



Diseño Curricular Jurisdiccional

Profesorado de Educación Primaria

Ministerio de Educación de La Rioja
Secretaría de Gestión Educativa
Dirección General de Educación Superior

Ministerio de Educación de La Rioja (2025). *Diseño Curricular Jurisdiccional. Profesorado de Educación Primaria*. La Rioja: Ministerio de Educación de La Rioja. Dirección General de Educación Superior. Área de Desarrollo Curricular.

Ministerio de Educación

Ariel Martínez

Secretaría de Gestión Educativa

Zoraida Rodríguez

Dirección General de Educación Superior

Alejandra Acevedo

Coordinación general diseño curricular y elaboración CFG – CFPP

Iván Bussone

Campo de la formación específica

Ana Laura Vera

Correctores

Victoria Ferrara (correctora de estilo) – Cristian Luna (corrector de datos numéricos)

Colaboradores

Adriana Pedernera (Educación rural y plurigrado) – Alejandro Agüero (EAI) – Alicia Castillo, Mabel Astorga y Celia Flores (Educación inclusiva) – Claudia Morales y Marta Robles (Ciencias Sociales) – Claudio José Trigo (Educación Física) – Cristina Díaz (Matemática) – Cynthia Díaz (Lenguaje corporal) – Gabriel Guerrero (Lenguaje musical) – Mario Carrizo (Lenguaje plástico visual) – María Viviana Galván (Educación Tecnológica) – Mercedes Basconcello y Alejandra Acevedo (Ciencias Naturales) – Sebastián Allegretti y Nadia Rodríguez (Lengua y Literatura)

ÍNDICE

Introducción	2
Marco referencial del diseño curricular	4
Marco de la política educativa nacional y provincial para la formación docente	4
Fundamentación de la propuesta curricular	7
Especificaciones de la carrera	10
Denominación de la carrera	10
Título a otorgar	10
Duración de la carrera en años académicos	10
Carga horaria total de la carrera expresada en hora reloj (incluyendo EDI)	10
Condiciones de ingreso	10
Finalidades formativas de la carrera	10
Perfil del egresado del Profesorado de Educación Primaria	12
Organización curricular	13
Definición y caracterización de los campos de formación y sus relaciones	13
Carga horaria por campo (expresada en horas cátedra, horas reloj, porcentajes relativos)	20
Definición de los formatos curriculares	20
Modalidad de cursada (educación híbrida)	22
Evaluación de las unidades curriculares	23
Sistema de créditos	24
Estructura curricular por campo de formación	25
Unidades curriculares por campo de formación y año académico	25
Créditos habilitados por campos de formación	25
Estructura Curricular: denominación, formato y carga horaria de las unidades curriculares expresada en horas cátedras semanales	26
Matriz de capacidades, hibridación y sistema de créditos	27
Caracterización unidades curriculares 1° año	29
Caracterización unidades curriculares 2° año	62
Caracterización unidades curriculares 3° año	98
Caracterización unidades curriculares 4° año	129

INTRODUCCIÓN

El artículo 37 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 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”. En el mismo sentido, el artículo 76 de dicha ley crea, en el ámbito del entonces Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) como organismo responsable de regular la formación docente en el país. Entre sus funciones principales, se encuentra la de “promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua”, delineando así el marco de referencia para las políticas públicas en este campo.

La formación docente inicial se entiende como el trayecto formativo que transita un estudiante con el objetivo de desarrollar competencias profesionales que le permitan ejercer la función docente en el sistema educativo. En este sentido, los *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial* (LCN), aprobados por la Resolución CFE N° 24/07, marcaron un hito en el proceso de reforma curricular iniciado en Argentina, y fueron actualizados recientemente mediante la Resolución CFE N° 476/24¹. Ambos documentos respondieron a uno de los principales desafíos que enfrentaba el INFoD: “la fuerte fragmentación de las propuestas formativas y la consiguiente multiplicación de titulaciones docentes (se registraban más de 3.000). Esto generaba diferencias no justificables entre los profesorados de las distintas jurisdicciones y aún entre los profesorados de la misma jurisdicción” (Herminia Ferrata, 2014, p. 6).

La reciente versión de los LCN (2024) enfatiza una convicción clave que fundamenta las políticas públicas en materia de formación docente: “la calidad de los sistemas educativos es directamente proporcional a la calidad formativa y de enseñanza de sus docentes” (p. 3). Esta afirmación sintetiza de manera contundente la relación entre la formación docente y el derecho a una educación de calidad, posicionando a los institutos de formación como espacios estratégicos para el desarrollo de capacidades pedagógicas, éticas, políticas y sociales. Por esto, actualizar el currículo no es solo un acto técnico, sino una apuesta política e institucional por mejorar la calidad del sistema educativo en su conjunto.

La provincia de La Rioja adhirió tempranamente a estos lineamientos mediante la aprobación de los *Lineamientos Curriculares Provinciales de Formación Docente Inicial* por Resolución MECyT N° 1038/08, tomando decisiones curriculares dentro de los márgenes establecidos por la Resolución CFE N° 24/07. En este marco, se estableció 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 el Instituto Nacional de Formación Docente” (Resolución MECyT N° 1038/08). Este sistema se articula con los niveles educativos provinciales y nacionales a través de la

¹En adelante, se citará el anexo que aprueba la Resolución CFE N° 476/24 con la sigla LCN (Lineamientos Curriculares Nacionales), seguido del año de su aprobación (2024) y, luego, la/s página/s en la que se ubica el fragmento transcrito.

Dirección General de Educación Superior, organismo responsable de la ejecución de las políticas educativas en el nivel superior no universitario.

La Dirección General de Educación Superior fue también quien impulsó el proceso de actualización curricular de la formación docente inicial en la provincia, comenzando con los profesorados que forman para los niveles inicial, primario y de educación especial, y culminando, en el año 2014, con los profesorados destinados a la formación de docentes para el nivel secundario. A más de una década de esa implementación, resulta necesaria una revisión y adecuación curricular que tenga en cuenta no solo los cambios sociales y culturales –en especial los vinculados al desarrollo del conocimiento científico y tecnológico– sino también las nuevas normativas nacionales y jurisdiccionales, así como las debilidades que la práctica educativa ha revelado en los diseños vigentes.

La presente actualización se inscribe dentro de los marcos establecidos por la Política Nacional de Formación Docente vigente y por la política jurisdiccional que conduce la Dirección General de Educación Superior. Esta concibe la gestión curricular como una acción estratégica central de la política educativa, en tanto orienta, habilita y transforma las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

La presente propuesta reafirma que el currículo, en tanto proyecto público, constituye una construcción política y social en la que se expresan visiones sobre el tipo de educación y sociedad que se desea. Como señala Da Silva (1998), “el *currículum* no puede verse simplemente como un espacio de transmisión de conocimientos. El *currículum* está centralmente implicado en aquello que somos, en aquello en que nos convertimos y convertiremos. El *currículum* produce, el *currículum* nos produce” (p. 74). Por ello, tanto su diseño como su desarrollo son prácticas pedagógicas y sociales situadas, que convocan a diversos actores del sistema educativo a construir colectivamente un proyecto cultural, político y social.

La elaboración de esta propuesta actualizada de formación docente inicial es, en ese sentido, una acción concreta que expresa una apuesta decidida por mejorar la formación de quienes asumirán el desafío de enseñar. Tal como lo plantean los nuevos Lineamientos Curriculares Nacionales, “la calidad de los sistemas educativos es directamente proporcional a la calidad formativa y de enseñanza de sus docentes” (LCN, 2024, p. 3). Aun cuando esta mejora no se agote en la prescripción de un diseño curricular, contar con un marco actualizado y pertinente es condición necesaria para orientar las prácticas, propiciar la reflexión pedagógica y habilitar procesos de formación que desarrollen en los futuros docentes las capacidades que requiere el sistema educativo provincial.

Área de Desarrollo Curricular
Dirección General de Educación Superior

MARCO REFERENCIAL DEL DISEÑO CURRICULAR

Marco de la política educativa nacional y provincial para la formación docente

El presente Diseño Curricular Jurisdiccional (DCJ) para la formación docente inicial en la provincia de La Rioja se inscribe en el marco de las políticas educativas nacionales y provinciales que reconocen a la formación docente como una política pública estratégica para garantizar el derecho a la educación de todos los niños, adolescentes, jóvenes y adultos del país. Desde el año 2008, la provincia ha avanzado en la consolidación de un sistema formador integrado y coherente, en diálogo con los lineamientos federales, que ha implicado transformaciones curriculares, institucionales y organizacionales en los profesorados de Educación Inicial, Primaria, Secundaria, Especial, Artística, de Educación Física y Superior.

Este diseño se fundamenta en los principios establecidos por la Ley de Educación Nacional N° 26.206, que concibe a la educación como un bien público y un derecho personal y social, cuya finalidad es formar sujetos autónomos, críticos y comprometidos con la vida democrática (arts. 2, 3 y 7). En particular, el artículo 37 establece que el Estado nacional y las provincias son responsables de la planificación y el diseño de la formación docente, y el artículo 74 define los acuerdos federales necesarios para garantizar políticas de formación inicial, criterios de calidad y el derecho a la formación continua y gratuita para todos los docentes. Y tal como se mencionó antes, el artículo 76 de la Ley mencionada crea el INFoD como organismo regulador de la formación docente en todo el país.

En estrecha vinculación, la Ley de Educación Superior N° 24.521, que regula el sistema de educación superior no universitario y universitario, establece principios fundamentales para el funcionamiento, evaluación y articulación del nivel superior en todo el país. Reconoce la autonomía institucional, establece criterios de evaluación y acreditación, promueve la articulación entre niveles y garantiza el derecho a una educación superior de calidad, equitativa y federal. En particular, la ley establece que el sistema superior debe atender tanto a la formación profesional como al desarrollo de la investigación, la extensión y la vinculación con el entorno social y productivo. En este marco, los institutos de formación docente de gestión estatal forman parte de la educación superior no universitaria y se encuentran regulados por esta ley en su dimensión organizacional, institucional y académica.

En este contexto, en el ámbito del Consejo Federal de Educación se sanciona la Resolución CFE N° 24/07 que aprueba los *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial* como marco regulatorio de los procesos de diseño curricular en las jurisdicciones con los fines de, especialmente, fortalecer la integración nacional del currículo; asegurar niveles de formación y resultados equivalentes en todos los profesorados del país; facilitar la movilidad de los estudiantes durante la formación entre las carreras y las distintas jurisdicciones del país y, además, asegurar el reconocimiento nacional de los títulos.

Junto a estos lineamientos, la Resolución CFE N° 337/18 aprueba el *Marco Referencial de Capacidades Profesionales para la Formación Docente Inicial*, que orienta la actualización curricular de los profesorados y propone un enfoque integral del desarrollo profesional, articulando saberes disciplinares, pedagógicos, tecnológicos y ético-políticos para la enseñanza.

A diecisiete años de la Resolución CFE N° 24/07, y en un contexto de transformaciones profundas en las condiciones sociales, culturales y tecnológicas que atraviesan a la escuela, se aprueba la Resolución CFE N° 476/24, que renueva y actualiza los *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*. Esta norma recupera los aprendizajes institucionales y jurisdiccionales de las últimas dos décadas, e incorpora debates recientes desarrollados en las Mesas Federales convocadas por el INFoD. Entre ellos, especialmente en torno a la enseñanza como núcleo central del trabajo docente, el fortalecimiento de las capacidades profesionales, la necesidad de mejorar las políticas de evaluación para apoyar las trayectorias individuales y enfrentar los desafíos de alfabetización y tecnologías emergentes; a los fines de asegurar una formación docente inclusiva y efectiva en un marco federal que fortalezca la enseñanza y el aprendizaje (LCN, 2024, pp. 1-2).

Además, esta propuesta curricular se articula con un conjunto de normativas transversales que integran derechos y perspectivas fundamentales en la formación de los futuros docentes, entre ellas:

- Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI), que establece la obligatoriedad de brindar contenidos de ESI en todos los niveles del sistema educativo, y que interpela a los profesorados a integrar esta perspectiva en la formación para la enseñanza.
- Ley N° 27.621 de Educación Ambiental Integral, que promueve una mirada crítica, situada e interdisciplinaria sobre el ambiente, el desarrollo sostenible y la justicia ambiental.
- Ley N° 27.642 de Promoción de la Alimentación Saludable, que garantiza el derecho a una alimentación adecuada, en especial para niños, niñas y adolescentes.
- Normativa sobre Educación Inclusiva, en concordancia con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su ley de ratificación (Ley N° 26.378), que establece el derecho de todos los estudiantes a una educación inclusiva, equitativa y de calidad.
- Plan Nacional de Alfabetización (2024), que prioriza la alfabetización inicial en lengua y matemáticas como política federal, e interpela a los profesorados a fortalecer la formación de docentes con capacidades específicas para enseñar a leer, escribir y comprender textos en contextos diversos.
- Resolución CFE N° 93/09, que aprueba el documento “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria”, el cual promueve la articulación entre niveles, la continuidad de las trayectorias escolares y la construcción de propuestas pedagógicas inclusivas y de calidad.
- La Resolución CFE 174/12 que establece las pautas federales que garanticen el ingreso, permanencia y egreso de los alumnos en los distintos niveles y modalidades de la educación obligatoria.
- Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) del Nivel Primario, los cuales definen los saberes fundamentales que todos los estudiantes del país tienen derecho a aprender y que deben ser considerados para la formación de los futuros docentes en lo que se refiere a la enseñanza de contenidos relevantes, actualizados y con sentido para los distintos contextos socioculturales.

En articulación con este marco nacional, la provincia de La Rioja establece su política educativa a través de la Ley Provincial de Educación N° 8.678/09, que en su artículo 135 determina que el Ministerio de

Educación es la máxima autoridad del sistema educativo provincial y responsable de formular y ejecutar la política educativa en concordancia con las decisiones del Consejo Federal de Educación. Asimismo, el artículo 40 de dicha ley define las funciones de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD), entre las que se destacan:

- Formar docentes para los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo y para la educación no formal.
- Implementar instancias de autoevaluación institucional y participar en evaluaciones del sistema educativo, de acuerdo a criterios y bases comunes adoptadas por el Consejo Federal de Educación.
- Capacitar y actualizar a los docentes en servicio, otorgando las certificaciones correspondientes.

Desde el plano jurisdiccional, la provincia de La Rioja desarrolla sus políticas educativas de nivel superior a través de la Dirección General de Educación Superior (DGES), en articulación con el Ministerio de Educación provincial, asumiendo los marcos federales y contextualizándolos en función de las características socioterritoriales, institucionales y culturales locales.

La DGES concibe al proceso de diseño curricular como una práctica política, social y pedagógica en la que se expresan diferentes visiones y dimensiones acerca de los sujetos, de la cultura y de la sociedad que necesitan articularse en un proyecto educativo. A su vez, entiende al desarrollo curricular como la ejecución del diseño curricular, un proceso en constante movimiento y bajo determinadas condiciones institucionales. Un diseño que cobra vida en la concreción institucional, se materializa en la experiencia cotidiana del aula, la que se encuentra fuertemente surcada por tradiciones institucionales, historias y matrices de formación docente, contextos y tramas de sentido que se tejen en el devenir de las prácticas y en las expectativas sociales y familiares.

Desde este posicionamiento político-pedagógico, se construye el presente Diseño Curricular para la formación docente inicial de la carrera Profesorado de Educación Primaria. Documento que se trata de una actualización del DCJ que rige para la carrera mencionada y que surge de la producción del equipo técnico jurisdiccional en consulta con los docentes de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) de la provincia de La Rioja, con directivos, supervisores, especialistas, equipos técnicos del nivel y modalidades para el que forma la carrera en cuestión. Asimismo, se tomaron como fuentes de consulta y antecedentes:

- a) *Evaluación del desarrollo curricular. Informe nacional sobre los profesorados de educación inicial y Educación Primaria. Año 2015 elaborado por el INFoD.*
- b) *Orientaciones para la actualización de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales de la formación docente inicial. Acuerdos alcanzados por la Mesa Federal de Formación Docente Inicial. años 2018 – 2019, también elaborado por el INFoD.*
- c) El Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Primaria vigente, aprobado en la provincia de La Rioja mediante Resolución MECyT N° 1095/14 y que otorga el título con validez nacional de “Profesor/a de Educación Secundaria en Química” por Resolución ME N° 3393/21.
- d) El Informe Técnico elaborado por la Comisión Federal de Evaluación de la Validez Nacional de Título de Formación Docente (CoFEv) que analiza y realiza dictámenes en los que se expide en

forma favorable o no acerca del otorgamiento de la validez nacional y cantidad de cohortes de un determinado DCJ.

- e) Los instructivos para los Diseños Curriculares Jurisdiccionales elaborados por el área de desarrollo curricular del INFoD.
- f) Resoluciones jurisdiccionales que reglamentan el funcionamiento y las articulaciones del sistema educativo provincial.

Es importante resaltar que la DGES considera de suma importancia las articulaciones con los niveles y modalidades del sistema obligatorio. Asimismo, considera que la política curricular del sistema formador no se agota en la construcción del Diseño Curricular Jurisdiccional, sino que exige un trabajo de gestión curricular para su desarrollo. Además, la aplicación del DCJ se consolida con el trabajo institucional que cada ISFD genera con el fin de sostener un diálogo permanente con las políticas educativas, con sus propios docentes y con las escuelas de los distintos niveles y modalidades con las que forma y para las que forma.

La formación docente inicial, desde esta perspectiva, se concibe como un proceso que debe preparar a los futuros docentes para intervenir pedagógicamente en instituciones atravesadas por la desigualdad, la diversidad y la incertidumbre. Es por ello que se propone formar profesionales capaces de construir autoridad pedagógica, ejercer su autonomía en el marco de un proyecto institucional colectivo y asumir con responsabilidad el derecho a enseñar y a cuidar los aprendizajes de todos los estudiantes. Esta formación, además, reconoce la enseñanza como una práctica de mediación cultural, como una tarea profesional comprometida con la construcción de conocimiento y la transformación de la realidad escolar.

Fundamentación de la propuesta curricular

La escuela constituye el escenario privilegiado previsto por el Estado para garantizar el derecho a la educación de todos los niños, adolescentes y jóvenes en una sociedad atravesada por profundas transformaciones culturales, tecnológicas, sociales y políticas. La escuela es un lugar en el que todos pueden desarrollarse integralmente, en un marco institucional donde enseñar y aprender sean comprendidos como procesos interrelacionados, en una práctica con sentido y relevancia (Resolución CFE N° 93/09). Una escuela en que la posibilidad de flexibilizar y trabajar las trayectorias escolares permita responder de modo personalizado a la heterogeneidad de la población estudiantil. En el que un cambio curricular sea acompañado efectivamente de intervenciones políticas, estratégicas, regulatorias y organizativas que dan sustento a un proyecto institucional de renovación de la escuela.

En este contexto, la formación docente inicial adquiere un carácter estratégico para el fortalecimiento del sistema educativo, al ofrecer a los futuros profesores herramientas conceptuales, didácticas y éticas que les permitan enseñar con sentido, desde un posicionamiento crítico, en contextos escolares diversos y cambiantes.

En consonancia con la Resolución CFE N° 476/24, esta propuesta curricular asume que la docencia es una profesión cuyo núcleo central es la enseñanza. Una enseñanza entendida como una práctica intencional, situada, socialmente mediada y ético-política, cuya finalidad es transmitir la cultura y el

conocimiento, pero también habilitar a otros a desplegar sus capacidades, apropiarse de saberes socialmente significativos y participar activamente de la vida democrática. Enseñar, en este sentido, no es una acción neutra, ni técnica, sino un compromiso con la igualdad, con la justicia educativa y con el derecho de todos a aprender.

Formar docentes hoy requiere asumir que la enseñanza es una práctica compleja, que involucra dimensiones sociohistóricas, culturales, disciplinares, pedagógicas, tecnológicas y metodológicas, y que debe desarrollarse en el marco de una escuela que también se transforma. El formato escolar moderno ha sido interpelado por nuevas configuraciones sociales y culturales, por lo que ya no resulta suficiente sostener trayectorias escolares lineales, homogéneas y predecibles.

Desde este posicionamiento, se concibe la formación docente inicial como un espacio donde convergen y se articulan tres campos fundamentales: el campo disciplinar, el campo pedagógico-didáctico y el campo de la práctica profesional. Esta articulación no es simplemente secuencial ni formal, sino que configura un territorio de reflexión, construcción y experimentación pedagógica, donde los futuros docentes pueden desarrollar capacidades profesionales específicas para el ejercicio de la enseñanza.

En este marco, se sostiene que la enseñanza es un acto de transmisión cultural que pone en juego el encuentro entre generaciones. Como lo afirman Birgin y Dussel (2000), enseñar es transmitir un legado, pero también habilitar lo nuevo, lo inesperado. Este pasaje cultural no se reduce a la reproducción, sino que implica la irrupción de experiencias subjetivas y sociales que resignifican la tarea de educar. Por ello, la enseñanza se concibe como un acto profundamente humano y transformador, en el que los estudiantes construyen saberes, se apropian de herramientas simbólicas y se reconocen como sujetos activos en su propio proceso formativo. En consecuencia, desde esta línea de argumentación, se sostiene que el aprendizaje deriva de una decisión que sólo el otro puede tomar y que es totalmente imprevisible ya que “aprender es atreverse a subvertir nuestro verdadero modo de ser, es un acto de rebeldía contra todos los fatalismos y aprisionamientos, es la afirmación de una libertad que permite a un ser desbordarse a sí mismo. Aprender es hacerse obra de uno mismo” (Meirieu, 2003).

Teniendo en cuenta lo expresado anteriormente, la evaluación se entiende como parte sustantiva del proceso de formación, no como un momento aislado ni meramente acreditativo. Evaluar en la formación docente implica generar instancias de análisis, retroalimentación y mejora continua, tanto de las propuestas pedagógicas como de los aprendizajes y decisiones profesionales de los futuros docentes. La evaluación formativa, en este sentido, es inseparable del acompañamiento de las trayectorias y del compromiso con el derecho a aprender.

Asimismo, el presente diseño curricular reconoce la incorporación de la hibridez como un rasgo estructurante de las prácticas de formación. La combinación de formatos presenciales y virtuales, el uso significativo de tecnologías digitales y la apertura a nuevas formas de enseñar y aprender, no responden solo a una coyuntura, sino que expresan una transformación más profunda de los modos de acceso al conocimiento. Esta dimensión se integra de forma transversal en el currículo, con el propósito de ampliar las posibilidades de formación y fortalecer la experiencia educativa en los institutos.

En consecuencia, el principal desafío de esta propuesta curricular es configurar un modelo de formación que permita responder a preguntas clave de nuestra época: ¿Qué debe saber un futuro docente para enseñar hoy en una escuela inclusiva, democrática y culturalmente diversa? ¿Qué capacidades profesionales debe desarrollar para acompañar trayectorias complejas, enseñar con otros, integrar tecnologías, generar vínculos pedagógicos potentes y evaluar con sentido?

A estas preguntas responde este diseño, entendiendo que la formación docente inicial debe ofrecer marcos conceptuales sólidos, saberes prácticos y experiencias formativas que preparen a los estudiantes para actuar con responsabilidad, autonomía y compromiso en una realidad educativa cambiante. Como plantea Romero (2012), se trata de construir un terreno de investigación y experimentación pedagógica, donde se aprenda no solo a sostener la incertidumbre, sino también a intervenir creativamente en lo imprevisible.

El diseño curricular se presenta, así, como una herramienta política y pedagógica que ofrece orientaciones claras, promueve la reflexión situada y reconoce a los institutos como espacios de producción de conocimiento y transformación. Su elaboración constituye un ejercicio colectivo, un espacio de diálogo entre normativas, prácticas, saberes docentes y contextos sociales concretos, en el que se expresan tanto las continuidades como las disputas por el sentido de la escuela y de la formación.

La postura asumida para nutrir el diseño y desarrollo curricular de la formación docente inicial en la provincia recupera el sentido político de la educación, rescatando la singularidad de la transmisión cultural y su especificidad, reclamando el lugar de igualdad de derechos para todos, con la firme convicción de que vale la pena preparar a las nuevas generaciones para la tarea de renovar el mundo en común que es propio de cada generación, otorgándoles “herramientas” para que puedan proceder con esa acción. Siguiendo el pensamiento del pedagogo Philippe Meirieu, esto implica no renunciar a enseñar, sino enseñar mejor, poner a los estudiantes en contacto con mundos a los que no accederían si no fuera por la escuela; es confiar que ellos pueden, pero no solos.

El conocimiento se concibe, entonces, como una construcción personal y social, situada históricamente, en la que confluyen múltiples formas de conocer, todas legítimas y relevantes. En este sentido, educar es también un acto de reconocimiento: de las experiencias, las culturas, las voces y los saberes que los estudiantes traen consigo, y que deben ser integrados a las prácticas pedagógicas para otorgarles nuevos sentidos y construir una escuela verdaderamente inclusiva.

ESPECIFICACIONES DE LA CARRERA

Denominación de la carrera:

Profesorado de Educación Primaria.

Título a otorgar:

Profesor de Educación Primaria.

Duración de la carrera en años académicos:

De acuerdo a lo establecido en la Res. CFE N°476/24 la carrera de Profesorado de Educación Primaria tiene una duración de 4 (cuatro) años de estudio.

Carga horaria total de la carrera expresada en horas cátedra y horas reloj (incluyendo EDI):

El Profesorado de Educación Primaria tiene una carga horaria total de 4048 horas cátedra y 2698,67 horas reloj.

Condiciones de ingreso:

Conforme a la Ley de Educación Superior N° 24.521/95, sustituido por el 4° de la Ley de Implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior N° 27.204/15, el ingreso de los estudiantes a la carrera de Profesorado de Educación Primaria es directo con titulación del Nivel Secundario acreditado. La excepción se aplica para el caso de estudiantes mayores de 25 años sin estudios de Nivel Secundario o equivalente, de acuerdo a lo establecido por el art. 7 de la Ley de Educación Superior mencionada: "Excepcionalmente, los mayores de veinticinco (25) años que no reúnan esa condición, podrán ingresar siempre que demuestren, a través de las evaluaciones que las provincias, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires o las universidades en su caso establezcan, que tienen preparación o experiencia laboral acorde con los estudios que se proponen iniciar, así como aptitudes y conocimientos suficientes para cursarlos satisfactoriamente. Este ingreso debe ser complementado mediante los procesos de nivelación y orientación profesional y vocacional que cada institución de educación superior debe constituir, pero que en ningún caso debe tener un carácter selectivo excluyente o discriminador".

Asimismo, las condiciones de ingreso se encuentran reguladas a nivel jurisdiccional, siguiendo los lineamientos nacionales, por el Capítulo II del Reglamento Académico Marco (RAM), aprobado por Resolución SGE N° 0332/23. En él, se sostiene y garantiza el ingreso directo al Nivel de Educación Superior de la provincia sustentado en los siguientes principios: igualdad educativa y no discriminación; reconocimiento de la diversidad; accesibilidad universal; reconocimiento de las diferentes experiencias de alfabetización; intervención integral para potenciar las capacidades que optimicen el tránsito por la educación superior y el futuro desempeño laboral; compromiso y responsabilidad compartida entre los diferentes niveles de gestión del Nivel de Educación Superior en la recepción y permanencia de los estudiantes y adecuación entre disponibilidades edilicias, condiciones de trabajo, cargos docentes y cantidad de aspirantes al ingreso (art. 3).

Finalidades formativas de la carrera:

El imperativo de construir y consolidar una escuela para todos exige recuperar la concepción y el trabajo del docente como un *profesional de la enseñanza*, un *pedagogo* y un *trabajador cultural* que configura

propuestas educativas acordes a los contextos en los que se despliega y atendiendo a las características de los sujetos destinatarios de las mismas.

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.

Como *pedagogo*, el docente asume el desafío de articular con su acción la reflexión y de hacer hablar teóricamente su práctica. Implica la capacidad de analizar la práctica cotidiana incorporando las dimensiones siempre particulares del contexto institucional y social en vistas a la mejora de la enseñanza. Es habilitar el valor de la experiencia y el trabajo reflexivo del docente al concebirlo como un *trabajador intelectual* comprometido en forma activa y crítica con su tarea, con las suficientes herramientas teórico-metodológicas para analizar y decidir sobre su agenda de actuación.

El docente como *trabajador de la cultura* implica la capacidad de contextualizar las intervenciones de enseñanza en pos de encontrar diversas y variadas maneras de acercar a los estudiantes al conocimiento y posibilitar en ellos el aprendizaje. Para ello, asumir una postura que permita tomar en cuenta lo múltiple, diverso y dinámico de la realidad educativa, así como también atender la subjetividad del otro, se constituye en otro de los desafíos de la formación de docentes.

Por lo expuesto, se definen los siguientes desafíos formativos de la formación docente inicial:

- Fortalecer la identidad y la significación social de la profesión docente en los nuevos escenarios en que se lleva a cabo la educación formal.
- Recuperar la centralidad de la enseñanza en su dimensión ética y política.
- Reconocer a la enseñanza como una práctica social y situada que necesita, por parte de quien la ejerce, solvencia en los contenidos a enseñar, dominio experto del saber didáctico sobre los contenidos de enseñanza y los criterios para construir estrategias de enseñanza en contextos concretos de actuación.
- Formar profesionales de la enseñanza, con capacidad para generar propuestas pedagógicas presenciales y remotas que acompañen el proceso de aprendizaje de los estudiantes y contemplen el respeto a la heterogeneidad.
- Promover la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad actual, el trabajo en equipo y la confianza en la capacidad de aprendizaje de todos los estudiantes.
- Facilitar el desarrollo de capacidades docentes para reconocer, evaluar, producir y/o utilizar tecnologías de manera contextualizada y con sentido pedagógico.
- Formar docentes con la capacidad y la flexibilidad teórica y metodológica para generar propuestas pedagógicas diversas y asumir el ejercicio de la profesión docente desde las nuevas funciones que la educación hoy requiere: tutorías, tarea de profesores responsables del curso, asistencia pedagógica, educación remota, entre otras.

Perfil del egresado del Profesorado de Educación Primaria:

El perfil del egresado del Profesorado de Educación Primaria responde a los *Lineamientos Curriculares Nacionales*, particularmente en lo indicado en su capítulo III, y al *Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial*, aprobado por Resolución CFE N° 337/18. En este sentido, se espera desarrollar en el futuro profesor de Educación Primaria las capacidades profesionales de:

- Seleccionar, organizar, jerarquizar, secuenciar contenidos y establecer sus alcances, particularmente aquellos estipulados en el currículo prescripto, para favorecer el aprendizaje de los sujetos de nivel primario.
- Producir versiones del conocimiento a enseñar adecuadas a los requerimientos del aprendizaje de los estudiantes.
- Tomar decisiones pedagógicas que reconozcan y respeten las características y los diversos modos de aprender de los estudiantes.
- Elaborar y gestionar programaciones didácticas de distinta duración para una disciplina, área o un conjunto de ellas en el que pueda establecer objetivos, utilizar/producir variedad de recursos y tecnologías de enseñanza, diseñar e implementar estrategias didácticas diversas y actividades de aprendizaje diversificadas.
- Tomar decisiones sobre la administración de los tiempos, espacios y agrupamientos de los estudiantes.
- Planificar y desarrollar estrategias para la enseñanza fundada en la interculturalidad, que le permitan organizar y dirigir situaciones de enseñanza con dispositivos pedagógicos adecuados.
- Interrelacionar el saber científico escolar, las fuentes de información disponibles y los conocimientos de la población migrante o de la comunidad diaguita con la actividad cotidiana, explicitando la relevancia de cada uno de ellos y los cursos de acción alternativos que tal riqueza cultural posibilita.
- Diseñar e implementar diferentes procedimientos de evaluación con diversos propósitos.
- Producir y comunicar información sobre la trayectoria educativa de los estudiantes para ellos mismos, sus familias y los equipos directivos y docentes.
- Facilitar la dinámica grupal áulica, propiciando la integración de los estudiantes y el sostenimiento de un clima de respeto y sana convivencia.
- Intervenir en el escenario institucional, que excede al ámbito del aula, y en el contexto comunitario en el que están insertas las escuelas.
- Asumir activamente la responsabilidad sobre el propio proceso formativo, participando en instancias de evaluación y autoevaluación, y utilizando recursos, contenidos y entornos digitales para el aprendizaje autónomo y continuo.

ORGANIZACIÓN CURRICULAR

Definición y caracterización de los campos de formación y sus relaciones

Se comprende a la enseñanza como una acción compleja que se despliega en la toma de decisiones respecto al contenido y a los modos de transmisión del mismo. Esta requiere de reflexión y comprensión de los componentes pedagógicos, metodológicos y del campo de producción y recontextualización científica intervinientes. Además, se espera que el docente desarrolle prácticas pedagógicas que fortalezcan el compromiso con la igualdad educativa y potencien la confianza en los aprendizajes de los estudiantes, a partir de la construcción de itinerarios educativos que construyan otros horizontes posibles.

Para dar respuesta a lo dicho anteriormente, el presente Diseño Curricular Jurisdiccional está organizado en función de tres campos de conocimientos establecidos por la Resolución CFE N° 476/24.

- *Campo de la Formación General*

Los Lineamientos Curriculares Nacionales (2024) definen al campo de la formación general como orientado “hacia finalidades pedagógicas que reconozcan la naturaleza práctica de la enseñanza en situaciones complejas y escenarios inciertos. Así es como este contexto exige reflexión, deliberación y toma de decisiones que no se derivan de manera directa del conocimiento teórico” (p. 16). Esto significa que no se limita exclusivamente al campo del conocimiento pedagógico, sino que es mucho más amplio: se propone 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 marcos conceptuales o referenciales permite, a los docentes en formación, posicionarse como profesionales de la enseñanza, como pedagogos y como trabajadores de la cultura en el contexto en el que se desempeñan.

La inclusión de *Filosofía, Pedagogía, Psicología educativa, Didáctica general, Sociología de la educación, Historia y política de la educación* tienen por objeto brindar herramientas conceptuales acerca de las tradiciones y debates actuales referidos a la enseñanza, orientada a su interpretación, problematización y transformación. Estos saberes disciplinares guían la reflexión y permiten construir, mediante su apropiación, nuevos escenarios para problematizar los contextos socioculturales diversos en los que se realiza la práctica docente. No se centran en los recorridos históricos, corrientes epistemológicas o movimientos teóricos de estas disciplinas, sino que enfatizan en los saberes que contribuyen a los futuros docentes para hacer frente a la práctica de enseñanza en situaciones educativas reales (LCN, 2024, p. 16).

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.

En este campo de formación se incluye la unidad curricular *Educación Inclusiva* con el propósito de promover el cumplimiento efectivo del derecho a la inclusión, tal como lo garantiza la Ley de Educación Nacional N° 26.206. Esta unidad procura asegurar que todos los estudiantes, independientemente de sus características personales o contextuales, accedan a una educación de calidad. En particular, aborda la inclusión de personas con discapacidad en el Nivel Primario del sistema educativo, proporcionando un marco teórico y normativo general, y fomentando el diseño de propuestas pedagógicas adaptadas a las distintas discapacidades.

El tratamiento de estos contenidos, sin embargo, no se limita a dicha unidad curricular. Las unidades del Campo de la Formación Específica —especialmente las didácticas específicas— también deberán propiciar la proyección, el diseño y la implementación de propuestas educativas personalizadas dirigidas a estudiantes con diversas discapacidades, atendiendo a las características del nivel y modalidad para el cual se forma el futuro docente (LCN, 2024).

Por otra parte, en este campo se incorpora un espacio curricular destinado al trabajo pedagógico sobre la lectura, la escritura y la oralidad, con el objetivo de fortalecer la alfabetización académica, tal como lo plantean los *Lineamientos Curriculares Nacionales* (2024, p. 18). Este espacio se denomina *Lectura y Escritura Académica*.

Asimismo, se incluye la unidad curricular *TIC en la Educación Escolar*, orientada a problematizar el uso de las tecnologías con sentido pedagógico e incorporar saberes que contribuyan al desempeño docente en contextos digitales diversos. Esta unidad busca constituirse en una plataforma desde la cual todas las unidades curriculares del diseño puedan aportar al desarrollo de la capacidad vinculada con el aprendizaje y el uso de las TIC con intencionalidad educativa.

En relación con los contenidos transversales que, según la normativa vigente, deben incorporarse en la formación docente inicial para garantizar su tratamiento en todos los niveles obligatorios del sistema y sus modalidades, se han previsto dos talleres específicos denominados *Contenidos Transversales I: ESI* y *Contenidos Transversales II*. El primero está destinado exclusivamente a la Educación Sexual Integral (ESI), mientras que el segundo abordará otros temas transversales como la Educación Ambiental Integral, la Alimentación Saludable, entre otros.

Cabe aclarar que esta propuesta no excluye la estrategia curricular que implica la inclusión transversal de estos contenidos en todas las unidades curriculares del diseño. Por el contrario, se trata de contenidos a asumir por todas las unidades curriculares que constituyen la propuesta formativa. Esta decisión responde a la importancia de garantizar una formación académica sólida que les permita a los futuros docentes participar activamente en la elaboración e implementación de proyectos sobre temáticas transversales en las escuelas.

Por lo tanto, está previsto, para el Campo de la Formación General, que la institución opte por un *Espacio de Definición Institucional* (EDI) de los establecidos en este diseño. Se ofrecen dos propuestas: *Educación rural* y *Educación permanente de jóvenes y adultos*. Ambas con formato módulo, con idéntica carga horaria, régimen de cursada (cuatrimestral) y ubicación dentro de la estructura curricular: en el segundo cuatrimestre del 4° año de formación. Son propuestas que complementan y potencian la formación académica y pedagógica inicial. La elección de estas unidades de definición institucional

deberá ser discutida y acordada por los diversos actores institucionales, teniendo en cuenta el contexto geográfico en el que se ubica la institución y cuál es el porcentaje mayoritario de sus egresados que suelen incorporarse laboralmente a algunas de las modalidades de educación, en el sistema formal, seleccionadas para su tratamiento.

- *Campo de la Formación Específica*

Este campo de formación se enfoca en posibilitar, a los futuros docentes, la apropiación de los conocimientos que se deben enseñar y los que son necesarios para enseñar, logrando un nivel de profundidad sobre estos conocimientos y sus bases epistemológicas que exceda al propio de su enseñanza (INFoD, *Formación Docente Inicial basada en Capacidades*, 2024). El estudio de las disciplinas específicas para la enseñanza en la especialidad de formación, incluye la didáctica y tecnologías educativas aplicadas, así como la comprensión de las particularidades y necesidades individuales y grupales de los estudiantes del nivel para el que se forma.

Además, se abordan los saberes de la disciplina que conforman los contenidos a enseñar por los docentes de Educación Primaria, en el cual la interpelación y problematización de los saberes científicos suscita una selección dinámica de los contenidos susceptibles de ser transmitidos, mediante estrategias didácticas adecuadas a cada contexto y 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, que posean significaciones relevantes, social y cognitivamente, en sus futuros estudiantes.

La tarea cotidiana de enseñar se encuentra profundamente atravesada por distintas problemáticas, tales como: el impacto de la crisis social, diferentes configuraciones familiares, nuevas formas de vivir y pensar la infancia, transformación de los modos de producir y de acceder al conocimiento. Estos rasgos emergentes de la escolarización contemporánea, son abordados en la unidad curricular Sujetos y problemáticas de la educación primaria. Alejandra Birgin (2006) señala que “pensar la escuela y sus problemas, construir el relato de lo que allí acontece parece ser hoy una condición de posibilidad de la transmisión en general y de la enseñanza escolar en particular” (p.267).

En lo referido a los saberes didácticos y disciplinarios, se trata de poner en diálogo las matrices disciplinares, con las que los estudiantes fueron formados, con las nuevas agendas temáticas de las propias disciplinas.

Reconocer el lugar del contenido en la relación didáctica, como plantea Delia Lerner (2005), ha obligado a superar el plano de las afirmaciones generales y lleva a plantear la necesidad de realizar indagaciones dirigidas a conocer mejor el proceso de comunicación de cada uno de los objetos de enseñanza, que configuran el ámbito de cada didáctica específica. Los saberes disciplinares de las unidades curriculares *Matemática, Lengua, Literatura infantil y juvenil, Ciencias naturales, Historia y Geografía* se profundizan y vinculan con las respectivas didácticas en cada uno de los años de formación.

Por su parte, la unidad curricular *Educación tecnológica*, se plantea desde una perspectiva actualizada, con énfasis en los procesos desde su carácter instrumental y desde la relación con los modos y contextos de producción.

Los contenidos de *Alfabetización inicial y avanzada* proporcionan la base, estructura y condiciones para el aprendizaje de todos los demás contenidos de la escolaridad, por lo tanto, la formación inicial de los docentes deberá brindarles los marcos conceptuales y los instrumentos metodológicos para su enseñanza.

La expresión corporal, las artes visuales, lenguaje musical y la educación física posibilitan a los futuros docentes desarrollar las competencias necesarias para estimular la creatividad y el aprendizaje con sentido en sus alumnos, al tiempo que las prácticas áulicas se ven enriquecidas con componentes provenientes del campo artístico.

En la jurisdicción de La Rioja, el 64,13%² de instituciones educativas en todos sus niveles -con predominio en educación primaria- son rurales, siendo el fundamento para incluir en este Campo la unidad curricular *El plurigrado en el contexto rural*.

“Cada unidad curricular del Campo de la Formación Específica problematizará temas, cuestiones o áreas de conocimiento a fin de anticipar su tratamiento didáctico, favorecer la articulación entre campos de la formación y proveer a la formación de un futuro docente capaz de decidir qué enseñar, para qué y cómo realizar mediaciones didácticas que se traduzcan en aprendizajes significativos, productivos e inclusivos” (LCN, 2024, p. 18).

- *Campo de la Formación en la Práctica Profesional*

Se entiende a la práctica docente, dentro de otras prácticas sociales, como una tarea altamente compleja. Característica devenida de su desarrollo en escenarios singulares, en diversos contextos, atravesada por múltiples dimensiones que requieren, a su vez, de decisiones éticas y políticas por parte de quienes las realizan (Edelstein y Coria, 1997; Contreras Domingo, 1987).

Este campo se configura como un eje integrador en el plan de estudios, que vincula los aportes de los conocimientos proporcionados por el Campo de la Formación General y el Campo de la Formación Específica, en la puesta en acción progresiva de distintas actividades y situaciones en contextos reales de actuación.

La formación en la práctica profesional es concebida como un conjunto de procesos complejos y multidimensionales asociados a todas aquellas tareas que un docente realiza en su puesto de trabajo: “Aprender a ser profesor no es sólo aprender a enseñar, sino también aprender las características, significados y funciones sociales de la ocupación” (Pop Kewitz, 1979). Por ello, cuando hablamos de prácticas, no se hace referencia exclusivamente al desarrollo de habilidades operativas, técnicas o para el hacer, sino al desarrollo de capacidades profesionales de intervención y de enseñanza (Feldman, 2011; Perrenoud, 2007) en contextos reales, ante situaciones que incluyen distintas dimensiones que van desde la toma de decisiones didáctico-pedagógicas hasta el tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales.

