



PROVINCIA DE SANTA CRUZ
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

**DISEÑO CURRICULAR PROVINCIAL
PARA LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL**

**PROFESORADO
DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

FEBRERO 2009

SANTA CRUZ

EQUIPO DE TRABAJO DISEÑO CURRICULAR PROVINCIAL DE LA FORMACIÓN DOCENTE DE EDUCACIÓN INICIAL Y EDUCACIÓN PRIMARIA

El presente diseño es producto de la discusión, análisis, elaboración de aportes y sugerencias de los docentes y directivos de los Institutos de Formación Docente de Nivel Inicial, 1° y 2° ciclo de EGB, Educación Especial de los Profesorados de IPES Río Gallegos, IPES Caleta Olivia, Conservatorio Provincial de Música y docentes de la Universidad de la Patagonia Austral, Equipos Técnicos de Capacitación de la provincia, como así también los aportes realizados por los supervisores de Nivel Inicial y EGB, paralelo a las recomendaciones realizadas por la Comisión Regional de Diseños Curriculares de la Región Sur

Equipo de Coordinación General

Lic. Gabriela Ivonne Rodríguez - Prof. María del Carmen Baños

ESPECIALISTAS POR CAMPOS DE FORMACIÓN Y ÁREAS

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

Área pedagógico-didáctica: Chaparro Tatiana - Fernández Reiris Adriana¹ - Fuenzalida María Cristina - López Castaño Gabriela - Lozano Victoria - Morillo María Fernanda - Pérez Bravo Alejandra

Filosofía: López Dora - Pirovano Rosana - Vázquez Leticia

Área de Tecnologías de la información y la Comunicación (TIC's): Bryndum Sonia - Fabroni Iris

Psicología: Barbieri Paula - Corbacho Valeria - Fuenzalida María Cristina - Viñales Patricia

Sociopolítica: Morillo Fernanda - Lozano Victoria - Pérez Andrés

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

Lengua y Literatura: Mansilla Celina - Muzzioli Valeria - Ochoa Mónica - Rubio Nélica

Matemática: Lattini Ariel - Sura Alejandra - Belizía Tapia

Ciencias Sociales: Albarracín Adriana - Cepeda Héctor - Godoy Pablo - Nembrini Graciela

Ciencias Naturales: Avila Atilio (Físico-Química) - Argüello Gabriela - Corbacho Verónica - Burgos Andrea - Magi Andrea Lorena - Woll María Eva

Didáctica del Nivel Primario: López Castaño Gabriela - Pérez Bravo Alejandra

Problemática del Nivel Primario: Barbieri Paula - Corbacho Valeria

Educación Artística: Koss Silvia - Molina Fernanda

Educación Física: Corbacho Valeria

Educación para la salud: Argüello Gabriela - Maggi Lorena

Los Sujetos de la Educación Inicial: Barbieri Paula - Corbacho Valeria - Fuenzalida Cristina

CAMPO DE LA PRÁCTICA

Práctica Pedagógica y Residencia: Baños María del Carmen - López Castaño Gabriela - Pérez - Quiroga Patricia Alejandra

Análisis y producción de materiales curriculares: Baños María del Carmen - López Castaño Gabriela - Molina María Fernanda - Pérez Bravo Alejandra

Proyectos Integrados: López Castaño Gabriela - Rodríguez Gabriela

Participaron docentes del IPES Caleta Olivia:

Abad, Pablo - Albarracín, Adriana - Arias, Susana Beatriz - Argüello, Gabriela - Berrocal, Viviana - Carpio Casas, Elena - Dávila, Edgardo - Del Castillo, Alfredo - Fasseta, Graciela - Felner, Erika - Gordillo, Fanny - Ocaña, Silvia - Orellana Claudina

¹ Integrante por la Provincia de Santa Cruz de la Comisión Regional de Diseño Curricular de Primaria e Inicial



- Quiroga, Patricia - Saldaño, Pablo - Stessens, Paola - Testa, Sandra - Vigoroux, Mariana - Villacorta, Victor - Zapletal, Maria Ester

Participaron docentes del Conservatorio Provincial de Música:

Aguirre, Sandra - Igor, Florencia - García Almazán, Carla - Opacak, Andriana - Salinas, Lucía - Troyano, Liliana

Asesoría Externa realizada por la Lic. Ruth Harf y el Lic. Fabrizio Origlio del Profesorado de Educación Primaria, en la delimitación del Perfil del Egresado y sugerencias en las unidades curriculares de “Análisis y Producción de Materiales Curriculares” y “Didáctica del Nivel Primario”.

Agradecemos los aportes y sugerencias de:

- Licenciados Larry Denys Andrade de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral – Unidad Académica San Julián y Eduardo Langer de la Universidad Nacional de Buenos Aires en Sociología de la Educación.
- Profesora Valeria Gómez, del ISES, en la Unidad Curricular Educación para la Salud
- Profesora Mariana Tudanca y Licenciada Gabriela Luque en el Área Lengua y Literatura.
- Profesora Claudia Paredes y Licenciada Elida Luque en Historia Argentina y Latinoamericana y Ciencias Sociales I (Historia).



INDICE GENERAL

I	MARCO GENERAL DEL CURRÍCULUM	
	Proceso de construcción curricular	6
	Marco Político Normativo	7
	El sistema Formador	8
	La formación docente Inicial	9
	La formación docente para la Educación Primaria	10
II	MARCO REFERENCIAL DEL CURRÍCULUM	13
III	ORGANIZACIÓN Y DINÁMICA DEL DISEÑO CURRICULAR DE LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL	19
	Modalidades pedagógicas	22
	Apoyo y orientación para aspirantes a la docencia	24
IV	PERFIL DOCENTE	25
V	CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS	29
VI	CAJA CURRICULAR	33
	Plan Académico	35
	Régimen de correlatividades	37
VII	FUENTES DE REFERENCIA	39
VIII	CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL	41
	Didáctica General	41
	Pedagogía	43
	Cuerpo, Juego y Expresión	44
	Historia Argentina y Latinoamericana	46
	Psicología Educativa	49
	Historia y Política Educativa	51
	Las TIC's y la Enseñanza	53
	Alfabetización Académica	54
	Filosofía de la Educación	57
	Sociología de la Educación	60
	Culturas y Procesos Estéticos	61
	Formación Ética y Ciudadana	63
IX	CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA	65
	Lengua y Literatura	66
	Alfabetización Inicial	69
	Didáctica del Nivel Primario	74
	Ciencias Sociales I	76
	Ciencias Sociales II	78
	Sujetos de la Educación Primaria	82



Matemática	83
Ciencias Naturales I	86
Ciencias Naturales II	88
Didáctica de la Lengua y la Literatura	91
Didáctica de las Ciencias Sociales I	96
Didáctica de las Ciencias Sociales II	99
Educación para la Salud	101
Educación Física	102
Lenguajes Artísticos	106
Didáctica de la Matemática	109
Didáctica de las Ciencias Naturales I	111
Didáctica de las Ciencias Naturales II	114
Problemática de la Educación Primaria	117
Necesidades Educativas Especiales y su Abordaje Pedagógico	119
Ateneo de Lengua	120
Ateneo de Matemática	122
Ateneo de Ciencias Naturales	124
Ateneo de Ciencias Sociales	127
X CAMPO DE LA FORMACIÓN DE LA PRÁCTICA	132
Fundamentación General	132
Práctica Pedagógica I	138
Práctica Pedagógica II	140
Práctica Pedagógica III	141
Análisis y producción de materiales curriculares	142
Proyectos Integrados	145
Residencia Pedagógica	146
XI REGIMEN ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS	148
XII CONDICIONES DE IMPLEMENTACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR	148
XIII CRITERIOS DE EVALUACIÓN CURRICULAR	149
XIV ANEXOS	151



I - MARCO GENERAL DEL CURRÍCULUM

Proceso de construcción curricular

El Diseño Curricular de la Provincia de Santa Cruz de Formación Docente Inicial para los Profesorados de Educación Inicial y Educación Primaria ha sido construido sobre la base del Marco Normativo del INFoD, Resoluciones del CFE N° 23-07; 24-07; 30-07 y Anexos I y II de los documentos elaborados por el Equipo Curricular Patagónico², del trabajo colaborativo con los profesores de los Institutos de Formación Docente de la Provincia y otras instituciones del nivel en la Provincia.

La elaboración de lineamientos curriculares regionales constituyó un hecho inédito, tanto desde el punto de vista técnico como político, entendiendo su relevancia en la necesidad de buscar criterios comunes a la región patagónica, caracterizada por la receptividad y migración de profesionales, no sólo entre las provincias patagónicas sino en términos de país. Movilizó además a pensar las problemáticas comunes a las provincias involucradas, potenciar las prácticas exitosas en los ISFD y capitalizar los perfiles de cada una de las provincias. Implicó un alto grado de responsabilidad y compromiso por parte de cada uno de los actores intervinientes.

Las recomendaciones elaboradas por el Equipo Curricular Patagónico tuvieron un sentido orientador en el proceso de definición del Diseño Curricular Jurisdiccional en tanto respondieron, por un lado, a la normativa vigente y, por otro, se recuperaron los aportes de especialistas y profesores de diferentes Instituciones de Formación Docente de las Provincias Patagónicas a través del Aula Virtual de Patagonia y de instancias formales de trabajo³.

La construcción del Diseño Curricular surge a partir de la participación reflexiva y crítica de los profesores de los Institutos de Formación Docente, donde se analizaron los planes vigentes de Nivel Inicial y 1° y 2° ciclo de EGB y el perfil docente que dichos planes pretendían. Las instancias de trabajo se iniciaron a partir del año 2007 con el análisis de las fortalezas y debilidades del plan en relación con el Trayecto de la Práctica. En el año 2008 se efectivizaron diferentes instancias de trabajo presencial en cada instituto de formación docente de gestión pública, reuniones interinstitucionales organizadas por la Dirección de Nivel, en las que también participaron docentes de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, y un fluido intercambio entre las mismas a través de las nuevas tecnologías de la información. Asimismo se realizó una reunión con Directores y Supervisiones de Nivel Inicial y EGB para recuperar las demandas específicas sobre la Formación Docente y presentar los avances de la construcción curricular. Paralelamente se efectuaron distintos encuentros con integrantes del Equipo de la Comisión Regional para trabajar sobre aspectos específicos. Asimismo, las diferentes asistencias técnicas realizadas con la presencia de especialistas del INFoD dieron lugar a espacios de conferencias abiertas con participación de alumnos y profesores. Espacios en los que se realizaron planteos de diferente naturaleza que fueron resignificados tanto a nivel de organización curricular como de implementación del nuevo plan de estudios.

Marco Político – Normativo

La normativa en la que se enmarca el *Diseño Curricular de la Formación Docente Inicial para la Educación Inicial y la Educación Primaria* se constituye a partir de las bases constitucionales y legales del Estado

² El Equipo Curricular Patagónico surge por iniciativa de las Direcciones de Educación Superior de las Provincias Patagónicas, con el aval y acompañamiento del INFoD. Está conformado por especialistas de las diferentes provincias de la región y cuenta con la participación y el aporte de autoridades educativas provinciales, directivos y docentes de los Institutos de Formación Docente de la Patagonia.

³ **05-05-08: Salón de la Reforma. Buenos Aires.** Primera Reunión del Equipo con los todos los Directores de Educación Superior y Referentes de las Provincias Patagónicas. Establecimiento de acuerdos y pautas de trabajo; **27-05-08: Casa de Río Negro en Buenos Aires.** Reunión con todos los Directores de Educación Superior y Referentes de las Provincias Patagónicas. Acuerdos sobre productos finales del equipo y cronograma de viajes; **28 y 29 -05-08: Buenos Aires.** Participación del Equipo en la Mesa Federal para el trabajo sobre las Recomendaciones del INFoD; **25, 26 y 27 -06-08: Río Gallegos, Santa Cruz.** Reuniones con los representantes de las Instituciones de Formación Docente de Río Gallegos y de Caleta Olivia; con las Autoridades políticas del Consejo Provincial de Educación y de la Universidad; **28 y 30-06-08: Río Grande y Ushuaia, Tierra del Fuego.** Reunión con Autoridades Educativas, Docentes y Directivos de las Instituciones de Formación Docente de la provincia; **30 y 31-07-08 y 01-08-08: Santa Rosa, La Pampa.** Reunión con Autoridades Educativas, Docentes y Directivos de las Instituciones de Formación Docente de la provincia y representantes de la Universidad; **21 y 22 -08-08: Casa de Río Negro en Buenos Aires.** Reunión con Autoridades Educativas y referentes de las provincias de Río Negro, Neuquén, La Pampa y Santa Cruz y docentes de Santa Cruz y Tierra del Fuego; **17 Y 18-09-08: San Martín de los Andes, Neuquén.** Reunión con Autoridades Educativas Provinciales, Docentes y Directivos de las Instituciones de Formación Docente de la provincia de Neuquén, Santa Cruz y Tierra del Fuego; **6 y 7-10-08: Esquel, Chubut.** Reunión con Autoridades Educativas Provinciales, Docentes y Directivos de las Instituciones de Formación Docente de la provincia y Especialistas del INFoD; **9 y 10-10-08: Ushuaia y Río Grande, Tierra del Fuego.** Reunión con Autoridades Educativas, Docentes y Directivos de las Instituciones de Formación Docente de la provincia y Directora de Desarrollo Curricular del INFoD; **17-10-08: Viedma, Río Negro:** Reunión con Directora de Educación Superior, referente provincial y equipo técnico de Nivel Superior y **27, 28 y 29-10-08: Río Gallegos, Santa Cruz:** Reuniones con Autoridades Educativas Provinciales, Docentes y Directivos de las Instituciones de Formación Docente, Equipo Técnico de la Dirección de Educación Superior de la Provincia y docentes de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral



Nacional, propias de una sociedad democrática. Democracia entendida como forma de vida que implica el compromiso de un estado de derecho de darle contenido sustancial a través de la definición y sistematización de políticas por parte de sus gobernantes. Se toma como punto de partida la Constitución Nacional que en sus artículos 5, 14 y 75 inciso 18, determinan los principios en los que se basa el sistema educativo. Estos artículos delimitan las notas características de la educación de nuestro país: el federalismo, la libertad de enseñar y aprender; la participación y el pluralismo; la unidad y la apertura; notas que son reafirmadas en los artículos 3, 81, 82 y 83 de la Constitución Provincial.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206, en su Capítulo 1, regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y de los tratados internacionales incorporados a ella. Determina que la educación y el conocimiento son un bien público, un derecho personal y social garantizados por el Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y lograr el fortalecimiento del desarrollo económico-social de la Nación. Asimismo se plantea que el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias. En el Título IV Los/as docentes y su formación, precisa en el Capítulo II las claves básicas de la formación docente, incorporando a ella la profesionalización.

El marco legal nacional se completa con las Resoluciones del CFE N° 241-05; 251-05; 23-07; 24-07; 30-07 Anexos I y II, respondiendo a la condición federal de la construcción de las políticas educativas en el ámbito del Ministerio de Educación de la Nación, del Consejo Federal de Educación y del Instituto Nacional de Formación Docente. *“Nuestro país enfrenta una serie de desafíos que convierten a la educación en unas de las herramientas políticas cardinales en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria....La existencia de un sistema formador constituye una condición de esta igualdad y esta justicia. Esto es posible en la medida en que el Estado tiende hoy al desarrollo de políticas públicas de mediano plazo orientadas a la superación de la fragmentación social que marcó y todavía marca a la sociedad argentina. Al reponer el mediano plazo como norte de la construcción político-institucional, el pensamiento en perspectiva y la planificación estratégica se nos imponen como marco para la consolidación del sistema formador docente.”*⁴

Por su parte la política pública educativa de la Provincia de Santa Cruz fija como uno de sus propósitos desarrollar estrategias que permitan compensar las desigualdades sociales, de género y regionales, a los fines del logro de justicia educativa asociado a la necesidad de profundizar políticas que tiendan a jerarquizar, profesionalizar y mejorar las condiciones materiales y culturales del trabajo docente, promoviendo renovación pedagógica en la formación docente inicial y permanente. Con la convicción que la educación es la herramienta que posibilita el desarrollo social, individual y colectivo, económico y político se plantea crear las mejores condiciones para quienes se educan marcando una posición respecto de la inclusión en el sistema educativo que se asume como un deber del Estado.

El fundamento político de este proyecto es el ejercicio efectivo del derecho a la educación de los niños y jóvenes. Educación que necesita de la ampliación de la escolaridad y de la mejora en cuanto a calidad de los aprendizajes en el trayecto escolar.

En este marco, se plantean líneas y acciones dirigidas a superar diferencias y fragmentaciones que acumulen diversos aportes, recursos y experiencias con el objeto de reconstruir el sistema de formación docente configurando un sistema integrado y cohesionado con diferentes instituciones y ámbitos de formación. Por ello se impulsa la conformación de un espacio de articulación entre instituciones de nivel terciario y universitario donde se atienda tanto a la formación de los agentes del sistema educativo como a la producción de conocimientos y de aportes para el desarrollo de la educación en las escuelas.

⁴ Fundamentos Políticos e Institucionales del trabajo docente. INFD. 2008

El Sistema Formador

La formación de maestros y profesores presenta hoy una notoria fragmentación. Años atrás y aún antes de los procesos de reforma de los '90, la Educación Superior fue caracterizada como un *conglomerado* para distinguir su carácter complejo, heterogéneo y desarticulado en contraposición al carácter organizado que supone el concepto de *sistema* o *subsistema* (Bertoni y Cano, 1990). La historia reciente del sistema formador ha modificado la situación de las Instituciones formadoras en algunas provincias, pero el conjunto del sistema está lejos de disponer de principios organizadores, de un ordenamiento normativo práctico y consistente y de una definición compartida sobre la función que cumple la formación docente en el sistema educativo (Res. CFE N° 30-07).

El proceso de redefinición curricular que se está desarrollando a nivel nacional, regional y jurisdiccional, plantea como uno de sus principales propósitos, la superación de esta fragmentación. Desde este propósito, podría afirmarse que la Formación Docente tiene como principal función la **Formación Inicial y Permanente** de profesionales de la educación.

La docencia es una profesión que hace de los saberes y de la transmisión cultural su sentido sustantivo, pero guarda una relación peculiar con tales saberes. Por un lado, porque transmite un saber que no produce; por otro lado, porque para poder llevar a buen término esa transmisión produce un saber que no suele ser reconocido como tal (Terigi, 2007). Encontramos aquí un rasgo de identidad del sistema formador: la producción de saberes sobre la enseñanza, sobre el trabajo docente y sobre la formación.

La articulación entre la **Formación Docente Inicial y la Formación Docente Continua** llevada a cabo en los últimos años, mediante la ampliación de funciones de las instituciones formadoras de docentes, es analizada en la Res. CFE N° 30/07 en su anexo N°1 que expresa: para “evitar la superposición de esfuerzos para cubrir las mismas necesidades o para evitar que algunas necesidades del sistema queden siempre vacantes, será necesario considerar la ampliación y diversificación de funciones en la escala del sistema formador, y no sólo de cada una de las instituciones”, todo ello, dependiendo de las respectivas previsiones en cuanto a condiciones institucionales y laborales que dicha ampliación de funciones requiera, según lo proyecta el Plan Nacional de la Formación Docente 2007/2011 – Res. CFE N° 23/07

La revisión de la Formación Docente que se inscribe hoy en el proyecto de superar la fragmentación, tanto del sistema formador como del sistema educativo, concibe la tarea docente como aquella que no se agota en la transmisión de los conocimientos curriculares sino en la invención de un espacio común donde ese proceso sea posible.

La Formación Docente Inicial

La formación de los docentes es un proceso permanente que acompaña todo el desarrollo de la vida profesional. En este marco la **formación inicial** tiene una importancia sustantiva ya que genera las bases para la intervención estratégica en sus dimensiones política, socio-cultural y pedagógica en las escuelas y en la enseñanza en las aulas. Sin desconocer las innumerables investigaciones que advierten sobre el bajo impacto que esta tiene dentro de ese proceso.

Resulta posible hipotetizar respecto del papel fundamental que cumplen las distintas instancias de formación, en la configuración y en la internalización de las imágenes sobre las mejores maneras de dictar clase (De Tezanos, 1985) y sobre el deber ser docente. Si se agrega a ello, que los aspirantes a la docencia y los docentes son pocas veces concientes de las representaciones que portan y que las mismas reflejan notas que informan de una particular forma de entender la escuela, el conocimiento, las relaciones sociales y las prácticas pedagógicas que en ella tienen lugar, no es difícil advertir que la cuestión que nos ocupa trasciende la mera consideración técnica de la formación de maestros, es decir, el problema de la formación docente es, además, de índole ideológica y política.

La formación docente inicial tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa, y promover la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con las culturas y las sociedades contemporáneas, el trabajo en equipo, el

compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos (Ley de Educación Nacional, artículo 71).

Para habilitar esas construcciones profesionales, la formación inicial de los docentes requiere ser pensada e impulsada fortaleciendo el compromiso con estos valores y con la responsabilidad que nos cabe por los logros de aprendizaje en las escuelas. Implica un marco para el desarrollo profesional que posibilita diversas alternativas de orientación en modalidades educativas previstas en la LEN con el fin de asegurar el derecho a la educación de distintos sujetos, en distintos contextos y situaciones de enseñanza.

Preparar para el ejercicio de la docencia es preparar para un trabajo profesional que tiene efectos sustantivos, tanto en los procesos educativos como en los resultados de la enseñanza, en tanto facilita las posibilidades de desarrollo de los alumnos y genera condiciones para la concreción efectiva del derecho a la educación. Pero para ello, requiere y reclama asumir el compromiso para garantizar el derecho que todas las personas tienen de aprender y la confianza en las posibilidades de los que aprenden, como una condición básica para el desarrollo de la educación y de la enseñanza en las escuelas.

Frente a las exigencias de desempeño del nuevo rol profesional y a los problemas que presenta la formación actual, el objetivo de la formación docente inicial es poner el “acento en un enfoque de la formación que se refiere al proceso personal y social de construcción de identidad que debe realizar cada futuro docente, a la construcción de la base conceptual necesaria para enseñar y a la construcción de un repertorio de formas docentes apropiadas para las situaciones de enseñanza que deberá enfrentar”⁵, como así también lograr la construcción y el fortalecimiento de la capacidad de decisión en el marco de un nuevo modelo institucional en el cual ejerzan su rol en interacción con los demás actores del proceso educativo.

La Formación Docente para la Educación Primaria

¿Cómo una persona llega a convertirse en maestro?, es un interrogante que ha generado diversas indagaciones como así también orienta la construcción de proyectos y propuestas curriculares de formación docente.

La formación docente involucra un proceso con diferentes instancias que se articulan desde las regulaciones sociales y, complementariamente, desde las representaciones o imágenes que portan los sujetos. Desde ambas se conforma el pensamiento como el comportamiento socio-profesional.

El Profesorado de Educación Primaria comprende el conjunto de saberes que resultan necesarios para el desarrollo de las capacidades que definen el ejercicio de la función docente en este nivel.

Definir cuáles son los saberes necesarios para enseñar resulta, en la actualidad, un desafío central en materia de política curricular. En primer lugar, porque el carácter constitutivamente complejo de la tarea de enseñanza parece haberse incrementado de manera sustantiva. La mutación de las finalidades educativas de la escuela básica, la inestabilidad de los marcos de referencia, la diversidad de los grupos de alumnos, la persistencia de desigualdades en el acceso a los bienes culturales, la aceleración de los cambios en las formas de vida y en las transformaciones tecnológicas, el debilitamiento de los lazos sociales son sólo algunos ejemplos que permiten dar cuenta de esta situación. En este contexto, resulta necesario interrogarse, en la formación de docentes, acerca de los saberes y capacidades que resultan relevantes desde el punto de vista profesional sin dejar de preguntarse, como señala Perrenoud (2001), acerca de cuáles son los rasgos que debieran caracterizar al docente como ciudadano de este mundo. Defiende así, la idea de un profesor que sea a la vez persona creíble, mediador intercultural, animador de una comunidad educativa, garante de la Ley, organizador de una vida democrática, intelectual y conductor cultural. Ello remite a un conjunto de aspectos de naturaleza ética y política que resulta imprescindible atender en la formación. Asimismo, resulta difícil por los cambios acaecidos en las concepciones de lo que significa aprender y enseñar y por el avance de los conocimientos de raíz pedagógica, psicológica y didáctica relativos a estos procesos. Finalmente, el propio conocimiento disciplinar también avanza y cambia de modo vertiginoso. Se incorporan, así,

⁵ Pogré Paula, Santiago de Chile Mayo 2006



nuevos contenidos al currículo de la escuela primaria y se redefinen otros. Todo ello demanda la actualización permanente de los saberes disciplinares, entre otros, a enseñar en la formación inicial.

Los saberes que debe adquirir un futuro docente son múltiples y de diversa naturaleza, no poseen unidad desde el punto de vista epistemológico. En parte, porque la propia enseñanza moviliza distintos tipos de acción. Requiere manejo del contenido, estrategia y capacidad para diseñar propuestas válidas y viables, imaginación para sortear obstáculos y restricciones, arte para suscitar intereses y plantear desafíos, capacidad de diálogo con el otro y comprensión, habilidad para la coordinación y la gestión y reflexión crítica para la toma de decisiones en contextos muchas veces inciertos, por mencionar sólo algunos ejemplos.

En tanto no es posible reducir la tarea docente a un tipo particular de acción, el profesor debe disponer de una variedad de saberes (provenientes de diferentes fuentes) y competencias que le permitan obrar en diferentes circunstancias, ya que para ser un buen docente no alcanza con poseer el conocimiento disciplinar, es decir, saber qué enseñar sino que es necesario saber para qué, cómo, cuándo y dónde enseñar un saber determinado.

El equilibrio y la articulación en el tratamiento de saberes didácticos y disciplinares es fundamental y remite a la capacidad del educador de transformar los conocimientos que posee en formas pedagógicamente poderosas y adaptables a las variantes de habilidad y antecedentes presentadas por los alumnos (Shulman, 1987).

Es decir que la formación docente para la educación primaria debe proponer algo más que saberes disciplinares, debe posibilitar el desarrollo de competencias en los futuros docentes. Estas competencias son las que se definirán frente a un grupo de estudiantes en el trabajo cotidiano del aula, es decir, en la práctica docente.

La práctica docente es la parte pública de la realidad de la profesión, ya que es el momento donde el docente pone en acción sus concepciones y sus habilidades teóricas y prácticas.

La imagen del maestro, profesional docente, implica estar preparado para tomar decisiones y actuar ante cualquier situación o cambio. Para ello la formación docente debe propiciar la formación de un *docente reflexivo y crítico*, aportando un cuerpo de criterios que le permitan andamiar la toma de decisiones, y esto sólo puede aprenderse inmerso en la compleja realidad educativa

La toma de decisiones, desde el nivel de la anticipación de lo que se proyecta para enseñar hasta las decisiones puntuales frente a situaciones imprevistas que se dan en el desarrollo de una actividad de enseñanza, deben estar fundadas en los elementos que ofrece el análisis y la comprensión de la realidad concreta y los fundamentos teóricos que aportan las diferentes disciplinas.

Por tal motivo es que Diker y Terigi (1997, p. 224) afirman que “la Práctica debe ser el hilo rojo, los objetivos sobre los cuales se trabaja constantemente”. Al comprender el campo de las Prácticas⁶ como eje vertebrador de la formación inicial, se hace indispensable entenderla como un proceso formativo en el cual la teoría y la práctica se comunican y se retroalimentan permanentemente. Es aquí donde se produce la convergencia de conocimientos y competencias que los alumnos van construyendo y reconstruyendo en el Profesorado, donde los saberes teóricos y prácticos les permitirán sustentar las decisiones que permanentemente tomarán en el aula, así como de los procedimientos que le permitirán reflexionar sobre esas decisiones, ponerlas en cuestión, evaluar sus éxitos y sus fracasos, modificar sus cursos de acción. Las acciones que se realicen representan la oportunidad de contactarse con realidades que presentan situaciones diversas y se constituyen en altamente formativas debido a la necesidad de su abordaje multidisciplinario.

Es importante reconocer que la formación en las prácticas no sólo implica el trabajo en las escuelas, sino el aprendizaje modelizador que se desarrolla en el Instituto y en las aulas. Es necesario reconocer que la tarea de los futuros docentes es enseñar y que ellos tenderán a hacerlo de la forma en que se les ha enseñado. Por ello, es importante favorecer la posibilidad de experimentar modelos de enseñanza activos y diversificados en las aulas del Instituto, así como el abordaje y espacio que se le otorgue a las representaciones e imágenes de las cuales, los aspirantes-a-ser-maestros se apropian, resignifican, contestan y/o negocian activamente mediante la puesta en marcha del curriculum-en-acción de la formación y tendrán repercusión sobre los modos de nombrar, organizar y llevar adelante sus futuras prácticas docentes, en las estrategias e instrumentos de enseñanza que adoptarán y en la identidad que asumirán como grupo social y ocupacional.

⁶ El concepto de Práctica es altamente complejo y convergen en ella variables sociales, psicológicas, disciplinares, económicas, éticas y políticas. Es decir, la Práctica –como concepto y como acción- se desarrolla en los ámbitos del aula, de la institución y del contexto

El primer andamio modelizador es el profesor de prácticas, es quien enseña a enseñar en situaciones prácticas, un experto en enseñanza en situaciones áulicas reales y quien debe impedir, a través de sus intervenciones, que se instale en las prácticas la estereotipia, las rutinas como algo natural.

El segundo andamio modelizador es el docente del curso quien recibe a los alumnos practicantes en las escuelas “sede”. Es quien “facilita la incorporación progresiva a la tarea del aula, apoya en la orientación de las actividades y participa en la evaluación formativa de los estudiantes a partir de criterios acordados”. (INFoD, 2008)

Así, es fundamental que las prácticas pedagógicas de quienes enseñan en esta propuesta tengan como base tres pilares fundamentales:

- Que la clase misma sea reconocida como una experiencia de aprendizaje de las posibles construcciones metodológicas que los docentes hacen de la disciplina.
- Que el nivel para el cual se forma al futuro docente se haga presente en dicha construcción metodológica.
- Que la clase pueda vivirse como un ámbito de experimentación, de pruebas, de experiencias diferentes.

II - MARCO REFERENCIAL DEL CURRÍCULUM

Reconocer que la *educación* es un proceso histórico social es afirmar que encierra en sí la necesidad de la transformación; pero es también atribuirle un aspecto de conservación que otorga identidad, sentido y temporalidad a las prácticas educativas y a las propias instituciones que las enmarcan.

La *escuela* ha cambiado aunque en apariencia es la misma, en ella se debaten cambios en las relaciones de autoridad, en las subjetividades y en las nuevas formas de producción y circulación de saberes. Los espacios educativos son lugares de encuentros y desencuentros, conflictos y luchas de poder. Allí confluyen, entre otros actores, docentes y estudiantes, con culturas e identidades propias, en permanente construcción. En este contexto, reconocer a la educación como una práctica productora y transformadora de subjetividades supone plantear que las situaciones educativas se entran en la interacción entre el docente, el alumno y el conocimiento en un contexto histórico - social determinado. Se plantea un claro desafío a las *instituciones formadoras* de docentes, siendo ineludible instalar un trabajo de reflexión sobre las prácticas y de reconstrucción permanente de la propia identidad.

Se trata de construir un espacio de trabajo que enfrente el desafío de restituir al debate pedagógico su estatus político y público, un lugar desde donde comenzar a tejer otras miradas y horizontes para el trabajo de enseñar a los sujetos destinatarios en educación primaria.

Si la *educación pública* fue una de las políticas culturales centrales en la etapa de la organización nacional y en los tiempos posteriores, hoy el docente es un actor clave para reconstruir el sentido sociopolítico de la escuela pública y a la educación pública como política cultural inclusiva en el marco de políticas públicas que lo garanticen. Por ello, es imperante una nueva configuración del trabajo docente, capaz de dar respuesta a la complejidad e impredecibilidad de las situaciones que ocurren en las escuelas y en los salones de clase.

La *formación de docentes* para la educación primaria debe incluir temáticas sobre las formas de subjetividad desde una perspectiva situacional que esté atenta a las prácticas culturales que las producen en el escenario social, particularmente en la escuela.

Frente a un contexto cada vez más globalizado se corrobora el avance de los procesos de exclusión que afectan y condicionan la constitución de niños como sujetos de derecho que son interpelados constantemente por múltiples discursos. Centralmente, son sujetos de una cultura mediática y se alfabetizan desde una situación cultural de tecnicidad que ha hecho posible hablar de alfabetizaciones múltiples (McLaren, 1994).

Es fundamental que los maestros asuman una estrecha relación con las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, puesto que las nuevas alfabetizaciones promoverán otras lecturas y escrituras que les permitan a los sujetos entender los contextos, las lógicas y las instituciones de producción de esos saberes, y que también los habiliten a pensar otros recorridos y otras formas de producción y circulación. En la búsqueda de respuestas seguramente la *enseñanza* se convertirá en algo valioso para vincular el mundo de la escuela y la sociedad actual, transformándola en significativa y relevante para los sujetos que las habitan.

Se considera que la acción educativa es un proceso dialéctico que se articula desde la interacción dinámica entre docente, alumno y conocimiento inmersos en una institución educativa particular y en un contexto social e



histórico determinado. La ausencia de alguno de estos componentes vacía de sentido los procesos de enseñanza y de aprendizaje e imposibilita el logro de las intenciones planteadas.

En las teorías de la educación durante las últimas décadas, con la toma de conciencia de la complejidad del fenómeno educativo y la profusión de variables a examinar en su análisis, se ha desarrollado un proceso de ampliación semántica de conceptos claves como currículo, inteligencia, aprendizaje, evaluación y, lógicamente, también el de enseñanza.

Desde el origen etimológico que tiene su huella en el vocablo latino “insigno” referido a *señalar, distinguir, mostrar, poner delante*, han sido muchos los esfuerzos por definir el término. Como expusiera Fenstermacher (1989:155)⁷ pueden encontrarse dos grandes tipos de definiciones, algunas genéricas, despojadas de cargas valorativas y otras elaboradas. Entre las primeras este autor la delimita como “*un acto entre dos o más personas-una de las cuales sabe o es capaz de hacer más que la otra- comprometidas en una relación con el propósito de transmitir conocimientos o habilidades de una a otra*”. Esta definición expone la cualidad asimétrica en torno a determinado saber o hacer a enseñar de la relación entre enseñante/s y enseñado/s.

En la misma tónica descriptiva, Gimeno Sacristán (1991:264)⁸ puntualiza que es “*la organización de las tareas en las condiciones más favorables para que puedan desarrollarse los procesos de aprendizaje adecuados en orden a lograr la apropiación de los contenidos de un determinado currículo o parcela del mismo*”. Aquí se enfatiza la intención de promover el aprendizaje como finalidad primordial de la enseñanza.

Ahora bien, al acordar que es imposible la neutralidad en el campo educativo y asumir la educación como la principal política cultural inclusiva creemos que es necesario incorporar el componente axiológico a cualquier tipo de concepción de enseñanza que se quiera explicitar.

En este sentido, es importante destacar las notas distintivas de la concepción de enseñanza en la que se sustenta este documento curricular.

La enseñanza es una práctica social intencional, reflexiva, con cierto grado de sistematicidad. Al ser una práctica social está condicionada por su historicidad y su contexto geográfico, cultural y político. Tiene además el rasgo de ser una actividad institucionalizada por lo tanto con alguna regularidad y uniformidad de sus pautas de acción, distribución de roles, tareas, tiempos y espacios. En este contexto, el aula es el principal escenario pero no el único donde se ejercen las prácticas docentes.

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje están interrelacionados pero no fusionados, es decir, no hay unidad funcional entre ambos. Existe, como indicara Fenstermacher en el texto antes citado, una dependencia ontológica porque la enseñanza se justifica para promover el aprendizaje pero no garantiza el logro del mismo. Esta nota no exceptúa al enseñante del compromiso ético con su trabajo que le exige el esfuerzo constante por intentar crear ambientes de aprendizaje que conecten con la motivación profunda de los estudiantes.

La multidimensionalidad de las situaciones escolares comprende la diversidad de intenciones y acciones de sus participantes; la simultaneidad de tareas, algunas planificadas y otras surgidas de la inmediatez de decisiones que deben tomarse de acuerdo a las cambiantes condiciones institucionales y a su relación de continuidad. La enseñanza como práctica social implica una intervención pedagógica intencional y sistemática; el aprendizaje como proceso cognitivo y construcción autónoma del alumno se inscribe en la interacción docente-alumno y alumno-alumno, siendo ésta una actividad culturalmente y socialmente mediada.

Asimismo, no debe omitirse que en la *institución educativa* se enseña de forma descontextualizada y, por tanto, para lograr el aprendizaje significativo es necesario que las propuestas sean reales y correspondan a una práctica social, teniendo en cuenta que la intervención pedagógica se propone que el alumno se apropie significativamente de conocimientos previamente seleccionados a través de procesos críticos y reflexivos en una amplia gama de situaciones y circunstancias.

⁷ En Wittrock, Merlin (Ed) *La investigación de la enseñanza. I*. Barcelona. Paidós. 1989.

⁸ En Gimeno Sacristán, José *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata. 1991.



La incorporación en educación de enfoques interactivos y constructivistas que privilegian lo interdisciplinario e intercultural, la visión integrada y contextualizada de los procesos cognitivos, y el (re)conocimiento de las identidades sociales constituyen un soporte epistemológico y psicosocial que favorece la apropiación de nuevos conocimientos y el desarrollo de capacidades, recursos y habilidades para la formación profesional del futuro docente.

En Educación Superior el *aprendizaje* supone la adquisición de nuevos códigos y prácticas discursivas e interacciones específicas, con conflictos y tensiones, que promueven giros de significados y sentidos en torno a los cuales surge la novedad y se desarrolla la identidad profesional. En este marco, el complejo proceso de “dominio” y de “apropiación participativa” y negociación de contenidos permitirá la *construcción de un saber (...) para actuar y responder a los requerimientos de la práctica*⁹.

En toda situación de aprendizaje, el alumno pone en juego sus saberes cotidianos, contenidos simbólicos y representaciones acerca del aprendizaje, que inciden en la valoración que hace de sí mismo y que, por haber sido incorporados en procesos de socialización, tienen efectos duraderos y resistentes al cambio. Se trata como afirma Silvia Schlemenson “... de modalidades históricamente acuñadas que se expresan en modos de operar y comportarse y cuya significación es histórica y subjetiva”¹⁰. Estos aprendizajes no refieren sólo al *papel de alumno*, sino sobre todo de conocimientos sobre lo que es ser docente. Bullough, en Goodson y otros (2000), plantea que los caminos para convertirse en docente son diversos, no descartando la presencia de aspectos comunes. Asimismo, señala la importancia en el ámbito de formación de partir de las ideas previas y creencias de los alumnos-futuros docentes y del poder que ejercen los contextos en los que tiene lugar la formación docente. Por esta última se entiende, no sólo la fase denominada como la formación inicial, sino además la *biografía escolar* y la socialización profesional, en especial, de los primeros años de trabajo.

Entendido el aprendizaje en la formación como proceso de transformación sucesiva del que aprende, se debe partir del análisis de los propios procesos de aprendizaje, de la comprensión de la subjetividad e historia de vida, de las representaciones, creencias, supuestos y valores sobre la naturaleza misma del quehacer educativo y de las relaciones que ha construido. Experiencias, todas, que comprometen al alumno en el uso de habilidades de pensamiento crítico para construir activamente el conocimiento y reflexionar sobre sus propios procesos de pensamiento y razonamiento.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje situado como una actividad compleja en la trama inescindible de procesos corporales y mentales, emocionales y cognoscitivos que se producen fundamentalmente a nivel intersubjetivo y atravesado por lo social, dará cuenta de un cambio en las formas de participación y comprensión en situaciones sociales, de procesos heterogéneos y diversos en la producción de significados y sentidos, los que han de suponer un compromiso activo y cambios en la comprensión del futuro profesional docente.

Interesa que el futuro docente se sienta motivado a utilizar lo que aprende, se trata de “aprender a aprender” y de “aprender a pensar”. Como afirma Perrenoud (1999) al hablar “*del valor de transformar los saberes en competencias*”, como meta de la educación del siglo XXI, se trata de disponer de los conocimientos necesarios para la actividad profesional en diferentes escenarios y contextos y movilizarlos de un modo apropiado y en tiempo oportuno, para identificar y resolver los problemas.¹¹ “Es aprender las características, significados y funciones sociales de la profesión, “tener la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en los conocimientos, pero no se reduce a ellos”.¹²

Las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en las aulas se desarrollan en una trama grupal compleja y no predecible, matizada por múltiples reflexiones, intuiciones, imágenes, rutinas, sentimientos, etc., no exentas de contradicción y ambigüedad y desarrolladas en un ambiente atravesado por la finalidad de la evaluación. En el proceso de comunicación dialógica entre profesores y estudiantes existe una influencia recíproca y una permanente

⁹ Sanjurjo L. (2004) *La construcción del conocimiento profesional docente*. En La formación. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo. (pp. 121- 128) Publicación de Conferencias y Paneles del 2º Congreso Internacional de Educación. Santa Fe U.N.L

¹⁰ Schlemenson, S. (1996) *El aprendizaje un encuentro de sentidos*, Kapeluz, Buenos Aires

¹¹ Perrenoud P. (1994) *Desarrollar la practica reflexiva en el oficio de enseñar*. Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona. Graó

¹² Perrenoud, P (2000). *Construir competencias en la escuela*. Caracas, Dolmen.



negociación de significados en torno a los contenidos y al ritmo de aprendizaje así como las exigencias y el riesgo para los alumnos implicado en las tareas propuestas. La aproximación al estilo democrático y participativo del liderazgo docente continúa siendo una disposición necesaria para definir la situación escolar como plenamente educativa.

Asimismo, este horizonte de mayor democratización de las relaciones educativas es un ideal que se extiende a toda la institución escolar, en tanto, la prevalencia de una cultura de colaboración y comunicación entre los docentes y los directivos puede contribuir no sólo a mejorar los logros, sino a crear un clima laboral de contención que evite las múltiples situaciones de conflictos irresueltos y de malestar y que será en sí mismo educativo. Es imprescindible el fortalecimiento y la apertura de espacios para pensar la relación de los docentes con los dilemas políticos y culturales de su época, desnaturalizando las prácticas discursivas que atraviesan el campo de la educación.

La convivencia en una sociedad democrática depende de aceptar la idea de que componemos una totalidad social heterogénea, en la cual todos tienen derecho a participar en su construcción y formar parte de ella, en que los conflictos deberán ser negociados pacíficamente y en la que las diferencias deben ser respetadas dentro de un marco de promoción de la igualdad. En este sentido las prácticas son una fuente constante de conocimientos.

Paula Pogré plantea que “el micro espacio de la práctica docente se inscribe en otros espacios más amplios representados por la institución escolar, el sistema educativo y la sociedad que condicionan y normativizan sus operaciones. Por lo tanto, el problema de la práctica docente planteada en estos términos no puede ser resuelto solamente desde una perspectiva pedagógica; su abordaje implica la construcción de un modelo que de cuenta de esta relación intersubjetiva planteada por la enseñanza, que superan lo meramente pedagógico”¹³

El *conocimiento*, en esta noción de enseñanza, adquiere un estatuto epistemológico peculiar que explica la transposición del saber enseñar en saber enseñado; al mismo tiempo que requiere una comprensión del modo a través del cual los sujetos se vinculan con el saber para producir el mundo y producirse a sí mismos; entender y entenderse; transformar y manipular las cosas, producir sentido y utilizar signos. Es decir, realizar operaciones de transformaciones de las cosas y de sí mismos (Guyot, 1999).

Por ello, es relevante en el marco de la formación docente habilitar nuevas preguntas, promover otras lecturas, incluir perspectivas de análisis que promuevan la reflexión pedagógica, la construcción de saberes didácticos y disciplinares y la formación cultural. El trabajo sobre los saberes didácticos y disciplinares, trata de poner en diálogo las matrices disciplinares en las que los docentes fueron formados.

Se trata de reconocer que la importancia de la construcción social del conocimiento en las prácticas de enseñanza, requiere de la comprensión de los contextos y que para reflexionar críticamente sobre ellos, se requiere de andamios, de marcos conceptuales e interpretativos, de conocimientos sistemáticos. Se trata también, de pensar la formación de los docentes como una dinámica que busca instalarse en un entramado social, político, cultural escolar que permita la interacción con la vida cotidiana, que la resignifique y la contextualice.

El contexto particular de la región Patagónica es ejemplificador de la diversidad territorial, climática, cultural, social y económica. Esto lo señala el relevamiento realizado por la Comisión Regional Curricular. Esta indagación y análisis reseña la inconmensurabilidad de la Patagonia, donde su lejanía le otorga rasgos identificatorios que imprimen las trayectorias y biografías de los formadores, otorgando diversidad de pautas culturales que impregnan la tarea educativa.

Las grandes distancias entre los centros urbanos, quita equidad al acceso y distribución de los conocimientos, a las decisiones, a la información y a la comunicación. Todo ello hace a la relación con el saber, con la lengua, con los otros, con el conocimiento acumulado. En este marco, el desafío en la formación docente es comprender la diversidad que implica abrirse a la búsqueda de múltiples alternativas para abordarla.

El diseño y desarrollo del *currículo* constituye una práctica pedagógica y por ello social en la que se dirimen posiciones acerca de los sujetos, las culturas y la sociedad. El currículum está centralmente implicado en aquello que somos, en aquello en que nos convertimos y nos convertiremos. El currículum produce, el currículum nos produce (Tadeu da Silva, 1998).

¹³ Pogré Paula, Currículo y docentes. Ponencia presentada en el contexto de la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América latina y el Caribe (PRELAC), Santiago de Chile Mayo 2006



El **currículo** articula la teoría educativa y la práctica pedagógica a través de un proyecto político pedagógico. Como herramienta política, fija parámetros para la acción de las instituciones educativas y define un tipo de relaciones entre el centro y la periferia de un sistema. Es decir, establece límites entre aquellos aspectos que son regulados por el diseño y los que pueden ser definidos en situación local por las instituciones y los profesores. Una de las funciones de la política curricular es establecer un equilibrio entre lo público y lo profesional, y entre las formas de autoridad locales y las centralizadas. (Elmore y Sykes, 1992).

Para que el currículo no quede sólo en la prescripción, “es necesario considerar al currículo como proceso, al incluir las acciones de los actores en los diferentes ámbitos -político, institucional y áulico- lo prescripto no se conserva de forma estable a lo largo de los procesos curriculares sino que se va redefiniendo, por lo tanto el currículo resulta transformado. Son los profesores en las instituciones, quienes interpretando y dando forma al Diseño Curricular en las situaciones de enseñanza y de aprendizaje, posibilitarán su materialización mediante el desarrollo curricular”¹⁴

El **Diseño del currículo**¹⁵ es la forma o el modo particular en que sus distintos componentes se articulan para configurar una entidad de sentido. (Ornstein y Hunkins, 1997). La configuración curricular está influenciada por los enfoques adoptados acerca del currículo y las ideas filosóficas, políticas, económicas, culturales y pedagógicas de quienes participan en el proceso de elaboración, e involucra también una serie de problemas prácticos.

El enfoque que sustenta el Diseño Curricular, responde a un enfoque curricular recursivo (no lineal), que tiene lugar en un contexto socialmente construido. Es el resultado de un interjuego constante de decisiones y acciones, de finalidades y medios. No es un resultado final acabado, sino flexible y abierto a lo inesperado, en el cual el significado resulta de la interacción entre los participantes. (Doll, 1997)

El Diseño Curricular, articula dos dimensiones:

- Dimensión horizontal, que hace referencia al *alcance* (amplitud y profundidad del contenido) y a la *integración* (relaciones horizontales existentes entre los distintos tipos de conocimientos y experiencias que comprende el plan).
- Dimensión vertical, que hace referencia a la *secuencia* (relación vertical entre las áreas/asignaturas y contenidos del currículo) y a la *continuidad* (repetición o reaparición de algunos componentes a través del currículo).

Por otra parte, intenta equilibrar el peso atribuido a sus diferentes partes o aspectos (entre lo común y lo especializado; la extensión y la profundidad; los contenidos tradicionales e innovadores; entre diferentes enfoques metodológicos).

En el Diseño Curricular se pone el acento en el retorno a la **enseñanza** como base fundamental de la formación docente, lo que no implica una vuelta al normalismo o a concepciones perimidas, sino que intenta revalorizar la función sustantiva del maestro así como a poner de relieve los saberes que va construyendo en sus prácticas docentes cotidianas. La formación docente adoleció en los últimos tiempos de falta de especificidad en la preparación para las tareas propias de la actividad profesional, por lo que se enfatiza una organización disciplinar en el currículum de la formación docente, lo que no se contrapone con la presencia de espacios de integración curricular, entre las unidades curriculares y al interior de cada una de ellas.

III- ORGANIZACIÓN Y DINÁMICA DEL DISEÑO CURRICULAR DE LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

El Diseño Curricular está organizado en tres campos: ***Campo de la Formación General, Campo de la Formación Específica y Campo de la Formación en la Práctica Profesional***. Estos tres campos están presentes en cada uno de los años de la Formación Inicial. La presencia de los mismos no implica una secuencia vertical de lógica deductiva, sino una integración progresiva y articulada a lo largo de la carrera. En este sentido, la Formación

¹⁴ Consejo Provincial de Educación. Diseño Curricular de EGB. Pcia de Santa Cruz. 2002

¹⁵ Ponencia Feeney – Cols. INFD. 04-07-08

en la Práctica Profesional acompaña y articula las contribuciones de los otros dos campos desde el comienzo de la formación, aumentando progresivamente su presencia, hasta culminar en las Residencias Pedagógicas.

Peso relativo de los campos:

- Formación General: entre el 25% y el 35% de la carga horaria total;
- Formación Específica: entre el 50% y el 60%;
- Formación en la Práctica Profesional: entre el 15% y el 25%.

El *Campo de la Formación General* supone proveer de marcos conceptuales, conocimientos y métodos de indagación que le permitan al futuro docente la construcción de conocimientos y la reflexión sistemática, orientada al análisis de los distintos contextos socio-educacionales y las diferentes decisiones referidas a propuestas y estilos de enseñanza. REVISAR EN TERMINOS DE LA 24

Este campo remite a un conjunto de aspectos de naturaleza sociológica, ética, histórico-política, estética y pedagógico-didáctica que resulta imprescindible atender en la formación, sin descuidar la incorporación de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información.

El *Campo de la Formación Específica en el Profesorado de Educación Primaria* debe aportar marcos conceptuales y metodológicos para favorecer la enseñanza de los diferentes aspectos y contenidos que integran el currículum de la educación primaria. Está dirigido al estudio de la/s disciplina/s específicas para la enseñanza en la especialidad en que se forma, la didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como las características y necesidades de los alumnos a nivel individual y colectivo del nivel para el que se forma.

El *Campo de la Formación en la Práctica Profesional de la Educación Primaria* constituye el trayecto específico destinado al aprendizaje sistemático de las capacidades para el desempeño docente en las aulas y en las escuelas, es decir, en contextos reales. Este campo curricular es responsable del desarrollo de la acción a través del análisis, la reflexión y la experimentación práctica contextualizada. De este modo, la formación en la práctica resignifica los conocimientos de los otros campos curriculares a través de la participación e incorporación progresiva de los estudiantes en distintos contextos socio-educativos.

Es claro que las finalidades de este diseño no se cumplen solamente en el ámbito de cada unidad curricular, por este motivo, el diseño y la implementación del mismo deben tener un fuerte correlato organizacional para exhibir conexiones entre las actividades formativas, lo que muestra una opción de diseño que toma la cultura organizativa de los profesores como una de las principales dimensiones configuradoras de la formación que esperamos que tenga lugar en las instituciones.

Es función de las instituciones formadoras el problema de integrar: el diseño sugiere, señala, orienta y hace materialmente posible la integración. Pero hace falta una actuación particular en cada institución para esto se efectivice en las experiencias formativas concretas que habrán de tener los estudiantes¹⁶.

En cuanto a las TIC's, para garantizar la transversalidad se la incorpora en algunas unidades curriculares de los tres Campos de la Formación. La integración curricular de las TIC's debe definirse como un ámbito de estudio para la educación en relación al desempeño comunicativo y desarrollo del pensamiento, superadora de la visión meramente tecnocrática e instrumental. Se debe considerar no solo su conceptualización sino sus objetivos, sus contenidos, las corrientes ideológicas y los marcos conceptuales en los que se apoya y sus modalidades de integración curricular. Es importante que los futuros docentes adquieran herramientas teóricas y prácticas que favorezcan la inclusión de las TIC's en las aulas con criterio pedagógico, a fin de que posibiliten y potencien las propuestas de enseñanza para contribuir a la construcción de prácticas áulicas innovadoras.

En el transcurso de la implementación del Diseño Curricular se podrá evaluar la implementación de Orientaciones dentro del Profesorado de Educación Primaria, teniendo en cuenta lo que prescribe la Ley de Educación y la Resolución N° 24/07 del CFE. Por su parte, la política pública educativa de la Provincia de Santa Cruz fija como uno de sus propósitos *Desarrollar estrategias que permitan compensar las desigualdades sociales,*

¹⁶ Exposición de la Lic. Flavia Terigi (Directora General de Planeamiento, Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires).
PRINCIPALES OPCIONES CURRICULARES QUE ESTRUCTURAN EL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTRAS Y MAESTROS



de género y regionales, a los fines del logro de justicia educativa asociado a la necesidad de profundizar políticas que tiendan a jerarquizar, profesionalizar y mejorar las condiciones materiales y culturales del trabajo docente, promoviendo renovación pedagógica en la formación docente inicial y permanente. Con la convicción que la educación es la herramienta que posibilita el desarrollo social, individual y colectivo, económico y político se plantea crear las mejores condiciones para quienes se educan marcando una posición respecto de la inclusión en el sistema educativo que se asume como un deber del Estado.

En este marco, se plantean líneas y acciones dirigidas a superar diferencias y fragmentaciones con el objeto de reconstruir el sistema de formación docente configurando un sistema integrado y cohesionado con diferentes instituciones y ámbitos de formación. Por ello se impulsa la conformación de un espacio de articulación entre instituciones de nivel terciario y universitario donde se atienda tanto a la formación de los agentes del sistema educativo como a la producción de conocimientos y de aportes para el desarrollo de la educación en las escuelas.

Cabe recordar algunos criterios tomados en cuenta para la elaboración del Diseño Curricular de Formación Docente para el Nivel de Educación Primaria de acuerdo con la Res. CFE 24/07:

- Duración total: Alcanzar un mínimo de 2.600 horas reloj (3.900 horas cátedra), a lo largo de 4 años de estudio de educación superior.
- Definición jurisdiccional: 80 % de la carga horaria total, como mínimo.
- Definición institucional: Hasta un máximo de 20 % de la carga horaria total

La idea de diseño curricular abierto implica entre otras cosas la posibilidad de que en cada una de las instancias de definición curricular los actores tengan la posibilidad real de formar parte de ese diseño, tomando decisiones curriculares. Es por ello que -siguiendo lo prescripto en la resolución antes mencionada- se destinará un 3,69% de la carga horaria total, para espacios de definición institucional. Dicho porcentaje se distribuirá equitativamente en cada uno de los tres campos de la formación¹⁷.

En el campo de la Formación General los estudiantes optarán por una unidad curricular de una duración de 32 horas reloj, entre las ofertas que cada institución realice. A continuación se especifican, a modo de ejemplo, algunas áreas posibles: Lenguaje plástico-visual, Educación Musical, Teatro/cine, Taller de Comunicación, Introducción a las TIC's, Problemáticas Educativas Contemporáneas, Filosofía, Inclusión y Derechos Humanos, Teoría Política, otras.

En el Campo de la Formación Específica se sugiere a los Institutos de Formación Docente, plantear propuestas que brinden a los alumnos oportunidades de profundización en áreas didácticas particularmente sensibles.

Las propuestas han de plantearse como una oportunidad de profundización en torno de un problema determinado. Han de ampliar el acceso a investigaciones y estudios que analizan las relaciones entre las múltiples variables que se ponen en juego y han de favorecer, por parte de los futuros docentes, la construcción de opciones que los pongan en condiciones de responsabilizarse por lo que la escuela puede hacer al respecto. Las opciones serán preferentemente resueltas a partir de las necesidades o problemáticas que determine la Dirección de Nivel correspondiente y las propuestas que realicen los Institutos de Formación Docente a partir de las necesidades detectadas en las Instituciones asociadas. Por ejemplo, el problema del fracaso escolar en el área de la lengua, las prácticas de la lectura y la escritura en el inicio de la escolaridad o las dificultades que se presentan en el 2º ciclo en las áreas de Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

Los estudiantes deberán cumplimentar 32 horas reloj en este campo a partir de los talleres/Seminarios que cada institución realice. A continuación se especifican algunas áreas posibles: Seminarios/ Taller de alfabetización de matemática, por ejemplo en primer o segundo ciclo; Seminario/Taller de Didáctica en Ciencias Sociales para 1º o 2º ciclo; Seminario/Taller de Didáctica en Ciencias Naturales para 1º o 2º ciclo; Seminario de Literatura Infantil; Saberes lúdicos, corporales y motores; Coordinación de grupos de aprendizaje; otros.

¹⁷ Remitirse para porcentajes a la Caja Curricular

En el campo de la Formación de la Práctica se sugiere a las Instituciones plantear propuestas para fortalecer el desempeño del futuro docente en aspectos inherentes a la práctica docente.

Los estudiantes optarán por un taller/Seminario, con una carga horaria de 39 horas reloj entre las ofertas que cada institución realice. A continuación se especifican algunas áreas posibles: Evaluación de los aprendizajes; Análisis en contextos de vulnerabilidad; Propuestas didácticas en contextos socio-culturales específicos (por ejemplo: educación rural, educación en contextos de privación de libertad, educación domiciliaria y hospitalaria); Propuestas didácticas en educación de jóvenes y adultos; otros.

Modalidades pedagógicas

A continuación se explican los formatos o modalidades pedagógicas que adoptan las unidades curriculares en el Diseño Curricular:

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

Seminarios: son instancias académicas de estudio de problemas relevantes para la formación profesional. Incluyen la reflexión crítica de las concepciones o supuestos previos sobre tales problemas que los estudiantes tienen incorporados como resultado de su propia experiencia, para luego profundizar su comprensión a través de la lectura y el debate de materiales bibliográficos o de investigación. Estas unidades permiten el cuestionamiento del "pensamiento práctico" y ejercitan en el trabajo reflexivo y en el manejo de literatura específica, como usuarios activos de la producción del conocimiento. En cuanto al tiempo y ritmo de los seminarios, pueden adoptar la periodización anual o cuatrimestral, atendiendo a la necesidad de organizarlos por temas/ problemas

Talleres: son unidades curriculares orientadas a la producción e instrumentación requerida para la acción profesional. Como tales, son unidades que promueven la resolución práctica de situaciones de alto valor para la formación docente. El desarrollo de las capacidades que involucran desempeños prácticos envuelve una diversidad y complementariedad de atributos ya que las situaciones prácticas no se reducen a un hacer sino que constituyen un hacer creativo y reflexivo en el que se ponen en juego los marcos conceptuales disponibles y se inicia la búsqueda de otros nuevos para orientar, resolver o interpretar los desafíos de la producción. Se orientan, entonces, al desarrollo de capacidades para el análisis de casos y de alternativas de acción, la toma de decisiones y la producción de soluciones e innovaciones para encararlos. Para ello, el taller ofrece el espacio para la elaboración de proyectos concretos y supone la ejercitación en capacidades para elegir entre cursos de acciones posibles y pertinentes para la situación, habilidades para la selección de metodologías, medios y recursos, el diseño de planes de trabajo operativo y la capacidad de ponerlo en práctica. Es una instancia de experimentación para el trabajo en equipo, lo que constituye una de las necesidades de formación de los docentes. En este proceso, se estimula la capacidad de intercambio, la búsqueda de soluciones originales y la autonomía del grupo. Su organización en la mayoría de la propuesta se ajusta a los tiempos cuatrimestrales.

Trabajos de campo: son espacios sistemáticos de síntesis e integración de conocimientos a través de la realización de trabajos de indagación en terreno e intervenciones en campos acotados para los cuales se cuenta con el acompañamiento de un profesor/tutor. Permiten la contrastación de marcos conceptuales y conocimientos en ámbitos reales y el estudio de situaciones, así como el desarrollo de capacidades para la producción de



conocimientos en contextos específicos. Como tales, estas unidades curriculares operan como confluencia de los aprendizajes asimilados en las materias y su reconceptualización a la luz de las dimensiones de la práctica social y educativa concreta, 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.

Los trabajos de campo desarrollan la capacidad para observar, entrevistar, escuchar, documentar, relatar, recoger y sistematizar información, reconocer y comprender las diferencias, ejercitar el análisis, trabajar en equipos y elaborar informes produciendo investigaciones operativas en casos delimitados.

Ateneos didácticos¹⁸: es una instancia de formación que se caracteriza por ser un espacio de reflexión sobre las propias prácticas docentes. Ofrece la posibilidad del intercambio entre pares sobre el hacer, el pensar y el sentir creando un lugar para la socialización de saberes.

Es una estrategia de desarrollo profesional que redundan en el incremento del saber implicado en la práctica a partir del abordaje y la resolución de situaciones singulares que la desafían en forma constante. De este modo, da respuesta a un conjunto de problemas fundamentales de la formación: la relación teoría-práctica; la consideración de los problemas e interrogantes sobre la enseñanza que se les plantean cotidianamente a los docentes; la experimentación didáctica; la sistematización de la propia experiencia en un saber pedagógico didáctico comunicable y el intercambio y la crítica propositiva entre pares.

El análisis de las prácticas incluye: las que los maestros, profesores y/o alumnos proponen espontáneamente; las prácticas programadas en el ateneo; las producciones resultantes de dichas prácticas; el desempeño dentro del espacio de formación: la dimensión del aprendizaje.

Prácticas docentes: trabajos de participación progresiva en el ámbito de la práctica docente en las escuelas y en el aula, desde los primeros contactos en las aulas del nivel, los primeros co-diseños, pasando por prácticas de enseñanza de contenidos curriculares delimitados hasta la residencia docente (en 4º año) con proyectos de enseñanza extendidos en el tiempo. Estas unidades curriculares se encadenan como una continuidad de los trabajos de campo, por lo cual es relevante el aprovechamiento de sus experiencias y conclusiones en el ejercicio de las prácticas docentes. En todos los casos, cobra especial relevancia la tarea mancomunada de los maestros tutores de las escuelas asociadas y los profesores de las prácticas de los institutos superiores. Estas unidades curriculares representan la posibilidad concreta de asumir el rol profesional, de experimentar con proyectos de enseñanza y de integrarse a un grupo de trabajo escolar. Incluyen tanto encuentros previos de diseño y análisis de situaciones como encuentros posteriores de análisis de prácticas y resoluciones de conflictos en los que participan los profesores, el grupo de estudiantes y, si es posible, los tutores de las escuelas asociadas.

Esta propuesta plantea dos puntos centrales para orientar las acciones relacionadas con las prácticas de residencia, ellos son: **la formación continua** de los docentes que reciben alumnos practicantes, y **la formación inicial integral** de los alumnos como proceso dialéctico de reflexión teoría-práctica, como construcción colectiva de la enseñanza basado en acciones investigativas y procesos comunicativos que lleven a la construcción de conocimientos compartidos

Las unidades curriculares opcionales¹⁹: podrán adquirir diferentes formatos (asignaturas, seminarios, talleres, etc) que el estudiante podrá elegir entre los ofrecidos por las instituciones de Formación Docente Inicial.

La inclusión de este tipo de unidades curriculares facilita a los futuros docentes poner en práctica su capacidad de elección dentro de un repertorio posible, lo que no sólo tiene un valor pedagógico importante para la formación profesional sino que, a la vez, permite que los estudiantes direccionen la formación dentro de sus intereses particulares y facilita que los institutos realicen adecuaciones al diseño curricular atendiendo a la definición del perfil. Estas unidades curriculares delimitan un conjunto de contenidos educativos seleccionados desde determinados criterios que les proporcionan coherencia interna.

¹⁸ Gov. De la Prov. De Bs. As. Dirección General de Cultura y Educación Programa Provincial de Formación Continua. La Plata, Sep. 2000.

¹⁹ Instancias de definición institucional (INFD)

Las unidades curriculares opcionales deben permitir el abordaje de temáticas específicas para la profundización de determinados contenidos referidos a sujetos o contextos específicos del campo profesional, didácticas específicas, propuestas de integración curricular²⁰, problemáticas específicas del nivel en un momento y contexto histórico determinado, etc. Esta definición posibilita abordar la heterogeneidad de los contextos institucionales y el desarrollo de acciones innovadoras en la institución formadora

Por otra parte, deberían poder articularse con otras funciones institucionales, y su acreditación podría resolverse a partir de experiencias realizadas por los alumnos en otras funciones (capacitación, extensión por ejemplo) en la misma Institución ó fuera de ella.

En cada inicio de ciclo lectivo, los ISFD elevarán las ofertas a la Dirección Provincial de Nivel Superior para su aprobación.

Apoyo y orientación para aspirantes a la docencia

Una variedad de problemas se registra en torno a los saberes de los estudiantes que ingresan a las carreras de formación docente. Estos problemas se vinculan con dificultades para la adquisición y/o desarrollo de competencias y habilidades de trabajo intelectual y con la ausencia de contenidos básicos disciplinares correspondientes a las etapas anteriores a la formación, que constituyen la base requerida sobre la cual se asienta la formación inicial de los docentes.

Entre estas dificultades son particularmente relevantes las relacionadas con la comprensión y producción de textos orales y escritos, habilidades indispensables para la adquisición de otros aprendizajes. Esta propuesta de apoyo y orientación intenta contribuir a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes en el nivel por medio de dispositivos que garanticen, por un lado, que todos los aspirantes dispongan de un núcleo de conocimientos básicos a partir de los cuales pueda avanzar en la adquisición de los aprendizajes propios del nivel y, por otro lado, que los oriente respecto del rol profesional.

La magnitud de las mismas requiere de un proceso gradual y sistemático sostenido a lo largo de todo el período de formación. Por este motivo, las acciones no se limitan sólo a los alumnos ingresantes sino que se dirigen a los estudiantes durante toda su trayectoria en el instituto. En este sentido, se insta a los institutos a articular la instancia del taller de ingresantes con la oferta de apoyo académico, al menos, en los dos primeros años de la formación. Ejemplo de esto es la creación de espacios destinados a la enseñanza de habilidades y competencias relacionadas con el desempeño académico de los alumnos, encuentros de apoyo y orientación para la preparación de exámenes finales orales, focalización en el desarrollo de competencias lingüísticas comunicativas, etc.

De esta manera se pretende que los institutos atiendan equitativamente a los aspirantes a la docencia, reconociendo la heterogeneidad de puntos de partida.

Taller de ingresantes

En primer año, se presenta un Taller de ingresantes a cargo de todos los profesores de primer año en un espacio de trabajo colaborativo.

Este Taller será definido por cada institución de acuerdo al reconocimiento de las características y necesidades de los alumnos ingresantes por parte del equipo docente. El sentido del Taller de Ingreso se articula con las demás instancias de apoyo y orientación académica de los alumnos, sus contenidos no son fijos sino que variarán y se renovarán anualmente según el reconocimiento que cada año se haga, de manera colectiva, sobre las condiciones y trayectorias de los sujetos que ingresan a la Formación Docente.

IV. PERFIL DOCENTE

²⁰ Con la respectiva asignación de cargas horarias, para la articulación interna del proceso formativo



Pensar la formación docente hoy necesariamente implica pensar en su relación con los proyectos sociales, políticos y con la historia, buscando recuperar el sentido de la formación, a la vez que contribuya a una sociedad más justa, inclusiva, con equidad y respeto a la diversidad, que amplíe el horizonte cultural de los futuros docentes.

Por ello será necesario preguntarse acerca de los conocimientos, saberes que resultan relevantes para el desarrollo de las capacidades, la construcción y apropiación de herramientas/instrumentos necesarios, para fortalecer la identidad docente como profesional y trabajador de la educación y para el desempeño en la práctica docente.

La idea de *PERFIL DOCENTE* pone énfasis, como noción histórico-prospectiva, en un proceso de construcción, en un campo educativo condicionado histórica y socio culturalmente, lleno de tensiones e incertidumbres, complejo y cambiante, marcado por relaciones ínter subjetivas y por encuadres institucionales. Alude a esa zona imaginaria que se da en la tensión entre un sujeto real y un sujeto deseado.

En la construcción del Diseño Curricular se reconocen tres hilos conductores que deben atravesar toda la formación docente:

- Reconocer que la especificidad de la tarea docente se centra en la enseñanza, entendida como una acción compleja para un adecuado desempeño en las escuelas y en los contextos sociales.
- Fortalecer la identidad y la significación social de la docencia como profesión y como trabajo, en las tramas sociales, políticas y culturales para generar estrategias de inclusión y ampliación de las posibilidades de desarrollo social y cultural del conjunto de la ciudadanía.
- Reconocer la necesidad de una cultura de colaboración en la tarea educativa, participando en el proceso de toma de decisiones institucionales desde un posicionamiento crítico, reflexivo, creativo y transformador de la realidad.

En todas las carreras de formación docente los Institutos de Educación Superior de la provincia de Santa Cruz se plantea como finalidad generar una *formación pedagógica integral* que promueva en los aspirantes a la docencia el desarrollo de capacidades para desempeñar el rol docente en las dimensiones política, social, ética, y pedagógico-didáctica, y para ampliar la experiencia educativa de los alumnos, generando formas cada vez más abiertas y autónomas de relación con el saber.

Es importante tener en cuenta que en todos los casos se alude al docente como un trabajador de la educación, a un trabajador del campo intelectual; en el cual la regulación de su trabajo, no proviene *sólo* de las normativas estatutarias y/o educativas en general, ni de las prescripciones institucionales a su práctica, como así tampoco de los avances del conocimiento pedagógico o disciplinar, ni sólo de las innovaciones sobre las prácticas de la enseñanza, muchas veces diseñadas por el mercado editorial; sino que también proviene de la construcción colectiva de la práctica docente y del discurso pedagógico que la comprende y posibilita.

Para lograr lo planteado se requiere de una *visión de conjunto de toda la formación*, en la que cada parte aporte su especificidad, que no puede lograrse en un funcionamiento fragmentado, sino que requiere de articulaciones e integraciones permanentes. Se busca que cada campo formativo y, en su interior, cada instancia curricular se vean interpelados respecto de su papel en el fin formativo global y que se asuma que éste depende, en parte, de las articulaciones que se logren establecer dentro y entre campos.

Es necesaria una visión dialéctica y complementaria²¹ de la relación teoría/práctica, que lleva a considerar en la formación docente la necesidad de acercar a los estudiantes desde el inicio a las prácticas docentes, en un proceso de ida y vuelta que, por un lado, permita construir los marcos de análisis para comprender y tensionar los supuestos subyacentes en esas prácticas y sus contextos y también vaya detectando la complejidad de la realidad cotidiana de las prácticas docentes, formulando interrogantes enriquecedores del proceso de apropiación de los saberes de referencia.

²¹No se puede plantear una instancia superadora de este par, sino que constituyen un par dialógico, que coexisten en una tensión de fuerzas.

Desde el **Campo de la Formación General** se pretende brindar marcos teóricos que permitan a los futuros docentes:

- Reconocer, como docentes, las cualidades de la propia cultura y la diversidad, para poder desempeñarse con estudiantes con múltiples repertorios culturales, desarrollando la sensibilidad de sus alumnos en relación con los procesos y expresiones culturales en los que estos se desenvuelven, ofreciendo y promoviendo una educación intercultural.
- Advertir y comprender que la realidad educativa está condicionada por variables sociales, políticas, económicas y culturales, lo que les va a permitir analizarla desde una postura crítica y reflexiva.
- Comprender su situación como profesional de la educación -atendiendo a su carácter simultáneamente conservador e innovador-, que le permita ser sujeto activo y crítico de los procesos de cambio, siendo consciente que es un agente formador de ideología y de subjetividades.
- Asumir el compromiso ético, social y político que supone desarrollar la responsabilidad de concretar el derecho a la educación y que le permita desempeñarse con la sensibilidad social necesaria para intervenir pedagógicamente sobre las diversas problemáticas que puedan surgir.
- Comprender el rol de las TICs en la cultura y el conocimiento de la sociedad contemporánea, en la vida cotidiana de los sujetos, como así también en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- Reconocer y resignificar a la escuela como el espacio de lo público, donde se entrecruzan múltiples dimensiones de la realidad de los alumnos como sujetos sociales.

Desde el **Campo de la Formación Específica en el Profesorado de Educación Primaria** y por su alto grado de potencialidad explicativa, práctica y problematizadora se espera que a los futuros docentes les permita:

- Comprender la complejidad de la situación didáctica en todas sus dimensiones y así plantear propuestas apropiadas para la intervención pedagógica en relación al ciclo en el cual se desempeñan.
- Considerar el análisis de la diversidad, con la finalidad de atender las singularidades que presenta la población del nivel primario y de esta forma diseñar propuestas didácticas para sujetos en diferentes contextos.
- Reconocer a los niños como sujetos de derecho, facilitando el acceso a los distintos campos de conocimiento y los diversos modos de producción de los mismos.
- Priorizar la adquisición de la lectura y la escritura a los fines de asegurar al alumno una Alfabetización inicial que vaya más allá de lo puramente instrumental y les permita reconocer la significación y la función socio- cultural de la lengua.
- Reconocer la potencialidad didáctica del enfoque globalizador como principio organizador curricular del primer ciclo, para ofrecerle a los alumnos la posibilidad de comprender la realidad en que vive.
- Construir criterios para la toma de decisiones pedagógicas como producto de la reflexión crítica y de las revisiones y reconstrucciones de las prácticas docentes.
- Comprender las características particulares que asume la enseñanza para los niños que concurren a las instituciones de Nivel Primario considerando la necesidad de pensar en propuestas que atiendan al desarrollo integral.
- Reconocer el valor pedagógico del juego y su importancia como actividad propia del sujeto para asumir criterios de selección y construcción de estrategias de intervención pedagógica.
- Reconocer como campos de conocimiento los lenguajes artísticos y las Tics y reflexionar sobre sus aportes en la formación integral de la persona, para asumir criterios de selección y construcción de estrategias de intervención pedagógica.



- Facilitar a los alumnos el acceso al conocimiento y la valoración del mismo, teniendo en cuenta el proceso de transposición didáctica, las diferentes estrategias de enseñanza y los instrumentos de evaluación correspondientes que le permitan revisar lo actuado.

Desde el *Campo de la Formación en Práctica Profesional de la Educación Primaria* se resignifican los conocimientos de los otros campos curriculares, a través de la participación e incorporación progresiva de los estudiantes en distintos contextos socio-educativos, como se planteó anteriormente. Por tales razones es que desde este campo se propone ofrecer experiencias que les permitan a los futuros docentes:

- Reconocer las representaciones sociales y tradiciones que configuran las prácticas docentes y las propias representaciones acerca de las mismas, analizarlas críticamente, resignificarlas, reconstruirlas para iniciar la construcción del propio estilo profesional.
- Comprender a las instituciones educativas y a las diversas organizaciones que prestan servicios educativos como escenarios complejos, atravesados por múltiples dimensiones de la realidad social, política, económica y cultural.
- Poseer fundamentos teóricos que le den la posibilidad de generar y/o participar activamente en espacios de transformación que permitan la creación de proyectos compartidos, favoreciendo las relaciones basadas en la confianza, el respeto mutuo y el trabajo colaborativo.
- Analizar, interpretar y diseñar prácticas pedagógicas innovadoras, apropiarse y adecuar prácticas de otros, tomando en cuenta las características propias de su contexto de trabajo, las características del grupo de niños y los contenidos a abordar, apelando a conceptos y modelos teóricos de diferentes áreas disciplinarias en diferentes contextos.
- Comprender que su trabajo implica, a partir de una actitud reflexiva, la posibilidad de una continua reorganización, una constante profundización y actualización permanente de los conocimientos pedagógicos, científicos y tecnológicos para analizar críticamente sus prácticas en el aula y las problemáticas inherentes a cada Ciclo del Nivel.
- Analizar el impacto de las Tic en la enseñanza y el aprendizaje, en los contextos institucionales y de aula, comprendiendo su sentido, las posibilidades y riesgos que esta incorporación promueve.
- Fundamentar teóricamente sus prácticas pedagógicas enmarcándolas en diferentes concepciones filosóficas y sociales del conocimiento, de la función de la escuela y de la educación.
- Promover y posibilitar la participación de los padres e instituciones de la comunidad cercana en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los alumnos.

V- CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

La visión y estilos de vida de la población en la última década han sufrido el vertiginoso impacto de los múltiples avances de la ciencia y la tecnología en distintos ámbitos. Muchos sistemas de referencia morales, políticos y culturales se están modificando y esto impacta en las ciencias y sus relaciones con la tecnología, la sociedad y la educación.

El conocimiento científico, como parte de la cultura, está fuertemente influenciado por valores políticos, económicos e históricos y constituye una combinación dinámica de métodos, procesos, actitudes y productos en continua revisión de sus paradigmas²². En este sentido, se ha superado la concepción del predominio del conocimiento científico fundado en el empleo del método científico con una serie de pasos de pretendida objetividad y rigurosidad, ya que no existe un método único, sino métodos o procedimientos de las ciencias, producto de la construcción humana.

²² Paradigmas: Se entiende por paradigma un esquema conceptual, un supuesto teórico general, con sus leyes y técnicas para su aplicación, predominante en un momento histórico, a través del cual, los científicos de una disciplina determinada observan los problemas de ese campo



La actividad científica ofrece interpretaciones de la realidad, progresivamente más amplias y ajustadas que supera divisiones artificiales en pos del complejo entramado que constituye la misma, donde se entretrejen las ciencias, las humanidades, las artes y su historia.

Los estudiantes que ingresan al profesorado, poseen modelos y criterios construidos en el transcurso de su historia escolar, los cuales tienden a ser reproducidos con posterioridad en sus prácticas de aula, con enfoques diferentes al modelo constructivista actual. Por ello, los sistemas de ideas que los alumnos poseen, deben ser explicitados y confrontados en contextos que permitan evidenciar su inestabilidad y debilidad, de manera que se constituyan en el motor de búsqueda de teorías científicas.

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación hacen posible que los estudiantes aprendan sobre la ciencia y sobre el mundo natural con diversos medios y en múltiples entornos de aprendizaje. La investigación necesita ayudarnos a entender cómo los estudiantes aprenden a través de textos, lenguaje hablado, imágenes, animaciones, audio, vídeo, simulaciones, modelos tridimensionales y mundos virtuales. También debemos aprender cómo conectar efectivamente el aprendizaje en las escuelas y en otras instituciones educativas con el aprendizaje en línea, en la naturaleza, en ambientes tecnológicos y a través de prácticas. Con todas estas nuevas posibilidades, necesitamos reexaminar las metas y los currículos (Lemke, 2006). Desde estas consideraciones, se explicitan a continuación los *Criterios de selección, secuenciación y organización de los contenidos del Diseño Curricular Provincial*:

- **Significatividad social:** Hace referencia a la importancia de los contenidos para contribuir a mejorar la calidad de vida del conjunto de la población. Esta orientación no significa caer en un pragmatismo utilitarista ya que no hay mayor significatividad social que la que puedan tener las competencias asociadas a procesos cognitivos complejos. Todas ellas implican, sin embargo, un dominio fecundo de contenidos procedimentales tales como buscar, registrar, organizar, analizar, utilizar y evaluar críticamente la información. La significatividad social no se agota en lo que cada generación selecciona como relevante, sino que se extiende a valores que hacen a los derechos humanos con justicia social y equidad para posibilitar a toda la población su plena realización como persona y al respeto y cuidado del medio ambiente, valores que deben ser patrimonio de nuestro acervo cultural. La búsqueda de la significatividad de los contenidos debe orientarse también a recuperar la historia que la comunidad atesora como valiosa y representativa de su identidad, así como incorporar los cambios que surgen de las demandas presentes y futuras favoreciendo el desarrollo personal, social y cultural.

- **Relevancia:** Hace referencia a la selección de los contenidos, reemplazando el afán de abarcarlo todo por el de elegir en términos de su potencia educadora. Este criterio resulta imprescindible por la rapidez de la evolución de los conocimientos y de los procedimientos en las distintas disciplinas científicas que han transformado la ilusoria pretensión de "enseñar todo a todos" propia del enciclopedismo. La selección de contenidos requiere realizar las necesarias priorizaciones. Es imprescindible encontrar un punto de equilibrio entre la sobrecarga de contenidos y la persistencia de omisiones significativas.

- **Integración:** Hace referencia a la orientación general de la educación hacia la formación de competencias que garanticen niveles crecientes de autonomía personal, exigiendo que sea posible establecer conexiones de sentido entre los diferentes contenidos incluidos en el Diseño Curricular. Se promueve la vinculación entre la teoría y la práctica, entre lo actitudinal y la práctica social, la transferencia de generalizaciones a contextos concretos y la consideración de situaciones reales como punto de partida para la construcción de nociones teóricas. Implica prestar atención a la intrínseca relación entre saber y hacer.

- **Articulación horizontal y vertical:** Hace referencia a la atención a ambos modos de articulación, permitiendo el mejor aprovechamiento de la potencia educadora de los contenidos evitando reiteraciones y superposiciones innecesarias y superfluas, así como saltos que impidan una cabal comprensión de contenidos presentados en forma sucesiva. La articulación horizontal significa que los contenidos se articulan entre sí garantizando la coherencia al interior de cada campo curricular y en la totalidad de los campos. La articulación vertical significa facilitar y garantizar propuestas curriculares que tengan en

cuenta la lógica interna de las distintas disciplinas y áreas del conocimiento, la evolución personal de los alumnos, así como la movilidad de la población escolar.

- **Actualización:** El criterio de actualidad se ha aplicado generalmente a la incorporación de conocimientos y no para la inclusión de los aspectos metodológicos y procedimentales. Tener verdaderamente en cuenta que la orientación de la actualización demanda una reflexión acerca de la organización de contenidos y conduce a plantear la necesidad de la articulación entre las disciplinas, ya que sus límites resultan cada vez más borrosos y en algunos casos se han modificado, permitiendo también otras formas de organización de los contenidos. Los contenidos se presentan como productos no acabados de un proceso que se desarrolla en el tiempo, a través de una elaboración, presentación y contrastación de perspectivas múltiples. El hecho de que la información cambia velozmente, como lo constata la población, demanda la presentación de los temas desde distintos enfoques, explicados provisoriamente, con distintas hipótesis, abiertos a nuevos descubrimientos. La formación en competencias para operar sobre la realidad y el aprendizaje de procedimientos variados y combinables para el desarrollo de las potencialidades humanas genera condiciones que permitan el acompañamiento de dicho proceso de cambio y al mismo tiempo la producción de oportunidades.

- **Regionalización:** Hace referencia a considerar los factores sociales y culturales del contexto en el cual se desempeña el docente, a fin de valorar los saberes que en el mismo se producen, la posibilidad de establecer conexiones con otras realidades u otras formas culturales.

Todos estos criterios se atienden en forma simultánea y en ningún caso, pretenden caer en una pérdida de especificidad disciplinar, sino en permitir una propuesta interdisciplinar, basada en el resguardo del recorrido histórico y epistemológico de las disciplinas que conforman el currículum.

Desde los criterios explicitados, se presentan las unidades curriculares que integran el Profesorado de Educación Primaria, incluyendo en cada caso, una explicitación de:

- **Fundamentación** tanto epistemológica como didáctica expresada en un marco general que permita identificar los problemas de la enseñanza del nivel primario para el cual se forma. Incluye una serie de consideraciones de contextualización, historia y antecedentes del campo y de la disciplina y su enseñanza en el nivel, como así también la visualización de ciertos problemas y prioridades actuales. Estas consideraciones permiten definir, a su vez, los problemas de la formación docente en cada caso.

- **Propósitos** de la formación docente, que desde cada campo y unidad curricular deben perseguirse. Al proyectar un proceso de enseñanza, es importante construir una representación acerca de qué se desea y en qué dirección moverse. La clarificación de propósitos constituye un modo de resolver este problema y expresa una serie de principios que orientan y estructuran la enseñanza. Los propósitos definen el sentido formativo de cada unidad curricular de la formación docente y señalan los rasgos que se desean priorizar en la propuesta de enseñanza. En este caso, se pretende responder a las siguientes preguntas: ¿Qué se intenta lograr a través de la formación en cada unidad curricular?, ¿cuál es el sentido formativo de la unidad curricular en la formación de un maestro?, entre otras.

- **Contenidos Prioritarios** de la formación en cada unidad curricular, atendiendo a los criterios explicitados. Dada la compleja ecuación que resulta de la escasez de tiempo de enseñanza y la vastedad del conocimiento en cada unidad curricular, la existencia de criterios que orientan este proceso reviste una importancia central. Los Contenidos Prioritarios, son aquellos que indispensablemente deben ser enseñados desde cada una de las unidades curriculares por los docentes formadores y son los que deberán ser tenidos en cuenta para la acreditación de los saberes de los alumnos y para determinar su aprobación, de acuerdo a las modalidades específicas de evaluación definidas en los Diseños Curriculares Jurisdiccionales.



PROVINCIA DE SANTA CRUZ
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN



VI- CAJA CURRICULAR

	PRIMER AÑO		SEGUNDO AÑO		TERCER AÑO		CUARTO AÑO			
	CUATRIMESTRAL	CUATRIMESTRAL	CUATRIMESTRAL	CUATRIMESTRAL	CUATRIMESTRAL	CUATRIMESTRAL	CUATRIMESTRAL	CUATRIMESTRAL		
TALLER DE INGRESANTES	DIDACTICA GENERAL 128 HS		PSICOLOGÍA EDUCACIONAL 64 HS	TICS Y LA LA ENSEÑANZA 44 HS	SOCIOLOGIA DE LA EDUC. 44 HS	FILOSOFIA DE DE LA EDUCAC. 44 HS	CULTURAS Y PROCESOS ESTETICOS 32 HS	FORMACIÓN ETICA Y CIUDADANA 44 HS		
	PEDAGOGIA 44 HS	HISTORIA ARGENTINA Y LATINOAM. 64 HS	Definición Institucional 32 HS	HISTORIA Y POLITICA EDUCACIONAL 64 HS						
	ALFABETIZACION ACADÉMICA 32 HS HS	CUERPO, JUEGO Y EXPRESION 32 HS	LENGUAJES ARTISTICOS 64 HS		ED. FISICA 32 HS	EDUCACIÓN PARA LA SALUD 32 HS				
			MATEMATICA 106 HS		DIDACTICA MATEMATICA 106 HS					
	CIENCIAS SOCIALES I 44 HS	CIENCIAS SOCIALES II 44 HS	DIDACTICA CIENCIAS SOCIALES I 44 HS	DIDÁCTICA CIENCIAS NATURALES I 44 HS	DIDACTICA CIENCIAS NATURALES II 44 HS	DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES II 44 HS	Ateneo de la Lengua 32 hs	Ateneo de la práctica de la Matem 32 hs		
	CIENCIAS NATURALES I 44 HS	Ciencias Naturales II 44 HS			PROBLEMÁTICA DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA 86 HS					
	LENGUA Y LITERATURA 86 HS		DIDACTICA LENGUA Y LITERATURA 86 HS		ALFABETIZAC. INICIAL 44 HS	Definición Institucional 32 HS	RESIDENCIA PEDAGOGICA: RESIDENCIA PEDAGÓGICA Y REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA PROPIA 151 HS			
	SUJETOS DE LA EDUCACION PRIMARIA 86 HS		DIDÁCTICA DEL NIVEL PRIMARIO 86 HS			NEE y su abordaje pedagógico 32 hrs			Ateneo de las Cs Naturales 32 hs	Ateneo de las Cs Sociales 32 hs
	PRACTICA PEDAGÓGICA I LA INSTITUCIÓN Y SU CONTEXTO 64 HS		PRACTICA PEDAGÓGICA II DOCENCIA COMO TRABAJO Y PROFESIÓN: PRIMEROS DESEMPEÑOS DOCENTES. 106 HS		PRACTICA PEDAGÓGICA III PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN EL AULA 125 HS					
					ANÁLISIS Y PRODUCCIÓN DE MATERIALES CURRICULARES 32 HS	PROYECTOS INTEGRADOS 64 HS			Definición Institucional (Cuat ó Anual) 32 HS	



Cargas horarias por Año, sin los Espacios de Definición Institucional:

1º AÑO: 712 Hs (sin EDI)

2º AÑO: 708 Hs (sin EDI)

3º AÑO: 729 Hs (sin EDI)

4º AÑO: 355 Hs (sin EDI)

Porcentajes por Campo de Formación: (sin EDI)

1) Se toman todas las cargas del cuadro **sin las de EDI**, llegando a un total de 2497 horas

Campo Formación General s/EDI	636 hrs. lo que implica 24,46% de las 2600 horas del plan.
Campo Formación. Específica s/EDI	1326hrs lo que implica el 51% de las 2600 horas del plan.
Campo de la Práctica. s/EDI	542 lo que implica el 20,84% sobre las 2600 horas del plan.

2) Carga horaria y porcentajes de los EDI, sobre un total de 2600 horas.

EDI Campo Formación General	32hs = 1,23% de las 2600 horas del plan total.
EDI Campo Formación Específica	32hs = 1,23% de las 2600 horas del plan total.
EDI Campo de la Práctica	32hs = 1,23% de las 2600 horas del plan total.
TOTAL EDI	96hs = 3,69% sobre las 2600 horas del plan total.

3) Carga horaria total del plan de Estudios: 2600 horas con 103 hs de EDI

Campo Formación General c/EDI	668 hs =25,69% de las 2600 horas del plan total con EDI
Campo Formación Específica c/EDI	1358hs = 52,23 % de las 2600 horas del plan total con EDI
Campo de la Práctica. c/EDI	574hs = 22,07% sobre las 2600 horas del plan total con EDI
TOTAL DE HORAS	2600 hs



PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA				
NIVEL	Superior			
Titulación	Profesor/a de Educación Primaria			
PLAN ACADÉMICO				
Nº	RÉGIMEN	UNIDADES CURRICULARES	Hs cátedra semanales	Hrs reloj
1º AÑO				
1.	Anual	Didáctica General	6	128
2.	Cuatrimstral	Pedagogía	4	44
3.	Cuatrimstral	Historia Argentina y Latinoamericana	6	64
4.	Cuatrimstral	Alfabetización Académica	3	32
5.	Cuatrimstral	Cuerpo, Juego y Expresión	3	32
6.	Cuatrimstral	Ciencias Sociales I	4	44
7.	Cuatrimstral	Ciencias Sociales II	4	44
8.	Cuatrimstral	Ciencias Naturales I	4	44
9.	Cuatrimstral	Ciencias Naturales II	4	44
10.	Anual	Lengua y Literatura	4	86
11.	Anual	Sujetos de la Educación Primaria	4	86
12.	Anual	Práctica Pedagógica I	3	64
2º AÑO				
13.	Cuatrimstral	Psicología Educacional	6	64
14.	Cuatrimstral	Tics y la Enseñanza	4	44
15.	Cuatrimstral	Historia y Política Educativa	6	64
16.	Anual	Lenguajes Artísticos	3	64
17.	Anual	Matemática	5	106
18.	Cuatrimstral	Didáctica de las Ciencias Sociales I	4	44
19.	Cuatrimstral	Didáctica de las Ciencias Naturales I	4	44
20.	Anual	Didáctica de la Lengua y la Literatura	4	86
21.	Anual	Didáctica del Nivel Primario	4	86
22.	Anual	Práctica Pedagógica II	5	106
23.	Cuatrimstral	Definición Institucional	3	32
3º Año				



24.	Cuatrimestral	Sociología de la Educación	4	44
25.	Cuatrimestral	Filosofía de la Educación	4	44
26.	Cuatrimestral	Educación Física	3	32
27.	Cuatrimestral	Educación para la Salud	3	32
28.	Cuatrimestral	Didáctica de las Ciencias Naturales II	4	44
29.	Cuatrimestral	Didáctica de las Ciencias Sociales II	4	44
30.	Anual	Didáctica de la Matemática	5	106
31.	Anual	Problemática de la Educación Primaria	4	86
32.	Cuatrimestral	Alfabetización Inicial	4	44
33.	Cuatrimestral	Necesidades Educativas Especiales y su abordaje pedagógico	3	32
34.	Cuatrimestral	Análisis y producción de materiales curriculares	3	32
35.	Cuatrimestral	Proyectos Integrados	6	64
36.	Anual	Práctica Pedagógica III	6	125
37.	Cuatrimestral	Definición institucional	3	32
4° AÑO				
38.	Cuatrimestral	Cultura y Procesos Estéticos	3	32
39.	Cuatrimestral	Formación Ética y Ciudadana	4	44
40.	Anual	Ateneo de Lengua y Literatura	3 ²³	32
41.	Anual	Ateneo de Matemática	3 ²⁴	32
42.	Anual	Ateneo de Ciencias Sociales	3 ²⁵	32
43.	Anual	Ateneo de Ciencias Naturales	3 ²⁶	32
44.	Anual	Residencia Pedagógica	7	151
45.	Cuatrimestral	Definición institucional		32
Total horas reloj				2600

Régimen de Correlatividades

Se presenta a continuación, el cuadro correlatividades. El mismo, responde al criterio de flexibilidad a fin de brindar el mayor margen posible a los alumnos para que definan sus propios recorridos curriculares en función de sus posibilidades y condiciones particulares.