Durante el recorrido por el campo de la práctica, los docentes en formación tienen que aprender el “oficio de enseñar” (Davini, 2015; Alliaud, 2017). Y este aprendizaje implica un saber-hacer porque la

² Información estadística suministrada por la Unidad de Información y Estadística Educativa, Secretaría de Planeamiento e Innovación Educativa, año 2025.

enseñanza es un saber hacer, no un hacer aplicativo de un conocimiento externo a ella. No se trata, entonces, de hacer sin más. Es preciso hablar, escribir, pensar, narrar y producir saber a partir de lo hecho o vivido en determinadas circunstancias. En este momento, distanciado de lo que se hizo o se vivió, se trata de problematizar las evidencias y aprender de todo aquello que acontece por fuera de lo esperado, de la norma, de lo naturalizado. En términos de Gloria Edelstein (2011) es preciso lograr una *“reconstrucción crítica de la experiencia”* a partir de diferentes dispositivos que el docente de práctica elabore para tal fin, ya que es importante que quienes están aprendiendo un oficio, aprendan también a dar cuenta del conocimiento que está detrás de sus actos (Anijovich, 2010 - 2014; Sanjurjo 2009). La formación en la práctica profesional implica un campo de análisis e intervención complejo que, para su abordaje y comprensión, requiere de herramientas conceptuales que permitan un análisis multireferenciado de la realidad y abandone, paulatinamente, la racionalidad técnica con la que en las décadas anteriores se abordaba la formación profesional de los docentes.

Es por ello que se torna necesario pensar la formación de los docentes como una formación para la acción, atravesada por la práctica. Esto obliga a desarmar, en todo el trayecto de la formación, las dicotomías entre teoría y práctica, en términos de criterios aplicacionistas, que venían desarrollándose en la formación. Se trata de trabajar desde un enfoque hermenéutico-reflexivo y crítico que busca centrarse en el análisis sistemático de situaciones problemáticas, en el ejercicio de la toma de decisiones fundamentadas, en aprender a mirar las prácticas desde las elaboraciones teóricas existentes y en construir teorías a partir de las prácticas (Sanjurjo, 2017). Desde esta perspectiva considerada clínica, reflexiva y crítica, la jurisdicción considera que el docente formador es el factor central de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el Campo de la Formación en la Práctica Profesional y le otorga la función de acompañamiento en el proceso de reflexión y de construcción de conocimiento profesional, generando los dispositivos de formación acordes para el aprendizaje de los saberes de la práctica.

El Campo de la Formación en la Práctica Profesional permite pensar y experimentar en nuevas formas de interacción entre todos los actores involucrados; en la construcción de relaciones de mayor horizontalidad; en el despliegue de múltiples dispositivos y estrategias para acercarse al análisis de los saberes profesionales que hacen al quehacer escolar y la tarea docente. En síntesis, permite acceder a diferentes formas de aproximación a la práctica, sustentadas en la convicción de que los estudiantes pueden aprender a enseñar.

La formación en este campo se circunscribe al desarrollo paulatino y espiralado, en los futuros docentes, de capacidades básicas referidas a la actividad docente, en tanto las mismas expresan “el dominio y la posibilidad de uso pertinente de estrategias, técnicas y habilidades características de un buen desempeño” [de 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” (Feldman, 2008, p. 2).

En este campo se procura –no de manera exclusiva pero sí prioritaria– poner en acto el desarrollo de las capacidades básicas enunciadas en el *Marco referencial de capacidades profesionales para la formación docente inicial* (Resolución CFE N° 337/18) y que fueron agrupadas en seis dimensiones:

1. Dominio de los saberes a enseñar.
2. Actuar de acuerdo a las características y diversos modos de aprender de los estudiantes .
3. Dirigir la enseñanza y gestionar la clase.
4. Intervenir en la dinámica grupal y organizar el trabajo escolar.
5. Intervenir en el escenario institucional y comunitario .
6. Comprometerse con el propio proceso formativo.

El Campo de la Formación en la Práctica Profesional –desde la prescripción curricular– está organizado en bloques temáticos de contenidos. Sin embargo, para su desarrollo curricular, se sugiere la programación a través de unidades didácticas que le permita al docente delinear la acción formativa a desarrollar por los estudiantes desde una perspectiva centrada en la consecución de objetivos de aprendizaje. Esto se concretiza en la delimitación clara de actividades de enseñanza y tareas de aprendizaje pensadas de manera secuenciada y gradual, que permitan el desarrollo integral de saberes y capacidades relacionados a esos objetivos propuestos. Todo tiene que estar enmarcado, a su vez, en las consideraciones de las características de los sujetos de aprendizaje y contextos de actuación (Goñi, 2018). Realizar el trabajo de planificación de las unidades curriculares desde este enfoque, permite que los docentes formadores generen las condiciones de enseñanza de las capacidades profesionales en sus estudiantes.

El Campo de la Formación en la Práctica Profesional comienza desde el inicio de la carrera docente y actúa como un eje central en el currículo, integrando conocimientos de los otros campos formativos para promover el análisis, la reflexión y la práctica en distintos contextos sociales, culturales e institucionales. Los profesores en este campo deben ser expertos en sus áreas, aplicando metodologías activas centradas en el estudiante y propiciando experiencias progresivas en el ámbito práctico, en escuelas asociadas, promoviendo la participación gradual de los estudiantes en la vida institucional (LCN, 2024) hasta culminar con la residencia. Algunas de las estrategias que se proponen son:

- **Pasantías:** se trata de una estrategia educativa centrada en la presencia del estudiante en distintas instancias de trabajo de una institución. Permiten conocer nuevas o diversas formas de trabajo, para enriquecer las propias, y pueden incluir la revisión y análisis de documentos, materiales, registros, etc. Existen distintas formas de pasantías:

- De observación: posibilitan el conocimiento de distintos contextos escolares y son especialmente útiles cuando se realizan en escuelas que cuentan con diversas experiencias pedagógicas, muestran desempeños más avanzados, aplican nuevas tecnologías, etc. Incluyen diálogos y entrevistas con los miembros del grupo.

- De participación: implican integrarse por un tiempo a un grupo de escuelas seleccionado por su significación para el desarrollo de nuevas capacidades relativas al trabajo con otros.

- **Reuniones de información y debate:** se trata de sesiones educativas con la presencia de profesores del instituto y/o de invitados especiales. Pueden presentarse bajo la forma de clases, conferencias, paneles y mesas redondas.

Los contenidos se seleccionan para ampliar la comprensión de las prácticas reales o para el debate de posiciones o enfoques. Es importante que los temas seleccionados se vinculen y sean posibles de transferir a la acción práctica. Las actividades contemplan un tiempo de intercambio y discusión entre los especialistas y los participantes. Pueden incluir videoconferencias.

- **Demostración crítica:** consiste en el desarrollo de una clase por parte de profesionales docentes experimentados –por ejemplo: los profesores del campo de la Práctica, un profesor invitado o el docente coformador–, con la observación del grupo de estudiantes. El proceso no termina allí, sino que sigue con el análisis crítico y explicaciones de los principios, conocimientos o estrategias adoptadas y el debate reflexivo entre los estudiantes.

La estrategia consiste en la enseñanza directa del docente experimentado en la práctica real, incluyendo las dudas o preguntas que los estudiantes quieran formular. Es particularmente útil cuando se seleccionan contenidos nuevos en el aula o de cierta complejidad.

- **Enseñanza entre pares:** implica que una pareja de estudiantes practicantes construye en conjunto una propuesta didáctica y la ejecuta en el aula, con la observación de otros estudiantes. Luego de la clase, el grupo analiza reflexivamente lo realizado con la moderación del profesor a cargo.

Esta estrategia es especialmente productiva para las primeras prácticas docentes y, además, una importante oportunidad para el logro del aprendizaje cooperativo y el trabajo en equipo. El análisis reflexivo posterior posibilita el aprendizaje de todos, tanto de los observadores como de los responsables del desarrollo de la actividad.

A medida que se avanza en el proceso formativo, si bien la propuesta de enseñanza puede ser diseñada entre pares, la puesta en acción debe ser individual.

- **Estudio de casos reales o prefigurados:** pertenece a la familia de actividades del Aprendizaje Basado en Problemas (Davini, 2008) para el estudio, problematización y resolución de situaciones reales. Implica aprender a partir de situaciones reales o realistas, indagar en torno a informaciones relevantes para comprender la situación, identificar problemas y proponer soluciones o cursos posibles de acción, en forma contextualizada.

- **Microclases:** se trata de una construcción de saberes situados en articulación con la práctica profesional específica. Se puede afirmar que son microexperiencias didácticas que anticipan espacios de práctica profesional previos a las residencias. Es pertinente aclarar que son instancias que reducen la complejidad del proceso de enseñanza en los ámbitos reales de trabajo y apuntan a la construcción y desarrollo de capacidades para y en la acción profesional, en situaciones didácticamente prefiguradas. La microclase se constituye en un quehacer reflexivo.

Carga horaria por campo (expresada en horas cátedra, horas reloj, porcentajes relativos)

Carga Horaria			Carga Horaria por Campo Formativo en HC			
Año Académico	HR	HC	CFG	CFPP	CFE	S/C (1)
1° año	682,67	1024	288	96	640	...
2° año	789,33	1184	304	128	752	...
3° año	725,33	1088	144	384	560	...
4° año	501,33	752	160	448	144	...
S/A (2)	...	...	...	...	...	...
Total HC	...	4048	896	1056	2096	...
Total HR	2698,67	...	597,33	704	1397,33	...
Porcentaje	100%	100%	22,13%	26,09%	51,78%	...

(1) S/C: UC sin campo formativo preestablecido.
 (2) S/A: UC sin año de cursada preestablecido.

Definición de los formatos curriculares

En el presente DCJ la enseñanza no se piensa tan solo como un modo de transmisión del conocimiento sino también como un determinado modo de intervención en las maneras de pensar, en las formas de indagación, en los hábitos que se construyen para definir la vinculación con un objeto de conocimiento. Es por ello que se considera fundamental incluir, en la formación de los futuros docentes, variadas experiencias de aprendizaje en función de diversas construcciones metodológicas y de abordaje de contenidos a través de la definición de distintos formatos curriculares en la que se configuran las unidades curriculares. Dichos formatos ofrecen una temporalidad diferente en las condiciones de diseño, desarrollo y evaluación. En algunos casos, los formatos pueden combinarse entre sí.

Este DCJ está conformado por unidades curriculares que, adoptando distintas modalidades o formatos, son parte constitutiva del currículo de formación de la carrera.

Los formatos curriculares que adoptan las unidades curriculares del **Campo de la Formación General** y **Específica**, aunque no de manera excluyente, pueden ser:

- **Materias o asignaturas:** definidas por la enseñanza de marcos disciplinares o multidisciplinarios y sus derivaciones metodológicas para la intervención educativa. Se caracterizan por brindar conocimientos y, sobre todo, modos de pensamiento y modelos explicativos de carácter provisional como se corresponde con el carácter del conocimiento científico y su evolución a través del tiempo. Introducen al estudiante a los métodos de trabajo intelectual transferibles a la acción profesional, entre otros.
- **Seminarios:** constituyen instancias académicas de estudio de problemas relevantes para la formación profesional. Implican la reflexión crítica de las concepciones o supuestos previos de los estudiantes – como resultado de sus experiencias– sobre tales problemas, para luego profundizar su comprensión a

través de la lectura y el debate de materiales bibliográficos o de investigación. El seminario es un grupo de aprendizaje activo, pues los participantes buscan información e 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.

- **Módulos:** representan unidades de conocimientos completas en sí mismas y multidimensionales sobre un campo de actuación docente, proporcionando un marco de referencia integral, las principales líneas de acción y las estrategias fundamentales para intervenir en dicho campo. Su organización puede presentarse en materiales impresos, con guías de trabajo y acompañamiento tutorial, facilitando el estudio independiente. En virtud de sus características, se adapta a los períodos cuatrimestrales, aunque se puede prever la secuencia en dos cuatrimestres, según sea la organización de los materiales.

- **Talleres:** son unidades curriculares orientadas a la producción e instrumentación requerida para la acción profesional. Promueven la resolución práctica de situaciones de alto valor para la formación docente. Se organizan con un enfoque interdisciplinario y globalizador, según el cual el profesor ya no enseña en el sentido tradicional, sino que es un asistente técnico que ayuda a aprender. Los estudiantes aprenden haciendo y sus respuestas o soluciones a las temáticas planteadas por el profesor pueden culminar con la elaboración de algún producto pedagógico.

- **Ateneo:** es un dispositivo pedagógico que puede instrumentarse como una forma metodológica particular al interior de una unidad curricular, que permite profundizar en el conocimiento y análisis de casos relacionados con la práctica docente y la residencia. Se trata de una metodología de intercambio profesional sobre distintos aspectos de la enseñanza en la escuela: una problemática presente en el trabajo cotidiano del docente o que se quiere suscitar como problema. Permite ampliar posiciones y perspectivas entre estudiantes, docentes de las escuelas asociadas, docentes de práctica y docentes especialistas de las instituciones formadoras.

- **Laboratorio:** está orientado, principalmente, al aprendizaje de contenidos de tipo procedimental. Su objetivo es realizar actividades prácticas que faciliten la formulación de hipótesis, el desarrollo de procesos de prueba y demostración, y la elaboración de conclusiones y generalizaciones a partir de los resultados obtenidos (LCN, 2024).

Las unidades curriculares del **Campo de la Formación en la Práctica Profesional** están constituidas predominantemente bajo el formato de:

- **Prácticas docentes:** son trabajos de participación progresiva en el ámbito de la práctica docente en las escuelas y en el aula, desde ayudantías iniciales, 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 aprovechar sus experiencias y conclusiones en el ejercicio de las prácticas docentes.

En todos los casos, cobra especial importancia la tarea mancomunada de los coformadores 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, experimentar con proyectos de enseñanza e integrarse a un grupo de trabajo escolar. Incluyen tanto encuentros previos de diseño y análisis de situaciones como posteriores de análisis de prácticas y resolución de conflictos en los que participan los profesores, el grupo de estudiantes y, de ser posible, los coformadores de las escuelas asociadas.

En su planificación, estas unidades curriculares pueden combinarse con diferentes estrategias de abordaje y análisis de las prácticas docentes que incluyan, por un lado, talleres, ateneos y seminarios– con las características antes mencionadas– con temporalidades breves y concretas sobre temáticas puntuales de las prácticas de los estudiantes y, por otro, trabajos de campo.

- **Trabajos de campo:** son espacios sistemáticos de síntesis e integración de conocimientos mediante 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. Permiten contrastar 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.

Los trabajos de campo operan como confluencia de los aprendizajes asimilados en las materias y su reconceptualización a la luz de dimensiones de la práctica social y educativa concreta. Operan, también, como ámbitos desde los cuales se recogen problemas para trabajar en los seminarios y como espacios en los que las producciones de los talleres se someten a prueba y análisis. Desarrollan la capacidad para observar, entrevistar, escuchar, documentar, relatar, recoger y sistematizar información; como, así también, para 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 anteriormente, y que puedan ser secuenciados en períodos cuatrimestrales.

Modalidad de cursada (educación híbrida)

El presente Diseño Curricular Jurisdiccional está concebido para desarrollarse mediante la modalidad de cursado presencial físico. No obstante, la mayoría de las unidades curriculares que lo integran pueden ser adaptadas a modalidades de cursado remoto o bimodal. De acuerdo con lo establecido en el Anexo de la Resolución CFE N° 476/24 y su documento complementario *Formación docente y educación híbrida* (INFoD, 2025), se permite desarrollar de manera asincrónica hasta un 50% de la carga horaria del plan de estudio y hasta un 25% podrá destinarse para clases presenciales virtuales (sincrónicas).

Cabe aclarar que el Campo de la Formación en la Práctica Profesional está excluido de estas modalidades híbridas, dado que la Ley de Educación Nacional (art. 75, inciso b) establece que las prácticas docentes deben realizarse de manera presencial.

Los porcentajes anteriormente mencionados se calculan sobre el total del diseño curricular. Esto implica que algunas unidades curriculares pueden desarrollarse completa o parcialmente en modalidad híbrida o incluso en modalidad remota asincrónica, mientras que otras deberán mantenerse en formato presencial. La selección de las unidades curriculares que podrán dictarse total o parcialmente a

distancia dependerá de la normativa jurisdiccional vigente, de las condiciones profesionales e institucionales del instituto formador, de los recursos disponibles por parte del estudiantado y de las características y naturaleza de los contenidos involucrados.

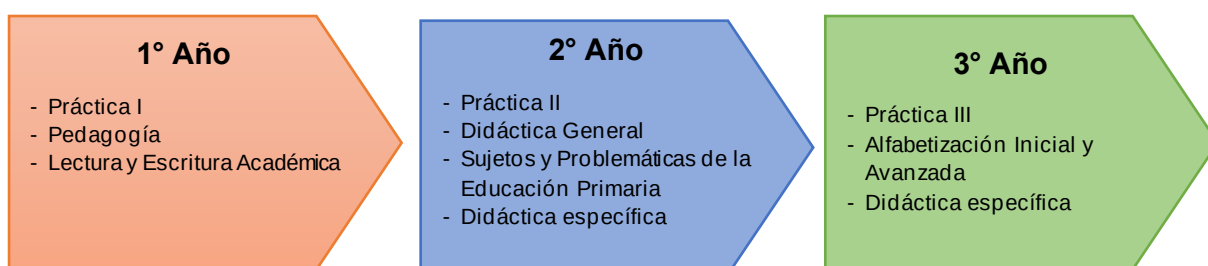
Dado el carácter jurisdiccional de este diseño y la heterogeneidad de situaciones que presentan los distintos institutos formadores responsables de su implementación, no conviene definir en este documento, de manera uniforme, qué unidades curriculares serán desarrolladas en modalidad híbrida. Por ello, se deja abierta la posibilidad de aplicar estrategias de hibridación en su desarrollo, en articulación y coordinación con la Dirección General de Educación Superior, conforme a las condiciones y necesidades de cada contexto institucional.

Evaluación de las unidades curriculares

El régimen de cursado y evaluación de cada uno de los formatos que integran esta propuesta curricular estará enmarcado en el Régimen Académico Marco (RAM) de la jurisdicción. Asimismo, a la diversidad de formatos debe corresponder una diversidad de propuestas de evaluación (LCN, 2024). Las unidades curriculares que conforman el trayecto de la Práctica Profesional se evaluarán según lo dispuesto por el Reglamento Jurisdiccional de Prácticas y Residencias.

Por otra parte, se prevé la realización de instancias de evaluación articuladas entre diferentes unidades curriculares, a llevarse a cabo una en cada uno de los tres primeros años de la carrera. El propósito de estas instancias es que los futuros docentes, en tanto estudiantes, vivan experiencias de trabajo interdisciplinario, basadas en la premisa de que las vivencias de aprendizajes impactan con mayor fuerza en las prácticas pedagógicas que implementarán en su ejercicio profesional. Estas instancias de evaluación articulada son de carácter obligatorio y, preferentemente, estarán coordinadas por los docentes responsables de las unidades curriculares del Campo de la Formación en la Práctica correspondientes a cada año de cursada. No obstante, ello no impide la posibilidad de realizar otras experiencias de naturaleza similar.

En el gráfico que se presenta a continuación se indican las unidades curriculares comprometidas en dichas instancias³.



³Es posible reducir la cantidad de unidades curriculares sujetas a estas instancias de evaluación a tres en aquellas propuestas que incluyen cuatro. Sin embargo, quedan excluidas de esta reducción las unidades correspondientes al Campo de la Formación en la Práctica Profesional, así como *Didáctica General* y alguna *Didáctica específica*.

Sistema de créditos

Este diseño curricular se fundamenta en un enfoque que busca superar la visión tradicional de transmisión de contenidos, promoviendo un modelo centrado en el estudiante y en sus posibilidades de aprender y desarrollar capacidades. Para organizar y gestionar estos objetivos de aprendizaje, se ha implementado un sistema de créditos que permite estimar el tiempo total de trabajo requerido para alcanzar los resultados esperados en cada unidad curricular.

El sistema de créditos también facilita la incorporación de actividades extracurriculares promovidas por las instituciones formadoras, orientadas a enriquecer las oportunidades culturales de los estudiantes, reconocer experiencias previas relevantes para su formación, fomentar la equidad y reforzar su autonomía en el proceso formativo profesional (LCN, 2024). Según el Anexo de la Resolución CFE N° 476/24, estas “experiencias alternativas de formación” comprenden actividades no incluidas formalmente en el currículo, pero que contribuyen de manera significativa a la formación integral de los estudiantes. Algunas de las formas que pueden asumir incluyen: actividades laborales y/o trayectorias formativas en la educación no formal; conferencias y coloquios; talleres y seminarios organizados por la institución formadora; seminarios de intercambio y debate de experiencias; ciclos de arte; congresos, jornadas y talleres; prácticas socio-comunitarias; ayudantías; tutorías entre pares; y participación en proyectos de investigación, entre otras.

La asignación de créditos a estas experiencias alternativas dependerá de una evaluación rigurosa de sus características y de la realización de instancias que permitan certificar el aprendizaje y su pertinencia dentro del proceso formativo. La participación en estas experiencias es optativa y queda sujeta a la iniciativa del estudiante, quien podrá proponer las actividades de su interés. La evaluación y la asignación de créditos estarán a cargo del docente responsable de la unidad curricular correspondiente.

Este diseño establece cuáles son las unidades curriculares que pueden ser acreditadas total o parcialmente mediante el sistema de créditos. Como señala el LCN (2024), “la cantidad de créditos que se otorguen al cumplimiento de una experiencia alternativa de formación queda a criterio del docente a cargo de la unidad curricular requerida, el que deberá fundamentar la decisión adoptada a fin de preservar la justicia, validez y confiabilidad del proceso” (p. 37).

El crédito se define como “una unidad de valor que estima el volumen de trabajo, medido en horas, que requiere un estudiante para conseguir resultados de aprendizaje y aprobar una asignatura o periodo lectivo” (CLAR, 2013, p. 30). En línea con el Anexo de la Resolución CFE N° 476/24, se establece que 1 crédito equivale a 16 horas de reloj, considerando tanto las actividades realizadas con acompañamiento y/o supervisión docente (en el aula del ISFD, escuelas asociadas u otros contextos) como el trabajo autónomo del estudiante.

ESTRUCTURA CURRICULAR POR CAMPO DE FORMACIÓN

Unidades curriculares por campo de formación y año académico

Año académico	Cantidad UC por Campo de Formación				Total UC	Cantidad UC por régimen de cursada		Cant. UC de cursado simultáneo por año	
	CFG	CFPP	CFE	S/C(1)		Anuales	Cuat.	1° cuat.	2° cuat.
1° año	3	1	6	...	10	5	5	8	7
2° año	3	1	6	...	10	8	2	9	9
3° año	3	1	5	...	9	3	6	6	6
4° año	4	1	3	...	8	1	7	5	4
S/A (2)	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Total UC	13	4	20	...	37	17	20	...	...
EDI (3)	1	0	0	...	...	...	...	...	...

(1) S/C: UC sin campo formativo preestablecido.

(2) S/A: UC sin año de cursada preestablecido.

(3) Espacios de Definición Institucional.

Créditos habilitados por campos de formación

Distribución de créditos por hora reloj y por campos según las unidades curriculares habilitadas para el sistema de créditos					
	HR	CFG	CFPP	CFE	S/C (1)
Carga Horaria	2698,67	597,33	704	1397,33	...
Cantidad de UC habilitadas	5	3	1	1	...
HR habilitadas para SC (2)	223,99	74,66	85,33	64	...
Porcentaje	8,30%	12,50%	12,12%	4,58%	...
Créditos Habilitados (3)	14	5	5	4	...

(1) S/C: UC sin campo formativo preestablecido.

(2) HR habilitadas para SC: Horas reloj habilitadas para el sistema de créditos.

(3) Cálculo realizado en función de las horas con acompañamiento y/o supervisión docente. En cada campo de formación, los créditos se distribuyen entre las unidades curriculares habilitadas que se presentan en la tabla siguiente.

Estructura curricular: denominación, formato y carga horaria de las unidades curriculares expresada en horas cátedra semanales

Año	Campo de la Formación General		Campo de la Formación en la Práctica Profesional		Campo de la Formación Específica	
1° año	- Pedagogía (materia) (4HC) - Lectura y Escritura Académica (taller) (3HC)		- Práctica I: Introducción a la realidad educativa de las instituciones y sus contextos (trabajo de campo) (3HC)		- Matemática (materia) (6HC) - Ciencias naturales (laboratorio) (4HC)	
	- Filosofía (materia) (4HC)				- Lengua (materia) (6HC) - Geografía (materia) (4HC)	- Literatura Infantil y Juvenil (materia) (6HC) - Historia (materia) (4HC)
2° año	- Didáctica General (materia) (4HC) - Psicología Educacional (materia) (4HC)		- Práctica II: Organización de la tarea docente y coordinación de grupos de aprendizaje(práctica) (4HC)		- Sujetos y Problemáticas de la Educación Primaria (materia) (4HC) - Matemática y su didáctica I (materia) (5HC) - Ciencias Naturales y su didáctica I (materia) (4HC) - Ciencias Sociales y su didáctica I (materia) (4HC) - Didáctica de la Lengua y la Literatura (materia) (4HC)	
		- TIC en la educación escolar (taller) (3HC)			- Lenguaje corporal y plástica visual (taller) (3HC)	
3° año			- Práctica III: programación didáctica y evaluación de los aprendizajes (práctica) (12HC)		- Alfabetización Inicial y Avanzada (materia) (5HC) - Matemática y su didáctica II (materia) (5HC)	
	- Historia y política de la educación argentina (materia) (3HC) - Educación inclusiva (materia) (3HC)	- Sociología de la educación (materia) (3HC)			- Ciencias Naturales y su didáctica II (materia) (6HC)	- Ciencias Sociales y su didáctica II (materia) (6HC) - El plurigrado en el contexto rural (módulo) (3HC)
4° año			- Residencia pedagógica (práctica) (14HC)			
	- Ética y deontología docente (materia) (3HC) - Contenidos transversales I: ESI (taller) (2HC)	- EDI (módulo) (3HC) - Contenidos transversales II (taller) (2HC)			- Lenguaje musical (taller) (3HC) - Educación tecnológica (taller) (3HC)	- Educación Física (taller) (3HC)

Matriz de capacidades, hibridación⁴ y sistema de créditos

Año	Campo	Denominación de la UC	Formato	Horas ⁵ totales	Horas sincrónicas presenciales	Horas sincrónicas remotas	Horas asincró- nicas	Capacidades generales de la FDI (según Res. CFE 337/18) ⁶						Aplica créditos
								1	2	3	4	5	6	
1°	CFG	Pedagogía	Materia	128	...	...	...		X			X		NO
1°	CFG	Filosofía	Materia	64	...	...	...	X					X	NO
1°	CFG	Lectura y Escritura Académica	Taller	96	...	...	...						X	NO
1°	CFPP	Práctica I: Introducción a la realidad educativa de las instituciones y sus contextos	Trabajo de Campo	96	...	...	...					X		NO
1°	CFE	Matemática	Materia	192	...	...	...	X			X			NO
1°	CFE	Ciencias Naturales	Laboratorio	128	...	...	...	X						NO
1°	CFE	Lengua	Materia	96	...	...	...	X						NO
1°	CFE	Geografía	Materia	64	...	...	...	X				X		NO
1°	CFE	Literatura Infantil y Juvenil	Materia	96	...	...	...	X						NO
1°	CFE	Historia	Materia	64	...	...	...	X				X		NO
2°	CFG	Didáctica General	Materia	128	...	...	...		X	X				NO
2°	CFG	Psicología Educacional	Materia	128	...	...	...		X					NO
2°	CFG	TIC en la educación escolar	Taller	48	...	...	...			X				SI
2°	CFPP	Práctica II: Organización de la tarea docente y coordinación de grupos de aprendizaje	Práctica Docente	128	...	...	...			X	X			SI

⁴No se completa en la tabla la distribución de horas según modalidad (sincrónica presencial, sincrónica virtual o asincrónica) como se indicó anteriormente, dado que, por el carácter jurisdiccional del diseño y la heterogeneidad de los institutos, no conviene establecerla de manera uniforme para que los institutos formadores puedan aplicar estrategias de hibridación en coordinación con la Dirección General de Educación Superior, según las condiciones de cada uno de estos.

⁵La carga horaria total es expresada en horas cátedra.

⁶1. Dominar los saberes a enseñar; 2. Actuar de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de los alumnos; 3. Dirigir la enseñanza y gestionar la clase; 4. Intervenir en la dinámica grupal y organizar el trabajo escolar; 5. Intervenir en el escenario institucional y comunitario; 6. Comprometerse con el propio proceso formativo.

2°	CFE	Sujetos y Problemáticas de la Educación Primaria	Materia	128	...	...	...		X			X		NO
2°	CFE	Matemática y su didáctica I	Materia	160	...	...	...	X	X	X				NO
2°	CFE	Ciencias Naturales y su didáctica I	Materia	128	...	...	...	X	X	X				NO
2°	CFE	Ciencias Sociales y su didáctica I	Materia	128	...	...	...	X	X			X		NO
2°	CFE	Didáctica de la Lengua y la Literatura	Materia	160	...	...	...	X	X	X				NO
2°	CFE	Lenguaje corporal y plástica visual	Taller	48	...	...	...				X		X	NO
3°	CFG	Historia y política de la educación	Materia	48	...	...	...						X	NO
3°	CFG	Educación Inclusiva	Materia	48	...	...	...		X					NO
3°	CFG	Sociología de la educación	Materia	48	...	...	...				X			NO
3°	CFPP	Práctica III: programación didáctica y evaluación de los aprendizajes	Práctica Docente	384	...	...	...		X	X		X	X	NO
3°	CFE	Alfabetización Inicial y Avanzada	Materia	160	...	...	...	X	X	X				SI
3°	CFE	Matemática y su didáctica II	Materia	160	...	...	...	X	X	X				NO
3°	CFE	Ciencias Naturales y su didáctica II	Materia	96	...	...	...	X	X	X				NO
3°	CFE	Ciencias Sociales y su didáctica II	Materia	96	...	...	...	X		X	X			NO
3°	CFE	El plurigrado en el contexto rural	Módulo	48	...	...	...		X	X	X			NO
4°	CFG	Ética y deontología docente	Materia	48	...	...	...						X	NO
4°	CFG	Contenidos transversales I: ESI	Taller	32	...	...	...	X		X				SI
4°	CFG	Contenidos transversales II	Taller	32	...	...	...	X		X				SI
4°	CFG	EDI	Módulo	48	...	...	...			X	X			NO
4°	CFPP	Residencia pedagógica	Práctica Docente	448	...	...	...		X	X		X	X	NO
4°	CFE	Lenguaje musical	Taller	48	...	...	...		X				X	NO
4°	CFE	Educación tecnológica	Taller	48	...	...	...	X		X				NO
4°	CFE	Educación Física	Taller	48	...	...	...				X		X	NO

CARACTERIZACIÓN UNIDADES CURRICULARES 1° AÑO

Pedagogía

Formato: materia.

Régimen de cursada: anual.

Ubicación en el diseño curricular: 1° año.

Carga horaria semanal y total para el estudiante: 4 horas cátedra semanales y 85,33 horas reloj

Fundamentación:

Pedagogía es una disciplina, articuladora de otras, que tiene como objeto de estudio a la educación. Busca describir, comprender y proponer alternativas a los procesos educativos que se desarrollan en las sociedades, particularmente en el ámbito escolar. Se constituye en un marco interpretativo válido del hecho educativo como práctica histórica y socialmente construida en función de diferentes momentos, contextos y sujetos intervinientes.

Recuperar parte de la historia de la constitución del campo pedagógico permite que los estudiantes conozcan, analicen y comprendan cómo la escuela que hoy tenemos llegó a ser lo que es, visualizando continuidades y rupturas desde su surgimiento (en la modernidad) hasta la actualidad.

Esta unidad curricular acercará, a los futuros docentes, a distintos abordajes teóricos que les posibilite situar a la Pedagogía como una disciplina nuclear de su formación ya que les propiciará la formación de una postura reflexiva y analítica del hecho educativo, asumir un enfoque de reconstrucción histórica de los conceptos y procesos asociados a la escolarización, y tomar una postura para pensar prácticas transformadoras para la escuela y la sociedad.

Finalidades formativas:

Pedagogía contribuye a desarrollar las capacidades de actuar de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de los alumnos y de intervenir en el escenario institucional y comunitario. Esto se concretará debido a que, al finalizar la unidad curricular, el estudiante será capaz de:

- Caracterizar a la Pedagogía como campo de producción teórica que describe, explica y valora las prácticas educativas, y cuyo discurso implica un compromiso de intervención.
- Problematicar el proceso de surgimiento y consolidación del dispositivo escolar moderno, identificando sus elementos constitutivos y los efectos educacionales a los que hoy estamos habituados.
- Comprender las referencias conceptuales que permiten identificar y caracterizar las principales ideas pedagógicas de los siglos XIX y XX y sus aportes a las prácticas educativas.

Contenidos:

1. Educación, pedagogía y escolarización

Educación, pedagogía y sociedad. Complejidad del campo educativo. La educación como práctica social, política y cultural. Caracteres esenciales de la educación. Tipos de educación (formal, no formal e informal) y nuevos formatos (educación remota, bimodalidad, educación híbrida). La educación como objeto de estudio de la Pedagogía. Fundamentos antropológicos.

2. *El proyecto pedagógico moderno: dispositivo escolar*

La educación definida como escolarización en el marco de la Modernidad. El surgimiento de la institución escolar como proyecto social. Juan Amos Comenio y el dispositivo escolar moderno. La pedagogización de la infancia. El aporte de Kant para pensar la relación disciplina y educación. La educación como práctica social: los aportes de Emile Durkheim. Michel Foucault y el panóptico. La crisis del discurso pedagógico moderno.

3. *El sujeto pedagógico*

La constitución del sujeto en la pedagogía moderna: el niño y el alumno del discurso pedagógico argentino. La relación pedagógica: el lugar del docente como lugar del saber-poder. Reformulaciones de la asimetría docente-alumno. Trayectorias escolares. La posibilidad educativa: educatividad y educabilidad. El análisis de la educabilidad en la actualidad: perspectivas psico-educativas, sociológicas y político-educativas.

4. *Corrientes pedagógicas renovadoras*

El movimiento de Escuela Nueva y la renovación en la enseñanza. Las pedagogías críticas. Conceptos de producción, reproducción y desnaturalización de las prácticas educativas. La escuela de la post pandemia.

Orientaciones didácticas:

Se recomienda que los contenidos sean abordados de modo integrado, recuperando su contexto de producción como su provisionalidad. Los estudiantes deberían acceder a textos pedagógicos clásicos y actuales, a diferentes autores, concepciones teóricas y supuestos que subyacen en los contenidos para propiciar la confrontación y el juicio crítico.

El material fílmico, como recurso didáctico, es de crucial importancia para ejemplificar o plantear casos relacionados con los temas a tratar.

Los contenidos sobre sujeto pedagógico y la función social de la Escuela Primaria deben ser objeto de una evaluación integradora articulada con las unidades curriculares *Práctica I* y *Lectura y Escritura Académica*.

Bibliografía sugerida:

- Brailovsky, D (2019). *Pedagogía (entre paréntesis)*. Buenos Aires: Noveduc.
- Bussone, I. (2022). La noción de educabilidad en el debate pedagógico contemporáneo. *Revista Latinoamericana en comunicación, educación e historia (COMEDHI)*, 4, 93-108. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/comedhi/article/view/41427>
- Frigerio, G. y Diker, G. (2005). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del estante.
- Gadotti, M. (2015). *Historia de las ideas pedagógicas* (9° ed.). México: Siglo XXI.
- García Aretio, L., Ruiz Corbella, M. y García Blanco, M. (2009). *Claves para la educación. actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Madrid: Narcea/UNED.
- Gimeno Sacristán, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Morata.
- Gringberg, S. y Levy, E. (2009). *Pedagogía, currículo y subjetividades: entre pasado y futuro*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

- Gwartz, S., Gringberg, S. y Abregú, V. (2007). *La educación, ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía*. Argentina: Aique.
- Meirieu, P. (2013). *Recuperar la pedagogía: de lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires: Paidós.
- Narodowski, M., Tenti, E., Baquero, R. y Terigi, F. (2004). Educabilidad en tiempos de crisis. Condiciones Sociales y pedagógicas para el aprendizaje escolar. Debate del Foro de Educación. *Revista Novedades Educativas*, 168, 18-31.
- Pineau, P. (2007). ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. En P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso, *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 27-52). Buenos Aires: Paidós.
- Siede, I. (2021). *En busca del aula perdida. Familias y escuelas a partir de la pandemia*. Buenos Aires: Noveduc.

Filosofía

Formato: materia.

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 1° año, 1° cuatrimestre.

Carga horaria semanal y total para el estudiante: 4 horas cátedra semanales y 42,67 horas reloj.

Fundamentación:

Tratar de definir a la filosofía no es tarea fácil teniendo en cuenta la diversidad de respuestas que sobre ella se brindó a lo largo de la historia. Además, no es la finalidad de este documento discutir sobre el asunto en cuestión. Pero sí es necesario tomar posición al respecto y por ello se propone la adopción de un enfoque que entiende a esta como una actividad teórica, crítica y reflexiva que genera un saber acerca de los interrogantes últimos y más profundos del hombre y su existencia, de la realidad y del conocimiento, proponiendo ideales éticos y modelos de sociedad. Esta visión resulta apropiada en cuanto que no excluye las diferentes concepciones existentes sobre la filosofía y, por otro lado, le otorga una impronta a su enseñanza. Ella alberga la posibilidad de ensayar respuestas lógicamente fundamentadas a los más diversos interrogantes humanos y en constante diálogo con las demás disciplinas.

La inserción de la unidad curricular *Filosofía* en la formación de los futuros docentes posee un carácter instrumental y propedéutico, además de su propio valor formativo. El saber filosófico posee características particularmente apropiadas para favorecer la autonomía intelectual, promoviendo la problematización, reflexión, discusión y comprensión. Tiene como fin potenciar, en el estudiante, la capacidad crítica de los saberes tanto como la oportunidad de integrar los mismos en un complejo entramado de ideas, en permanente construcción, fundados en torno a dos cuestiones: la pregunta por el ser humano (problema antropológico), en tanto sujeto de la educación y la cultura, y la pregunta por el conocimiento (problema gnoseológico). La selección de estas dos problemáticas, que no agotan la reflexión filosófica, obedece a que ofrecen los supuestos teóricos sobre los que se basan teorías que serán abordadas en otras unidades curriculares tales como *Pedagogía*, *Psicología educacional*, *Sociología*, etc. Por otro lado, las cuestiones antropológica y gnoseológica atraviesan la práctica pedagógica y en sus relaciones con la educación son una problemática pedagógica central tanto de la actividad especulativa como de las educativas, institucionales y áulicas.

Finalidades formativas:

Filosofía contribuye a desarrollar las capacidades de dominio de los saberes a enseñar y de comprometerse con el propio proceso formativo. Esto se concretará debido a que, al finalizar la unidad curricular, el estudiante será capaz de:

- Reconocer y valorar el esfuerzo de la razón humana en su intento incesante por plantear y resolver las grandes cuestiones filosóficas.
- Aplicar conceptos y procedimientos filosóficos fundamentales en el proceso concreto de reflexión crítica sobre diversas cuestiones filosóficas: análisis y elaboración de argumentos y

contraargumentos, búsqueda o producción de definiciones, explicitación de supuestos, fundamentación y debate.

- Identificar distintas soluciones que se han propuesto a los problemas antropológicos y gnoseológicos, situándolas en su contexto histórico y cultural, relacionándolas con otras manifestaciones teóricas y prácticas de la circunstancia que las han originado.
- Construir una visión comprensiva y reflexiva acerca del conocimiento y del ser humano.

Contenidos:

1. Filosofía como disciplina

¿Qué es la filosofía? Comienzo de la filosofía, objeto y método. La filosofía como sabiduría. La filosofía como ciencia de los fundamentos. La filosofía como práctica teórica, crítica y reflexiva. Los móviles del pensamiento filosófico: asombro, duda, necesidad, situaciones límites. Las disciplinas y los problemas filosóficos.

2. El problema antropológico

La pregunta por el hombre. Diversas respuestas en la historia del pensamiento: platonismo, aristotelismo, tradición judeo-cristiana, el hombre moderno, el materialismo dialéctico, el existencialismo. El hombre como persona. El hombre como creador de cultura. La condición humana postmoderna: características de la cultura postmoderna. El transhumanismo.

3. El problema del conocimiento

¿Qué es el conocimiento? Problemas en torno al conocimiento. Posibilidades, fuentes y límites del conocimiento: escepticismo, dogmatismo, intelectualismo, racionalismo, empirismo, criticismo. Razón, emancipación y progreso: la Ilustración. Conocimiento, representación, realidad y verdad. El problema de la verdad y la justificación racional. Conocimiento, poder y educación.

Orientaciones didácticas:

Esta unidad curricular se articula en torno a dos problemas filosóficos: el antropológico y el gnoseológico. Se deben abordar los contenidos combinando la contextualización histórica de diversas posturas y autores con el planteamiento de los problemas seleccionados, sin hacer una “historia del pensamiento filosófico” o una “historia de los filósofos”.

Desde y con la reflexión filosófica se puede, en la formación de los futuros docentes, colaborar con la enseñanza del arte de preguntar, un arte que se anima a interrogar por los sentidos del tiempo presente a partir de las circunstancias en las cuales estudiantes y docentes realizan la experiencia del filosofar, tratando de promover experiencias concretas del preguntar que devengan aprendizaje filosófico (D'Iorio, 2010, p.13). Es por ello que se sugieren los grupos de discusión y reflexión como estrategia orientada a construir espacios de debate, que promuevan el cuestionamiento de lo obvio y el desarrollo de la capacidad argumentativa, más que el acopio de información. Las respuestas elaboradas por diferentes filósofos serán el disparador para articular posturas, reconstruir concepciones, comprender y discutir los fundamentos de los debates.

Bibliografía sugerida:

- Ajdukiewicz, K. (1986). *Introducción a la filosofía. Epistemología y metafísica*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Ayer, A. (1985). *El problema del conocimiento*. Argentina: Eudeba.
- BarrioMaestre, J. M. (2022). *Epistemología para maestros. Examen de algunas nociones gnoseológicas básicas*. Buenos Aires: Teseo Press.
<https://www.teseopress.com/epistemologiaparamaestros>
- Bauman, Z. (2008). *Retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Comte-Sponville, A. (2012). *La filosofía. Qué es y cómo se practica*. Buenos Aires: Paidós.
- Cullen C. (2005). *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Di Segni Obiols, S. (2010). *Adultos en crisis. Jóvenes a la deriva*. Buenos Aires: Noveduc.
- Feinmann, J. (2008). *La filosofía y el barro de la historia*. Buenos Aires: Planeta.
- Savater, F. (2008). *La aventura del pensamiento*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Sellés, J.F. y Gallardo, F. (2019). *Teoría del conocimiento*. Navarra: EUNSA.
- Vanzago, L. (2011). *Breve historia del alma*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Vázquez, S. M. (2012). *La filosofía de la educación: estado de la cuestión y líneas esenciales* (2a. ed.). Buenos Aires: CIAFIC Ediciones.
[extension://efaidnbmnnnibpcajpcgltclefindmkaj/http://www.ciafic.edu.ar/documentos/FilosofiadelaEducacionVazquez_2da_Ed.pdf](http://www.ciafic.edu.ar/documentos/FilosofiadelaEducacionVazquez_2da_Ed.pdf)

Lectura y Escritura Académica

Formato: taller.

Régimen de cursada: anual.

Ubicación en el diseño curricular: 1° año.

Carga horaria semanal y total para el estudiante: 3 horas cátedra semanales y 64 horas reloj.

Fundamentación:

Esta unidad curricular se concibe como un espacio fundamental dentro de la formación inicial del futuro docente, orientado a favorecer la construcción y comunicación de saberes mediante prácticas sistemáticas de lectura y escritura. Ambos procesos constituyen mecanismos centrales para la circulación, apropiación y producción del conocimiento académico.