²³ Encuentros quincenales o según organización de Residencia

²⁴ Encuentros quincenales o según organización de Residencia

²⁵ Encuentros quincenales o según organización de Residencia

²⁶ Encuentros quincenales o según organización de Residencia



Nº	Unidad Curricular	Ser alumno regular de	Para cursar debe tener regularizado	Para acreditar debe tener aprobado
1º AÑO				
1.	Didáctica General	----	----	----
2.	Pedagogía	----	----	----
3.	Historia Argentina y Latinoamericana	----	----	----
4.	Cuerpo, Juego y Expresión	----	----	----
5.	Alfabetización Académica	----	----	----
6.	Ciencias Sociales I	----	----	----
7.	Ciencias Sociales II	----	6	6
8.	Ciencias Naturales I	----	----	----
9.	Ciencias Naturales II	----	8	8
10.	Lengua y Literatura	----	----	----
11.	Sujetos de la Educación Primaria	----	----	----
12.	Práctica Pedagógica I	----	---	2
2º AÑO				
13.	Psicología Educacional	----	11	
14.	Tics y la Enseñanza	----	1	1
15.	Historia y Política Educativa	----	3	3
16.	Lenguajes Artísticos	----	----	----
17.	Matemática	----	----	----
18.	Didáctica de las Ciencias Sociales I	-----	1-7	1-7
19.	Didáctica de las Ciencias Naturales I	-----	1-9	1-9
20.	Didáctica de la Lengua y la Literatura	-----	1-10	1-10
21.	Didáctica del Nivel Primario	-----	1-2-4-11-	1-2-4-11
22.	Práctica Pedagógica II	21 (18 ó 19 ó 20) ²⁷	1-2-4-7-9-10-11-12-	1-2-4-7-9-10-11-12- 21 (18 ó 19 ó 20) ²⁸
23.	Definición Institucional/optativa	----	----	-----
3º AÑO				
24.	Sociología de la Educación	----	15	15
25.	Filosofía de la Educación	----	----	----
26.	Educación Física	----	4	4

²⁷ Se podrá cursar siendo alumno regular de alguna de estas unidades curriculares

²⁸ Se podrá acreditar si tiene alguna de estas unidades curriculares acreditadas



27.	Educación para la salud	----	9	9
28.	Didáctica de las Ciencias Naturales II	----	19	19
29.	Didáctica de las Ciencias Sociales II	----	18	18
30.	Didáctica de la Matemática	----	1-17	1-17
31.	Problemática de la Educación Primaria	----	13-21	13-21
32.	Alfabetización Inicial	----	20	20
33.	NNE y su abordaje pedagógico	----	----	1
34.	Análisis y producción de materiales curriculares	----	18-19-20-22	18-19-20-22
35.	Proyectos Integrados	----	1-14-17-18-19	1-14-17-18-19
36.	Práctica Pedagógica III	----	16-17-18-19-20-21-22	16-17-18-19-20-21-22
37.	Definic Instit/optativa	----	----	----
4º AÑO				
38.	Cultura y Procesos Estéticos	----	16	16
39.	Formación Ética y Ciudadana	----	24-25	24-25
40.	Definición Instit/optativa	----	----	----
41.	Ateneo de Lengua y Literatura	----	Todas las materias de 1º, 2º y 3º año	38, 39,40 y todas las unidades curriculares de 1º,2º,3 año (incluidas optativas)
42.	Ateneo de Matemática			
43.	Ateneo de Ciencias Sociales			
44.	Ateneo de Ciencias Naturales			
45.	Residencia Pedagógica			

VII- FUENTES DE REFERENCIA

- ACOSTA, Felicitas (2007). *Tendencias internacionales en la formación docente*. Informe final de consultoría realizada para el IPE- UNESCO, sede Regional Buenos Aires, proyecto “Instituto Nacional de Formación Docente. Plan Nacional, Estrategias 6 y 7”. Buenos Aires, septiembre 2007.
- ALLIAUD, A., DUSCHATZKY, L. (Comp) Maestros. Formación, práctica y transformación escolar. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Universidad de Buenos Aires. Miño y Dávila Editores. 1992.
- ARAN, A. Materiales curriculares. Como elaborarlos, seleccionarlos y usarlos. Graó. Biblioteca de Aula. 2º edición. 1997
- BERTONI, María Luz; CANO, Daniel (1990). “La educación superior argentina en los últimos veinte años: tendencias y políticas”. En: *Propuesta Educativa - 2 – 2*, pp. 11/24. Buenos Aires, 1990.
- CALVO, S., SERULNICOFF, A, SIEDE, I (Comp). Retratos de familia... la escuela. Paidós. 1998.
- CANTERO, G. SELMAN, S y otros (2001). Adversidad y sectores populares. En: Gestión escolar en condiciones adversas. Una mirada que reclama e interpela. Buenos Aires, Aula XXI, Santillana
- DAVINI, M.C. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.
- DAVINI, María Cristina (coordinadora). *Estudio de la calidad y cantidad de oferta De la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina. Informe Final (Versión preliminar- Documento de circulación restringida)*. Agosto 2005. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- DIKER, G, TERIGI, F. La Formación de maestros y profesores: Hoja de Ruta. Paidós. 2003.
- DISEÑO CURRICULAR DE EDUCACIÓN ESPECIAL. Instituto Provincial de Educación Superior. Santa Cruz, Río Gallegos. 2006.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. Programa Provincial de Formación Continua. Gobierno de la Provincia de Bs. As La Plata, Sep. 2000.
- FRIGERIO, G. DIKER G. (Comp) Educar: ese acto político. Serie Seminarios del CEM. Del Estante Editorial. 2005
- KEMMMIS, STEPHEN (1988) El currículum más allá de la teoría de la reproducción, Morata, Madrid
- ----- (2002) *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires, Papers Editores
- LITWIN, Edith. El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos. Paidós. Buenos Aires. 2008.
- LUCHETTI, E. Guía para la formación de nuevos docentes. Bonum. 2008.
- MACCHIAROLA, V. El currículum de la formación docente. Educando Ediciones. Colección Universidad. Córdoba. 2000.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN. Ley N° 24.521. Ley de Educación Superior.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN CIENCIA Y TECNOLOGÍA. Ley N 26.206, Ley de Educación Nacional.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Octubre. 2008.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Instituto Nacional de Formación Docente. Área de Desarrollo Curricular.”Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares Profesorado de Educación Primaria.



- PEREZ SANCHEZ, Carmen Nieves. La escuela frente a las desigualdades sociales. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente. En: Revista Iberoamericana N° 23, agosto 2000. En línea: <http://www.oei.es/buscadorhatm>
- PERRENOUD, Ph. (2001): La formación de los docentes en el siglo XXI, *Revista de Tecnología Educativa*, Santiago - Chile, XIV, N° 3, pp. 503-523.
- PERRENOUD, Philippe. Construir competencias en la escuela. Caracas, Dolmen. 2000.
- POGRÉ Paula, Currículo y docentes. Ponencia presentada en el contexto de la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América latina y el Caribe (PRELAC), Santiago de Chile Mayo 2006
- SERNA, Julián. Seminario Paradigmas Filosóficos y sus implicaciones Curriculares. Doctorado en Ciencias de la Educación, Rudecolombia. Bogotá, septiembre 6 – 17 de 2004.
- TARDIF, M. (2004): *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.
- TEDESCO, Juan Carlos (2000): Educar en la sociedad del conocimiento. Ed. Fondo de Cultura Económica. Bs. As.
- TERIGI, F. (2006). *La Educación como práctica política*, en Diálogos Pedagógicos. Universidad Católica de Córdoba. Facultad de Educación. Año IV, N° 7.
- TERIGI, Flavia (2007). *Los formadores de docentes en el sistema educativo argentino. Estudio sobre perfil, trayectorias e inserción ocupacional de los docentes de la educación superior no universitaria de formación docente en base al Censo Nacional de Docentes 2004*. Buenos Aires, IIPE-UNESCO sede regional Buenos Aires.
- ZARAGOZA, Federico Mayor (2001). En Edgar Morin: Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Ed. Nueva Visión. Bs. As.



VIII- CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

Didáctica General

Pedagogía

Cuerpo, Juego y Expresión

Historia Argentina y Latinoamericana

Psicología Educacional

Historia y Política Educacional

Las TICs y la Enseñanza

Alfabetización Académica

Filosofía de la Educación

Sociología de la Educación

Culturas y Procesos Estéticos

Formación Ética y Ciudadana

DIDÁCTICA GENERAL

Formato sugerido: Asignatura / Taller

1. Fundamentación

La didáctica y las teorías de la enseñanza y del currículum se encuentran atravesadas por la complejidad y el contraste de enfoques y modelos, por ende, es imposible soslayar los debates y las controversias. La coexistencia de contrapuestos paradigmas o marcos teórico-metodológicos en la investigación de las ciencias de la educación, ya sea una nota de su inmadurez constitutiva de la índole de sus objetos de estudio, impide una exposición lineal y dogmática de sus contenidos.²⁹

Mientras que en el contexto europeo e iberoamericano es usual el término “Didáctica”, en el ámbito anglosajón el pensamiento sobre la educación fue centrado en los estudios sobre el currículum, en sus fases de diseño, implementación y evaluación curricular y la teoría de la instrucción. No obstante, no se percibe oposición sino complementariedad en ambos desarrollos.

Al originario carácter exclusivamente normativo de la didáctica, del cual la obra de Comenio en el siglo XVII resulta notoria exponente, sucedió un avance consecuente con las intuiciones y reflexiones de grandes pedagogos y filósofos interesados en la educación y posteriormente, desde finales del siglo XIX, un énfasis en diversos aportes de la psicología que, en la mayoría de los casos, resaltaron la dimensión metodológica con un enfoque instrumental acotado a la vida en el aula. En las teorías del currículum ha prevalecido un similar rasgo tecnicista a lo largo del siglo XX.

Por otro lado, la firme incidencia de nuevas corrientes filosóficas, sociológicas y antropológicas en la didáctica general se fortificó desde las últimas décadas del siglo XX con la apertura hacia discusiones en torno al currículum, al conocimiento, a la interculturalidad e inclusión educativa y se plasmó en una mirada que procuraba travesar allende los muros escolares y advertía sus condicionamientos históricos, políticos o culturales aunque, con frecuencia, descuidó los componentes concretos de la tarea docente y el planteamiento de las estrategias de intervención didáctica que orientan la acción educativa.

²⁹ Nos parece que resulta conveniente que el contraste de los distintos enfoques educativos sea continuo en los distintos núcleos temáticos de la materia para que los estudiantes conozcan los principales referentes teóricos y logren realizar críticas fundamentadas. En cuanto a las caracterizaciones de dichos enfoques, si bien existen algunas divergencias nominales pueden equipararse las realizadas en distintos libros como, por ejemplo, Pansza, Margarita y otros (1993) o Fenstermacher/Soltis (1998).

La reconceptualización de la disciplina se arraiga en la creciente contextualización política, social e histórica y en la ampliación y profusión de las dimensiones a tener en cuenta en el estudio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje escolar. Todo ello, en conjunción con la crisis de la modernidad y su cuestionamiento radical al progreso social, la objetividad del conocimiento, las ideologías y las transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales de fin de siglo han confluído para que encontremos a la didáctica en busca de nueva identidad.

En los planes de estudio de formación docente, la Didáctica suele aparecer como una disciplina nexo que intenta integrar en su cuerpo teórico los aportes de las ciencias de la educación. Precisamente, la complejidad y la apertura o indeterminación de su objeto de estudio: las teorías y las prácticas de enseñanza, convocan a la integración de los saberes filosófico-epistemológicos, políticos, históricos, sociológicos, antropológicos, psicológicos y pedagógicos que los estudiantes han apropiado en las asignaturas que la anteceden o acompañan y se constituye como base propedéutica para la comprensión de las didácticas especiales que la suceden.

Por tal razón, se requiere realizar una constante referencia a esos conocimientos previos que deben ser consolidados, ampliados, adaptados y contextualizados o situados en el análisis didáctico sin olvidar que, debido a la fuerte impronta de la biografía escolar en las concepciones personales del enseñar y del aprender, también se necesita reflexionar acerca de los supuestos vivenciales e ideas previas sobre los contenidos de la materia.

2. Propósitos

Esta unidad curricular intenta brindar a los estudiantes un marco general que les permita aproximarse a las problemáticas que atraviesan el campo de la didáctica y el currículo; iniciarse en la interpretación y comprensión de los modelos generales de análisis e intervención didáctica y la preocupación por la articulación teoría-práctica. Estos aspectos demandan que la deliberación sobre el currículum transite el puente entre las aspiraciones y las limitaciones de todo proceso formador nutriéndose con una dialéctica permanente entre la teorización e investigación y la intervención educativa.

Esta unidad curricular pretende brindar espacios para que los estudiantes logren la identificación de los principales núcleos problemáticos que caracterizan el estado de discusión e investigación actual en el campo de la didáctica, donde se pretende difundir la concepción del currículum como construcción social y la compleja incidencia del contexto sociocultural, económico, histórico y político en las prácticas escolares. Además se aboca a introducir a los estudiantes en la reflexión en torno a los distintos enfoques y prácticas de diseño y desarrollo curricular, a las racionalidades que las sustentan y en su incidencia sobre la mejora educativa.

El rumbo principal se dirige a propiciar la adopción de una actitud reflexiva y crítica ante la programación, las estrategias, los medios y la evaluación de las propuestas didácticas.

3. Contenidos Prioritarios

El devenir histórico y los debates acerca de la constitución de la didáctica como disciplina. La Didáctica general y las Didácticas específicas en el marco de las Ciencias de la educación.

Los diferentes enfoques o modelos educativos y las teorías y concepciones del currículum. Currículum abierto y cerrado, oculto y explícito. La relación teoría-práctica, la innovación y la investigación en educación.

El currículum escolar: dimensiones, niveles, instancias, agentes decisorios y componentes. Condiciones institucionales. La cuestión social, la diversidad y la inclusión educativa en el aula y la escuela. La trama grupal. La enseñanza en contextos urbanos y rurales.

La complejidad de la clase escolar y los problemas en torno a la planificación didáctica, objetivos, contenidos a enseñar, métodos de enseñanza y materiales educativos. Evaluación y acreditación. Distintos conceptos, etapas, criterios e instrumentos de evaluación.

PEDAGOGÍA

Formato sugerido: asignatura o módulo.

1. Fundamentación.

La presente propuesta curricular pretende abordar a la pedagogía como el campo de conocimiento práctico (praxis) cuyo objeto es la dimensión pedagógica (intencionalidad formativa) de las prácticas sociales. En este marco entendemos que la intención de desnaturalizar y poner en situación los supuestos acerca de la educación y la enseñanza, hacen que la pedagogía se constituya como un saber sobre la complejidad de la educación.

En virtud de ello, el saber pedagógico reconoce la historicidad como categoría de análisis de discursos y prácticas, con la intención de brindar una introducción a la reflexión y problematización de las formas de la educación y la enseñanza, que atiendan a una perspectiva compleja y situada, en la cual incluya los condicionamientos ideológicos, políticos, económicos, sociales y culturales.

En este sentido consideramos importante que la concientización de tales condicionamientos no conlleve una disposición que subraye en forma excluyente la función educativa reproductora, sino que explore y vislumbre las posibilidades de renovación pedagógica, es decir, la función transformadora de la educación.

Así, se busca contribuir a la redefinición de la docencia y de lo educativo-escolar y reubicar el valor de la Pedagogía para la tarea docente, entendiéndola como una práctica que reflexiona sobre las formas de transmisión de la cultura y, a la vez, como práctica de transmisión misma. Esta práctica se posiciona de formas particulares y de ese modo establece vínculos con las historias que produce, con las memorias sociales que transmite y con las imágenes de futuro que autoriza.

2. Propósitos

Esta unidad curricular pretende introducir a los estudiantes de los profesorados, en primer lugar, en la reflexión de la educación en torno a algunos de los problemas nodales que la caracterizan. Por tal motivo, se considera importante historizar la pedagogía, con la intención de que los estudiantes reconozcan las construcciones de la misma en distintos contextos.

La propuesta principal de este espacio lo constituya la intencionalidad de desnaturalizar las situaciones sociales y promover una visión crítica, tanto acerca de las constricciones políticas y culturales como de las posibilidades de resistencia y emancipación.

Con este horizonte se constituye en clave la promoción de la comprensión del proceso educativo condicionado política, económica, sociocultural e históricamente; el análisis de continuidades, crisis, rupturas y reconfiguraciones en la educación desde la conformación de los sistemas educativos modernos; y, fundamentalmente, la toma de conciencia de la naturaleza política de la educación y su potencial para el cambio de las situaciones de inequidad, sufrimiento y opresión social.

3. Contenidos Prioritarios.

La educación como práctica social compleja. Dialéctica de los procesos educativos. Tensiones y contradicciones.

Primeras aproximaciones para la conceptualización de la pedagogía. Debates sobre la pedagogía y su estatuto epistemológico. La construcción del campo de la pedagogía y los aportes de los pensadores clásicos.

Modernidad. La institución escolar como dispositivo de socialización y disciplinamiento en el marco de la modernidad. Configuración de la infancia como sujeto social y pedagógico.

Revisión histórica y perspectivas respecto de la noción de formación. Formación como proceso individual, subjetivo e histórico, reconfigurador de la experiencia de sí. Alteridad, experiencia y Subjetividad pedagógica.

Teorías y corrientes pedagógicas. Las corrientes pedagógicas tradicionales de la década del 60' y 70 en el mundo y su influencia en el pensamiento pedagógico Argentino. Las pedagogías de la liberación en América Latina.

Postmodernidad y Pedagogía. Las pedagogías neomarxistas y postmodernas. Las tensiones e interrogantes que la época presente al oficio docente. La tarea de transmitir y recrear la cultura.

CUERPO, JUEGO Y EXPRESIÓN

Formato sugerido: Seminario – Taller

1. Fundamentación³⁰

El docente en formación es sin dudas un ser de cuerpo, de sensibilidad, de expresión, de comunicación y ello se pone en juego durante su formación y luego en el ejercicio de la tarea. El niño, su alumno, también es sujeto de cuerpo, de sensibilidad, de expresión, de comunicación y por ello se establece un diálogo de sujetos/cuerpo y en ese contexto dialógico, se produce la enseñanza y el aprendizaje. La escuela tiene, entre sus muchos mandatos fundacionales, la prescripción, que en un principio estuvo explícita pero ya no aparece en los documentos curriculares, de disciplinar a los alumnos mediante dispositivos destinados al silenciamiento y aquietamiento de sus pulsiones y necesidades ligadas al cuerpo y al movimiento. La vida cotidiana escolar continúa reproduciendo muchos de estos mandatos. Fuera de los discursos, es el cuerpo de docentes y alumnos el que manifiesta este conjunto de prescripciones. Se hace necesario ponerle palabras desde marcos teóricos integrados y favorecer la adquisición de instrumentos para la acción docente e institucional que ayuden a democratizar las prácticas educativas.

En el contexto de la revisión de las experiencias corporales, expresivas, lúdicas de los docentes la unidad curricular “*Cuerpo, juego y expresión*” debería revisar aspectos teóricos del lugar del cuerpo, del juego y de la expresión en la enseñanza, historizándolos, trabajando a la vez sobre la historia personal y las aptitudes de los docentes en formación. Se requiere transitar por experiencias de juego, de expresión, de actividades motrices de diferente codificación, de manejo de la voz y recursos artísticos corporales (teatrales, de expresión corporal, de danza y otros).

Poner el cuerpo en la tarea educativa significa darle lugar al niño como un ser total en cada momento de enseñanza y aprendizaje no ignorando su dimensión corporal, antes bien, incluyéndola para favorecer su proceso educativo.

Poner el cuerpo también implica que el maestro y la maestra se asuman como portadores de una historia personal que influye en los procesos de intercambio que se producen con los alumnos. Estos intercambios docente-alumno están en gran medida centrados en sus cuerpos generando un verdadero diálogo corporal. Es necesario promover una actitud de apertura que sólo es posible si se tiene conciencia de la propia presencia corporal y su impacto frente a los niños.

Hablar del cuerpo en la escuela requiere considerar al niño como un sujeto de conocimiento, de emocionalidad y de acción a la vez. Requiere tomar conciencia de la integralidad, complejidad y singularidad de cada uno y la continuidad de los procesos sociales expresados en lo singular, a la vez de la singularidad como expresión de la totalidad social.

³⁰ Se retoman algunos conceptos explicitados en los documentos anteriores (“Cuerpo, juego y expresión: un aporte para la formación de docentes”, agosto de 2008 y “La formación de profesores y profesoras para Educación Inicial, Primaria y Especial y la Educación Física, la mirada patagónica”, también de agosto de 2008).



“A lo largo del tiempo, tanto padres como educadores hemos confundido la ubicación del cuerpo dentro del desarrollo del niño, dejando de lado su carácter existencial para quedarse meramente con el cuerpo-objeto. Todos los responsables de la educación de los niños debemos reflexionar sobre este tema y descubrir o redescubrir la corporeidad del ser humano como vehículo único de existencia en el mundo, de presencia y de comunicación. La dificultad estriba en que ese descubrimiento debemos llevarlo a cabo desde nuestra propia corporeidad, que a su vez ha sido limitada, familiar y socialmente, a lo largo de los años.”³¹

No es posible abordar estas problemáticas si los docentes no están en condiciones de revisar su propia corporeidad, constituida en una experiencia vital institucional, que se ha naturalizado y produce el olvido de las dimensiones corporales, que son las lúdicas, las emocionales, las motrices y que ha conformado los modos de percibirnos a nosotros mismos y a los demás.

Incluir seriamente el juego en la escuela es una manera de humanizarla, es decir, incluir a la vez esta doble perspectiva de los sujetos como seres de cuerpo y capaces de pensarlo, sentirlo, revisarlo en sus modos de constitución. El juego es un humanizador de la escuela, siempre que los docentes sean, no sólo tolerantes a su presencia, sino también, y ante todo, jugadores y promotores.

2. Propósitos

Esta unidad curricular se propone posibilitar a los futuros docentes:

- Revisar la propia corporeidad, la historia personal de constitución de sí mismo como sujeto de cuerpo, de juego, aprendizaje, expresión y movimiento y disponer de sí mismo para la comunicación y el diálogo corporal
- Comprender lo que le ocurre a los niños, particularmente como alumnos en la escuela, en cualquier área de la enseñanza y valorar las aptitudes para el juego, la expresión y la comunicación
- Revisar críticamente las tradiciones escolares que producen dispositivos centrados en el disciplinamiento y las funciones asignadas a la escuela en relación con la adquisición y corporización de pautas de reproducción social
- Crear espacios pedagógicos de juego, de reflexión, de expresión, valorando las propias posibilidades de generar conciencia crítica en los otros

3. Contenidos prioritarios

Elementos para una socio antropología del cuerpo. Cuerpo y corporeidad

Cuerpo, juego e historia de vida

Cuerpo, educación y escuela. El cuerpo en la escuela y la escuela en el cuerpo

Juego, expresión y comunicación. Elementos para su comprensión y su experiencia

Juegos, actividades y lenguajes artísticos y expresivos, prácticas corporales

Juego y aprendizaje, aspectos generales

Acompañamiento en el juego y la expresión de los niños; creación de ambientes adecuados.

HISTORIA ARGENTINA Y LATINOAMERICANA

Formato sugerido: Asignatura

1. Fundamentación

³¹ González del Hoyo y otros

La unidad curricular *Historia Argentina y Latinoamericana* como parte del campo de la Formación General, supone concebir a los futuros docentes como sujetos críticos y políticos, que le permitan analizar, explicar e interpretar las experiencias colectivas que fueron conformando nuestra sociedad. Este conocimiento histórico, permitirá cargar de significados tanto el pasado compartido, como el futuro por construir, para convertirse en una potente herramienta para cuestionar lo existente en nombre de lo posible.

Concebir a la Historia como un instrumento de reflexión crítica, implica la ruptura de representaciones donde la realidad social emerge como “*algo dado*”, al tiempo que promueve el cuestionamiento de aquellos supuestos que orientaban los imaginarios sobre el espacio geográfico y la interpretación del proceso histórico nacional.

La concepción de Historia que sustenta esta propuesta curricular apunta a reconstruir una imagen global de la sociedad, que no es homogénea ni se caracteriza por el consenso, sino que por el contrario es contradictoria y conflictiva. Se incorpora no sólo aspectos socioeconómicos, sino también las representaciones de los sujetos sociales, porque los problemas que estudia la Historia, sólo pueden explicarse desde la perspectiva de la multicausalidad. Este esfuerzo de reconstrucción histórica pretende integrar otros sujetos sociales para superar las imágenes estáticas y ahistóricas sobre los pueblos originarios, resignificándolos como sujetos sociales.

Si bien la Historia integra el campo de las Ciencias Sociales, este abordaje disciplinar permitirá analizar debates epistemológicos específicos, al examinar los modos de construcción del saber histórico. Por esto, situar la Historia Argentina en el contexto latinoamericano supone enriquecer la mirada, en tanto permite visualizar problemas comunes que emergen a partir de los procesos de conquista y colonización del continente, las guerras de Independencia del S XIX y la incorporación al sistema capitalista mundial.

La propuesta de contenidos para este espacio curricular presenta dos lógicas diferenciadas en cuanto a su estructuración interna, ya que combina tanto una organización en períodos secuenciados, y un enfoque más abierto que intenta superar el ordenamiento cronológico para esbozar un abordaje en torno a problemas relevantes del siglo XX en Argentina y América Latina. Los contenidos sobre nuestra realidad regional, consignados en *Patagonia, nuestro lugar*, incorporan conocimientos para que los futuros docentes puedan contextualizar sus prácticas, lo que permite superar lecturas homogeneizantes y simplificadoras. En tal sentido la diferenciación en dos núcleos (nacional y regional) no implica su enseñanza disociada, sino por el contrario intenta establecer relaciones para construir nuevos significados. La producción historiográfica sobre temas regionales aporta una nueva imagen sobre la complejidad de las relaciones sociales en este espacio históricamente construido.

El conocimiento de la *Historia Argentina y Latinoamericana* trasciende el ámbito académico y educativo para instalarse en el debate público, propiciando el debate sobre los modos en que transmitimos el conocimiento histórico. Por eso, es necesario considerar los modos con que se propone enseñar en los IFD estos contenidos. La construcción del conocimiento a partir de variadas fuentes y estrategias, requieren ser puestas en juego para convocar a los futuros docentes a resignificar sentidos y hacer un uso propio de lo heredado.

2. Propósitos:

- Analizar los procesos de cambio y permanencia de las principales etapas de la construcción de la sociedad argentina en el contexto latinoamericano a partir de conceptos y marcos explicativos enfatizando la perspectiva de los sujetos sociales.
- Comprender y explicar la realidad social presente y pasada de nuestro país, a partir de la interrelación de sus dimensiones, en la perspectiva de la multicausalidad.
- Desarrollar una conciencia histórica que permita vinculaciones entre distintas dimensiones temporales en tanto aspecto fundamental del conocimiento histórico.



- Brindar insumos para que los futuros docentes comprendan los legados culturales propios y latinoamericanos así como los procesos de construcción de múltiples identidades (étnicas, de género, sociales, locales, nacionales, etc) como resultantes de contextos espacio temporales concretos permanentemente cambiantes.

- Aportar una visión integradora para analizar las transformaciones del mundo contemporáneo desde la perspectiva de Argentina y América Latina.

3. Contenidos prioritarios

El mosaico cultural originario La diversidad sociocultural en el continente americano. Los pueblos indígenas en el actual territorio argentino, sus modos de vida y organización;

Patagonia, nuestro Lugar: Los cazadores en pueblos originarios de Patagonia Sur.

La construcción del orden colonial en América Latina. La Conquista española y la organización del espacio americano. El orden colonial en América Latina: formas sociales y culturales.

Patagonia, nuestro Lugar: Las transformaciones en las sociedades originarias de la Patagonia Sur.

La construcción de los países independientes de América Latina. Revoluciones burguesas en el contexto internacional: impacto en el orden colonial. Configuración de la sociedad criolla.

Patagonia, nuestro Lugar: Relaciones de las sociedades aborígenes de la Patagonia Sur y sociedad criolla. Ocupación del espacio e imaginarios. La ocupación inglesa en las Islas Malvinas.

La modernización en América Latina y Argentina. Formas económicas capitalistas, dominación política e ideologías. Proceso de formación del Estado Nacional en Argentina: elementos constitutivos y cambio social. Nacionalidad y la memoria.

Patagonia, nuestro Lugar: Desestructuración de la frontera e impacto en la organización de los pueblos originarios. La creación de los Territorios Nacionales. Nuevas formas de relación política administrativa.

El siglo XX en Argentina y América Latina: problemas y tensiones. La ampliación de la democracia en Argentina y América Latina. Partidos políticos y formas de participación. Grupos marginados y nuevos actores políticos.

Proyectos autoritarios en Argentina y América Latina. La inestabilidad política y el rol de las Fuerzas Armadas: la sociedad civil en Argentina y América Latina. Protesta y resistencia social en Argentina. Formas de violencia y lucha por los Derechos Humanos.

La construcción de la democracia en Argentina y América Latina. Reconstrucción de la democracia en América Latina y Argentina. Crisis económica y endeudamiento externo: problemas sociales. La construcción de sociedades heterogéneas y pluriculturales.

Patagonia, nuestro Lugar: Etapa ganadera. Las huelgas de los trabajadores rurales. Explotación del carbón. Explotación del petróleo.

PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

Formato sugerido: Asignatura

1. Fundamentación

Psicología Educacional, abarca un ámbito de conocimientos con identidad propia, situados entre las disciplinas que estudian los procesos psicológicos y las disciplinas que estudian los procesos educativos. Se ocupa fundamentalmente del aprendizaje y privilegia la actividad escolar como unidad de análisis adecuada para su abordaje.



El carácter complejo de las interrelaciones, entre las teorías psicológicas y el quehacer educativo, sugiere la necesidad de recurrir a teorías con posibilidad de lecturas múltiples, que abarquen los fenómenos educativos como un sistema resultante de procesos histórico- sociales evitando, como afirmara Cesar Coll, “*la aplicación mecánica de unas supuestas soluciones y conocimientos generados en contextos de investigación estrictamente psicológica, como las explicaciones acerca del desarrollo y del aprendizaje, a prácticas situadas, es decir, “renunciando al reduccionismo psicologizante en su aproximación a los fenómenos educativos y reconoce en la complejidad de los mismos la exigencia de una aproximación interdisciplinaria...”*”³²

En este marco, con enfoques centrados en la situación o el funcionamiento intersubjetivo en el contexto escolar, el desarrollo histórico actual de la Psicología Educacional busca generar conocimientos específicos sobre los procesos educativos incrementando la comprensión de la especificidad del aprendizaje y complejizando la mirada sobre las situaciones educativas. Esta preocupación por la especificidad escolar lleva a la convicción de la necesidad de un análisis de cómo se comportan en interacción conjunta, los sujetos, los objetos a ser apropiados, las normas que regulan el funcionamiento de los sujetos y la dinámica del trabajo escolar.

La escuela propone maneras particulares de funcionamiento cognitivo y la actividad escolar genera y exige un uso descontextualizado de los instrumentos de mediación que definen al sujeto de una actividad escolar: *el alumno*. Reconocerlo como tal, desde una perspectiva didáctica crítica, permite comprender las particularidades propias que asume el aprendizaje en un contexto escolarizado.

El aprendizaje, como proceso de transformaciones sucesivas, habrá de contemplar como punto de partida, el análisis de los propios procesos de aprendizaje del futuro docente, de la comprensión de su subjetividad, de sus teorías, creencias, supuestos y valores sobre la naturaleza del quehacer educativo y las relaciones que ha construido a lo largo de su desarrollo. La *cultura* se habrá de convertir en un concepto central de interpretación de la diversidad, aportando nuevas unidades de análisis con las cuales pensar las relaciones entre situaciones de enseñanza y de aprendizaje.

El aprendizaje como saber significativo y proceso dinámico, habrá de requerir la construcción de aprendizajes relevantes y la reconstrucción de conocimientos empíricos, mediante el contraste, el conflicto cognitivo y socio-cognitivo, entre los esquemas adquiridos en la experiencia cotidiana y el conocimiento científico organizado y sistemático

La revisión crítica de las relaciones que han guardado los discursos y la practicas educativas permitirá abordar los alcances y los límites de los enfoques teóricos que presentan en las conceptualizaciones de situaciones de enseñanza, y explicar el giro contextualista asumido por la psicología educacional.

2. Propósitos

- Favorecer la construcción de un conocimiento académico y crítico sobre las principales corrientes teóricas y las problemáticas específicas abordadas en el campo de la Psicología Educacional, advirtiendo sobre las posiciones reduccionistas y aplicacionistas.
- Enriquecer la mirada desde múltiples disciplinas para la comprensión de los procesos de construcción de conocimientos en situaciones de prácticas escolares y el reconocimiento de los alcances y límites de los enfoques genéticos y cognitivos.
- Propiciar el análisis y la comprensión de los problemas que plantean las relaciones entre procesos de desarrollo, de aprendizaje y de enseñanza.
- Fomentar la reflexión personal y grupal sobre los propios esquemas de conocimiento, representaciones, y procesos de aprendizaje para favorecer la construcción intersubjetiva y la apropiación crítica de los saberes.

³² Coll, César (1988) “Conocimiento Psicológico y práctica educativa” -Ed. Barcanova, 1988-Introducción

3. Contenidos Prioritarios:

Relaciones entre psicología y educación. Concepciones y problemas actuales en la constitución de la Psicología Educacional: La psicología educacional como disciplina aplicada y como disciplina estratégica del dispositivo escolar moderno. La psicología educacional como campo de construcción y de articulación interdisciplinaria.

Las relaciones entre aprendizaje escolar y desarrollo. Bases epistemológicas y perspectivas teóricas. El problema de las relaciones entre desarrollo, aprendizaje y enseñanza. Los procesos de escolarización y la insuficiencia de las perspectivas evolutivas, del aprendizaje y educacional y la necesidad del giro contextualista.

Las Teorías de aprendizaje y sus implicancias didácticas. Las teorías asociacionistas. La crisis del conductismo. Los neosociacionistas. Derivaciones didácticas y sus aplicaciones en el aula. Sujeto y educación para el enfoque conductista.

Perspectiva psicogenética y la lectura de los procesos educativos. Alcances y límites de los estudios psicogenéticos respecto a la actividad pedagógica.

La perspectiva sociohistórica y la educación como proceso inherente a los procesos psicológicos superiores. La categoría compleja de Z.D.P. La categoría compleja de Z.D.P. Relaciones entre aprendizaje, desarrollo e instrucción. La acción mediada. La perspectiva cultural en la enseñanza

La perspectiva cognitiva. Enfoques teóricos. Aprendizaje por recepción significativa. Aprendizaje y su nivel de significación. Funciones de la asimilación según la teoría del aprendizaje por recepción significativa. Los organizadores de avance. Disposición para el aprendizaje significativo. La estructuración, secuenciación y presentación del contenido. La coherencia lógica, psicológica y social. Derivaciones a la enseñanza. Estrategias de aprendizaje. Bruner y la educación. Teoría de la instrucción. Andamiaje. Derivaciones didácticas en el aula.

Implicancias de la Teoría de la Inteligencias Múltiples para el currículo. Múltiples puntos de acceso al conocimiento escolar.

HISTORIA Y POLÍTICA EDUCACIONAL

Formato sugerido: Asignatura

1. Fundamentación

Esta unidad curricular se centra en los vínculos que se establecen entre el sistema educativo, el sistema político y la sociedad en su contexto histórico, y en la lucha por dar direccionalidad a la educación. Para ello, se aborda el estudio de las estrategias, los consensos y concertaciones entre los distintos actores sociales y políticos para expresar y articular demandas y propuestas educativas. el Estado -nacional, provincial, municipal- Se pretende analizar la política educativa en el marco de las demás políticas sectoriales que le dan sentido. Asimismo, se pretende orientar procesos de reflexión críticos a partir del entendimiento de que todas las políticas educativas presuponen concepciones acerca del hombre, la sociedad, la educación, el Estado y de los actores. Esta idea remite entonces al tema del ejercicio del poder, a su legitimidad y legalidad. La escuela reproduce, divide y polariza así como es un lugar de resistencia y cambio.

Si se entiende la educación como una práctica social compleja e histórica y por lo tanto cambiante, se hace necesaria la referencia al contexto socio-histórico, político y económico en los cuales se produce y se desarrolla, tanto a nivel mundial, regional como nacional.

La formación de los futuros docentes constituye un espacio potencial para la comprensión, problematización y eventual transformación de prácticas e ideas sobre la educación y la enseñanza. La problematización promueve procesos críticos de reflexión y desnaturalización de lo cotidiano, de lo

aparentemente obvio, posibilitando considerar la arbitrariedad y la contingencia histórica como constitutivos de los procesos socioeducativos.

Esta instancia formativa promueve la comprensión de las instituciones educativas y la tarea docente como formas específicas y particulares de transmisión de la cultura en la sociedad, como producto de múltiples luchas y determinaciones. Restituir la dimensión histórica de la escuela y sus dispositivos escolares, de las prácticas de enseñanza y evaluación puede contribuir a su comprensión y resignificación. Pensar e imaginar otros desarrollos futuros para la escuela y la educación a través de interrogar sus dinámicas y sus estructuras.

2. Propósitos:

- Conocer las principales etapas en el desarrollo de la educación moderna en Argentina y América Latina así como sus debates y problemas epistemológicos, culturales y políticos más importantes.
- Comprender la compleja dinámica que se opera entre los procesos educativos, políticos, sociales y culturales en el devenir histórico del sistema educativo, el país y la región.
- Comprender la dinámica de los procesos de conformación del sistema educativo argentino.
- Analizar y problematizar la realidad educativa actual desde una perspectiva histórica.
- Analizar y dar cuenta de los problemas educativos desde los niveles macro y micro político, así como las posibilidades de transformación que toda práctica político pedagógica conlleva.
- Conocer y analizar críticamente la realidad educativa en sus diversas dimensiones,
- Conocer y analizar la normativa que regula la dinámica tanto del Sistema Educativo Provincial como las prácticas de los sujetos que lo componen.

3. Contenidos Prioritarios:

- El escenario social de la modernidad y la constitución de los sistemas educativos en Latinoamérica y Argentina.
- Los períodos del pensamiento socio pedagógico y la educación. El normalismo, positivismo y antipositivismo. La perspectiva anarquista, marxista y nacionalista popular. Corrientes idealistas y espiritualistas.
- Historia del pensamiento pedagógico y de los hechos educativos desde la modernidad y hasta la sociedad contemporánea: principales perspectivas y representantes.
- Los comienzos y el desarrollo de la Educación –nivel Inicial, primario- y orientaciones -especial, rural, de jóvenes y adultos, artística- en Argentina.
- Fundamentos teóricos para el análisis de las políticas educativas: Estado y políticas públicas. Rol del Estado en la regulación, gestión y financiamiento de la educación.
- Legislación Internacional, Nacional y Provincial del Sistema Educativo. Fundamentos de la Política Educativa del Nivel o Modalidad. (Bases legales del Sistema Educativo Argentino y del Sistema Educativo Provincial. Fundamentos de la Política Educativa de la Jurisdicción y del Nivel.
- Legislación referida al niño y la familia. Los niños como sujetos de derecho.
- Administración y organización escolar. La escuela como institución social: organización y cultura escolar.
- Las corrientes político-educativas durante la configuración y desarrollo del Estado de Bienestar, Neoliberal. Reforma educativa de los 90. Intervención de los organismos internacionales. Educación y realidad social en América Latina hoy: desafíos actuales.
- El problema de la igualdad y la equidad en la educación.

- La formación y la regulación del trabajo docente: perspectivas histórica y política. Política educativa y trabajo docente. Formación Docente: Instituciones de Grado y de Formación Docente Continua. Desempeño del rol: normativa que lo regula, ámbitos de trabajo, asociaciones profesionales y gremiales. Las condiciones laborales docentes. Políticas de formación docente. Género, educación y trabajo docente.

LAS TIC'S Y LA ENSEÑANZA

Formato sugerido: Asignatura

1. Fundamentación

Las TICs transforman el escenario y los modos en los que las comunidades trabajan, se relacionan, se desarrollan; construyendo nuevas subjetividades. Es así como, los procesos de construcción, circulación y legitimación del conocimiento se ven entrelazados con los procesos de construcción, circulación y legitimación de las TICs en los diversos ámbitos sociales, culturales, académicos y profesionales.

Pensar la relación entre las TICs y el conocimiento implica reconocerlas como una relación política y culturalmente construida, es decir como una relación que asume características particulares en virtud de condiciones sociales, políticas e históricas particulares.

Los educadores hemos vivenciado una preocupación por su incorporación en las prácticas pedagógicas cotidianas. Esta instancia formativa promueve la inclusión de las TICs en la enseñanza y el aprendizaje, comprendiendo el sentido y las posibilidades que esta incorporación promueve o limita: de qué manera la enseñanza y el aprendizaje se potencian, transforman o enriquecen, o no, en relación con el uso de las TICs.

2. Propósitos

- Abordar marcos teóricos y conceptuales que permitan comprender la incidencia de las TICs en la cultura y el conocimiento de la sociedad actual, en la vida cotidiana de los sujetos y, en los procesos de aprendizaje y de enseñanza.
- Concebir a las TICs y los procesos de circulación, consumo y producción de información y comunicación como objeto de problematización constante.
- Analizar el impacto de las TICs en la enseñanza y el aprendizaje, en los contextos institucionales y de aula, comprendiendo su sentido, las posibilidades y riesgos que esta incorporación promueve o limita

3. Contenidos Prioritarios:

Escenas y escenarios de la contemporaneidad. Análisis teórico y epistemológico de las TICs

Enfoques de análisis de las TICs: educativo, cognitivo, comunicativo, social, cultural, político, económico, Modos de pensar lo público y lo privado en las nuevas sociedades. Consumos culturales. Construcción de la ciudadanía (ciudadanía digital). Ciberculturas. Cultura popular – cultura infantil – saturación de información.

Dimensión social, política y ética del uso de la tecnología en la educación. Debates sobre derechos de autoría. Tecnologías en la educación – tecnologías educativas. Propósitos y funciones de las TICs en la enseñanza. Debates sobre las TICs en el aula: recursos, herramientas, contenido, entorno.

Los materiales para la enseñanza y para el aprendizaje. Tipos de materiales y su relación con los enfoques de enseñanza. (por ejemplo: Libros de texto, la radio, el diario la TV, el cine, los hipertextos, entre otros). El lugar de las representaciones, los efectos cognitivos y su manifestación en la lectura, escritura y en la construcción de conocimientos. (Procesos de cognición y procesos de comprensión).

Debate acerca de la utilización de las TICs en la enseñanza: potencia, enmarca o banaliza. Uso y reuso.



El potencial educativo de Internet: problemas y desafíos. El uso de Internet: nuevas formas de conocer y aprender. Las comunidades de aprendizaje. La comunicación mediada tecnológicamente: foros, Chat, mail. Las tecnologías de la convergencia Los blogs y las wikis, entre otras. Herramientas que generen comunidades y redes de aprendizaje.

Los nuevos escenarios educativos: El trabajo colaborativo: la producción social del conocimiento, las estrategias de aprendizaje en colaboración mediadas por tecnología Los portales educativos. Los museos interactivos. Aula extramuros.

Modelos de organización y trabajo con TICs: aulas en red, una PC en cada aula, Modelo 1 a 1 (una PC por estudiante), laboratorios de informática. Presencialidad y virtualidad.

Las instituciones de formación docente deberán garantizar el aprendizaje básico de carácter instrumental de las herramientas: alfabetización digital, y alfabetización audiovisual.

ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

Formato Sugerido: Taller

1. Fundamentación

La alfabetización académica, llamada también alfabetización superior o alfabetización terciaria se refiere a las estructuras propias de la producción (oral o escrita) e interpretación del conocimiento de las disciplinas académicas. Es la forma específica de expresarse y comunicarse que tienen los integrantes de cada comunidad académica para hacer transmitir sus planteos, teóricos y prácticos, sus proyectos y difundir sus saberes, acrecentado y enriqueciendo el saber de la disciplina en la que se desarrollan e investigan.

La alfabetización académica es específica de cada disciplina. La práctica interpretativa requiere de recursos cognitivos de lectura de textos científicos y académicos que los alumnos no tienen, dado que nunca la han realizado anteriormente en su educación formal. (Carlino, 2003b).

En el documento emitido por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, la autora Sara Melgar refiere que en la actualidad se observan como problemáticas en los IFD, desgranamiento, abandono y variación de la matrícula, fundamentalmente en el primer año de las carreras de FD. Afirma que las causas de esta problemática se deben a que los alumnos al ingresar a los estudios superiores llegan con escasa comprensión lectora y dificultades en la escritura y oralidad porque carecen de saberes básicos necesarios. Sus prácticas de lectura son superficiales y poseen escasa flexibilidad cognitiva para procesar fuentes y construir saberes, tienen también dificultades para interpretar consignas y fundamentalmente para argumentar. Otras causas importantes que observan son el multilingüismo y la distancia entre la lengua escolarizada y la lengua que emplean los estudiantes, ya que impiden en muchos casos la comunicación entre los alumnos y entre alumnos y docentes.