Comprender cómo producir diferentes tipos de textos requiere desarrollar capacidades lingüísticas, discursivas, semióticas, pragmáticas, metacognitivas y socioculturales. Capacidades que hagan posible que el estudiante pueda acceder a un discurso racional, con alto grado de abstracción y simbolización; en el cual las palabras del lenguaje cotidiano puedan adquirir sentidos particulares, con una gran concentración de términos propios de las disciplinas y una sintaxis muchas veces dirigida hacia operaciones lógicas.

Considerando que las estrategias necesarias para la comprensión y producción de textos se adquieren a través de la práctica, el taller –una acción interactiva o dialógica entre estudiantes y docentes– es el espacio privilegiado para realizarlas, en tanto se propone como un ámbito en el que se lee, se produce y reflexiona sobre los textos propios y ajenos. Se trata de una unidad curricular que pretende ser propedéutica a los estudios de Nivel Superior, orientada a fortalecer las competencias necesarias para que los futuros profesores participen de manera plena y eficaz en la cultura académica, comprendiendo sus géneros, convenciones y modos de producción del saber.

Finalidades formativas:

Lectura y Escritura Académica contribuye a desarrollar la capacidad de comprometerse con el propio proceso formativo. Esto se concretará debido a que, al finalizar la unidad curricular, el estudiante será capaz de:

- Desarrollar la capacidad de comprensión y producción de textos académicos en diversos formatos, considerando las particularidades discursivas y cognitivas que demanda la formación docente.
- Reconocer las convenciones, estructuras y propósitos comunicativos propios del ámbito académico.
- Fortalecer estrategias de lectura y escritura que permitan abordar y elaborar distintos tipos textuales, acordes con las múltiples prácticas académicas en las que los estudiantes participan durante su formación.
- Reflexionar sobre los procesos de lectura y escritura, entendidos como prácticas que exigen al sujeto tomar decisiones, seleccionar recursos y adoptar posturas en función de intenciones comunicativas específicas.

Contenidos:

1. Aproximaciones al ámbito textual académico

La lectura y la escritura como procesos de prácticas sociales. Lectura y escritura en el Nivel Superior y su relación con el aprendizaje. Alfabetización académica. Géneros discursivos. El discurso académico: la construcción discursiva del enunciador, el enunciatario y el referente. El texto: conceptualización. El texto académico: propiedades generales, características discursivas y procesos de composición. El artículo de divulgación científica. El texto explicativo – expositivo. El resumen y la síntesis. El informe. El texto argumentativo: estructura, características, estrategias textuales y discursivas. Texto: propiedades – coherencia y cohesión – recursos cohesivos – paratexto. Tipologías textuales según trama y función.

2. Prácticas discursivas académicas

Modos y estrategias de interacción oral. Lectura y escritura en función de la oralidad: organización de la ponencia oral. Pautas y estrategias para la exposición oral. Debate. Conferencia. Lectura de textos académicos: objetivos del lector y estrategias de lectura. Exponer, explicar y argumentar. Estructura. Recursos. Estrategias. Tipos: ejemplificación, cita de autoridad, contra-argumentación, justificación, pregunta retórica, conectores (organizadores, causales, consecutivos, adversativos). La lectura en función de la escritura: buscar y registrar información. Organización de la información. Esquemas. Realización de Informes. Diseño de mapas conceptuales y semánticos. Pautas y estrategias del proceso de escritura. Estrategias de reformulación. Evaluación y meta-reflexión de las prácticas de oralidad, lectura y escritura académica realizadas.

Orientaciones didácticas:

Tratándose de un taller, es necesario que no se concentre el desarrollo de la presente unidad curricular en un abordaje exhaustivo de los constructos teóricos, sino en las prácticas de lectura, escritura y oralidades frecuentes en el ámbito académico. En este sentido, sería conveniente seleccionar algún tema o eje temático, en articulación con las unidades curriculares *Pedagogía y/o Problemáticas contemporáneas de la Educación Primaria*, que permita al docente orientar el proceso de desarrollo de las capacidades de los estudiantes con relación a la lectura y escritura académica.

Los contenidos sobre la función social de la escuela primaria deben ser objeto de una evaluación integradora para llevar a cabo, de manera articulada, con las unidades curriculares antes mencionadas y *Práctica I*.

Bibliografía sugerida:

- Brailovsky, D. y Menchón, Á. (2014). *Estrategias de escritura en la formación. La experiencia de enseñar escribiendo*. Buenos Aires: Noveduc.
- Brito, A. (2010). *Lectura, escritura y educación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2007). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Castro Azuara, M. C., Errazuriz Cruz, M. C., Fuentes, L., Leiva, N., Montes, S., Natale, L., Pérez, I. G., Quiroga, R., Sánchez, V., Sánchez Camargo, M. y Stagnaro, D. (2018). *La lectura y la escritura*

en las disciplinas. *Lineamientos para su enseñanza*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento. <https://ediciones.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2019/11/9789876303910-completo.pdf>

- Klein, I. (2007). *El taller del escritor universitario*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Natale, L., Abramovich, A.L., Bengochea, N., Camblong, J., da Representação, N., Knorr, P. Levín, F. Merodo, A. Muraca, M. Muschietti, M. Navarro, F. Nicolini, J. Stagnaro, D. Vitali, A.O., y Zunino, C. (2012). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Navarro, F., Alzari, I., Brown, A., Coppolecchia, F., Escandar, P.C., D'Alessandro, J., Faiad, M.E., Moris, J.P., Natale, L., Pérez, I.G., Peruani San Román, M., Pose, R., Radiminski, M., Raia, M.H., Stagnaro, D., Trinchieri, M. (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

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

Formato: trabajo de campo.

Régimen de cursado: anual.

Ubicación en el diseño curricular: 1° año.

Carga horaria semanal y total para el estudiante: 3 horas cátedra y 64 horas reloj, de las cuales 51 horas se llevan a cabo en el Instituto formador y 13 horas en las escuelas asociadas.

Fundamentación:

Práctica I se configura en el primer acercamiento de los estudiantes a las prácticas educativas y docentes, en sus contextos reales de actuación. Un elemento central del análisis es reconocer la complejidad de las prácticas, históricamente construidas en contextos e instituciones situadas y atravesadas por el bagaje de experiencias de los sujetos que las habitan y transitan cotidianamente.

Por lo dicho precedentemente, es necesario que a los futuros docentes se les proporcione las herramientas conceptuales y metodológicas (propias del análisis institucional y de la investigación educativa) que les permitan la construcción de claves de interpretación de las realidades institucionales escolares y sus marcas identitarias. Esto es a los fines de contribuir a que los estudiantes comprendan las singularidades de las culturas de las instituciones –responsables de la transmisión de la cultura en general– que enmarcan e impregnan todas las prácticas de los actores que en ellas participan. Los aportes conceptuales del análisis institucional se constituyen, así, en los sustentos teóricos básicos que permitan la sistematización y profundización de los saberes respecto a las instituciones sociales, educativas y las prácticas que ellas contienen.

A su vez, esta unidad curricular se concibe como un espacio de recuperación y reconstrucción de la biografía escolar personal de los futuros docentes para el análisis y reflexión de las representaciones sociales de la docencia en la educación secundaria.

Finalidades formativas:

Práctica I contribuye a desarrollar la capacidad de intervenir en el escenario institucional y comunitario. Esto se concretará debido a que, al finalizar la unidad curricular, el estudiante será capaz de:

- Reconocer y diferenciar prácticas educativas, prácticas docentes y prácticas pedagógicas.
- Analizar y reflexionar sobre la complejidad del espacio institucional en tanto trama de dimensiones, de sujetos y de cultura.
- Recolectar y organizar información para identificar características y necesidades de la escuela y su contexto.
- Recuperar la experiencia de la biografía escolar personal para el análisis y reflexión sobre las representaciones sociales de la docencia en la educación secundaria.

Contenidos:

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 pedagógicas. Las

representaciones sociales sobre las prácticas docentes en Educación Primaria. Biografías escolares y personales. Condiciones objetivas y subjetivas del trabajo docente.

2. Las instituciones educativas en Educación Primaria

Las instituciones como ámbitos de filiación. El proceso de institucionalización. Lo instituido-instituyente. La institución como organización. La institución como espacio social, político y cultural. Elementos estructurantes de las instituciones: espacios, tiempos, agrupamientos. Diferentes dimensiones de la institución escolar. Escuela, vida cotidiana y representaciones de los sujetos. Cultura institucional.

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. Entrevistas. Encuestas. Análisis de documentos. Procedimientos para el procesamiento y análisis de información.

Trabajo de campo:

Si bien el trabajo de campo es una acción propia de los estudiantes, debe estar organizada y guiada por el docente a cargo de la unidad curricular. El trabajo de campo comprende:

- 1. Observación en instituciones educativas y sociales.*
- 2. Entrevistas a diferentes actores institucionales.*
- 3. Realización de un informe situacional.*
- 4. Socialización del trabajo de campo.*

Todas estas acciones persiguen el objeto de caracterizar una institución educativa: organización institucional de los tiempos, espacios y agrupamientos; identificación de sus dimensiones y cultura institucional: mandatos, relaciones con su contexto próximo, rasgos característicos, condicionantes que los mismos presentan para la configuración de una determinada dinámica institucional e interacción y relación entre los sujetos.

Orientaciones didácticas:

Se considera necesario que los docentes delinear, 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. Para ello, se sugiere involucrarlos en diferentes tareas y actividades institucionales: rutinas, actos y otros eventos escolares; apoyo y acompañamiento de los estudiantes en tareas de aprendizaje; entre otras.

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 otorgarán 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.

Es prioritario 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 poseen los estudiantes.

Los contenidos sobre sujeto pedagógico y/o la función social de la Escuela Primaria deben ser objeto de evaluaciones integradoras a llevar a cabo, de manera articulada, con las unidades curriculares *Pedagogía y Lectura y Escritura Académica*. El docente a cargo de la presente unidad curricular será quien coordinará esta actividad.

Bibliografía sugerida:

- Anijovick, R., Capelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M. (2009). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Piados.
- Blejmar, B. (2006). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Buenos Aires: Noveduc.
- Cifuentes Gil, R. M. (2014). *Formulación de proyectos pedagógicos para mejorar la enseñanza universitaria*. Buenos Aires: Noveduc.
- Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE - Editorial Universitaria.
<https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/politicas-educativas/pensar-la-educaci%C3%B3n-en-tiempos-de-pandemia-entre-la-emergencia,-el-compromiso-y-la-espera-detail>
- Fernández, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*. Buenos Aires: Paidós.
- García de Ceretto, J. y Giacobbe, M. (2009). *Nuevos desafíos en investigación: teorías, métodos, técnicas e instrumentos*. Rosario: Homo Sapiens.
- Harf, R., Azzerboni, D., Sánchez, S. y Zorzoli, D. (2021). *Nuevos escenarios educativos. Otra gestión para otra enseñanza*. Buenos Aires: Noveduc.
- Korinfeld, D. (2020). *En las instituciones educativas: intervenir en situaciones complejas. Convivencia, acompañamiento y cuidados*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
<https://cedoc.infod.edu.ar/wp-content/uploads/2020/12/4-Intervenir-en-situaciones-compleja-Daniel-Korinfeld.pdf>
- Sanjurjo, L. y Vera, M. T. (2006). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Rosario: Homo sapiens.

Matemática

Formato: materia.

Régimen de cursada: anual.

Ubicación en el diseño curricular: 1° año.

Carga horaria semanal y total para el estudiante: 6 horas cátedra semanales y 128 horas reloj.

Fundamentación:

La formación matemática prevista para la escolaridad obligatoria plantea como meta formar ciudadanos capaces de usar el conocimiento matemático con autonomía, racionalidad y naturalidad. Esto exige que la formación del futuro docente se renueve y resignifique, respondiendo a las políticas educativas vigentes y a las concepciones actuales de la enseñanza de la Matemática, que rechazan el aprendizaje reducido a conceptos, lenguajes y técnicas rutinarias, segmentadas y descontextualizadas, poco útiles para la vida y para estudios posteriores.

En este marco, un aspecto central de la formación de los futuros docentes es la resignificación de sus propios conocimientos matemáticos y la atención a las experiencias previas que los estudiantes han tenido con la disciplina. Se busca que aquellos que han sentido temor o rechazo hacia el aprendizaje de la Matemática descubran –durante su formación docente inicial– que su aprendizaje puede ser accesible y gratificante, ya que esta actitud influirá directamente en la relación que sus futuros alumnos establecerán con la disciplina.

La Matemática que se propone enseñar en esta unidad curricular se basa en investigaciones y en la revisión de los NAP y diseños curriculares vigentes para el Nivel Primario, partiendo de la pregunta: ¿Qué conocimientos matemáticos necesita el futuro docente más allá de los contenidos escolares que enseñará? La respuesta implica un manejo fluido y profundo de esos contenidos tanto en su forma discursiva como operativa: utilizarlos para resolver problemas, definirlos, comunicarlos, cuestionarlos y reconocerlos como parte de la cultura. Asimismo, deberán comprenderlos como conocimientos a enseñar, lo que requiere contextualizarlos históricamente, identificar los problemas que resolvieron, sus primeras representaciones, sus transformaciones, sus sentidos actuales y sus usos.

En consonancia con los NAP de Nivel Primario, los documentos del Ministerio de Educación de la Nación y los consensos jurisdiccionales, la enseñanza de la Matemática en la formación inicial del Profesor de Educación Primaria se organiza en torno a cuatro ejes:

- Aritmética y Teoría de Números
- Geometría Euclídea y Medida
- Nociones Introdutorias de Álgebra
- Nociones Introdutorias de Probabilidad y Estadística Descriptiva

Cada eje se aborda desde la perspectiva de los objetos matemáticos y sus significados (Godino y Batanero, 1994), enfatizando no solo conceptos, definiciones y reglas, sino los campos de problemas y las prácticas de las que surgen.

En esta perspectiva, se recuperan además los aportes de la Teoría de las Situaciones Didácticas de Guy Brousseau, que concibe al conocimiento matemático como resultado de la interacción entre el

alumno y un medio problemático cuidadosamente diseñado por el docente. Esta postura resalta el valor de las situaciones didácticas en las que el estudiante tiene un rol activo al explorar, conjeturar y validar estrategias sin la intervención inmediata del docente, permitiendo que la Matemática se descubra como respuesta a problemas genuinos. De este modo, se reconoce que la construcción del saber matemático no se reduce a la transmisión de conceptos acabados, sino que requiere de la vivencia de procesos de búsqueda, negociación y validación, esenciales para resignificar la disciplina en la formación docente. La resolución de problemas se entiende como condición necesaria, aunque no suficiente, para aprender Matemática. Es indispensable que se acompañe de reflexión sobre los procedimientos empleados, los conocimientos implicados y las estrategias posibles. La argumentación, la confrontación y la justificación entre pares, guiadas por el docente, constituyen factores clave de progreso.

En este sentido, el trabajo matemático que se promueve debe incluir actividades heurísticas, exploratorias, inductivas y conjeturales, seguidas de procesos de formalización y justificación. El lenguaje, natural y simbólico, es un puente permanente para la comprensión de los objetos matemáticos, evitando la mera decodificación.

Los cuatro ejes se integran mediante el desarrollo del pensamiento matemático, la resolución de problemas, la reflexión y la comunicación, que implican argumentar, validar procedimientos y fundamentar resultados.

Finalidades formativas:

Matemática contribuye a desarrollar las capacidades de dominar los saberes a enseñar y de intervenir en la dinámica grupal y organizar el trabajo escolar.

Esto se concretará debido a que, al finalizar la unidad curricular, el estudiante será capaz de:

- Ampliar y profundizar sus conocimientos matemáticos, desarrollando prácticas de resolución de problemas que permitan comprender su sentido, naturaleza y métodos.
- Resignificar sus concepciones sobre el aprendizaje de la Matemática, cuestionando estereotipos y desarrollando la convicción de que todos pueden aprenderla.
- Reconocer los problemas que el conocimiento matemático buscó resolver en diferentes momentos de su evolución histórica, vinculándolos con su enseñanza.
- Desarrollar procesos de pensamiento matemático, integrando razonamiento plausible y formal.
- Elaborar explicaciones y argumentos en contextos de comunicación, evaluando la pertinencia y validez de las respuestas.
- Establecer relaciones entre objetos matemáticos de un mismo núcleo de contenidos o de distintos núcleos.
- Integrar el lenguaje natural y el lenguaje matemático en el trabajo con objetos de la disciplina.
- Relacionar distintas escrituras y representaciones de un mismo objeto matemático.
- Articular los conceptos matemáticos con su didáctica, analizando usos, representaciones y propiedades, así como ventajas y limitaciones de distintas prácticas de enseñanza.
- Utilizar recursos tecnológicos para el abordaje y el estudio de objetos matemáticos.

Contenidos:

1. 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.

2. Los conjuntos numéricos

2.1. Números Naturales

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. Sucesiones con números naturales. Regularidades numéricas. Expresión general de los números pares e impares. Operaciones con Números Naturales. Alcance. Propiedades. Ubicación en la Recta Numérica de los números naturales.

Números Primos y números compuestos. Criba de Eratóstenes. Divisibilidad. Criterios. Múltiplos y divisores de un número. Forma factorizada de un número compuesto. Potencial modelizador de los números primos como base multiplicativa de los números naturales. Cálculo de MCD Y MCM. Teorema fundamental de la Aritmética. Algoritmo de Euclides. Diferencia entre cantidad y número. Diferencia entre conteo y cálculo. Métodos de conteo. Combinatoria. Variaciones, permutaciones y combinaciones.

2.2. Números Racionales

Conjunto de Números Racionales positivos. Características del Conjunto. La densidad de los números racionales. Concepto de número racional. Las Fracciones decimales y los números decimales. Clasificación de las expresiones decimales. La ubicación de los números racionales en la recta numérica. Operaciones con números racionales en su expresión tanto fraccionaria como decimal. Alcance. Propiedades. La fracción como operador numérico. La fracción como parte de un todo. La fracción como porcentaje. La fracción como escala. La fracción como razón de cambio. La fracción como probabilidad. Equivalencia entre fracciones y, entre fracciones y números decimales. Razones y Proporciones. Proporcionalidad Directa e Inversa. Propiedad fundamental de las proporciones. Notación Científica.

2.3. Números Reales

Conjunto de Números Reales. Ampliación de los conjuntos numéricos: de los Naturales a los Reales. Características. 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. Redondeo. Cálculo mental, escrito y con calculadora.

3. La geometría euclidiana y medida

3.1. Nociones introductorias de Geometría euclidiana

Geometría Euclidiana. Breve reseña histórica de la evolución de la Geometría. Espacio geométrico y espacio perceptivo. El Plano y el espacio geométrico. Entes geométricos. Principales axiomas de la geometría Euclidiana. Rectas: Paralelas, perpendiculares y oblicuas. Semirrectas. Segmentos. Ángulos. Clasificación. Unidades de medición de ángulos. Operaciones. Representaciones. Ángulos determinados por rectas paralelas cortadas por transversales.

3.2. Nociones introductorias de La Medida

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.

4. Álgebra: 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.

Orientaciones didácticas:

La enseñanza de esta unidad curricular debe propiciar un abordaje progresivo y reflexivo de los contenidos matemáticos, partiendo de problemas significativos que permitan a los estudiantes comprender el sentido, la naturaleza y los métodos propios de la disciplina. Es importante incorporar la dimensión histórica y cultural de los objetos matemáticos. Se sugiere trabajar con problemas de contexto extra- matemático e intra- matemático, privilegiando propuestas que admitan diversos caminos de resolución y que incorporen, en ambos casos, procesos de modelización.

Se recomienda ofrecer actividades que requieran la búsqueda y el análisis de información proveniente de múltiples fuentes, más allá de los manuales escolares de Matemática. Asimismo, se debe promover el uso de distintos registros de representación (numérico, gráfico, verbal, algebraico) y favorecer el tránsito entre ellos, articulando el lenguaje natural con el lenguaje matemático. El rol del docente será alentar la formulación de explicaciones, la argumentación y la validación de resultados.

En cuanto a la integración de tecnologías –como calculadoras, software de geometría dinámica o planillas de cálculo–, su utilización no debe reducirse a operaciones mecánicas. Por el contrario, se las debe emplear para modelizar, visualizar y explorar propiedades.

Bibliografía sugerida:

- Bocco, M. (2010). *Funciones elementales para construir modelos matemáticos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, Instituto Nacional de Educación Tecnológica.
- Bressan, A. M., Bogisic, B., y Crego, K. (2010). *Razones para enseñar geometría en la educación básica: Mirar, construir, decir y pensar...* (3.^a reimp.). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

- Bressan, A., y Bressan, O. (2008). *Probabilidad y estadística: Cómo trabajar con niños y jóvenes*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Bressan, A., y Bressan, O. (2008). *Probabilidad y estadística: Cómo trabajar con niños y jóvenes*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Broitman, C., y Itzcovich, H. (2001). *Orientaciones didácticas para la enseñanza de la geometría en EGB*. Buenos Aires: Dirección de Educación General Básica, Provincia de Buenos Aires.
- Broitman, C., y Itzcovich, H. (2007). *El estudio de las figuras y de los cuerpos geométricos: Actividades para los primeros años de la escolaridad* (2.^a reimp.). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Carnelli, G., Cesaratto, E., Falsetti, M., Formica, A., y Marino, T. (2013). *Matemática en contexto*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Eguiluz, L., y Pujadas, M. (2013). *Números y sistemas de numeración: De la resolución de problemas a la formalización*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Graña, M., Jerónimo, G., y Pacetti, A. (2009). *Los números: de los naturales a los complejos* (Las ciencias naturales y la matemática). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, Instituto Nacional de Educación Tecnológica.
- Kelmansky, D. (2009). *Estadística para todos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, Instituto Nacional de Educación Tecnológica.
- Lerner, D., Saiz, I., Malet, O., Porras, M., Martínez, R., Guerberoﬀ, G. y Schmidberg, G. (2001). *El lugar de los problemas en la clase de matemática*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Podestá, P. (Comp.). (2011). *Geometría*. Serie para la enseñanza en el modelo 1 a1. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Quaranta, M. E., y Wolman, S. (2004). *Enseñar matemática en el nivel inicial y el primer ciclo de la EGB: Análisis y propuestas*. Buenos Aires: Paidós.
- Rossetti, J. P., Cagliero, L., Penazzi, D., Sustar, A., y Tirao, P. (2009). *Aventuras matemáticas* (1.^a ed.). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, Instituto Nacional de Educación Tecnológica.
- Vizcaíno, A. (Comp.). (2011). *Aritmética*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Wolman, S., y Quaranta, M. E. (2006). *Enseñar matemática en la escuela primaria*. Buenos Aires: Editorial Tinta Fresca.

Ciencias Naturales

Formato: laboratorio.

Régimen de cursada: anual.

Ubicación en el diseño curricular: 1° año.

Carga horaria semanal y total para el estudiante: 4 horas cátedra semanales y 85,33 horas reloj.

Fundamentación:

Ciencias Naturales constituye un área en el que confluyen las disciplinas de Biología, Física, Química, Astronomía y Geología, ciencias que conceden el objeto de estudio de la misma.

Los futuros profesores de Educación Primaria deben comprender, desde el inicio, que la formación en este campo implica apropiarse de los conocimientos fundamentales sobre el mundo natural, para luego poder transponerlos didácticamente. Se requiere, por tanto, una formación conceptual sólida que les permita analizar críticamente, seleccionar y organizar los contenidos, y tomar decisiones fundamentadas en sus futuras prácticas pedagógicas.

Al finalizar el cursado, los estudiantes estarán en condiciones de identificar los cambios y transformaciones de la materia, los fenómenos físicos del mundo natural y la interacción de estos procesos en los diversos ecosistemas. Asimismo, podrán diseñar dispositivos experimentales sencillos para recrear fenómenos estudiados, observar, formular hipótesis, realizar experiencias, contrastar modelos, argumentar, participar en procesos de modelización, emitir juicios críticos y debatir sobre problemáticas contemporáneas vinculadas con la evolución de la naturaleza y las transformaciones ambientales.

Finalidades formativas:

Ciencias Naturales contribuye a desarrollar la capacidad de dominar los saberes a enseñar, particularmente los referidos a esta área de conocimiento. Esto se concretará porque, al finalizar la unidad curricular, el estudiante será capaz de:

- Establecer relaciones fundamentadas entre los saberes de las disciplinas que constituyen el área de las Ciencias Naturales.
- Comprender las nociones fundamentales de las grandes teorías científicas de las Ciencias Naturales.
- Reconocer, plantear y formular problemas vinculados con las Ciencias Naturales.
- Formular hipótesis a partir de supuestos o conjeturas simples, claras y coherentes.
- Diseñar sencillos experimentos de laboratorio y/o salidas de campo para contrastar hipótesis.
- Diferenciar la investigación científica de la investigación como estrategia didáctica.
- Internalizar la metodología y la actitud científica, aplicándolas en su futura labor docente como de investigación en el aula, poniendo énfasis en el método experimental.
- Desarrollar estrategias para el acceso, selección y análisis de información actualizada.

Contenidos:

1. Fundamentos teóricos en el campo de las Ciencias Naturales

Ciencia: concepción actual y clasificación. Características del conocimiento científico y conocimiento cotidiano. Las Ciencias Naturales como área y sus disciplinas. Carácter social e histórico de las Ciencias Naturales. Alfabetización científica, tecnológica y ambiental.

Ejes centrales de la investigación en las Ciencias Naturales: preguntas, hipótesis, observaciones, diseño experimental, análisis de resultados, formulación de leyes, teorías y modelos.

Elaboración de productos tecnológicos. Conceptos estructurantes o meta-conceptos: unidad, diversidad, cambio, interacción, transformaciones.

2. Algunos conceptos estructurantes de las Ciencias Naturales importantes para la Educación Primaria

2.1. Los materiales y sus cambios

Los materiales, sus cambios e interacciones físicas y químicas. Propiedades intensivas y extensivas. Estructura de la materia. Modelos de partículas. Evolución de los modelos atómicos: Dalton, Thomson, Rutherford, Bohr, Schrödinger. Características comunes y diferencias. Modelización.

Sistemas materiales: concepto y clasificación según distintos criterios. Mezclas. Estados de la materia y cambios de estado. Reacciones químicas: concepto, componentes, reacciones de combustión y oxidación en materiales y seres vivos. Transformaciones físicas y químicas. Diseños experimentales y registro de resultados.

2.2. Los fenómenos del mundo físico

Fuerzas: componentes, efectos, tipos y aplicaciones.

Movimiento: clasificación según criterios de trayectoria y naturaleza. Leyes de Newton: historicidad, postulados y aplicaciones cotidianas.

Energía: principios de conservación, tipos y transformaciones.

Ondas: concepto, elementos, clasificación. Fenómenos de la luz (propagación, reflexión, refracción, descomposición). Fenómenos del sonido (propagación y características).

2.3. El universo, la Tierra y sus cambios

Teorías sobre el origen del universo: Big Bang, teoría inflacionaria, teoría del estado estacionario y teoría de la simulación. Características, semejanzas y diferencias. Componentes del universo.

Movimientos del sistema solar y sus consecuencias. Relación entre los movimientos de la Tierra y las leyes de Kepler y Newton (fuerzas de atracción, repulsión y equilibrio gravitatorio).

Relaciones entre los sistemas biológicos y los ambientes físicos. La Tierra como sistema: sus subsistemas e interacciones.

Orientaciones para la enseñanza:

Se sugiere promover el desarrollo de competencias digitales a lo largo de la propuesta formativa, integrando herramientas tecnológicas en la modelización de fenómenos naturales, la presentación de temáticas, la recolección y el análisis de datos y la exposición de resultados de indagaciones.

Se debe trabajar bajo formato de laboratorio, propiciando la correcta manipulación del material, el conocimiento y cumplimiento de las medidas de seguridad y la diferenciación entre experimentos

demostrativos y experimentos de investigación. Estas experiencias permiten contrastar hipótesis y valorar el método experimental en la enseñanza de las Ciencias Naturales.

Es fundamental elaborar guías claras para los trabajos prácticos —sean problemas escritos, actividades de laboratorio o de campo— y conocer modos estandarizados de registrar e informar los datos obtenidos en las experiencias (Ministerio de Educación, 2009, p. 127).

En este sentido, se debe promover la práctica de la escritura académica como herramienta de comunicación, reflexión y registro científico, así como la discusión argumentada de fenómenos o teorías científicas.

Bibliografía sugerida:

- Adúriz-Bravo, A. (2005). *Una introducción a la naturaleza de la ciencia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Aldabe, S., Aramendía, P. y Lacreu, L. (2001). *Química 1: Fundamentos*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Curtis, H. (2008). *Biología*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- DGCyE. (2003). *Orientaciones didácticas para el nivel primario*. La Plata: DGCyE.
- Fernández, G. (Coord.). (2011). *Cuaderno de indagación en el aula y competencia científica*. Madrid: OMAGRAF S. L.
- Fourez, G. (1997). *Alfabetización científica y tecnológica. Acerca de las finalidades de la enseñanza de las ciencias*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Furman, M. y Podestá, M.E. (2009). *La aventura de enseñar Ciencias Naturales*. Buenos Aires: Aique.
- Furman, M., y Zysman, A. (2005). *Aprender a investigar en la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Gangui, A. (2009). *Cosmología* (Colección Las Ciencias Naturales y la Matemática). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: INET – Ministerio de Educación de la Nación.
- García Palacios, E. M., y González Galbarte, J. C. (2001). *Ciencia, tecnología y sociedad: Una aproximación conceptual*. Madrid: OEI.
- Gellon, G., Rosenvasser Feher, M., Furman, M. y Golombek, D. (2005). *La ciencia en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Golombek, D. A. (2008). *Aprender y enseñar ciencias: Del laboratorio al aula y viceversa*. Buenos Aires: Santillana.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 14(3), 503–523.
- Secretaría de Educación (2021). *Formatos curriculares: Laboratorio, taller y proyecto* (Documento 15). Córdoba: Municipalidad de Córdoba.
- Tignanelli, H. (2018). *Pistas para pensar las ciencias naturales en la escuela* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=sdVRGdWcAdo>

Lengua

Formato: materia.

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 1° año.

Carga horaria semanal y total para el estudiante: 6 horas cátedra semanales y 64 horas reloj.

Fundamentación:

Lengua se propone abordar la gramática, la normativa y sintaxis de la lengua española como instrumento para comprender y producir oraciones y textos. En este sentido, el conocimiento sistemático de la lengua favorecerá, al futuro docente, enseñar la lectura y la escritura con mayor sustento científico en su dimensión sociocultural que condicionan el uso de la lengua.

Ahora bien, la enseñanza de la Lengua se concibe como una práctica situada, social y cultural, que habilita la construcción de sentidos, la expresión de subjetividades y la participación en comunidades discursivas. Esta unidad curricular se sostiene en la centralidad del texto —oral y escrito— como unidad fundamental de análisis, producción y reflexión, reconociendo su valor como vehículo de comunicación, pensamiento y creación.

Desde un enfoque comunicativo, se promueve el desarrollo de la competencia comunicativa, entendida como la capacidad de comprender, producir e intercambiar mensajes de manera eficaz y pertinente, en función del propósito, el contexto y el interlocutor.

Se reconoce la diversidad lingüística y cultural como un valor pedagógico, y se promueve la reflexión crítica sobre el lenguaje como herramienta de inclusión, expresión y transformación.

Finalidades formativas:

Lengua contribuye a desarrollar la capacidad de dominar los saberes a enseñar. Esto se concretará porque, al finalizar la unidad curricular, el estudiante será capaz de:

- Analizar críticamente el lenguaje como una práctica social, cultural y simbólica, reflexionando sobre su papel en la construcción de subjetividades, vínculos y su valor como herramienta de inclusión y transformación en el ámbito educativo.
- Reflexionar acerca de los mecanismos básicos que rigen el lenguaje y las estructuras de la lengua.
- Reconocer la estructura sintáctica de los principales sintagmas del español, los distintos tipos de complementos, las funciones sintácticas y las clases de oraciones simples.
- Analizar morfológica, semántica y sintácticamente los elementos léxicos en el uso de textos.
- Conocer los marcos conceptuales y metodológicos fundamentales que faciliten un abordaje sistemático del sistema lingüístico y su puesta en uso.
- Desarrollar la capacidad de observación, análisis, generalización, abstracción y síntesis aplicadas a la consideración de hechos lingüísticos.
- Utilizar con propiedad el metalenguaje de la ciencia lingüística.

Contenidos:

1. La lengua como práctica social en contextos de comunicación

Relación lenguaje/lengua/habla/discurso. La actividad lingüística y los actos del habla. La situación de comunicación y sus componentes. Competencia comunicativa. La conversación – Máximas de la conversación.

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

2. Normativa del español

Conceptos de lengua, lenguaje y prácticas del lenguaje. Los ámbitos de uso del lenguaje. Norma, uso y normativa. Unidades significativas: morfema, palabra, oración y enunciado. Normativa: clases de palabras por su acento y reglas de tildación. Puntuación.

3. Morfología

Clases de palabras: variables e invariables (sustantivos, adjetivos, adverbios, pronombres, artículos, verbos). Estructura interna de las palabras. Procesos morfológicos para la formación de palabra. Formación por derivación y composición. Sufijos y prefijos. Género y número de las palabras. La flexión verbal. Tiempo, modo y aspecto. La conjugación regular e irregular. Verboides y frases verbales.

4. Sintaxis

La sintaxis. Estructura jerárquica. La oración unimembre y bimembre. Estructura de la oración simple. Sujeto y predicado, argumentos. Los sintagmas: composición y funciones en la estructura jerárquica.

Orientaciones didácticas:

El desarrollo de esta unidad curricular no debería abordarse desde un enfoque exclusivamente teórico, sino a través de propuestas que vinculen tanto lo teórico como lo práctico, favoreciendo la reflexión sobre el lenguaje.

La propuesta de enseñanza debe orientarse a la producción de situaciones que vinculen la teoría y la práctica, potenciando la reflexión sobre el lenguaje con el acompañamiento y la orientación del docente. Es decir, se asume como punto de partida la enseñanza de la lengua en uso (contexto) con ejemplos actuales tomados de medios de comunicación, redes sociales y la oralidad cotidiana, dado que esto refuerza el aprendizaje de la lengua en situaciones reales.

Se sugiere realizar propuestas frecuentes de casos para que los estudiantes confronten sus intuiciones lingüísticas sobre la gramaticalidad; proponiendo actividades que posibiliten no solo el reconocimiento de estructuras, sino que propicien la reflexión sobre los cambios formales y significativos que se producen al manipular dichas estructuras.

Bibliografía sugerida:

- Bello, A. (2004). *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: EDAF.
- Bosque, I. y Demonte, V. (2006). *La gramática descriptiva de la lengua española* (Tomo I). España: Espasa.
- Camps, A., y Zayas, F. (Coords.). (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Editorial Graó.
- Correas, M. E. (2009). *La palabra y sus nombres. Vocabulario Técnico Literario de uso frecuente. Con inclusión de temas lingüísticos y normativa*. Rawson: Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut.
- Di Tulio, A. (2014). *Manual de Gramática del español*. Buenos Aires: Waldhuter
- Giammatteo, M. y Albano, H. (2009). *¿Cómo se clasifican las palabras?* Buenos Aires: Biblos
- Giammatteo, M. y Albano, H. (2009). *Lengua. Léxico, gramática y texto: un enfoque para su enseñanza basado en estrategias múltiples*. Buenos Aires: Biblos.
- Luchetti, E. (2008). *Didáctica de la lengua* (3ª ed.). Buenos Aires: Bonum.
- Marín, M. (2008). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Aique.
- Menéndez, S. (2006). *¿Qué es una gramática textual?* Buenos Aires: Litterae Ediciones.
- Pujato, B. (2009). *El ABC de la alfabetización ¿Cómo enseñamos a leer y a escribir?* Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Real Academia Española. (2011). *Nueva gramática Básica de la lengua española*. Buenos Aires: Espasa
- Rodríguez Ramalle, T. M. (2005). *Manual de sintaxis del español*. Madrid: Castalia.
- Ruiz Bikardi, U. (Coord.). (2011). *Didáctica de la lengua castellana y de la literatura: Formación del profesorado en Educación Secundaria*. Barcelona: Editorial Graó.

Geografía

Formato: materia.

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 1° año.

Carga horaria semanal y total para el estudiante: 4 horas cátedra semanales y 42,67 horas reloj.

Fundamentación:

Geografía es una disciplina que busca un conocimiento sistémico e integral de su objeto de estudio, el espacio geográfico. En la actualidad, esta ciencia se enfoca en comprender las dinámicas de la naturaleza y las transformaciones que la sociedad lleva a cabo en su interacción con el medio físico. El estudio geográfico no solo analiza los cambios físicos del entorno, sino también las complejas relaciones sociales, culturales y tecnológicas que inciden en la apropiación y modificación del territorio. Dichas interacciones evidencian que el espacio geográfico no es un ente estático, sino el resultado de procesos de construcción social que varían según el momento histórico y las necesidades humanas. Epistemológicamente, la Geografía ha evolucionado hacia una perspectiva que concibe el espacio como una categoría social e histórica. Este proceso de apropiación del territorio permite interpretar las formas en que el ser humano organiza y reconfigura los espacios en los que desarrolla su vida, dando lugar a diversas estructuras geográficas con características propias.

En este sentido, el estudio de la Geografía no solo permite comprender los patrones espaciales y territoriales, sino que también contribuye a la toma de decisiones en materia de planificación, desarrollo sustentable y gestión del territorio, con el propósito de generar estrategias más equitativas y sostenibles en la relación entre la sociedad y su entorno.

La selección de los ejes temáticos responde a la necesidad de brindar una comprensión integral de la ciencia geográfica, sus herramientas de representación y el impacto de los procesos socio espaciales en la dinámica poblacional y territorial.

La enseñanza de la Geografía en el Nivel Primario es fundamental para el desarrollo del pensamiento espacial y la comprensión del mundo en el que vivimos. A través de su aprendizaje, los niños y niñas adquieren herramientas para interpretar su entorno, reconocer las interacciones entre los seres humanos y la naturaleza, y desarrollar una conciencia ambiental y ciudadana. La geografía, como ciencia social y natural, permite que los estudiantes comprendan las características del espacio en el que habitan, promoviendo el sentido de identidad y pertenencia territorial.

Finalidades formativas:

Geografía contribuye a desarrollar las capacidades de dominar los saberes a enseñar y de la intervención reflexiva y comprometida en los contextos institucionales y comunitarios. Esto se concretará porque, al finalizar la unidad curricular, el estudiante será capaz de:

- Desarrollar la noción de espacio geográfico a través del estudio de paisajes, regiones y territorios para comprender las relaciones entre los elementos naturales y sociales que configuran su entorno inmediato.

- Utilizar herramientas de análisis espacial, a través del uso de mapas, planos e imágenes satelitales, para interpretar las dinámicas territoriales y comprender críticamente el espacio geográfico y sus transformaciones
- Comprender la interdependencia entre la sociedad y la naturaleza en el reconocimiento de los impactos de la actividad humana sobre el medio ambiente para promover una actitud responsable frente a los recursos naturales disponibles.
- Analizar de manera crítica y reflexiva las problemáticas ambientales y sociales –como el cambio climático, las migraciones o la urbanización– para promover en la Educación Primaria una comprensión significativa y comprometida con el entorno.
- Desarrollar el sentido de identidad y pertenencia con el conocimiento de la historia y las características del lugar donde se vive, fortaleciendo la construcción de una identidad cultural y geográfica.

Contenidos:

1. La ciencia geográfica. Concepto, finalidades e intereses

La ciencia geográfica. Concepciones de la Geografía. El objeto de estudio de la Geografía: el espacio geográfico. Elementos y componentes del espacio geográfico. Características del espacio geográfico. Divisiones del espacio geográfico: región, territorio, paisaje y lugar. El método científico de la Geografía. El análisis en Geografía: Categorías de análisis desde la perspectiva socio-crítica: naturaleza-sociedad. La humanidad en el espacio: espacios vividos, espacios construidos, espacios percibidos y sentidos. Las escalas espaciales geográficas. La diferenciación espacial: hechos y fenómenos geográficos. Clasificación del espacio geográfico, según localización y grados de organización.

2. Las representaciones gráficas y cartográficas de la Tierra

Formas y dimensiones de la Tierra, el geoide. Elementos de la esfera terrestre: línea recta, puntos y círculos. Red de paralelos y meridianos. Sistemas de coordenadas: Planas y Geográficas. Las imágenes cartográficas: mapas, cartas y planos. Lectura e interpretación de imágenes cartográficas. El mapa como fuente de información de espacialidades. El mapa como una herramienta transformada ora y recurso didáctico. El mapa como imagen y nuestra percepción del mundo. Clasificaciones y uso de los mapas. Mapas temáticos

3. El problema demográfico desde los diferentes enfoques antropogénicos

Geografía de la población: conceptos básicos del estudio de la población. Dimensión temporal y espacial de los estudios de la población. Dinámica de la población: movimientos migratorios. Componentes del movimiento migratorio. Tipos de migraciones. Clasificación de los movimientos migratorios. Geografía Política. Conceptos de País, estado, territorio y nación. Geografía de los riesgos. el concepto de riesgo natural. La clasificación de los riesgos. El riesgo y el componente humano.

Orientaciones didácticas:

Para lograr estos objetivos, es importante emplear metodologías activas y participativas que permitan a los estudiantes, futuros docentes de Educación Primaria, interactuar con los conceptos del espacio geográfico y su aplicación en el entorno que los rodea. Algunas estrategias recomendadas incluyen:

el aprendizaje basado en la exploración del entorno: salidas al campo, observaciones directas y el uso de tecnología geoespacial (como Google Earth), dado que ayudan a comprender el espacio de manera práctica. También, el uso de materiales didácticos visuales y manipulativos: mapas, globos terráqueos, fotografías y maquetas; tales materiales permiten a los estudiantes la representación y comprensión del espacio de forma concreta.

Es importante, considerar el enfoque lúdico y narrativo: juegos didácticos, cuentos y relatos sobre diferentes regiones, paisajes, y lugares del mundo para hacer que el aprendizaje de la Geografía sea más atractivo y significativo. El trabajo colaborativo y los proyectos interdisciplinarios favorecen la integración de la Geografía con otras áreas del conocimiento, como la Historia o las Ciencias Naturales.

Bibliografía sugerida

- Arocha Reyes, J. L. (1985). *La Geografía y la Cartografía: dos disciplinas inseparables*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Geografía, Departamento de Cartografía.
- Atwood, B. (1983). *Como explicar los mapas*. Barcelona: CEAC
- Caballero Sánchez, J. V. (2013). *La descripción e Interpretación del paisaje en Paul Vidal de La Blache*. Sevilla: Centro de Estudios Paisaje y Territorio (CEPT) - Grupo de Investigación "Estructuras y Sistemas Territoriales" (GUEST).
- Dollfus, O. (1982). *El Espacio Geográfico*. Vilassar de Mar - Barcelona: Oikos-Tau.
- Gómez Mendoza, J. M. (1994). *El pensamiento geográfico*. Madrid: Alianza Editorial.
- Nogué Font, J. (2009). *Pensamiento geográfico versus teoría de la comunicación: hacia un modelo de análisis comunicativo del paisaje*. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 54, 15–29. <https://dag.revista.uab.cat/>
- Raisz, E. (2005). *Escalas, Paralelos y Meridianos*, en *Cartografía General*. Barcelona: Omega.
- Robinson, A. (1987). *Elementos de Cartografía*. Barcelona: Omega.
- Santos, M. (1996). *Metamorfosis del espacio habitado*. Barcelona: Oikos-Taus.
- Vargas Ulate, G. (2012). Espacio y territorio en el análisis geográfico. *Reflexiones*, 91(2), 313–326. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/10761>

Literatura Infantil y Juvenil

Formato: materia.

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 1° año.

Carga horaria semanal y total para el estudiante: 6 horas cátedra semanales y 64 horas reloj.