La autora propone considerar que las características superficiales de la lengua de los alumnos no deben impedir avanzar en aspectos concretos de la enseñanza. La idea es ir impartiendo los contenidos planificados mientras se va trabajando paulatinamente los aspectos vulnerables de la lengua. Para esto, Carlino (2005) entiende que "... alfabetizar académicamente no significa (...) transmitir un saber elemental, separado del contenido sustantivo de las materias, transferible a cualquier asignatura. Alfabetizar académicamente implica, en cambio, que cada una de las cátedras esté dispuesta a abrir las puertas de la cultura de la disciplina que enseña para que de verdad puedan ingresar los estudiantes, que provienen de otras culturas."

Wells, (en Cassany "*Enseñar lengua*"), identifica niveles en la adquisición y el dominio de la lengua escrita, que se integran entre sí: Nivel ejecutivo: es la capacidad de traducir un mensaje del modo escrito al hablado y viceversa, pasando por el nivel instrumental: que permite buscar y registrar información escrita, al nivel epistémico: que se refiere al dominio de lo escrito como el de una forma de pensar y de usar el lenguaje de manera que

contribuya a la ordenación del pensamiento. Es decir que este último nivel debería ser la meta de la alfabetización académica.

Emilia Ferreiro³³, por su parte, sostiene que los alumnos mejoran sus condiciones de la lectura y de la escritura cuando reconocen los problemas que deben enfrentar al producir un texto escrito, cuando se les permite interpretar y producir una diversidad de textos, cuando enfrenta una diversidad de propósitos comunicativos, cuando puede asumir diversas posiciones enunciativas frente a los textos, entre otros aspectos.

No hay que perder de vista que los estudiantes universitarios y terciarios utilizan textos de información científica, textos expositivos, explicativos, académicos, es decir que sus acciones de escritura deben estar orientadas a la producción de trabajos informativos y monográficos, con predominio argumentativo y expositivo. Esto no invalida la necesidad de crear espacios de lectura, comprensión y producción de textos ficcionales y no ficcionales, orales y escritos, organizados en talleres, como espacios de definición institucional.

Algunas sugerencias metodológicas para ayudar a los alumnos a leer textos las propone Ángela Carrasquillo³⁴ en su artículo *Recomendaciones metodológicas al profesor universitario que enseña a estudiantes con limitaciones de lectura*: seleccionar y organizar el material según el nivel académico de los alumnos, proveer oportunidades para la discusión, revisar métodos de presentación del material, desarrollar vocabulario necesario para la comprensión del contenido, usar el conocimiento previo para mejorar la comprensión.

Carlino, por su parte, también plantea diferentes estrategias: reponer el contexto ausente por el uso de fotocopias y por la falta de conocimientos previos, incluir el índice a las fotocopias; llevar el libro o el material fuente para que circule entre el alumnado; presentar a los autores que se tratan en los textos, y a sus posturas teóricas; orientar las lecturas mediante guías, y retomar en clase la discusión sobre lo leído; releer en conjunto fragmentos de textos, para organizar una discusión en torno a ellos, proponer actividades de escritura a partir de lo leído, permitir, en algún momento, elegir qué leer y ayudar a presentar a otros lo leído.

Se sugiere el trabajo conjunto entre docentes de las materias y los profesores encargados de la alfabetización académica y la participación activa de los bibliotecarios en el rol de formadores.

Respecto de las capacidades a desarrollar en los alumnos y alumnas, futuros docentes la comprensión lectora, las posibilidades de expresión oral y escrita, así como los procesos meta cognitivos de reflexión sobre los procesos de lectura y de escritura y la escucha son contenidos fundamentales para abordar, ya que sin ellas, los alumnos futuros docentes, tendrán serias dificultades para comprender el aprendizaje escolar de otras áreas del conocimiento, y a su vez, dificultará la posibilidad de transmitir estos abordajes a sus alumnos de nivel primario.

La propuesta de taller obedece a la necesidad de que los futuros docentes puedan producir textos orales y escritos, desarrollen sus capacidades prácticas, acompañadas de la reflexión que se realiza a través del intercambio. La propuesta tiene que ver con el orientar, resolver o interpretar los desafíos de la producción, comprensión, interpretación, lectura, competencias lingüísticas entre otras.

2. Propósitos

Se propone que *los futuros profesionales de la educación como sujetos culturales, mediadores y transmisores de cultura*:

- Puedan desarrollarse como hablantes, lectores y escritores lo cual es condición indispensable para su aprendizaje académico y para su función como transmisor de la cultura escrita³⁵ y oral.
- Se afiancen como usuarios competentes de la lengua oral y escrita y como lectores reflexivos e interesados en textos de circulación académica.

³³ Ferreiro. En *Los estudiantes universitarios productores de textos*. Adriana Bono y Sonia de la Barrera. Revista Latinoamericana de lectura. Lectura y Vida. Año 19, Nº 4, p. 13-20

³⁴ Ángela Carrasquillo³⁴ en su artículo *Recomendaciones metodológicas al profesor universitario que enseña a estudiantes con limitaciones de lectura*. Revista Latinoamericana de lectura. Lectura y Vida. Año 9, Nº 4, p. 24-28

³⁵ Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Profesorado de Educación Primaria. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación

- Incorporen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como herramientas de lectura y escritura en el mundo contemporáneo.

3. Contenidos Prioritarios

Comprensión: la lectura. Tipos de lectura. Estrategias de comprensión lectora.

La escucha: estrategias de comprensión a través de la escucha.

Producción escrita: estrategias propias de sus cuatro etapas: Planificación, textualización, revisión, edición. Niveles de análisis implicados en la escritura: normativo, gramatical, textual, semántico y pragmático. El léxico. Tipologías textuales y géneros discursivos. Los textos académicos: El texto argumentativo: El ensayo. El texto explicativo-expositivo: El informe; La monografía.

Producción oral: estrategias de oralidad. La exposición. El material de apoyo.

FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

Formato sugerido: Asignatura

1. Fundamentación:

La Filosofía de la Educación es una parte de la filosofía que tiene como campo de reflexión la educación. Esto presupone una concepción de filosofía y también de educación.

Centrar la mirada en la problemática educativa remite a adoptar una actitud filosófica, supone la reflexión acerca de las cuestiones que se suscitan en la acción educativa: las relaciones de teoría- práctica educativa; su dimensión ético-política. Remite además a interpelar los fundamentos y legitimaciones desde el interior mismo de la práctica social de educar, las opciones epistemológicas y sus consecuencias. Pensar filosóficamente la educación supone la formación de educadores críticos que asuman la responsabilidad en las intervenciones pedagógicas por los otros y para consigo mismo.

En tanto la Filosofía de la educación como filosofía práctica promueve la reflexión desde el campo de la acción pudiendo así examinar, reflexionar, con visión totalizadora y problematizadora los fundamentos y consecuencias de las relaciones entre teoría y prácticas educativas y su dimensión ético-política.

En cuanto a la filosofía, una de las características más destacables de esta disciplina es que se trata de una búsqueda incesante; sus preguntas son más esenciales que sus respuestas y toda respuesta es una nueva pregunta. Por otra parte, el pensamiento filosófico se articula en torno a problemas. A partir de ellos, se abren horizontes en base a pensamientos críticos, sólidamente fundados y firmemente orientados. Por lo tanto, una enseñanza filosófica ampliamente difundida, bajo una forma accesible y pertinente, contribuye de manera esencial a la formación de ciudadanos libres. Ejercita a juzgar por uno mismo, a confrontar argumentaciones diversas, a respetar la palabra de los otros y a someterse sólo a la autoridad de la razón.

En cuanto a la educación, su principal característica es que se trata de una acción eminentemente humana, que establece y produce vínculos humanos, que se concretan en la cotidianeidad de nuestras vidas y que ofrece, por lo tanto, una potencialidad transformadora de la vida social.

En este marco, los problemas de la Filosofía de la Educación, como parte de lo que se denomina Filosofía Práctica, provienen del campo de la educación. Sin embargo, no es tarea fácil definir ese campo porque los propios filósofos tienen concepciones disímiles al respecto. Esto obliga a establecer y asumir los supuestos desde los que se aborda la asignatura. En este sentido, nos ubicamos desde la perspectiva de Carlos Cullen, para quien la Filosofía de la Educación no es una galería de opiniones y de ideas que algunos filósofos tuvieron sobre la educación. Tampoco se trata de desconocer las soluciones que históricamente se han dado a los problemas filosóficos de la educación; pero, repetir lo que dijeron otros filósofos no es filosofar. Filosofar es hacer entrar el pensamiento de los filósofos en nuestros problemas, hacer que digan algo hoy, para entrar con ellos o contra ellos al debate vivo de un

ágora actual. Según el mismo autor, la Filosofía de la Educación tampoco es la mera aplicación de algunas categorías acuñadas por los filósofos a lo que se supone subyace en los problemas educativos: una concepción del hombre, una concepción de la verdad una concepción del bien, una concepción de la historia, de la autoridad, de la disciplina del poder, etc. La Filosofía de la Educación se mueve desde dentro del movimiento mismo de la práctica educativa y de las Ciencias de la Educación, cuestionando fundamentos y legitimaciones del mismo.

Asimismo, el campo problemático de la Filosofía de la Educación es demasiado amplio. Su abordaje exige un criterio de selección y jerarquización de contenidos y cada problemática implica una reflexión profunda y crítica de temas centrales de cualquier Pedagogía.

En este sentido, la propuesta es introducir al alumno en las cuestiones relacionadas con la filosofía como pensar crítico radical y el campo problemático de la Filosofía de la Educación; analizar el concepto “educación” en el transcurso del tiempo, considerando que la genealogía de este concepto, como la de cualquier otro, constituye una historia de la unidad a través de la diversidad, es decir, de la continuidad a través del cambio, con el propósito de hacer entrar el pensamiento de diferentes filósofos en nuestros problemas actuales; problematizar las complejas relaciones de la educación con el conocimiento: el problema generalizado que se presenta como el divorcio entre la teoría y la práctica, el estatus epistemológico de las Ciencias de la Educación, la importancia de la teoría de la educación y su relación con la Filosofía de la Educación, las relaciones del docente con el conocimiento y los fines de la educación.

El propósito de este recorrido es avanzar con los futuros profesionales de la Educación en la idea de una educación comprometida con la promoción de valores e ideales educativos, ya que los cambios en educación son posibles en la medida que se operen cambios en las actitudes y modos de reflexionar de quienes la llevan a cabo. Por ese motivo, esta unidad curricular debe apuntar a formar futuros profesionales que puedan incorporar e integrar los valores en el proceso de enseñanza, y puedan asumir como futuros actores educativos su práctica profesional.

En la inauguración de una nueva reforma educativa se torna imprescindible centrar particularmente en la agenda de la filosofía de la educación: los fundamentos del currículo, lo disciplinar y lo interdisciplinar, las políticas públicas, los proyectos educativos institucionales, la calidad de la educación, las relaciones entre educación con la formación ética y ciudadana, de los docentes con el conocimiento.

Se trata entonces de desarrollar un proceso de reflexión filosófica sobre los problemas educativos de nuestro tiempo poniendo énfasis en las cuestiones filosóficas y derivando las cuestiones educativas.

2. Propósitos

Lograr que el alumno reconozca en la filosofía una modalidad de conocimiento basada en la reflexión profunda y crítica.

Introducir al alumno en el campo problemático de la Filosofía de la Educación desde una perspectiva filosófica para analizar los fundamentos y legitimaciones de algunas problemáticas de índole pedagógica consideradas relevantes.

Reafirmar una postura ética como actores educativos para asumir la práctica profesional.

3. Contenidos Prioritarios

Características de la Filosofía educativa como campo: Filosofía y Educación. Los orígenes de la “Filosofía”. Interpretación tradicional y panorama actual. Características de la educación como actividad específicamente humana. La Filosofía de la Educación: determinación de su campo problemático. Funciones de la Filosofía de la Educación.

Perspectiva Histórico filosófica de la educación: La educación como “paideia”: las concepciones de Platón y Aristóteles. La educación en la modernidad: la “Didáctica Magna” de Comenio; el pensamiento pedagógico de Locke, Rousseau y Kant. Escolarización y subjetividad moderna: las premisas que definieron la educación en la modernidad. Repercusiones de la crítica y renovación de la razón ilustrada.



Teoría – Práctica Educativa. Su dimensión ético-política: El problema de la distancia entre la teoría de la educación y la práctica educativa. Teorías de la teoría y de la práctica: diferentes enfoques. Exégesis histórica del concepto de “práctica”; los aportes de Aristóteles y Jürgen Habermas. Las complejas relaciones del docente con el conocimiento. Paradigmas pedagógicos; relaciones entre el enseñar y el aprender conocimientos. Supuestos de las prescripciones curriculares. Dimensión ética, política e ideológica. Fines de la educación: sus relaciones con el hombre la sociedad y la historia.

SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Formato sugerido: Asignatura

1. Fundamentación

Comprender la educación como una práctica social compleja y la enseñanza como un acto político supone una formación que oriente en el conocimiento de las teorías clásicas y contemporáneas sobre lo social y lo educativo, sus contextos de producción y los discursos que disputan la hegemonía.

Asimismo conocer las transformaciones de la sociedad latinoamericana actual y su incidencia sobre lo educativo son elementos constitutivos de una tarea docente crítica, reflexiva y transformadora. Este espacio curricular apunta a brindar una perspectiva que permita comprender la realidad educativa y el papel que desempeña la educación en la producción y reproducción del orden social, condición indispensable para su transformación.

El impacto que tiene el contexto socioeconómico y la influencia que un mundo cada vez más globalizado tiene sobre la cultural regional y la constitución de sujetos en cada contexto nacional, merece una consideración con el fin de permitir una comprensión más acabada de actitudes y modalidades asumidas en la sociedad y en el aula.

La sociología de la educación debe aportar los conceptos y categorías que permitan pensar junto con el estudiante las características del contexto objetivo donde desempeña su labor así como las transformaciones más o menos dramáticas del mismo y cómo tales afectan tanto al sujeto que aprende como al sujeto que enseña como el propio espacio de inscripción de la institución escolar.

2. Propósitos

- Considerar la reconfiguración del papel del Estado y de las políticas sociales en el contexto de polarización y creciente exclusión social paralelamente al surgimiento de nuevas formas de resistencia y de producción de subjetividades en el marco de un escenario contradictorio.
- Introducirse en los debates epistemológicos, teóricos y sociopolíticos que configuraron históricamente la educación para comprender el aporte que los mismos han supuesto y suponen a la formación docente.
- Conocer las perspectivas sociológicas clásicas y contemporáneas más relevantes para la comprensión de los fenómenos, los problemas y las prácticas educativas.
- Abordar y comprender el escenario sociocultural, político y económico de la Educación en la actualidad.
- Comprender la configuración y producción de subjetividades en el marco de la cultura contemporánea.

3. Contenidos Prioritarios

Problemáticas socioeducativas hoy. Las transformaciones estructurales en las sociedades contemporáneas – latinoamericana y argentina- y su incidencia en el campo educativo. La educación y el papel del estado. La educación como organización.

Poder, ideología y educación. Teorías del conflicto, del consenso, tradiciones y actuales desarrollos. Enfoques críticos, acrílicos y críticos reproductivistas sobre la educación. El poder en las instituciones educativas. La escuela moderna en la condición social posmoderna.

Cultura social, cultura escolar y construcción de las subjetividades. La sociedad y la escuela ante la diversidad. La educación como práctica social y el valor del conocimiento. La compleja relación individuo-sociedad y la tensión holismo –individualismo. Concepciones sociológicas sobre el curriculum, el curriculum oculto, el conocimiento escolar.

Educación, trabajo y estructura social. Las concepciones sobre el trabajo docente y las condiciones de trabajo.

CULTURAS Y PROCESOS ESTÉTICOS

Formato sugerido: Seminario – Taller

1. Fundamentación

Esta unidad curricular se enmarca en el campo de la Formación General “dirigida a desarrollar una sólida formación humanística y el dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje y la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socio-culturales diferentes”.

Formar a los docentes para que puedan analizar y comprender la cultura, el tiempo y contexto histórico, significa que deben estar presentes en esta formación general los conocimientos que abordan las culturas y sus formas simbólicas artísticas en los marcos espacio-temporales e históricos en que se inscriben. La comprensión de las manifestaciones artísticas como emergentes de culturas determinadas aportará significativamente a la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socio-culturales diferentes respetando la diversidad cultural.

Desde la concepción de la docencia como actividad sistemática en el ámbito de la cultura debe considerarse la ampliación del horizonte cultural de los profesores. Este seminario - taller permitirá, a los futuros docentes, transmitir, recrear, transformar y difundir la cultura convirtiéndose en verdaderos gestores culturales.

Abordar el análisis y la comprensión de las expresiones artísticas desde el marco disciplinar que nos da la Estética permite una comprensión global del arte como forma simbólica de las culturas que lo originaron, revalorizando el patrimonio nacional y regional, y sus manifestaciones estéticas.

La cultura también influye en la percepción del hombre. El acto perceptivo supone la intervención de múltiples aprioris, llámese pulsiones y representaciones inconscientes, supuestos culturales, ideologías históricas, estereotipos cognoscitivos, modas temporales, formaciones o deformaciones profesionales, experiencia personal acumulada.

Nuestra manera de relacionarnos con el mundo está mediatizada e interpretada a través del lenguaje conceptual y el emotivo, el lenguaje lógico científico y el lenguaje artístico, el mítico y el religioso. Todos ellos constituyen medios simbólicos, a través de los cuales el hombre modifica y da forma a su mundo.

En este sentido, las manifestaciones artísticas son productos culturales que permiten la comunicación de los pueblos, así deben comprenderse e interpretarse, valorando y reforzando nuestra cultura.

Los aportes que el arte puede realizar a los proyectos educativos frente a los desafíos de la contemporaneidad hacen que merezca ocupar un lugar fundamental como campo de conocimiento, coadyudando a la construcción de un sujeto capaz de interpretar sus realidades, elegir y hacer respetar sus derechos.

Las transformaciones en la sociedad contemporánea y los nuevos desafíos que se le imponen a la educación reclaman de los docentes unas competencias que van más allá de las características singulares del objeto de conocimiento que se proponen enseñar, y un conjunto de saberes que necesitan dominar para responder a las nuevas realidades. Pensar un diseño curricular que reconozca la diversidad y complejidad de repertorios culturales que considere el pluralismo, el interculturalismo, que aporte al fortalecimiento de la identidad nacional, debe incluir los diferentes campos del saber científico, artístico y sus relaciones para abordar la comprensión de la realidad. En este sentido, es necesario abordar las discusiones existentes en torno a lo cultural, al valor estratégico que poseen las producciones estéticas y artísticas en la configuración de la identidad nacional, para la inclusión social, la diversidad cultural y el desarrollo de ciudadanos críticos y reflexivos.

Desde esta línea de pensamiento se hace necesario plantear el desarrollo didáctico de este seminario como una praxis educativa, donde la teoría aporte los marcos conceptuales necesarios para la interpretación pero en permanente diálogo con la práctica. En este hacer teórico y práctico es prioridad la asistencia de los alumnos a exposiciones de artes visuales, a espectáculos de danza, de música, de teatro, al cine, entre otras expresiones artístico-estéticas.

Para contribuir a este abordaje didáctico esta unidad curricular está organizada por ejes con contenidos generalizantes e inclusivos y no por unidades didácticas, dando así, la posibilidad de articularlos y relacionarlos entre sí conformando los profesores a cargo del espacio las unidades que consideren, con la inclusión de dos o más ejes presentes en éstas en forma transversal. Como así también cualquiera de los ejes puede convertirse en vertebrador de los otros. Lo que se debe intentar evitar en la enseñanza y el aprendizaje de esta unidad curricular es el desarrollo lineal de los contenidos.

Se sugiere desarrollar estrategias didácticas que permitan la observación, la reflexión, el análisis, la comparación, la interpretación, el debate de y sobre las producciones artísticas como procesos estéticos culturalmente situados.

2. Propósitos

Se recomienda realizar un abordaje de los contenidos previendo que los alumnos:

- Interpreten la cultura y sus formas simbólicas en marcos socio-históricos.
- Contextualizar las producciones artísticas con su cultura.
- Comprendan las manifestaciones artísticas como discursos connotados, simbólicos y comunicacionales.
- Incorporen los conceptos de universalidad-situacionalidad de la cultura.
- Revaloricen las culturas latinoamericanas, argentinas y regionales.
- Desarrollen proyectos estéticos culturales.

3. Contenidos Prioritarios

La cultura y formas simbólicas: Concepción de cultura ligada al horizonte simbólico y a la necesaria situacionalidad, con los códigos culturales propios. Tradición / innovación. Convención y transgresión. Formas simbólicas. Arte como forma simbólica. Situacionalidad de la cultura. Códigos culturales: perceptivos, representativos y cognitivos.

La interpretación estética: Interpretación del arte como un texto en contexto cargado de significatividad. Dimensión intencional del arte: Texto y contexto. Hermenéutica: Posibilidades y limitaciones. Percepción estética: Contemplación estética.

Las producciones artísticas: Conocimiento de las producciones artísticas nacionales, regionales y latinoamericanas, permitiendo la lectura, la reflexión y el análisis sobre las mismas. Análisis de producciones artísticas latinoamericanas, nacionales y regionales. Patrimonio cultural regional, nacional y latinoamericano.

FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA

Formato sugerido: Asignatura

1. Fundamentación

Esta unidad curricular como parte del campo de la Formación General, supone concebir a los futuros docentes como sujetos críticos y políticos, comprometidos con una tarea de enseñanza contextualizada, que - entre otros aspectos- apoye la construcción de una ciudadanía plena con sentido de pertenencia.

En relación con la relevancia de estos fines, esta unidad curricular propone tematizar específicamente cuestiones relativas a la ética, la ciudadanía y los derechos humanos, desde una perspectiva situada y problematizadora, a fin de permitir a los futuros docentes, no solo la internalización fundada y responsable de valores, sino también el conocimiento y ejercicio pleno de los derechos ciudadanos.

La propuesta de Formación en Ética y Ciudadanía que se sustenta no pretende entonces solamente la socialización en determinados valores y normas, ni la transmisión de tradiciones filosóficas o jurídicas, sino que por el contrario intenta un ejercicio de reflexión crítica y contextualizada en torno a la acción individual y colectiva, que resulte condición de posibilidad para lograr una auténtica práctica ciudadana en el contexto de la democracia constitucional y sirva como base para la gestación de proyectos sociales más justos e integradores.

La enseñanza de la reflexión ética está asociada con el desarrollo de capacidades de razonamiento y argumentación tendientes a lograr una convivencia social que permita el intercambio de ideas para decidir lo mejor para la sociedad. Pero al mismo tiempo este pensamiento también puede ser crítica y cuestionamiento al poner en duda tanto el tipo de sociedad como sus prácticas.

El espacio educativo -en tanto espacio público- se configura como ámbito propicio para este ejercicio de pensamiento crítico, sólido y argumentado, capaz de cuestionar las prácticas sociales y políticas vigentes, a partir de la enseñanza de un cuerpo de conceptos y valores. Un ciudadano democrático no se gesta solo por vivir en estas sociedades, sino que su formación resulta una responsabilidad compartida también por la Institución formadora de docentes.

La democracia constitucional, en tanto sistema político de relaciones fundado en una legalidad aceptada por todos, supone bastante más que la elección de autoridades y la aplicación de la regla de la mayoría para dirimir las controversias. Implica la necesidad de formar consensos, la división entre los poderes del Estado, la independencia de la Justicia, el respeto a las diferencias, el cumplimiento de los derechos reconocidos legalmente y la aceptación de un marco normativo común para resolver conflictos.

Asimismo, la idea de ciudadanía que se sustenta en esta propuesta supone concebirla como una noción compleja que retoma distintas tradiciones políticas: la democrática, la liberal, la republicana y la social. En la actualidad toda concepción de ciudadanía plena no solo recupera estos aspectos sino que se configura centralmente a partir del goce efectivo de los derechos civiles, políticos, sociales y los denominados de cuarta generación.

Esta concepción incorpora también una perspectiva comunitaria en tanto incluye la idea de pertenencia a una comunidad concreta, como resultado de compartir una historia, una experiencia y un porvenir. En la actualidad, los sujetos sociales construyen múltiples identidades, étnicas, de género, sociales, locales, nacionales, etc. Cada una de ellas son resultado de construcciones sociales, gestadas en contextos espacio temporales concretos y por lo tanto permanentemente cambiantes.

Por último, cabe destacar que la propuesta para Formación Ética y Ciudadana no ha de transformarse en una asignatura más del Plan de Estudios, con meros contenidos informativos ya que resulta un ámbito propicio para estimular aprendizajes más vivenciales, promover trabajos de campo para conocer las condiciones de vida y trabajo



del contexto, con entrevistas a distintos sujetos que permitan a los futuros docentes, una aproximación no solo cognitiva sino empática, que enfatice el reconocimiento del otro.

También, a partir de organizar foros y paneles, promover debates, fomentar las asociaciones entre estudiantes, estimular la participación en las decisiones institucionales, los futuros docentes pueden ejercitarse y vivenciar la toma de decisiones, ponderando distintas opciones, en la capacidad para la escucha, en el respeto hacia opiniones diferentes de la propia, en generar vínculos cordiales entre pares, valores todos que contribuyen afianzar un modo de vida fundado en valores democráticos.

Así enlazando conceptos, valores y actividades vinculadas con un contexto concreto los futuros docentes podrán comprender que nuestra sociedad nacional y regional no es una entelequia sino una realidad concreta que se va construyendo a través de una larga lucha por la soberanía, la república, la democracia, la justicia y la igualdad.

2. Propósitos

- Fundamentar la importancia de los valores éticos como base de las prácticas sociales y democráticas.
- Desarrollar habilidad argumentativa para reflexionar críticamente sobre las normas sociales vigentes, formulando y justificando sus propias valoraciones.
- Comprender los principios jurídicos fundantes de la Constitución Nacional y Provincial para analizar la vigencia del Estado de Derecho y contrastar con las situaciones existentes durante un gobierno de facto.
- Estimular el reconocimiento y la práctica de valores democráticos como el respeto a la libre expresión, a las decisiones de la mayoría y el rechazo a todo tipo de prácticas discriminatorias.
- Reconocer valores universales fundados en la dignidad de las personas, expresados en las declaraciones internacionales de los derechos humanos y distinguir situaciones donde los mismos son trasgredidos o vulnerados.
- Valorar los elementos que articulan la memoria colectiva de sus grupos de pertenencia, fomentando la sensibilidad y el respeto por las particularidades culturales de poblaciones distintas a la propia.

3. Contenidos Prioritarios

Valores, ética y democracia: Ética y moral: distintas perspectivas. Relativismo y universalismo. Sujeto moral, libertad y responsabilidad. Heteronomía y autonomía. Razonamiento y argumentación moral. Problemas de ética aplicada (Ética y política; Bioética; Ética y educación).

Normas, principios jurídicos y orden democrático: Las normas, sentido y función. Los principios, valores y supuestos del orden democrático. La forma republicana, representativa y federal. La democracia representativa y participativa. La Constitución Nacional y la Constitución Provincial: aspectos relevantes. Derechos y garantías de los ciudadanos.

Derechos Humanos, ciudadanía plena y democracia: Estado y ciudadanía. Fundamentación de los derechos humanos. Derechos civiles, políticos y sociales. Derechos de tercera generación. El niño como sujeto de derecho. Derechos del niño. Violación de los Derechos Humanos en el mundo contemporáneo Instrumentos legales nacionales e internacionales para la defensa de los derechos humanos. La responsabilidad individual, social y política. La realidad social del contexto.

Identidades, Globalización y Democracia: Las Identidades como construcción social e histórica. El proceso de construcción de las identidades nacionales en Argentina y América Latina. Identidades y Globalización: La cuestión étnica nacional. Migraciones y Discriminación. Los nuevos racismos.

IX- CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA



Lengua y Literatura

Alfabetización Inicial

Didáctica del nivel primario

Ciencias Sociales I

Ciencias Sociales II

Sujeto de la Educación Primaria

Matemática

Ciencias Naturales I

Ciencias Naturales II

Didáctica de la Lengua y la Literatura

Didáctica de las Ciencias Sociales I

Didáctica de las Ciencias Sociales II

Educación Sexual Integral

Educación Física

Lenguajes Artísticos

Didáctica de la Matemática

Didáctica de las Ciencias Naturales I

Didáctica de las Ciencias Naturales II

Problemática de la Educación Primaria

Necesidades Educativas Especiales Y Su Abordaje Pedagógico

Ateneo de Lengua

Ateneo de Matemática

Ateneo de Ciencias Naturales

Ateneo de Ciencias Sociales

LENGUA Y LITERATURA

Formato sugerido: Asignatura

1. Fundamentación

La palabra es una de las cualidades esenciales del ser humano, ella es comunicación, pensamiento, acción, poder.

La lengua es el instrumento simbólico mediante el cual el hombre organiza su entorno, porque es comunicación y eje de la vida social, es decir que le permite saber cómo conciben el mundo sus coetáneos, cómo lo entendían los antepasados, y además permite dejar constancia de cómo lo entiende el hombre actual. También mediante ella se organiza el pensamiento. Cada individuo adquiere y define su propio grado de desarrollo al poder conocer el mundo que lo rodea y poder adquirir capacitación suficiente para interpretarlo.

El aprendizaje de la lengua supone: poder participar e integrar los demás ámbitos de la cultura, poseer capacidad para ordenar la mente, ampliar las posibilidades de comunicación y de relación con los otros, aumentar la propia seguridad personal al poder analizar el mundo en que se vive.

Además, existe una estrecha relación entre lenguaje y pensamiento y lenguaje e interacción social:

Lenguaje y pensamiento, porque al desarrollar el pensamiento se desarrolla el lenguaje y al desarrollar el lenguaje se desarrollan las estructuras cognitivas. Es decir, que además se desarrolla el vocabulario. Cuanto mayor sea el conocimiento o la representación de la realidad que se tenga, mayor y más variado será el repertorio léxico que se posea. A través de las palabras, se enseñan modos de ver y de pensar el mundo. A su vez, el orden sintáctico gramatical implica una jerarquización que prioriza determinadas estructuras o conceptos y subordina otros. Como se advierte, enseñar lengua es enseñar a pensar y reflexionar sobre las posibilidades que el sistema lingüístico nos ofrece.

Lenguaje y la interacción social. Le corresponde a la escuela desarrollar prácticas discursivas aprobadas socialmente, para favorecer la formación en los valores democráticos. Esta formación la debe realizar a través de la enseñanza de la lengua, que se constituye en factor fundamental en la estructuración de una sociedad, su cultura, su tradición, sus valores, sus normas de convivencia. A través de los usos lingüísticos y de situaciones reales de comunicación en el aula, relacionando los actos de habla con las emisiones lingüísticas que se realizan, con las intencionalidades del emisor y con los efectos de estos mensajes en los receptores/destinatarios, se logrará el aprendizaje de instancias democráticas de participación y de regulación civilizada de las conductas.

Es a través del uso del lenguaje que los niños y adultos van apropiándose de la lengua y aprendiendo a desempeñarse con eficacia en las diversas situaciones comunicativas en las que participan. En estas situaciones, deberán ser capaces de usar la lengua en distintos contextos, con distintos interlocutores y con propósitos variados.

Será necesario entonces que, los futuros docentes conozcan en profundidad los diversos enfoques de la lingüística del siglo XX, tales como el Estructuralismo de Saussure o Bloomfield, el Generativismo de Chomsky, la Lingüística Textual de Van Dijk, el Pragmatismo de Searle, Grice o Austin, la Sociolingüística de Labov, entre otros, que han intentado dar respuesta a los estudios del lenguaje y sus problemáticas.

La lectura de textos literarios potentes, interesantes, bien escritos ocupa un lugar irremplazable para la formación de lectores y en el desarrollo personal, cultural, estético y lingüístico de los docentes en formación. Es necesario que los mismos dispongan de una base de saberes provenientes de la teoría y del análisis literario, al igual que acerca de cómo dar lugar en la escuela a la experiencia de la lectura personal creando una comunidad de lectura. Es por esto que en la formación de un maestro deben existir y se deben garantizar espacios de lectura de literatura como bien simbólico y de análisis de las relaciones complejas y cambiantes entre literatura y escuela y literatura y sociedad.

La propuesta de plantear la unidad curricular como asignatura se debe a la necesidad de brindar los conocimientos, modos de pensamientos y modelos teóricos que enmarcan nuestra disciplina. Sirve para que los alumnos puedan ejercitar análisis de problemas, investigar, interpretar, elaborar informes y monografías, entre otras capacidades a desarrollar.

2. Propósitos

Las recomendaciones para la elaboración de Diseños curriculares, para los Profesorados de Educación Primaria propone que *los futuros profesionales de la educación:*

- Avancen en la construcción de su rol profesional en tanto sujetos comprometidos, competentes autónomos, críticos y reflexivos.
- Se afiancen como usuarios competentes de la lengua oral y escrita y como lectores reflexivos e interesados en la literatura.



- Profundicen su conocimiento acerca del sistema de la lengua de enseñanza, la normativa y los textos.
- Incorporen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como herramientas de lectura y la escritura en el mundo contemporáneo.
- Conozcan y analicen distintos aportes teóricos en el campo de la psicología, la antropología y los aportes teóricos de las teorías lingüísticas y de la Literatura que subyacen a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral y escrita.

3. Contenidos Priorizados

Lengua:

Lenguaje y pensamiento. Lenguaje e interacción social. El lenguaje como construcción social.

Las Ciencias del lenguaje y su objeto de conocimiento. La ciencia Lingüística: supuestos, teorías, problemas y modelos. Las teorías lingüísticas del siglo XX.

Lengua oral y lengua escrita. Oralidad: evolución. Características. Convenciones. Lengua materna. Segunda lengua. Lengua estándar. Variedad. Registro. Escritura: historia de la escritura. Teoría y modelos de composición de escritura. Procesos de producción de textos.

Gramática: Modelos gramaticales. Sistemas o niveles fonológico, grafemático, morfológicos, sintáctico, semántico, léxico, pragmático, textual. Gramática histórica. Historia y evolución del español. Normativa

Lingüística del texto y del discurso: texto y discurso. El texto: propiedades. Tipologías textuales o discursivas.

Sociolingüística: Funciones de la lengua. Variedades del lenguaje.

Pragmática. Actos de habla.

Teoría de la enunciación: Características de la enunciación.

Literatura:

Dimensión social, histórica y estética de la Literatura. Relaciones entre literatura, historia, cultura y sociedad. Periodización. Los géneros literarios. Enfoques epistemológicos de la teoría literaria del siglo XX. Teorías y modelos de análisis. El canon literario. Obras literarias clásicas, regionales, nacionales y universales.

ALFABETIZACIÓN INICIAL

Formato sugerido: Asignatura- Taller

1. Fundamentación

En las Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares se lee que *“El primer ciclo de la escuela primaria [...] constituye una etapa de aprendizajes fundamentales donde niños y niñas comienzan su proceso de alfabetización escolar, se inician en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Los contenidos de Lengua que se aprenden en esta etapa, denominados “primera alfabetización” o “alfabetización inicial” son base, estructura inicial y condiciones para el aprendizaje de todos los demás contenidos de la escolaridad”*.

La **alfabetización** implica el derecho a educarse y a participar en la construcción democrática. Brindar a un individuo o a un grupo social acceso a la lectura y escritura, es ofrecerle medios de expresión política e instrumentos necesarios para su participación en las decisiones que atañe a su existencia y a su futuro. La adquisición del lenguaje escrito significa una reivindicación democrática. La alfabetización posibilita, además, el



acceso a la educación sistemática y democratiza el ingreso a la ciencia facilitándole alcanzar nuevas formas de estructuras de pensamiento y conocimiento. Ella posee, además, efectos sociales y psicológicos porque ayuda a liberar al hombre de una relación de dependencia y de sentimiento de inferioridad

Guillermina Engelbrecht³⁶, plantea que *el analfabetismo es la falta de habilidades de uno o más grupos para obtener y descifrar la información escrita que se considera esencial para su participación en los procesos de avance de un país*³⁷.

En este ámbito se debe centrar la tarea, en revertir las situaciones de analfabetismo social e individual y analfabetismo funcional. Por lo que podemos decir que un sujeto alfabetizado es aquel que está capacitado para utilizar la lectura y la escritura como instrumento social y cultural para su aplicación efectiva en las distintas esferas de la sociedad. Dicho de otra manera, la alfabetización brinda poder al alfabetizado: poder para obtener información, comunicarse por escrito, y desarrollarse dentro de contextos sociales que exigen la habilidad de leer, escribir y comprender como requisito para participar en procesos y decisiones sociales.

Ahora bien, frente a la presencia de las nuevas tecnologías se plantea el problema que lo que se aprende en la escuela ya ha sido rebasado por la información que ellas y los medios masivos de comunicación brindan. Pero la escuela no siempre brinda las capacidades necesarias para que el sujeto se desenvuelva eficazmente fuera de ella, entonces la enseñanza escolar no es funcional porque existe una discrepancia entre lo que se necesita y lo que se adquiere.

Visto de esta manera, se deben considerar algunos aspectos: 1. La enseñanza debe ser funcional, es decir que la lectura, la escritura, el hablar y la comprensión del lenguaje deben estar relacionadas con lo que los alumnos hacen y pueden comprender. 2. El aprendizaje es sincrético, es decir, que el aprendizaje de la lectura y de la escritura ocurre al mismo tiempo que se desarrollan el hablar y el comprender. 3. Lo que sí es fundamental que cuanto más lea el alumno más práctica tendrá en el conocimiento del sistema gráfico de su lengua y más fácil le será escribirla. 4. La motivación interna se basa en las relaciones que el alumno establece con su ambiente, es decir que cada alumno construye su propio significado de las cosas al encontrarse en situaciones funcionales. 5. La lectura y la escritura se aprende y se desarrolla tanto en la escuela como fuera de ella.

Por lo dicho anteriormente, estamos frente a un enfoque social de la alfabetización porque, en un sentido amplio, la alfabetización es un proceso que involucra como piensan y aprenden los integrantes de una sociedad y como la sociedad, se va transformando al operarse cambios en sus integrantes. Es decir que los resultados del desarrollo individual de los procesos de la lectura y la escritura están condicionados por el contexto social que los enmarcan y sólo podrán comprenderse en relación directa con ese contexto social.

La Recomendación para la elaboración de Diseños Curriculares, demandan que los IFD formen a sus alumnos impartiendo contenidos sobre el objeto de enseñanza y de las metodologías que deben implementar para su aprendizaje, además de conocer el recorrido histórico de teorías y métodos de la alfabetización, características de doble articulación de las lenguas alfabéticas, enfoques históricos y actuales y marcos de análisis que permitan dimensionar el valor social del analfabetismo, identificar problemas de analfabetismo, analfabetismo funcional, su correlación con la marginación social, métodos de alfabetización, conocimiento del estado actual de la alfabetización en la escuela, creación de ambientes alfabetizadores en las que los alumnos participen de situaciones de lectura y escritura, experimentación de distintos itinerarios de enseñanza, manejo de recursos alfabetizadores.

Con respecto a la enseñanza del contexto psicolingüístico, la formación docente ha de reflexionar en torno del análisis de las diferencias entre el lenguaje como facultad de la especie, los procesos naturales de adquisición en lengua materna y el aprendizaje de segundas lenguas, lengua escrita y lenguas extranjeras. Es importante que los futuros docentes no normalicen la oralidad como condición de base para la alfabetización, de manera que sin enseñanza explícita los niños puedan realizar la construcción del sistema de escritura y su intencionalidad.

³⁶ Guillermina Engelbrecht es profesora asociada de la Universidad de Nuevo México, Albuquerque, Estados Unidos.

³⁷ Guillermina Engelbrecht, Revista Latinoamericana de lectura. Lectura y Vida. Año 8, Nº 1.



Alfabetización como puente que articula nivel inicial y primario. La articulación es una progresión y secuencia de los aprendizajes donde los nuevos conectarán con los ya obtenidos sin fragmentaciones.

Los logros obtenidos en el Nivel Inicial serán los puntos de partida del Nivel Primario para lograr la coherencia entre ambos niveles será necesario que los actores de los mismos mantengan una fluida comunicación para favorecer la puesta en común de los aprendizajes básicos en las áreas y la continuidad metodológica y de mayor integración.

La articulación se debe brindar desde distintos lugares: articulación institucional, articulación curricular, articulación de las prácticas docentes y articulación de actividades de docentes y alumnos de los dos niveles y se facilita si todos los diseños curriculares comparten aspectos pedagógicos, si se acuerdan enfoques didácticos comunes, si existe un proyecto común entre ambos niveles y si coinciden las teorías y metodologías pedagógico-didáctica entre los niveles, sostenidas desde una política educativa común documentada en ambos diseños curriculares y en prácticas institucionales y áulicas que los efectivicen.

Por ello, es que se debe presentar una propuesta pedagógica que efectivice acciones vinculadas entre ambos niveles. Los futuros docentes deben partir de los saberes previos de los niños/as y, además, conocer el estilo pedagógico del Nivel Inicial para tomar decisiones articulando las modalidades de trabajo de éste con las del primer Ciclo del Nivel Primario.

Alfabetización de adultos. Florinda Castro³⁸ en su artículo *Lectoescritura en los adultos. El porqué de la alfabetización*, refiere que en los grupos de alfabetización se trabaja siempre con educandos mayores de 15 años. Estos tienen una serie de características que los diferencian de los niños, lo que hace que varíe el proceso de enseñanza- aprendizaje. A diferencia del niño, el adulto posee madurez física y mental, más capacidad lógica, poder de reflexión, más responsabilidades, se conoce más a sí mismo, conoce más sus capacidades, es más susceptible, trata de ocultar sus deficiencias, tiene experiencias y hábitos arraigados, participa concientemente en su realización y cuestiona lo que se le enseña, por eso Lucía Araya³⁹, afirma que los adultos, adquieren la destreza de la lectura con mayor rapidez que los niños y ha comprobado, a través de sus investigaciones, que las actividades de lectura y escritura no dependen exclusivamente una de la otra. Sostiene que las habilidades del adulto para comenzar el aprendizaje de la escritura son escasas y que los rasgos gráficos mejoran a través de la ejercitación.

La metodología que se escoja para alfabetizar a los adultos deberá tener en cuenta: 1. La relación con los objetivos: ya que la calidad de la letra reside en su legibilidad o ilegibilidad y esto suele entorpecer la comunicación de los adultos alfabetizados. 2. Tiempo que se utilizará en el proceso y esfuerzo exigido al educando: se deberán encontrar medios que abrevien el tiempo y ahorren esfuerzo. Una propuesta tiene que ver con el uso del tipo de letra a abordar: cursiva (demanda más esfuerzo y tiempo y requiere una destreza motora bastante alta) o script. 3. Calidad del producto obtenido, que debe centrarse, según propone la autora, en la utilidad como instrumento de comunicación y no en su condición de legibilidad. 4. La lectura y escritura deberán enseñarse en forma graduada, pero simultánea. 5. La ejercitación de la escritura se realizará sobre la base de las necesidades que plantean las situaciones concretas y la búsqueda de cómo satisfacerlas. 6. Buscar medios y técnicas que se adecuen a la función de la escritura en la actualidad

La enseñanza de la lengua en aulas rurales. La lengua como instrumento siempre se da en contexto, es decir, en situaciones comunicativas determinadas, por lo tanto es así como se debe enseñar. Es decir, que se parte de las prácticas sociales de lectura, escritura y oralidad instaladas en el contexto escolar, adecuadas a las características de la comunicación en las situaciones de enseñanza en las aulas de plurigrado. No hay que perder de vista que es necesario adecuar los contenidos al contexto rural implicado, de esta manera se potenciará el desarrollo de actividades áulicas y actuará como facilitador de aprendizajes.

En el Documento de apoyo para la capacitación escuelas rurales 1º y 2º ciclo de la EPB se lee: “*En las aulas de plurigrado las prácticas significativas incluyen las comunicaciones efectivas entre los alumnos de diversos años*”

³⁸ Florinda Castro. *Lectoescritura en los adultos. El porqué de la alfabetización*. Revista Latinoamericana de lectura. Lectura y Vida. Año 9, Nº 2, p. 23-28

³⁹ Lucía Araya V. *La enseñanza de la escritura en los adultos*. Revista Latinoamericana de lectura. Lectura y Vida. Año 2, Nº 3, p. 6-11



de escolaridad. Ello fortalece la necesidad de plantear alternativas compartidas de trabajo”⁴⁰. Algunas de esas alternativas pueden ser: 1. Buscar contenidos que sean comunes a los ciclos que se agrupan, pero abordarlos desde niveles de complejidad creciente, es decir, complejizando según los años, con distintas actividades. 2. Utilizar un mismo recurso con los diferentes ciclos con los que se trabaja, pero para alcanzar distintos objetivos. 3. Seleccionar distintas estrategias para enseñar un mismo contenido. 4. Partir de situaciones concretas cotidianas para los alumnos, problematizándolas para avanzar en la construcción de conceptos significativos.

Un aspecto a tener en cuenta en el trabajo de plurigrado es el agrupamiento de los alumnos, que debe ser flexible. Trabajar con alumnos de diferentes ciclos permite agruparlos según sus posibilidades y en función de las diversas actividades que se proponen. Un modo de agrupamiento que permitirá organizar la tarea de modo de tener en cuenta las posibilidades reales de los alumnos, podría ser a partir de identificar en la clase a los alumnos * que no leen/escriben convencionalmente * iniciados en la lectura y escritura * que leen y escriben.

Josette Jolibert⁴¹ habla de cambios para trabajar la lengua en contextos rurales:

Cambios en la concepción del aprendizaje es decir “*se aprende haciendo*”, visto como un proceso activo, inteligente, de resolución de problemas por parte del aprendiz; centrado en el alumno, interactivo y participativo, [...] a través de su acción de la interacción con sus compañeros, con su familia y su comunidad, con la ayuda del profesor”⁴²

Cambios en la concepción del lenguaje en general y del lenguaje escrito en particular En el lenguaje escrito, los textos están ligados a situaciones reales de la vida.

J. Jolibert también propone el trabajo de los niños en grupos variados, compartiendo, confrontando, leyendo, investigando en su barrio o en su aldea.

Respecto de las actividades deberían distribuirse según los años, grados o ciclos, atendiendo a las particularidades de todos y cada uno de los grupos y deberían articularse las actividades de producción global con las de enseñanzas y aprendizaje de contenidos específicos.