Fundamentación:

La enseñanza de la literatura es fundamental porque constituye una práctica cultural, social y subjetiva que posibilita el desarrollo integral. A través de los textos literarios, los estudiantes acceden a formas de lenguaje cargadas de significado, imaginación y sensibilidad, amplían su visión del mundo y enriquecen su vida cotidiana. La literatura habilita el encuentro con diversas voces, culturas y tradiciones, permitiendo que los niños exploren emociones, resuelvan conflictos y construyan sentidos propios. En este proceso se fortalece la formación de subjetividades, ya que cada lector interpreta, imagina y recrea las historias desde su experiencia personal. La literatura infantil y juvenil se convierte así en un recurso privilegiado para acompañar la expresión y el desarrollo emocional.

Desde una perspectiva sociocultural, la lectura literaria es una práctica histórica, situada y compartida. Leer en la escuela implica integrarse a una comunidad de lectores, participar de intercambios orales, debatir interpretaciones, respetar otras miradas y construir sentidos colectivos. En este marco, el rol del docente como mediador resulta esencial: es quien habilita el acceso a obras valiosas, promueve experiencias significativas y genera espacios para preguntar, imaginar y disfrutar de la literatura. En la formación lectora, la literatura también favorece el crecimiento del vocabulario, el desarrollo de la oralidad, la comprensión lectora y la producción escrita. A partir de textos variados, los estudiantes amplían sus saberes culturales, conocen diferentes estructuras textuales y exploran múltiples modos de narrar, describir y poetizar. Esto implica, además, trabajar con distintos itinerarios de lectura, reflexionar sobre el canon literario y brindar oportunidades para que estudiantes construyan su propia trayectoria como lector.

Finalidades formativas:

Literatura Infantil y Juvenil contribuye a desarrollar la capacidad de dominar los saberes a enseñar. Esto se concretará porque, al finalizar la unidad curricular, el estudiante será capaz de:

- Conocer las nociones básicas relativas a lo literario (géneros literarios, componentes de la narración, recursos literarios, etc.) para profundizar en la interpretación de los textos.
- Favorecer el acercamiento a una diversidad de obras literarias de calidad de distintos autores, lugares y épocas.
- Profundizar el reconocimiento de la Literatura Infantil y Juvenil como fuente de conocimiento simbólico y goce estético.
- Potenciar las competencias necesarias para desempeñarse como mediadores de lectura en contextos educativos y socioculturales diversos.
- Valorar la ficción literaria como estrategia de construcción de la interioridad y de la emancipación.

- Construir criterios propios de análisis y apreciación literaria, que permitan seleccionar, interpretar y evaluar obras con fundamento pedagógico y estético.
- Identificar y valorar los componentes culturales, presentes en los textos literarios, reconociendo su aporte en la formación de identidades y en la comprensión del mundo social.

Contenidos:

1. Especificidad de la Literatura como objeto de estudio y disciplina

Conceptualización de literatura: alcances y límites del concepto. El campo literario; verosimilitud y ficcionalización. Particularidades del discurso literario. El efecto estético; el lenguaje literario como lenguaje connotativo y polisémico. Características del lenguaje literario. Rasgos específicos. Géneros literarios: narrativo, lírico y dramático. Especificidad de cada género-subgéneros.

Lenguaje poético: Uso de recursos literarios. Cuidado estético del lenguaje. Ambigüedad. Subjetividad. Función poética de la lengua. Connotación, sentido de extrañeza y fuerza expresiva.

Género lírico: caracterización. Reconocimientos de las formas poéticas. Los temas de la poesía para niños. Recursos estilísticos. La narrativa: el cuento y la novela. Componentes de la narración. Componentes de la superestructura narrativa. Trama de la narración: nivel de la historia y nivel del relato. El relato literario: autor y lector; el relato ficcional: narrador y narratario. Recursos discursivos. Voces del narrador. Tipo de personajes. El libro álbum y libro ilustrado.

2. La literatura como practica social

La lectura como práctica sociocultural e histórica. El valor de la literatura en la construcción de subjetividades. La literatura infanto-juvenil: problemática en torno a su conceptualización, evolución a lo largo del tiempo. El valor socioafectivo y cultural de las poesías, nanas, rondas, cuentos y canciones. El problema del canon: canon académico, canon escolar y canon personal. El papel de los clásicos en la escuela. La hipertextualidad, hipo/hipertextualidad, paratextualidad, metatextualidad. Escenarios lectores. Conformación de la escuela como comunidad de lectura. La poesía y nonsense (o disparate). Jitanjáforas, Limerick. El cuento y la poesía folklóricos. La literatura infantil y juvenil de autores argentinos contemporáneos reconocidos: María Elena Walsh, Elsa Bornemann, María Teresa Andruetto, Laura Devetach, María Granta, entre otros. El texto dramático. El hecho teatral. Literatura y espectáculo. Rasgos particulares del texto dramático. Organización del discurso dramático. Convenciones gráficas y paratextuales en el texto dramático. Estructura externa. Tiempo y espacio en el teatro. Espacio escénico, dramático y de la representación. Abordaje de los textos literarios a través de las TIC.

3. Rol del maestro como mediador en el proceso de formación de lectores

El maestro como mediador entre los niños y las obras literarias. El docente promotor y animador de la participación de los niños en la comunidad de lectores. La Literatura y el patrimonio cultural. Fortalecimiento de la identidad social y cultural por medio del conocimiento de la literatura tradicional oral y escrita. Estrategias de promoción y mediación tales como: lectura en voz alta, anticipación de historias, lectura dialógica, uso de preguntas abiertas, recomendación de libros, creación de rincones de lectura, proyectos literarios y excursiones al mundo del libro. Estrategias para ser promotor de literatura infantil. Itinerarios de lectura de textos literarios: organización a partir de diversos criterios

(por autor o ilustrador; por género o tipo textual, por temáticas, por complejidad creciente). La producción de textos orales y escritos: relatos ficcionales y nuevas versiones de narraciones literarias leídas o escuchadas, modificando la línea argumental, incluyendo diálogos, descripciones, personajes, entre otras posibilidades. La función de las bibliotecas como espacios dinamizadores de las prácticas de lectura de literatura y como centro de animación cultural.

Orientaciones didácticas:

Diseñar y proponer itinerarios de lectura que articulen textos literarios de diversos géneros y autores, seleccionados según distintos criterios con el propósito de ofrecer a los estudiantes una experiencia amplia, variada y significativa de lectura literaria.

Generar situaciones de encuentro y diálogo con los textos, promoviendo la exploración, la interpretación y el análisis. Estas instancias permitirán que los estudiantes construyan sentidos personales y compartidos, desarrollen un vínculo activo con la literatura y fortalezcan su capacidad crítica.

Acompañar la sistematización de los saberes vinculados a lo literario, para favorecer la comprensión profunda de las obras leídas y, a futuro, la enseñanza de la literatura en el marco de la unidad curricular de *Didáctica de la Lengua y la Literatura*.

Bibliografía sugerida:

- Arpes, M y Ricaus, N. (2008). *Literatura infantil argentina*. Buenos Aires: La Crujía.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Buenos Aires: Síntesis.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Boland, E. (2011). *Poesía para chicos: Teoría, textos, propuestas*. Rosario: Homo Sapiens.
- Marsimian, S. (2014). *Herramienta para enseñar a leer y escribir cuentos*. CABA: Aique.
- Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Córdoba: Comunicarte.
- Perriconi, G. (2012). *Tres miradas sobre la literatura infantil y juvenil en argentina*. Córdoba: Comunicarte.
- Petit, M. (2018). Lectura literaria y construcción de sí mismo. En *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Montes, G. (2006). *La gran ocasión: La escuela como sociedad de lectura*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Montes, G. (1999). *La frontera indómita*. México: Fondo de la Cultura Económica.
- Sardi, V. y Blake, C. (comps.). (2010). *Literatura argentina e infancia: Un caleidoscopio de poética*. Buenos Aires: La Bohemia.
- Stapich, E. y Cañón, M. (comps.). (2013). *Para tejer el nido: Poética de autor en la literatura argentina para niños*. Córdoba: Comunicarte.

Historia

Formato: materia.

Régimen de cursada: cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 1° año.

Carga horaria semanal y total para el estudiante: 4 horas cátedra semanales y 42,67 horas reloj.

Fundamentación:

La presente unidad curricular se fundamenta en la necesidad de dotar al futuro docente de herramientas conceptuales y metodológicas sólidas para el conocimiento, la reflexión, el análisis e indagación de los procesos históricos. Este estudio se articula en tres niveles geográficos interdependientes –argentino, latinoamericano y mundial– y se establece en estricta relación a los contenidos obligatorios para la enseñanza primaria.

El sustento epistemológico de la unidad requiere el abordaje del conocimiento histórico y su naturaleza intrínseca. Para propiciar la investigación y la reflexión, resulta indispensable la apropiación y aplicación de las categorías analíticas centrales de la disciplina. Estas categorías incluyen: tiempo-espacio, causalidad, objetividad, temporalidad y escalas diversas.

El dominio de este conjunto de categorías es esencial, ya que permite el conocimiento, la indagación y la reflexión respecto a las principales formaciones socio-económicas y las diferentes integraciones políticas que se han desarrollado tanto en escenarios regionales como interregionales.

El propósito es facilitar la comprensión de las singularidades y semejanzas presentes en las distintas sociedades. Esto se logra mediante la interrelación de los procesos históricos estudiados y la adopción de un análisis que posibilite el establecimiento de relaciones conceptuales significativas.

Metodológicamente, se sugiere un enfoque holístico que integre las diversas dimensiones que configuran la realidad histórica. Esto implica la consideración simultánea de las dimensiones social, política, económica, cultural y religiosa en el marco de diversas categorías espaciales y temporales. Se promueve el análisis de los procesos históricos mediante el uso de análisis diacrónicos y sincrónicos, empleando periodizaciones diversas para capturar la complejidad temporal.

La enseñanza promovida debe propiciar un análisis que permita la visualización de la complejidad inherente a los desarrollos históricos, lo cual implica el reconocimiento de las diferentes transversalidades que los atraviesan. Para alcanzar una comprensión profunda de esta complejidad, con especial énfasis en el estudio de las dinámicas locales y regionales, es imperativo apropiarse de una mirada que cumpla con las siguientes características: interdisciplinar, pluricausal, diacrónica y sincrónica. Esta perspectiva, debe ejercerse siempre bajo un fuerte espíritu crítico.

Finalidades Formativas:

Historia contribuirá al desarrollo de las capacidades de dominar los saberes a enseñar y de intervenir en el escenario institucional y comunitario. Esto se concretará porque, al finalizar la unidad curricular, el estudiante será capaz de:

- Dominar el estudio y el análisis sincrónico y diacrónico de eventos y procesos históricos, a través de las diferentes dimensiones de la realidad social, las acciones individuales y/o colectivas, desde

la hominización hasta las diversas sociedades del presente, prestando atención a la Historia latinoamericana, argentina y regional.

- Conocer y reflexionar sobre los fundamentos epistemológicos de la Historia y sus lógicas científicas como campo de producción de conocimiento sobre la sociedad para el análisis, comprensión, explicación e interpretación de las acciones humanas del pasado y del presente.
- Comprender los conceptos estructurantes de la disciplina, tales como tiempo, espacio, causalidad, cambio, permanencia, contingencia, agencia, sujetos históricos, escalas, fuentes, entre otros posibles.
- Establecer acuerdos de convivencia para generar y sostener climas de respeto y contención de quienes aprenden y enseñan que contribuyan a resolver conflictos y organizar el trabajo en las clases de historia.
- Asumir la enseñanza de la Historia como una práctica social y política fundamental que propicie tanto la formación del pensamiento histórico, como la construcción de ciudadanía crítica, participativa y comprometida con la democracia, el respeto a los derechos humanos y la interculturalidad.
- Fortalecer e involucrarse en la indagación, capacidades, comprensión y análisis desde el pensamiento razonado y reflexivo, para leer e interpretar en clave histórica las realidades.

Contenidos:

1. *La ciencia histórica.*

Campo y objeto de la historia. Historia y memoria. Las categorías analíticas de la Historia. Acontecimientos, hechos y procesos históricos. Los sujetos de la historia. Objetividad y subjetividad. La multiperspectividad del conocimiento histórico. Metodología histórica. Diversos tipos de fuentes de la historia. Análisis y crítica de fuentes. El tiempo histórico. Conceptualizaciones.

2. *Ciudades, Estados e Imperios en Europa y América.*

Nomadismo y sedentarismo en el espacio africano, asiático, europeo y americano. El origen de las sociedades complejas. Las ciudades-Estado. Formaciones estatales: sustrato común y particularidades regionales. Construcción de los Imperios, consolidación y expansión, crisis internas y amenazas externas. Poblamiento del territorio americano y argentino: cazadores y recolectores, formas de subsistencia, cultura material, tecnologías, relaciones sociales y creencias. El tránsito hacia la vida aldeana. Surgimiento y desarrollo de las ciudades en el mundo feudal a partir del siglo XI. Las primeras formas organizativas y culturales en Mesoamérica, en la región andina y en el territorio argentino en los períodos temprano, clásico y tardío: ocupación del espacio, apropiación de la tierra, organización de la producción y el intercambio, relaciones de poder, complejidad y diversidad de las formaciones político sociales, representaciones y prácticas culturales, cosmovisiones y creencias.

3. *De la Colonia a la Independencia.*

Cambios, continuidades y rupturas en las sociedades americanas ante la expansión y conquista europea en América. El orden colonial: Conformación, organización y conflictos. El mestizaje. Cambios, continuidades y rupturas en el orden colonial en América: Crisis y reformas del siglo XVIII en América española: su vinculación con procesos revolucionarios europeos y americanos. Resistencias y

conflictos. Revolución de mayo, independencia y guerra. Ciudades, provincias y nación: el problema de la formación del Estado. Proyectos políticos y económicos en pugna: Unitarios y Federales. Los caudillos.

4. 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: Modelo Agroexportador crecimientos y desequilibrios. Transformaciones sociales: la nueva clase media urbana y la clase obrera en el contexto de la inmigración europea. La inmigración en La Rioja su diversidad de procedencia. Nuevos actores sociales y nuevos partidos políticos: el movimiento obrero, socialismo y radicalismo. Fractura del régimen oligárquico, reforma política y ampliación democrática.

Orientaciones didácticas:

Los contenidos de la presente unidad curricular están organizados alrededor de ejes temáticos conceptuales. Al interior de cada eje se presentan problemas históricos comunes, que en su resolución provocaron cambios y continuidades en las diferentes formaciones sociales recreando tiempos históricos simultáneos y con duraciones diferentes en la amplitud cronológica y espacial planteada.

Se sugiere la enseñanza de conceptos sociales e históricos que se expresan en los contenidos a partir del estudio de casos en los que la comparación será una herramienta que permita el reconocimiento de singularidades y articulaciones de procesos históricos que se desarrollaron en distintos escenarios geográficos y la comprensión de los cambios y continuidades que se produjeron en las diferentes sociedades.

Es fundamental también la enseñanza de la temporalidad y su representación gráfica, diversas cronologías y criterios para elaborar periodizaciones y temporalidades múltiples con el objetivo de la comprensión del cambio y la continuidad.

Bibliografía sugerida:

- Bethell, L. (comp.). (1997). *Historia de América Latina*. Barcelona: Crítica.
- Carmagnani, M., Hernández Chávez, A. y Romano, R. (coord). (1999). *Para una Historia de América. Las estructuras*. México: Fondo de la Cultura Económica.
- Berteaux, P. (1991). *África desde la prehistoria hasta los años setenta*. Madrid: Siglo XXI.
- Dutor, T. (2005). *La ciudad medieval: orígenes y triunfo de la Europa urbana*. Buenos Aires: Paidós.
- Chiaramonte, J. (1997). *Ciudades, provincias, estados: orígenes de la Nación Argentina (1810-1842)*. Buenos Aires: Ariel.
- Eggers-Brass, T. (2006). *Historia Argentina: una mirada crítica*. Ituzaingó: Maipue.
- Hora, R. (2010). *Historia económica de la Argentina en el siglo XIX*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Grimal, P. (1985). *Del mediterráneo al Ganges: Prehistoria, Egipto, Sumer, Babilonia, Hititas, Semitas, Grecia, Roma, Persia, India*. Barcelona: Planeta.
- Pigna, F. (Coord.). (2010). *Historia de la Argentina*. Buenos Aires: A-Z.

- Prats, J. (2001). *Enseñar Historia. Notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura – Consejería de Educación, ciencia y tecnología.
- Romero, J.L. (1976). *Latinoamérica, las ciudades y las ideas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Sacheri, E. (2022). *Los días de la revolución. Una historia de Argentina cuando no era Argentina (1806-1820)*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Botana, N. (1998). *El orden conservador: La política argentina entre 1880 y 1916*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Ternavasio, M. (2009). *Historia de la Argentina. 1806-1852*. Buenos Aires: Siglo XXI.

CARACTERIZACIÓN UNIDADES CURRICULARES 2° AÑO

Didáctica General

Formato: materia.

Régimen de cursada: anual.

Ubicación en el diseño curricular: 2° año.

Carga horaria semanal y total para el estudiante: 4 horas cátedra semanales y 85,33 horas reloj.

Fundamentación:

La Didáctica es considerada, en el marco de esta propuesta, como una disciplina que estudia las prácticas de enseñanza en los contextos socio-históricos en que se inscriben y que les otorgan sentido y significado a las 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. Se trata de una disciplina comprometida con la acción pedagógica cuyo propósito es otorgar herramientas teórico-metodológicas para describir, explicar, optimizar 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.

Se concibe a la enseñanza como una práctica social, como una acción intencional, como una práctica ética y política que abandona toda pretensión de neutralidad. Acentúa los procesos de reflexión y toma de decisiones comprometidas con la tarea pedagógica.

El aporte fundamental de esta unidad curricular es ofrecer saberes teóricos y prácticos que les ayuden, a los futuros docentes, en la toma de decisiones fundamentadas al momento de elaborar propuestas de intervención en el aula, respetando las características del aprendizaje de los estudiantes, los contextos de trabajo escolar y las determinaciones de las políticas curriculares.

Finalidades formativas:

Didáctica General contribuye a desarrollar las capacidades de actuar de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de los alumnos y de dirigir la enseñanza y gestionar la clase. Esto se concretará debido a que, al finalizar la unidad curricular, el estudiante será capaz de:

- Comprender la especificidad y complementariedad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- Analizar la práctica de enseñanza escolar y comprender el sentido de la intervención didáctica en los procesos de construcción del conocimiento.
- Diferenciar, de modo analítico, los distintos modelos de enseñanza.
- Reconocer, contextualizar e interpretar adecuadamente los conceptos básicos y procesos relacionados con el currículum en tanto instancia estructurante de la distribución social del conocimiento, de las oportunidades de aprendizaje y de las prácticas pedagógicas.
- Identificar, analizar y elaborar los elementos estructurales de una programación didáctica.
- Reflexionar acerca de la importancia de la evaluación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

- Desarrollar habilidades para la planificación, implementación y evaluación del proceso didáctico.

Contenidos:

1. La Didáctica como campo disciplinar

El campo de la Didáctica. La configuración histórica de la Didáctica. Corrientes actuales de la Didáctica. Didáctica General y Didácticas especiales. Los modelos de enseñanza: sus fundamentos epistemológicos, filosóficos, psicológicos y sociológicos.

2. La enseñanza como objeto de estudio de la Didáctica

La enseñanza: definiciones, factores, fases y características en el ámbito escolar. Relación entre enseñanza y aprendizaje. La bimodalidad en la enseñanza.

3. Currículum y prácticas de la enseñanza

El proceso de selección cultural del contenido a enseñar. Política, conocimiento y poder. El contenido de enseñanza: transposición didáctica. El currículum como proyecto social, político y educativo. Sentidos del currículum. Currículum prescripto, oculto y nulo. Las fuentes del currículum. Niveles de análisis y especificación curricular. Los materiales para el desarrollo del currículum. Justicia curricular: intervención educativa en el aula heterogénea. Las prácticas de enseñanza inclusivas. La planificación DUA (Diseño universal de aprendizaje). Accesibilidad universal a la educación y estrategias de acceso al currículum.

4. La programación de la enseñanza

La configuración didáctica de la clase: su proceso de planeación y dimensiones constitutivas. Análisis y contraste de diferentes estilos de programación didáctica. Los componentes de la programación. Los objetivos en diferentes paradigmas. El contenido. Tipologías de contenido. Criterios de selección, organización y secuenciación de contenidos. Relaciones entre capacidades, objetivos, propósitos, contenidos y actividades. La construcción metodológica. Técnica y estrategias de enseñanza. Recursos didácticos.

5. La evaluación didáctica

¿Qué es la evaluación? Dimensiones de análisis del problema de la evaluación: político, social, institucional, ético y humano. La evaluación como proceso de reflexión y mejora educativa. Momentos y funciones de la evaluación. Criterios para la elaboración de instrumentos de evaluación. La evaluación de los aprendizajes de los alumnos. La evaluación en los procesos de aprendizaje: evaluación, calificación y promoción. La evaluación formativa como oportunidad de aprendizaje. La evaluación de la práctica de la enseñanza.

Orientaciones didácticas:

El recorrido por esta unidad curricular debe permitir a los estudiantes apropiarse de los conceptos y de las nociones didácticas con precisión –sin dejar de atender a la complejidad– y adquirir la capacidad de reconocerlos en la realidad escolar, ya que formarán parte de su bagaje de uso cotidiano en su práctica pedagógica.

Se recomienda que las evaluaciones integradoras sean tareas que propicien el desarrollo de las capacidades que se esperan de los estudiantes, en el que los contenidos temáticos sean un medio para el logro de este fin.

Debe desarrollarse al menos una evaluación integradora articulada con *Práctica II, Sujetos y Problemáticas de la Educación Primaria* y didácticas específicas, consistente en la elaboración de una planificación anual.

Bibliografía sugerida:

- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- Chevallard, Y. (2005). *La transposición didáctica* (3ª ed.). Argentina: Aique Grupo Editor.
- Conell, R. (2006). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Davini, M. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Feldman, D. (2010). *Didáctica general*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (2001). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giné, N. y Parcerisa, A. (coord.) (2016). *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. Barcelona: Grao.
- Hillert, F. (2001). *Políticas curriculares. Sujetos sociales y conocimiento escolar en los vaivenes de lo público y privado*. Buenos Aires: Colihue.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Perrenoud, P. (2008). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago: Comunicaciones y ediciones Noreste Ltda.
- Puigdellivol, I. (2017). *Programación de aula y adecuación curricular. El tratamiento de la diversidad*. Barcelona: Grao.
- Sanmartí Puig, N. (2020). *Evaluar y aprender: un único proceso*. Barcelona: Octaedro.
- Terigi, F. (1999). *Curriculum: itinerarios para aprender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.

Psicología Educacional

Formato: materia.

Régimen de cursada: anual.

Ubicación en el diseño curricular: 2° año.

Carga horaria semanal y total para el estudiante: 4 horas cátedra semanales y 85,33 horas reloj.

Fundamentación:

Psicología Educacional es una disciplina puente, de naturaleza aplicada, entre el conocimiento psicológico y las disciplinas que estudian las prácticas educativas. Brinda herramientas para comprender a los sujetos de la educación en la especificidad de los procesos de desarrollo y aprendizaje en el contexto escolar. Según César Coll (1989), tiene como objeto de estudio los cambios de comportamiento de las personas como consecuencia de su participación en actividades educativas. El autor mencionado establece principios básicos para el estudio de los procesos educativos: a) la caracterización de la psicología de la educación como ámbito de saber y de conocimiento al mismo tiempo psicológico y educativo; b) la necesidad de adoptar una postura multidisciplinar en el abordaje de los fenómenos y procesos educativos, dada su complejidad; y c) la exigencia epistemológica de contemplar los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje en el análisis de los fenómenos y procesos educativos.

La finalidad de esta unidad curricular, en la formación docente inicial, es proporcionar herramientas de análisis provenientes de la Psicología para acercarse a la comprensión de los complejos procesos de desarrollo subjetivo y del aprendizaje, particularmente el escolar. De esta manera, podrá intentar responder preguntas tales como: ¿Desarrollo y aprendizaje son lo mismo? ¿Cómo aprende un sujeto? ¿Cómo contribuir, desde la enseñanza escolar, al aprendizaje? ¿Cómo concebimos la dificultad o el error en el aprendizaje?

Finalidades formativas:

Psicología educacional contribuye a desarrollar la capacidad de actuar de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de los alumnos. Esto se concretará debido a que, al finalizar la unidad curricular, el estudiante será capaz de:

- Analizar las relaciones entre Psicología y Educación y sus efectos sobre las prácticas de escolarización.
- Analizar las particularidades de los procesos de aprendizaje y construcción de conocimientos en el régimen de trabajo escolar.
- Problematicar las características de los procesos de escolarización desde la perspectiva psicoeducativa.
- Comprender las relaciones entre procesos de desarrollo, aprendizaje y enseñanza desde diferentes perspectivas teóricas psicológicas.
- Identificar la complejidad de los procesos de aprendizaje a partir de sus condicionamientos socioculturales, emocionales, lingüísticos y cognitivos.

Contenidos:

1. Psicología y Educación

Las relaciones entre Psicología y Educación. Algunos problemas en la historia de las relaciones: aplicacionismo y reduccionismo. Sus efectos sobre la toma de decisiones psicoeducativas. La necesidad de atender a las especificidades de los procesos educativos y escolares. La tensión entre la homogeneidad y la atención a la diversidad en la enseñanza escolar moderna.

2. Aprendizaje y aprendizaje escolar

El aprendizaje como proceso complejo y diverso. Las particularidades del aprendizaje en la escuela. Conocimiento cotidiano, escolar y científico. Sus diferencias y relaciones. La interacción social como factor activante o formante del desarrollo. La caracterización de los procesos de escolarización desde los dos principales abordajes psicoeducativos: patológico individual y situacional o interaccionista. El giro contextualista. El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa.

3. Perspectivas teóricas sobre el desarrollo, aprendizaje y enseñanza.

Problemas y perspectivas teóricas sobre las relaciones entre desarrollo, aprendizaje y enseñanza. Revisión de las perspectivas evolutivas y psicométricas. Crítica a las visiones naturalistas del desarrollo. Concepciones psicológicas asociacionistas del aprendizaje. Aportes y límites del conductismo a la práctica pedagógica. El concepto de estadio y su revisión. Las miradas centradas en el sujeto, la interacción y el desarrollo: la perspectiva psicogenética. Algunos aportes de la perspectiva cognitiva del aprendizaje: de los trabajos de Ausubel. Las miradas centradas en la actividad intersubjetiva y la mediación semiótica: los enfoques socioculturales sobre el aprendizaje y el desarrollo. Bruner: el aprendizaje por descubrimiento. Gardner: Inteligencias múltiples. Perkins: la comprensión y sus niveles. Perspectiva psicoanalítica de la constitución subjetiva y aportes al campo educativo. Alcances y límites de las perspectivas psicológicas sobre las relaciones entre desarrollo, aprendizaje y enseñanza.

Orientaciones didácticas:

Es conveniente tomar, como punto de partida, el análisis de los propios procesos de aprendizaje del futuro docente, de sus creencias y supuestos sobre la naturaleza del desarrollo.

Se sugiere trabajar las distintas teorías psicológicas contemporáneas sobre el aprendizaje considerando el contexto histórico de su producción y los supuestos epistemológicos en que descansan, poniendo en tensión sus diversos enfoques sobre el aprendizaje.

Se recomienda que al abordar las teorías del aprendizaje puedan deducirse, mediante el análisis de casos, las implicancias prácticas que tienen para la enseñanza, evitando caer en el “aplicacionismo”.

Bibliografía sugerida:

- Abate, N. y Arué, R. (comps.) (2016). *Cognición, aprendizaje y desarrollo. Variaciones de la psicología educativa*. Buenos Aires: Noveduc.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*, Barcelona: Paidós.

- Baquero, R. (2009) ZDP, sujeto y situación. El problema de las unidades de análisis en psicología educacional. *Actualidades Investigativas en Educación*. Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación Universidad de Costa Rica, 9(Número Especial), 1-26.
- Baquero, R. y Luque, M. (2014). *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar*. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes.
- Bleichmar, S. (1995). Aportes psicoanalíticos para la comprensión de la problemática cognitiva. En Shlemensonde Ons, S. *Cuando el aprendizaje es un problema*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M. (2009). *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Castorina, J. (1998). Los problemas de una teoría del aprendizaje. Una discusión crítica sobre la teoría psicogenética. En J. Castorina, C. Coll, A. Díaz Barriga, F. Díaz Barriga Areco, B. García, G. Hernández, L. Moreno Armella, I. Muriá, A. M. Pessoa de Carvalho, C. Vasco, *Piaget en la educación: Debate en torno de sus aportaciones*. México: Paidós - UNAM.
- Coll, C. y Monereo, C. (2008). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata.
- Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (comp.) (2009). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Elichiry, N. (comp.) (2001). *¿Dónde y cómo se aprende? Temas de psicología educativa*. Buenos Aires: Eudeba.
- Elichiry, N. (comp.) (2004). *Aprendizajes escolares: desarrollos en psicología educacional*. Buenos Aires: Editorial Manantial.
- Pozo, I. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. En *Revista iberoamericana de educación*, 50, 23-39.

TIC en la educación escolar

Formato: taller.

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 2° año, 2° cuatrimestre.

Carga horaria semanal y total para el estudiante: 3 horas cátedra semanales y 32 horas reloj.

Fundamentación:

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) constituyen un vasto cambio cultural y están en permanente transformación e innovación. Ellas han tenido incidencia sustantiva en la estructura y la dinámica de las organizaciones sociales, particularmente a partir de la experiencia del periodo de emergencia sanitaria acaecida por el virus del COVID-19.

Las TIC han posibilitado un amplio y rápido acceso a la información y han generado lenguajes, procesos y entornos de comunicación. Sin embargo, la información no genera necesariamente conocimiento. Esto plantea un doble desafío al sistema educativo: este se trata de una organización social que también se vio afectada por las TIC, generando algunas modificaciones en su dinámica. Por otra parte, tiene la responsabilidad de transformar la información en conocimiento para sujetos que también experimentaron cambios, por el acceso y uso de las tecnologías, en la reestructuración de su memoria, del saber, de la creación, del intercambio y de las formas de conocer el mundo. En otras palabras, se trata de que los profesionales de la educación puedan efectuar un pasaje de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a las tecnologías al servicio del aprendizaje y el conocimiento (TAC).

Este taller tiene como finalidad que los futuros docentes adquieran la capacidad de seleccionar o producir, de utilizar e integrar las tecnologías más idóneas que disponen para potenciar, de una manera sencilla y eficaz, el aprendizaje que pretendan propiciar en sus prácticas pedagógicas (Resolución CFE N° 337/18).

Finalidades formativas:

TIC en la educación escolar contribuye a desarrollar la capacidad de dirigir la enseñanza y gestionar la clase. Esto se concretará debido a que, al finalizar la unidad curricular, el estudiante será capaz de:

- Comprender las transformaciones vinculadas a la incidencia de las TIC y los nuevos lenguajes digitales en la cultura y el conocimiento de la sociedad actual, en la vida cotidiana de los sujetos y en las prácticas educativas escolares.
- Asumir un enfoque sobre la integración curricular de las TIC y los recursos educativos digitales en general.
- Analizar, valorar y utilizar de manera crítica y reflexiva diversos entornos comunicacionales y multimediales con finalidad educativa, promoviendo su incorporación significativa en propuestas de enseñanza, avanzando en su producción.
- Diseñar propuestas de enseñanza mediadas con tecnologías en entornos de aprendizaje escolar presencial o mixto.

Contenidos:

1. Las TIC como rasgo de la cultura de la sociedad del conocimiento

La sociedad de la información y la sociedad del conocimiento. La cultura mediática y digital. Relaciones entre tecnología, cultura y conocimiento en la sociedad actual: Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) y Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP). ¿Qué son las TIC? La comunicación como producción social de sentidos y significados. Cultura mediática y escolar. La alfabetización digital y competencias de educación digital. Brecha digital. Las TIC y la crítica de las fuentes de información. Nuevas tendencias en la educación: aprendizaje ubicuo, aprendizaje virtual, realidad aumentada, gamificación, aula invertida, inteligencia artificial. El nuevo paradigma de la educación para la Cuarta Revolución Industrial. Hipertextualidad en educación.

2. Nuevos lenguajes multimediales en educación

Modelos de integración curricular de las TIC: el uso de los medios y tecnologías desde la perspectiva pedagógica. Alfabetización audiovisual: características. Producción de recursos audiovisuales, multimediales y transmedia aplicados a los propósitos formativos. Tipos de recursos TIC: digital (imagen, sonido y software), audiovisual, interactivo (videojuegos educativos, simulación e inteligencia artificial) y REA (recursos educativos abiertos y cuidados).

3. Plataformas y recursos didácticos digitales

Entornos virtuales para la enseñanza: laboratorios virtuales, simuladores, aulas virtuales, entre otros. Entornos Personales de Aprendizaje (PLE): características y principales plataformas educativas gratuitas. El proceso de enseñanza y de aprendizaje en Entornos Virtuales (EVA). Diseño, seguimiento y evaluación de propuestas formativas en entornos virtuales.

Herramientas para actividades colaborativas en red. Los juegos con soporte tecnológico: potencialidades y limitaciones para la educación. Estrategias y recursos educativos generales y propios de la disciplina/nivel para el que forma la carrera: selección y utilización, diseño y desarrollo de propuestas educativas mediadas por TIC, evaluación y gestión de los recursos tecnológicos aplicados a la educación escolar. Inteligencia artificial y rol docente.

Orientaciones didácticas:

Los estudiantes de la formación docente inicial cuentan con capacidades previas sobre el uso de las TIC, particularmente en cuestiones vinculadas a la informática y las redes sociales. Es por ello que este taller deberá tener en cuenta estos conocimientos ya adquiridos para avanzar en la incorporación de las especificidades pedagógicas que se requieren de un futuro profesor.

Tratándose de un taller, lo importante es desarrollar los contenidos “haciendo”, es decir, aprender haciendo “de manera fundamentada”: eligiendo cursos de acciones originales para resolver desafíos didácticos; seleccionando medios y recursos tecnológicos adecuados; experimentando herramientas; diseñando planes de trabajo operativo y cooperativo; poniendo en práctica y evaluando lo diseñando.

Bibliografía sugerida:

- Barbero, M. J. (2007). *La Razón técnica desafía a la razón escolar*. Buenos Aires: Noveduc.

- Barcia, P. (coord.) (2008). *No seamos ingenuos. Manual para la lectura inteligente de los medios*. Buenos Aires: Santillana.
- Barrionuevo Vidal, M. B. y Tenutto Soldevilla, M. (coord.) (2021). *Aulas híbridas y bimodalidad: entornos integrados de aprendizajes*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Noveduc.
- Burbules, N. y Callister, T. (2008). *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires: Granica.
- Bussone, I. (2024). Tensiones de la educación en una sociedad digitalizada. *Revista Blockchain e Inteligencia Artificial* de la Biblioteca del Instituto Académico Pedagógico de la UCC, 5, 1-11. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/rbia/article/view/5646>
- Igarza, R. (2008). *Nuevos Medios. Estrategias de Convergencia*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
- Litwin, E. (2004). *Tecnologías en las aulas. Las nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza: casos para el análisis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Litwin, E. (2005). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Moreno Acosta, A. M., Bravo Luis, E. S. y Flores Reyna, M. (coord.) (2022). *Experiencias TIC en educación: desigualdad, inclusión y acceso*. México: Universidad Autónoma de Coahuila.
- Urresti, M. (editor) (2008). *Ciberculturas juveniles. Los jóvenes, sus prácticas y sus representaciones en la era de Internet*. Buenos Aires: La Crujía.

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

Formato: práctica docente.

Régimen de cursado: anual.

Ubicación en el diseño curricular: 2° año.

Carga horaria semanal y total para el estudiante: 4 horas cátedra y 85,33 horas reloj, de las cuales 59 horas se llevan a cabo en Instituto formador y 26,33 horas en las escuelas asociadas.

Fundamentación:

Práctica II se organiza 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. 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 estudiantes para hacer circular y compartir el conocimiento.

Durante este trayecto formativo el estudiante podrá incursionar paulatinamente en el análisis del currículo 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 contiene. Se promueve el análisis crítico de las continuidades y rupturas entre el currículo prescripto y el currículo real; las reflexiones sobre las regulaciones implícitas vinculadas con las normativas vigentes; el análisis de las producciones editoriales, de los cuadernos de clase y de otros materiales curriculares destinados al ejercicio de las prácticas de enseñanza en Educación Primaria.

El aprendizaje en el aula no es un proceso individual y limitado a las relaciones cara a cara de un docente y un estudiante. Se presenta en 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 los aportes de los diferentes participantes. Para ello, organiza los agrupamientos, regula los intercambios entre los integrantes de los grupos y los grupos entre sí, distribuye los tiempos, tareas y actividades entre ellos. Para responder a las demandas de una sociedad cada vez más compleja, los futuros docentes deben aprender a trabajar y convivir con otros, buscar recursos, solucionar problemas, cambiar la dirección de sus esfuerzos cuando sea necesario, aprender a escuchar. Aquí, también, el docente tiene un lugar fundamental en el desarrollo de estas capacidades. El trabajo en esta unidad curricular promueve que los futuros docentes tomen conciencia de la necesidad de entender el aula desde lo grupal, que puedan realizar una lectura psico-social de los procesos grupales, construir y utilizar diversas técnicas de trabajo en grupo, lo que les posibilitará también desempeñarse como miembros activos y colaborativos entre sus pares. Todo esto permitirá la superación de los enfoques didácticos que promueven el individualismo y la competencia.

En este marco, la *Práctica II* continúa la orientación reflexiva y analítica iniciada ya en la *Práctica I*. Incluye la participación de los estudiantes en actividades graduales en las prácticas de enseñanza de

Educación Primaria, observando en las aulas la organización de los grupos y la distribución de tareas, analizando documentos curriculares y material de apoyo a la enseñanza, entre otros.

Por otra parte, en el Instituto formador, los estudiantes seleccionarán y esbozarán actividades propias del campo específico para diferentes instancias del desarrollo de una clase; a partir del bosquejo de un diagnóstico del grupo-clase, construirán dispositivos grupales de intervención y realizarán ejercicios de desarrollo de técnicas grupales.

Finalidades formativas:

Práctica II contribuye a desarrollar las capacidades de dirigir la enseñanza y gestionar la clase y de intervenir en la dinámica grupal y organizar el trabajo escolar. Esto se concretará debido a que, al finalizar la unidad curricular, el estudiante será capaz de:

- Realizar una interpretación psicosocial de los procesos grupales del aula.
- Dominar y utilizar un repertorio de técnicas para favorecer la consolidación de los grupos de aprendizaje.
- Leer y analizar críticamente materiales curriculares (documentos curriculares, propuestas editoriales, módulos, cuadernillos de actividades, etc.).
- Seleccionar, organizar, jerarquizar y secuenciar los contenidos a enseñar y establecer sus alcances, en función del aprendizaje de los estudiantes.

Contenidos:

1. El docente como coordinador del grupo clase

El grupo y lo grupal en las situaciones de enseñanza y aprendizaje. Aportes de la Psicología social. La dinámica grupal y sus componentes. La complejidad de los grupos, su organización y su dinámica. La clase como grupo social. La coordinación de los procesos grupales en el aula y en otros contextos educativos. Tutorías. Dinámicas de grupo.

2. Lo grupal y los grupos en el aprendizaje

Grupos de aprendizaje. Interacción educativa y relaciones sociales. El grupo como contexto de aprendizaje. Características del trabajo grupal. Estrategias para organizar el trabajo grupal en el contexto del aula. El aprendizaje cooperativo. Formas de agrupamiento que contemplen el desarrollo de capacidades y las inteligencias múltiples. El diseño de experiencias de coordinación de grupos de aprendizaje y circulación del saber en el aula.

3. Currículo y organizadores escolares

El currículo como texto, como práctica y como proyecto político. Planificaciones, materiales curriculares, producciones editoriales como documentos organizadores del currículo real. NAP, Diseños curriculares jurisdiccionales del Nivel Primario. 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.

Trabajo de campo y Práctica:

1. *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.
2. *Producción de un informe diagnóstico del grupo observado que incluya el diseño de una propuesta de una acción tutorial.*
3. *Análisis de documentos curriculares, propuestas editoriales, planificaciones del docente, actividades y tareas desarrolladas por los estudiantes en el espacio de la clase observada.*
4. *Socialización de la experiencia de práctica docente realizada.*

Orientaciones didácticas:

Se recomienda propiciar instancias para realizar el análisis de documentos curriculares y materiales didácticos (propuestas editoriales, módulos, cuadernillos de actividades, etc.) de acuerdo a la disciplina y al nivel que se forman. Asimismo, construir dispositivos grupales de intervención.

Es necesario ejercitar el desarrollo de técnicas grupales para coordinar grupos de aprendizaje.

Debe desarrollarse evaluaciones integradoras articuladas con *Didáctica General*, *Sujetos y Problemáticas de la Educación Primaria* y alguna *didáctica específica*, consistente en la elaboración de una planificación anual. El docente a cargo de la presente unidad curricular será quien coordinará esta actividad.

Bibliografía sugerida:

- Angulo, J. F. y Blanco, N. (1994). *Teoría y desarrollo del currículo*. Archidona: Aljibe.
- Boggino, N. (2004). *El constructivismo entra al aula*. Rosario: Homo Sapiens.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Johnson, D, Johnson, R y Edythe, H. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Sagol, C., Magide, B., Rubini, F. y Kantt, C. (2021). *Escenarios combinados para enseñar y aprender: escuelas, hogares y pantallas*. Buenos Aires: Educ.ar S.E.
<https://www.educ.ar/recursos/155488/escenarios-combinados-para-ensenar-y-aprender-escuelas-hogar>
- Sanjurjo, L. y Rodríguez, X. (2003). *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar*. Rosario: Homo Sapiens.
- Trillo Alonso, F. y Sanjurjo, L. (2008). *Didáctica para profesores de a pie. Propuesta para comprender y mejorar la práctica*. Rosario: Homo Sapiens.

Sujetos y Problemáticas de la Educación Primaria

Formato: materia.

Régimen de cursada: anual.

Ubicación en el diseño curricular: 2° año.

Carga horaria semanal y total para el estudiante: 4 horas cátedra semanales y 85,33 horas reloj.

Fundamentación:

Las representaciones y concepciones acerca de la infancia han experimentado –tanto en el tiempo como en el espacio– una serie de transformaciones cuya consideración permite comprobar su carácter de construcción socio histórica y cultural. Por ello se hace necesario generar mejores niveles de comprensión acerca del desarrollo y de la singular construcción de la subjetividad del niño que ingresa a la Educación Primaria.

Esta unidad curricular en particular demanda problematizar –con el doble propósito de contribuir a su comprensión y fijar posicionamientos– dos conceptos nodales: infancia y sujetos de la educación y la vinculación de estos con la función de la enseñanza. En la formación inicial de los docentes es preciso la comprensión de 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 atraviesan, en virtud de las profundas desigualdades que signan a la sociedad contemporánea.

La enseñanza requiere establecer una relación de confianza y de reconocimiento hacia los niños, una relación de cuidado y de atención. Se abre el interrogante sobre qué implica cuidar a estas infancias, qué transmitir y cómo enseñar ante diversos universos infantiles. Se trata de construir espacios que alojen a la infancia en su singularidad y a las infancias desde su heterogeneidad.

Por otro lado, es necesario considerar el concepto de trayectoria escolar, el cual imprime al Estado el compromiso de diseñar una escuela inclusiva. El reto es interpretar las condiciones desde las cuales se parte y diseñar un modelo institucional de escuela primaria que atienda la diversidad y los diferentes intereses de los estudiantes. Los futuros docentes de Educación Primaria deben contar con herramientas conceptuales para considerar su práctica en el marco de fenómenos sociales amplios.

Finalidades formativas:

Sujetos y Problemáticas de la Educación Primaria contribuye a desarrollar las capacidades de actuar de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de los alumnos y de intervenir en el escenario institucional y comunitario. Esto se concretará debido a que, al finalizar la unidad curricular, el estudiante será capaz de:

- Comprender las formas de subjetividad desde una perspectiva situacional.
- Considerar las particularidades de la organización del aprendizaje escolar y sus relaciones con el desarrollo y con la trayectoria escolar.
- Reconocer los desafíos que la Educación Primaria le plantea a la gestión institucional, a las prácticas educativas y al trabajo docente en el nivel.
- Construir propuestas didácticas adecuadas a diversas situaciones basadas en criterios de inclusión.

- Reflexionar sobre el compromiso en el desempeño profesional y la importancia de la afectividad en la propia tarea de enseñar.

Contenidos

1. Sujeto y subjetividad

El sujeto desde la perspectiva de la modernidad y postmodernidad: análisis desde el paradigma de la complejidad. La constitución subjetiva. Dimensiones de análisis: psicológicas, socio históricas y culturales. Subjetividad, intersubjetividad, lenguaje y simbolización. Subjetividad y emociones en la escuela. Nuevas configuraciones de la infancia. Nuevas configuraciones y escenarios de interacción y socialización: pantallas, televisión, internet, tecnologías. Su impacto en las subjetividades

2. Sujeto y aprendizaje escolar

Motivación y transferencia en el aprendizaje escolar. Descontextualización y artificialidad de las situaciones de enseñanza. Los alumnos como sujetos de derecho: inclusión escolar y calidad educativa. La configuración de la experiencia escolar y las trayectorias escolares. Desigualdad social y fragmentación educativa: la repitencia, la deserción escolar y el fracaso educativo. Corresponsabilidad entre Estado, escuela, familia y comunidad.

3. La escolaridad primaria y el propio trabajo de enseñar

Notas distintivas de la escuela como institución educativa⁷. Dimensiones específicas de la escuela primaria: programas especiales para el nivel, su articulación con el resto de los niveles, trabajo por ciclos, elaboración de proyectos institucionales.

El sujeto de la educación como sujeto colectivo. El espacio escolar como escenario de los procesos de desarrollo y aprendizaje. Interacción docente – alumno y las interacciones entre pares.

El trabajo de enseñar como tarea institucionalizada. El desempeño profesional: compromiso con la tarea, responsabilidad por los resultados tanto individuales como colectivos.

Orientaciones para la enseñanza:

Se sugiere promover el análisis de problemas, la investigación documental, interpretación de tablas y gráficos, preparación de informes, elaboración de bancos de datos y archivos bibliográficos. De forma transversal deberá abordarse lo referido al desarrollo de la comunicación oral y escrita y sobre los métodos de trabajo intelectual transferibles a la acción profesional.

Es importante la lectura analítica de documentos oficiales (nacionales y/o jurisdiccionales) referidos a la política educativa del Nivel Primario.

Debe desarrollarse al menos una evaluación integradora articulada con *Práctica II, Didáctica General y alguna didáctica específica*, consistente en la elaboración de una planificación anual.

Bibliografía sugerida:

- Barreiro, T. (2009) *Los del fondo. Conflictos, vínculos e inclusión en el aula*. Buenos Aires-México: Novedades Educativas.
- Borsani, M. J. (2008). *Integración educativa*. Buenos Aires-México: Novedades Educativas.

⁷ Terigi, F. (2009). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.

- Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. CABA: Noveduc.
- Nicastro, S. y Greco, B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens
- Terigi, F. (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Fundación OSDE. Siglo XX.

Matemática y su didáctica I

Formato: materia.

Régimen de cursada: anual.

Ubicación en el diseño curricular: 2° año.

Carga horaria semanal y total para el estudiante: 5 horas cátedra semanales y 106,67 horas reloj.

Fundamentación:

Esta unidad curricular retoma los objetos del saber matemático trabajados en la materia *Matemática* de primer año para ampliar dichos contenidos y también para abordarlos desde la perspectiva de su enseñanza.

El futuro profesor, que enseñará Matemática junto con otras áreas en la escuela primaria, debe transitar experiencias formativas que, por un lado, favorezcan la emergencia de los objetos matemáticos a partir de las relaciones puestas en juego en la actividad matemática, y por otro, generen condiciones para la reflexión sobre su enseñanza. Para ello, se inicia en el análisis de documentos y actividades diversas que le permitan construir un marco teórico propio de la educación matemática, desde el cual pueda elaborar argumentos y cuestionamientos, incluso más allá de los enfoques convencionales.

Se busca que el futuro docente construya una relación con la Matemática que le brinde herramientas para cuestionar la naturalización de los objetos propios de la matemática escolar, reconociendo que su enseñanza requiere tomar decisiones fundamentadas. Entre las cuestiones que deberá poder responder se encuentran:

- ¿Por qué es necesario enseñar este objeto matemático?
- ¿Qué tipo de problemas resuelve?
- ¿Qué conceptos, operaciones, propiedades y definiciones se asocian a él?
- ¿Qué argumentaciones se utilizan en torno a su estudio?
- ¿Qué lenguajes y representaciones operativizan sus funciones y usos?
- ¿Qué contextos revelan sus significados y permiten compararlo con otros objetos?
- ¿En qué contexto histórico y cultural surgió?
- ¿Qué estrategias favorecen su aprendizaje?

Responder a estas preguntas implica desarrollar un trabajo didáctico que se inicia con el análisis de prácticas pedagógicas vinculadas a la enseñanza, documentos curriculares, libros de texto, cuadernos de aula y propuestas didácticas concretas. Sobre estos insumos, los estudiantes reflexionan, articulando sus observaciones con marcos teóricos iniciales de la Didáctica de la Matemática, para luego proyectar y fundamentar actividades áulicas.

En este recorrido, resulta fundamental establecer relaciones con otros campos teóricos trabajados en la formación general, como las teorías del aprendizaje, la *Didáctica General* y el currículo, articulándolos con las concepciones propias de la Didáctica de la Matemática. Asimismo, se vincula con el campo de formación de la práctica profesional, incorporando opciones teóricas del campo de la didáctica que orienten el diseño y análisis de propuestas de enseñanza.

Los resultados de la investigación en Didáctica de la Matemática se incorporan gradualmente, con el propósito de dotar al futuro docente de herramientas conceptuales para comprender las situaciones en las que la Matemática se enseña y se aprende, y para analizar diversas estrategias de enseñanza. El objetivo final es conformar un marco referencial teórico-práctico que permita al estudiante observar, interpretar, diseñar y justificar decisiones didácticas fundamentadas.

Finalidades formativas:

Matemática y su didáctica I contribuye a desarrollar las capacidades de dominar los saberes a enseñar, de actuar de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de los alumnos y de dirigir la enseñanza y gestionar la clase. Esto se concretará debido a que, al finalizar la unidad curricular, el estudiante será capaz de:

- Resignificar sus conocimientos matemáticos como objetos de enseñanza, estableciendo características y relaciones entre contenidos del Nivel Primario y analizando el sentido de su enseñanza en el contexto escolar actual.
- Analizar objetivos de aprendizaje, organización de contenidos y orientaciones didácticas presentes en documentos curriculares jurisdiccionales y nacionales, considerándolos como marco normativo para la enseñanza.
- Seleccionar diferentes modelos y formas de representación, reconociendo cómo su uso influye en el aprendizaje y en la construcción de argumentos que validen afirmaciones.
- Analizar propuestas de enseñanza de la Matemática, identificando los supuestos teóricos en los que se fundamentan.
- Diseñar y evaluar situaciones áulicas mediadas por recursos tecnológicos, considerando su potencial para la enseñanza y recontextualizándolos en problemas que requieran su uso para ser resueltos.
- Reconocer y experimentar la construcción del conocimiento matemático, desde percepciones intuitivas y búsqueda de regularidades, hasta la formulación de conjeturas y la consolidación de conceptos en el pensamiento formal.
- Identificar diferentes tipos de problemas vinculados a un contenido matemático, estableciendo relaciones con otros contenidos enseñados o por enseñar.
- Anticipar los recursos y estrategias que los alumnos pueden utilizar para abordar problemas, así como las limitaciones que pueden encontrar en el proceso.

Contenidos:

1. Números y operaciones

1.1. 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.

1.2. 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.

2. Geometría y medida

2.1. Geometría

Modelos bidimensionales y tridimensionales. Figuras y cuerpos geométricos. Polígonos cóncavos y convexos. Círculo y circunferencia. Elementos y propiedades geométricas de las figuras y los cuerpos. Clasificación. Triángulos. Características. Propiedades. Puntos Notables de los triángulos. Teorema de Pitágoras. Mediatrices, alturas, medianas y bisectrices. Cuadriláteros. Características. Propiedades. Polígonos y cuerpos regulares. Cuerpos redondos y poliedros. Inferencia de propiedades geométricas de figuras y cuerpos a través de lo invariante y lo variante. El dibujo y las construcciones geométricas. Diferentes formas de construcción: a mano alzada, con instrumentos tradicionales, con software. Trazado de Puntos Notables. Congruencia y semejanza de figuras. 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. Teorema de Tales. Resolución de triángulos. Razones trigonométricas. Teoremas que involucran la resolución de triángulos. Demostraciones geométricas sencillas.

2.2. 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.

3. Medida

3.1. La Medida

Unidades de medición. Unidades de longitud, superficie, volumen, masa y capacidad del SIMELA. Sus relaciones y equivalencias. Unidades de masa y densidad. Unidades 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.

3.2. 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.

Orientaciones didácticas:

La enseñanza de esta unidad debe partir de la problematización de los contenidos, situando cada objeto matemático en su contexto histórico, cultural y escolar, y explorando las decisiones que implica su enseñanza. Tal como señala el Ministerio de Educación: “los conocimientos didácticos debieran abordarse con el propósito de disponer de herramientas conceptuales para comprender las situaciones en las que la Matemática se enseña y se aprende, y de variadas estrategias para intervenir en ellas atendiendo a los ‘márgenes de maniobra’, tanto individuales como colectivos, del docente en su práctica cotidiana” (2009, p. 65).

Se propone tomar la propia dinámica de la clase en el instituto formador como objeto de análisis, de modo que los estudiantes puedan interpelar sus representaciones sobre su propio aprendizaje y reconocer la complejidad de la enseñanza debido a los factores que en ella inciden. Es central que analicen y contrasten documentos curriculares, libros de texto, cuadernos y propuestas áulicas, identificando los supuestos teóricos y las estrategias didácticas que los sustentan.

La metodología puede combinar análisis de casos, diseño de secuencias didácticas, resolución de problemas en clave docente y simulaciones de clases, articulando con marcos teóricos iniciales de la Didáctica de la Matemática, la Didáctica General y teorías del aprendizaje, de modo de construir un corpus que respalde las decisiones pedagógicas.

Es posible desarrollar una evaluación integradora articulada con *Práctica II, Didáctica General y Sujetos y Problemáticas de la Educación Primaria*, consistente en la elaboración de una planificación anual.

Bibliografía sugerida:

- Broitman, C. y Itzcovich, H. (2012). *El estudio de las figuras y de los cuerpos geométricos. Actividades para los primeros años de la escolaridad*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Cabrera, P., y Bonyuan, S. M. (2010). *Matemática ni más ni menos: La enseñanza de la matemática situada en contexto*. Buenos Aires: Editorial Comunicarte.
- Castro, A., Quaranta, M. E., Chamorro, M. del C. (2005). *Didáctica de las matemáticas*. Colección Didáctica Infantil y Primaria. Madrid: Pearson Educación.
- Dallura, L. (2008). *La matemática y su didáctica en el primer ciclo de la EGB: Un enfoque constructivista*. Buenos Aires: Aique.

- Dallura, L. (2008). *La matemática y su didáctica en el segundo ciclo de la EGB: Un enfoque constructivista*. Buenos Aires: Aique.
- Itzcovich, H. (2011). *Iniciación al estudio didáctico de la geometría. De las construcciones a las demostraciones*. Buenos Aires: Libros del zorzal.
- Ponce, H. (2006). *Enseñar y aprender matemática. Propuestas para el segundo ciclo*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Ponce, H., Urquiza, M., Quaranta, M. E., Escobar, M., Castro, A., Sancha, I., Vasches, C., Penas, P., Tarasow, P., Wolman, S., Díaz, A., Fernández, A. y Ressia de Moreno, B. (2013). *Enseñar matemática en la escuela primaria*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Tinta Fresca.

Ciencias Naturales y su didáctica I

Formato: materia.

Régimen de cursada: anual.

Ubicación en el diseño curricular: 2° año.

Carga horaria semanal y total para el estudiante: 4 horas cátedra semanales y 85,33 horas reloj.

Fundamentación:

Ciencias Naturales y su didáctica I, en el marco del presente diseño curricular para la formación docente inicial en Educación Primaria, constituye un campo sistemático de conocimiento orientado al estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje propios de las ciencias. Este campo reconoce que el saber científico posee características particulares: se construye mediante procedimientos específicos, se legitima a través de criterios propios de la comunidad científica y requiere, para su enseñanza, de estrategias diferentes a las utilizadas para otros tipos de saberes escolares.

En consecuencia, la formación docente debe propiciar el desarrollo de competencias científicas, entendidas como capacidades complejas vinculadas con los modos de pensar, argumentar e investigar propios de las Ciencias Naturales. La elección del término competencias subraya que estas habilidades trascienden el ámbito escolar y resultan esenciales para la vida ciudadana, en tanto fortalecen la autonomía intelectual. Otros autores emplean denominaciones equivalentes –modos de conocer, hábitos de pensamiento, habilidades, procedimientos científicos– que remiten al mismo propósito formativo.

Este diseño continúa trabajando contenidos propios de las Ciencias Naturales e incorpora otros ejes vinculados con los fundamentos epistemológicos y didácticos de las Ciencias Naturales. Estos buscan garantizar un acercamiento gradual e intencionado a la alfabetización científica. La formación apunta a que los futuros docentes comprendan la ciencia como una actividad humana situada y dinámica, y asuman la responsabilidad de promover en sus futuros estudiantes experiencias de indagación, observación rigurosa, formulación de preguntas, cuidado del ambiente y reflexión crítica sobre el mundo natural. El abordaje de conceptos como leyes, teorías y modelos científicos debe constituir un eje transversal y sostenido en el desarrollo curricular del área.

Asimismo, se espera que el docente en formación sea capaz de desplegar un enfoque sistémico en su práctica, integrando saberes y principios de las distintas disciplinas en torno a situaciones problemáticas reales y pertinentes. Este permite trabajar el contexto en tiempo real y acercar el conocimiento científico a los estudiantes mediante procesos de sentido, vinculación y aplicación.

Cada situación de enseñanza en la formación inicial genera oportunidades para construir un saber profesional anclado en la experiencia concreta. Mediante la reflexión didáctica, este saber se consolida y se convierte en fundamento para una formación permanente rigurosa y crítica.

Aprender ciencias como proceso implica desarrollar la capacidad –y el gusto– por observar el entorno, formular interrogantes, elaborar respuestas posibles, diseñar modos de verificación, construir explicaciones y debatir con otros a la luz de la evidencia. Implica también reconocer que la ciencia

constituye una forma particular de aproximarse a la realidad, con reglas de validación y lógicas propias. Por ello, las competencias científicas deben ser enseñadas, no se adquieren de modo espontáneo.

El modo de conocer propio de las ciencias difiere del sentido común y de los procedimientos cotidianos de resolución de problemas; se distingue tanto en la estructura del conocimiento que produce como en sus modos de generación y validación. En este proceso, el rol del docente es decisivo, pues debe orientar a sus estudiantes para que se apropien de esta manera rigurosa y crítica de pensar el mundo.

Finalidades formativas:

Ciencias naturales y su didáctica I contribuye a desarrollar las capacidades de dominar los saberes a enseñar, de actuar de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de los alumnos y de dirigir la enseñanza y gestionar la clase. Esto se concretará porque, al finalizar la unidad curricular, el estudiante será capaz de:

- Valorar la contribución de la ciencia y la tecnología al mejoramiento de la calidad de vida, reconociendo sus posibilidades y limitaciones como empresa humana condicionada por factores culturales, sociales y económicos.
- Dominar con solvencia la estructura teórica del área que enseña.
- Sustener una concepción epistemológica actualizada sobre la ciencia y sobre la ciencia escolar.
- Comprender cómo se produjeron históricamente los conocimientos científicos y tecnológicos.
- Seleccionar contenidos y diseñar propuestas didácticas que promuevan aprendizajes significativos en coherencia con los diseños curriculares jurisdiccionales.
- Abordar los contenidos desde una estructura de metaconceptos del área.
- Formular situaciones problemáticas reales, contextualizadas y pertinentes para el nivel en el que se desempeñarán.
- Diseñar secuencias de actividades que favorezcan la investigación escolar.
- Reflexionar críticamente sobre sus propias posturas científicas para convertirse en facilitadores del aprendizaje.

Contenidos:

1. Los seres vivos: unidad, diversidad, interrelaciones y cambios

Los seres vivos: unidad, diversidad, interrelaciones y cambios. Bases moleculares de la vida. Teorías sobre el origen de la vida. Teorías evolutivas y biodiversidad. Célula: estructura y funciones. Herencia y genética: nociones esenciales. Clasificación biológica: dominios y reinos de la naturaleza. Niveles de organización de los seres vivos. Funciones vitales en humanos y otros organismos: nutrición, relación y reproducción. Prevención de enfermedades y promoción de la salud. Alimentación saludable y dieta equilibrada. Niveles de organización ecológica: ecosistemas, ciclo de la materia y flujo de energía. Relaciones intra e interespecíficas. Ecosistema como modelo conceptual. Ambientes acuáticos y terrestres, rurales y urbanos.

2. Fundamentos Epistemológicos de las Ciencias Naturales

Paradigmas fundamentales de las ciencias: positivismo, relativismo, realismo y pragmatismo. Implicancias para las Ciencias Naturales.

Paradigmas científicos fundantes: física newtoniana, relatividad einsteniana, evolución por selección natural.

Corrientes epistemológicas centrales: inductivismo, hipotético deductivo (Hempel), falsacionismo (Popper), programas de investigación (Lakatos), revoluciones científicas (Kuhn), epistemologías relativistas y evolucionistas (Toulmin, Hull, Popper).

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

Método científico: características y posibilidades de aplicación en la enseñanza.

Incorporar la historia en las clases de ciencia. Aportes de la historia de la ciencia para mejorar la comprensión de la actividad científica. Distintas formas de narrar y escribir la historia de la ciencia.

3. Alfabetización científica

Alfabetización científica: la ciencia como producto y como proceso. Ciencia escolar y ciencia de los científicos. La transposición didáctica del saber científico en contenido escolar en las Ciencias Naturales. Educación para la ciudadanía científica: abordaje de controversias socio-científicas.

4. Modelos didácticos y enfoques contemporáneos

Fundamentos didácticos de la enseñanza de las Ciencias Naturales en el Nivel Primario. Diferentes enfoques: areal, disciplinar e interdisciplinar. Modelos didácticos: transmisión-recepción, descubrimiento, investigación, cambio conceptual, constructivista, indagación, Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente (CTSA), enfoque por capacidades cognitivas. Estrategias investigativas: preconceptos, resolución de problemas, hipótesis, uso de modelos, elaboración de conclusiones y analogías. Didáctica de la argumentación científica.

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.

Orientaciones para la enseñanza:

Se propone profundizar en la comprensión de las corrientes epistemológicas que sustentan los enfoques didácticos, revisando propuestas curriculares diversas, los criterios de selección y secuenciación de contenidos, y los supuestos que las orientan: “Resulta importante que en la formación inicial se le dé un espacio a la discusión de las diferentes alternativas de modelos didácticos históricos y los que aún permanecen en vigencia, y se los contraste con el modelo social en el cual tuvieron y tienen cabida, para finalmente encarar la opción más conveniente de acuerdo con los objetivos de formación acordados” (Ministerio de Educación, 2009, p. 109).

Se destaca, también, la importancia de trabajar desde la indagación científica como enfoque estructurante de la propuesta formativa. Esto implica orientar a los estudiantes en la formulación de preguntas, la realización de experiencias exploratorias y experimentales, la observación rigurosa, el registro de datos, el análisis de resultados y la elaboración de conclusiones fundamentadas. La integración de estrategias como el uso de analogías, simulaciones, laboratorios virtuales, materiales multimediales y salidas de campo favorece un abordaje contextualizado y significativo de los fenómenos.

Se recomienda elaborar guías de trabajo práctico claras –ya sean problemas escritos, experiencias de laboratorio o actividades de campo– que permitan desarrollar habilidades de registro, interpretación y comunicación de datos. Resulta igualmente importante dominar los formatos de comunicación científica: descripciones orales, producciones escritas y representaciones gráficas. A ello se suma la necesidad de promover el uso adecuado del lenguaje para el debate y el intercambio de ideas sobre hechos, fenómenos o teorías científicas, fortaleciendo así la argumentación como práctica central en la enseñanza de las Ciencias Naturales.

Es recomendable desarrollar una evaluación integradora articulada con *Práctica II, Didáctica General y Sujetos y Problemáticas de la Educación Primaria*, consistente en la elaboración de una planificación anual

Bibliografía sugerida:

- Adúriz-Bravo, A. (2005). *Una introducción a la naturaleza de la ciencia: La epistemología en la enseñanza de las Ciencias Naturales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Anijovich, R., y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza: Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- Curtis, H. (2008). *Biología*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- DGCyE. (2003). *Orientaciones didácticas para el nivel primario*. La Plata: DGCyE.
- Furman, M. (2018). *La aventura de enseñar Ciencias Naturales*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Furman, M., y Podestá, M. E. (2009). *La aventura de enseñar Ciencias Naturales*. Buenos Aires: Aique.
- Gellon, G., Rosenvasser Feher, M., Furman, M., y Golombek, D. (2005). *La ciencia en el aula* (1.^a ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Golombek, D. A. (2008). *Aprender y enseñar ciencias: Del laboratorio al aula y viceversa*. Buenos Aires: Santillana.
- Lewin, K. (2001). *La teoría del campo en la ciencia social*. Barcelona: Paidós.
- Liguori, L., y Noste, M. (2005). *Didáctica de las Ciencias Naturales: Enseñar Ciencias Naturales*. Rosario: Homo Sapiens.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2012). *Núcleos de aprendizajes prioritarios: Ciencias Naturales – Educación Primaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. París: UNESCO.
- Weissmann, H. (1993). *Didáctica de las Ciencias Naturales: Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Banks, J. A. (2015). *Educación multicultural: fundamentos y prácticas*. Madrid: Narcea.
- Cabero, J. (2012). *Didáctica de la Historia en la escuela primaria: estrategias y recursos*. Sevilla: Publicaciones Universidad de Sevilla.
- Coll, C. (2014). *Aprendizaje y desarrollo en contextos educativos*. Madrid: Morata.
- Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (2010). *Desarrollo psicológico y aprendizaje en la escuela primaria*. Madrid: Alianza Editorial.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. París: UNESCO.

- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- INFoD (2022). *Somos Ambiente: Educación Ambiental Integral*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Argentina.
- Magendzo, A. (2009). *Enseñar historia y geografía en educación primaria: estrategias para el aula*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria
- Morin, E. (2000). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós
- Pozo, J.I., Scheuer, N. y Valdés, J. (2006). *Didáctica de las ciencias sociales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Tedesco, J.C. (2004). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- UNESCO (2016). *Educación para la ciudadanía global: hacia un enfoque de competencias*. París: UNESCO.
- Van Dijk, T. (2001). *La construcción social del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.

Ciencias Sociales y su didáctica I

Formato: materia.

Régimen de cursada: anual.

Ubicación en el diseño curricular: 2° año.

Carga horaria semanal y total para el estudiante: 4 horas cátedra semanales; 85,33 horas reloj.

Fundamentación:

La enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela primaria constituye un campo esencial para la formación integral de los niños, en tanto contribuye a la comprensión del mundo social, la construcción de identidades y el ejercicio de una ciudadanía crítica y democrática. En este sentido, la *Didáctica de las Ciencias Sociales I* se configura como un espacio de reflexión y práctica que problematiza los modos de enseñar y aprender los saberes sociales, entendidos como producciones históricas, culturales y políticas.

Con los contenidos propuestos para esta unidad curricular se busca que los futuros docentes reconozcan la enseñanza de las Ciencias Sociales no solo como un proceso de transmisión de conocimientos, sino como una práctica cultural y política atravesada por memorias colectivas, representaciones sociales e imaginarios que se construyen en la vida cotidiana y en la experiencia escolar. En este marco, los enfoques teóricos de la didáctica –tradicional, crítico, constructivista, socio-crítico e intercultural– constituyen referencias fundamentales para comprender los sentidos, tensiones y finalidades de la enseñanza. Asimismo, la unidad curricular pone en el centro los problemas epistemológicos de las Ciencias Sociales y de su enseñanza: la necesidad de trabajar desde la complejidad, la multiperspectividad y la articulación de diferentes escalas de análisis. Estos aspectos resultan claves para superar miradas fragmentadas y reduccionistas, y avanzar hacia una enseñanza situada que recupere la vinculación con los contextos locales, comunitarios y regionales, al tiempo que permita comprender procesos nacionales y globales.

Se reconoce también que enseñar Ciencias Sociales en la escuela primaria implica abordar problemas socialmente relevantes, como el cuidado del ambiente, los derechos humanos, las desigualdades sociales y la convivencia democrática, que habiliten a los estudiantes a pensar críticamente la realidad y a proyectarse como sujetos activos en su transformación. Desde esta perspectiva, la enseñanza se concibe como una práctica comprometida con la diversidad cultural y lingüística, integrando memorias históricas, voces de pueblos originarios y saberes comunitarios.

La enseñanza de las Ciencias Sociales en el Nivel Primario debe ser una oportunidad para formar sujetos reflexivos, críticos y comprometidos con la democracia, la justicia social y la pluralidad cultural, y que la didáctica constituye el campo que brinda a los docentes las herramientas conceptuales y metodológicas para hacer de ese propósito una práctica educativa transformadora.

Finalidades Formativas:

Ciencias Sociales y su didáctica I contribuye a desarrollar las capacidades de dominar los saberes a enseñar, de actuar de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de los alumnos y

de la intervención reflexiva y comprometida en los contextos institucionales y comunitarios. Esto se concretará porque, al finalizar la unidad curricular, el estudiante será capaz de:

- Comprender la enseñanza de las Ciencias Sociales como una práctica cultural, política y pedagógica orientada a la construcción de ciudadanía crítica.
- Analizar críticamente los sentidos, finalidades y problemas epistemológicos de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela primaria
- Reconocer enfoques didácticos integradores que permitan superar visiones tradicionales y fragmentadas de la enseñanza, favoreciendo prácticas pedagógicas situadas, reflexivas e inclusivas.
- Valorar la diversidad cultural, histórica y social en el diseño de propuestas educativas contextualizadas.
- Favorecer la formación de docentes comprometidos con la enseñanza de problemáticas socialmente relevantes, que orienten su práctica pedagógica desde una perspectiva crítica, democrática y sustentable, promoviendo la construcción de una ciudadanía activa y responsable

Contenidos:

1. Fundamentos de la Didáctica de las Ciencias sociales

Objeto y sentido de la Didáctica de las Ciencias Sociales: finalidades formativas, aportes a la construcción de ciudadanía crítica, identidad y participación democrática. Enfoques teóricos de la didáctica: tradicional, crítico, constructivista, socio-crítico, intercultural. La enseñanza de las Ciencias Sociales como práctica cultural y política: transmisión de memorias colectivas, construcción de representaciones sociales y de imaginarios colectivos. Problemas epistemológicos en la enseñanza de las Ciencias Sociales: complejidad, multiperspectividad, articulación de escalas de análisis

2. La enseñanza de las Ciencias Sociales como construcción cultural y política.

Finalidades formativas de las Ciencias Sociales en la escuela primaria: pensamiento crítico, ciudadanía democrática, identidad y diversidad. Problemas y desafíos actuales de la enseñanza de las Ciencias Sociales: fragmentación disciplinar, enfoques tradicionales, transmisión de “relatos oficiales”. La enseñanza situada: vinculación de los contenidos con los contextos locales, comunitarios y regionales.

3. Enfoques y perspectivas didácticas.

Enfoques tradicionales vs. enfoques socio-críticos en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Didácticas específicas de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales en el Nivel Primario. La perspectiva interdisciplinaria: integración de saberes sociales, culturales y ambientales. Perspectivas interculturales y plurilingües: enseñanza de la diversidad y la memoria histórica.

4. La práctica docente en Ciencias Sociales

El lugar de las Ciencias Sociales en la escuela primaria: articulación con el mundo cotidiano de los niños y su comunidad. Didácticas específicas de la Historia y la Geografía en el Nivel Primario: uso de líneas de tiempo, relatos históricos, mapas, croquis, recursos gráficos y digitales. La enseñanza situada y contextualizada: trabajar con problemáticas locales, regionales y nacionales relevantes para los estudiantes. Perspectiva intercultural y de diversidad: reconocimiento de la pluralidad cultural, inclusión de memorias de pueblos originarios y comunidades locales. La enseñanza de problemas socialmente

relevantes en la escuela primaria: ambiente, derechos humanos, desigualdades, ciudadanía, convivencia democrática.

Orientaciones didácticas:

Se propone Incorporar diversas perspectivas teóricas —crítica, socio-crítica, constructivista e intercultural— que favorezcan la comprensión de la enseñanza de las Ciencias Sociales como una práctica cultural y política orientada a la formación de ciudadanía crítica y democrática.

También, promover espacios de reflexión y aplicación en los que los futuros docentes integren conceptos teóricos con experiencias concretas de enseñanza, mediante el análisis de prácticas escolares reales y la elaboración de propuestas didácticas contextualizadas. Las mismas deben partir de situaciones socialmente relevantes, que permitan a los estudiantes comprender la relación entre los contenidos escolares y las problemáticas actuales de su entorno local, regional y nacional. En tales propuestas didácticas es preciso asegurar que consideren la diversidad cultural, las desigualdades y las distintas formas de participación social, promoviendo el respeto, la equidad y la justicia como valores centrales de la enseñanza en Ciencias Sociales.

A los fines de ubicar a los estudiantes en el centro del proceso de aprendizaje, se requiere el uso de metodologías tales como el aprendizaje basado en proyectos, estudios de caso, debates, simulaciones y trabajo de campo, promoviendo la participación, la indagación y la construcción colectiva del conocimiento. La integración de diversos recursos, textuales, gráficos, digitales, audiovisuales y cartográficos, potenciarán la interpretación de la realidad social, el análisis de fuentes y la construcción de representaciones significativas del espacio y el tiempo.

Se sugiere la articulación con otras áreas del conocimiento, reconociendo la complejidad de los fenómenos sociales y la necesidad de abordarlos desde múltiples escalas y miradas, y la integración de contenidos que vinculen pasado y presente, identidad y diversidad, memoria y territorio.

La evaluación continua permitirá acompañar el proceso de aprendizaje, se debe brindar retroalimentación oportuna y promover la autoevaluación y la coevaluación, fortaleciendo la autonomía y la conciencia profesional del futuro docente.

Es posible desarrollar una evaluación integradora articulada con *Práctica II, Didáctica General y Sujetos y Problemáticas de la Educación Primaria*, consistente en la elaboración de una planificación anual.

Bibliografía sugerida:

- Banks, J. A. (2015). *Educación multicultural: fundamentos y prácticas*. Madrid: Narcea.
- Cabero, J. (2012). *Didáctica de la Historia en la escuela primaria: estrategias y recursos*. Sevilla: Publicaciones Universidad de Sevilla.
- Coll, C. (2014). *Aprendizaje y desarrollo en contextos educativos*. Madrid: Morata.
- Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (2010). *Desarrollo psicológico y aprendizaje en la escuela primaria*. Madrid: Alianza Editorial.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. París: UNESCO.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- INFoD (2022). *Somos Ambiente: Educación Ambiental Integral*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Argentina.
- Magendzo, A. (2009). *Enseñar historia y geografía en educación primaria: estrategias para el aula*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria
- Morin, E. (2000). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós
- Pozo, J.I., Scheuer, N. y Valdés, J. (2006). *Didáctica de las ciencias sociales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Tedesco, J.C. (2004). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- UNESCO (2016). *Educación para la ciudadanía global: hacia un enfoque de competencias*. París: UNESCO.
- Van Dijk, T. (2001). *La construcción social del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.

Didáctica de la Lengua y la Literatura

Formato: materia.

Régimen de cursada: anual.

Ubicación en el diseño curricular: 2° año

Carga horaria semanal y total para el estudiante: 5 horas cátedra semanales y 106,67 horas reloj

Fundamentación:

Didáctica de la Lengua y la Literatura permite al futuro docente la reflexión teórica a la luz de las prácticas del lenguaje. Por ello, es necesario recuperar los contenidos disciplinares abordados en las unidades curriculares de *Lengua y Literatura Infantil y Juvenil*, con el fin de abordar las estrategias didácticas de enseñanza.

Desde un enfoque global la Didáctica de la Lengua y la Literatura en la formación docente debe considerar 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.

El tratamiento de la Literatura Infantil y Juvenil 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 y Juvenil 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 futuro docente, primero deberá constituirse en lector de Literatura Infantil y Juvenil. 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.

Finalidades formativas:

Didáctica de la Lengua y la Literatura contribuye a desarrollar las capacidades de dominar los saberes a enseñar, de dirigir la enseñanza, de actuar de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de los estudiantes. Esto se concretará porque, al finalizar la unidad curricular, el estudiante será capaz de:

- Caracterizar los diversos enfoques teóricos y metodológicos que sustentan la enseñanza de la Lengua y la Literatura.
- Evaluar críticamente los materiales didácticos y libros de texto disponibles para la enseñanza de la Lengua y la Literatura, identificando sus modelos subyacentes e implicaciones pedagógicas.
- Diseñar, de manera fundamentada, itinerarios de lectura de obras literarias destinados a la infancia y la juventud, aplicando criterios de selección que promuevan la formación progresiva de la competencia literaria.
- Planificar actividades de enseñanza y aprendizaje que promuevan el desarrollo integral de las competencias comunicativas (oralidad, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua).
- Desarrollar estrategias que propicien el acercamiento de los niños a la lectura literaria.

Contenidos:*1. Enseñanza de la lengua oral*

Particularidades de la lengua oral y de la lengua escrita. El lenguaje oral en el contexto de Educación Primaria: importancia de la oralidad como eje transversal y base para el desarrollo de la lectoescritura. La enseñanza de la escucha, interpretación y producción de textos orales: desarrollo de habilidades activas para comprender (escuchar críticamente, interpretar intenciones y contextos) y para expresarse (producir discursos coherentes, adecuados y cohesionados).

Programación didáctica. Progresión de los objetivos y actividades desde los primeros grados (conversaciones cotidianas, narraciones simples) hasta los grados superiores (exposiciones formales, debates, argumentaciones). Secuenciación y adecuación 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.

2. Enseñanza de la lectura y de la escritura

La didáctica de la lectura considerada como práctica sociocultural e histórica. Nuevas concepciones de lectura, de lector y de texto: el texto como construcción de sentido, el lector como protagonista activo y la lectura como un proceso interactivo. Didáctica de la lectura: cómo enseñar a leer y a comprender. La lectura como proceso: abordar las etapas y habilidades implicadas antes, durante y después de la lectura. Estrategias de lectura. Enseñanza explícita de herramientas (predicción, inferencia, monitoreo, etc.). Práctica de la fluidez lectora. Didáctica de la lectura: enseñar a enseñar a leer y comprender textos literarios y no literarios. Fundamentos teóricos y epistemológicos de la escritura. La escritura y su enseñanza: modelos textualistas y enfoques socio discursivos. Didáctica de la escritura y estrategias de producción: cómo enseñar a escribir. Producción de textos en diferentes géneros, formatos y soportes.

3. Enseñanza de la literatura

Fundamentos teóricos y epistemológicos de la lectura literaria. Marco conceptual de la literatura en la escuela. La literatura como un ámbito de formación estética, cultural y personal. Nuevas concepciones del texto literario, del lector y la lectura como experiencia estética. Literatura infanto-juvenil: características, evolución histórica y valor. El corpus Literario y el canon: selección de textos y los criterios de inclusión. Selección de un corpus literario adecuado a los diferentes recorridos de estudiantes de la educación primaria. Criterios pedagógicos y de adecuación a la edad e intereses de los alumnos. Géneros y autores de la literatura universal: (narrativa, lírica, dramática, ensayo breve) y la exploración de autores y obras representativas.

4. Enseñanza de la Lengua

Fundamentos históricos y enfoques actuales de la enseñanza de la Lengua. Enseñanza sistemática y explícita. Modelos lingüísticos y enseñanza de las prácticas del lenguaje. La Enseñanza de la gramática en el marco de las prácticas del lenguaje. Integración de la reflexión gramatical dentro del uso significativo del lenguaje. Estrategias de enseñanza gramatical sujetas a los textos literarios y no literarios. La gramática textual como una ampliación de la gramática oracional: superar el análisis exclusivo de la oración aislada para entender el del texto completo (coherencia y cohesión). Conciencia gramatical focalizada en el léxico. Categorías gramaticales. Clases de palabras según el significado: Estudio semántico y funcional de las palabras. Metacognición y reflexión metalingüística. Reflexiones lingüísticas y metalingüísticas de la gramática asociada al texto y al proceso de revisión. Integración de normativa y producción escrita: prácticas concretas de escritura y corrección.

Orientaciones didácticas:

Se debe recuperar los contenidos disciplinares de las unidades curriculares de *Lengua y Literatura Infantil y Juvenil* para abordar las estrategias de enseñanza y evaluación.

Se sugiere proponer diversos tipos de experiencias que les permitan a los estudiantes reflexionar sobre los desarrollos comunicativos y lingüísticos de los niños en la comunicación oral. Asimismo, mostrar y construir propuestas didácticas que aborden la enseñanza de la oralidad.

Se propone mostrar y construir itinerarios lectores bajo distintos criterios de acuerdo a distintas finalidades didácticas; favorecer la participación de los estudiantes en talleres de Literatura para niños y jóvenes y construir talleres de Literatura de acuerdo a diferentes propósitos.

Es necesario mostrar y analizar secuencias didácticas y cómo se aborda la enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Educación Primaria.

Es recomendable desarrollar una evaluación integradora articulada con *Práctica II, Didáctica General, y Sujetos y Problemáticas de la Educación Primaria*, consistente en la elaboración de una planificación anual

Bibliografía sugerida:

- Alvarado, M. (comp.). (2004). *Problemas de la enseñanza de la Lengua y la literatura*. Buenos Aires: Editorial Universidad Nacional de Quilmes.
- Alvarado, M. (coord.). (2006). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: FLACSO-Manantial.

- Avendaño, F. y Miretti, M. (2006). *El desarrollo de la lengua oral en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.
- Avendaño, F. y Perrone, A. (2014). *La didáctica del texto. Estrategias para comprender y producir textos en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.
- Bombini, G. (1989). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Bombini, G. (2017). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: El Hacedor.
- Bronckart, J.P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño & Dávila.
- Cassany, D. (2017). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Buenos Aires: Noveduc.
- Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Desinano, N. y Avendaño, F. (2006). *Didáctica de las ciencias del lenguaje. Enseñar Ciencias del lenguaje, Enseñar a enseñar ciencias del Lenguaje*. Rosario: Homo Sapiens.
- Díaz Rönner, M. (1989). *Cara y cruz de la Literatura infantil*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Frugoni, S. (2006). *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Marín, M. (2013). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Aique.
- Montes, G. (1990). *El corral de la infancia*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Montes, G. (2001). *La frontera indómita*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodari, G. (1985). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Fontanella.
- Sardi, V. (2006). *Historia de la enseñanza de la Lengua y la literatura. Continuidades y Rupturas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Lenguaje corporal y Plástica visual

Formato: Taller.

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 2° año, 2° cuatrimestre.

Carga horaria semanal y total para el estudiante: 3 horas cátedra semanales y 32 horas reloj.

Fundamentación

El lenguaje corporal y la plástica visual son esenciales para la comunicación humana trascendiendo las barreras lingüísticas y enriqueciendo la interacción social en relación con el patrimonio cultural. Esta unidad curricular aporta al desarrollo de capacidades artísticas, como la percepción, sensibilidad y creatividad. En relación a la formación del futuro docente, proporciona las herramientas necesarias para diseñar experiencias de aprendizaje enriquecedoras que respondan a las necesidades e intereses de los estudiantes de primaria.

La expresión corporal y las artes visuales son herramientas fundamentales para que los futuros docentes desarrollen las competencias necesarias para estimular la creatividad y el aprendizaje con sentido en sus alumnos. Al explorar, analizar y producir expresiones artísticas, los estudiantes adquieren habilidades clave para fomentar la exploración y el descubrimiento, creando ambientes de aprendizaje donde los niños puedan experimentar libremente y construir su propio conocimiento. Desarrollan la comunicación, facilitando la expresión de ideas y emociones a través de diferentes lenguajes, tanto verbales como no verbales. Promueven el trabajo colaborativo, fomentando la interacción y la cooperación entre los estudiantes. Estimulan la resolución de problemas, desafiando a los niños a encontrar soluciones creativas a diferentes situaciones.

Finalidades formativas:

Lenguaje corporal y Plástica visual contribuye a desarrollar las capacidades de intervenir en la dinámica grupal y organizar el trabajo grupal, como también la de comprometerse con el propio proceso formativo. Esto se concretará debido a que, al finalizar la unidad curricular, el estudiante será capaz de:

- Desarrollar habilidades para la creación de secuencias de movimiento y producciones visuales que expresen emociones, ideas y sensaciones personales, utilizando elementos básicos de la expresión corporal y las artes visuales.
- Diseñar y aplicar estrategias didácticas basadas en la expresión corporal y las artes visuales para estimular la creatividad y el pensamiento crítico en alumnos de primaria.
- Interpretar y evaluar las diferentes manifestaciones artísticas (obras de arte y producciones propias), reconociendo los elementos formales y conceptuales que las caracterizan.
- Comunicar ideas y emociones de manera efectiva utilizando el lenguaje corporal y visual, tanto en forma individual como colaborativa.
- Integrar los conocimientos adquiridos sobre expresión corporal y artes visuales con otras áreas del currículo, diseñando propuestas didácticas que promuevan el aprendizaje con sentido en los alumnos de primaria.

Contenidos:

1. Elementos del Lenguaje

Artes visuales: Elementos básicos de la plástica Visual, técnicas y procedimientos. Forma: características. Textura: visual y táctil. Color: clasificación según su composición, ubicación y temperatura. Atributos del color. Espacio bi y tridimensional.

Lenguaje corporal: Elementos del movimiento: Espacio, tiempo, energía. Esquema corporal: sensibilización y control corporal. Simetría- asimetría. Sensopercepción: imágenes productivas y reproductivas. Los sentidos. Movimiento orgánico: Ritmo (tiempo, silencio), tono muscular, textura, forma, volumen y trayectos.

2: Creatividad y Educación artística en Nivel Primario.

Artes visuales: producción artística. Técnicas, herramientas, materiales y procedimientos, convencionales y no convencionales. Lectura de imágenes. Características y evolución del dibujo infantil. Historia del arte: lectura y análisis de obras de arte. Decodificación de obras de arte y nuevas tecnologías.

Lenguaje corporal: diseños espaciales. Niveles. Ritmo corporal. Calidades del movimiento. Trabajo con elementos. Secuencia de movimiento. Composición. Juegos. Desarrollo del movimiento expresivo. Tacto y contacto corporal: apoyo y diálogo corporal.