Es importante favorecer las características del plurigrado en relación con:

- La interacción entre los alumnos a fin de que los más pequeños puedan acceder – por su contacto con los mayores- a situaciones de enseñanza que faciliten sus esquemas de anticipación y los más grandes puedan tomar conciencia de sus conocimientos lingüísticos al compartir sus tareas con sus compañeros.
- La posibilidad de organizar grupos ampliados con niños de distintos años para la elaboración de actividades en común a la vez que puede promover nuevos agrupamientos en función de las actividades y contenidos a enseñar y aprender.

Para lograr los propósitos se hace necesario proporcionarles: - un clima cálido, acogedor para sus experiencias propias, que le permita manifestar su cultura, su lenguaje; - situaciones de aprendizaje relacionadas con la vida real, que tengan sentido para ellos; - textos auténticos, de todos tipos, que sirvan para algo, que corresponda a la diversidad de sus deseos, necesidades y proyectos; - implementación en cada sala de clase de los primeros grados con una biblioteca de aula diversificada. A esto se agregarán, como materiales de lectura, los que surgen de la comunidad.

Se propone en este espacio el formato asignatura-taller, por cuanto los futuros docentes deben estar provistos de los conocimientos, modos de pensamientos y modelos teóricos que enmarcan la unidad curricular propuesta. Sirve para que puedan ejercitar análisis de problemas, investigar, interpretar, elaborar informes y monografías, y la propuesta de taller obedece a la necesidad de que puedan redactar actividades, estrategias, recursos, para diseñar planes, proyectos, acompañados siempre de la reflexión que se realiza a través del intercambio. La propuesta tiene que ver con el orientar, resolver o interpretar los desafíos de la producción, comprensión, interpretación entre otras

⁴⁰ *Hacia una mejor calidad de la Educación Rural. Lengua*. Documento de apoyo para la capacitación escuelas rurales 1º y 2º ciclo de la EPB. Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Subsecretaría de Educación.

⁴¹ Josette Jolibert en PROYECTO PRINCIPAL DE EDUCACION en América Latina y el Caribe.

⁴² Op cit.

2. Propósitos

La formación docente para la Educación Primaria en el área de Lengua y Literatura se propone que los futuros docentes:

- Avancen en la construcción de su rol profesional en tanto sujetos comprometidos, competentes, autónomos, críticos y reflexivos a cargo de la alfabetización inicial, la formación de lectores y escritores y el desarrollo de la oralidad en la escuela primaria.
- Dispongan de instrumentos para analizar la diversidad de contextos sociales, lingüísticos, culturales, escolares y que inciden en el aprendizaje y la enseñanza en el área y puedan tomar decisiones comprometidas con una oferta educativa de calidad para todos.
- Comprendan el proceso de alfabetización en toda su complejidad y profundidad y su incidencia en el éxito o fracaso escolar.
- Incorporen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como herramientas de lectura y la escritura en el mundo contemporáneo.
- Conozcan y analicen distintos aportes teóricos en el campo de Psicología, la antropología, la historia de la enseñanza en el área, la Lingüística y la Literatura que subyacen a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral y escrita.
- Adquieran las herramientas pedagógico-didácticas que les permitan planificar, identificar aprendizajes esperables, diseñar actividades, seleccionar recursos, prever estrategias didácticas adecuadas a distintos contextos (escuela urbana, rural, de niños y adultos, graduada y plurigraduada) y criterios de evaluación, coevaluación y acreditación pertinentes en cada caso.
- Incluyan entre las incumbencias de su rol profesional aspectos relativos a la interacción en el aula, las formas de agrupamiento de los alumnos, el rol docente, el vínculo con los otros miembros de la institución escolar, con las familias y la comunidad, entre otros factores de la práctica.

3. Contenidos prioritarios

Importancia social de la alfabetización. Enfoques y marcos de análisis para dimensionar el valor social del alfabetismo. Problemáticas del analfabetismo, analfabetismo funcional e iletrismo. Historia de la alfabetización. Estado actual de la alfabetización en la escuela. La alfabetización como ingreso a la cultura escrita y promoción del uso del libro y todo tipo de materiales escritos en distintos soportes para democratizar la oferta alfabetizadora. La alfabetización y la inclusión social.

Lengua oral y escrita. Sus características, sus relaciones y diferencias. Historización de la lengua oral y escrita. Características de doble articulación de las lenguas alfabéticas.

El habla y la escucha. Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la oralidad. La lengua escrita como patrimonio cultural y como instrumento social de comunicación. La lectura y la escritura como acciones culturales específicas.

Aportes de las perspectivas psicológicas y sociológicas a la alfabetización. Aportes de los enfoques psicogenético, sociohistórico y cognitivista. Teorías de la adquisición del lenguaje, perspectivas psicológicas.

Didáctica de la alfabetización. Historia de los métodos de alfabetización.

Estado actual de los debates académicos en torno de las metodologías. Análisis de los fundamentos teóricos de los distintos enfoques de la enseñanza de la alfabetización. Experimentación de sus distintas prácticas en forma de métodos alfabetizadores. Análisis de materiales curriculares escolares como: libros de textos, cuadernos, etc.

La escuela sostenida y la comunidad de lectura en el aula. Estrategias de enseñanza de literatura desde edades tempranas y su relación con la alfabetización inicial. Criterios de selección de textos literarios.

Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Planificación y desarrollo de secuencias didácticas. Reflexión metacognitiva y metalingüística.

La alfabetización como un continuo. Análisis de las investigaciones en alfabetización emergente, temprana y equilibrada. Propuestas de articulación con el nivel inicial a través del juego. Propuestas de juegos del lenguaje, actividades de la lengua oral, literatura tradicional, la dramatización, la narración para nivel inicial y el primer año del nivel primario. Diseño de proyectos articuladores. Planificación de actividades y unidades didácticas que articulen ambos niveles.

Propuestas didácticas para el desarrollo de la lengua oral en diferentes contextos.

DIDACTICA DEL NIVEL PRIMARIO

Formato sugerido: Asignatura⁴³

1. Fundamentación

La enseñanza como objeto de la didáctica ha de ser entendida en su dimensión teórica y como práctica que se significa en un contexto histórico – político e institucional particular.

Se plantea el abordaje de la didáctica del Nivel Primario desde dos perspectivas de análisis: la primera dada por el escenario donde se desarrolla la situación de enseñanza, que es el aula-inmersa en un contexto socio político cultural y la relación que se establece en el inter juego de la tríada didáctica: docentes, alumnos y conocimiento, con las particularidades que asume en el nivel. La segunda se relaciona con variables que rodean a la situación de enseñanza y que son constitutivas de la educación: crear un entorno seguro y de contención afectiva; garantizar el acceso a saberes, prácticas y experiencias culturales relevantes para la realización integral de las personas; brindar los saberes y las experiencias necesarias para que niños y adolescentes puedan intervenir progresivamente en los asuntos públicos, ejerzan diferentes maneras de participación en una sociedad democrática, y se formen como ciudadanos; promover el desarrollo de la personalidad, el pensamiento crítico, la solidaridad social y el juicio moral autónomo de los alumnos incrementando su capacidad de conocerse y cambiar, de conocer el mundo e influir en él; y garantizar el dominio por parte de todos los alumnos de las herramientas necesarias para continuar su aprendizaje más allá de la educación básica.

La educación Primaria se ocupa del trabajo con niños de 6 a 12 años, lo que hace imprescindible el tratamiento de las problemáticas de estas diversas franjas etáreas en la formación docente, considerando sus particularidades.

La enseñanza es la tarea sustantiva de la docencia. Resituar la didáctica del nivel en la formación docente implica asignar centralidad a la enseñanza. ¿Qué enseñar y cómo enseñarlo? Son preguntas cuyas respuestas han ido cambiando a lo largo de la existencia de las instituciones educativas de educación primaria. Estas respuestas requieren un amplio conocimiento de estrategias de intervención pedagógica y didáctica basadas en orientaciones curriculares, el conocimiento del contexto, las producciones culturales, sociales y las particularidades características de los niños.

Se parte de una concepción sobre el docente que lo define como un sujeto social portador de cultura, como articulador social, como profesional y trabajador de la educación. Por lo tanto, la formación integral de los docentes necesita resignificar la didáctica del nivel, desnaturalizando aquello que se “rutinizó” y revalorizando las buenas prácticas. Se propiciará la apropiación de los conocimientos específicos que permita, a los estudiantes, el ingreso a la carrera laboral.

⁴³ Se considera que este espacio de formación que articule con las unidades que integran el campo de la formación específica y fuertemente con el campo de la práctica.

Esta enseñanza requiere de un hacer didáctico que articule: el desarrollo y posibilidades de aprendizaje de los niños, sus variadas maneras de acercarse a la realidad, la comprensión de las alternativas que generan las propuestas lúdicas y la diversidad que plantean los campos disciplinares

2. Propósitos:

- Promover la construcción de un conjunto de saberes y criterios que permita a los alumnos analizar la problemática del Nivel en su génesis y desarrollo, en su especificidad y potencialidad como espacio educativo.
- Favorecer la toma de decisiones para construir criterios de intervención adecuados en la práctica docente.
- Fortalecer las articulaciones entre las conceptualizaciones teóricas de la didáctica del nivel y las prácticas como una unidad de formación didáctica.
- Favorecer la reflexión en torno de la problemática de los contenidos en educación primaria, atendiendo a las peculiaridades que adopta la transposición didáctica en cada una de las franjas etáreas que el nivel atiende.
- Favorecer el análisis y la comprensión de las prácticas de enseñanza en el Nivel Primario como específicas y contextualizadas.

3. Contenidos prioritarios

Factores históricos, económicos, políticos, psicológicos y educativos que dieron surgimiento a la escolaridad primaria Finalidades de la Educación Primaria.

Caracterización del Nivel Primario. Organización y estructura del Nivel. Primer y Segundo Ciclo. Características comunes y diferenciales. Modalidades de funcionamiento. Funciones y objetivos del Nivel. Inserción en el sistema Educativo. Legislación vigente. La situación del Nivel Primario en la Provincia.

La articulación entre niveles. Diferencias normativas, organizativas e históricas. Análisis de la organización del tiempo, el espacio, el agrupamiento, el juego, las actividades.

El curriculum en el Nivel Primario. Diseños Curriculares del Nivel Primario. Procesos de transformación curriculares. Incidencia de las variables históricas y geográficas. Criterios de análisis de las propuestas curriculares.

Los aportes del Primer Ciclo a las finalidades de la escuela Primaria. Organización del tiempo didáctico, el espacio y el agrupamiento en 1º Ciclo. La globalización como principio de organización curricular. El valor pedagógico del juego.

Los aportes del Segundo Ciclo a las finalidades de la escuela Primaria. Organización del tiempo didáctico, del espacio y el agrupamiento. El trabajo en áreas. La importancia de la interacción con los otros como situación de construcción de conocimientos. Trabajo autónomo creciente. Consideraciones en relación a las diferentes franjas etáreas que atiende el ciclo.

Componentes didácticos. Los contenidos. Criterios de selección. Configuraciones didácticas: unidad didáctica – Proyecto – Secuencia didáctica. – Taller. Los materiales y recursos didácticos. La evaluación de los aprendizajes de los alumnos y de la práctica docente.

Una escuela adecuada a todos. El trabajo con la diversidad. Características que debe tener un trabajo didáctico inclusivo. Adecuaciones curriculares. Las alternativas pedagógicas para trabajar la: violencia, la sobreedad como riesgo educativo en una escuela graduada, la cuestión del género: la socialización de niños y niñas según determinadas pautas culturales. La definición de lo masculino y lo femenino en la cotidianeidad escolar.

La construcción del grupo de aprendizaje.

El trabajo con la familia como integrantes de la comunidad educativa.

CIENCIAS SOCIALES I

Formato sugerido: Asignatura

1. Fundamentación

La formación docente en Ciencias Sociales requiere de variadas estrategias para construir el conocimiento y de una propuesta coherente con sus propósitos. De este modo, se podrá facilitar que los futuros profesores puedan tomar conciencia de sus propias matrices de aprendizaje, para revisarlas y repensarlas a la luz de las miradas que se proponen, aplicándolas en su propio análisis de la vida social, y a partir de esto, en sus ensayos en la labor docente.

En primer lugar, es necesario no perder de vista que el docente necesita de una sólida formación en las disciplinas del conocimiento social, como marco referencial para construir los contenidos de enseñanza. Esto implica reconocer que los contenidos de las Ciencias Sociales escolares son producto de una construcción didáctica del conocimiento disciplinar, en la medida que responden a las finalidades de la escuela. De esta manera, los alumnos del profesorado podrán reconocer los marcos epistemológicos del área, para abordarlos críticamente desde las distintas dimensiones de la realidad social. Desde aquí, este espacio propone profundizar en el conocimiento social, focalizando la mirada en lo referente a la realidad social y a los conceptos propios del campo de las ciencias sociales.

Así, paulatinamente los alumnos irán cimentando los conceptos que estructuran el área y las disciplinas escolarizadas, a la vez que les permitirá tomar posiciones con solidez argumentativa sobre problemáticas sociales, como ciudadanos capaces de comprender la realidad y transformarla través de acciones sustentadas en una reflexión sistemática crítica y permanente. En este sentido, se debe entender a las Ciencias Sociales como un medio que posibilita describir, explicar, comprender e interpretar la realidad como producto de la acción de sujetos sociales. Esto implica mirar la complejidad de la trama socioterritorial a la luz de teorías sociales críticas las que le permitirán avanzar en la construcción de categorías de análisis explicativas.

La unidad curricular de Ciencias Sociales, Historia Argentina como parte de la formación específica, propone iniciar a los alumnos en el conocimiento histórico desde un marco crítico reflexivo, como análisis para abordar las dimensiones sociales, políticas y económicas en un contexto nacional e internacional. Los contenidos del currículo, determinados en función del alumno, de sus necesidades y de las necesidades sociales, deben desarrollar la reflexión sobre las dimensiones sociales del pasado y estimular el desarrollo crítico y reflexivo. El valor de la enseñanza de la historia permitirá al estudiante pensar, aprender y convertirlo en un sujeto resistente a las manipulaciones.

Con relación al valor educativo, se incorporan contenidos históricos a través de principios y conceptos claves plausibles de ser aplicables a acontecimientos, problemas y conflictos; ofreciendo las claves para comprender la propia identidad y poder contextualizarla en un mundo más amplio.

2. Propósitos

Que los futuros docentes:

- Reconozcan las características de las Ciencias Sociales, en tanto objeto de estudio, a partir de identificar categorías de análisis y principios explicativos pertinentes al área, así como comprender la manera de formular problemas de estudio, plantear preguntas, elaborar hipótesis y generar conocimiento en este campo.
- Identifiquen y caractericen diferentes sujetos sociales, sus intencionalidades e intereses, en la realidad social presente y pasada, los conflictos sociales, considerando variables socioeconómicas, culturales y políticas que condicionan las relaciones sociales, en articulación con todas las dimensiones de la realidad social.



- Comprendan y analicen el pasado como un proceso complejo de relaciones y poder situarlos en su contexto.
- Comprendan los diferentes marcos epistemológicos del análisis del objeto de estudio de las ciencias sociales, a partir de la multicausalidad.
- Desarrollen para su futuro desempeño profesional, el juicio crítico y reflexivo a partir del análisis del proceso histórico.

3. Contenidos Prioritarios

Los contenidos deben ser abordados según el Enfoque del Área de Ciencias Sociales. Contenidos que aportan la Historia.

El Eje epistémico se sugiere trabajarlo de forma integrada con el resto de los contenidos

Eje epistémico. Introducción a las Ciencias Sociales como campo de conocimiento. La Historia como disciplina en el marco de las Ciencias Sociales. El conocimiento social. Niveles de análisis.

El mundo de los pueblos originarios. (Siglo XV). Formas de organización política en las sociedades Americanas, en el siglo XV: formas de ocupación y organización social.

La sociedad colonial. Proceso de conquista y colonización del territorio americano: impacto en la organización social de los pueblos originarios y del espacio. Nuevas formas institucionales del Estado Nacional. Heterogeneidad cultural.

Proceso de construcción del Estado Nacional. Neocolonialismo y organización política de los territorios. La organización nacional: conflictos y consensos. Configuración del Modelo Agro exportador en la división internacional del trabajo: efecto en la formas de organización de los pueblos aborígenes.

El Régimen Político Oligárquico y la construcción de la democracia. Impacto de la 1ª Guerra Mundial en el orden político: nuevos sujetos sociales. Mecanismos de exclusión política y social. Luchas sociales y políticas: crisis del Régimen oligárquico. Consolidación del modelo agroexportador.

Ruptura del orden democrático y conflictos sociales. La Propuesta Industrialista y gobiernos no constitucionales. Límites del modelo agro exportador. El surgimiento del Peronismo. El desarrollismo y su impacto en el modelo económico exógeno. Formas de resistencia y lucha desde el campo popular.

CIENCIAS SOCIALES II

Formato Sugerido: Asignatura

1. Fundamentación

La formación docente en geografía requiere de variadas estrategias, para ingresar al conocimiento sobre las formas en que una sociedad organiza el territorio en el que vive, y de una propuesta que se sostenga en una importante coherencia interna en función de los propósitos de la formación.

En primer lugar, es necesario no perder de vista que el docente necesita de una sólida formación en las disciplinas del conocimiento social, no como un especialista disciplinar, sino como marco referencial para construir sus contenidos de enseñanza. Esto implica reconocer que los contenidos de la geografía y demás ciencias sociales escolares no son una simplificación, sino un producto de una construcción didáctica del conocimiento disciplinar, en la medida que responden a las finalidades de la escuela, con un sentido y con coherencia teórico metodológica. De esta manera, los alumnos del profesorado podrán reconocer los límites disciplinarios, de las distintas ciencias que integran el campo social, pero concibiéndolos a modo de bordes y fronteras como permeables y comunicantes.

Desde aquí, este espacio propone profundizar en el conocimiento social, ambiental y territorial, focalizando la mirada en lo referente a la realidad social y en especial a los conceptos propios del campo geográfico y social ya



que los alumnos vienen construyendo conocimiento histórico desde el espacio de Historia Argentina y Latinoamericana.

Así, paulatinamente irán cimentando los conceptos que estructuran el área permitiéndoles tomar posiciones argumentadas sobre aspectos que son objeto de interés y preocupación como ciudadanos capaces de transformar la realidad a través de acciones sustentadas en una reflexión sistemática crítica y permanente.

En este sentido, entendemos que la geografía como ciencia social posibilita mirar la complejidad de la trama socioterritorial a la luz de teorías sociales críticas las que le permitirán avanzar en la construcción de categorías de análisis explicativas.

La propuesta de este espacio curricular promueve que el futuro docente interprete y comprenda la realidad social como una construcción de determinados sujetos sociales en determinados espacios y sociedades. Refiere, así también, a distintas realidades sociales, socio-históricas y geográficas que, a partir del trabajo y la cultura, siempre han sido el producto y el medio a partir de los cuales los sujetos han producido sus propias condiciones para la vida.

Para avanzar en las conceptualizaciones fundantes de esta unidad curricular debemos posicionarnos en el estudio del *espacio geográfico* como uno de los conceptos que estructuran la realidad social⁴⁴ junto al tiempo histórico y los sujetos sociales.

El estudio de la geografía desde estos nuevos enfoques, posibilita la comprensión del conjunto de relaciones que se establecen en el proceso de construcción del espacio geográfico en el que están insertos, tanto a nivel local como mundial; y les ayuda a entender cómo y por qué sus acciones individuales o colectivas en relación a los valores humanos y a la naturaleza, tienen consecuencias tanto para sí como para la sociedad.

Desde una perspectiva crítica, el espacio se construye a partir del trabajo humano sobre la naturaleza; es decir, una naturaleza reelaborada en un proceso histórico a partir del cual quedan en el territorio las huellas de las decisiones, sociales económica, política y tecnológica atravesada por las propias contradicciones y los conflictos de la sociedad. De esta forma sociedad y naturaleza no pueden entenderse como entidades independientes, sino articulados permanentemente.

Los diferentes modos en la utilización del territorio significan una “valoración” distinta de la naturaleza; es decir que la relación sociedad-naturaleza juega de un modo particular. Así, las diversas combinaciones sobre el territorio de los elementos naturales e introducidos o contruidos por la sociedad, dan como resultado determinadas *configuraciones territoriales*. Éstas, varían o cambian en cada momento histórico dada las condiciones económicas, sociales, culturales y políticas. Esta complejidad nos habilita a utilizar determinadas herramientas que nos lleven a observar y buscar explicaciones de los elementos del pasado y del presente que le dan sentido al espacio geográfico.

Es necesario entonces abordar el ambiente desde una concepción multidisciplinar, entendiendo que responde a la dinámica compleja de procesos de interacción que se producen entre factores naturales y sociales.

Para acceder sistemáticamente al campo de estudio, los contenidos propuestos contribuyen a comprender que en el transcurso de la vida social, los grupos humanos realizan un conjunto de actividades en estrecha vinculación con la naturaleza en búsqueda de satisfacer necesidades básicas a través del tiempo y sus variadas formas de organización social.

De esta manera, abordar los modos de producción requiere el establecimiento de relaciones entre factores de producción, el análisis de las formas sociales de organizarlos y distribuir el producto. Reconocer los modos de producción adoptados por las sociedades a través del tiempo, es lo que permitirá comprender la estructura social resultante.

El análisis de los procesos económicos ayuda a interpretar las complejas relaciones establecidas entre los diferentes grupos sociales y la naturaleza, recuperando a ésta como limitada e inestable fuente de recursos naturales (elementos naturales valorados y usados por la sociedad en un determinado contexto y momento histórico) y como

⁴⁴ La entendemos a la misma como única, irrepetible, conflictiva, dinámica y compleja.

escenario de los desequilibrios de la relación con la sociedad, con efectos tales como los variados problemas ambientales producidos a lo largo de la historia.

2. Propósitos

- Brindar a los alumnos herramientas conceptuales, estrategias y procedimientos para acceder al conocimiento de la vida de las personas en sociedades del pasado y del presente e identificar algunos problemas que las atraviesan, para así contribuir a la formación de un pensamiento crítico.
- Dar a los alumnos oportunidades para construir explicaciones cada vez más ricas acerca de las sociedades, que contemplen múltiples causas las relaciones entre sus dimensiones.
- Proporcionar al los alumnos múltiples ejemplos que muestren que las sociedades se encuentran en constante proceso de transformación y que son producto de su propia historia.
- Promover que los alumnos reconozcan que las sociedades a través del tiempo, y por una multiplicidad de factores y causas, valoran la naturaleza de diferente forma, y así modifican y construyen el espacio geográfico.

3. Contenidos Prioritarios

Los contenidos deben ser abordados según el Enfoque del Área de Ciencias Sociales. Contenidos que aportan la Geografía.

El Eje epistémico se sugiere trabajarlo de forma integrada con el resto de los contenidos

*Eje epistémico*⁴⁵: *Introducción al pensamiento geográfico*: El carácter social del conocimiento geográfico. Corrientes de pensamiento en Geografía. Sociedades, actores sociales, procesos y escalas. Paisaje.

Espacio geográfico como producto y construcción social, territorio, ambiente y lugar; las escalas y sus alcances teórico-metodológicos. Diferentes concepciones.

*Eje disciplinar*⁴⁶: *“Geografías, sus procesos y manifestaciones en los lugares en que transcurre la vida cotidiana, en la Argentina, en América Latina y en el mundo”*. *La dimensión ambiental de los territorios*: Diferentes concepciones de “ambiente” y problemáticas ambientales. La relatividad del concepto de “recurso natural”. La apropiación desigual de los recursos, el deterioro ambiental, las racionalidades tecnológicas y económicas en la producción.

Las manifestaciones extremas de la naturaleza y los desastres “naturales”: Estados, organismos internacionales, organizaciones no gubernamentales y empresas como actores privilegiados frente a las problemáticas ambientales.

Cambios y permanencias en los espacios urbanos y rurales: Diferentes posturas de lo urbano sobre lo rural en el capitalismo global. Los procesos diferenciales de crecimiento de las ciudades en países ricos y pobres. Las ciudades.

Los mercados y actores sociales de la producción rural: Los procesos de cambio tecnológico y organizacional en las producciones rurales ligadas a los mercados mundiales. La concentración en la tenencia de la tierra. Los agentes involucrados.

⁴⁵ Centrado en destacar y fundamentar la importancia del conocimiento geográfico en el campo de las Ciencias Sociales. Como así también, en recorrer la evolución del pensamiento geográfico, y en aproximarse y comprender algunas nociones y conceptos estructurantes de la disciplina)

⁴⁶ Centrado en el abordaje de las temáticas de interés social, ambiental y territorial, desde una mirada, y con contenidos, propios del campo geográfico. Esta idea se continúa con la formación que los alumnos del profesorado vienen construyendo en el espacio de Historia Argentina y Latinoamericana en forma paralela.

Las producciones tradicionales con mercados restringidos. Los movimientos sociales rurales.

Los estados y los territorios en el mundo global: Los estados y la conformación de bloques regionales con fines económicos o múltiples. El cambio en la concepción de frontera. Las organizaciones intergubernamentales, debates, decisiones y acciones. Los niveles del estado en Argentina: nacional, provincial y municipal. El mapa político de la Argentina a diferentes escalas.

Los migrantes en un mundo global: Diferentes enfoques. Las corrientes migratorias Alteridad, respeto y discriminación. Las cadenas migratorias y las relaciones horizontales y verticales en ellas. Las migraciones en y desde la Argentina.

SUJETOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Formato Sugerido: Asignatura

1. Fundamentación

La presente unidad curricular pretende iniciar a los alumnos en el conocimiento de los distintos sistemas teóricos que colaboran a conocer e interpretar el desarrollo y el aprendizaje del niño, que no sólo puede ser entendido desde la linealidad y sumatoria de características propiamente evolutivas o de conocimiento, sino como cambios de tipo cualitativos que se van integrando progresivamente condicionados por variables orgánicas, emocionales, familiares, culturales, sociales, históricas, económicas, institucionales y educativas entre otras.

Conocer las imbricadas relaciones entre el aprendizaje y el desarrollo permitirá a los alumnos, futuros docentes, contextualizar tanto los procesos de aprendizaje como contextualizar actuaciones para la enseñanza.

2. Propósitos

- Presentar, para que conozcan y comprendan, los fundamentos epistemológicos de los principales modelos que abordan la infancia y explican el desarrollo y el aprendizaje.
- Promover el análisis y la reflexión crítica acerca de los procesos de constitución subjetiva y cognitiva individual y colectiva desde múltiples perspectivas, enriqueciendo la mirada exclusivamente evolutiva.
- Facilitar las herramientas teóricas y metodológicas para caracterizar al sujeto-alumno y comprender el papel de la educación y el impacto de la realidad social en la constitución de la subjetividad y el aprendizaje.

3. Contenidos Prioritarios

Maduración. Crecimiento. Desarrollo. Aprendizaje. Sus interrelaciones. Elementos básicos para la conceptualización del desarrollo.

El papel de la herencia y el medio ambiente en el desarrollo evolutivo de:

El desarrollo afectivo. El desarrollo Cognitivo. El desarrollo del lenguaje. El juego y el dibujo. El desarrollo social. El desarrollo Moral. El desarrollo físico y motor. Esquema corporal

Los distintos contextos de desarrollo y la importancia del proceso de escolarización en el desarrollo del niño. Conceptualizaciones y representaciones de infancia. Del sujeto niño al sujeto alumno.

Conceptos teóricos fundantes de una Psicología de la conducta humana vs la vida psíquica inconciente como objeto de estudio. Desarrollo afectivo. La constitución psíquica. Factores que influyen en la subjetivación del sujeto. Aportes Freudianos y post Freudianos

La línea natural del desarrollo y la línea social y cultural del desarrollo.



Diferencias y relaciones entre los conceptos de aprendizaje y desarrollo

Desarrollo cognitivo: la teoría psicogenética. Inteligencia. Esquemas, estructuras. Funciones invariantes: organización adaptación. Adaptación: asimilación acomodación. Desequilibrio cognitivo. Etapas psicogenéticas del desarrollo. Estadio sensorio motor. Estadio pre operatorio, estadio de las operaciones concretas y estadio de las operaciones formales.

La perspectiva socio histórica: el desarrollo de los procesos lógicos superiores. La mediación. Zona de desarrollo próximo, Nivel de desarrollo real y Nivel de desarrollo potencial. La nueva zona de desarrollo próximo.

Inteligencia. La teoría de las inteligencias múltiples.

MATEMÁTICA

Formato Sugerido: Asignatura

1. Fundamentación

La matemática del ISFD estará vinculada principalmente con los contenidos que el Diseño Curricular de Educación Primaria fija para este nivel.

Se plantea la necesidad de un tratamiento distinto de los contenidos con la finalidad que los conceptos y procedimientos de la aritmética, la geometría, la medida y la estadística y la probabilidad sean resignificados e integrados en función de la tarea de enseñarlos.

El docente de ISFD irá creando situaciones que busquen elevar el nivel de aprendizaje matemático de los mismos, mediante estrategias de reflexión, esquematización, generalización, prueba, rigor y simbolización. Procesos sobre los que los futuros docentes deberán reflexionar, reconocer y analizar para poder hacer lo mismo en sus propias aulas.

Desde el punto de vista del aprendizaje matemático de los futuros docentes, la resolución de problemas y la generación de preguntas se constituirán a la vez en motivación, objetivo, contenido de estudio y recurso didáctico.

Además de este análisis de problemas por parte de los estudiantes, se realizará el análisis vinculado a la perspectiva didáctica que demandará su futura enseñanza.

La práctica matemática y didáctica que se desarrolla en el aula de formación docente es objeto de análisis que dará al estudiante la oportunidad de comprender la necesidad de coherencia entre lo que se hace y lo que se teoriza y que el fenómeno de educar no admite una reproductividad directa y lineal de lo que sostienen los desarrollos teóricos, psicológicos, pedagógicos o didácticos.

En esta unidad curricular las situaciones lúdicas que involucren contenidos y estrategias relacionadas con la matemática, deberán tener también un lugar especial.

Tampoco se descartarán otras formas de enseñanza de la matemática utilizando otros métodos y recursos que también serán motivo de análisis acerca de sus posibles fines, usos, ventajas y limitaciones en la enseñanza de la matemática, ya que estas formas también deberán poder ser usadas por los futuros docentes en sus aulas.

Un papel primordial tendrán los procesos de institucionalización de los conocimientos matemáticos.

Si bien la simbolización matemática no se la puede pensar como condición indispensable para la formalización, es necesario reconocer que su ausencia obstaculiza la posibilidad de generalización, síntesis, no ambigüedad y precisión que caracteriza tanto el pensamiento como las representaciones matemáticas.

Los procesos de comprensión, esquematización y representación matemática en los estudiantes se tratarán en conjunción con los modos de razonamiento que esta disciplina conlleva. El futuro docente deberá egresar del ISFD distinguiendo diferentes tipos de argumentaciones⁴⁷: explicación, justificación, prueba y deducción y sus alcances.

Además, el futuro docente, debe tener la oportunidad de explorar y analizar vínculos entre los contenidos matemáticos que debe enseñar, tanto los de un mismo eje como los de ejes diferentes (aritmética, geometría, medida o probabilidad y estadística) y con contenidos de otras áreas de conocimiento.

Un tratamiento especial ha de tener el uso de las TICs en las aulas de formación. Corresponde a los formadores hacer un esfuerzo para incorporarlas en su práctica.

En síntesis, la tarea primordial de los alumnos en esta asignatura estará dirigida a juzgar y profundizar su propio desempeño matemático y cómo mejorarlo, adquiriendo herramientas para poder analizar en el futuro, con mayor fundamentación al respecto, la práctica de docentes y alumnos en las escuelas del nivel.

2. Propósitos⁴⁸

Que los estudiantes, futuros docentes:

- Amplíen y profundicen el conocimiento que tienen de la Matemática, desarrollando una práctica de resolución de problemas que les permita dar cuenta de su sentido, de su naturaleza y su método.
- Analicen las prácticas matemáticas que se vivan en la formación para compararlas con otras vividas y explicitar los modelos sobre la enseñanza y la Matemática que las orientan.
- Resignifiquen sus conocimientos matemáticos en términos de objetos de enseñanza, estableciendo las características y las relaciones entre contenidos que se abordan en el nivel primario e inicial, analizando el sentido de su enseñanza en la escuela de hoy.
- Desarrollen actitudes de responsabilidad, disciplina, constancia, cooperación y compromiso con la profesión docente.

3. Contenidos prioritarios

Contenidos matemáticos

Números y operaciones

Números Naturales. Sistema decimal de numeración. Operaciones con números naturales. Significado de las operaciones en distintos contextos de uso. Divisibilidad en el conjunto de los números naturales. Regularidades en secuencias.

Números racionales. Distintas representaciones. Densidad de los números racionales. Operaciones con números racionales. Números irracionales. (Números reales).

⁴⁷ De acuerdo con Balacheff (1987), entenderemos por argumentación cualquier discurso destinado a obtener el consentimiento del interlocutor sobre una afirmación; una explicación es una argumentación en que el consentimiento se busca a partir de la explicitación de la racionalidad de la afirmación, y no a través de otro tipo de argumentos como podrían ser los de autoridad, los afectivos o los de reputación. Las pruebas son explicaciones en que la explicitación de la veracidad de una aserción se realiza sobre la base de reglas o normas consensuadas por una comunidad determinada en un momento dado. En la comunidad matemática, estas normas obligan a plantear la presentación de una sucesión de enunciados, cada uno de los cuales puede ser una definición, un axioma, un teorema previo o un elemento derivado mediante reglas preestablecidas de los enunciados que le preceden. Una prueba así obtenida se denomina demostración.

Se entiende por justificación dar razones convincentes, testigos o documentos a favor de algo. Es una forma general de argumentación que no necesariamente coincide con una demostración en un sentido matemático. Por supuesto, las demostraciones correctas son consideradas como justificaciones acabadas en la comunidad matemática. (Citado en Johsua S y Dupin J.J., 2005)

⁴⁸ Se adoptan los que figuran en las Recomendaciones del Área Matemática, INFD 2008



Números enteros. Cálculo exacto y estimativo con números naturales, fracciones y decimales. Cálculo mental, escrito y con calculadora.

Funciones. Proporcionalidad

Patrones, relaciones y funciones que modelizan situaciones matemáticas. Proporcionalidad. Relaciones de proporcionalidad directa e inversa. Propiedades. Razón y proporción numéricas.

Geometría

Interrelación espacio físico y geometría. Habilidades geométricas. Pensamiento geométrico.

Relaciones espaciales. Figuras de una, dos y tres dimensiones. Elementos. Propiedades. Relaciones de inclusión. Construcciones.

Transformaciones topológicas, proyectivas, afines y métricas.

Medida

Magnitudes. Si.Me.L.A. Unidades fundamentales y derivadas. Uso de instrumentos. Error en la medición. Causas.

Perímetro y *área*. Teorema de Pitágoras. Equivalencia de figuras. *Volumen.* Relaciones entre perímetro-área - volumen.

Probabilidad y Estadística

Probabilidad. Fenómenos. Probabilidad experimental. Probabilidad teórica. Combinatoria. Estadística. Representación de datos estadísticos. Parámetros estadísticos.

Contenidos Transversales

Análisis epistemológico de las concepciones de estudiantes y profesores acerca de la matemática, su enseñanza y su aprendizaje, cómo operan y cómo pueden evolucionar.

Análisis histórico-matemático acerca de determinados problemas vinculados a un determinado contenido o eje de contenidos.

Análisis didáctico de problemas

Actitudes en la práctica matemática

CIENCIAS NATURALES I

Formato sugerido: Asignatura

1. Fundamentación

Las disciplinas constituyen una fuente ineludible de saberes, ya que aportan estructuras conceptuales, perspectivas y modelos, modos de pensamiento, valores y destrezas. Por ello, resulta necesario garantizar una formación profunda ligada a los contenidos que integran el currículo del nivel para el que se forma, sobre los aspectos que hacen a la estructura disciplinar del área donde confluyen los aportes de la Biología, la Física, la Química, las Ciencias de la Tierra y la Astronomía, dotando a los estudiantes de estrategias y categorías de pensamiento que permitan seguir aprendiendo y abordar cuestiones más allá de la formación inicial. Esta formación requiere la inclusión de aspectos históricos del contexto de producción del conocimiento y la reflexión sobre ciertos aspectos epistemológicos que permitan dar cuenta de los objetos de estudio, del tipo de conocimiento producido en una disciplina y de los métodos y criterios para su producción y validación.

De allí se desprende la necesidad de incluir la Historia y la Filosofía de las ciencias en la enseñanza de las ciencias y por ende el enfoque Ciencia Tecnología y Sociedad (CTS), que humaniza los temas científicos, haciéndolos menos abstractos y más interesantes ya que presenta la naturaleza integrada e interdependiente de los asuntos humanos, establecer conexiones intra e interdisciplinarias, en un proceso de constante investigación con estrecha relación teoría práctica.

La tarea de enseñar y aprender ciencias se encuentra hoy con el desafío de las nuevas alfabetizaciones. Por eso, enseñar ciencias significa abrir una nueva perspectiva que permite identificar regularidades, hacer generalizaciones e interpretar cómo funciona la naturaleza. Significa, de igual manera promover cambios en los modelos de pensamientos iniciales de los alumnos.

La sociedad ha evolucionado gracias al desarrollo tecnocientífico. Los niños no están ajenos a esto, por lo que es indispensable que los futuros docentes adquieran conocimientos precisos de Ciencias Naturales ya que una buena enseñanza en ciencias estimula capacidades, habilidades y actitudes como la observación, la indagación, la curiosidad, la creatividad, pero sobre todo ofrece al niño la oportunidad de experimentar con la incertidumbre y el asombro.

En la realidad de la práctica docente, una de las dificultades que se observa se refiere al planteo de propuestas aisladas y desvinculadas del resto de los contenidos, esto se atribuye en muchos casos a la formación parcializada recibida desde los profesorados donde se pone la atención en los contenidos referidos a Físico-Química, dejando de lado el trabajo la formación integrada en Ciencias Naturales.

Esto será posible si en la formación docente logran adquirir los conocimientos y capacidades científicas que les permitirán la realización de propuestas didácticas innovadoras. Al tener un mejor dominio de los contenidos disciplinares no los encontrarán difíciles de organizar y se hallarán más seguros en el desempeño de su práctica.

El alumno que cursa esta unidad curricular debe comprender que el conocimiento científico no es un conocimiento acabado, sino que se encuentra en continuo desarrollo, por lo que él deberá, como futuro docente responsable de su práctica, acompañar esta vertiginosa producción de conocimiento, desarrollando estrategias que le permitan acceder a esta nueva información.

2. Propósitos

Durante la formación en el área Ciencias Naturales, los alumnos deberán tener oportunidades para:

- Manifestar, desarrollar, complejizar y enriquecer las concepciones de ciencia que subyacen en sus matrices formativas referidas a las Ciencias Naturales permitiendo la reflexión entorno a la nueva visión para la enseñanza de las ciencias en la que se presente la interrelación de los contenidos disciplinares
- Afianzar vínculos de solidaridad y de cooperación con otros como miembro de una sociedad democrática y de acuerdo con los principios de convivencia comunitaria.
- Comprender y diferenciar –sistemas conceptuales- de los campos de producción de conocimiento que configuran a la Física y a la Química como disciplina científica de construcción colectiva que intenta describir, explicar, comprender y predecir fenómenos de la naturaleza.
- Reflexionar críticamente sobre la producción y desarrollo del conocimiento científico en el campo de la Física y la Química, reconociendo el carácter provisorio e histórico del mismo.
- Respetar la vida en todas sus manifestaciones y participar crítica y responsablemente en la defensa de los derechos humanos, los deberes del ciudadano y en el mejoramiento de la calidad de vida, colaborando en cuidado de la salud personal y comunitaria, la protección y mejoramiento del ambiente biofísico y del patrimonio cultural.
- Comprender la estructura, funcionamiento, dinámica y evolución de los sistemas naturales.



- Presentar las múltiples problemáticas inherentes al área de Ciencias Naturales, para desarrollar en los alumnos las estrategias cognitivas que les permitan alcanzar la Alfabetización Científica como aproximación a la cultura.
- Incorporar a sus producciones el uso de las nuevas tecnologías ya que éstas forman parte de las capacidades que debe tener un sujeto alfabetizado del siglo XXI.
- Utilizar herramientas metacognitivas, para que puedan adquirir sistemas conceptuales básicos y reflexionar sobre su proceso de aprendizaje a través de la reestructuración de sus concepciones previas

3. Contenidos prioritarios:

Los contenidos serán abordados según el Enfoque del Área de Ciencias Naturales. Contenidos que aportan las Ciencias Físico Químicas

El Eje *epistémico* se sugiere trabajarlo de forma integrada con el resto de los contenidos

Las Ciencias Naturales y las concepciones de ciencia (Eje epistémico). Las concepciones de ciencia. Concepción actual de ciencia Las Ciencias Naturales como área. Disciplinas que integran el área. Los conceptos estructurantes del área. Las metaciencias y las Ciencias Naturales.

El conocimiento científico como provisorio. La producción de nuevo conocimiento en biología como ejemplo de disciplina científica. Los paradigmas y sus cambios: Análisis de experiencias históricas: Nuevos campos de producción de conocimiento.

Eje disciplinar

La materia, su estructura, interacción y relación con las propiedades de los materiales: Los materiales: origen y usos. Sistemas materiales: homogéneos y heterogéneos. Métodos de separación y fraccionamiento de fases. Propiedades intensivas y extensivas de los materiales. Partículas elementales: átomos, moléculas e iones. La materia y los materiales. Caracterización de los estados de la materia y sus cambios desde la teoría cinético molecular: Tabla periódica: uso e interpretación de las propiedades periódicas de los elementos. Enlaces químicos y su relación con las propiedades de las materiales. Sustancias puras: simples y compuestas. Transformaciones físicas y químicas de los materiales. Representación de reacciones químicas sencillas: ecuaciones y modelos moleculares. Concepto de pH. Acidez y alcalinidad. Escalas.

La Tierra y el universo, sus cambios interacciones y fenómenos: Origen del universo y el sistema solar, componentes. Interacciones de materia y energía y sus consecuencias sobre la Tierra y el sistema solar: mareas, eclipses, estaciones, sucesiones día y noche, fases lunares. La Tierra, sus subsistemas e interacciones. Geosfera. Hidrósfera. Atmósfera, Biosfera. El tiempo geológico y el desarrollo de vida en nuestro planeta. Principios de la educación ambiental. El desarrollo sustentable.

Las interacciones, el desarrollo y el origen de los fenómenos físicos: La energía: conservación y transformaciones. El trabajo y el calor como variación de la energía. Formas de transmisión del calor: conducción, convección y radiación; efectos del calor en los materiales. La energía y los fenómenos ondulatorios: luz y sonido. Propagación. Reflexión, refracción y difracción. Campo de fuerzas y sus interacciones: fuerzas gravitatorias, magnéticas y eléctricas. Implicaciones CTS del empleo de los recursos energéticos

CIENCIAS NATURALES II

Formato sugerido: Asignatura

1. Fundamentación

El conocimiento disciplinar específico ha sido durante muchos años el criterio principal de elaboración de los currículos escolares. La debilidad y escasa consistencia de los criterios psicológicos utilizados desde el enfoque

de las concepciones alternativas lleva por tanto a que los criterios de estructuración curricular vuelvan en gran medida, aunque no exclusivamente, a las disciplinas específicas, sin que ello tenga que suponer una renuncia a los presupuestos constructivistas del enfoque.

Las disciplinas constituyen una fuente ineludible de saberes, ya que aportan estructuras conceptuales, perspectivas y modelos, modos de pensamiento, valores y destrezas. Por ello, resulta necesario garantizar una formación profunda ligada a los contenidos que integran el currículo del nivel para el que se forma, sobre los aspectos que hacen a la estructura disciplinar del área de Ciencias Naturales, donde confluyen los aportes de la Biología, la Física, la Química, las Ciencias de la Tierra y la Astronomía, dotando a los estudiantes de estrategias y categorías de pensamiento que permitan seguir aprendiendo y abordar cuestiones más allá de la formación inicial.

La enseñanza de las disciplinas que forman el área de Ciencias Naturales se fundamenta en la necesidad de fundar bases sólidas que posibiliten la adquisición de conocimientos propios de la Ciencias Biológicas para luego poder construir relaciones que permitan integrar los conocimientos del Área. Los conocimientos científicos contruidos desde esta disciplina forman parte del bagaje cultural básico para la comprensión de los fenómenos naturales y de procesos y productos tecnológicos en post de un sujeto alfabetizado científicamente, crítico y transformador de su realidad.

Los contenidos que se proponen en esta unidad curricular pretenden favorecer el logro de una competencia científica básica que articule conceptos, metodologías de trabajo y actitudes relacionadas con la producción de conocimientos en el campo de esta disciplina. Por lo que se hace necesario que el tratamiento de los mismos se realice desde un punto de vista más explicativo que descriptivo, siendo de vital importancia que el trabajo que se efectúe no pierda de vista la integración de la disciplina en el Área de Ciencias Naturales.

Se debe incluir el tratamiento epistemológico en los contenidos abordados en la disciplina, ya que esto permitirá: mostrar a la ciencia como una actividad humana influenciada por el contexto social, político, cultural, económico; resaltar los obstáculos epistemológicos; poner de manifiesto la coexistencia de teorías alternativas; mostrar una visión diacrónica de la génesis y evolución de las ideas y conceptos científicos; mostrar la diferencia con la ciencia y el quehacer científico actual; contrastar visiones diferentes frente a un problema; poner de manifiesto los cambios de paradigmas.

Los procedimientos y habilidades puestos en juego en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la Biología favorecen la adquisición de destrezas cognitivas apropiadas para su desempeño. La apropiación de capacidades analíticas y de resolución de problemas se constituyen en herramientas adecuadas para la participación crítica y activa en ámbitos que presentan una permanente transformación tecnológica.

En este marco, los propósitos a considerar para la enseñanza de la Biología incluyen: el aprendizaje de conceptos y la construcción de modelos; el desarrollo de destrezas cognitivas y del razonamiento científico; el desarrollo de destrezas experimentales y de resolución de problemas vinculados a la vida cotidiana, sin dejar de lado el análisis del contexto social del cual forman parte. Se debe considerar también el desarrollo de actitudes y valores, tales como la tolerancia, el respeto, el trabajo en equipo y la valoración crítica del conocimiento; la construcción de una imagen de la ciencia como proceso de elaboración de modelos provisionales; y el análisis y valoración crítica de la aplicación de los resultados de la investigación científica y de las condiciones sociales de su producción.