3. De la producción a la recepción: enfoques didácticos

Procesos de producción individual y grupal. La intencionalidad creativa y la producción en arte. Procesos creativos: 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 Primario: disciplinas y herramientas metodológicas para la construcción de otros conocimientos. Relación del arte con otros campos curriculares. Proceso y desarrollo de la expresión infantil. Poética del movimiento: inicios hacia una narrativa corporal. Ritmo interno y verbal: patrones rítmicos basados en la palabra El juego desde la perspectiva artística. Proyectos integrados en Educación Primaria.

Orientaciones para la enseñanza:

Las orientaciones para la enseñanza de la expresión corporal y las artes visuales en futuros docentes sugieren un enfoque práctico y experiencial, combinando la teoría con la práctica. Se recomienda organizar talleres, visitas a museos y colaboraciones con artistas para enriquecer el aprendizaje. Además, se enfatiza la importancia de diseñar secuencias didácticas integradas, utilizar TIC, y evaluar de manera formativa. Es crucial considerar la diversidad y la inclusión, promoviendo actividades adaptadas y creando ambientes respetuosos. Asimismo, se sugiere abordar temas transversales como la sostenibilidad, la identidad cultural y el bienestar emocional. Finalmente, se recomienda fomentar la autonomía, establecer vínculos con la comunidad, crear portafolios para documentar el proceso creativo y en la instancia final realizar un proyecto integrador acompañado de la reflexión.

En esencia, se busca formar docentes capaces de estimular la creatividad, el pensamiento crítico y la expresión artística en sus alumnos, brindándoles herramientas para diseñar experiencias de aprendizaje significativas y enriquecedoras.

Se propone, finalmente, la elaboración de un proyecto integrador como herramienta central para el desarrollo de los contenidos. Este proyecto permitirá a los estudiantes alcanzar una síntesis que, en primer lugar, evidencie los aprendizajes adquiridos respecto a los lenguajes específicos, y, en segundo lugar, integre los saberes acumulados a través de diversas experiencias artísticas. Estas experiencias incluyen tanto aquellas desarrolladas en el ámbito de la educación formal como las provenientes de su recorrido fuera de este ámbito.

Bibliografía sugerida:

- Arnheim, R. (1971). *El arte y la percepción visual*. Buenos Aires: Paidós.
- Blejman, Adrián (2018). *Laboratorio de Juego, manual práctico para aprender a crear juegos*. Buenos Aires: Espíritu Guerrero.
- Dalcroze, É. J. (1971). *Ritmo, música y educación*. Buenos Aires: Ricordi americana.
- Frega, Ana Lucia (2000). *Pedagogía del arte*. Buenos Aires: Bonnum.
- Isenberg, Diana (2009). *Apuntes para un aprendizaje de arte*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Mara Dierssen (2019). *El cerebro y la creatividad desde la neurociencia*. Edición: EmseEdapp, S.L y Editorial Salvat, S.L.
- Num de Negro Berta. (2008). *Los Proyectos de Arte*. Buenos Aires: Magisterio del Río de La Plata.
- Laban, R. (1963). *El movimiento. Un estudio analítico*. Buenos Aires: Paidós.
- Lowenfeld, V. (1975). *El desarrollo del dibujo infantil*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Ossona, Paulina (1985). *El lenguaje del cuerpo- Método de la Expresión Corporal*. Buenos Aires: Hachette.
- Stokoe, Patricia (1997). *La Expresión Corporal y el niño*. Buenos Aires: Ricordi.
- Winnicott, D. W. (1971). *Realidad y Juego*. Buenos Aires: Gedisa.

CARACTERIZACIÓN UNIDADES CURRICULARES 3° AÑO

Historia y política de la educación argentina

Formato: materia.

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 3° año, 1° cuatrimestre.

Carga horaria semanal y total para el estudiante: 3 horas cátedra semanales y 32 horas reloj.

Fundamentación:

La Historia de la educación y la política educacional son importantes para comprender las relaciones entre sociedad, Estado y educación. La presente unidad curricular procura abordar –desde un análisis histórico, sociológico y político– el desarrollo de la educación escolarizada en nuestro país como resultado de la tensión entre la prescripción estatal y las demandas sociales y educativas que impactan en la escuela y la docencia. Esto permite visualizar la arbitrariedad y contingencia histórica de la escuela, abandonar la consideración del presente como inevitable, imaginar alternativas para el futuro de la educación y de lo escolar.

Ya que esta unidad curricular se trata de un constructo exclusivo de la “cultura escolar” (Chervel, 1998), en cuanto que carece de un referente académico externo concreto y delimitado, se debe apelar a dos campos disciplinares para elaborar un objeto de estudio propio de esta asignatura. Para ello, se toma un eje vertebrador de alta capacidad explicativa que permita seleccionar e integrar el conjunto de saberes mínimos que conformarán la unidad curricular; siguiendo a Pablo Pineau (2010), se toma el “imaginario pedagógico”. Este es “el registro cuya función es delimitar sus reglas, establecer las imágenes que articulan lo pedagógico y otorgarle una fantasía de coherencia y completitud. Por eso, los imaginarios recrean el pasado, justifican el presente y proyectan un futuro ideal. De esta forma, no sólo ofrecen una comprensión de la realidad sino también cursos de acción a seguir (Baczko, 1991)” (2010, p. 28).

Finalidades formativas:

Historia y política de la educación argentina contribuye a la capacidad de comprometerse con el propio proceso formativo. Esto se concretará debido a que, al finalizar la unidad curricular, el estudiante será capaz de:

- Identificar históricamente, a partir de los “imaginarios pedagógicos”, los procesos de conformación del sistema educativo argentino y sus transformaciones como resultado de lucha, resistencia y contradicciones.
- Comprender los factores históricos, sociales, políticos, económicos e ideológicos que determinaron y determinan las características de la configuración y organización del sistema educativo nacional.

Contenidos:

1. El imaginario civilizador, o el escenario de la fundación (mediados del siglo XIX)

La categoría “imaginario pedagógico”. La situación educativa previa a la consolidación del Estado nacional. Creación del sistema educativo nacional en el contexto de la consolidación del Estado

nacional. Los planteos de Domingo Faustino Sarmiento: civilización y barbarie, democracia y exclusión. Debates con otras posturas contemporáneas (Juan B. Alberdi, José M. Estrada).

2. *Los herederos. El imaginario normalista y sus disputas internas (fines del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX)*

La creación del Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal (SIPCE). El andamiaje legal nacional y provincial. La consolidación de una pedagogía hegemónica. Los aportes del liberalismo y de la Ilustración. El positivismo y su traducción educativa. La “escuela tradicional”. Las disputas internas: normalizadores y democrático-radicalizados.

3. *El imaginario espiritualista (primera mitad del siglo XX)*

Modernizaciones sociales y educativas en el período de entreguerras. El imaginario pedagógico espiritualista. El reduccionismo filosófico y la educación integral. Los debates dentro del nacionalismo y las tendencias de la Escuela Nueva. Los nuevos sujetos político-educativos y sus alternativas de inclusión. Las diferentes concepciones de educación en la propuesta peronista.

4. *El imaginario desarrollista (primeras décadas de la segunda mitad del siglo XX)*

El agotamiento del modelo fundacional. Las respuestas: modernización incluyente, modernización excluyente y defensa del canon fundacional. El imaginario pedagógico desarrollista: Organismos internacionales, tecnocracia, reduccionismo economicista y neo- conductismo. Los proyectos educativos represivos.

5. *El imaginario neoliberal (fines del siglo XX y comienzos del siglo XXI)*

Neoliberalismo y educación. El modelo empresarial. Los nuevos “conceptos estelares”: calidad, equidad, competencias y gestión. La reforma educativa de los 90. La situación actual: el “post-neoliberalismo”. Nuevo estatuto legal del sistema.

Orientaciones didácticas:

Se propone una práctica de enseñanza basada en la justificación de las posturas adoptadas, procurando evitar la presentación de posicionamientos opuestos o binarios; en el sometimiento a la crítica constante; en la generación de espacios de debate y comparación; en la argumentación permanente; en la toma de postura en el lugar del otro, etc.

Se sugiere la lectura y el análisis comparativo de diferentes leyes de educación con relación a los conceptos centrales o periodos históricos abordados.

Bibliografía sugerida:

- Alliaud, A. (1993). *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Arala, N. y Mariño, M. (2013). *La educación en la Argentina. Una historia en 12 lecciones*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Noveduc.
- Braslavsky, C. (1980). *La educación argentina (1955-80). El País de los Argentinos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Carli, S. (2002). *Niñez, pedagogía y política*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cucuzza, H. R. (comp.) (1996). *Historia de la educación en debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Pineau, P., Mariño, M., Arata, N. y Mercado, B. (2006). *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Buenos Aires: Colihue.
- Puiggrós, A. (1997). *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (2002). *¿Qué pasó en la educación argentina? Breve historia de la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Tedesco, J.C. (1984). *Educación y sociedad en la Argentina, 1800-1900*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Educación inclusiva

Formato: materia.

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 3° año, 1° cuatrimestre.

Carga horaria semanal y total para el estudiante: 3 horas cátedra semanales y 32 horas reloj.

Fundamentación:

Para garantizar el derecho a una educación de calidad, los sistemas educativos no sólo requieren asignar recursos sino también formar docentes que puedan contribuir a que, aquellos que llegan a la escuela, permanezcan en ella y desarrollen todas sus capacidades en una perspectiva de equidad y calidad, en el marco de instituciones educativas inclusivas (Calvo, 2013).

En este sentido, la incorporación de una unidad curricular específica sobre *Educación inclusiva* en la formación docente inicial implica una innovación que, se espera, impacte progresivamente en la transformación del espacio escolar. Transformación que no puede realizarse sin una decidida intervención de los docentes en la enseñanza, el aprendizaje y la gestión de clases con grupos cada vez más diversos. Atender este desafío y demanda requiere de una apertura y de un proceso de formación permanente. Formación que contribuya a afianzar el desarrollo de la capacidad de “tomar decisiones pedagógicas que reconozcan y respeten la diversidad” (Resolución CFE N° 337/18).

Desde que tuvo lugar la expansión de la escuela como forma educativa hegemónica (Pineau, 2000), se inició un proceso de regulación y obligatoriedad creciente de la escuela como dispositivo relevante en los proyectos de construcción y consolidación de los estados nacionales. Este dispositivo se asienta en un formato normalizador y homogeneizador que hoy no puede ser sostenido.

Abordar la inclusión educativa de personas con discapacidad nos convoca a posicionarnos en el modelo social de la discapacidad entendiendo que, a veces, es el contexto el que coloca las barreras por lo cual se orienta a identificarlas, buscando minimizarlas o eliminarlas para contribuir a un proceso de enseñanza y aprendizaje efectivo. La educación inclusiva es entendida como “el proceso de mejora sistemático del sistema y las instituciones educativas para tratar de eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de las/los estudiantes en la vida de las instituciones en donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables” (Booth y Ainscow, 2015). De esta manera la comprensión e intervención con relación a las dificultades de los estudiantes no se circunscriben al déficit individual sino a la propuesta de enseñanza (Donato et. al 2013).

De igual modo, la accesibilidad –fundamentalmente académica– cobra aquí un lugar preponderante en la medida que la eliminación de barreras y la construcción de propuestas institucionales accesibles constituyen una base material y simbólica de la educación para todos los seres humanos.

Finalidades formativas:

Educación inclusiva contribuye a desarrollar la capacidad de actuar de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de los alumnos. Esto se concretará debido a que, al finalizar la unidad curricular, el estudiante será capaz de:

- Reconocer los distintos estilos de aprendizaje y la agrupación heterogénea de los estudiantes.
- Valorar la igualdad de oportunidades y la atención a la diversidad en contextos educativos.
- Conocer y analizar el marco normativo y conceptual de la educación inclusiva con eje en la perspectiva de accesibilidad.
- Identificar y valorar los principios teóricos para una educación inclusiva.
- Contextualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en clave de la dialógica inclusión-exclusión.
- Desarrollar habilidades y actitudes para el diseño de proyectos y programas educativos en base a los fundamentos de la educación inclusiva.

Contenidos

1. ¿Qué se entiende por educación inclusiva?

Educación inclusiva: conceptualización. Principios y fundamentos. Políticas educativas y marcos normativos nacionales y provinciales para la inclusión (Resolución del CFE: N° 239/14). Diversidad: conceptualización. Las aulas heterogéneas. La enseñanza en contextos inclusivos. El Diseño Universal del Aprendizaje (DUA). La accesibilidad como concepto multidimensional, transdisciplinario e intersectorial: fundamentos. Formas de accesibilidad física, comunicacional, actitudinal y pedagógica. Ley de prestaciones básicas (Ley N° 24901) y Certificado Único de Discapacidad (CUD).

2. La inclusión educativa de personas con discapacidad

La educación especial como modalidad del sistema. Tensiones entre lo común y lo especial. La discapacidad y sus modelos en el abordaje: de prescindencia, el médico-rehabilitador (o asistencial) y el social. Diversidad funcional. Conceptos de integración e inclusión. Las barreras para el aprendizaje y la participación. El rol del docente de apoyo a la inclusión. Las configuraciones de apoyo y los ajustes razonables. El Proyecto Pedagógico Individual (PPI). El proyecto institucional de inclusión. El rol de los equipos técnicos en la escuela inclusiva: interdisciplina, transdisciplina, metadisciplina. Familia y discapacidad. Futuro y plan de vida.

3. El aprendizaje del estudiante con discapacidad

Abordaje pedagógico de la persona con ceguera: estrategias y modalidades de apoyo. Abordaje didáctico de la persona con discapacidad auditiva. Desarrollo psicoevolutivo desde una perspectiva psicomotriz: metodologías didácticas inclusivas. Aprendizaje y metodologías didácticas para la persona con discapacidad intelectual.

Orientaciones para la enseñanza:

La metodología para el desarrollo de la materia será mediante una estrategia que promueva el diálogo y la participación, partiendo de la presentación de los contenidos para su análisis, reflexión y vinculación con situaciones prácticas. El aula será el lugar privilegiado para el planteamiento de interrogantes, debates, el diseño y desarrollo de proyectos inclusivos y el aprendizaje del trabajo colaborativo.

Se sugiere el análisis y discusión en grupo de documentos específicos (legislación, estudios de casos, estudios de contextos, noticias de prensa, etc.). También se recomienda la lectura de textos específicos y generales, intercalado con materiales audiovisuales y otros recursos informáticos y digitales.

Una de las evaluaciones integradoras debe incluir el diseño de un proyecto educativo de inclusión como resultado de un trabajo de indagación, que permita a los estudiantes construir un marco conceptual, a través del cual desarrollen una aproximación a los fundamentos y ejes claves que se abordaron en la unidad curricular. Esta propuesta puede realizarse de manera articulada con *Práctica III*.

Bibliografía sugerida:

- Aizencang, N., y Bendersky, B. (2013). *Escuela y prácticas inclusivas: intervenciones psicoeducativas que posibilitan*. Buenos Aires: Manantial.
- Alba Pastor, C. (Coord.) (2016). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Madrid: Morata.
- Arnaiz, P. (2000). Educar en y para la diversidad. En Soto, F.J. y López, J.A. (coords.), *Nuevas tecnologías, viejas esperanzas: Las nuevas tecnologías en el ámbito de las necesidades especiales y la discapacidad*. Murcia: Consejería de Educación y Universidades.
<https://www4.congreso.gob.pe/comisiones/2006/discapacidad/tematico/educacion/parnaiz.pdf>
- Borsani, M, J. (2019). *De la integración educativa a la educación inclusiva. De la opción al derecho*. Rosario: Homo Sapiens.
- Cobeñas, P., Grimaldi, V., Broitman, C, Sancha, I., y Escobar, M. (coords.) (2021). *Discusiones sobre inclusión educativa: una perspectiva desde la educación inclusiva*. La Plata: EDULP.
- Guevara, J. y Zacarías, I., (2016). Empezar la docencia en escuelas inclusivas. *Documento de Trabajo*, 154. <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/1042.pdf>
- Kaufmann, L. (2012). Niños con TEA en la escuela común. Ideas por donde comenzar a pensar los beneficios que proporciona una escuela inclusiva. En J. Tallis (coord.), *Los trastornos del espectro autista. Aportes convergentes* (pp. 97 – 115). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2012). Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo. Gestos mínimos para una pedagogía de las diferencias. En M. E. Almeida y M. A. Angelino (Eds.), *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina* (pp. 180-194). Paraná: Facultad de Trabajo Social - UNER.
- Tomlinson, C. A. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Zapata Erice, M. M. (2009). *¿Cómo desarrollar el potencial de aprendizaje? Teoría de la modificabilidad estructural cognitiva y experiencia de aprendizaje mediado del Prof. Reuven Feuerstein*. Buenos Aires: Dunken.

Sociología de la educación

Formato: materia.

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 3° año, 2° cuatrimestre.

Carga horaria semanal y total para el estudiante: 3 horas cátedra semanales y 32 horas reloj.

Fundamentación:

La *Sociología de la educación* es una disciplina que utiliza conceptos, modelos y teorías de la sociología general para comprender la educación en su dimensión social. Esta unidad curricular se centrará en recuperar las contribuciones de la sociología para la comprensión de las dimensiones de los procesos y estructuras de la educación formal. Su finalidad, en la formación docente inicial, es aportar los elementos analíticos y teóricos que permitan analizar el hecho educativo escolar y contribuir a formar educadores con capacidad crítica y reflexiva.

La escuela es una institución social que tiene una larga historia, es masiva y extendida en los estados modernos. Se trata de “una organización, es decir, constituye un conjunto de reglas y recursos instituidos que estructuran, facilitan y limitan las prácticas de los agentes” (Tenti, 1999, p. 7). Forma parte de un sistema mayor (el sistema educativo) constituido en una de las dimensiones de intervención estatal. Es por esto último que se trata de un asunto de Estado, que forma parte de las políticas públicas. Todo lo mencionado en el párrafo anterior forma parte de los análisis “macro” sociológico que serán abordados en la presente unidad curricular, complementándolo con aquello que sucede en el interior de las aulas (análisis “micro” sociológico). Esto último se refiere, concretamente, a las interacciones entre los agentes y sujetos que integran el grupo áulico.

Finalidades formativas:

Sociología de la educación contribuye a desarrollar la capacidad de intervenir en la dinámica grupal y organizar el trabajo escolar. Esto se concretará debido a que, al finalizar la unidad curricular, el estudiante será capaz de:

- Desarrollar habilidades analíticas, críticas y expresivas para explicar problemas socio-educativos a partir de conceptos y principios sociológicos.
- Comprender las problemáticas sociológicas actuales y las interpelaciones que las mismas realizan de los procesos educativos.

Contenidos

1. La educación como fenómeno social

La sociología como ciencia: ubicación histórica de su nacimiento. La sociología de la educación: objeto y perspectivas. La educación como fenómeno social. Relación entre educación y socialización. Socialización primaria y socialización secundaria. Las funciones sociales de la educación.

2. La educación como sistema del Estado

La educación como sistema nacional. La sistematización de las instituciones educativas y la consolidación del poder de los Estados. Estructura social, capital y reproducción. Educación y

ciudadanía. La organización de la escuela: tendencias típicas, estructura formal y poder en las escuelas.

3. La educación como interacción

La profesión docente. La interacción docente-alumno en el aula desde la perspectiva sociológica. Técnicas de observación de la relación docente-alumno. Expectativas recíprocas. Representaciones escolares de los alumnos. Los alumnos y la autoridad pedagógica en la posmodernidad. La violencia social en el contexto escolar: modos de abordaje.

Orientaciones didácticas:

Se propone una práctica de enseñanza que permita a los estudiantes la construcción de categorías conceptuales para identificar las relaciones entre la sociedad, la educación y la escuela. Para ello se sugiere que la lectura y análisis de los diferentes autores se vean reflejados en el análisis de situaciones de la realidad social y educativa. Asimismo, es importante apelar al análisis de casos, artículos periodísticos o científicos, análisis de películas.

Bibliografía sugerida:

- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- Brígido, A. M. (2006). *Sociología de la educación. Temas y perspectivas fundamentales*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Duschatzky, S. (2009). Veo...Veo. ¿Qué ves? Percepciones más allá (o más acá) de la violencia. En *Curso de Posgrado Violencia Escolar: trayectorias, estrategias, reflexiones*. Buenos Aires: CAICYT-CONICET - Área Ciencias Sociales.
- Guerrero Serón, A. (2003). El profesorado como categoría social y agente educativo: sociología del profesorado". En F. Fernández Palomares, *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson Education.
- Gvirtz, S. y Larrondo, M. (2009). Herramientas para el abordaje de la convivencia en el Espacio Escolar (3.a y 3.b). En *Curso de Posgrado Violencia Escolar: trayectorias, estrategias, reflexiones*. Buenos Aires: CAICYT-CONICET - Área Ciencias Sociales.
- Kaufman, A. (2009). Perspectivas socioculturales en el análisis crítico de la violencia escolar. En *Curso de Posgrado Violencia Escolar: trayectorias, estrategias, reflexiones*. Buenos Aires: CAICYT-CONICET - Área Ciencias Sociales.
- Kriger, M. (2009). Pensando el origen de la violencia en la escuela. Entre la emancipación y la domesticación (2.a y 2.b). En *Curso de Posgrado Violencia Escolar: trayectorias, estrategias, reflexiones*. Buenos Aires: CAICYT-CONICET - Área Ciencias Sociales.
- Milstein, D. (2009). Violencia y mundo escolar: Una larga historia (1.a y 1.b). En *Curso de Posgrado Violencia Escolar: trayectorias, estrategias, reflexiones*. Buenos Aires: CAICYT-CONICET - Área Ciencias Sociales.
- Osorio F. (2006). *Violencia en las escuelas. Un análisis desde la subjetividad*. Buenos Aires: Noveduc.
- Tenti Fanfani, E. (2001). *Sociología de la educación*. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes.

Práctica III: programación didáctica y evaluación de los aprendizajes

Formato: práctica docente.

Régimen de cursado: anual.

Ubicación en el diseño curricular: 3º año.

Carga horaria semanal y total para el estudiante: 12 horas cátedra y 256 horas reloj, de las cuales 128 horas se llevan a cabo en Instituto formador y 128 horas en las escuelas asociadas.

Fundamentación:

Práctica III 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 como una práctica social, ética y política que compromete moralmente a quien la realiza. Esta definición suspende y desplaza toda pretensión de neutralidad de los procesos de reflexión, decisión, y acción que comprende el ejercicio de la profesión, recuperando así su responsabilidad en la tarea de enseñar.

Toda acción educativa se encuentra orientada por la programación 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 aquellas provenientes específicamente de la complejidad de las situaciones de enseñanza, además 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 programar implica representar la complejidad de elementos, aspectos y factores que intervienen en una situación educativa para anticipar posibles maneras de orientarlos, guiarlos y concretarlos desde un posicionamiento flexible.

Otro eje fundamental en las prácticas de enseñanza es la evaluación. Esta es una instancia pedagógica que debería colaborar con el docente al momento de visualizar qué aprenden, qué no aprenden y por qué no aprenden los estudiantes, cuáles son las causas que subyacen a los diferentes niveles de error e incorporar esta información para redireccionar el proceso de enseñanza. La evaluación de los aprendizajes estuvo históricamente ligada a procesos de medición, acreditación o certificación. Por este motivo, los estudiantes 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 a la hora de evaluar 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, para aprender a aprender.

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 desde la *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: observación participante en las aulas, colaboración en tareas docentes y de enseñanza, producción de materiales alternativos y otras ayudas didácticas, realización de ayudantías como apoyo a docentes y estudiantes. En las aulas del Instituto formador, los estudiantes diseñarán e implementarán propuestas de micro experiencias de unidades didácticas y realizarán el análisis de las mismas.

Finalidades formativas:

Práctica III contribuye a desarrollar las capacidades de actuar de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de los alumnos; de dirigir la enseñanza y gestionar la clase; de intervenir en la dinámica grupal y organizar el trabajo escolar y de comprometerse con el propio proceso formativo. Esto se concretará debido a que, al finalizar la unidad curricular, el estudiante será capaz de:

- Identificar y analizar la práctica pedagógica, considerando los múltiples factores sociales y culturales que condicionan la tarea docente.
- Diseñar, programar, desarrollar y evaluar propuestas de enseñanza sustentadas en posicionamientos teóricos consecuentes con enfoques disciplinares actualizados.
- Desarrollar habilidades prácticas en la elaboración e implementación de diferentes procedimientos de evaluación para permitir a los estudiantes demostrar sus aprendizajes de variadas maneras.

Contenidos:

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. Estructuras didácticas configuradoras de las prácticas de enseñanza en la educación primaria hoy.

2. Evaluación de los aprendizajes

La evaluación como parte del proceso de enseñanza. Tipos de evaluación: diagnóstica, formativa, y sumativa. La evaluación formativa: concepto, función, propósitos de la evaluación de la práctica docente. Instrumentos y criterios de evaluación. Calificación: matrices o rúbricas. Retroalimentación. La autoevaluación de la práctica pedagógica.

Trabajo de campo:

1. *Observación de clases:* características generales del grupo, estrategias de intervención del docente, modalidades de circulación del conocimiento.
2. *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.*

3. *Micro- experiencias pedagógicas*: diseño e implementación de una propuesta de enseñanza de un tema de una unidad didáctica en las aulas del Instituto.
4. *Ayudantías pedagógicas*: participación en el desarrollo de clases del nivel y disciplina para la que se forman. Cooperación en actividades pautadas por el docente coformador.
5. *Prácticas pedagógicas*: programación y desarrollo de clases en los diferentes grados de la Educación Primaria. Programación de una unidad didáctica para el nivel y disciplina que se forma que incluya la evaluación de los aprendizajes.
6. *Diario de formación, portfolio o bitácora*: descripción, análisis y valoración del proceso de práctica docente. Reflexión e intercambio de experiencias. Identificación de problemas y elaboración de conclusiones.

Orientaciones didácticas:

Se propone facilitar la adquisición de herramientas conceptuales y metodológicas para la elaboración de informes, registros y análisis de prácticas pedagógicas. Además de promover el diseño e implementación de propuestas de microexperiencias de clases y su posterior análisis.

Es necesario generar instancias formativas que posibiliten a los estudiantes conocer la problemática de la evaluación de los aprendizajes, sus modalidades e instrumentos, normativa vigente en la jurisdicción y desarrollar habilidades para diseñar y administrar evaluaciones de los aprendizajes.

Debe desarrollarse una evaluación integradora articulada con Didáctica específica y, en lo posible, alguna unidad del campo de formación específica, consistente en la elaboración de una unidad didáctica (con formato a elegir), que incluya la evaluación de los aprendizajes (criterios, instrumentos, modos de construir la evaluación, etc.). El docente a cargo de la presente unidad curricular será quien coordine esta actividad.

Debe desarrollarse evaluaciones integradoras articuladas con alguna/s unidad curricular vinculadas con las didácticas específicas, consistente en la elaboración de una unidad didáctica (con formato a elegir), que incluya la evaluación de los aprendizajes (criterios, instrumentos, modos de construir la evaluación, etc.). El docente a cargo de la presente unidad curricular será quien coordine esta actividad.

Bibliografía sugerida:

- Angulo, J. F. y Blanco, N. (1994). *Teoría y desarrollo del currículo*. Archidona: Aljibe.
- Davini, C. (2008). *Métodos de enseñanza*. Córdoba: Santillana.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aique.
- Puigdelilivol, I. (2017). *Programación de aula y adecuación curricular. El tratamiento de la diversidad*. Barcelona: Grao.
- Sagol, C., Magide, B., Rubini, F. y Kantt, C. (2021). *Escenarios combinados para enseñar y aprender: escuelas, hogares y pantallas*. Buenos Aires: Educ.ar S.E.
<https://www.educ.ar/recursos/155488/escenarios-combinados-para-ensenar-y-aprender-escuelas-hogar>
- Sánchez, S. y Zorzoli, N. (2019). *Gestión de la evaluación integral. Aportes para una práctica áulica e institucional democratizadora*. Buenos Aires: Noveduc.

- Sanjurjo, L. y Rodríguez, X. (2003). *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar*. Rosario: Homo Sapiens.
- Spiegel, A. (2020). *Aulas y TIC: viejos y nuevos desafíos pedagógicos. Enseñar entre distancias y presencias*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. <https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/12/6-Aulas-y-TIC-Alejandro-Spiegel.pdf>
- Trillo Alonso, F. y Sanjurjo, L. (2008). *Didáctica para profesores de a pie. Propuesta para comprender y mejorar la práctica*. Rosario: Homo Sapiens.

Alfabetización Inicial y Avanzada

Formato: materia.

Régimen de cursada: anual.

Ubicación en el diseño curricular: 3° año.

Carga horaria semanal y total para el estudiante: 5 horas cátedra semanales y 106,67 horas reloj.

Fundamentación:

Berta Braslavsky (2009) afirma que la alfabetización debe ser concebida como un *continuum* temporal, es decir, como un proceso que se consolida gradualmente hacia la autonomía. Como menciona Marta Zamero (2010): “La alfabetización es un proceso que comienza tempranamente si se involucra a los niños en prácticas de lectura y escritura desde la primera infancia, tiene etapas que se desarrollan dentro del sistema educativo y es un proceso de naturaleza cognitiva y lingüística” (p. 19).

En consecuencia, es tarea de los futuros docentes garantizar el acceso a la cultura escrita. Es por ello que es indispensable que los estudiantes se interioricen en cómo se aprende a leer y a escribir, a comprender y producir textos. De igual modo, que problematicen los enfoques epistemológicos que subyacen en cada propuesta, las principales ventajas y desventajas. Sin embargo, es importante considerar también la invitación a “alfabetizar con método” que propone Magda Soares (2017): “una alfabetización bien lograda no depende de un método, o genéricamente de métodos, pero está construida por aquellos que alfabetizan comprendiendo los procesos cognitivos y lingüísticos de la alfabetización y con base en ellos desarrollan actividades que estimulan y orientan el aprendizaje del niño, identifican e interpretan dificultades, y que estarán en condiciones para intervenir de manera adecuada. Son aquellos que alfabetizan con método” (p.4).

La presente unidad curricular tendrá en cuenta dos momentos del proceso de alfabetización: *Alfabetización Inicial*, entendida como “el ingreso en el dominio de la lengua escrita” (Zamero, 2010, p. 18), que se extiende durante el primer ciclo de la unidad pedagógica, en la que se espera que los estudiantes se apropien del sistema de escritura, como así también, comiencen con la producción y comprensión de textos a partir del modelado por parte del docente. Esta “primera alfabetización” busca asegurar que los estudiantes adquieran las habilidades de los procesos de nivel inferior, con el fin de liberar espacio cognitivo para focalizarse, de manera creciente y autónoma, en los procesos de nivel superior (comprensión y producción de textos orales y escritos).

Por su parte, la *Alfabetización Avanzada* tiene lugar en el segundo ciclo y se consolida gradualmente en los siguientes, procurando el dominio de la comprensión y producción de textos. En consecuencia, la enseñanza de la “segunda alfabetización” (Zamero, 2010, p.18) guarda estrecha relación con los contenidos abordados en la unidad curricular de *Didáctica de la Lengua y la Literatura*.

Finalidades formativas:

Alfabetización Inicial y Avanzada contribuye a desarrollar las capacidades de dominar los saberes a enseñar, de dirigir la enseñanza y de actuar de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de los estudiantes. Esto se concretará porque, al finalizar la unidad curricular, el estudiante será capaz de:

- Distinguir los enfoques para la enseñanza de la lectura y la escritura, su sustento epistemológico, las tensiones entre ellos, sus alcances y limitaciones.
- Diferenciar las características de los métodos para la enseñanza de la lectura y la escritura, sus alcances, ventajas y desventajas.
- Identificar los componentes de los procesos de nivel superior e inferior que intervienen en la adquisición del sistema de escritura y en la comprensión y producción de textos desde el enfoque sociohistórico-cognitivo-psicolingüístico (también denominado “enfoque de la enseñanza explícito”).
- Reflexionar sobre las características de enseñanza e intervención docente en la adquisición de los procesos de lectura y escritura.
- Consolidar los saberes adquiridos en la unidad curricular de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Contenidos:

1. La alfabetización

Concepto de alfabetización. La alfabetización como derecho humano. Alfabetización inicial, temprana, avanzada y académica. Niveles de alfabetización: mínimo, funcional y avanzado. Enfoques en la enseñanza de la alfabetización inicial: sociohistórico culturales; constructivista psicogenético, psicolingüístico (marco epistemológico, perspectiva de enseñanza en alfabetización inicial, principales referentes). Debates en torno a los enfoques y métodos. Modelo de la cuerda de Scarborough: componentes que intervienen en los procesos de nivel inferior y nivel superior. Aportes de la Ciencia de la Lectura (Psicología cognitiva y neurociencia) a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura. Reciclaje neuronal: la caja de las letras. Módulos claves: campo auditivo y campo visual. La codificación y decodificación. El desafío de la decodificación y la ventaja de la codificación. Principios para el aprendizaje de la lectura: a) principio de enseñanza explícita del código alfabético y b) principio de progresión racional.

2. La alfabetización inicial

Proceso de alfabetización, componentes: a) la escritura y b) la comprensión y la producción oral y escrita de textos. Los precursores de la lectura: desarrollo de la lengua oral y conciencia fonológica. Concepto y alcances. Estrategias para fortalecer la oralidad en el aula. La enseñanza explícita de la lectura: conciencia fonológica. Niveles de análisis de la conciencia fonológica. La enseñanza y el aprendizaje del sistema de escritura. El principio alfabético: concepto y relación con la conciencia fonológica. Presentación y reconocimiento de las letras: conciencia grafémica. Trazo de las letras: enseñanza del trazado. Secuencia de los pasos de dificultad progresiva: conciencia fonológica, presentación de la letra, reconocimiento de la letra, trazado de la letra. Progresión de grupos de letras: niveles. La comprensión de texto. De la comprensión oral a la comprensión lectora. Habilidades lingüísticas y no lingüísticas necesarias para la comprensión. Procesos automáticos y procesos estratégicos. El rol del vocabulario y las inferencias en la comprensión.

3. La alfabetización avanzada

Comprensión lectora profunda: comprender, interpretar y analizar textos. Comprensión de textos extensos y más complejos. Estrategias: Ideas principales y secundarias. Inferencias. Interpretación de personajes, conflictos y puntos de vista. Identificación del propósito del autor. Anticipar contenido

por el título e imágenes. Localizar información específica. Producción de textos con mayor coherencia: planificar, redactar y revisar textos más complejos: Narraciones organizadas. Descripciones detalladas. Reescrituras y revisiones mejorando cohesión y claridad. Convenciones del sistema de escritura. Dominio de diversos tipos de textos (expositivos, argumentativos, académicos).

Orientaciones didácticas:

Se sugiere orientar al reconocimiento de los diferentes componentes del proceso de alfabetización, su especificidad y la progresión en su desarrollo. Diferenciar adecuadamente aquellos relacionados en los procesos de comprensión y producción de textos orales y escritos (proceso de nivel superior) y aquellos involucrados en la adquisición del sistema de escritura (procesos de nivel inferior). Recordar que es necesario estar atentos en la organización de propuestas de enseñanza, mostrando que ambas partes de los componentes no están desvinculados, sino que todas ellas, que intervienen en alfabetización –procesos de nivel superior e inferior–, deben crecer de manera simultánea. Finalmente, se aconseja construir itinerarios de lectura para el desarrollo de la competencia literaria y de los componentes que intervienen en la comprensión lectora; enseñando la estrategia de lectura dialógica y cómo modelar la comprensión en aquellos que recién se inician en la lectura y escritura. Es recomendable desarrollar una evaluación integradora articulada con *Práctica III*, consistente en la elaboración de una unidad didáctica (con formato a elegir), que incluya la evaluación de los aprendizajes (criterios, instrumentos, modos de construir la evaluación, etc.)

Bibliografía sugerida:

- Borsani, M. J. (2020). *Aprender a leer y a escribir: sus controversias*. Rosario: Homo Sapiens.
- Borzone, A. M. y Lacunza, M. (2018). Revisión crítica de los postulados del lenguaje integral y de la psicogénesis de la escritura. *Revista De Psicología*, 13(26), 29–43. <https://erevistas.uca.edu.ar/index.php/RPSI/article/view/1051>
- De Mier, M.V. (2017). *La lectura fluida: relación entre características textuales y el reconocimiento de palabras, la comprensión y los rasgos prosódicos*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. <https://www.mendoza.edu.ar/wp-content/uploads/2021/03/De-Mier-Vanesa.-La-lectura-Fluida.pdf>
- Dehaene, S. (2014). *El cerebro lector*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Diuk, B. (2017). *La comprensión lectora en el primer ciclo de la escuela primaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Diuk, B. (2023). *Enseñar a leer y a escribir*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fumagalli, J.; Barrieno, J.P. y Jaichenco, V. (2014). Conciencia fonológica y conciencia fonémica. ¿Cuál es el mejor predictor del rendimiento lector?, *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 6(9), 17-30.
- Marder, S. y Zabaleta, V. (2014), La alfabetización en la escuela: perspectivas en debate. *Novedades Educativas*, 279, 6-12.

Matemática y su didáctica II

Formato: materia.

Régimen de cursada: anual.

Ubicación en el diseño curricular: 3° año.

Carga horaria semanal y total para el estudiante: 5 horas cátedra semanales y 106,67 horas reloj.

Fundamentación:

Esta unidad curricular profundiza el abordaje de los saberes trabajados en *Matemática y su Didáctica I*, orientándose al análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Matemática y a la promoción de estrategias de intervención que favorezcan la construcción del sentido matemático escolar. La propuesta se organiza –sin dejar de incorporar nuevos contenidos matemáticos– con foco en la formación para la práctica de enseñanza.

Se busca que los futuros docentes desarrollen la capacidad de analizar y fundamentar actividades y prácticas matemáticas, seleccionando y diseñando recursos acordes a los objetivos propuestos, y anticipando y evaluando sus propias intervenciones. Esto implica planificar la enseñanza, gestionar los procesos de estudio que se desarrollan en el aula, interpretar las producciones de los alumnos y tomar decisiones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de marcos teóricos propios de la Didáctica de la Matemática.

Un aspecto central será el análisis didáctico de secuencias de enseñanza desarrolladas en escuelas primarias, tanto a priori (antes de su implementación) como a posteriori (confrontando lo planificado con lo sucedido en el aula). Este trabajo posiciona al futuro docente como productor de conocimiento didáctico, a partir de la reflexión crítica sobre su propia práctica.

Asimismo, se incorporará el estudio de problemáticas recurrentes en el aprendizaje de la Matemática, detectadas a través de evaluaciones estandarizadas, relevamientos institucionales y otras fuentes. El análisis de estas dificultades permitirá diseñar intervenciones más ajustadas a las necesidades reales de los estudiantes.

Los ejes de contenido funcionarán como organizadores de los aprendizajes prioritarios, brindando herramientas para que el estudiante pueda analizar, diseñar y evaluar situaciones didácticas relacionadas con los contenidos sustanciales de la educación matemática en el Nivel Primario.

Finalidades formativas:

Matemática y su didáctica II contribuye a desarrollar las capacidades de dominar los saberes a enseñar, de actuar de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de los alumnos, y de dirigir la enseñanza y gestionar la clase. Esto se concretará debido a que, al finalizar la unidad curricular, el estudiante será capaz de:

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

- Diseñar, implementar y evaluar secuencias de enseñanza, anticipando posibles intervenciones y analizando los resultados de las mismas.
- Identificar y abordar problemáticas frecuentes en el aprendizaje de la Matemática en el nivel primario, proponiendo estrategias de mejora fundamentadas.
- Seleccionar y adaptar recursos didácticos y tecnológicos pertinentes a los objetivos de aprendizaje y al contexto escolar.
- Reflexionar críticamente sobre la práctica docente, reconociendo el papel del análisis didáctico como herramienta para la mejora continua.

Contenidos:

1. Álgebra

1.1. Nociones introductorias de Álgebra

Las expresiones algebraicas y las ecuaciones en la resolución de problemas aritméticos y geométricos que involucran su uso. Operaciones sencillas con expresiones algebraicas. Ecuaciones e inecuaciones lineales.

Las funciones y sus representaciones. La 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.

1.2. 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.

2. Estadística y probabilidad

2.1. Nociones introductorias de 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.

2.2. Nociones introductorias de Probabilidad

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. Producto de probabilidades. La probabilidad y el Juego con monedas y dados. Probabilidad de un evento en contextos de toma de decisiones.

2.3. 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.

3. Didáctica de la Matemática

3.1. Fundamentos de la Didáctica de la 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.

3.2. Posibles enfoques teóricos que sustentan el análisis didáctico

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

3.3. 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 TIC para la enseñanza de la matemática en la escuela. Uso de software, películas, páginas de Internet interactivas o de información vinculadas a la matemática.

Orientaciones didácticas:

En *Matemática y su Didáctica II*, la formación se orientará al estudio y análisis de las principales teorías de la Educación Matemática, reconociendo su alcance y pertinencia para fundamentar prácticas de enseñanza en el Nivel Primario. Se buscará que los futuros docentes profundicen en la comprensión de estos marcos teóricos y establezcan relaciones entre ellos y las decisiones que intervienen en la planificación, gestión y evaluación de la enseñanza de la Matemática.

La propuesta priorizará el diseño, implementación y análisis de secuencias didácticas que contemplen tanto la anticipación de intervenciones docentes como el estudio de las producciones de los alumnos.

Se fomentará el uso del análisis didáctico —a priori y a posteriori— como herramienta para identificar oportunidades y desafíos en el desarrollo de clases, favoreciendo una actitud reflexiva en la práctica profesional.

Se recomienda abordar problemáticas recurrentes en el aprendizaje de la Matemática, detectadas a partir de diversas fuentes —incluidas evaluaciones nacionales y jurisdiccionales—, con el objetivo de elaborar estrategias de mejora fundamentadas. La selección y adaptación de recursos didácticos y tecnológicos se asumirá como un eje transversal, privilegiando un uso crítico y creativo que potencie la construcción de sentido matemático.

Finalmente, para el caso particular de los contenidos sobre estadística, se sugiere “trabajar con actividades que ofrezcan un contexto en el que se requiera la observación, el registro, el análisis y el tratamiento estadístico de los datos que se obtienen, interpretar información y tomar decisiones a partir del estudio de los parámetros y de la comprensión de gráficos, usando calculadora y Excel” (Ministerio de Educación, 2009, p. 74).

Es recomendable desarrollar una evaluación integradora articulada con *Práctica III*, consistente en la elaboración de una unidad didáctica (con formato a elegir), que incluya la evaluación de los aprendizajes (criterios, instrumentos, modos de construir la evaluación, etc.)

Bibliografía sugerida:

- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Cabanne, N. (2008). *Didáctica de la matemática* (3.^a ed.). Buenos Aires: Editorial Bonum.
- Castro Puche, R. (2015). *Enseñanza de las Matemáticas a través de la formulación de problemas*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Feldman, D. (2007). *Didáctica general*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente.
- González, A., y Weinstein, E. (2006). *La enseñanza de la matemática en jardín de infantes a través de secuencias didácticas*. Buenos Aires: Editorial Homo Sapiens.
- Goñi, J. (Coord.). (2011). *Didáctica de las matemáticas: Formación del profesorado*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Goñi, J. M. (2011). *Matemáticas. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Editorial Graó.
- Itzcovich, H. (Coord.) (2008). *El abecé de... la matemática escolar: Las prácticas de enseñanza en el aula*. Buenos Aires: Aique Educación.
- Lerner, D., Saiz, I., Malet, O., Porras, M. S., Martínez, R., Guerberoﬀ, G. y Schimdborg, G. (2001). *El lugar de los problemas en la clase de matemática*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Pochulu, M. D., y Rodríguez, M. A. (Comps.). (2012). *Educación matemática: Aportes a la formación docente desde distintos enfoques teóricos*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento, Editorial Universitaria Villa María.
- Sadovsky, P. (2005). *Enseñar matemática hoy: Miradas, sentidos y desafíos*. Buenos Aires: Editorial Libros del Zorzal.

Ciencias Naturales y su didáctica II

Formato: materia.

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 3° año, 1° cuatrimestre.

Carga horaria semanal y total para el estudiante: 6 horas cátedra semanales y 64 horas reloj.

Fundamentación:

Esta unidad curricular profundiza y da continuidad al trabajo iniciado en *Ciencias Naturales y su didáctica I*, en la que la educación científica se concibe como el eje central para promover procesos de alfabetización científica. Se retoma, por tanto, el desarrollo de competencias científicas en estrecha relación con el trabajo didáctico y pedagógico: la planificación, el uso de la indagación científica, la incorporación de tecnologías y la evaluación en Ciencias Naturales en toda la Educación Primaria.

Los contenidos seleccionados priorizan, en primer término, el ambiente, categoría que demanda partir de las ideas previas de los estudiantes para explicar fenómenos naturales o transformaciones producidas por la acción humana, y desde allí analizar los obstáculos que dificultan la comprensión de los saberes científicos.

Un desafío central para la formación docente es que los futuros docentes desarrollen conocimientos que les permitan tomar decisiones fundamentadas sobre cuestiones científico-tecnológicas y ambientales de alta incidencia social, participando de manera informada en la vida democrática y orientados hacia un futuro sostenible. En este sentido, la enseñanza no puede limitarse a proporcionar respuestas: debe ofrecer criterios para buscar, seleccionar y evaluar información, distinguir entre evidencia científica y opiniones no fundamentadas, y utilizar recursos pertinentes para la investigación escolar.

Para ello, no basta con conocer temáticas contemporáneas; es necesario que los estudiantes aprendan a planificar situaciones didácticas integradas, capaces de superar enfoques fragmentados y descontextualizados. Esta unidad promueve una planificación con perspectiva globalizadora, coherente con el pensamiento infantil y con la transposición didáctica necesaria para abordar proyectos, actividades de investigación, trabajo experimental y tareas dentro y fuera del aula.

El trabajo experimental adquiere un rol protagónico, no solo por el uso de instrumental, sino como espacio para diseñar estrategias, analizar resultados y producir materiales que funcionen como dispositivos facilitadores del aprendizaje. Finalmente, la formación incluye la evaluación en Ciencias Naturales, entendida como parte del proceso de enseñanza y coherente con el modelo didáctico adoptado.

Finalidades formativas:

Ciencias Naturales y su didáctica II contribuye a desarrollar las capacidades de dominar los saberes a enseñar, de actuar de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de los alumnos y de dirigir la enseñanza y gestionar la clase. Esto se concretará porque, al finalizar la unidad curricular, el estudiante será capaz de:

- Producir versiones del conocimiento escolar pertinentes a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.
- Seleccionar, organizar, jerarquizar y secuenciar contenidos para favorecer aprendizajes significativos.
- Utilizar, diseñar y producir recursos en distintos formatos, integrando materiales digitales y entornos virtuales, con criterios pedagógicos.
- Diseñar e implementar estrategias didácticas que fortalezcan los procesos de aprendizaje en Ciencias Naturales.
- Diversificar actividades según ritmos y trayectorias de los estudiantes.
- Contextualizar problemas científicos según el entorno y características del grupo.
- Operar con seguridad y rigor en actividades experimentales como modelo para la enseñanza.
- Concebir la evaluación como parte del proceso de enseñanza y en coherencia con el enfoque adoptado.

Contenidos:

1. Temáticas contemporáneas de las Ciencias Naturales desde una mirada integral

Ambiente y sustentabilidad: Tipos de ambiente según factores bióticos y abióticos. Impacto ambiental de las actividades humanas. Recursos naturales y desarrollo sustentable. Educación ambiental: contaminación, deforestación, desertificación. Energías renovables y marco legal vigente.

Destino de los desechos: Clasificación, tratamiento, reciclado y reutilización.

El agua como recurso vital: Uso racional del agua potable. El agua como factor clave para la vida y los ecosistemas.

Uso racional del medicamento: Automedicación: riesgos y consecuencias. Intoxicaciones y prevención. Adicciones y su abordaje preventivo.

Nuevos horizontes de la ciencia: Ingeniería genética y bioética. Nuevos materiales y sus implicancias sociales y ambientales.

2. La planificación en Ciencias Naturales

La planificación didáctica. Componentes de la planificación. Tipos de planificación en Nivel Primario: proyectos, unidades didácticas y secuencias de enseñanza. La planificación de las clases de Ciencias Naturales en plurigrados. Objetivos de aprendizajes en Ciencias Naturales. Criterios de selección, organización y secuenciación de contenidos. Los DCJ y otros documentos de referencia para el Nivel Primario. Las producciones editoriales y materiales curriculares.

3. Estrategias didácticas para Ciencias Naturales

Estrategias didácticas en las clases de ciencias. Estrategias de indagación: exploración de ideas previas, situaciones problemáticas, discusión y confrontación de ideas, experimentación, uso de analogías y metáforas. La actividad exploratoria como fuente de información en los fenómenos naturales. El trabajo en el laboratorio: funciones, usos y prácticas. Juego y conocimiento. Salidas de campo y otras visitas. Las imágenes y su tratamiento didáctico. Construcción de modelos y de materiales didácticos. Los recursos tecnológicos en la enseñanza de las Ciencias Naturales: simuladores, plataformas educativas, laboratorios virtuales, materiales multimedia. La IA en la

educación en Ciencias Naturales: aporte al desarrollo del pensamiento crítico y resolución de problemas, implicaciones éticas.

4. Evaluación en Ciencias Naturales

La evaluación como retroalimentación para estudiantes y docentes: funciones de diagnóstico, formativa y de cierre. Criterios de evaluación en el área: pertinencia, claridad y comunicación a los estudiantes. Instrumentos de evaluación variados y pertinentes al enfoque didáctico del área: rúbricas y listas de cotejo para la valoración de procedimientos e indagaciones. Registros de observación, bitácoras y diarios de investigación. Informes de laboratorio y producciones escritas. Estudios de caso y análisis de problemáticas ambientales. Debates argumentados y exposiciones orales. Pruebas escritas con situaciones problemáticas, interpretación de gráficos y análisis de evidencias. La evaluación de proyectos integrados. El uso de instrumentos digitales para la evaluación. La metacognición en Ciencias Naturales.

Orientaciones para la enseñanza:

Las propuestas de enseñanza de esta unidad curricular deben favorecer que los futuros docentes articulen saberes disciplinares y pedagógicos a partir del abordaje de problemas relevantes vinculados con el ambiente, la salud, la sustentabilidad, la tecnología y la ciudadanía científica. La enseñanza ha de partir del reconocimiento de las ideas previas de los estudiantes, analizando los obstáculos habituales en la comprensión de los fenómenos naturales y promoviendo explicaciones conceptualmente fundamentadas mediante el uso de diversos lenguajes, modelos, representaciones y evidencias.

Se busca que los estudiantes elaboren planificaciones con una mirada integrada y situada del área, a través de proyectos, unidades didácticas y secuencias que articulen contenidos y enfoques. Para ello, resulta indispensable trabajar con documentos curriculares, leyes ambientales vigentes y producciones editoriales que permitan comprender los fundamentos del diseño de la enseñanza en el Nivel Primario. Asimismo, se enfatiza una selección criteriosa de recursos y el desarrollo de capacidades para la lectura crítica de fuentes, incorporando tecnologías digitales y herramientas de IA educativa como apoyo al pensamiento crítico, la exploración y la resolución de problemas.

Finalmente, es fundamental que los futuros docentes diseñen instrumentos que permitan valorar tanto los conocimientos disciplinares como las competencias científicas, incluyendo la indagación, la argumentación, la comunicación y el análisis de evidencias. Se promueve el uso de rúbricas, portafolios, registros de prácticas, informes de laboratorio y producciones multimediales, junto con instancias de autoevaluación y metacognición que contribuyan a comprender cómo se aprende y cómo se enseña Ciencias Naturales en contextos reales.

Es recomendable desarrollar una evaluación integradora articulada con *Práctica III*, consistente en la elaboración de una unidad didáctica (con formato a elegir), que incluya la evaluación de los aprendizajes (criterios, instrumentos, modos de construir la evaluación, etc.)

Bibliografía sugerida:

- DGCyE. (2003). *Orientaciones didácticas para el nivel primario*. La Plata: DGCyE.

- Furman, M. (2008). Ciencias Naturales en la escuela primaria: Colocando las piedras fundamentales del pensamiento científico. En *IV Foro Latinoamericano de Educación*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Furman, M. y Podestá, M. E. (2009). *La aventura de enseñar Ciencias Naturales*. Buenos Aires: Aique.
- Furman, M. y Zysman, A. (2001). *Ciencias Naturales: Aprender a investigar en la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Furman, M. y Zysman, A. (2005). *Aprender a investigar en la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Gellon, G. (2008a). Historia de la ciencia: Un recurso para enseñar. *El Monitor de la Educación*, 16, 32–34.
- Gellon, G. (2008b). Los experimentos en la escuela: La visión de un científico en el aula. *Revista 12ntes*, 24, 13–14.
- Gellon, G., Rosenvasser Feher, E., Furman, M. y Golombek, D. (2005). *La ciencia en el aula: Lo que nos dice la ciencia sobre cómo enseñarla*. Buenos Aires: Paidós.
- Golombek, D. (2008). *Aprender y enseñar ciencias: Del laboratorio al aula y viceversa*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Lapasta, L., Merino, G., Arcarí, N. y Menconi, F. (2019, 8–10 de mayo). Los problemas sociocientíficos como una oportunidad de aprendizaje en la formación de futuros/as docentes de Física, Química y Ciencias Biológicas [Conferencia]. *V Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el Campo de las Ciencias Exactas y Naturales*, La Plata, Argentina. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.11934/ev.11934.pdf

Ciencias Sociales y su didáctica II

Formato: materia.

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 3° año, 2° cuatrimestre.

Carga horaria semanal y total para el estudiante: 6 horas cátedra semanales y 64 horas reloj.

Fundamentación:

Ciencias Sociales y su didáctica II concibe que la enseñanza de las Ciencias Sociales debe desarrollarse desde una programación didáctica reflexiva, situada y contextualizada. Planificar implica articular coherentemente propósitos formativos, saberes disciplinares, estrategias de enseñanza y evaluación, entendiendo la programación didáctica como una herramienta flexible, ajustable a los contextos institucionales, las características de los estudiantes y los emergentes del aula.

Esta unidad curricular promueve el estudio de estrategias, recursos y evaluaciones que favorezcan una enseñanza significativa en la Educación Primaria. Se priorizan estrategias que impulsen la indagación, el análisis de fuentes, la resolución de problemas y el trabajo colaborativo, mediante proyectos interdisciplinarios, estudios de caso y actividades vinculadas al territorio, orientadas al desarrollo de una ciudadanía crítica y participativa.

Los recursos didácticos –mapas, líneas de tiempo, imágenes, relatos, materiales audiovisuales y entornos digitales– median entre conocimiento y experiencia, facilitando la comprensión del tiempo, el espacio y las relaciones sociales. Su selección debe responder a criterios pedagógicos y promover lecturas críticas y contextualizadas.

La evaluación se concibe como un proceso formativo y continuo que reconoce avances y dificultades, integrándose al aprendizaje. Se emplean diversas modalidades e instrumentos –rúbricas, portafolios, producciones, observaciones, auto y coevaluaciones– para valorar tanto los procesos como los productos del pensamiento y la comprensión de los estudiantes.

En conjunto, la planificación, los recursos, las estrategias y la evaluación conforman un entramado didáctico integral que posibilita una enseñanza de las Ciencias Sociales significativa, comprometida con la realidad, orientada al desarrollo del pensamiento crítico y al ejercicio pleno de la ciudadanía.

Finalidades formativas:

Ciencias Sociales y su didáctica II contribuye a desarrollar las capacidades de dominar los saberes a enseñar, de dirigir la enseñanza y gestionar la clase y de intervenir en la dinámica grupal y organizar el trabajo escolar. Esto se concretará porque, al finalizar la unidad curricular, el estudiante será capaz de:

- Analizar los fundamentos teórico-metodológicos de la planificación y la programación didáctica en Ciencias Sociales.
- Elaborar planificaciones de Ciencias Sociales que articulen propósitos, contenidos, estrategias, recursos y evaluación de manera coherente.
- Seleccionar y utilizar recursos didácticos diversos (mapas, imágenes, TIC, fuentes locales, materiales audiovisuales) según los objetivos de enseñanza y el contexto.

- Implementar estrategias didácticas que promuevan la participación, el trabajo colaborativo y la comprensión de procesos sociales, históricos y geográficos.
- Diseñar instrumentos de evaluación coherentes con los propósitos formativos y los criterios de aprendizaje esperados.
- Analizar críticamente la propia práctica docente, reconociendo aciertos, dificultades y posibilidades de mejora.

Contenidos:

1. Planificación o programación didáctica en Ciencias Sociales

La planificación situada: contexto institucional, comunitario y territorial. Articulación entre la planificación y los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP). Flexibilidad y adaptabilidad de la planificación: atención a la diversidad y emergentes del aula. Criterios para la selección y secuenciación de contenidos de Ciencias Sociales. La transposición didáctica de los saberes sociales del conocimiento académico al conocimiento escolar.

2. Estrategias didácticas y recursos didácticos para la enseñanza de las Ciencias Sociales

Las estrategias didácticas como mediación entre enseñanza y aprendizaje. Estrategias activas: estudio de casos, resolución de problemas, aprendizaje basado en proyectos (ABP). Enseñanza por indagación y formulación de preguntas significativas. Aprendizaje colaborativo y trabajo grupal: construcción colectiva del conocimiento. Estrategias narrativas y juegos de roles en la enseñanza de procesos sociales e históricos. Pensamiento crítico, análisis de fuentes y desarrollo del juicio histórico y geográfico. Enseñanza situada y trabajo con problemáticas del contexto socio-territorial. Integración de las TIC y entornos virtuales de aprendizaje en la didáctica de las Ciencias Sociales. Función pedagógica de los recursos didácticos en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Tipos de recursos: materiales gráficos, cartográficos, audiovisuales, digitales e interactivos. Uso crítico y reflexivo de los medios de comunicación y las TIC como recursos de enseñanza. Mapas, líneas de tiempo, infografías, y narrativas visuales como herramientas de comprensión espacial y temporal. Salidas de campo, entrevistas y trabajo con fuentes primarias como recursos experienciales. Elaboración de materiales didácticos contextualizados: el entorno local como recurso educativo. Criterios para la selección, adaptación y evaluación de recursos didácticos.

3. Evaluación en Ciencias Sociales

La evaluación como proceso continuo, formativo y reflexivo. Funciones de la evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa. Criterios e indicadores para evaluar aprendizajes en Ciencias Sociales. Instrumentos de evaluación: rúbricas, portafolios, registros de observación, producciones escritas y orales. Autoevaluación y coevaluación: la reflexión sobre el propio aprendizaje. Evaluación de procesos y productos: comprensión de conceptos, argumentación, uso de evidencias. Retroalimentación y evaluación como oportunidad de mejora. Evaluar para enseñar: la evaluación como parte del ciclo didáctico.

Orientaciones didácticas:

Se sugiere partir de las experiencias y saberes previos de los estudiantes, favoreciendo el debate, la problematización y la construcción colectiva del conocimiento sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Las propuestas didácticas pueden organizarse en torno a situaciones de análisis de planificaciones reales, diseño de secuencias didácticas y elaboración de instrumentos de evaluación, que permitan poner en juego criterios de coherencia entre propósitos, contenidos, estrategias y evaluación. El trabajo con casos, talleres de simulación de clases, observación de prácticas y la lectura crítica de documentos curriculares y producciones académicas resultan estrategias potentes para favorecer aprendizajes significativos.

Se recomienda integrar recursos variados –cartográficos, audiovisuales, digitales y producciones locales– que promuevan la reflexión sobre el territorio, la diversidad y la complejidad social. Las tecnologías de la información y la comunicación deben utilizarse como mediaciones que amplían el campo de la enseñanza y facilitan la elaboración colaborativa de materiales.

Finalmente, la evaluación debe concebirse como un proceso continuo, formativo y participativo, que acompañe los avances de los estudiantes y fomente la autoevaluación y la reflexión crítica sobre su propio proceso formativo como futuros docentes.

Es recomendable desarrollar una evaluación integradora articulada con *Práctica III*, consistente en la elaboración de una unidad didáctica (con formato a elegir), que incluya la evaluación de los aprendizajes (criterios, instrumentos, modos de construir la evaluación, etc.)

Bibliografía sugerida:

- Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (Comps.). (2012). *Didáctica de las Ciencias Sociales: Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R., y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza: Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique
- Camilloni, A. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós
- Carretero, M. (1995). *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. Buenos Aires: Aique.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Davini, M. C. (2015). *Métodos de enseñanza: Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Diker, G., y Terigi, F. (2001). *La formación docente en cuestión: Política y pedagogía*. Buenos Aires: Aique.
- Litwin, E. (Comp.). (2008). *El oficio de enseñar: Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Ministerio de Educación de la Nación – INFoD. (2021). *Orientaciones para la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: INFoD.
- Ministerio de Educación de la Nación – INFoD. (2022). *Somos Ambiente: Cuadernillo de Educación Ambiental Integral*. Buenos Aires: INFoD.

- Pagès, J., y Santisteban, A. (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria*. Madrid: Síntesis SA.
Paidós.
- Pozo, J. I. (2006). *Aprendices y maestros: La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Prats, J. (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura.

El Plurigrado en el contexto rural

Formato: módulo.

Régimen de cursada: cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 3° año, 2° cuatrimestre

Asignación horaria semanal y total para el estudiante: 3 horas cátedra semanales y 32 horas reloj.

Fundamentación:

El plurigrado, denominado así en nuestro país, o multigrado, según la denominación asumida por países extranjeros, constituye el modelo organizacional/institucional que adoptan las escuelas primarias ubicadas en el contexto rural. Esto significa que la gestión de la enseñanza –por parte del docente– adoptará características específicas considerando que se debe enfrentar a una serie de desafíos en la toma de decisiones que debe llevar a cabo en la cotidianeidad escolar. Se trata de una práctica pedagógica singular, por cuanto debe generar procesos de enseñanza a partir de diversos contenidos, estrategias de enseñanza, agrupamientos de alumnos, actividades de aprendizaje, intervenciones docentes, recursos didácticos, actividades de evaluación que se encuentran y entrecruzan en un mismo espacio y tiempo común (sala de clase). Además, están dirigidos a alumnos de diferentes edades evolutivas y que corresponden a distintos grados/años de la escolaridad obligatoria establecida para la Educación Primaria. Asimismo, la situación mencionada está atravesada por factores socioculturales inherentes a la localidad y/o paraje de la zona en la que se encuentra emplazada la escuela. Por lo dicho, la enseñanza en grados agrupados o el trabajo simultáneo de diferentes años de escolaridad requiere, por parte del futuro docente, el desarrollo –con mayor énfasis– de aquellas capacidades profesionales de la formación inicial que se encuentren ligadas a la apertura, disponibilidad y flexibilidad para comprender, actuar y reflexionar sobre dicha práctica singular. En este sentido, se puede afirmar que existe una movilización permanente de esquemas y del conocimiento práctico que posee el docente para dar respuestas a las demandas, de los alumnos de diferentes grados y/o ciclos, de manera simultánea e inmediata, lo que conlleva a que el docente se encuentre en un estado dialéctico constante entre el “saber” y el “saber hacer”.

Por lo expresado, puede advertirse que, con frecuencia, se genera un cambio en la mirada habitual del docente respecto de la enseñanza en escuelas urbanas y rurales. En este último caso, resulta necesario trabajar con la heterogeneidad y diversidad propias del aula rural –diferentes contextos, estudiantes y experiencias–. Asimismo, adquieren una relevancia particular tres componentes de la práctica pedagógica: el tiempo, el espacio y los agrupamientos. En relación con esto, el docente sabe que el tiempo que le dedicará al abordaje de los contenidos de enseñanza no estará determinado por los límites convencionales –marcados por el timbre– establecidos desde la organización escolar para delimitar la duración de la hora de clase y del recreo, sino que queda librado a la decisión que adopte el docente en cada jornada escolar, lo que requiere una sólida formación inicial, centrada en el trabajo del plurigrado.

Por otra parte, en la jurisdicción de La Rioja, el 64,13%⁸ de instituciones educativas en todos sus niveles –con predominio en Educación Primaria– son rurales, y que la normativa vigente a nivel nacional y provincial habilita la posibilidad de pensar y gestionar modelos organizacionales que superen al dispositivo escolar moderno. El plurigrado constituye el modelo organizacional/institucional, preponderante. Este es un motivo que justifica la incorporación de esta unidad curricular en la formación inicial de los futuros docentes de Educación Primaria.

Finalidades formativas:

El plurigrado en el contexto rural contribuye a desarrollar las capacidades de actuar de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de los alumnos, de dirigir la enseñanza y gestionar la clase y de intervenir en la dinámica grupal y organizar el trabajo escolar. Esto se concretará debido a que, al finalizar la unidad curricular, el estudiante será capaz de:

- Distinguir las características específicas del plurigrado como una práctica pedagógica singular, inherente a las escuelas ubicadas en el contexto rural.
- Valorar la importancia del trabajo con la heterogeneidad y diversidad cultural como característica esencial del aula rural.
- Conocer y comprender las diferentes maneras de abordar el trabajo con grados agrupados en relación a la programación didáctica y a la práctica pedagógica, en todos sus componentes.
- Reconocer la importancia de las relaciones interinstitucionales y comunitarias entre escuelas cercanas para la construcción y ejecución de proyectos integradores que permitan aprendizajes colaborativos, significativos, relevantes y duraderos entre alumnos, familias y comunidades locales.

Contenidos:

1. Consideraciones generales acerca del Plurigrado

Conceptualizaciones sobre el plurigrado desde diferentes autores. Especificidad del plurigrado: características centrales. Relevancia que asume el trabajo con la heterogeneidad y diversidad cultural inherente del aula plurigrado. El rol del docente rural como mediador entre la cultura universal (diseño curricular establecido para el nivel) y la cultura local (inclusión de los conocimientos de la comunidad).

2. Aproximaciones a la Didáctica de Plurigrado/Multigrado

El proceso de enseñanza: propuestas diversificadas para agrupamientos de estudiantes. Organización del espacio, del tiempo y de los agrupamientos. Momentos de trabajo grupal y de trabajo individualizado.

Contenidos de enseñanza: criterios de selección que permitan su continuidad en años y ciclos sucesivos. Contenidos de un eje. Contenidos complementarios de un eje. Ejes temáticos comunes con contenidos diferenciados. Contenidos equivalentes con diferentes grados o niveles de complejidad.

Agrupamientos: criterios para la conformación de agrupamientos flexibles. Criterios ligados al estudiante: edad cronológica, grado/año que cursa, saberes previos, ritmo de aprendizaje y nivel de

⁸Información estadística suministrada por la Unidad de Información y Estadística Educativa. Secretaría de Planeamiento e Innovación Educativa. Año 2025.

conocimiento alcanzado. Criterio ligado al contexto: experiencias cotidianas. Criterio ligado a la tarea: capacidades que demanda la actividad escolar. Criterio ligado a los contenidos: grado de complejidad. Estrategias didácticas: selección de estrategias según el tratamiento de los contenidos (para todos los estudiantes y para algunos agrupamientos). Estrategias que promueven el aprendizaje cooperativo. Estrategias que promueven el aprendizaje autónomo.

3. El Plurigrado y las redes interinstitucionales y comunitarias

El trabajo articulado y colaborativo en los agrupamientos de escuelas próximas. Estrategia de trabajo articulado: Proyecto Integrador Multidisciplinar centrado en la Alfabetización Inicial.

Orientaciones para la enseñanza:

Se sugiere, para el abordaje de esta materia, la utilización de materiales bibliográficos conjuntamente con la proyección de videos: *Documental del Canal Encuentro: Escuela N° 4344, Salta* y el *Documental del Canal Encuentro: Escuela N° 16, Esteban Echeverría del Río La Barquita, Tigre*. Se propone la lectura y análisis de registros de clase de diferentes propuestas de enseñanza (en cualquier formato de planificación: unidad didáctica, secuencia didáctica o proyecto) que permitan a los estudiantes observar la dinámica de la clase del plurigrado. Se recomienda hacer hincapié en la lectura de experiencias de escuelas rurales –de la bibliografía sugerida– que posibiliten a los futuros docentes apropiarse de estrategias de trabajo para establecer redes interinstitucionales en la elaboración y ejecución de proyectos conjuntos.

Bibliografía sugerida:

- Anijovich, R. (2018). *Enseñar y aprender a través de proyectos ¿una moda o un modo de encarar la enseñanza en el aula?* Buenos Aires: MECYT.
- Borzone de Manrique, A. M., Rosemberg, C. R., Diuk, B., Silvestri, A. y Plana, D. (2004). *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Buenos Aires: Red de Apoyo Escolar. https://fundacionarcor.org/wp-content/uploads/2020/11/1393254636_nios-y-maestros-por-el-camino-de-alfabetizacion_ok.pdf
- Brumat, M. R. (2011). Maestros Rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55 (4), 2-10. Sistema Nacional de Repositorios Digitales. <https://rdu.unc.edu.ar/items/d7f135d1-749f-48fd-a3fc-501c2fb17502>
- Ley de Educación Nacional N.º 26.206. (2006, diciembre). *Boletín Oficial de la República Argentina*.
- Ley de Educación Provincial N.º 8.678. (2009, noviembre). *Boletín Oficial de la Provincia de La Rioja*.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2007). *Ejemplos para pensar la enseñanza en plurigrado*. Cuadernos para el docente. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. <https://www.educ.ar/recursos/152660/ejemplos-para-pensar-la-ense%C3%B1anza-en-plurigrado-en-las-escuelas-rurales>
- Pedernera, A. B. y Fiat, F. E. (2011). *El docente rural. Prácticas de enseñanza en el plurigrado*. Buenos Aires: De los cuatro vientos.
- Resolución N° 109/10. Anexo (2010). [Argentina. Consejo Federal de Educación]. Educación Rural en el Sistema Educativo Nacional – Anexo. (25 de agosto de 2010). <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/14860.pdf>

- Terigi, F. Z. (2008, octubre). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales* [Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) - Sede Argentina]. Repositorio institucional FLACSO Ecuador. <http://hdl.handle.net/10469/1266>
- Zattera, O. y Serafini, C. (s.f.). La Alfabetización en el aula del plurigrado rural (Vol. 1). En Ministerio de Educación, *Especialización Superior en Educación Rural*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006511.pdf>
- Zattera, O. y Serafini, C. (s.f.). La Alfabetización en el aula del plurigrado rural (Vol. 2). Ministerio de Educación. *Especialización Superior en Educación Rural*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006512.pdf>

CARACTERIZACIÓN UNIDADES CURRICULARES 4º AÑO

Ética y deontología docente

Formato: materia.

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 4º año, 1º cuatrimestre.

Carga horaria semanal y total para el estudiante: 3 horas cátedra semanales y 32 horas reloj.

Fundamentación:

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 ser humano, ¿qué debe hacer? El problema ético lo enfrenta 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 sus actos como buenos o malos según se ajusten o no a esas normas. No obstante, 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: esta se enfoca en transformar la realidad. 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, guiada por la luz natural de la razón, que cobra forma cuando se confrontan ideas a través de la crítica.

¿Qué debo hacer? Esta 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 debo hacer en esta situación puntual y concreta, es decir, contextualizada en determinadas condiciones y reconociendo al otro para darle respuesta.

Por otra parte, como la ética rige para todos los actos humanos, incluidos los relacionados con la profesión, se torna una especialización ética necesaria para cada una de las existentes. De allí surge la Ética profesional o Deontología que busca aplicar los principios éticos generales al caso particular de una profesión específica. Se puede definir a la deontología profesional como la disciplina que se ocupa de determinar y regular el conjunto de responsabilidades éticas y morales del ejercicio profesional, particularmente de aquellos aspectos que tienen repercusión social.

La formación profesional de un docente no puede omitir una formación ética. La profesionalidad comprende una dimensión ética. No interesa tanto que el futuro docente sepa lo que éticamente es o no correcto en el ámbito de su profesión, como que sepa comportarse éticamente en lo 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.

La presente unidad curricular tiene como finalidad aportar elementos teórico metodológicos que permitan, a los futuros docentes, asumir el carácter ético de la docencia, a partir de la reflexión sobre sus propias prácticas y reconociendo alternativas posibles.

Finalidades formativas:

Ética y Deontología Docente contribuye a desarrollar la capacidad de comprometerse con el propio proceso formativo. Esto se concretará debido a que, al finalizar la unidad curricular, el alumno será capaz de:

- Comprender la naturaleza y especificidad del saber ético.
- Identificar la complejidad de la reflexión deontológica, especialmente de la profesión docente.
- Problematicar el análisis de la práctica profesional docente desde su dimensión ética.
- Aplicar conceptos y procedimientos filosóficos en el proceso concreto de reflexión ética sobre diversos problemas que puedan aprehenderse como propios de la profesión docente.
- Reconocer la importancia de las leyes y normas jurídicas que inciden en el campo laboral del profesor de Educación Primaria en sus distintos ámbitos.

Contenidos:

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.

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 (eudaimonismo, utilitarismo, hedonismo).

3. Bases de la ética profesional

La Ética profesional frente a la Ética general. Ética profesional y las profesiones. Identidad profesional y ética profesional. La mala praxis profesional.

4. Deontología aplicada al ejercicio de la profesión docente

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 docentes según la normativa vigente.

Orientaciones didácticas:

Esta unidad curricular no debe quedarse en el plano ideal ni, tampoco, sólo en el plano descriptivo. Se sugiere:

- Interactuar con ambos planos: lo ideal como parámetro para analizar la realidad, para evaluar la distancia entre esta y lo ideal, para desafiar los hechos, para actuar en referencia al ideal planteado.
- El análisis de dilemas éticos y de testimonios.

- La observación de casos “problemas”, la propuesta de soluciones a través del debate argumentativo, los juegos de roles, entre otros.
- La lectura y análisis de las leyes y normas jurídicas que inciden en el campo laboral del docente en la jurisdicción, particularmente las referidas al nivel y/o disciplina para que la que se forman.

Bibliografía sugerida:

- Casas, G. (2004). *Ética General*. Córdoba: EDUCC.
- Guariglia, O. y Vidiella, G. (2011). *Breviario de ética*. Buenos Aires: Edhasa.
- Kant, I. (2000). *Crítica de la razón práctica* (4ª reimpresión). Madrid: Alianza.
- Lemos Morgan, R. (2005). *Ética. Libertad e historia*. Córdoba: Anábasis.
- Lemos Morgan, R. (2012). *Introducción a la ética y deontología docente*. Manuscrito no publicado.
- Mendlewicz, M. S. (2018). *La vida también se piensa*. Barcelona: Herder.
- Onetto, F. (1998). *Ética para los que no son héroes*. Buenos Aires: Editorial Bonum.
- Podestá, S. (2012). *Para pensar la ética profesional del docente. Notas y actividades*. Córdoba: el autor.
- Savater, F. (1989). *Ética para Amador*. Buenos Aires: Ariel.
- Savater, F. (2008). *El valor de educar*. Buenos Aires: Ariel.
- Savater, F. (2012). *Ética de urgencia*. Buenos Aires: Ariel.

Contenidos transversales I: ESI

Formato: taller.

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 4° año, 1° cuatrimestre.

Carga horaria semanal y total para el estudiante: 2 horas cátedra semanales y 21,33 horas reloj.

Fundamentación:

Los contenidos transversales se tratan de situaciones problemáticas o necesidades de la sociedad en general o de alguna determinada comunidad; comúnmente no pertenecen a una disciplina en particular. Es por ello que son abordados, en la educación formal, “transversalmente” por cada una de las unidades curriculares o algunas de ellas. Estas procuran ofrecer respuestas a la problemática, desde la perspectiva que le es propia, a partir del conocimiento y la reflexión. Básicamente se tratan de contenidos actitudinales, es decir, de una predisposición para obrar de un determinado modo a partir de los valores a los que se adscribe. Precisamente, por ser preponderantemente actitudinales, es que preferimos considerarlos “contenidos transversales” y no “temas transversales”. Actualmente, en Argentina, tres son los contenidos transversales que el sistema educativo debe atender de manera obligatoria: Educación Sexual Integral (ESI), Educación Ambiental Integral (EAI) y Alimentación saludable. Este primer taller referido a los contenidos transversales se centrará en la temática ESI.

Educación Sexual Integral (ESI): La Ley 26.150 establece que todas las personas que estudian “tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal”. Por lo tanto, la ESI es obligatoria en todos los niveles y establecimientos educativos. El enfoque de la ESI se asienta en dos pilares fundamentales: la perspectiva de género y la de 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, p. 31).

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 estos se cumplan, teniendo, a su vez, la población titular de los derechos –la ciudadanía– la potestad de exigir el cumplimiento de los mismos. Entonces, cuando se habla de “sujetos de derechos” se señala 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.

En cuanto al tratamiento de la Educación Sexual Integral, este taller propone un abordaje multidisciplinar, reconociendo a la sexualidad como constitutiva de la condición humana y producto de un entramado complejo de aspectos biológicos, sociales, históricos, culturales, éticos y subjetivos. Por otra parte, sin negar que esta se encuentra atravesada por políticas estratégicas de salud y educación y también discursos sociales diversificados como el médico, religioso, jurídico, educativo, entre otros.

Finalidades formativas:

Contenidos transversales I: ESI contribuye a desarrollar las capacidades de dominar los saberes a enseñar y de dirigir la enseñanza y gestionar la clase. Esto se concretará debido a que, al finalizar la unidad curricular, el alumno será capaz de:

- Diseñar propuestas didácticas para abordar contenidos transversales en el nivel y disciplina para la que se forman.
- Incorporar los contenidos de la ESI en las prácticas pedagógicas cotidianas, con conocimientos y experiencias pedagógicas validadas y actualizadas que permitan una comprensión integral del ser humano.
- Elaborar una comprensión sintética de la sexualidad desde una perspectiva multidimensional, multidisciplinaria, respetuosa y comprensiva del contexto cultural.
- Tomar conciencia de que la sexualidad es algo inherente a todos los seres humanos y, por lo tanto, en todas las edades debe formar parte de los conocimientos integrales que ofrece la escuela a los estudiantes, deconstruyendo y visibilizando prácticas de ocultamiento, negación o distorsión de la sexualidad integral de las personas.

Contenidos:

1. Contenidos transversales

Los temas transversales y las unidades curriculares. Características y necesidad de los temas transversales. Los contenidos transversales y la programación didáctica. Estrategias metodológicas para el tratamiento de los contenidos transversales: Aprendizaje Basado en Proyectos, Aprendizaje Basado en Problemas, entre otros.

2. Educación Sexual Integral

2.1. Fundamentos de la Educación Sexual Integral

Antecedentes históricos. Marco legal: Ley 26.150. Lineamientos curriculares nacional y jurisdiccional de ESI para Nivel Primario. Institucionalización de la ESI.

2.2. Construyendo un concepto integral de educación sexual

Historia de la sexualidad: carácter cultural, mitos y prejuicios. La sexualidad como concepto multidimensional. La perspectiva de género. Las relaciones interpersonales. Práctica de defensa de derechos. La prevención de diversas formas de vulneración de derechos: maltrato infantil, abuso sexual, trata de niños y adolescentes. El respeto por la diversidad sexual. Rechazo a toda forma de discriminación. Igualdad de derechos entre varones y mujeres.

2.3. La enseñanza de la Educación Sexual Integral en la escuela

Abordaje de la ESI en los diferentes niveles. Estrategias para el conocimiento del cuerpo y nuestro origen. Reconocimiento de situaciones que requieren de la ayuda de un adulto, como el significado de los secretos y otras situaciones que confunden a los niños y adolescentes.

Relación con los otros y construcción de la identidad. Relación con la familia. Educación sexual: familia-escuela, una responsabilidad compartida. Derechos Humanos y Ley de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia.

Incidencia de la cultura institucional en la construcción social de género. Estereotipos y prejuicios en relación con el comportamiento de varones y mujeres. El rol docente como promotor de comportamientos y actitudes saludables en torno a la sexualidad. Sentido de la prevención. El lugar de los proyectos integrados en la enseñanza de la sexualidad: abordaje pedagógico-didáctico.

Los mensajes y la discriminación en los medios de comunicación, literatura, videojuegos, dibujos animados, publicidades, etc.

Orientaciones didácticas:

Para el desarrollo de este taller se recomienda el análisis de situaciones en que se visualice la interrelación entre los aspectos sociales, biológicos, psicológicos, afectivos y éticos de la sexualidad humana. Asimismo, es importante generar un clima afectivo adecuado para problematizar las propias perspectivas, evitando juicios de valor y propiciando el respeto hacia los distintos posicionamientos respecto al tema.

Para el logro de este cometido, se recomienda analizar críticamente e interpretar la influencia de los medios masivos de comunicación en la percepción sobre la sexualidad y la integridad/cuidado de la persona.

El taller debe concluir con una evaluación integradora consistente en la presentación de una programación didáctica, para el nivel y la disciplina que forma la carrera, en el que se aborde alguna temática de ESI.

Bibliografía sugerida:

- Carnicero Sanguinetti, S. (2023). *Aprendizaje Basado en Proyectos – ABP. Investigación, creación y colaboración mediadas por tecnología*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Donini, A., Faur, E., García Rojas, A. D. y Villa, A. (2005). *Sexualidad y familia. Crisis y desafíos frente al siglo XXI*. Buenos Aires: Noveduc.
- González, L. (2008). *Amor, sexualidad y educación*. Córdoba: Ediciones del Boulevard.
- María Dolors Busquets, Manuel Cainzos, Teresa Fernández, Aurora Leal, Montserrat Moreno y Genoveva Sastre (1995). *Los temas transversales*. Buenos Aires: Santillana.
- Ministerio Educación. Dirección General de Planeamiento, GCBA (2007). *Educación sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones*. Ciudad de Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Mordage, G. (2006). *Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- Moreno, M. (1995). Los temas transversales: una enseñanza mirando hacia delante. En M. Dolors Busquets, M. Cainzos, T. Fernández, A. Leal, M. Moreno y G. Sastre, *Los temas transversales* (pp. 11 – 43). Buenos Aires: Editorial Santillana.

Contenidos transversales II

Formato: taller.

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 4° año, 2° cuatrimestre.

Carga horaria semanal y total para el estudiante: 2 horas cátedra semanales y 21,33 horas reloj.

Fundamentación:

Contenidos transversales II pretende ser una continuidad de *Contenidos transversales I: ESI* que se desarrolla en el primer cuatrimestre. La intención es abordar aquellos temas transversales que tienen carácter obligatorio en el nivel y disciplina para la que se forman los estudiantes, futuros docentes. Esto implica que las temáticas que se proponen no excluyen la posibilidad de incorporar otros contenidos para su tratamiento. Actualmente, en Argentina, tres son los contenidos transversales que el sistema educativo debe atender obligatoriamente: Educación Sexual Integral (ESI), Educación Ambiental Integral (EAI) y Alimentación saludable. Este segundo taller referido a los contenidos transversales se focalizará en la temática en las últimas temáticas mencionadas más Ciudadanía digital.

Educación Ambiental Integral (EAI): la Ley de Educación Ambiental Integral 27.621, sancionada en mayo de 2021, establece que los estudiantes de todos los niveles y modalidades educativos tienen derecho a recibir EAI. Esto la convierte en un instrumento fundamental para acompañar los procesos de construcción de nuevas formas de relacionarnos con el ambiente en vista a lograr sociedades sostenibles. Se trata de un desafío pedagógico político para la formación docente, que demanda la incorporación de estos contenidos en las trayectorias formativas de los estudiantes que tendrán, como futuros docentes, la responsabilidad de desarrollarlos en las aulas de los niveles obligatorios: “Asimismo, la EAI propone una pedagogía donde los conflictos son considerados objeto de enseñanza y fuente de aprendizajes, y plantea la necesidad de reconocerlos en tanto procesos sociohistóricos, con sus componentes económicos, políticos, culturales, sociales, ecológicos, tecnológicos y éticos” (INFoD, 2022, p. 4).

Ciudadanía Digital: la ciudadanía digital implica el desarrollo de habilidades, conocimientos y valores necesarios para participar activamente y con responsabilidad en el mundo digital. En un contexto donde las tecnologías digitales atraviesan la vida cotidiana, el desafío educativo es capacitar a futuros docentes para que promuevan en sus estudiantes una relación sana, informada y crítica con las tecnologías emergentes. Este enfoque es esencial para preparar ciudadanos capaces de habitar el mundo digital con ética y responsabilidad.

En el marco de la ciudadanía digital, es fundamental integrar un análisis sobre los efectos de la inteligencia artificial (IA) en la sociedad y en el ámbito educativo. La IA genera oportunidades de personalización educativa, optimización de procesos y acceso a recursos, pero también plantea riesgos como la manipulación de información, sesgos algorítmicos y problemas de privacidad.

Alimentación Saludable: en la actualidad, la educación en alimentación saludable representa un pilar fundamental para el desarrollo integral de niños y adolescentes. La Ley 27.642/22 de Promoción de la Alimentación Saludable, conocida como la “Ley de Etiquetado Frontal”, establece un marco legal que

busca garantizar el derecho a una alimentación adecuada y la información clara para la elección de productos alimenticios.

Una dieta equilibrada, rica en nutrientes esenciales, no solo favorece el crecimiento físico, sino que también impacta positivamente en el rendimiento académico, la capacidad de concentración y el bienestar emocional. Es fundamental que los estudiantes adquieran conocimientos sobre nutrición y desarrollo de hábitos alimentarios saludables desde temprana edad, entendiendo la importancia de seleccionar alimentos naturales y de leer y comprender las etiquetas nutricionales. Así, la educación en alimentación saludable no solo fomenta la autonomía y la toma de decisiones informadas, sino que también contribuye a la prevención de enfermedades.

Finalidades formativas:

Contenidos transversales II contribuye a desarrollar las capacidades de dominar los saberes a enseñar y de dirigir la enseñanza y gestionar la clase. Esto se concretará debido a que, al finalizar la unidad curricular, el alumno será capaz de:

- Diseñar propuestas didácticas para abordar contenidos transversales en el nivel y disciplina para la que se forman.
- Incorporar los contenidos de EAI, Ciudadanía Digital y Alimentación Saludable en las prácticas pedagógicas cotidianas, con conocimientos y experiencias pedagógicas validadas y actualizadas que permitan una comprensión integral del ser humano.
- Generar propuestas de enseñanza que adopten un enfoque que permita comprender la interdependencia de los elementos que conforman e interactúan en el ambiente, adecuadas a contextos particulares, que propicien en los estudiantes el conocimiento y el respeto por el entorno que los rodea, su cuidado y protección.
- Elaborar propuestas didácticas, desde un enfoque de derechos, que promuevan la formación para desenvolverse como ciudadanos en el ámbito digital.
- Promover, mediante sus futuras prácticas pedagógicas, el reconocimiento de la importancia de una alimentación saludable y el desarrollo de habilidades para seleccionar y planificar sus alimentos de manera informada y equilibrada.

Contenidos:

1. Educación Ambiental Integral

Ambiente: concepciones teóricas. La complejidad ambiental. Biología de la conservación y sustentabilidad. Ética ambiental. Percepción ambiental. Historia y registro de conflictos ambientales: enfoques y alternativas de resolución. Ambiente, territorio y comunidad. Principales problemas ambientales a nivel global, nacional y local.