Ausubel, Novak y Hanesian afirman que "cualquier currículo de ciencias digno de tal nombre debe ocuparse de la presentación sistemática de un cuerpo de conocimientos como fin explícito en si mismo"

La decisión sobre una organización disciplinar o de Área en la educación científica en un profesorado de primaria depende de la importancia concedida a los conceptos específicos como contenidos educativos, ya que en ellos se asienta la lógica de las disciplinas necesaria para entender un enfoque areal.

La teoría de ANG (Ausubel, Novak y Gowin), fundamenta la adquisición de sistemas conceptuales que permitirán establecer relaciones necesarias para generar modelos teóricos que faciliten la diferenciación entre las teorías científicas y las teorías de la lógica cotidiana basada en la superficialidad.

Posicionados desde las teorías implícitas, se defendería una posición intermedia a la generalidad de la teoría piagetiana o a la especificidad del enfoque de las concepciones alternativas. Se trataría que el alumno diferencie distintos discursos o formas de enfrentarse a un mismo problema, basados en lógicas o epistemologías distintas (Biología, Física, Química, Geología, Astronomía.)

Un profesional docente que pueda reconocer en él, cómo se produjo el cambio cognitivo y cómo fue ayudado para romper con los 3 tipos de obstáculos epistemológicos en ciencias (a- causalidad lineal vs. interacción de sistemas, b- cambio y transformación vs. conservación y equilibrio, c-relaciones cualitativas vs. esquemas de cuantificación) podrá ser capaz de diseñar propuestas acordes con este enfoque constructivista

2. Propósitos

- Comprender y diferenciar –sistemas conceptuales- de los campos de producción de conocimiento que configuran a la Biología como disciplina científica de construcción colectiva que intenta describir, explicar, comprender y predecir fenómenos de la naturaleza.
- Reflexionar críticamente sobre la producción y desarrollo del conocimiento científico en el campo de la Biología, reconociendo el carácter provisorio e histórico del mismo.
- Comprender la estructura, funcionamiento, dinámica y evolución de los sistemas naturales.
- Comprender al entorno con el que interactúa el hombre facilitando la toma consciente y crítica de posturas con relación a temas y problemáticas medioambientales.
- Generar un ámbito de reflexión entorno a la nueva visión para la enseñanza de las ciencias en la que se presente la interrelación de los contenidos disciplinares.
- Presentar las múltiples problemáticas inherentes al área de Ciencias Naturales, para desarrollar en los alumnos las estrategias cognitivas que les permitan alcanzar la Alfabetización Científica como aproximación a la cultura.
- Incorporar a sus producciones el uso de las nuevas tecnologías ya que éstas forman parte de las capacidades que debe tener un sujeto alfabetizado del siglo XXI.
- Utilizar herramientas metacognitivas, para que puedan adquirir sistemas conceptuales básicos y reflexionar sobre su proceso de aprendizaje a través de la reestructuración de sus concepciones previas.

3. Contenidos prioritarios:

Los contenidos deben ser abordados según el Enfoque del Área de Ciencias Naturales. Contenidos que aportan las Ciencias Biológicas.

El **Eje epistémico** se sugiere trabajarlo de forma integrada con el resto de los contenidos

Las Ciencias Naturales y las concepciones de ciencia (Eje epistémico). Las concepciones de ciencia. Concepción actual de ciencia Las Ciencias Naturales como área. Disciplinas que integran el área. Los conceptos estructurantes del área. Las metaciencias y las Ciencias Naturales. Para qué enseñar ciencias naturales en el nivel primario

El conocimiento científico como provisorio. La producción de nuevo conocimiento en biología como ejemplo de disciplina científica. Los paradigmas y sus cambios: Análisis de experiencias históricas: Nuevos campos de producción de conocimiento.

Eje disciplinar

Las características, interacciones, diversidad y cambios en los seres vivos: Características de los seres vivos .Niveles de organización de los seres vivos. Constituyentes químicos de los seres vivos: Bioelementos y Biomoléculas. Los seres vivos como sistemas de intercambios de materia, energía e información. Funciones vitales.

Teorías de la evolución. Clasificación clásica en los cinco reinos. Adaptaciones. Herencia, genética y variaciones de las poblaciones. Ecosistemas. Concepto. Componentes e interacciones. Ciclo de la materia y flujo de la energía. Relaciones tróficas en las poblaciones y comunidades. Pérdida de la biodiversidad.

El organismo humano: Funciones de nutrición, relación y reproducción y sistemas asociados. Relación estructura-función.

La Tierra sus cambios interacciones y fenómenos: Geósfera. Hidrósfera. Atmósfera, Biosfera. El tiempo geológico y el desarrollo de vida en nuestro planeta. Principios de la educación ambiental. El desarrollo sustentable.

DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Formato Sugerido: Asignatura-Taller

1. Fundamentación

Son contenidos fundamentales para abordar en esta unidad didáctica, en la que se plantea el cómo enseñar a los alumnos y alumnas de los IFD, la oralidad, la lectura y la escritura y los procesos metacognitivos de reflexión sobre estos.

La enseñanza de la escucha y la expresión oral en la formación docente y prácticas escolares ha tenido un problemático desarrollo ya que la escolaridad primaria reconoce como fuerte mandato la alfabetización básica. Esto determinó que, de los procesos cognitivos que constituyen la oralidad, solamente el habla ha sido objeto de tratamiento didáctico y aún así, estuvo ligada a enfoques centrados en el sistema, referenciados con la lectura y la escritura y alejados del uso.

La enseñanza de la oralidad debe ser trabajada desde una mirada de perfeccionamiento, de mejoramiento, ya que los niños y niñas hablan una lengua al ingresar a la escuela. Las estrategias a utilizar no deben desautorizar las variedades sociofamiliares de los alumnos y a la vez, deben enriquecer y ampliar los registros y usos hacia la oralidad secundaria. Se debe establecer una interacción entre la oralidad, lectura y escritura desarrollando y enriqueciendo las microhabilidades propias de esta capacidad.

La cuestión de la oralidad atañe a la forma y calidad de los intercambios en el aula, ámbito donde coexisten diversos géneros discursivos orales y formatos de interacción (exposición, explicación, pregunta-respuesta, charla informal) cuyos protocolos y contenidos han de ser especialmente considerados en la formación profesional del docente.

La enseñanza de la lectura y la escritura implica el acercamiento de los futuros docentes a las perspectivas de la enseñanza de las mismas a lo largo de la historia, para que puedan reconocer la herencia construida y la distancia que existe entre las variadas ofertas pedagógicas y los desarrollos alcanzados en relación con la lectura y la escritura, su aprendizaje y su enseñanza.

Para ello, con respecto a la lectura se enfatiza sobre el conocimiento de la historia de la lectura y su enseñanza en occidente, ya que se registran variaciones no siempre lineales ni armónicas que van, a grandes rasgos, desde la oralidad de la lectura colectiva en voz alta del catecismo, pasando por el texto para ver y discutir, hasta las nuevas relaciones entre pantalla, lectores y productores que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación.

Además, se propone conocer y discutir los alcances de los aportes de estudios centrales de las décadas de los 80 y 90, acerca de la lectura como son los cognitivos y los modelos de procesamiento del texto, sumados a los enfoques que proponen a la lectura como un aprendizaje a partir de la experiencia (Larrosa, 2003) y los que la proponen en la complejidad que presenta como práctica sociocultural (Chartier y Hébrard, 1994, 2002 y Petit, 1999). El tratamiento de dichos enfoques se brindarán en función de su incidencia en las prácticas escolares, y su importancia para la enseñanza y aprendizaje de la lectura en el ámbito formal.

Asimismo, en relación con la enseñanza de la lectura en la escuela se hace necesario acercar la práctica escolar de la lectura a la práctica social: leer con diferentes y genuinos propósitos, con distintas modalidades, distintos tipos de textos. Igualmente, la lectura debe ser abordada como objeto de aprendizaje. Los alumnos, futuros docentes, deberán valerse de contenidos referidos a la formación de lectores en la escuela, incluyendo las tecnologías de la información y la comunicación.

En relación a la enseñanza del placer de la lectura, Isabel Soler de Gallart sostiene que los alumnos deben sentir que leer les permite ser más autónomos, que la lectura además de brindarnos información es un instrumento para el ocio, una herramienta lúdica que nos permite explorar mundos diferentes a los nuestros. La enseñanza de la lectura no debe hacer que su aprendizaje signifique una carga, se le debe incorporar una dimensión lúdica, buscando un tiempo y espacio para leer sin otra finalidad que sentir el placer de leer.

Con respecto a la enseñanza de la escritura es necesario que los futuros alumnos conozcan las diferentes perspectivas y dominios que se desarrollaron históricamente, a partir de los aportes didácticos del siglo XX, particularmente en la escuela tradicional argentina.

Respecto a la gramática es importante organizar su enseñanza, no tanto en torno a los conceptos, como en torno a los saberes que permiten usar la lengua de una manera adecuada, esto favorecerá el control y el análisis de la comprensión y de la producción de los diferentes tipos de textos. Es decir, que la enseñanza de la gramática y la reflexión metalingüística es útil si no se convierte en un fin en sí misma.

En lo que se refiere a la enseñanza del contexto sociolingüístico no hay que perder de vista que actualmente, en la mayoría de las provincias se hablan diversas lenguas, esto hace que los docentes deban proveerse de herramientas didácticas para abordar las variaciones lingüísticas que se puedan presentar en el aula. Es importante que los IFD impartan a sus alumnos conocimientos sobre los distintos tipos de bilingüismo y capaciten a los alumnos en la detección de los fenómenos de acallamiento lingüístico o diglosia para evitar la patologización de conductas lingüísticas normales, conceptualización de la relación entre las variantes dialectales orales con el estándar escrito.

La lectura de textos literarios potentes, interesantes, bien escritos ocupa un lugar irremplazable para la formación de lectores y en el desarrollo personal, cultural, estético y lingüístico de los docentes en formación. Es en el marco de esta concepción que los futuros docentes dispongan de una base de saberes provenientes de la teoría y del análisis literario, al igual que acerca de cómo dar lugar en la escuela a la experiencia de la lectura personal creando una comunidad de lectura. Es por esto que para la enseñanza de la literatura deben existir y se deben garantizar:

- espacios de lectura de textos literarios infantiles variados con el fin de ampliar los criterios de selección y de análisis. A su vez, se deberá propiciar la discusión con respecto al canon literario a utilizar según sea el nivel y la modalidad, para que los estudiantes sean concientes de su futura responsabilidad en la transmisión de un patrimonio cultural.

- espacios de análisis de las relaciones complejas y cambiantes entre literatura y escuela, literatura y sociedad, literatura y currículo, lengua y literatura, además de, proporcionar recursos y estrategias de formación de lectores, biblioteca, promoción de lectura, talleres de lectura y escritura.

- espacios de talleres de lectura y escritura para que puedan experimentar los conocimientos para luego poder aplicarlo con sus alumnos. Asimismo, los talleres generarán posibilidades para vincular la enseñanza de la literatura con otras expresiones artísticas.

Los futuros docentes deben conocer y analizar críticamente la evolución de la enseñanza de la literatura infantil, sus entrecruzamientos con las concepciones de literatura y de lectura y escritura contemporáneas. Será necesario un acercamiento y revisión al proceso de autonomización de la literatura en la escuela a partir del surgimiento en el país de autores, ilustradores, editores y editoriales dedicados la producción de literatura para niños. Este proceso marca un quiebre en muchas prácticas de lectura que, por un lado, alejan a la lectura de literatura de las prácticas tradicionales que la vinculaban con contenidos de otras áreas, pero, por otro, la

incorporación del objeto libro trae como consecuencia la desigualdad en las posibilidades de acceso y disponibilidad.

Es fundamental que los futuros docentes se acerquen a las diversas perspectivas sobre cuáles son los saberes que debe promover la escuela, cómo se enseña y cómo se aprende literatura y a través de qué mediaciones. Para esto, una cuestión central será realizar una aproximación crítica sobre los usos escolares del texto literario desde una mirada tradicional del uso como modelo estilístico y normativo destinado al aprendizaje de contenidos gramaticales (además de los morales), pasando por las respuestas a cuestionarios cerrados, a las variadas propuestas que promueven el trabajo interpretativo de los lectores en distintos escenarios.

Se propone en este espacio el formato asignatura-taller, por cuanto los futuros docentes deben estar provistos de los conocimientos, modos de pensamientos y modelos teóricos que enmarcan la unidad curricular propuesta. Sirve para que puedan ejercitar análisis de problemas, investigar, interpretar, elaborar informes y monografías, y la propuesta de taller obedece a la necesidad de que puedan redactar actividades, estrategias, recursos, para diseñar planes, proyectos, acompañados siempre de la reflexión que se realiza a través del intercambio. La propuesta tiene que ver con el orientar, resolver o interpretar los desafíos de la producción, comprensión, interpretación entre otras.

2. Propósitos

Las recomendaciones para la elaboración de Diseños curriculares, para los Profesorados de Educación Primaria propone que *los futuros profesionales de la educación como sujetos culturales, mediadores y transmisores de cultura, puedan llevar a cabo algunas de las misiones centrales de la escuela como son garantizar el desarrollo de la lengua y el aprendizaje de la lectura y la escritura, además de transmitir saberes socialmente significativos vinculados con la literatura y la reflexión sobre la lengua, la normativa y los textos, todos ellos como factores de desarrollo personal, lingüístico, cultural y estético de los alumnos y las alumnas [...] la formación docente deberá desarrollar sus contenidos disciplinares y sus contenidos didácticos referidos a estrategias de enseñanza y gestión de la clase, así como las formas de evaluación adecuadas para ponderar logros y dificultades en cada caso y establecer criterios de acreditación.*

La formación docente para la Educación Primaria en el área de Lengua y Literatura se propone que los futuros docentes:

- Avancen en la construcción de su rol profesional en tanto sujetos comprometidos, competentes, autónomos, críticos y reflexivos a cargo de la formación de lectores y escritores y el desarrollo de la oralidad en la escuela primaria.
- Se afiancen como usuarios competentes de la lengua oral y escrita y como lectores reflexivos e interesados en la literatura infantil.
- Dispongan de instrumentos para analizar la diversidad de contextos sociales, lingüísticos, culturales, escolares y etarios que inciden en el aprendizaje y la enseñanza en el área y puedan tomar decisiones comprometidas con una oferta educativa de calidad para todos.
- Incorporen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como herramientas de lectura y la escritura en el mundo contemporáneo.
- Conozcan y analicen distintos aportes teóricos en el campo de Psicología, la antropología, la historia de la enseñanza en el área, la Lingüística y la Literatura que subyacen a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral y escrita.
- Conozcan y analicen los nuevos marcos curriculares, los aportes de las disciplinas de referencia y la didáctica de la lengua y la literatura que les permitan tomar decisiones razonadas en cuanto a la selección y secuenciación de los contenidos en todos los ciclos de la escolaridad primaria.



- Consideren la necesidad de equilibrar el peso relativo que se le destine al aprendizaje de los distintos contenidos de lengua oral, lengua escrita, literatura y reflexión metacognitiva.
- Adquieran las herramientas pedagógico-didácticas que les permitan planificar, identificar aprendizajes esperables, diseñar actividades, seleccionar recursos, prever estrategias didácticas adecuadas a distintos contextos (escuela urbana, rural, de niños y adultos, graduada y plurigraduada) y criterios de evaluación, coevaluación y acreditación pertinentes en cada caso.
- Incluyan entre las incumbencias de su rol profesional aspectos relativos a la interacción en el aula, las formas de agrupamiento de los alumnos, el rol docente, el vínculo con los otros miembros de la institución escolar, con las familias y la comunidad, entre otros factores de la práctica.

3. Contenidos Prioritarios

- Enfoques de la enseñanza de la lengua y la literatura. Competencias lingüísticas, comunicativas y pragmáticas. Competencia literaria. Análisis de los marcos curriculares vigentes. Modelos y criterios para la evaluación lingüística, comunicativa y literaria. Observación y análisis de situaciones de enseñanza de lengua y Literatura, planificaciones, cuadernos de clase, entre otros. La Planificación áulica. Diversas configuraciones didácticas. Análisis y producción de planificaciones: unidades didácticas, proyectos y otros. Aportes de los contextos socio y psico en la enseñanza de la lengua y la literatura.
- Enseñanza de Oralidad. El habla y la escucha como objetos de conocimiento y reflexión. Análisis del lugar de la conversación en el proceso de enseñanza y aprendizaje y sus estrategias. El desarrollo de la oralidad secundaria y sus vínculos con el aprendizaje de la lectura y la escritura. La proyección de los usos personales y sociales de la lengua oral. Aportes de la psico y sociolingüística a la evaluación del habla. Análisis de géneros orales apropiados para primer ciclo (poesía oral, renarración y otros) y para segundo ciclo (entrevista y la exposición oral entre otros). Planificación de proyectos de oralidad.
- Enseñanza de lectura y escritura. Historia de la enseñanza de la lectura y la escritura. Análisis de las perspectivas actuales. Análisis de diversos modelos y estrategias didácticas de la lectura y escritura de diversos géneros discursivos. La enseñanza a través del taller: pasos, estrategias. Organización. Aportes del conocimiento acerca de los textos y la gramática a la producción escrita.
- Enseñanza Literatura infantil. Criterios didácticos para la enseñanza y el aprendizaje de la literatura. Historia de la enseñanza de la literatura infantil. Análisis de los usos escolares del texto literario.
- Enseñanza de la gramática y los estudios formales de la lengua. Historia de la enseñanza y aportes de los estudios actuales.

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Formato: Taller

1. Fundamentación

Esta Unidad Curricular, como parte del campo de la Formación Específica para la Educación Primaria, pretende aportar fundamentos teóricos y metodológicos que resulten herramientas valiosas para problematizar y orientar la enseñanza de estos contenidos. La enseñanza de las Ciencias Sociales no es tarea fácil. Resulta necesario superar varias tensiones que hacen compleja la elaboración didáctica: lo epistemológico e ideológico que subyace en recortes y enfoques, el carácter abstracto y muchas veces impreciso de los conceptos que se elaboran y utilizan en este campo, así como la amplia y renovada gama de contenidos que integran el área a partir de la incorporación de conceptos de otras disciplinas distintas a los abordajes de Geografía e Historia.

Una de las principales tareas de los futuros docentes será pues seleccionar contenidos en función de lo se quiere enseñar, delimitando los temas e identificando las múltiples interrelaciones que se establecen para enseñar

unas Ciencias Sociales que abran horizontes, y permitan comprender las acciones de hombres y mujeres en contextos sociales concretos, como paso necesario a la elaboración de actividades que permitan a niños y niñas vincularse desde distintas perspectivas con los objetos de enseñanza. Esto requiere no sólo identificar los saberes y los problemas sino, ante todo, explicitar los supuestos que sustentan la elaboración de las propuestas de enseñanza. También implica reconocer que los contenidos de las Ciencias Sociales escolares resultan una construcción didáctica del conocimiento disciplinar, vinculadas centralmente con las finalidades de la escuela, y con una tarea de enseñanza destinada a alumnas y alumnos que en Patagonia, al igual que en el resto de nuestro país, presentan distintas características cognitivas, culturales, étnicas, y sociales. En tal sentido, los aportes de la Didáctica de las Ciencias Sociales intentan consolidar criterios para una interpretación adecuada de los sentidos y las lógicas que operan en las decisiones que toman los docentes en sus contextos específicos de actuación profesional.

Un punto de partida es considerar cómo construyen los niños y niñas las nociones básicas sobre la realidad social y en tal sentido las investigaciones psicológicas sobre la construcción de las nociones sociales brindan un soporte imprescindible para cimentar los aprendizajes escolares.

Pero también, al mismo tiempo, la Didáctica de las Ciencias Sociales incluye una dimensión propositiva, procedimental y operativa tendiente a brindar herramientas para elaborar, desarrollar y evaluar la enseñanza, es decir incorpora saberes y prácticas sobre planificación, definición de objetivos, selección y organización de contenidos, estrategias de enseñanza y uso de variados recursos. En tal sentido resulta importante enfatizar en los futuros docentes la sensibilidad y capacidad para atender grupos escolares heterogéneos con propuestas de enseñanza diversificadas.

Esta propuesta de Didáctica de Ciencias Sociales incluye además alguna consideración sobre el enfoque y trabajo escolar a desarrollar con las *efemérides*, a fin de que no existan incongruencias entre el marco teórico-didáctico del área y los mensajes elaborados y puestos en circulación en estas celebraciones.

Plantear nuevos objetivos para la enseñanza de Ciencias Sociales en la escuela primaria, elaborar estrategias didácticas que favorezcan la construcción de contenidos y traducirlos en nuevas prácticas que se muestren en los actos escolares, resulta vinculante con la necesidad de generar en los alumnos la conciencia de pertenencia a una nación que se concibe ahora desde una perspectiva abarcativa y pluralista, cimentada en una ciudadanía fundada en la ética y pensada como sujeto de derechos.

La propuesta de contenidos para esta unidad curricular está estructurada en torno a ejes organizadores que otorgan sentido a conceptos y enunciados, desechando la mera nómina de temas fragmentados:

El Primer Eje analiza las características de los pensamientos infantiles sobre el mundo social como base para la construcción del conocimiento escolar en Ciencias Sociales.

Un segundo Eje alude a conceptos estructurantes del campo de las Ciencias Sociales, retomando aspectos sobre saberes de Historia y Geografía, enfatizando ahora aportes de Antropología, Sociología y Ciencia Política, que se complementarán posteriormente con los contenidos de la unidad curricular sobre *Formación Ética y Ciudadana*.

Un tercer Eje -desagregado en dos núcleos- centrado en el tratamiento de temáticas que abordan el proceso de enseñanza y aprendizaje y esencialmente en la producción didáctica en Ciencias Sociales.

Por último, un cuarto Eje propone examinar la finalidad y función de las efemérides en la escuela primaria argentina así como examinar alternativas de re significación.

2. Propósitos

- Explorar las preocupaciones centrales de la Didáctica de las Ciencias Sociales y sus aportes para la enseñanza del área, en tanto campo de conocimiento específico necesario para la formación docente.



- Consolidar conceptos estructurantes del campo de Ciencias Sociales desde una perspectiva crítica que supere la naturalización y simplificación de lo social, como base para seleccionar contenidos y diseñar propuestas de enseñanza en la escuela primaria.
- Reflexionar sobre los propósitos del área de Ciencias Sociales en la escuela primaria en diferentes momentos y en distintas sociedades, a fin de establecer relaciones entre los supuestos éticos-políticos y las propuestas definidas para el ámbito escolar.
- Identificar las principales dificultades del aprendizaje de las Ciencias Sociales en alumnos de la escolaridad primaria para anticiparlas y atenderlas en cuanto a la forma y graduación de la tarea de enseñanza.
- Fomentar el análisis entre fundamentos y acciones didácticas para analizar componentes de distintas propuestas de enseñanza en Ciencias Sociales para la escuela primaria.
- Elaborar criterios para formular propuestas de intervención didáctica que consideren las condiciones de apropiación de los contenidos del área en función de las posibilidades cognitivas, los Diseños curriculares jurisdiccionales y el contexto escolar.
- Promover la selección de diferentes estrategias de enseñanza así como la construcción metodológica y el uso adecuado de recursos variados para la enseñanza de Ciencias Sociales en las distintas etapas de la escuela primaria.
- Potenciar las posibilidades creativas y enriquecer la sensibilidad del futuro docente para que sea capaz de estimular el desarrollo de la fantasía y la imaginación en tanto herramientas valiosas para el aprendizaje de Ciencias Sociales.
- Conocer las claves de lectura, la organización de contenidos y las orientaciones didácticas prevista para el Área de Ciencias Sociales en los documentos curriculares jurisdiccionales para la educación primaria.
- Ampliar la capacidad de los futuros docentes para elaborar proyectos de enseñanza del conocimiento social adecuados a la diversidad y contextualizados en la realidad socio- institucional de una escuela situada.
- Analizar la construcción del sentido común social sobre el pasado concretado en actos escolares y museos.

3. Contenidos Prioritarios

Características del pensamiento infantil, percepción de la realidad social y construcción del conocimiento escolar en Ciencias Sociales.

Los contenidos sociales y las ideas de los niños. Características del pensamiento infantil sobre los fenómenos sociales. La construcción de la noción de tiempo y de espacio. Del espacio matemático a las representaciones mentales del espacio. El desarrollo moral y el aprendizaje de normas. El conocimiento del mundo social: las nociones sociales, económicas y políticas. La causalidad y el pensamiento infantil. La construcción del conocimiento escolar y el empleo didáctico de las ideas de los alumnos: Importancia pedagógica del conocimiento e indagación de las ideas previas.

Epistemología de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

La Didáctica de las Ciencias Sociales: objeto de estudio. Algunas preguntas estructurantes de este campo de conocimiento. Diferentes miradas acerca de sus aportes a la tarea docente.

Diferentes modalidades de enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela: el modelo tradicional, el modelo de la escuela activa, el modelo crítico-constructivista. Concepciones de ciencia social, aprendizaje y enseñanza subyacentes en cada modalidad.

El problema de la neutralidad en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Fundamentación del Área de Ciencias Sociales en la escuela. La realidad social como objeto de conocimiento escolar. Categorías conceptuales que organizan su estudio.

La articulación entre disciplinas sociales en la escuela: diferentes posibilidades.

Construcción de la enseñanza en Ciencias Sociales:

a) *Procesos de construcción de la enseñanza del mundo social en la escuela primaria: ¿Para qué enseñar Ciencias sociales? Los recortes de realidad social como categoría didáctica. El Área de Ciencias Sociales en el Diseño Curricular Provincial. Claves de lectura e interpretación. Fundamentación, propuestas de contenidos y orientaciones didácticas.*

b) *Criterios de selección y la planificación de propuestas didácticas en Ciencias sociales: La planificación docente como hipótesis de trabajo. Los procesos organizadores en las prácticas de la enseñanza: programación de la enseñanza; contenidos, criterios de selección, organización, integración y secuenciación. Las intencionalidades educativas: fin, objetivos, propósitos, expectativas de logro. Estrategias para la enseñanza. Las actividades: concepto, tipos de actividades y su relación con el contenido a ser enseñado. Secuencias de enseñanza: congruencia y pertinencia de las actividades, estrategias y recursos propuestos.*

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES II

Formato sugerido: Taller

1. Fundamentación

La intención de esta unidad es continuar un proceso iniciado en el área. Se propone ofrecer a los futuros docentes la posibilidad de ampliar y profundizar la construcción de criterios que les permitan planificar, organizar y evaluar con autonomía sus propuestas de enseñanza.

Al enseñar ciencias sociales, los docentes se apoyan en diversas concepciones teóricas que orientan sus decisiones acerca de para qué enseñar, qué enseñar y cómo enseñar. Estas concepciones son las que, de manera explícita o implícita, estructuran su labor cotidiana en el aula. Al respecto, desde el marco teórico adoptado en la unidad se considera necesario favorecer la toma de conciencia de estos supuestos, ya que esto permitirá revisar y modificar propuestas de enseñanza estereotipadas y desactualizadas.

Es por ello que es esencial ofrecer a los alumnos la posibilidad de analizar críticamente diversas prácticas de enseñanza y los supuestos teóricos que las sustentan; y promover al mismo tiempo el aprendizaje de estrategias y recursos didácticos para la elaboración de propuestas novedosas y actualizadas.

2. Propósitos

Que los alumnos:

- Profundicen el manejo del enfoque crítico-explicativo para la enseñanza de las ciencias sociales, para que puedan diseñar propuestas didácticas variadas y actualizadas, siendo capaces de fundamentarlas con claridad y solidez teórica.
- Identifiquen algunas características específicas de la enseñanza de las ciencias sociales en los primeros años de la escuela primaria, para que puedan diseñar planificaciones didácticas acordes a las



particularidades evolutivas de esta etapa, y superadoras de abordajes superficiales y estereotipados habitualmente presentes en las escuelas.

- Analicen y cuestionen el sentido habitual que se asigna al tratamiento de las efemérides en la escuela, para que sean capaces de proponer abordajes que favorezcan la comprensión histórica y, al mismo tiempo, tengan sentido para la sociedad presente.

3. Contenidos prioritarios

El rol de los conocimientos previos en la enseñanza de las ciencias sociales: para qué y cómo trabajar con ellos

El sentido de enseñar teniendo en cuenta los conocimientos previos de los alumnos.

El cambio conceptual en la enseñanza: la necesidad de articulación entre conocimiento cotidiano y conocimiento académico.

Los conocimientos previos como criterio para la selección de contenidos. Articulación entre propósitos de enseñanza, marco disciplinar y conocimientos previos.

La enseñanza de las ciencias sociales en 1º ciclo:

Estado actual de la enseñanza de las ciencias sociales en 1º ciclo. El abordaje de “temas clásicos”: supuestos epistemológicos que lo sustentan.

Necesidad de encontrar nuevos sentidos para la enseñanza de las ciencias sociales en 1º ciclo. Finalidades propuestas por los documentos curriculares.

Criterios para la selección de contenidos. Una nueva mirada sobre la antinomia cercanía/lejanía.

Estrategias didácticas para enseñar ciencias sociales en 1º ciclo: el estudio de la vida cotidiana; la narración; los estudios de caso; las salidas al medio; las simulaciones. Fuentes de información: criterios para su selección y uso. Evaluación.

Las efemérides en la escuela: caminos para superar el “sinsentido”.

La enseñanza de la historia centrada en las efemérides desde un enfoque tradicional: la mirada puesta en los hechos político-militares; la “vida ejemplar de los próceres”, la reproducción de estereotipos.

El tratamiento de las efemérides desde un enfoque explicativo: la posibilidad de promover la comprensión histórica. La mirada puesta en los sujetos colectivos. La construcción de puentes con el presente.

Los actos escolares como producto del aprendizaje significativo de los alumnos.

EDUCACIÓN PARA LA SALUD

Formato Sugerido: Taller / Seminario

1. Fundamentación

En esta unidad curricular se propone una conceptualización de la salud como producto social, superando una visión estrictamente biomédica de las enfermedades y considerando al hombre como totalidad, poseedor de una estructura biopsicosocial, es decir un organismo con alcances y limitaciones que se podrán expresar de acuerdo a la relación que cada sujeto establezca entre él, su cuerpo y su medio social. Esta relación se da dentro de una cultura donde lo psíquico, vivencias, representaciones, percepciones de salud y enfermedad se articulan con lo social y se expresan como pertenecientes a la totalidad que conforman los grupos humanos.

Las nuevas concepciones en torno a la salud, nos hacen percibir la necesidad de formar a la población en hábitos de vida saludables, basándonos en una visión holística de la salud necesariamente inmersa un modelo participativo tendiente a mejorar la calidad de vida de los hombres. Para este abordaje los contenidos deben tratarse

en relación a los valores universales, tales como la solidaridad, el respeto, el cuidado por el otro y la toma de conciencia de lo que significa ser parte de la comunidad.

La incorporación de la educación sexual como parte del currículum y la atención de este rasgo humano como expresión de los derechos de los alumnos, implica un paso adelante hacia una escuela democrática, fuente de sentido, de orientación y cuidado de una dimensión significativa de la vida de los estudiantes.

Las diversas opiniones sobre esta temática, la constituyen en un desafío a la hora de pensar la enseñanza, dado que la escuela debe acompañar y promover su desarrollo desde una perspectiva que contemple la prevención y el cuidado sanitario de esta dimensión humana, entendiéndola como un componente de importancia para el desarrollo de una existencia plena, la relación con el propio cuerpo y con las demás personas.

Esta formación se produce en distintos ámbitos y de múltiples formas, a lo largo de la vida de las personas, constituyendo una práctica que no sólo atañe a las escuelas, pero que tampoco es una tarea exclusiva de las familias.

Al Estado le corresponde la responsabilidad de facilitar el acceso a la información de calidad a las temáticas de salud y por ello debe impulsar una educación en sexualidad abierta, respetuosa de las ideas que promueva la construcción paulatina de conocimientos, actitudes, sentimientos, valores y habilidades para el ejercicio de hábitos saludables.

De esta manera, la escuela desde una propuesta pedagógica integral contribuye a la construcción de ciudadanía, también cuando es capaz de respetar las necesidades de los alumnos en las distintas etapas de su desarrollo, por tal razón es que desde esta unidad curricular se pretende brindar herramientas teóricas para los futuros docentes contemplando el abordaje de contenidos referidos a la *Educación Sexual Integral* de los sujetos.

2. Propósitos

- Incluir la Educación Sexual Integral dentro de propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas, promoviendo actitudes de responsabilidad y respeto ante la sexualidad.
- Analizar crítica y reflexivamente la importancia de educación para la salud en la educación, considerándola a nivel del individuo, de la población y del ambiente.
- Promover el desarrollo de actitudes de solidaridad y responsabilidad social respecto de la salud individual y colectiva.
- Reflexionar respecto de las acciones de salud y riesgos biopsicosociales y ambientales de contraer enfermedades.
- Lograr una autocomprensión más completa del cuerpo, de la sexualidad y de las actitudes femeninas y masculinas.

3. Contenidos prioritarios

Los seres humanos y la salud: La salud .Concepto. OMS. Salud individual y colectiva. Componentes del nivel de la salud. Factores que determinan la salud. Acciones de salud. La salud y las prácticas culturales. La importancia de la prevención, promoción y protección de la salud. El paso del estado de salud al de enfermedad. El ciclo económico de la enfermedad. La protección de la salud a partir del hombre y a partir del ambiente. Algunas nociones de epidemiología.

Defensas del cuerpo. Sistema inmunológico. Fuentes de infección. Inmunidad activa y pasiva. Prevención y control de enfermedades: Prevención de enfermedades transmisibles y no transmisibles. Medios preventivos. Factores condicionantes de las enfermedades. Prevención de accidentes y primeros auxilios. Higiene personal y colectiva. Hábitos saludables: la higiene y el consumo de sustancias. Prevención de las adicciones.

La sexualidad humana integral: Sexualidad. Concepto. Sexualidad sana e integral: Enfoques parciales en sexualidad. Enfoque comprensivo-personalista. Conductas saludables. Concepto de género. Características del varón y la niña. Caracteres primarios y secundarios. Pubertad. El rol de la familia y la escuela. Conductas sexuales. Autoconocimiento y autoestima. Asertividad. Las enfermedades, sus agentes causales y medidas de prevención. ITS. Relaciones interpersonales: Procreación, responsabilidad compartida. Embarazo precoz. Fecundación. Crecimiento y desarrollo fetal y del recién nacido. Desarrollo sexual y la salud. Importancia de los vínculos. Signos de abusos y de violencia.

Crecimiento y desarrollo afectivo sexual: Necesidades básicas. Alteraciones en el crecimiento y desarrollo. Etapas. Características del desarrollo en la niñez. Lactancia materna. Desnutrición. Alimentación. Nutrientes y nutrición. Educación alimentaria.

EDUCACIÓN FÍSICA

Formato Sugerido: Taller

1. Fundamentación

La Educación Física es una disciplina pedagógica, que al interior de la escuela se configura como un espacio en el que se enseña y se aprende en función de los objetivos de la institución. Posee un cuerpo de contenidos específicos y saberes que, presentes en la cultura, son seleccionados por su significatividad y potencialidad educativa y son transformados en objetos de enseñanza.

Concebir la Educación Física de este modo, implica entender la escuela como el instrumento que tienen los estados y las sociedades para el proceso de reproducción y transformación cultural. La recreación activa de las prácticas corporales y motrices, como parte de la cultura social, reviste en la actualidad, un conjunto especial de significaciones otorgantes de sentido para quien las realiza en tanto sujeto en formación y miembro de la cultura. Pueden identificarse, en las prácticas corporales y motrices, contenidos educativos y saberes concomitantes asumidos por la escuela, que posibilita su apropiación y disfrute personal siendo un derecho de todos los niños, jóvenes y adultos.

La escuela como organización debe estar en condiciones de promover una vida activa y saludable y dispone de un conjunto de posibilidades para lograrlo. La Educación Física es entendida como una estrategia educativa. No siempre la Educación Física se entendió de esta manera y se ha implementado en ocasiones como un dispositivo ligado al disciplinamiento corporal, a la descarga de energías o al adiestramiento deportivo. Hoy la escuela cuenta con la oportunidad de dar contenido profundamente educativo a la actividad motriz, que es sin dudas, una actividad básica en la vida y las representaciones de los alumnos.

La Educación Física como área del saber y del hacer, le propone al alumno ponerse en movimiento mediante situaciones de juego y requiere de él la disponibilidad de sí como un todo integrado, el conocimiento del mundo físico, de los objetos que pueden ser manipulados y de los demás en tanto sujetos con quienes coactuar, las aptitudes corporales y emocionales para el movimiento y el conocimiento de actividades corporales y motrices que amplían su universo cultural.

Es necesario que los futuros maestros y maestras se replanteen el lugar de lo corporal en la escuela y puedan visualizar y valorar la cultura corporal como un recorte valioso de la cultura. Tanto el docente como el niño son sujetos corporales de conocimiento y aprendizaje. La actividad motriz humana es en sí misma un producto y un vehículo de la cultura transformándose en una práctica social de gran trascendencia y como tal adquiere diversas manifestaciones en relación con factores sociales y económicos. La pedagogía históricamente ha variado sus actitudes en relación con la actividad motriz. En la vida moderna y sobre todo en las ciudades, sólo la escuela garantiza el acceso de los niños a una actividad motriz sistemática y dirigida con objetivos educativos.

Transformar la cultura corporal de movimientos en un saber y un hacer escolar es tarea de la institución educativa como totalidad. Los docentes a cargo de los grupos de niños y niñas, no pueden estar ausentes en el tratamiento de los saberes que devienen de su enseñanza. Los alumnos reciben una influencia que conforma su

corporeidad o su modo de sentirse y actuar con el cuerpo en tanto sujetos a través de toda la experiencia escolar. El maestro acompaña al alumno en su tránsito por las diversas áreas de aprendizaje y debe comprender el conjunto de contenidos que se enseñan y las problemáticas que abordan o que comprometen a los alumnos.

Una unidad curricular denominada Educación Física en la formación docente, debe ser aprovechada para provocar una experiencia personal, un nivel de reflexión, observación y estudio que le permita al docente en formación revisar sus representaciones y construir una nueva mirada, sin prejuicios, afirmada en conocimientos actualizados y en una profunda sensibilidad personal.

Los estudios sobre desarrollo cognitivo puntualizan la función de la acción material del niño sobre su mundo en la conformación de las estructuras del pensamiento y su desarrollo. Las diversas escuelas psicológicas de la personalidad, sobre todo las contemporáneas, valorizan el papel del cuerpo, sus vivencias y acciones y las diversas marcas que estas colocan sobre la vida del sujeto. Desde el análisis social, todas las corrientes señalan el valor del juego de movimientos y la relación con los objetos y los demás como pilares de la construcción de las representaciones sociales y los modos de relación de los sujetos con el mundo exterior.

En la etapa de la escolarización primaria, es de gran importancia acompañar a los alumnos en su proceso de perfeccionamiento y estabilización de las formas de movimiento. Se debe intentar preservar la cultura y los motivos infantiles de movimiento, postergando la copia de modelos adultos, de gran presencia en los medios de comunicación, que introducen prácticas y valores que los niños no pueden procesar adecuadamente.

Se intenta promover el juego con el movimiento, la creatividad, la revisión crítica de patrones motrices, la formación multilateral que da como resultado una amplia disponibilidad corporal para la acción. A partir de las formas motoras globales, eficaces para resolver las situaciones de juego y las situaciones problemáticas planteadas, construir una base de automatismos transferibles a la vida en general y a la práctica de diversas actividades lúdicas y motrices. En un ciclo superior de la Educación Primaria, la codificación del esfuerzo, el planteo de situaciones desafiantes y la comprensión de los efectos de la actividad motora pasa a ocupar un lugar primordial en las propuestas. El mundo del deporte, con todas sus contradicciones, es un asunto que la escuela necesariamente incluye, a veces, por la fuerza de las circunstancias y es necesario su abordaje crítico.

La actividad motora, que combina la expresión y la acción motivante y motivada, constituye también un recurso didáctico de primer orden para la enseñanza de contenidos escolares de las distintas áreas curriculares. Desde esta perspectiva, las actividades de Educación Física son también instrumentos altamente significativos para la enseñanza de la tolerancia y la aceptación de lo diverso, el compartir y proyectar con otros. Bien diseñadas y dirigidas, las actividades corporales pueden neutralizar las tendencias discriminatorias alentando la autoestima y el espíritu de colaboración.

Al nivel de la institución escolar, se proyectan los contenidos necesarios y significativos para los niños concretos en el ambiente concreto en que ellos viven. Los docentes conocerán los conceptos y categorías básicas de la educación física como disciplina escolar y las relaciones que pueden establecerse entre ella y otros contenidos escolares.

Se define el objeto de estudio de este taller como el complejo resultante del abordaje científico del niño, de las prácticas corporales y motrices y las relaciones pedagógicas que se establecen entre ambos. Más precisamente, se intentará construir un conocimiento acerca de las prácticas pedagógico motrices que se realizan con niños en la escuela. Su abordaje incluye un reconocimiento de las formas de movimiento, sus significados sociales, algunas capacidades y funciones que las posibilitan, las necesidades de intervención pedagógica y sus potencialidades para la educación en la escuela.

2. Propósitos

Desde esta Unidad Curricular se propone:

- Aportar en el conocimiento de las características de los niños estudiados desde el punto de vista de su cuerpo y su movimiento, con particular énfasis en la etapa infantil.



- Brindar argumentos para que los/as docentes conozcan y valoren las posibilidades educativas que brinda y requiere la actividad motriz y la trascendencia social e individual de las prácticas corporales.
- Brindar espacios para revalorizar la corporeidad como formas de enseñar y de aprender.
- Plantear situaciones para reflexionar sobre las prácticas corporales y expresivas de los documentos curriculares

3. Contenidos prioritarios

- La Educación Física en la Educación Primaria. Espacio y tiempo escolar.
- Cuerpo, cultura y educación. Las prácticas corporales y la tarea educativa
- Consideraciones epistemológicas. Cuerpo, movimiento, educación y escuela.
- El cuerpo del niño o el niño como cuerpo: visión histórica, sociológica y pedagógica
- Características de las etapas infantiles; significación del movimiento en la infancia
- Maduración, crecimiento, aprendizaje, adaptación; desarrollo y desarrollo motor.
- Las acciones motrices; las capacidades, funciones y procesos; la evolución de las habilidades motoras
- Desarrollo motor infantil
- La acción motriz, la situación motriz, la cultura corporal y motriz.
- Relaciones entre cognición, emoción y movimiento. Actividad motriz y aprendizajes escolares. Actividad motriz y socialización.
- Desarrollo social y juego, clasificaciones de los juegos motores; integración social, expresión, comunicación y creatividad. Observación y aprovechamiento pedagógico del juego. Clasificación de juegos. Los juegos con pequeño material, los juegos corporales, los juegos de correr, saltar, lanzar, los juegos colectivos, los juegos de oposición, los juegos expresivos, los juegos y actividades en la naturaleza. Otros
- Estrategias de enseñanza. La actividad motriz espontánea, las intervenciones del docente tipos de intervención, actividad de los alumnos y del docente
- Las instalaciones y el material para las actividades de la Educación Física.
- Organización de los contenidos.
- Configuraciones didácticas.

LENGUAJES ARTÍSTICOS

Formato Sugerido: Taller

1. Fundamentación

El arte ha ocupado un importante lugar en la vida de los grupos sociales y en la construcción del pensamiento humano en los distintos periodos socio-históricos. En la historia del hombre ha cumplido diversas funciones mediante las cuales las diferentes épocas lo han conceptualizado de acuerdo a sus intereses y necesidades. Pero sin lugar a dudas se ha presentado como una manifestación cultural, con el propósito de revelar algún aspecto en particular de la existencia humana y su presencia en el mundo.

La educación artística en Argentina asumió el modelo occidental de arte, artista y obra, del cual se derivaron dos supuestos de fuerte impacto en los criterios de la enseñanza: el arte como producto del talento de un genio creador y la tendencia expresivista. Estas concepciones asociaban la práctica del arte al tiempo libre o a las actividades puramente expresivas, limitando la formación artística a la adquisición de técnicas y habilidades,

dejando de lado el contexto histórico, social y cultural. En el siglo XX la Estética, junto al aporte de las ciencias humanas, cuestionaron esa concepción favoreciendo otros modos de pensar el arte: como una forma específica de conocimiento, constituido por diversos lenguajes simbólicos, modos elaborados de comunicación humana verbal y no verbal. El marco epistemológico que permite este enfoque concibe al arte como conocimiento posible de ser enseñado y aprendido y capaz de ser fuente de conocimientos nuevos, de la misma manera que ofrece modos de entender la realidad que le son propios y que otras formas de conocimiento no proveen. Es por ello que la noción de arte cobra relevancia en tanto se lo considera un *campo fundamental de conocimiento*.

Como discurso polisémico, portador de significados posibles, productor y a la vez producto de un contexto social determinado, admite interpretaciones diferenciadas y divergentes de la realidad, tanto en el momento de producción como en el de su recepción, dando lugar a una relación que se establece en el contexto de una comunidad compartida de significados que se van negociando a cada instante en el marco de un acto de comunicación.

La alfabetización en cada uno de los lenguajes artísticos posibilita el manejo de la metáfora, la doble lectura, la apropiación de significados y valores culturales, contribuyendo a alcanzar competencias complejas que permiten el desarrollo de la capacidad de abstracción, la construcción de un pensamiento crítico y divergente, la apropiación de significados y valores culturales y la elaboración y comprensión de mensajes significativos en un contexto sociocultural determinado; colaborando de esta manera en la construcción de un sujeto capaz de interpretar la realidad socio-cultural, de elegir, hacer respetar sus derechos y sentirse parte vital de una fuerza transformadora en la construcción de la identidad propia y social. El conocimiento de las técnicas, la organización de los recursos y de los elementos formales, la posibilidad de expresarse y la voluntad comunicativa, cobran especial interés en tanto se orienten a la producción de sentido y a la comprensión, más allá de lo literal, de los diferentes discursos propios del hombre.