Educación ambiental integral: conceptos, alcances. Orígenes de la EA. Perspectiva histórica de la educación ambiental en el mundo, América Latina y Argentina. Principios fundamentales en el proceso permanente, integral y transversal de la Educación ambiental. Programas de educación ambiental en sistemas educativos formales, no formales e informales. Lugar de la escuela en la preservación del ambiente. Técnicas y estrategias didácticas más usuales de la educación ambiental.

2. Ciudadanía Digital

Introducción a la ciudadanía digital: breve recorrido histórico y pilares de la ciudadanía digital. Enfoque emancipador y de derechos digitales. Acceso. Desinformación: ¿cómo buscar información relevante y confiable? *Fakenews*. Ética de la IA: reflexiones sobre los sesgos algorítmicos y la transparencia en los sistemas digitales. Ciberseguridad: herramientas para la protección de información, particularmente frente al uso intensivo de la IA. *Phishing* y otros modelos de engaño. Suplantación de identidad. Huella digital. Identidad e intimidad: lo privado y lo público. Uso saludable de medios digitales. Normas de convivencia en el mundo digital. *Cyberbullying*. Los *influencers*.

3. Alimentación Saludable

Conceptos básicos de nutrición: proteínas, carbohidratos, grasas, vitaminas y minerales. Clasificación de los alimentos: frescos, procesados y ultraprocesados. ¿Qué es una alimentación saludable? Consecuencias de una alimentación inadecuada en la salud física y mental. Factores que pueden influir en el comportamiento alimentario. Nutrición, salud y educación. Estrategias para elegir alimentos saludables y planificar comidas equilibradas. Interpretación del etiquetado frontal según la Ley 27.642/22.

Orientaciones didácticas:

Para el desarrollo de este taller se recomienda:

- Promover el análisis de casos locales, regionales o planetarios para desentrañar la complejidad de causas y efectos que intervienen en las problemáticas ambientales.
- Recuperar la experiencia de los estudiantes en el ámbito digital para confrontarlo con los conceptos e ideas principales de la ciudadanía digital.
- Propiciar un ambiente de reflexión, permitiendo que los estudiantes compartan sus hábitos alimentarios y sus experiencias personales en relación con la comida. Se recomienda el análisis de etiquetas nutricionales y la planificación de menús para aplicar los conocimientos adquiridos en su vida cotidiana.

El taller debe concluir con una evaluación integradora consistente en la presentación de una programación didáctica, para el nivel y la disciplina que forma la carrera, en el que se aborde uno de los contenidos transversales propuestos. Esta actividad evaluativa puede ser una actividad articulada con *Residencia pedagógica*.

Bibliografía sugerida:

- Argentina (2020). *Guías alimentarias para la población argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Salud de la Nación. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/bancos/2020-08/guias-alimentarias-para-la-poblacion-argentina.pdf>
- Banchoff Tzancoff, C., Aybar Rosales, V., Justianovich, S. (comp.), Klinkovich, V. (coord.), Czemerinski, H. (coord.), Miller, I. D. (ed.) y Palermo, A. (ed.) (2019). *Ciencias de la computación para el aula: 2do. ciclo de secundaria*. Buenos Aires: Fundación Sadosky.
- Brailovsky, A. E. (2014). *Proyectos de educación ambiental: la utopía en la escuela. Naturaleza y sociedad*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- Canciani, M. L. (coord.) (2021). *Ambiente, escuela y participación juvenil: apuntes para un debate necesario*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación (Parlamento Juvenil del Mercosur).
- Carnicero Sanguinetti, S. (2023). *Aprendizaje Basado en Proyectos – ABP. Investigación, creación y colaboración mediadas por tecnología*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Espínola, V. y Brünner, M. (2014). *Alimentación saludable en la escuela. Hacia una adecuada alimentación de los niños en edad escolar*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
https://buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/alimentacion_saludable.pdf
- Instituto Nacional de Formación Docente (INFD). Ministerio de Educación de la Nación (2022). *Somos ambiente. Formación docente para una Educación Ambiental Integral. Propuesta de acciones institucionales y comunitarias*. Ministerio de Educación de la Nación.
https://cedoc.infd.edu.ar/wp-content/uploads/2022/11/Cuadernillo_SOMOS_AMBIENTE_EAI_PE_INFoD.pdf
- Ministerio de Educación de la Nación (2021). *Ambiente, territorio y comunidad: una mirada desde la Educación Ambiental Integral*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, Dirección de Experiencias de Educación Cooperativa y Comunitaria.
- Moreno, M. (1995). Los temas transversales: una enseñanza mirando hacia delante. En M. Dolors Busquets, M. Cainzos, T. Fernández, A. Leal, M. Moreno y G. Sastre, *Los temas transversales* (pp. 11 – 43). Buenos Aires: Editorial Santillana.

Espacio de Definición Institucional (EDI)

El Campo de la Formación General prevé unidades curriculares que se constituyen en propuestas complementarias sugeridas de definición institucional. Se diseñaron dos opciones que responden a las dos modalidades de educación en la que generalmente suelen trabajar los egresados de los ISFD de la jurisdicción. Será la institución la que evaluará y definirá cuál, de las dos opciones que se presentan, ofrecerá a sus estudiantes y desarrollará curricularmente.

Opción 1

Denominación: EDI: Educación rural

Formato: módulo.

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 4° año, 2° cuatrimestre.

Carga horaria semanal y total para el estudiante: 3 horas cátedra semanales y 32 horas reloj.

Fundamentación:

La importancia de la educación rural en la propuesta formativa radica en la relevancia que tiene para los estudiantes poder conocer y comprender las relaciones entre la educación, la escuela y el contexto rural de Argentina, en general, y de la provincia, en particular. Para ello, se proponen contenidos distribuidos en tres ejes temáticos que intentan conocer las características que asume la educación rural en el sistema educativo nacional y provincial. En este sentido, se explicitan las diferentes maneras de concebir lo rural, diferenciando los conceptos de ruralidad dispersa y aglomerada desde un criterio demográfico. Asimismo, se considera el marco normativo que actualmente rige a las escuelas del ámbito rural como, por ejemplo, la normativa que establece los diferentes modelos organizacionales y pedagógicos que adopta la educación rural en nuestra provincia y, específicamente, en el nivel primario. También, se pretende que los estudiantes puedan comprender las características que asume la práctica de enseñanza en el aula rural: el plurigrado/año. En relación con este aspecto, se profundiza el conocimiento sobre el contexto áulico rural considerando la distribución del tiempo y del espacio, el trabajo por agrupamientos y el énfasis puesto en el trabajo por proyectos ligados a los aspectos socio-productivo y socio-cultural propios de la zona a la que pertenece la escuela.

Finalidades formativas:

EDI Educación Rural contribuye a desarrollar las capacidades de dirigir la enseñanza y gestionar la clase y de intervenir en la dinámica grupal y organizar el trabajo escolar. Esto se concretará debido a que, al finalizar la unidad curricular, el alumno será capaz de:

- Reconocer el marco normativo y los fundamentos teóricos de la modalidad de educación rural.
- Identificar y diferenciar modelos organizacionales y pedagógicos de las escuelas rurales.
- Adecuar objetivos de aprendizajes y demás componentes de una programación didáctica, para intervenir pedagógicamente en el nivel primario de un contexto rural.

Contenidos:

1. La Educación Rural en el Sistema Educativo Argentino

La educación rural como modalidad educativa: conceptualización. Diferentes maneras de entender el concepto de ruralidad. El concepto de ruralidad desde un criterio demográfico: ruralidad dispersa y ruralidad aglomerada. Redefinición del concepto de ruralidad, en la década del '90, desde la categoría conceptual de territorio: "la nueva ruralidad". La población rural: características, condiciones de vida y diferencias entre las regiones. La educación en el ámbito rural: características educativas de la población rural y regionalización de la enseñanza. Abordaje del concepto de regiones distribuidas en el territorio nacional: Centro, Cuyo, Noreste, Noroeste y Sur. Marco normativo de la educación rural: nacional y provincial.

2. La Escuela rural en Argentina y en la provincia

Características generales de las escuelas ubicadas en el contexto rural en Argentina.

Modelos organizacionales y pedagógicos de la Educación rural en el Nivel primario en la provincia: a) Escuelas graduadas o de primera categoría, b) Escuelas de segunda categoría, c) Escuelas de tercera categoría y, d) Escuelas de personal único.

Estrategias para enfrentar el aislamiento y la soledad: Redes interinstitucionales y comunitarias: Los Microcentros.

3- El abordaje de la dimensión pedagógico-didáctica en escuelas rurales

El proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela rural. El plurigrado/año: conceptualización. El trabajo docente con grados simultáneos: organización del tiempo y espacio. Agrupamientos.

Organización del conocimiento en la estructura curricular del pluri-año: el trabajo por áreas de conocimiento (inter/ intra-área).

Proyectos ligados al contexto socio-productivo de base local de la zona y /o ligados al contexto socio-cultural.

Orientaciones didácticas:

Se sugiere, para el desarrollo del módulo, realizar el abordaje de los ejes temáticos con variadas y diversas estrategias de enseñanza que busquen profundizar los contenidos de la educación rural a través de la búsqueda de información mediante diversas fuentes, el trabajo colaborativo y en equipo, y el desarrollo del pensamiento crítico. En este sentido, se recomienda trabajar:

- con sitios webs confiables, la proyección de videos que reflejen la realidad del trabajo institucional y áulico en el plurigrado/curso.
- con la presentación de casos que muestren situaciones institucionales y/o de enseñanza de escuelas rurales, para su lectura, análisis y reflexión grupal.
- con visitas a alguna escuela secundaria rural en la que los estudiantes puedan realizar encuestas y/o entrevista al directivo y/o docente y la observación de alguna/s clase/s en el pluricurso.

Bibliografía sugerida:

- Angulo Hernández, L. M., Cerdas Rivera, Y. y Ovares Barquero, S. (2004). *Las interacciones del maestro en el aula rural. Un estudio de casos múltiples*. Costa Rica: Fundación UNA.

- Anijovich, R. (2018). *Enseñar y aprender a través de proyectos ¿una moda o un modo de encarar la enseñanza en el aula?* Buenos Aires: MECYT.
- Borsotti, C. (1984). *Soledad Rural, educación y escuela en América Latina*. Argentina: Kapelusz.
- Buitron, V., Sokolowicz, D., Spindiak, J., y Terigi, F. (2021). La escuela rural pequeña. Enseñar y aprender en plurigrados y salas multiedad. *Cuadernos del IIICE*, 7. <http://publicaciones.filo.uba.ar/la-escuela-rural-pequela>
- Cerdas Rivera, Y. y Ovaes Barquero, S. (2000). *Adecuación e integración del currículo en el contexto rural*. Costa Rica: Fundación UNA.
- Díaz Forbice, M., Solano Alpízar, J. y Alvarado Cruz, R. (2002). *Educación unidocente: miradas desde la práctica*. Costa Rica: Universidad Nacional. CIDE. División de Educación Rural.
- Enríquez, P. e Ibáñez, J. (2007). *Lo urbano y lo rural. Espacios para el desarrollo de la educación*. Argentina: Universidad Nacional de San Luis / Facultad de Ciencias Humanas.
- Espeleta, J. (1989). *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina*. Chile: Editorial Universitaria.
- Fainholc, B. (1992). *Educación rural: temas claves*. Córdoba: Aique.
- Fondo de las Naciones Unidas para los Niños, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. (2020). *Mapa de la educación secundaria rural en la Argentina. Modelos institucionales y desafíos*. Serie Generación Única.
<https://www.unicef.org/argentina/media/9391/file/Mapa%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20secundaria%20rural%20en%20la%20Argentina.pdf>
- González, D., Mamanis, S., Prudent, E., y Scarfó, G. (2015). Panorama de la educación rural en Argentina. *Boletín Temas de Educación*, 10(12).
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/boletin-12-1_12_15.pdf
- Kaplan, C., Oiberman, P. y Trlin, M. (1999). Escuelas de docente único. *Propuesta Educativa* 1(20), 75-82. Buenos Aires: Novedades educativas.
- ME-DGME-CER (2023). *Cuestiones relativas a las escuelas ubicadas en el contexto rural de la provincia de La Rioja*. La Rioja: Ministerio de Educación. Dirección General de Modalidades Educativas: Coordinación de Educación Rural.
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación. (2007). *Ejemplos para pensar la enseñanza en plurigrado*. Cuadernos para el docente. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina. <https://www.educ.ar/recursos/152660/ejemplos-para-pensar-la-ense%C3%B1anza-en-plurigrado-en-las-escuelas-rurales>
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación. (2009). *Proyectos escolares productivos de base local*. Cuadernos para el docente. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina. <https://www.educ.ar/recursos/127197/coleccion-horizontes-proyectos-escolares-productivos-de-base-local-cuadernos-para-el-docente>
- Pedernera, A. B. y Fiat, Francisco E. (2011). *El docente rural. Prácticas de enseñanza en el plurigrado*. Buenos Aires: De los cuatro vientos.
- Romero, L. R. (1988). Regionalización de la enseñanza. *Serie Demandas de la Información Educativa*, 13.

- Solano Alpízar, J., Van Kampen, P. y Ovares Barquero, S. (2003). *El docente rural en Costa Rica. Radiografía de una profesión*. Costa Rica: EUNA.

Opción 2

Denominación: EDI: Educación permanente de jóvenes y adultos (EPJA)

Formato: módulo.

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 4° año, 2° cuatrimestre.

Carga horaria semanal y total para el estudiante: 3 horas cátedra semanales y 32 horas reloj.

Fundamentación:

En la actualidad, la sociedad está experimentando cambios profundos y continuos. Vivimos en una sociedad que ha incorporado la tecnología y que por ello ha modificado los modos de producción, generando cambios en el campo laboral.

Por otro lado, el conocimiento ha alcanzado un crecimiento casi inimaginable tiempo atrás, pero también sufre las vicisitudes que caracterizan el presente. El conocimiento es una fuente de poder político, económico y cultural que, carecer del mismo, implica quedar excluido del mercado laboral y de una participación más plena de la ciudadanía.

Por lo dicho precedentemente, la educación es la herramienta que nos permite acceder al conocimiento y, sobre todo, capacitarnos para desaprender en aras de nuevos aprendizajes. Aprendizajes que generarán las competencias necesarias para responder a las demandas sociales.

Es por ello que la Ley de Educación Nacional N° 26.206 prevé, dentro de las ocho modalidades educativas (art. 17), la Educación permanente de jóvenes y adultos (EPJA) como aquella “destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida” (art. 48). Esta modalidad está inserta dentro de la concepción de la educación permanente y que debe considerar las características particulares de la población destinataria y el contexto socio-cultural en la que se desarrolla.

Muchas cuestiones teóricas, de normativas y de situaciones concretas manifiestan faltas de precisión y de correspondencia entre lo planteado desde un discurso oficial y desde lo que realmente ocurre en las Instituciones de educación de adultos. Aunque, también, se debe rescatar que la educación está sufriendo cambios en su desarrollo que demanda replantearse muchos aspectos teóricos y/o normativos.

La especificidad de la EPJA exige de estrategias de enseñanza apropiadas para esta modalidad. Esta unidad curricular pretende proporcionar aportes teóricos y metodológicos para fundamentar y acompañar la planificación y gestión de los procesos de enseñanza en dicho campo.

Finalidades formativas:

EDI: Educación Permanente de Jóvenes y Adultos contribuye a desarrollar las capacidades de dirigir la enseñanza y gestionar la clase y de intervenir en la dinámica grupal y organizar el trabajo escolar. Esto se concretará debido a que, al finalizar la unidad curricular, el alumno será capaz de:

- Comprender la estrecha relación existente entre la educación en general y la educación permanente de jóvenes y adultos en particular.
- Identificar el contexto socio-cultural y la heterogeneidad de los sujetos que convoca la EPJA.
- Analizar e incorporar criterios para la construcción y/o selección de estrategias y propuestas de enseñanza apropiados para la modalidad de jóvenes y adultos de acuerdo al contexto social, cultural e institucional específico.

Contenidos:

1. La problemática de la educación de jóvenes y adultos en el contexto actual

¿Qué se entiende por adulto? ¿Qué es la educación permanente de jóvenes y adultos (EPJA)? Situación histórica, actual y perspectivas. La función socio-política de la EPJA: formación para el trabajo, compensatoria, ciudadana, desarrollo social e individual.

Normativa vigente sobre la EPJA en Argentina y La Rioja. La educación de adultos y algunas perspectivas teóricas: la educación popular, la educación permanente, enfoque del aprendizaje basado en el desarrollo de capacidades. La educación de jóvenes y adultos en el sistema formal. El aprendizaje a lo largo de toda la vida. Propuestas y modalidades: presenciales, semipresenciales, a distancia.

Vinculación centros educativos de adultos – contexto: análisis de la realidad actual. Caracterización de la educación de adultos en América Latina, el país y la provincia. Semejanzas y diferencias entre centros educativos de adultos y escuelas del medio. Demanda social y funciones de los centros educativos de la zona.

2. La intervención pedagógica en centros educativos de jóvenes y adultos

El aprendizaje en el adulto. Los aprendizajes en contextos cotidianos. Sus potencialidades para la enseñanza en contextos formales.

Las prácticas de enseñanza en la EPJA: consideraciones pedagógicas didácticas. La diversidad de los sujetos. La infantilización de la EPJA. Las rutinas de enseñanza. El trabajo con los saberes de los alumnos. El abordaje de las disciplinas escolares en la EPJA. Marco curricular para la EPJA. Articulación de niveles y modalidades. Metodologías y recursos pedagógicos para facilitar el aprendizaje de los adultos.

Orientaciones didácticas:

Es importante que los estudiantes tengan la oportunidad de conocer directa o indirectamente (a través de sus actores institucionales) instituciones diferentes que ofrecen EPJA, sobre todo del contexto local. Por otra parte, es necesario brindar herramientas para que los futuros docentes puedan seleccionar o producir materiales didácticos específicos, para el nivel y la disciplina que se forman, adecuados a los contextos sociales particulares de la EPJA. Esto último puede constituirse en una de las evaluaciones integradoras de esta unidad curricular.

Bibliografía sugerida:

- Ferreyra, H. (2012). *Educación de jóvenes y adultos: políticas, sujetos y contextos. Aportes para enriquecer el debate en el campo de la educación permanente*. Buenos Aires: Noveduc.
- Finnegan, F. (1994). *La educación de adultos en Argentina. Estado de situación en las jurisdicciones*. MERCOSUR. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación, Dirección Nacional de Cooperación Internacional, OEA.
- Homar, A. y Altamirano, G. (comps.) (2018). *Educación secundaria de jóvenes y adultos. Políticas, discursos y modos de gestión en torno a la inclusión educativa*. Buenos Aires: Noveduc.
- Izquierdo Martínez, A. (2007). Psicología del desarrollo de la edad adulta: teorías y contextos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 67 – 86. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832315005>
- Labate, H.A. (2023). *Desarrollo de capacidades: tarea para la escuela*. Buenos Aires. <https://e.itoeste.com/ze0>
- Lorenzatti, M. del C. y Bowman, M. A. (comp.) (2019). *Educación de jóvenes y adultos: contribuciones de la investigación para pensar la práctica educativa*. Río Cuarto: UniRío Editora.
- Morawicki, K., López, E., García, D. A. (coord.), Villa, A. I., Corzo, P. y Pessani, M. del C. (2019). *Didáctica y pedagogía de la Educación Secundaria de jóvenes y adultos. Prácticas de educación popular en el sistema educativo formal*. Buenos Aires: Noveduc.
- Ovide, M. (2003). *Psicología de la educación del adulto*. Rosario: Homo Sapiens.
- Picón Espinoza, C. (2013). *Educación de adultos en América Latina y el Caribe: utopías posibles, pasiones y compromisos. Antología*. México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL).

Residencia Pedagógica

Formato: práctica docente.

Régimen de cursado: anual.

Ubicación en el diseño curricular: 4° año.

Carga horaria semanal y total para el estudiante: 14 horas cátedra y 298,66 horas reloj, de las cuales 60 horas se llevan a cabo en Instituto formador y 238,66 horas en las escuelas asociadas⁹.

Fundamentación:

Residencia Pedagógica se desarrolla en torno al trabajo de campo, o residencia propiamente dicha, que se lleva a cabo en las escuelas y organizaciones sociales asociadas y a los talleres de reflexión que se realizan en las aulas del Instituto formador. El proceso de residencia pedagógica culmina con un ateneo integrador que sistematiza y socializa las experiencias de la práctica de enseñanza.

Las prácticas docentes se caracterizan por ser prácticas sociales complejas en un marco de multideterminación que opera simultáneamente en el ejercicio docente. Las políticas educativas, la situación social, la dinámica institucional, las prescripciones curriculares, las características del estudiantado 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 y contradicciones.

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 colaborativo 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 espacios deliberativos, reflexivos y críticos para compartir y construir nuevos conocimientos, tanto en contextos escolares como 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.

⁹ El espacio curricular *Residencia* requiere, para su adecuada implementación, la conformación de un *equipo de práctica pedagógica* integrado por especialistas en Matemática, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, que garantice el asesoramiento, el acompañamiento y la supervisión propios de la complejidad formativa de esta etapa. No se trata de una unidad curricular a cargo de un único docente, sino de un dispositivo colegiado que asegure la presencia de miradas disciplinares y didácticas diversas.

Asimismo, se aclara que las cargas horarias consignadas en los Diseños Curriculares Jurisdiccionales refieren a la carga horaria destinada a los estudiantes, y no a la asignada a los docentes responsables. En virtud de las exigencias del proceso de residencia, se establece que el docente de Práctica —responsable de la coordinación general del espacio— cuente con una carga horaria docente mínima de 14 horas, mientras que cada docente especialista disponga de al menos 6 horas semanales. Estas condiciones mínimas garantizan un acompañamiento sostenido, pertinente y de calidad a lo largo del trayecto de residencia.

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 participa de una instancia básicamente educativa y, en consecuencia, tiene que resolver problemas de naturaleza curricular y didáctica. Esto 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 (*habitus*¹⁰). 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, a su vez, 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, caracterización del grupo, entrevista informal con la docente de la escuela asociada, elaboración del marco teórico, fundamentación de las 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 diversas situaciones vividas durante la experiencia de residencia y los contenidos abordados en los ejes temáticos de los talleres de reflexión.

Respecto a los **talleres**, se considera que el desafío de la formación inicial radica en preparar al futuro docente a reflexionar sobre su práctica, centrarse en determinados temas, establecer modelos, ejercer la capacidad de observación, de análisis, de metacognición y de metacomunicación. Deberá manifestar actitudes, *habitus*, saber hacer en el método y en las posturas reflexivas, creando los lugares para el análisis de la práctica, de reflexión de cómo se piensa, se dice, se comunica y se reacciona en una clase. Se pretende que, en estos talleres, el futuro docente –según manifiesta José Contreras Domingo (2018)– se apropie del rol y trabaje la dualidad que implica ser estudiante para la institución formadora

¹⁰Se trata de un concepto construido por Pierre Bourdieu y que consiste en un “sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de las prácticas y representaciones, objetivamente reguladas y regulares” (Davini, 2015, p. 25).

y docente para la institución de residencia. Además, en los mismos se propondrán estrategias metodológicas tendientes a la promoción de la reflexión y construcción del rol mediante la objetivación de las prácticas, el análisis de registros, construcción de experiencias narrativas y su posterior interpretación y contrastación con los sustentos teóricos.

Por otra parte, el **ateneo** es un espacio en el que se proponen acciones integradoras que posibilitan la orientación y evaluación de la práctica de cada residente desde las ideas de asesoramiento, acompañamiento, reflexión, promoción del trabajo autónomo, introducción de tecnologías a las experiencias de enseñanza escolar.

A partir de la conformación de “comunidades de práctica” definidas por *Imbernón (2007)* se pretende trabajar una doble vertiente: por un lado, sobre procesos de reflexión vinculados con la trayectoria formativa de los sujetos, que conduzcan a constituir su rol profesional. Asimismo, la incorporación de la perspectiva de análisis didáctico de las prácticas, por cuanto enseñar a “leer” la clase juega un papel de mejoramiento respecto de la práctica docente, en tanto favorece reflexiones sobre cada una de las decisiones que se adopten para la enseñanza” (Litwin, 1993).

Finalidades formativas:

Residencia Pedagógica contribuye a desarrollar las capacidades de actuar de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de los alumnos, de dirigir la enseñanza y gestionar la clase, de intervenir en la dinámica grupal y organizar el trabajo escolar y de comprometerse con el propio proceso formativo. Esto se concretará debido a que, al finalizar la unidad curricular, el alumno será capaz de:

- Observar, registrar y analizar prácticas pedagógicas áulicas.
- Programar, desarrollar y evaluar propuestas de enseñanza para sujetos y contextos específicos.
- Desarrollar la capacidad de dirigir la enseñanza y gestionar la clase.
- Analizar el desarrollo de las propias capacidades profesionales y académicas para consolidarlas.

Contenidos:

1. La enseñanza en el nivel primario

Revisión de documentos curriculares para la toma de decisiones sobre el diseño de la propuesta para la residencia. La particularidad de la enseñanza en la escuela asociada. Aproximaciones a la institución y al grupo clase.

2. Diseño y desarrollo de propuestas de enseñanza

Diseño e implementación de propuestas pedagógico-didácticas para la intervención. La construcción metodológica de la propuesta de enseñanza. La tarea del practicante como enseñante y coordinador del grupo clase. Interacción educativa y relaciones sociales. La construcción de la autoridad, normas y valores en la clase. La evaluación didáctica.

3. *Prácticas docentes y cotidianeidad. Relatos de experiencia*

Escritura pedagógica: textos de reconstrucción crítica acerca de la residencia. Uso de categorías pedagógico-didácticas para el análisis de la experiencia de la práctica pedagógica. Prácticas reflexivas y conocimiento profesional docente.

Los contenidos de los ejes presentados se desarrollarán mediante las siguientes estrategias:

- *Residencia*: secuencia de práctica integral y compleja en Educación Primaria y organización social asociada. Comprende la observación y diagnóstico institucional, observación de clases y diagnóstico áulico, trabajos de diseño (propuesta de enseñanza y evaluación para los grupos de las instituciones en las que se desarrollarán las prácticas de residencia) y prácticas de enseñanza o residencia propiamente dicha.
- *Taller de reflexión*: se considera 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. Algunos de los temas sugeridos son:
 - La construcción subjetiva de la identidad docente: 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*.

Orientaciones didácticas:

La formación en el campo de la práctica, y particularmente en la residencia pedagógica, requiere del trabajo en equipo de los profesores del campo, junto a los docentes coformadores de las escuelas asociadas, en torno a las prácticas que se desea enseñar.

Se trata de ofrecer un “andamiaje” durante todo el recorrido del campo de la práctica. Un andamiaje que consiste en un proceso gradual y de acompañamiento: “Este proceso debe ser programado, es decir, anticipado, organizado, desarrollado y evaluado de modo permanente, evitando la improvisación” (Davini, 2015, p. 23). Ciertamente las prácticas incluyen situaciones no previstas, que también se convierten en fuentes de ricos aprendizajes, “es totalmente inapropiado dejar el proceso al azar o a los estudiantes librados a su suerte en las escuelas” (p. 23). En este proceso de acompañamiento, es prioritario –siguiendo a la autora citada– poner en tensión las teorías y las prácticas en contextos reales, trabajar sobre los supuestos y creencias de los estudiantes, favorecer el pensamiento en la acción, contribuir a la modelización de las prácticas, orientar el conocimiento del diseño curricular y las capacidades para gestionar la clase y poner en práctica la evaluación continua.

Es importante que las instancias de reflexión sobre la práctica sean llevadas a cabo durante todo el proceso.

Bibliografía sugerida:

- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., Sabelli, M. J. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.

- Araujo, S. (2006). *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Boggino, N. (2007). *Aprendizajes y nuevas perspectivas didácticas en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.
- Caffarelli, C. (2008). *Hacerse docente. Las construcciones identitarias de los profesores en sus inserciones laborales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Davini, M. (2002). *De aprendices a maestros*. Buenos Aires: Papers.
- Díaz Barriga, F. (2002). *La enseñanza situada*. Nueva York: Mac Graw Hill.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la docencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación: Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Madrid: Amorrortu.
- Litwin, E. (2006). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Buenos Aires: Paidós.
- Trillo Alonso, F. y Sanjurjo, L. (2008) *Didáctica para profesores de a pie. Propuestas para comprender la práctica*. Rosario: Homo Sapiens.

Lenguaje musical

Formato: taller.

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 4° año, 1° cuatrimestre.

Carga horaria semanal y total para el estudiante: 3 horas cátedra semanales y 32 horas reloj.

Fundamentación:

Lenguaje musical se plantea como un espacio que otorga relevancia y validez social al aprendizaje de la música en el ámbito escolar. La música, como experiencia cotidiana y cultural, es en sí misma un lenguaje con códigos propios de comunicación y expresión. A través de ella, se busca acercar al niño a sus raíces culturales y a otras tradiciones, despertando su sensibilidad y fomentando su capacidad para observar, escuchar, sentir, imaginar, inventar y crear.

La educación musical debe considerarse siempre como un proceso, dado que requiere tiempo para desarrollarse de manera efectiva. Por ello, es fundamental diseñar estrategias metodológicas que respondan a las características evolutivas y socioculturales de los niños.

El punto de partida de la Educación musical es su materia prima: el sonido, explorando el entorno natural y el social. Paralelamente, se estudian las cualidades del sonido y las características de los instrumentos musicales, considerando su clasificación, materiales de construcción y ejecución.

El proceso de oír, escuchar, comprender, imitar y producir se encuentra presente a lo largo de los tres ciclos de la escuela primaria. Por esta razón, es esencial que el docente domine los códigos y herramientas del lenguaje musical, integrando el ritmo, la melodía, los sonidos corporales y los recursos lingüísticos que permiten crear diferentes patrones rítmicos, incluyendo aquellos característicos de nuestro folclore argentino.

En el ámbito de la producción musical, es imprescindible trabajar con los recursos vocales para interpretar un repertorio variado. Asimismo, la construcción de instrumentos cotidiáfonos les brinda una experiencia práctica de creación musical. Estas actividades promueven la ejecución grupal, destacando la importancia de la escucha activa y la colaboración en el ensamble, aspectos fundamentales para la interpretación conjunta de obras de percusión.

Finalidades formativas:

Lenguaje musical contribuye a desarrollar las capacidades de actuar de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de los alumnos y de comprometerse con el propio proceso formativo. Esto se concretará debido a que, al finalizar la unidad curricular, el alumno será capaz de:

- Seleccionar recursos lúdico-musicales para el aula, integrándolos de manera creativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje y fomentando su aplicación interdisciplinaria en distintas áreas del conocimiento.
- Implementar estrategias pedagógicas fundamentales para la educación musical, utilizando herramientas prácticas que favorezcan la enseñanza integral en el nivel primario.
- Reconocer y promover el valor de la educación musical como un medio para desarrollar habilidades clave, como la percepción auditiva, la expresividad artística y la sensibilidad emocional.

Contenidos:**1. Exploración y experimentación en la música**

El sonido del entorno social y natural. Familia de los instrumentos y su clasificación: materiales de construcción y modos de acción. Cualidades del sonido: intensidad, altura, duración y timbre.

2. Lenguaje musical

Ritmo, pulso, acento, melodía, textura y forma. Percusión corporal. Ritmo verbal: patrones rítmicos basados en palabras, uso del lenguaje como herramienta rítmica. Género musical: Folclore. Estilo, tempo y carácter. Danzas.

3. Procesos de producción

Recursos técnicos vocales para abordar diferentes repertorios, nacional, regional y local. Ejecución y construcción de cotidiáfonos. Los diversos modos de toque, las posibilidades tímbricas, los diferentes roles de ejecución. Producción musical utilizando herramientas digitales (Chrome Music Lab).

Orientaciones para la enseñanza:

El abordaje de esta unidad curricular se basa en una metodología activa y experiencial, promoviendo la exploración y la producción musical como ejes fundamentales del aprendizaje. Se deben priorizar estrategias que fomenten la participación, la creatividad y la construcción colectiva del conocimiento, tales como la exploración y experimentación sonora: actividades en las que los estudiantes identifiquen y analicen los sonidos de su entorno, diferenciando sus cualidades y relacionándolos con los elementos del lenguaje musical.

Se sugiere un aprendizaje basado en la práctica, el enfoque lúdico y contextualizado (integración de juegos rítmicos y actividades de improvisación) y el uso de tecnologías digitales. Asimismo, se propone un trabajo interdisciplinario e intercultural: la incorporación de repertorio folclórico nacional y regional como punto de partida para el análisis de sus características estilísticas, promoviendo el reconocimiento y valoración de la identidad cultural.

Bibliografía sugerida:

- Aguilar, M. (2009). *Aprender a Escuchar: análisis auditivo de la música*. Buenos Aires: El autor.
- Chimenti, ME y Malbrán S. (2004). *Musijugando 1: Juegos y canciones para la clase de música*. Buenos Aires: Ricordi.
- Lines, D. K. (2009). *La educación musical para el nuevo milenio: El futuro de la teoría y la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de la música*. Madrid: Morata.
- Marioni, D. (2015). *Cosiquiando – Cancionero*. Buenos Aires: El autor.
- Trías, N., Pérez, S. y Filella, L. (2002). *Juegos de música y expresión corporal*. Barcelona: Parramón.
- Vicente Nicolás, G. (2013). Educación musical desde una perspectiva del movimiento. *Educatio Siglo XXI*, 31(2), 149–170.

Educación tecnológica

Formato: taller.

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 4° año, 1° cuatrimestre.

Asignación horaria semanal y total para el estudiante: 3 horas cátedra semanales y 32 horas reloj.

Fundamentación:

Educación Tecnológica busca consolidar, en los futuros egresados, una cultura tecnológica básica, integral, crítica, ética y polivalente, para que sean capaces de apropiarse e intervenir en los diferentes escenarios formativos.

Para lograr estas expectativas, es necesario la inclusión de un espacio de síntesis, en el que el estudiante pueda plasmar las capacidades y habilidades en una actividad específica que posibilite abordar los procesos y procedimientos generales del área de tecnología en función de la lógica de organización que poseen las actividades tecnológicas.

En dicho abordaje, se promueve una visión integral acerca del impacto y sus consecuencias en los procesos, procedimientos y de sus productos resultantes, dentro del contexto socio-cultural-económico y ambiental, y, además, fortalecer una actitud crítica, respecto de las innovaciones en los mismos.

Finalidades formativas:

Educación Tecnológica contribuye a desarrollar las capacidades centradas en dominar los saberes a enseñar y en dirigir la enseñanza y gestionar la clase.

Esto se concretará debido a que, al finalizar la unidad curricular, el estudiante será capaz de:

- Generar y construir un proyecto tecnológico que brinde solución a una situación problemática particular dentro del área de tecnología.
- Transferir y adaptar conocimientos que tiendan a solucionar situaciones reales, en el marco de los procesos productivos, de gestión y desarrollo de proyectos, en contexto socio-cultural-económico.
- Analizar objetos y sistemas técnicos para comprender su funcionamiento, la mejor forma de usarlos y controlarlos, y las razones que han intervenido en las decisiones tomadas en su diseño y construcción.
- Abordar con autonomía y creatividad problemas tecnológicos, trabajando de forma metódica para estudiar el problema, seleccionar y elaborar la documentación pertinente, concebir, diseñar y construir objetos o mecanismos que faciliten la resolución de problemas y evaluar su idoneidad desde diversos puntos de vista.
- Establecer criterios de evaluación en función de la metodología utilizada, recursos utilizados y forma de trabajo.

Contenidos:

1. La Educación Tecnológica como área de conocimiento escolar

Tecnología como campo de conocimiento- Tecnología y Educación Tecnológica: objeto de estudio; finalidad, contextos. La artificialidad. Especificidades. Tecnología y cultura tecnológica.

La Educación Tecnológica en el sistema educativo argentino: historicidad, Leyes, reglamentaciones, resoluciones- Los contenidos: Contenidos Básicos Comunes (CBC), Núcleo de Aprendizajes Prioritarios (NAP) como matriz conceptual de la enseñanza de la tecnología: ejes, contenidos, propósitos.

La Educación Tecnológica en el Diseño Curricular Jurisdiccional de primaria.

2. La Educación Tecnológica como campo de conocimiento

Los problemas tecnológicos: caracterización- problemas de síntesis -problemas de análisis- problemas de Caja Negra. Las capacidades de resolución de problemas tecnológicos. Trabajos con problemas en el aula. Resolución de problemas tecnológicos como metodología y contenido de la Educación Tecnológica. El diseño y la resolución de problemas. La identificación y análisis del problema. La búsqueda de alternativas. La evaluación y selección de las soluciones.

Sistemas de Representación: formales y no formales- características de cada uno de ellos- formas de representación. Proyecto Tecnológico: caracterización –etapas- fases.

El Proyecto Tecnológico como contenido y como método. Análisis de Productos: caracterización. Dimensiones. Diferencias entre los Métodos de Proyecto y de Análisis.

Insumos de la Tecnología: los materiales, las herramientas, las máquinas, los procesos, los instrumentos. El aula taller. La evaluación en Educación Tecnológica. Análisis de propuestas de evaluación. Diseño y aplicación de instrumentos de evaluación.

Orientaciones para la enseñanza:

Se sugiere el trabajo con estrategias de indagación bibliográfica y búsqueda de materiales curriculares en articulación con las tareas que se realizan en el campo de la práctica profesional, que resulta fundamental para conocer e interpretar la organización de los contenidos escolares y sus proyecciones metodológicas. Se sugiere el trabajo de lectura y análisis de material bibliográfico que regulan la constitución de la Educación Tecnológica como disciplina escolar.

Se recomienda, además, el diseño de propuestas de enseñanza que incluyan la realización de experiencias formativas de los métodos específicos de la Tecnología, que permitan vincular a los estudiantes con el ámbito académico de producción de saberes sobre la Educación Tecnológica. Experiencias que pueden ser potentes oportunidades para promover trabajos articulados con otras unidades curriculares de cursado simultáneo. La propuesta debe integrar las TIC, estimulando la alfabetización digital de los estudiantes y promoviendo competencias que permitan la integración de dichas tecnologías en la enseñanza, a partir del enfoque de la educación digital como un derecho. Se sugiere el uso de simuladores, entornos virtuales, aplicaciones de inteligencia artificial, trabajar con programas jurisdiccionales, como recursos didácticos.

Bibliografía sugerida:

- Famiglietti Secchi, M. (2000). *Didáctica y metodología de la Educación Tecnológica*. Rosario: Homo Sapiens.
- Orta Klein, S. (2018). *Educación Tecnológica. Un desafío didáctico*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Leliwa, S. (2017). *Educación Tecnológica. Ideas y perspectivas*. Córdoba: Editorial Brujas.

- Gennusso, Gustavo. (2000). *Educación Tecnológica-Situaciones problemáticas + aula taller*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Mautino, J.M. (2008). *Didáctica de la Educación Tecnológica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Bonum.
- Leliwa, S.; Marpegán, C. (2020). *Tecnología y Educación. Aquí, allá y más allá*. Córdoba: Brujas.
- Marpegán, C., Mandón, M. y Pintos, J. (2005). *El Placer de Enseñar Tecnología: actividades de aula para docentes inquietos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Novedades Educativas.

Educación Física

Formato: taller.

Régimen de cursada: cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 4° año, 2° cuatrimestre.

Carga horaria semanal y total para el estudiante: 3 horas cátedra semanales y 32 horas reloj.

Fundamentación:

Partiendo del paradigma contemporáneo que concibe a la Educación Física como un campo del saber, y entendiendo que tal posicionamiento es más amplio que aquel que la definía como disciplina se reconoce que en esta posmodernidad se desvincula de las Ciencias Naturales para ser parte de las Ciencias Sociales, lo cual obliga a pensar en cambios radicales en los discursos y las prácticas de la misma.

En función de lo expuesto, se considera que la Educación Física abarca un campo del saber que se ocupa de diferentes prácticas corporales provenientes de la cultura, y cuyo objeto de estudio es la corporalidad.

Hablar de prácticas corporales incluye ampliar, y la vez distanciarse, de cierta terminología corriente y utilizada cotidianamente en el campo de la Educación Física. Es común, por ejemplo, hablar de actividad física o ejercicio físico, términos que conducen a mantener una concepción de esta ligada a lo anátomo-funcional y fisiológico, es decir, a lo natural.

Asimismo, es necesario aclarar que cuando se habla de prácticas corporales se hace referencia a aquellas prácticas culturales que social e históricamente le han correspondido y le corresponden a la Educación Física. Entre ellas se encuentran la gimnasia, los juegos motores, los deportes y las prácticas corporales en la naturaleza.

Desde esta perspectiva, se proponen una serie de contenidos con un enfoque integral, que les permita a los estudiantes de los Institutos que dictan la carrera Profesorado de Educación Primaria apropiarse de tales saberes, para luego poder desarrollarlos desde un posicionamiento epistemológico e imbricado con sus capacidades profesionales, en los distintos ámbitos donde ponga en juego su rol docente.

Finalidades formativas:

Educación Física contribuye a desarrollar las capacidades de intervenir en la dinámica grupal y organizar el trabajo escolar y de comprometerse con el propio proceso formativo. Esto se concretará debido a que, al finalizar la unidad curricular, el estudiante será capaz de:

- Reflexionar críticamente sobre los paradigmas de la Educación Física de la post modernidad.
- Dominar y distinguir los saberes correspondientes a cada una de las prácticas corporales.
- Dirigir situaciones de enseñanza de diferentes prácticas corporales con relación a los estudiantes con los que se trabaja.

Contenidos:

1. *La Educación Física como campo de saber*

Prácticas corporales y corporalidad. Importancia de la Educación Física en la Educación Primaria.

2. *La gimnasia como una práctica corporal de la Educación Física*

Características distintivas. Saberes propios de la gimnasia a enseñar en la Educación Primaria.

Estilos de enseñanza. La evaluación de los saberes de la gimnasia en la Educación Primaria. Micro experiencias de enseñanza.

3. *Los juegos motores como prácticas corporales de la Educación Física*

Características distintivas. Saberes propios de los juegos motores a enseñar en la Educación Primaria

Estilos de enseñanza. La evaluación de los saberes de los juegos motores en la Educación Primaria. Micro experiencias de enseñanza.

4. *Las prácticas corporales en la naturaleza como prácticas corporales de la Educación Física*

Características distintivas. Saberes propios de las prácticas corporales en la naturaleza a enseñar en la Educación Primaria. Estilos de enseñanza. La evaluación de los saberes de las prácticas corporales en la naturaleza en la Educación Primaria. Micro experiencias de enseñanza.

Orientaciones para la enseñanza

Con relación a las prácticas corporales que se desarrollarán en esta unidad curricular, es importante que los futuros docentes dispongan de recursos que van desde los estilos más “de mando” hasta aquellos donde deben aparecer “resoluciones motoras”. Esto incluye vivenciar y experimentar distintas prácticas corporales (gimnasia, juegos motores, prácticas corporales en la naturaleza).

Bibliografía sugerida:

- Crisorio, R. y Giles, M. (2009). *Estudios críticos de Educación Física*. La Plata: Al Margen.
- Giraldes, M. (2001) *La gimnasia el futuro anterior*. Buenos Aires: Stadium.
- Giraldes, M., Madueños, J. y Brizzi, H. (1994). *Didáctica de una cultura de lo corporal*. Buenos Aires: Stadium.
- Pavia, V. (2006). *Jugar de un modo lúdico*. Buenos Aires: Noveduc.
- Scheines, G. (1998). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Buenos Aires: Eudeba.
- Trigo, J. C. (2014). *Prácticas Corporales en la Naturaleza*. La Rioja: Impacto Visual