Se propone tomar como ejes centrales *la producción, la apreciación crítica y la comprensión de las Artes en su contexto sociocultural*. Es importante resaltar que estos tres ejes no se deben considerar separadamente, pues se interpenetran, es así que la producción se combina con la apreciación y la contextualización; la lectura con la producción.

En el campo de la educación artística es común que la práctica sea solo el hacer apoyado en la destreza técnica, y la teoría sea un sostén que intenta explicar algunos aspectos de esa práctica, quedando totalmente fuera de campo el conocimiento que deviene de la *praxis* artística, de los lenguajes artísticos. En este sentido, los ejes presentados serán abordados desde la *acción y la reflexión* para concebir la realidad artística como una *praxis* superadora de la dicotomía teoría/ práctica en la que la faz reflexiva, consciente y electiva acompañe el momento de la producción, para evitar la fuerte separación entre la realización concreta y la reflexión crítica, que ha caracterizado buena parte de la educación formal en nuestro país.

2. Propósitos

Incluir los lenguajes artísticos en la formación específica de los futuros docentes implica proponer una visión superadora de una concepción que asociaba la práctica del arte al tiempo libre o a las actividades puramente expresivas.

En el área de Educación Artística para la educación común y obligatoria se reconocen, hoy, cuatro lenguajes artísticos - Artes Visuales, Música y Teatro y Danza. Cada uno de estos lenguajes presenta, a su vez, códigos y especificidades que aportan saberes particulares y el desarrollo de capacidades para analizar e interpretar las representaciones culturales desde distintas miradas.

La unidad curricular “Lenguajes Artísticos”, pretende resignificar el carácter artístico de la educación, incorporando como horizonte formativo, la sensibilidad, la creatividad y la comprensión estética de su práctica y del proceso educativo. La vivencia de experiencias expresivo-comunicativas distintas a la palabra, facilitarán el acceso a otras formas de conocimiento y de representación de la realidad a través de la estimulación de la percepción y del pensamiento divergente.

Toda manifestación artística implica un nivel de metáfora, de ocultamiento, que obliga al sujeto a realizar un esfuerzo por comprender y asignar significado. Desarrollar los aspectos especialmente relacionados con la producción y la lectura crítica de cada uno de los lenguajes artísticos propiciará en la formación profesional del futuro docente, la indagación y el análisis sobre las experiencias, los conocimientos y las interpretaciones de las manifestaciones culturales inmersas en determinado contexto.

Una exploración más profunda de las posibilidades visuales, sonoras, accionales y corporales le permitirá superar comportamientos estereotipados adquiridos culturalmente basados en el uso exclusivo de la palabra, y descubrir nuevos medios que posibiliten enriquecer sus propuestas y ampliar las experiencias educativas de los alumnos en distintas áreas, aproximándose sensible y conceptualmente a la problemática del medio cultural en el cual los alumnos se desarrollan.

3. Contenidos Prioritarios

Los lenguajes artísticos: Arte y cultura. Arte y lenguaje. Arte, comunicación y educación. Teorías de la educación artística y modelos de comunicación. La percepción estética. La praxis artística. El fenómeno artístico, relaciones entre artista, obra, público y contextos culturales.

Lenguaje Visual: La imagen visual. Imagen figurativa. Imagen abstracta. Sintaxis, semántica y pragmática. Denotación y connotación. Los elementos del lenguaje visual y su organización. Modos de representación combinados en función connotadora. Contenido, forma e intencionalidad del discurso visual. Géneros discursivos. Técnicas, soportes y materiales. Producción, realización e Interpretación. El patrimonio cultural artístico visual. Manifestaciones visuales del entorno y la región.

Lenguaje Musical: Elementos configurativos de la música. Los procedimientos y las técnicas: Principios de composición – medios de expresión - modos de comunicación. La información sensorial. Producción de discursos desde el lenguaje musical. Apreciación y recepción. La crítica: nivel descriptivo, interpretativo y evaluativo. Análisis denotativo y connotativo de los componentes del discurso. El patrimonio cultural musical. Manifestaciones musicales del entorno y la región en relación con el contexto universal. Las expresiones artísticas de nuestra cultura, en la actualidad.

Lenguaje Corporal - Danza: El cuerpo en movimiento. Espacio, tiempo y energía. Calidades de movimiento. Movimiento, gesto y actitud. Las posibilidades expresivas del cuerpo: el gesto y la voz. Experiencias sensorceptivas. Improvisación y composición coreográfica. La expresión corporal y la danza en la escuela. Producción de discursos desde el lenguaje corporal. Apreciación y recepción. La crítica: nivel descriptivo, interpretativo y evaluativo. Análisis denotativo y connotativo de los componentes del discurso. El patrimonio dancístico. Las danzas del entorno y la región en relación con el contexto universal. Las expresiones artísticas de nuestra cultura, en la actualidad.

Lenguaje Teatral: La acción. Modos y medios de producción. Estructura dramática. La dramaturgia. Sistemas de actuación. La literatura dramática. Texto espectacular. El teatro en la escuela: técnicas teatrales. Producción de discursos desde el lenguaje teatral. Apreciación y recepción. La crítica: nivel descriptivo, interpretativo y evaluativo. Análisis denotativo y connotativo de los componentes del discurso. El patrimonio teatral. Manifestaciones teatrales del entorno y la región en relación con el contexto universal. Las expresiones artísticas de nuestra cultura, en la actualidad. Espacio escénico, puesta en escena. Análisis, apreciación y recepción.

Los discursos artísticos en la actualidad: Experiencias interdisciplinarias que integren los cuatro lenguajes. Distintos tipos de manifestaciones artísticas: Happening. Intervención. Performance. Instalación. Arte multimedial. La crítica: nivel descriptivo, interpretativo y evaluativo. Análisis denotativo y connotativo de los componentes del discurso.

DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA

Formato sugerido: Taller

1. Fundamentación

En esta unidad curricular los estudiantes del profesorado de Educación Primaria estudiarán los marcos teóricos que subyacen a las propuestas curriculares y a los textos en vigencia, que les ayudarán a explicar y comprender la práctica escolar y seleccionar los principios epistemológicos y didácticos que juzguen adecuados para su tarea futura, capacitándose para organizar su enseñanza y llevarla a cabo en forma flexible y adaptándola a las circunstancias cambiantes que va creando el propio proceso de aprendizaje de sus alumnos.

A partir de tener que describir, analizar e interpretar los procesos reales de enseñanza y de aprendizaje de los niños en las escuelas (a través de observaciones, videos y registros de clases) y de la lectura de los diseños y desarrollos curriculares, los estudiantes necesitarán conocer los enfoques que alientan las investigaciones actuales acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la matemática, explicitando sus objetos de estudio, las preguntas que intentan responderse, sus antecedentes y fuentes, sus vinculaciones y contrastes con la bibliografía que sustentan los diseños curriculares, la distancia que media entre ellas con la realidad escolar y sus posibles explicaciones, reconociendo que dichas teorías apoyan modelos teóricos que ayudan a analizar e interpretar las dificultades de la práctica en las aulas y no son dogmas a aplicar irreflexivamente en ellas.

Una ventaja importante de la enseñanza de la matemática a través de problemas, constituye el hecho de poder graduar la ayuda brindada a los alumnos de acuerdo a sus necesidades pedagógicas y atendiendo a su heterogeneidad cultural y cognitiva. Los docentes han de reconocer en sus aulas la existencia de alumnos que son capaces de construir una comprensión conceptual acerca de un tema particular sin requerir gran participación de su parte, en tanto que para otros un logro similar requiere de atención específica e intensiva. No todos los alumnos parten del mismo punto en sus conocimientos y posibilidades cognitivas, ni llegarán a conceptualizaciones o a dar argumentaciones del mismo nivel de abstracción, pero deben poder alcanzar alguna forma correcta de comprensión de los contenidos curriculares. (Versión Preliminar DC R:N: EGB 3, 2000).

La sistematización de estos conocimientos matemáticos y didácticos, apoyados en lecturas seleccionadas, experiencias de docentes e investigaciones, a través del estudio grupal e individual, propiciando formas de trabajo cada vez más autónomas, contribuirá a que el estudiante tome conciencia de su necesidad y posibilidades de formación continua, más allá de lo que la formación inicial le pueda dar.

También las TICs tendrán una inserción importante en esta unidad con el objetivo de capacitar al docente en su uso didáctico en la escuela.

2. Propósitos

Que los estudiantes, futuros docentes:

- Utilicen nociones teóricas producidas desde distintas líneas de investigación en Didáctica de la Matemática, para analizar producciones de los alumnos, planificaciones, instrumentos de evaluación y recursos de enseñanza y para seleccionar actividades para enseñar distintos contenidos, formulando propósitos y anticipando posibles estrategias de intervención.
- Analicen los objetivos de aprendizaje, la organización de contenidos y las orientaciones didácticas presentes en los documentos de desarrollo curricular producidos por la jurisdicción y a nivel nacional, considerando dichos documentos como el marco normativo que regula la actividad de enseñanza.

- Analicen las relaciones entre el diseño curricular y la realidad institucional social para elaborar configuraciones didácticas adecuadas a diversos contextos, analizando reflexivamente en forma individual o con sus pares.
- Definan criterios para el análisis, la evaluación y la selección de libros de texto escolares.
- Analicen situaciones de clase en escuelas primarias en las que se trabaje con diversas actividades de Matemática, a la luz de los marcos teóricos pertinentes y las sujeciones del sistema de enseñanza, a fin de identificar los criterios que subyacen a las decisiones tomadas por el maestro y por los alumnos.
- Desarrollen actitudes de responsabilidad, disciplina, constancia, cooperación y compromiso con la profesión docente.

3. Contenidos Prioritarios

La Matemática y su tratamiento didáctico

La didáctica de la matemática como disciplina autónoma.

El papel del problema en la enseñanza matemática y en relación con los contenidos a enseñar.

La planificación didáctica. La transposición didáctica de los conocimientos matemáticos. Consignas de trabajo. Libros escolares. Importancia y uso del material estructurado, didáctico y cotidiano. Evaluación: Fines. Destinatarios. Modalidades y objeto de evaluación.

Números Naturales, Fraccionarios y Decimales

Caracterización de distintos enfoques acerca de la enseñanza de los distintos tipos de números. Evolución histórica de su enseñanza. Aportes de las investigaciones.

Medida

La medición de magnitudes. Evolución de la idea de magnitud y medida en el niño. Instrumentos de medida. Errores de medición. Aproximación y exactitud. Construcción y uso de distintos recursos de medición.

Geometría

El desarrollo de la geometría en la historia. Usos de la geometría en la actualidad. Conocimientos espaciales y conocimientos geométricos. Enfoques acerca de su enseñanza. Las representaciones espontáneas espaciales y geométricas en los niños. Habilidades de trabajo geométrico: visualización, representación gráfica, descripciones, reproducciones, construcciones, justificación, demostración. Materiales y otros recursos para su enseñanza.

Probabilidad y Estadística

El azar y la intuición. Las representaciones en estadística. El promedio y sus interpretaciones incorrectas. Distintos tipos de gráficos: ventajas y desventajas.

Evaluación escolar en matemática

Concepciones de la evaluación en matemática.

TICS

Uso y análisis de las Tics: Software, páginas de Internet (interactivas o de información), videos, juegos, fotos, películas, etc.

Contenidos Transversales

Estos contenidos serán tratados a lo largo de la materia, en forma práctica sobre situaciones que involucren contenidos de la enseñanza y actuaciones en la práctica escolar.

En base a distintos enfoques sobre la educación matemática se analizarán concepciones acerca de los procesos de aprendizaje y de enseñanza a través del estudio de los contenidos transversales aprovechando observaciones directas, registros de situaciones de clase, videos de clase, cuadernos de alumnos, programas y diseños de distintas épocas, planificaciones, textos escolares, bibliografía pertinente, etc

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS NATURALES I

Formato sugerido: Taller / Seminario

1. Fundamentación

La formación específica se configura a partir del conocimiento didáctico relativo a la enseñanza de los contenidos específicos del área, de las teorías psicológicas y las características evolutivas del sujeto entre otras. Estos saberes didácticos incluyen criterios para definir objetivos, seleccionar y organizar contenidos, principios de intervención docente, formas de enseñanza, evaluación, conocimiento del currículo del área.

Los saberes, disciplinares y didácticos, son decisivos en la formación docente, pero el eje de dicha formación tiene que ser la didáctica de las ciencias, porque el contenido a enseñar condiciona los roles del profesor y las estrategias de enseñanza, esto implica no sólo atender a la comprensión de la estructura y organización de los saberes de las Ciencias Naturales, sino tener en cuenta los aspectos referidos a su enseñanza.

Hoy no se discute la importancia del lenguaje en el aprendizaje, lenguaje y comunicación son inseparables del trabajo científico. Si se consideran las situaciones de aprendizaje como procesos comunicativos, para que se produzca aprendizaje debe haber comunicación. No es posible separar la enseñanza de las ciencias de los procesos de comunicación en la escuela.

La participación y actividad comunicativa, así como el rol de la experimentación en el aula son temas para el debate y la metacognición en el marco de la construcción curricular, la concreción de estas acciones en la formación redundaría en una mayor comprensión acerca de la ciencia y los fenómenos naturales por parte de los alumnos

La selección de contenidos, debe proponerse desde la concordancia con la trascendencia cultural, social y humana de la profesión docente, tal que activen el mayor número de potencialidades. La inclusión de la Epistemología de las Ciencias Naturales evitaría la consolidación de una enseñanza dogmática de la ciencia.

En la sociedad del conocimiento la formación inicial debe proporcionar a los futuros docentes las herramientas para que sean promotores de la alfabetización científica del alumnado, asegurando desde los institutos de formación que los docentes comprendan a las ciencias como un constructo social, es decir como parte de la cultura.

Los alumnos de nivel terciario deben estar al tanto de algunos de los temas relevantes que se investigan y debaten actualmente en el campo de la didáctica de las Ciencias Naturales. Dado que ésta es una disciplina normativa, en la cual los marcos teóricos sirven para pensar la práctica y se retroalimentan en ellos, se deben tratar las concepciones y modelos que conforman el área, y las posibles perspectivas que dichos marcos dan a la planificación de situaciones de enseñanza en el aula.

El método o *modelo investigativo*, que comienza a surgir en las últimas décadas, es la propuesta didáctica en Ciencias Naturales para lograr democratizar los conocimientos científicos. Este método incorpora los preconceptos o ideas previas a tener en cuenta en la enseñanza, la resolución de problemas como punto de partida, el planteo de hipótesis y su contrastación y el lugar de la experimentación en laboratorio o campo.

Es conveniente señalar la importancia de la Historia y la Filosofía de las Ciencias para el reconocimiento de las Ciencias Naturales como constructo social.

Finalmente, es importante plantear el valor de las TICs en la sociedad, por tal motivo tendrán una inserción importante en esta unidad con la intención de brindar herramientas teóricas y metodológicas al futuro docente en su uso didáctico en la escuela.

2. Propósitos

- Construir activamente significados que fundamenten la futura práctica docente desde la reflexión y el análisis, a partir de una visión actualizada del conocimiento científico
- Diseñar, analizar y fundamentar teóricamente estrategias de enseñanza, que atiendan a los contenidos, al sujeto que aprende y al contexto de intervención pedagógica que considere los diversos estilos de aprendizajes para el 2° ciclo, acordes con la alfabetización científica.
- Promover la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje para que aprendan estrategias metacognitivas que permitan autorregular su aprendizaje, para aprender a aprender (desarrollar su autonomía y adquirir madurez metacognitiva).
- Brindar situaciones donde utilicen nociones teóricas producidas desde distintas líneas de investigación en Didáctica de las Ciencias Naturales, para analizar producciones de los alumnos, planificaciones, instrumentos de evaluación y recursos de enseñanza y para seleccionar actividades para enseñar distintos contenidos, formulando propósitos y anticipando posibles estrategias de intervención.
- Proponer situaciones donde analicen los objetivos de aprendizaje, la organización de contenidos y las orientaciones didácticas presentes en los documentos de desarrollo curricular producidos por la jurisdicción y a nivel nacional, considerando dichos documentos como el marco normativo que regula la actividad de enseñanza.
- Promover la reflexión para que analicen las relaciones entre el diseño curricular y la realidad institucional social para elaborar configuraciones didácticas adecuadas a diversos contextos, analizando reflexivamente en forma individual o con sus pares.
- Iniciar acciones donde definan criterios para el análisis, la evaluación y la selección de libros de texto escolares.
- Brindar espacios de discusión, argumentación y validación de posturas, a fin de promover la actitud de aceptación a la crítica, la realización de autocríticas y la reflexión sobre el error como un camino hacia la autonomía responsable, condición necesaria de un docente como profesional transformador.

3. Contenidos Prioritarios

Las ideas científicas infantiles y la enseñanza de las ciencias: Importancia pedagógica del conocimiento e indagación de las teorías implícitas y construcciones alternativas. La causalidad y el pensamiento infantil. Visiones de los niños sobre el mundo y los fenómenos que en él ocurren. La construcción del conocimiento escolar y la importancia didáctica de las ideas de los alumnos. Modelos teóricos a construir en Ciencias Naturales.

Evolución de la metodología de la enseñanza de la Ciencias Naturales: Influencia de la epistemología de la ciencia a lo largo de la historia de la educación. Modelos didácticos implícitos en la enseñanza de las Ciencias Naturales. Caracterización contrastes, tendencias y aportes recientes.

Las concepciones de ciencia y su incidencia en las prácticas de enseñanza: La alfabetización científica. Los métodos de la ciencia, analogías, modelizaciones, procedimientos experimentales. Diseño y montaje de experimentos. Trabajos de investigación. El lenguaje científico en la comunicación, análisis y explicación de resultados e informes de laboratorio.

El diseño de propuestas didácticas desde la psicología cognitiva y el constructivismo Prescripción de la enseñanza y documentos curriculares (DCP, Nap, entre otros). El diseño de propuestas didácticas⁴⁹. Criterios de selección, secuenciación y organización de los contenidos. Los metaconceptos como

⁴⁹ Se sugiere comenzar a trabajar la didáctica específica para 2° ciclo, en articulación con el Campo de la Práctica.



organizadores del área. Herramientas metacognitivas: mapas conceptuales y uve de Gowin. Estrategias de enseñanza en Ciencias Naturales: Los procedimientos en la clase de ciencias. La resolución de problemas. El lugar de la experimentación en laboratorio o campo. Tipos de actividades.

Evaluación Características. Criterios e indicadores de evaluación. Aplicación de herramientas metaconceptuales en la evaluación.

Adecuación de las propuestas de enseñanza a contextos específicos, atendiendo a la integración, diversidad y heterogeneidad.

TICS: Uso y análisis de las TICs; Software, páginas de Internet (interactivas o de información), videos, juegos, fotos, películas, etc.

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS NATURALES II

Formato sugerido: Taller

1.Fundamentación

El desempeño ciudadano no puede ser concebido hoy sin una formación científica básica. La educación en ciencias debe contribuir a la alfabetización científica del conjunto de la población, de manera que todos los ciudadanos puedan estar en condiciones de indagar sobre distintos aspectos del mundo que los rodea, de poder tomar decisiones que afectan la calidad de vida y el futuro de la sociedad, de interesarse y participar de los debates científicos.

Hoy educar es hacer posible que los individuos conozcan las claves y manejen las herramientas que les permitan vivir en un mundo complejo, cuya configuración depende de la actividad tecnocientífica. No se puede aprender a vivir en un mundo modelado por la ciencia y la tecnología sin comprender cómo funciona ese mundo y sin interactuar con destreza con los artefactos que en él existen. Sin embargo, conocer y manejar constituyen la dimensión de lo fáctico, que debe estar presente en la acción educativa pero que no la agota. Además de los saberes y las destrezas existen los valores y las decisiones.

Conocer, *implementar*, *valorar*, *participar*, *analizar* y *reflexionar* son seis infinitivos que podrían constituir ámbitos definitorios y programáticos de lo que debe ser la actividad educativa. La enseñanza en ciencias supone una apuesta por renovar, en clave participativa, no sólo desde la implementación de las actividades de aula a partir del conocimiento de las actuales teorías psicológicas, pedagógicas y didácticas en ciencias. De esta manera se logra valorar la práctica misma y se genera la necesidad de participación en distintos ámbitos de validación y elaboración de conocimiento didáctico. La metacognición solo será posible luego de analizar y reflexionar sobre lo actuado en este camino. Por ello, se necesitan iniciativas que se opongan a una praxis predominantemente teórica y discursiva, por lo que en este planteamiento educativo se defiende una formación docente más ligada a la práctica y más atenta a los problemas cotidianos que plantea la gestión de un aula realmente participativa en la construcción de sus aprendizajes. Frente a un desarrollo curricular reducido a la contextualización o ejemplificación de lo previsto en las prescripciones normativas, se apuesta por un desarrollo curricular más flexible, autónomo y cooperativo, para que los propios docentes puedan hacerse realmente responsables de los currículos que se desarrollan en sus aulas.

Los docentes en formación tienen una serie muy variada de representaciones de la realidad, del conocimiento científico y la enseñanza de las ciencias que resultan en parte de su biografía escolar. Estas ideas se constituyen en “obstáculos epistemológicos” que influyen en la comprensión y la construcción de conocimientos, tanto para el que aprende como para el que enseña ciencias. Los obstáculos epistemológicos no deben conceptualizarse como negativos para el aprendizaje, sino que son el sustento a partir del cual se debería organizar la planificación para llegar a los objetivos de enseñanza, y en función de ellos desarrollar modelos de enseñanza para la superación de los mismos.

La enseñanza de la ciencia para alumnos/as de nivel primario debe centrarse en proyectos que contribuyan a la adquisición de conceptualizaciones progresivas a través del estudio de problemas cotidianos y significativos contextualizados en lo ambiental, social y tecnológico.

Esta nueva visión respecto de la enseñanza de las ciencias, reclama a los ámbitos responsables de la formación de profesores un fuerte compromiso orientado a fomentar en los futuros docentes una apropiación activa de los fundamentos y las estrategias propias de este campo disciplinar.

El propósito de esta unidad curricular es ofrecer a los alumnos en formación, debates teóricos, inquietudes y producciones de distintos autores, posibilidades de analizar diferentes propuestas didácticas, materiales curriculares, etc, que les proporcionen un instrumento de conocimiento y análisis que además les permita generar sus propias estrategias de enseñanza. Este futuro docente debe comprender que los niños pequeños pueden acceder a distintos aspectos del conocimiento científico, siempre que se considere la etapa evolutiva en la que se encuentra el alumno como otro aspecto más a tener en cuenta para plantear la propuesta de enseñanza. De alguna manera significa dar sentido científico a las relaciones que construye el niño con su entorno. El docente debe ser el mediador que ayude a desplazar las actividades del niño basadas en sí mismo, y centradas en el mundo físico, hacia el ámbito simbólico.

Debido a las particularidades que se observan en el sujeto que aprende en el primer ciclo de la Educación Primaria, se considera que la formación inicial de un futuro docente debe ofrecer espacios de apropiación activa de los fundamentos y las estrategias propias de este campo disciplinar en el ciclo.

Es de vital importancia para el alumno, que se generen espacios de debates teóricos respecto de la importancia de la articulación con el Nivel Inicial de manera que se les permita generar estrategias de enseñanza adecuadas para el trabajo con niños pequeños.

No se debe desestimar que el paso del jardín de infantes al aula de primaria es un proceso complejo y progresivo, a través del cual el desarrollo psicológico tiene continuidad. El docente deberá conocer en profundidad las características de los niños que transitan el nivel educativo anterior para poder guiar y acompañar los aprendizajes de los alumnos que recibe.

No hay razón para no considerar el potencial lúdico del juego, estrategia común en el nivel inicial, en el desarrollo cognitivo del niño que ingresa al ciclo primario. Por tal razón las actividades que se propongan deberán promover la mayor cantidad posible de : disfrute, libertad, intercambios y desafíos.

La reflexión sistemática sobre la enseñanza de las ciencias demanda del docente una permanente formación sobre los fundamentos epistemológicos, psicológicos y didácticos desde una mirada crítica.

2. Propósitos

Que los futuros docentes:

- Analicen y reflexionen respecto de las bases teóricas que sustentan la enseñanza de las Ciencias Naturales en el nivel.
- Utilicen nociones teóricas producidas desde distintas líneas de investigación en Didáctica de la Ciencias Naturales para analizar críticamente diferentes propuestas didácticas
- Diseñen propuestas didácticas desde un enfoque globalizador, a través de situaciones problemas que reconozcan el nivel progresivo de conceptualización en niños pequeños.
- Debatan y reflexionen las distintas concepciones y tipos de juego, incluyendo diferentes propuestas de juego en las configuraciones didácticas diseñadas para el nivel



- Analicen las relaciones entre el diseño curricular y la realidad institucional social para elaborar configuraciones didácticas adecuadas a diversos contextos, analizando reflexivamente en forma individual o con sus pares.
- Definan criterios para el análisis, la evaluación y la selección de libros de texto escolares.
- Analicen situaciones de clase de primer ciclo en escuelas primarias en las que se trabaje con diversas actividades de Ciencias Naturales, a la luz de los marcos teóricos pertinentes y las sujeciones del sistema de enseñanza, a fin de identificar los criterios que subyacen a las decisiones tomadas por el maestro y por los alumnos.
- Desarrollen actitudes de responsabilidad, disciplina, constancia, cooperación y compromiso con la profesión docente.
- Rescatar y revalorizar sus saberes, tanto en los aspectos metodológicos como en los conceptuales específicos del área.
- Transitar una experiencia que incluya el trabajo con los materiales de laboratorio y adquirir confianza en las posibilidades de su aprovechamiento con sus futuros alumnos, acordes al primer ciclo.
- Fomentar la investigación científica escolar, (tales como Olimpiadas, organización de proyectos de investigación escolar, ferias de Ciencia y tecnología, etc), incluidas en el calendario escolar de la Actividades Científicas y Tecnológicas juveniles.

3. Contenidos prioritarios

Los aspectos epistemológicos de la enseñanza de las Ciencias Naturales: Concepciones de aprendizaje y de enseñanza escolar que subyacen en las diferentes propuestas de abordaje didáctico de la enseñanza de las Ciencias Naturales, en el primer ciclo de la educación primaria. El carácter areal de la enseñanza de las Ciencias Naturales. Las propuestas de contenido en el Diseño Curricular Provincial y lo NAP.

Los aspectos didácticos de la enseñanza de las Ciencias Naturales: Las Ciencias Naturales en el currículum del nivel. Fundamentos e intencionalidades. Organizadores del conocimiento. Importancia de la articulación con el nivel inicial. La indagación y el reconocimiento del ambiente. Selección de contextos en relación a las propuestas didácticas. El juego como posibilidad de aprender en el área de Ciencias Naturales.

La práctica de la enseñanza de las Ciencias Naturales: Diferentes configuraciones didácticas. La globalización como principio de organización curricular. Adecuación de las propuestas de enseñanza a contextos específicos, atendiendo a la integración, diversidad y heterogeneidad. *La Teoría de ANG* Herramientas metacognitivas: Mapas conceptuales y Uve de Gowin. Las unidades didácticas basadas en problemas. Enseñanza de la metodología de la investigación.

El valor pedagógico del juego. El juego como posibilidad de aprender en el área de Ciencias Naturales. Evaluación en el primer ciclo.

PROBLEMÁTICA DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Formato sugerido: Taller/Seminario

1. Fundamentación

Esta instancia curricular tiene como finalidad acercar a los alumnos en formación a las problemáticas específicas que caracterizan al nivel primario. Una creciente complejidad que se expresa en fenómenos epocales que configuran estructuralmente a la escuela hasta problemas cotidianos del aula como la definición de los “deberes” que se les asignan a los alumnos para realizar en el hogar. Nuevamente, estamos ante viejos y nuevos problemas.

Es innegable que el nivel educativo primario fue una de las grandes herramientas en la construcción, expansión y consolidación del Estado-nación moderno en nuestro país. La ley 1420 del año 1884 y la ley Láinez de



1905 fueron las expresiones jurídicas que permitieron el avance del Estado nacional sobre las provincias. Con esta normativa se afianzó el poder legal del estado central en relación con la educación en todo el territorio y avanzó, además, en la construcción de escuelas “nacionales” – muchas de ellas de nivel primario – a lo largo y ancho del país.

En este sentido, el Estado-nación tuvo en la escuela primaria un dispositivo valioso en pos de garantizar la gobernabilidad y generar cohesión social.

Esta decisión de incluir a todos los niños del territorio nacional en el nivel primario estuvo tensionada por un estilo homogeneizador que obtuvo y excluyó múltiples diferencias. Así, diversos *otros* – de clase, de nacionalidad, de etnia o de género – no tuvieron las mismas posibilidades en una escuela primaria que tendió a cobijar a todos pero, no así, a sostener una educación igualitaria para el conjunto de la población.

Es innegable el fuerte poder socializante y subjetivante que tuvo este nivel. Con pasar sólo unos pocos años por la escuela primaria un sujeto estaba alfabetizado en aspectos básicos de identidad nacional, lectura, escritura y cálculo, además, medianamente disciplinado para incorporarse a la vida social en general y al mundo del trabajo en particular. Su masividad hizo necesaria la formación de grandes ejércitos de maestros que en el normalismo encontraron un sostén sólido para el desarrollo de su tarea. Una profesión de masas que nació femenina y que se sostuvo en un sentido vocacional casi sagrado, en una ética del cuidado del otro y en una identidad más moral que política.

Esta “vieja” escuela primaria ha sufrido transformaciones a lo largo de sus poco más de cien años de existencia en términos de escuela de masas.

Incluir el análisis y la reflexión en torno a estos problemas se sustenta en la aspiración de brindar una formación sostenida que articule el sentido político de la educación de la infancia con su sentido pedagógico. Es necesario asumir que cuestiones que tradicionalmente se consideraron de carácter estrictamente político, y por lo tanto no legítimas desde el punto de vista del ejercicio profesional docente, hoy deben ser incorporadas de manera impostergable al desempeño profesional y por lo tanto al proceso formativo.

La comprensión de las actuales transformaciones y las deudas pendientes tiene como propósito la formación de un docente para el nivel con condiciones para desempeñar su tarea en realidades diversas, espacios urbanos, suburbanos y rurales, con alumnos que van desde la niñez a la adultez, connotados por la fragmentación social y la segmentación territorial, como así también, capturar los nuevos desafíos para una educación pensada en términos prospectivos.

Es por ello que la propuesta en el desarrollo curricular debería plantear situaciones donde los futuros docentes puedan comprender crítica y reflexivamente la realidad escolar desde una mirada real, donde los aspectos propios del nivel se resignifiquen a partir de una nueva mirada de la educación y de la escuela, analizando su función en la sociedad, y principalmente que a partir del proceso reflexivo y crítico logren implementar un cambio en las prácticas docentes.

2. Propósitos

- Ofrecer experiencias formativas que permitan comprender los procesos socio-históricos, políticos y económicos de la escuela primaria argentina.
- Brindar marcos conceptuales para analizar la propuesta curricular del nivel y comprender las características específicas de cada ciclo de la primaria.
- Promover el análisis, la reflexión y el debate en torno a las formas de trabajo institucional que adoptan la interacción y la convivencia en el ámbito escolar.
- Brindar herramientas para el conocimiento, el análisis y la reflexión de las decisiones del docente en torno a la enseñanza.

3. Contenidos Prioritarios

La complejidad del fenómeno educativo: Perspectivas histórica, social y política de la educación primaria. Principales tradiciones pedagógico-didácticas que caracterizan la educación obligatoria. Características del nivel primario. Características heterogéneas del sujeto educativo. Socialización de la infancia. La educación primaria y las culturas infantiles. Culturas infantiles y el mercado.

La institución educativa y la vida cotidiana en la escuela primaria: La institución escolar y la formación de equipos de trabajo. Diferentes modelos organizacionales de escuelas en las jurisdicciones y el país. El trabajo colectivo y el proyecto formativo de la Institución. El currículo del nivel: análisis de la propuesta curricular de la provincia. El Proyecto curricular institucional. La articulación entre los niveles del sistema educativo. La articulación entre los ciclos del nivel, entre las prácticas docentes y entre las actividades de los docentes y alumnos. Formas institucionales de interacción. La convivencia en la escuela. La escuela y la relación con las familias, los miembros de la comunidad, diversas organizaciones. La articulación de la escuela común con la escuela especial.

El maestro y las decisiones en torno a la enseñanza. El trabajo en el aula. Las rutinas escolares. El problema de la selección de materiales y propuestas de enseñanza. El lugar del juego en el aprendizaje. El uso del tiempo, los espacios y los recursos disponibles. El control del orden. Los rituales y actos escolares. El trabajo colectivo.

Otras problemáticas en la educación primaria. El fracaso escolar; el éxito y el fracaso escolar como "construcción social". Repitencia, sobreedad, abandono, violencia en la escuela, procesos de estigmatización y otros índices que lo expresan. Prácticas institucionalizadas. La resiliencia en la escuela y en el aula. Los maestros primarios y la educación de jóvenes y adultos, en la educación intercultural bilingüe y en escuelas rurales.

La enseñanza como acto político. Regulaciones sobre el trabajo de enseñar. Identidad laboral docente. Sindicalización. Tensiones docente como trabajador/docente profesional.

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y SU ABORDAJE PEDAGÓGICO.

Formato sugerido: Taller

1. Fundamentación

Durante la segunda mitad del siglo XX, las reformas Constitucionales llevadas a cabo en la mayor parte de los países han incluido el reconocimiento del derecho a la educación para **todos** y, más específicamente el derecho a la educación de las personas con discapacidad. El reconocimiento formal de este derecho se ha extendido en muchos países, al conjunto de documentos legislativos que componen los marcos jurídicos formales que regulan los Sistemas Educativos. Esto ha constituido, sin lugar a dudas, un importante avance en la ampliación del reconocimiento de los derechos universales de las personas con discapacidad y un elemento fundamental para el impulso de incipientes procesos de inclusión de las personas al Sistema Educativo.

El proceso de integración escolar puede ser considerado una herramienta para la inclusión, siempre que dicho proceso involucre prácticas inclusoras y no sólo el mero emplazamiento físico de la persona con necesidades educativas especiales, en el contexto áulico o institucional.

Hablar sobre la integración escolar es hablar de la necesidad de comprender que un niño escolarizado debe ser considerado un alumno del Sistema Educativo en su conjunto. Es reconocer la responsabilidad que ese sistema tiene respecto de cada uno de sus alumnos, sea en la escuela común o en la escuela especial. El objetivo fundamental es que aprenda, que se apropie de aquellos contenidos que se definieron como ejes a partir de los cuales se desarrolla toda práctica de enseñanza. Asumir dicha responsabilidad implica, en los casos de niños con necesidades educativas especiales, la necesidad de evaluar cuáles son las mejores condiciones que permitan cumplir el propósito fundamental de todo proyecto educativo.

Se debe destacar, que la denominación necesidades educativas especiales hace referencia a las necesidades educativas y no a los atributos de los niños. Sin embargo puede hacerse recaer la cualidad sobre los niños en lugar de aplicarse sobre sus peculiares modalidades de adquirir conocimientos. Es absolutamente diferente pensar que un



niño es especial que pensar que sus necesidades educativas son especiales. Es confundir sustancia con condición. Un niño siempre es un niño, más allá de sus particulares modos de aprender. Es en su condición de alumno donde adquieren relevancia las necesidades educativas especiales y es allí donde reside el reto de las prácticas docentes y de las instituciones formadoras de docentes.

La formación docente debe enfrentar el desafío en la actualidad de formar profesionales de la educación que sean capaces de acompañar el proceso de inclusión educativa de todos. Conocer las particularidades del proceso de aprendizaje para ajustar oportunamente los recursos y apoyos materiales y humanos necesarios, es irrenunciable en el proceso formativo.

2. Propósitos

- Promover prácticas educativas que favorezcan el acompañamiento en el aprendizaje y la participación de todos los sujetos.
- Comprender el proceso de inclusión educativa para propiciar prácticas de enseñanza que atiendan a las necesidades educativas especiales, y generen mejores condiciones para el aprendizaje de los alumnos.
- Brindar estrategias que permitan acompañar procesos de integración de las personas con Necesidades Educativas Especiales.

3. Contenidos

Desarrollo histórico de la Educación Especial. La Educación Especial como modalidad del Sistema Educativo. La Educación Especial en nuestro país y en la provincia de Santa Cruz. Marcos legales. Relaciones y articulaciones entre la Educación Especial y la Educación escolar Común.

De las necesidades educativas comunes a las necesidades educativas especiales. Su denominación. Particularidades del proceso de enseñanza y aprendizaje de las personas con necesidades educativas especiales.

Los proyectos de integración como estrategia pedagógica para la inclusión educativa. Recursos. Apoyos y adaptaciones curriculares. Relación entre Educación Especial, Común y familia. Trabajo en red.

ATENEO DE LENGUA

Formato Sugerido: Taller

1. Fundamentación

Esta unidad curricular a desarrollar en el período de residencia de los/las alumnos/as, debe ser abordada por los docentes de Lengua y de la Residencia, de manera integrada, conformando el mismo equipo de Residencia y siendo coordinada por los responsables de la unidad de Residencia Pedagógica.

El ateneo didáctico es una instancia de formación que se caracteriza por ser un espacio de reflexión sobre las propias prácticas docentes. Ofrece la posibilidad del intercambio entre pares sobre el hacer, el pensar y el sentir, creando un lugar para la socialización de saberes.

El análisis de las prácticas incluye: las que los maestros, profesores y/o alumnos proponen espontáneamente, las prácticas programadas en el ateneo; las producciones resultantes de dichas prácticas; el desempeño dentro del espacio de formación: la dimensión del aprendizaje.

Asimismo el objetivo de la unidad misma consiste en apoyar la inserción del futuro docente en el aula

Es este el momento en el que los alumnos realizarán los aportes teóricos aprendidos desde el inicio de la carrera en el desarrollo de las clases áulicas. En este trabajo de integración, el futuro docente debe aprender a realizar su tarea considerando el trabajo con otros, pares, alumnos, docentes, instituciones.

Es importante que el estudiante conozca la institución escolar en la que va a realizar su residencia, su discurso y las acciones que se dan en ella en relación con la enseñanza de la Lengua y la Literatura, para poder desarrollarse con coherencia y solvencia, para aprender los códigos de su profesión, participar activamente comprometiéndose a los efectos de mejorar profesionalmente.

Se tendrá en cuenta, que el estudiante que inicia su residencia no puede cargar con la responsabilidad total de articular lo enseñado en el instituto de formación con la práctica escolar real. Necesita ser acompañado por los docentes del área en la interpretación de las prácticas y los discursos existentes acerca de la enseñanza de la Lengua y la Literatura en la institución escolar, con la finalidad de llegar a poder elaborar propuestas efectivamente realizables.

Además, será ideal que todo docente que se inicia en el trabajo en el aula sea acompañado por un docente experimentado, que pueda servirle como apoyo y modelo, seleccionado por la alta calidad de su propia práctica y su apertura a procesos innovadores. Los residentes deben poder llevar a la práctica lo que aprendieron en su formación, teniendo la oportunidad de analizar en conjunto con su tutor y profesores del Área y de Residencia, todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

2. Propósitos

–Analicen y reflexionen sobre situaciones de clase en escuelas primarias en las que se trabaje con diversas actividades de Lengua y Literatura, a la luz de los marcos teóricos pertinentes y las sujeciones del sistema de enseñanza, a fin de identificar los criterios que subyacen a las decisiones tomadas por el maestro y por los alumnos.

–Elaboren y pongan a prueba situaciones de enseñanza analizando reflexivamente en forma individual o con sus pares, desde los marcos teóricos, el diseño de las propuestas; anticipando posibles cursos de acción y sus intervenciones durante la puesta en aula; evaluando lo ocurrido, tanto en relación con los logros y errores propios de los alumnos como con sus propias intervenciones; y diseñando posibles acciones futuras.

–Participen de instancias de producción grupal que requieran lograr acuerdos en función de un objetivo común, desarrollando capacidades para participar del diseño, sostenimiento y evaluación de proyectos institucionales con otros colegas, aceptando las naturales diferencias en los grupos de trabajo.

–Desarrollen la convicción de la necesidad de actualización permanente teniendo en cuenta la evolución dinámica del conocimiento sobre la Lengua y la Literatura y la Didáctica y fortalezcan sus competencias para el estudio autónomo.

–Revisen crítica y constructivamente la propia tarea atendiendo al compromiso ético con su desempeño profesional.

–Desarrollen actitudes de responsabilidad, disciplina, constancia, cooperación y compromiso con la profesión docente.

3. Contenidos Prioritarios

Observación y análisis de registros, con docentes y pares, de situaciones de aula, planificaciones, cuadernos y otros materiales didácticos. Planificación de la enseñanza de la Lengua y la Literatura en la escuela. Criterios a tener en cuenta para la elaboración y evaluación de propuestas didácticas. Selección de objetivos y de contenidos a enseñar y alcances en su tratamiento en base a materiales de apoyo curriculares

vigentes, bibliografía del área y textos de alumnos. La evaluación: aspectos a evaluar, criterios, instrumentos afines.

ATENEO DE MATEMÁTICA

Formato Sugerido: Ateneo/Taller

1. Fundamentación

Esta unidad curricular a desarrollar en el período de residencia de los/las alumnos/as, debe ser abordada por los docentes de Matemática y de la Residencia, de manera integrada, conformando el mismo equipo de Residencia y siendo coordinada por los responsables de la unidad de Residencia Pedagógica.

Esta unidad tiene por objetivo ser un espacio de reflexión sobre las propias prácticas docentes, ofrecer la posibilidad del intercambio entre pares sobre el hacer, el pensar y el sentir, creando un lugar para la socialización de saberes, apoyar la inserción del futuro docente en el aula escolar de matemática.

Es importante que el alumno comprenda que la forma en que se aprende y se mejora la labor docente es a través del trabajo con otros. Ofrece la posibilidad del intercambio entre pares sobre el hacer, el pensar y el sentir, creando un lugar para la socialización de saberes. El análisis de las prácticas incluye: las que los maestros, profesores y/o alumnos proponen espontáneamente, las prácticas programadas en el ateneo; las producciones resultantes de dichas prácticas; el desempeño dentro del espacio de formación: la dimensión del aprendizaje.

En pro de esta comprensión se hace necesario que el estudiante, además de manejar los aspectos matemáticos y didácticos, conozca la institución escolar, su discurso y las acciones que se dan en ella en relación con la enseñanza de la matemática, para poder entrar en sí misma, no para someterse a lo que juzga incorrecto, sino para aprender los códigos de su profesión y participar activa y comprometidamente de su mejoramiento.

Se tendrá en cuenta, que el estudiante que inicia su residencia no puede cargar con la responsabilidad total de articular lo enseñado en el ISFD con la práctica escolar real. Necesita ser acompañado por los docentes del área en la interpretación de las prácticas y los discursos existentes acerca de la enseñanza de la matemática en la institución escolar, con la finalidad de llegar a poder elaborar propuestas efectivamente realizables. (Recomendaciones INFD. Área matemática, 2008, pág. 24).

2. Propósitos

Que los estudiantes, futuros docentes

- Analicen críticamente situaciones de clase en escuelas primarias en las que se trabaje con diversas actividades de Matemática, a la luz de los marcos teóricos pertinentes y las sujeciones del sistema de enseñanza, a fin de identificar los criterios que subyacen a las decisiones tomadas por el maestro y por los alumnos.

- Elaboren y pongan a prueba situaciones de enseñanza analizando reflexivamente en forma individual o con sus pares, desde los marcos teóricos, el diseño de las propuestas; anticipando posibles cursos de acción y sus intervenciones durante la puesta en aula; evaluando lo ocurrido, tanto en relación con los logros y errores propios de los alumnos como con sus propias intervenciones; y diseñando posibles acciones futuras.

- Participen de instancias de producción grupal que requieran del logro de acuerdos en función de un objetivo común desarrollando capacidades para participar del diseño y sostenimiento y evaluación de proyectos institucionales con otros colegas, aceptando las naturales diferencias en los grupos de trabajo.

- Desarrollen la convicción de la necesidad de actualización permanente teniendo en cuenta la evolución dinámica del conocimiento sobre la Matemática y la Didáctica y fortalezcan sus competencias para el estudio autónomo.

- Desarrollen actitudes de responsabilidad, disciplina, constancia, cooperación y compromiso con la profesión docente.

3. Contenidos Prioritarios

Planificación y ejecución de propuestas didácticas:

La enseñanza de la matemática en la escuela. Aspectos a considerar al ingresar a la institución educativa y al hacerse cargo de un curso.

Observación y análisis de registros de situaciones de aula con docentes y pares.

Criterios a tener en cuenta para la elaboración y evaluación de configuraciones didácticas en la escuela primaria. Estrategias de enseñanza de la matemática. El conocimiento matemático y el contexto.

Selección de objetivos, de contenidos a enseñar y alcances en el tratamiento de éstos, en base al diseño curricular del nivel. Transposición didáctica: su necesidad y sus riesgos. Ejemplos en registros de clases, materiales de apoyo curricular, bibliografía del área y textos escolares; relacionados con los conceptos a enseñar en cada ciclo.

Selección y/o diseño de situaciones adecuadas a los objetivos de aprendizaje propuestos.

Evaluación del y para el aprendizaje

Análisis de la complejidad del campo de la evaluación: actos, hechos y fenómenos. Evaluación y contrato didáctico. Usos y funciones de la evaluación. Hacia una evaluación que favorezca el aprendizaje: una mirada sobre los errores de los alumnos. Evaluación, errores y prácticas docentes. Modalidades, instrumentos e ítems de evaluación. Evaluación con pruebas. Análisis de ítems y fenómenos de evaluación. Construcción de ítems de evaluación. Evaluación sin pruebas

Ejecución y evaluación de la clase/secuencia: Autorregistros. Narrativas. Autoevaluación de la práctica. Registros de otros. Evaluación con docentes y pares. Resultados de la evaluación de los aprendizajes de sus alumnos. Reelaboración de la propuesta implementada.

ATENEO DE CIENCIAS NATURALES

Formato Sugerido: Ateneo/Taller

1. Fundamentación

Desde la Formación Inicial se comprende el campo de la práctica como un proceso formativo centrado en la construcción de las prácticas docentes, es decir, que tienen como objetivo impactar sobre la tarea en el aula, para lo cual es fundamental identificar la concepción de conocimiento que sostiene el docente, puesto que se ve atravesada por cuestiones de índole epistemológica, psicológica, cultural y social.

Los futuros docentes tienen que asumir una postura ante el conocimiento y esto no lo hacen en soledad, sino en interacción con los otros involucrados en el acto educativo.

Los alumnos del profesorado son sujetos actores que irán recorriendo el camino de la fundamentación hasta llegar a la instrumentación; esto quiere decir que no se quedarán sólo en la actuación sino que llegarán a la construcción crítica de la experiencia para *ampliar sus marcos conceptuales y adquirir conciencia reflexiva*.

Esta unidad curricular a desarrollar en el período de residencia de los/las alumnos/as, debe ser abordada por los docentes de Ciencias Naturales y de la Residencia, de manera integrada, conformando el mismo equipo de Residencia y siendo coordinada por los responsables de la unidad de Residencia Pedagógica.

El ateneo didáctico es una instancia de formación que se caracteriza por ser un espacio de reflexión sobre las propias prácticas docentes. Ofrece la posibilidad del intercambio entre pares sobre el hacer, el pensar y el sentir, creando un lugar para la socialización de saberes.

El análisis de las prácticas incluye: las que los maestros, profesores y/o alumnos proponen espontáneamente, las prácticas programadas en el ateneo; las producciones resultantes de dichas prácticas; el desempeño dentro del espacio de formación: la dimensión del aprendizaje.

En este escenario, el reto de la formación es fomentar en el profesorado el pensamiento creativo y crítico y el desarrollo de estrategias autorregulativas que transformen al alumno en un aprendiz permanente. El desarrollo personal se realizará entonces, a través de procesos sucesivos de auto-regulación metacognitiva, basados en la reflexión, la comprensión y concientización de lo que piensan, sienten y hacen en el aula y en la escuela.

La metacognición, según Moneo, Aparicio, Carretero, Novak, Campanario y otros, es un proceso basado en la autoobservación del propio proceso de elaboración de conocimientos que, a través de la reflexión, lleva a la autorregulación de estrategias. De esta manera se estimula la ampliación de la zona de desarrollo próximo, sustentada en el uso de las herramientas metacognitivas para la adquisición de los conceptos anclaje en el área de las Ciencias Naturales.

También, es necesario que esta unidad curricular fomente cambios en el sistema de valores y actitudes, es imprescindible que todo el proceso de formación se vincule con una reflexión crítica en estos aspectos. Y todo ello, teniendo muy en cuenta la consideración del contexto sociocultural de actuación y el mundo emocional, del que enseña como el del que aprende. Dicho proceso debe favorecer tanto la capacidad de actuación en las condiciones del espacio concreto de trabajo (Domingos, 1989) como potenciar la autoestima y la obtención de placer en el ejercicio de la profesión. La UNESCO (Delors, 1996) ha planteado que debemos pensar en cuatro objetivos formativos: *aprender a aprender, a hacer, a ser y a vivir con los demás*, es decir, tener en cuenta el desarrollo personal en su conjunto.

De esta forma, los futuros docentes, dotados de elementos necesarios para elaborar estrategias, investigar, decidir, explicar y resolver temáticas de la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Naturales, con un abordaje científico, serán partícipes activos de su propio aprendizaje y agentes necesarios de una ciencia “ para todos”, en la escuela.

Cabe señalar que este Taller/Ateneo estará a cargo de los profesores de Didáctica de las Ciencias Naturales para acompañar a la Residencia Pedagógica, participar en los talleres que las involucran, analizar, reflexionar críticamente, apoyar y retroalimentar las planificaciones de los estudiantes y su implementación.

Asimismo, tal como se precisó en el espacio correlativo de *Didáctica de las Ciencias Naturales* en relación con la complejidad de un campo de difícil integración por las distintas lógicas disciplinares que lo vertebran, se recomienda consolidar la formación de Equipos de Cátedra –iniciativa ya extendida en las provincias patagónicas- que integren, por lo menos, dos profesores con distintas formaciones de base. Por el contrario, la existencia de un solo docente al frente de este espacio curricular amplio y complejo genera una grave dificultad por el sesgo implícito de su orientación inicial en las prácticas curriculares y en la selección de contenidos, imposibilitando una programación equilibrada que responda a las necesidades de la educación primaria.

2. Propósitos



- Reflexionar sobre las características de los modelos de enseñanza y de aprendizaje implícitos en las prácticas educativas en las que se formó; para elaborar propuestas didácticas que fomenten procesos autorreguladores del aprendizaje
- Reconocer las características del modelo de enseñanza que sostiene la cátedra y compararlo con el de las instituciones en las que realizará su práctica, para evaluar los resultados de ambos.
- Reflexionar sobre las prácticas educativas en las que se formó y las nuevas formas de trabajo en el aula, desde los marcos teóricos actuales en el campo del aprendizaje y de la enseñanza de las Ciencias Naturales, para orientar el desarrollo de capacidades en el marco de atención a la diversidad.
- Detectar y analizar problemas áulicos para diseñar e implementar situaciones de enseñanza que respondan a las dificultades detectadas, a fin de formar un docente crítico e innovador en su práctica.
- Analizar las relaciones entre el diseño curricular y la realidad institucional y social, para elaborar programaciones didácticas adecuadas a los diversos contextos en los que desarrollará su práctica.
- Compartir significados, acciones y sentimientos conducentes a una integración constructiva de los mismos, para que puedan alcanzar el desarrollo y la satisfacción personal en el ejercicio de su futuro rol.

3. Contenidos Prioritarios

La producción didáctica

Las prácticas escolares en la enseñanza de las Ciencias Naturales. De la teoría a la práctica. Detección y Análisis de los obstáculos epistemológicos.

Planteo de situaciones problemáticas. La evaluación, criterios e indicadores. Instrumentos de evaluación. Utilización de la información de la evaluación y análisis de resultados. Autorregistros. Narrativas. Difusión de la información.

La reflexión sobre las prácticas escolares en Ciencias Naturales y su articulación con la teoría.

Resignificación de las prácticas. Análisis de sus prácticas a través de herramientas metacognitivas como instrumentos de autoevaluación para el diseño de propuestas superadoras. Análisis de casos. Observación y análisis de registros de situaciones de aula con docentes y pares. Evaluación con docentes y pares.

Metacognición de su proceso de aprendizaje y resultados alcanzados a fin de poder compartir sus experiencias ponderando acciones, sentimientos y significados

ATENEO DE CIENCIAS SOCIALES

Formato Sugerido: Ateneo/Taller

1. Fundamentación

Esta unidad curricular a desarrollar en el período de residencia de los alumnos, debe ser abordada por los docentes de Ciencias Naturales y de la Residencia, de manera integrada. conformando el mismo equipo de Residencia y siendo coordinada por los responsables de la unidad de Residencia Pedagógica.

El ateneo didáctico es una instancia de formación que se caracteriza por ser un espacio de reflexión sobre las propias prácticas docentes. Ofrece la posibilidad del intercambio entre pares sobre el hacer, el pensar y el sentir, creando un lugar para la socialización de saberes.

El análisis de las prácticas incluye: las que los maestros, profesores y/o alumnos proponen espontáneamente, las prácticas programadas en el ateneo; las producciones resultantes de dichas prácticas; el desempeño dentro del espacio de formación: la dimensión del aprendizaje.

Práctica de Ciencias Sociales, que forma parte del campo de la Formación Específica para docentes de la educación primaria, centra su interés en el tratamiento y análisis sobre las prácticas de enseñanza de este campo, realizadas y por desarrollarse, en distintos contextos y con diversos grupos. Se cursa en forma paralela a la Residencia Pedagógica, lo que permite contar con un variado y rico cúmulo de experiencias concretas y vivenciales, para articular y tensionar teorías con prácticas; vincular fines educativos, propósitos y enfoque de enseñanza en Ciencias Sociales, así como estimular la implementación y el análisis de variadas estrategias y/o materiales didácticos específicos que promuevan aprendizajes auténticos y significativos. En primer término cabe señalar que desde este marco, los futuros docentes deben realizar un trabajo en torno al conocimiento, por lo que resulta fundante la concepción del mismo que - tal como se abordó previamente en la *Didáctica de las Ciencias Sociales*- resulta una resolución compleja, cruzada por cuestiones de orden epistemológico, psicológico, cultural y social. Los alumnos –futuros docentes- tienen que asumir una postura ante el conocimiento, y esto no se concreta en soledad sino en la interacción con los otros; con los involucrados en el acto educativo. De esta forma, los estudiantes irán recorriendo el camino de una elaboración coherente de los componentes de una secuencia didáctica, desde la fundamentación de las decisiones hasta llegar a la instrumentación. Esto quiere decir que no se quedarán solo en una enunciación sino que llegarán a la reconstrucción crítica, para ampliar sus marcos conceptuales y adquirir conciencia reflexiva. El reto de la formación inicial, que se propone consolidar esta unidad curricular, es dotar al profesorado de criterios de pensamiento creativo y crítico y de las estrategias autoregulatorias que lo transformen en un aprendiz permanente. En este sentido abonamos a la idea de generar procesos metacognitivos, basados en la reflexión, la comprensión y concientización de lo que piensan, sienten y hacen en el aula y en la escuela.

Es necesario reconocer la naturaleza compleja, ambigua, contradictoria, incierta y *cuasi* impredecible del acto educativo en tanto práctica social. La enseñanza entonces, se la puede entender en el marco del contexto social e institucional en el cual se instrumenta.

Desde esta perspectiva se hace necesario precisar los soportes de los procesos de reflexión que se promoverá en los futuros docentes como instancias auto y hetero comunicativas, que comprometan el diálogo consciente, con uno mismo y con los demás. Esto ayudará a tomar conciencia de intereses individuales y colectivos, analizarlos y asumir una postura crítica, reorganizando los esquemas de pensamientos y acción, a la luz de categorías con mayor poder explicativo y problematizadoras de la realidad, que permitan profundizar en las evidencias aparentes de lo cotidiano.

Por otra parte, este espacio resulta un ámbito propicio para examinar reflexivamente el uso de diferentes estrategias y recursos a la luz de las experiencias de enseñanza ya transitadas, a la vez que estimular debates en torno a materiales curriculares pertinentes, adecuados y congruentes con los fines educativos que se postula alcanzar.

Cabe señalar que este Taller/Ateneo estará a cargo de los profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales para acompañar a la Residencia Pedagógica, participar en los talleres que las involucran, analizar, reflexionar críticamente, apoyar y retroalimentar las planificaciones de los estudiantes y su implementación.

Asimismo, tal como se precisó en el espacio correlativo de *Didáctica de las Ciencias Sociales* en relación con la complejidad de un campo de difícil integración por las distintas lógicas disciplinares que lo vertebran, se recomienda consolidar la formación de Equipos de Cátedra –iniciativa ya extendida en las provincias patagónicas- que integren, por lo menos, dos profesores con distintas formaciones de base. Por el contrario, la existencia de un solo docente al frente de este espacio curricular amplio y complejo genera una grave dificultad por el sesgo implícito de su orientación inicial en las prácticas curriculares y en la selección de contenidos, imposibilitando una programación equilibrada que responda a las necesidades de la educación primaria.

2. Propósitos

- Analizar experiencias sobre situaciones de enseñanza de Ciencias Sociales en la escuela primaria con diversos grupos y en variados contextos basadas en propuestas de diferente complejidad, extensión, formato y alcances.
- Avanzar en el examen crítico de las propias prácticas como estudiante y como futuro docente, en colaboración con sus pares, profesores y colegas, para reflexionar sobre su formación como profesional de la enseñanza en el área.
- Conocer y examinar materiales y documentos curriculares diversos – de elaboración provincial, regional y nacional- y reflexionar críticamente sobre características de libros de texto, revistas didácticas y escolares.
- Incentivar la elaboración de materiales curriculares para la enseñanza de Ciencias Sociales en los distintos ciclos de la escolaridad primaria atendiendo a la integración, diversidad y heterogeneidad de la población escolar.
- Explorar usos y potencialidades de los recursos tecnológicos para la enseñanza de Ciencias Sociales e iniciar a los futuros docentes en la consulta periódica a revistas especializadas en versión digital.
- Promover el uso de diferentes estrategias y el empleo de diversos recursos en la elaboración de secuencias de enseñanza de Ciencias Sociales en la escuela primaria.
- Generar la necesidad de incorporar la fantasía y la imaginación como vía para potenciar la enseñanza y el aprendizaje de Ciencias Sociales.
- Ampliar las posibilidades de enseñanza y comprensión del mundo social a partir de enfatizar en los futuros docentes la necesidad de estimular el desarrollo de las nociones temporales y espaciales de los escolares.
- Iniciar a los futuros docentes en el análisis de sus prácticas de enseñanza en Ciencias Sociales para rescatar y sistematizar experiencias que permitan avanzar en el conocimiento sobre estas intervenciones didácticas.

3. Contenidos Prioritarios

El análisis y la reflexión acerca de las prácticas de la enseñanza de las Ciencias Sociales: Las prácticas escolares: de la teoría a la práctica. Resignificación de las prácticas. Análisis de casos. Adecuación de las producciones a contextos específicos y los distintos ciclos de la escolaridad primaria atendiendo a la integración, diversidad y heterogeneidad. La potencialidad de los ejes temáticos y /o problemáticos. La unidad didáctica. Elaboración de ejes temáticos y unidad didáctica a la luz de itinerarios ricos y potentes para la comprensión de la realidad social presente y pasada.

La importancia del desarrollo y construcción progresiva de las nociones temporales y espaciales. Uso de cronologías y elaboración de Líneas de Tiempo. Sucesión y simultaneidad. El concepto de escala y el cálculo de distancias. Los recursos didácticos en la enseñanza de las Ciencias Sociales. El uso de fuentes. Análisis e interpretación de cartografía diversa. El trabajo con imágenes. El uso de películas y videos. La simulación como estrategia didáctica. Las Historias de Vida y la recuperación de los sujetos. Estudio de Casos. Evaluación de los aprendizajes de Ciencias Sociales. Fundamentación y perspectivas. Criterios e indicadores de seguimiento y desempeño para el aprendizaje de Ciencias Sociales. Elaboración de instrumentos de Evaluación.

La reflexión sobre materiales curriculares, recursos tecnológicos y su articulación con la intervención didáctica específica. Los materiales curriculares en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en Ciencias Sociales. Tipos y funciones de materiales curriculares. Materiales curriculares y atención a la diversidad. Elaboración de materiales curriculares. Análisis del Área de Ciencias Sociales en el Diseño Curricular Provincial y otros documentos de referencia – nacionales, regionales y jurisdiccionales- como



insumo para la tarea docente. Las revistas didácticas y el libro de texto como objetos de análisis. Indagación sobre propuestas editoriales y comerciales de circulación masiva. Los recursos tecnológicos y la enseñanza de Ciencias Sociales. Las potencialidades del entorno `virtual` para enriquecer el aprendizaje. Ventajas y limitaciones del uso de Internet como fuente de información en la escuela primaria. El aprendizaje colaborativo en comunidades virtuales.

Los Ateneos Didácticos, si bien forman parte del Campo de la Formación Específica tienen una fuerte vinculación con el Campo de la Práctica en esta etapa de la formación, por tal motivo a nivel institucional se deberá garantizar que los profesores de los Ateneos formen parte del Equipo de Residencia, siendo coordinados por el equipo responsable de Residencia.

X. CAMPO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Fundamentación General

La formación del profesorado se orienta hacia la habilitación para una práctica profesional específica, que no es otra que la de asumir la responsabilidad docente de “enseñar”. La enseñanza es a la vez una práctica social y humana por la que se preserva el acervo cultural de la sociedad a la vez que se acrecientan sus posibilidades transformativas. Al ubicarla como una práctica humana se recupera el sentido moral de la misma y el compromiso político que implica asumir la responsabilidad de que otros aprendan. No basta dedicarse a transmitir un saber, sino además, de custodiar el aprendizaje de ese saber. En la sociedad del conocimiento la desigualdad se impone también desde el no aprendizaje de los cuerpos del saber que aquélla prioriza. De ahí la importancia fundamental que asume el Campo de la Práctica Profesional en esta propuesta, concebida como eje articulador de los otros dos Campos: Campo de la Formación General y Campo de la Formación Específica.

Al posicionar al Campo de la Práctica como eje de la formación, se hace indispensable entenderla como un proceso formativo centrado en la construcción de las prácticas docentes, donde la teoría y la práctica se imbrican y retroalimentan permanentemente, concretándose así la síntesis del proceso dialéctico en donde los saberes teóricos y prácticos permiten a los alumnos practicantes, sustentar las decisiones que se deberán tomar en relación a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como reflexionar sobre esas decisiones, ponerlas en cuestión, evaluar sus éxitos y sus fracasos, para modificar las líneas de acción.

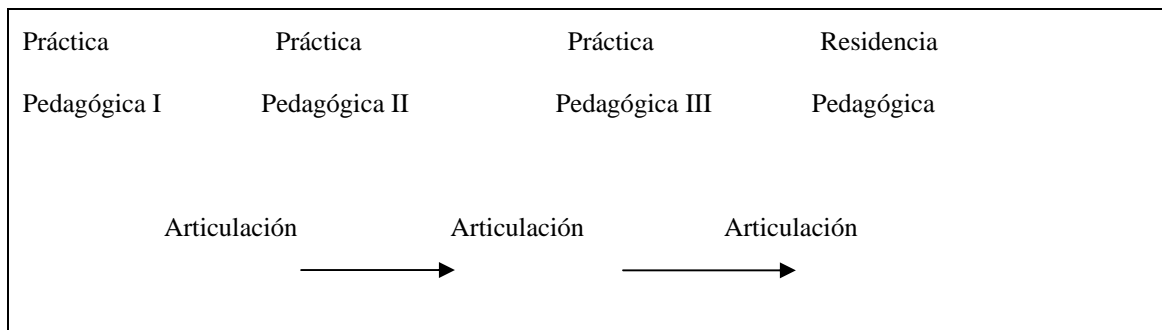
A partir de lo expuesto se considera fundamental brindar a los estudiantes el acceso gradual a su futuro campo laboral, con diferentes grados de responsabilidad y compromiso. En tal sentido cada tramo que compone el campo de las prácticas profesionales debe ser pensado como pilar y base del siguiente; implicando la articulación e integración entre estos y las unidades curriculares horizontales y verticales que alimentan y confluyen en el Campo de la Práctica. Por lo que cada tramo es correlativo del tramo posterior.

La idea de gradualidad alude a un proceso espiralado, en cada tramo del trayecto se retoma, resignifica y complejiza lo trabajado en el tramo anterior, no a la manera de suma, sino de un análisis crítico que se retoma para enriquecer y avanzar hacia la construcción del conocimiento profesional.



Los **ejes** que se desarrollarán en el interior de las prácticas, en relación con la secuencia formativa de los diferentes trayectos formativos, son:

PRÁCTICA PEDAGÓGICA I	PRÁCTICA PEDAGÓGICA II	PRÁCTICA PEDAGÓGICA III	PRÁCTICA PEDAGÓGICA IV
<p>LA INSTITUCIÓN Y SU CONTEXTO.</p> <p>Desnaturalizar la vida cotidiana de la escuela:</p> <p>Realización de un trabajo de campo. Identificación de una problemática educativa. Administración de técnicas de recolección de datos. Análisis e interpretación de los datos, para resignificar los supuestos sobre la profesión docente (4 semanas, 20 días hábiles).</p>	<p>DOCENCIA COMO TRABAJO Y PROFESIÓN: PRIMEROS DESEMPEÑOS DOCENTES.</p> <p>Observaciones, registros y análisis de clases</p> <p>Observación participante.</p> <p>Elaboración de un Trabajo de Campo donde se articula dialécticamente teoría-práctica.</p> <p>Codiseño e implementación de una propuesta de enseñanza en uno de los Ciclos. (8 semanas. 40 días hábiles entre observación y práctica)</p>	<p>PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN EL AULA:</p> <p>Observación participante.</p> <p>Diagnóstico áulico.</p> <p>Experiencia de desempeño docente en ambos los Ciclos (8 semanas. 30 días hábiles entre observación y práctica por Ciclo).</p>	<p>RESIDENCIA PEDAGÓGICA Y REFLEXIÓN SOBRE LA PROPIA PRÁCTICA</p> <p>Experiencias de prácticas docentes intensivas en los diferentes ciclos del Nivel (8 semanas. 40 días hábiles entre observación y práctica por Ciclo).</p> <p>Análisis de las prácticas en Ateneos con las Áreas</p> <p>Elaboración de un trabajo de reflexión sobre la propia práctica.</p>



Hilos conductores del trayecto:

- Teoría de la práctica
- Práctica docente
- Reflexión sobre la práctica

esquema organizador del trayecto:





En este sentido, la práctica debería ser un espacio posibilitador donde los estudiantes en la formación inicial comprendan a la institución escolar como un escenario complejo, atravesado por múltiples dimensiones de la vida social. Entendiéndose este como un recorrido que permita tomar distancia del propio acto de enseñar para reflexionar en torno al mismo.

Una reflexión tanto individual como colectiva en y sobre la práctica que tenga como norte la formación de profesionales reflexivos, que incorpore un compromiso ético y social de búsqueda de prácticas más justas y democráticas, habilitando el desarrollo de capacidades en contextos reales de acción, permitiendo así la integración del conocimiento y la experiencia para generar progresivamente las bases para aprender a enseñar.

Concepto de práctica docente y de práctica pedagógica.

Tradicionalmente se concebía a la práctica como la acción docente dentro del marco del aula, dentro de esta acción como lo relativo al proceso de enseñar. Si bien este es uno de los ejes principales de la acción docente, el concepto de práctica alcanza, también, otras dimensiones: la práctica escolar y sus efectos en la práctica social. Es decir, la práctica –como concepto y como acción- se desarrolla en los ámbitos del aula, la institución y del contexto.

Desde este diseño se intenta crear una ruptura de la noción de práctica limitada al ámbito del saber hacer en el aula, fuertemente impregnada de la visión empirista de la práctica como espacio de lo real, que tiende a reducir el trabajo docente a su dimensión técnica, desestimando sus dimensiones socio-cultural, ética y política. La visión que identifica a la práctica como la realidad de la escuela desconoce el papel que juegan la subjetividad, los marcos interpretativos de los sujetos y las representaciones sociales en la definición de lo real.

Se define a la práctica docente desde un doble sentido: como práctica de enseñanza que supone cualquier proceso formativo; y como la apropiación del oficio magisterial, de cómo iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica de enseñar. Se alude a una práctica desarrollada por sujetos cuyo campo identitario se construye alrededor de los procesos fundantes del quehacer educativo como son los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que supone un espacio de circulación de conocimientos.

Además de constituirse desde la práctica pedagógica, la trasciende al implicar, además, un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro en determinadas condiciones institucionales y socio-históricas. Este conjunto de actividades, a su vez, se imbrica con el entramado de significaciones socioculturales que van configurando los procesos constitutivos de las identidades docentes.

La práctica pedagógica es el núcleo fundante de la escolaridad, práctica que se despliega en el contexto del aula caracterizada por la relación docente, alumno y conocimientos.

Se sostiene, desde los aportes de la pedagogía crítica, la revalorización de la práctica como fuente de construcción de problemas de reflexión en la acción. Por ello se promoverá que los futuros docentes reconstruyan sus marcos interpretativos para tomar decisiones fundamentadas. Considerar la práctica docente como un objeto de transformación implica: convertirla en objeto de reflexión crítica, de investigación y de producción de



conocimientos; sostener algunos acuerdos, explicitar algunas premisas, que permitan a las nuevas propuestas del profesorado convertirse en alternativas de cambio. En este sentido, la práctica docente no es decidida individualmente, sino una práctica deliberada, una experiencia social, una internalización de estructuras sociales.

Vale la pena recordar que existe un importante consenso entre especialistas en formación docente acerca de que la construcción del conocimiento sobre la realidad educativa por parte de los educadores, es un proceso de características muy particulares: se extiende a lo largo de toda la experiencia escolar de los sujetos e implica grados crecientes de sistematicidad y formulación teórica. Esto significa que los estudiantes construyen saberes acerca de las prácticas docentes mucho antes de entrar a los Institutos de Formación Docente y que esa construcción perdura en el trabajo mismo y en la formación continua. Por ello resulta central ofrecer a los alumnos una amplia gama de posibilidades de objetivar, construir y contrastar críticamente en forma colectiva diferentes tipos de saberes acerca de la realidad educativa. Es decir existe un proceso de aprendizaje implícito e informal que ocurre en el marco de la escuela; desde este punto podemos identificar tres fases y ámbitos de formación (Davini, M.C.-1995):

- *la biografía escolar de los estudiantes*, como producto de la trayectoria anterior a su ingreso a las instituciones de formación inicial. (Fase previa)

- *la preparación inicial o de grado* en el ámbito de la institución formadora, conforme a planes de estudio;

- *la socialización profesional*, que se desarrolla en el espacio institucional de la escuela, en los puestos de trabajo docente en los que, finalmente, el docente aprende las "reglas" del oficio.

Desde esta perspectiva, se ofrecen nuevas formas de pensar la relación y las tareas asignadas a los profesores del equipo de prácticas, a las escuelas asociadas, a los docentes orientadores y a los mismos estudiantes.

Se advierte la necesidad del establecimiento de redes interinstitucionales, espacios de diálogo ampliado, democratización de las relaciones, que brinden soportes contingentes a los estudiantes y habiliten el ámbito de la reflexión desde diversas miradas.

Conceptualización de escuela asociada y del trabajo del equipo de la práctica ampliado.

En esta línea de trabajo se pretende construir un Equipo de Práctica que permita la interacción de todos los actores involucrados, intentando desarrollar actitudes de reflexión y análisis sobre la práctica del sujeto en formación y las de cada docente; reflexión conjunta que genera consensos entre los que forman el Equipo: alumnos practicantes, docentes en ejercicio, profesores del Instituto (profesores de las diferentes Didácticas específicas y profesores de Práctica). Estas actitudes: reflexión, indagación sistemática y trabajo colaborativo se constituyen como ejes estructurantes del desarrollo profesional y personal.

Se propone considerar la experticia de los docentes para generar en los novatos las condiciones propias para el cambio conceptual. No se pretende que los alumnos en sus prácticas pedagógicas imiten al modelo del experto sino que intenten elaborar con la colaboración de "otros" un proyecto personal de intervención pedagógica didáctica. Estos "otros" significativos son, además del docente que abre las puertas de su aula, los profesores de práctica y los profesores de las didácticas específicas.

Para generar acuerdos con docentes de otras instituciones se hace imprescindible en un primer momento abrir espacios de diálogo, intercambio y consenso al interior de las instituciones formadoras. Toda la labor escolar y docente se concreta en la práctica social y pedagógica, por ello es necesario tender hacia una integración, en la formación (inicial y continua), que articule múltiples dimensiones centrándose en la "práctica" como objeto de reflexión y de acción, sea en el contacto directo con la acción, en el estudio de casos o en los nuevos aportes.

Hay que destacar que muchas veces cuando se habla de recuperar la reflexión crítica sobre las prácticas, se cae en un "vacío" de orientaciones prácticas que los docentes del nivel, en ejercicio, podrían dar cuenta. Se trata, entonces, de una integración de la reflexión y las orientaciones que surgen de la experiencia, "para que se oriente el análisis y los criterios de acción, se discuta y expresen supuestos y permita al docente decidir entre alternativas, comprobar y analizar resultados."(Davini 1995)

Cuando consideramos que la labor docente se concreta también en la práctica social, nos estamos refiriendo implícitamente al ejercicio de prácticas grupales como un aspecto esencial en la acción docente no solo porque coordina grupos en el aula, sino porque las instancias de diálogo entre aquellos que comparten un ámbito permiten comunicar las experiencias propias, contrastarlas con las de otros y con teorías elaboradas y de esta forma llegar a la construcción de conocimientos compartidos.

Luego de esta primera instancia, se inicia un trabajo sistemático de acercamiento y diálogo con los docentes de las instituciones asociadas para elaborar plataformas de entendimiento mutuo y construir espacios de conocimiento compartido que facilitará:

–Que los docentes de las instituciones asociadas actualicen e intercambien sus conocimientos y reflexionen sobre su práctica.

–Que los Profesores de las Didácticas específicas actualicen las características propias de los contextos específicos donde se insertan los alumnos que están formando y reflexionen sobre su propia práctica.

–Que los Profesores de Práctica tengan la posibilidad de compartir los marcos teóricos que avalan las prácticas de las instituciones donde se insertan sus alumnos y los propios, para generar espacios de reflexión que propicien transformaciones tanto de las Instituciones como del Proyecto que el Profesor propone.

Esto significa esforzarse por crear mediante negociación abierta y permanente un contexto de comprensión común. Esta propuesta se constituye como superadora de las prácticas acriticas e irreflexivas, en cuanto apunta no sólo a mejorar la calidad de la Formación Inicial de los futuros docentes, sino también se propone generar procesos de cambio y transformación de las prácticas de los docentes en ejercicio y en los Profesores del Instituto en sus contextos específicos de actuación.

Conceptualización de alumno sujeto de las prácticas.

La imagen mental que se nos representa es la de una persona individualizable, que se encuentra en proceso de formación, que aún no se ha recibido de docente, que “*aún no es*”. Esta imagen es la de una persona en situación de carencia respecto de una posición a la que aspira, la de docente, a la vez que se ratifica una posición previa, que se está abandonando, la de alumno. Este alumno es particular, ya que se le demanda que actúe una situación de ficción: la de asumir un conjunto de acciones propias de la tarea docente

La iniciación en la práctica de la enseñanza tiene su fuerza y poder movilizador en la medida que en lo que allí se pone en juego es una demanda de hacerse cargo de las diferencias, reconocerse a sí mismo en ese lugar de encuentro, donde se trata de construir una posición: docente-practicante, que no puede eludir las múltiples demandas de los “*otros significativos*” (docentes y profesores), que son en definitiva quienes terminaran de legitimarlo a partir del conocimiento que le otorguen.

En la práctica el estudiante tiene que asumir una doble inscripción institucional, con atravesamientos de múltiples demandas y expectativas: la de alumno de la Institución Formadora y la de docente de una Institución Asociada.

Es en el momento de las prácticas cuando el alumno se expone por primera vez, sosteniendo una propuesta personal, en el escenario de la enseñanza. Lo que no debemos perder de vista, es que al sujeto que estamos evaluando es un alumno en situación de aprendizaje; con la particularidad que este es un alumno adulto, y que son también adultos sus modos de aprender.

Las prácticas constituirían una anticipación muy significativa en lo que se refiere a la construcción de la profesionalidad de los futuros docentes. Esta se daría en dos planos de aprendizaje, que serían estructurantes del quehacer docente:



- El aprendizaje de la urgencia de la práctica, el aprendizaje del tiempo en la enseñanza. La dimensión del tiempo en su objetividad puede ser capturada en acciones de observación. Pero su perspectiva interna, como instantes de tiempo en que se tomen decisiones, sólo se puede medir en el mismo acto de enseñar.
- El aprendizaje de la asimetría constitutiva de los procesos de enseñar y aprender. Es en la práctica en donde por primera vez se experimenta esa diferencia: se es actor principal de la puesta en juego de infinitas formas de reconocimiento y desconocimiento desde una u otra posición. Es en la práctica donde se devuelven miradas o se niegan, se dirigen gestos o se ocultan, se responden con palabras o con indiferencia. Y con estos pequeños actos se reconocen que no es lo mismo ser docente que ser alumno.

Organización de las unidades curriculares del campo de la práctica profesional

Práctica Pedagógica I

Práctica Pedagógica II

Práctica Pedagógica III

Análisis y Producción de Materiales Curriculares

Proyectos Integrados

Residencia Pedagógica

PRÁCTICA PEDAGÓGICA I

LA INSTITUCIÓN Y SU CONTEXTO

Formato sugerido: Taller y Trabajo de Campo,

1. Fundamentación

Esta Unidad Curricular de desarrollo anual en el ámbito de las escuelas sede y el Instituto, se orienta a facilitar la primera inmersión de los estudiantes en contextos de la práctica, guiados por el profesor de práctica y los “docentes orientadores”. Esta unidad curricular, se articula principalmente con: Didáctica General, Pedagogía e Historia Argentina y Latinoamericana.

2. Propósitos

- Generar situaciones que permitan analizar las posibilidades y limitaciones de la profesionalización docente en el contexto socio-político-institucional.
- Promover la resignificación la práctica docente a partir de considerar a los docentes como protagonistas del desarrollo curricular.
- Propiciar situaciones de análisis y reflexión que permitan deconstruir supuestos sobre la práctica docente.
- Ofrecer marcos conceptuales que posibiliten comprender a la institución educativa como espacio de lo público considerando los condicionantes del contexto.
- Posibilitar la apropiación de estrategias de recolección de datos y tratamiento de la información que les permitan al futuro docente desnaturalizar la vida cotidiana en las escuelas para éstas se conviertan en herramientas de indagación sobre su propia práctica.

3. Contenidos prioritarios



La Institución como regularidad cultural y construcción histórica, social y política.

2 Educación Formal, no Formal e Informal.

2 Sistema Educativo: Administración y gobierno. Distintos estamentos. Roles y funciones. El aparato burocrático educativo, su caracterización organizacional Estructura horizontal y vertical: especialización funcional y división jerárquica de autoridad: jurisdicciones, niveles, agencias, áreas y funciones. Relación entre instancias. Los sujetos: docentes, directivos, supervisores y funcionarios. Asociaciones gremiales.

2 Organizaciones gremiales. Funciones.

2 Institución y organización. La institución educativa como organización. La escuela como sistema.

2 Contexto: impregnaciones.

2 Institución educativa: función; dimensiones; estructura formal e informal. Poder, ideología y conflicto. Cultura institucional.

2 La participación, grados, niveles y ámbitos. Modalidades. Concertación.

2 La comunicación y la información en las instituciones educativas

2 Proyecto educativo institucional: función; elementos que lo componen. La programación curricular.

Desnaturalizando la vida cotidiana de la escuela

Herramientas de la investigación educativa para comprender la realidad de la escuela. Paradigmas de la investigación. Aportes de la etnografía y el enfoque socio antropológico.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos: observación; entrevista, encuesta, análisis de documentos. Interpretación y análisis de los datos.

Reflexión sobre su trayectoria educativa: biografía escolar, matriz de aprendizaje. Representaciones, supuestos y creencias sobre el rol docente y la escuela.

Los alumnos para acreditar la Unidad Curricular deberán realizar y aprobar un Trabajo de Campo. La inserción en las Instituciones educativas será como mínimo de 4 semanas, es decir 20 días hábiles.

PRÁCTICA PEDAGÓGICA II:

DOCENCIA COMO TRABAJO Y PROFESION, PRIMEROS DESEMPEÑOS DOCENTES

Formato sugerido: Taller

1. Fundamentación

Esta unidad curricular, de desarrollo anual en el ámbito de las escuelas y en el Profesorado incluye la participación de los estudiantes en actividades de responsabilidad creciente, tales como la observación participante en las aulas y la colaboración en todas las actividades inherentes al rol docente. Los alumnos realizarán sus primeros desempeños en práctica de enseñanza, elaborando conjuntamente con el equipo ampliado de la Práctica propuestas didácticas.

Los alumnos para acreditar la unidad curricular deberán cumplimentar: Observaciones, registros y análisis de clases, Observación participante, la Elaboración de un Trabajo de Campo donde se articule dialécticamente teoría-práctica.

Codiseño e implementación de una propuesta de enseñanza en uno de los Ciclos. (8 semanas. 40 días hábiles entre observación y práctica)

2. Propósitos

- Generar en todos los participantes de esta experiencia actitudes de reflexión sobre la propia práctica, indagación sistemática de la realidad y de trabajo colaborativo que posibiliten procesos de cambio y transformación en las prácticas docentes.
- Transferir las categorías conceptuales construidas a través de la elaboración de un diseño de enseñanza colaborativo y en la participación de las microexperiencias didácticas.
- Desarrollar una actitud crítica que permita comprender el fenómeno educativo como una realidad compleja, superando así las explicaciones mecanicistas y lineales acerca del mismo utilizando como herramientas los ejes estructurantes del desarrollo profesional, a saber, la reflexión sobre la práctica, la investigación educativa y el trabajo colaborativo.
- Generar espacios de inserción en instituciones educativas de nivel EGB del medio local donde los alumnos en ambos ciclos elaboren diagnósticos y diseñen propuestas didácticas, las implementen y evalúen, transfiriendo las categorías conceptuales apropiadas.

3. Contenidos prioritarios

Relación dialéctica entre teoría y práctica.

Concepto de Praxis. Práctica docente y práctica pedagógica

La deliberación en contextos de trabajo colectivos:

Reflexión como posibilidad de transformación y mejoramiento de la práctica: herramientas: diario de campo; talleres de reflexión, tutorías, etc.

Docencia como trabajo y profesión:

Dimensiones de la práctica docente: social, política, ética y pedagógica.

La docencia como profesión: Los saberes del docente: trayectoria educativa previa; la formación inicial y la socialización profesional. Los saberes científicos y los saberes prácticos. Teorías implícitas, habitus profesional. Las representaciones y el imaginario social sobre el rol docente. Asociaciones gremiales.

La reflexión como posibilidad de transformación y mejoramiento de la propia práctica.

Primeros desempeños docentes:

Resignificación y reconstrucción de marcos conceptuales en relación con la enseñanza y el aprendizaje.

Situación didáctica: alumno, docente, contenido; dentro de una institución educativa enmarcada en un contexto socio, cultural, económica y política.

Aprendizaje: teorías constructivistas. Aportes de Piaget; Bruner; Vigotsky; Roggof y Ausubel.

Conocimiento escolar: dimensiones; transposición didáctica.

Enseñanza: teorías cognitivistas: cambio conceptual; enseñanza para la comprensión; teoría de las inteligencias múltiples. La enseñanza como actividad central de la práctica pedagógica.

Etapas:

- Diseño: planificación. Función, elementos que la componen. Distintas configuraciones didácticas. Diseño colaborativo.
- Implementación: micro experiencias didácticas



- Evaluación: concepto, función y etapas. Evaluación formativa de los primeros desempeños docentes.

PRÁCTICA PEDAGÓGICA III

“PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN EL AULA”

Formato sugerido: Taller

Los alumnos para acreditar Práctica Pedagógica III deberán cumplimentar con: Observación participante, Diagnóstico áulico y Experiencia de desempeño docente en ambos los Ciclos (8 semanas. 30 días hábiles entre observación y práctica por Ciclo).

1. Propósitos

- Favorecer la revisión conceptual y procedimental de los contenidos necesarios para la práctica profesional, posibilitando la construcción de acuerdos en relación a los marcos conceptuales de referencia en esta área.
- Generar en todos los participantes de esta experiencia actitudes de reflexión sobre la propia práctica, indagación sistemática de la realidad y de trabajo colaborativo que posibiliten procesos de cambio y transformación en las prácticas docentes.
- Promover situaciones que les permitan conocer, analizar y utilizar los lineamientos curriculares en vigencia para este nivel con la finalidad de que sean capaces de elaborar diseños áulicos ajustados a los lineamientos político- educativos tanto de nivel provincial como nacional

2. Contenidos Prioritarios

- 2 Resignificación de marcos conceptuales relacionados con la situación didáctica en una Institución educativa en un contexto social, histórico y político determinado.
- 2 Diferentes modalidades de la educación primaria: aquellas que se enmarca la educación en contextos socio-culturales específicos: educación rural, educación en contextos de privación de libertad, educación domiciliaria y hospitalaria; y aquellas que se definen por propiedades o características de un grupo o conjuntos específicos de sujetos: educación permanente de jóvenes y adultos.
- 2 Enseñanza en contextos de inclusión: Intervenciones didácticas, adecuaciones curriculares en situaciones de inclusión y/o integración.
- 2 Diseño, desarrollo y evaluación curricular
- 2 Análisis de documentos: documentos curriculares nacionales, jurisdiccionales, institucionales y áulicos. Lo micro y lo macro. Niveles de concreción curricular.
- 2 Indagación del desarrollo curricular: entrevistas y encuestas a distintos actores de la realidad educativa.

ANÁLISIS Y PRODUCCIÓN DE MATERIALES CURRICULARES.

Formato sugerido: Taller.

1. Fundamentación

Enseñar a niños de 6 a 12 años, es una tarea particular y compleja, requiere la construcción de un amplio repertorio de modalidades de intervención que articulen: el desarrollo y posibilidades de los niños, sus variadas maneras de acercarse a la realidad, la diversidad de alternativas que plantean los campos disciplinares y la comprensión de las alternativas que generan las propuestas lúdicas.

Enseñar es construir un hacer didáctico, preguntándose a cada momento acerca de su sentido, creando un ambiente estimulante, creando condiciones para que una nueva situación se convierta en problemática e invite a los niños a buscar soluciones.

La primordial fuente del aprendizaje infantil está en su propia actividad. A través de ella los niños aprehenden, comprenden y transforman la realidad. Para realizar la actividad los niños requieren objetos y materiales con los cuales poder relacionarse, manipular, explorar y experimentar.

Al pensar en “construir un hacer didáctico” el docente tiene que tomar decisiones respecto de cuáles serán los materiales didácticos más oportunos para generar condiciones de aprendizaje.

Consideraremos materiales a todos los medios y recursos físicos y simbólicos que se utilizan en las prácticas de enseñanza. Esas prácticas dan sentido y valor a los materiales todos con los que el niño puede relacionarse en su entorno escolar, independientemente de que hayan sido elaborados o no con fines educativos. Un recurso determinado, preparado o no con intencionalidad didáctica, tiene un sentido diferente según cuándo, cómo, dónde, con qué otros medios, por qué razón y con qué finalidad se lo utilice.

La inclusión de esta unidad curricular en el campo de la práctica profesional se propone diferentes concepciones y conceptos respecto de los materiales para la enseñanza, su selección, diseño, evaluación, utilización. y construcción de materiales específicos para estimular la creación y elaboración y de este modo enriquecer las propuestas pedagógicas, adecuándolas a los contextos específicos de las prácticas, a las diferentes temáticas de las áreas curriculares y a las finalidades didácticas de los mismos.

Se considera que este espacio de formación puede constituirse como un taller que articule con las unidades que integran el campo de la formación específica y el campo de la práctica profesional.

2. Propósitos

- Reconocer el ambiente como abecedario didáctico y como un elemento al que se puede otorgar intencionalidad pedagógica, que permite la educación del saber sentir, saber ver, saber hacer y saber interpretar el mundo.
- Favorecer la comprensión de que el conocimiento se construye tanto desde el hacer como desde el contemplar y que la organización del ambiente debe promover ambas posibilidades.
- Favorecer el desarrollo de competencias para pensar con criterios pedagógicos los distintos ambientes de la institución educativa.
- Favorecer un espacio que permita pensar en los materiales didácticos necesarios para generar situaciones de aprendizaje.
- Estimular la creación y elaboración de materiales didácticos y objetos lúdicos para enriquecer las diversas propuestas pedagógicas.

3. Contenidos prioritarios

Los materiales, los ambientes y el aprendizaje. El ambiente como abecedario didáctico. La organización del ambiente como posibilitador de conocer desde el hacer.

Material didáctico. Diferentes concepciones y conceptos respecto de los materiales para la enseñanza, su selección, diseño, evaluación y utilización. Importancia de los materiales didácticos. Selección y utilización: criterios de calidad, seguridad, variedad, polivalencia y coherencia interna o lógica interna⁵⁰. Clasificación general de los materiales didácticos. Los materiales y su relación con los propósitos de la enseñanza. Los propósitos del

docente y el sentido contextual del material. Materiales y concepciones de la enseñanza. Implicaciones ideológico-políticas y ético-filosóficas del uso de materiales

La comunicación visual y los recursos didácticos: cartelera, decorado, escenografía, afiche. Finalidades, elementos compositivos y medios para su producción

Los materiales didácticos y los contenidos escolares. Materiales que apelen al uso de todos los sentidos para facilitar la construcción de conocimientos. Materiales requeridos por las diferentes áreas: Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y lenguajes artísticos. Arte y juego: entre los juguetes y los objetos estéticos.

La lectura de imágenes en la escuela. Producción y utilización de imágenes para el aula. (selección, construcción, materiales, herramientas, soportes, dimensiones, posibilidades de lectura de imágenes). Los recursos didácticos sonoros. Sonidos del entorno natural y urbano. Grabaciones. La música en el aula

Las exposiciones: muestras de arte, ferias de ciencias, etc. La organización del espacio: espacio expositivo y espacio para el recorrido, elaboración del guión, los textos, diseño y montaje.

La visita a museos, galerías de arte. Planificación de instancias previas a la salida, recorridos didácticos durante la salida y actividades pos visita.

El Museo de Arte en el aula: Herramientas para la organización y utilización de la Pinacoteca.

Teatro, teatro de sombras y teatro de títeres. Distintos tipos de títeres: El teatro de títeres. Manejo. Escenografía, música y puesta en escena.

Construcción de biombos y teatrillos. Familia de muñecos. Telas para escenografías. Telones de fondo. Láminas Armado de muñecos de tela, móviles, realización de animales y medios de transporte.

Rompecabezas, encastrés. Seriaciones, viñetas narrativas. Construcción de juegos de tablero y juegos de mesa. Cuerpos geométricos con diferentes materiales. Libros de tela.

Recursos para armar rincones de ciencias y de evidencias históricas. La biblioteca de la sala: recursos, organización. Ludotecas, videotecas, mapotecas, etc.

El libro de texto en la escuela Caracterización del libro escolar La fotocopia: ¿un sustituto del libro escolar? El libro escolar como mercancía La evaluación y la selección de libros escolares

Los propósitos y funciones de las TICs en la enseñanza. Debates sobre las TICs en el aula: recursos, herramientas, contenido, entorno. Los materiales para la enseñanza y para el aprendizaje. Tipos y su relación con los enfoques de enseñanza. Los nuevos escenarios educativos: El trabajo colaborativo: la producción social del conocimiento, las estrategias de aprendizaje en colaboración mediadas por tecnología Los blogs y las wikis Los portales educativos. Los museos interactivos.

Características del video como dispositivo La producción audiovisual Situaciones de recepción en las aulas La perspectiva de los docentes Análisis del uso del video en el aula

PROYECTOS INTEGRADOS

Formato sugerido: Taller

1. Fundamentación

La unidad curricular se organiza teniendo en cuenta a la integración de las áreas como *“un proceso que realizan las personas en relación con los contenidos. Los alumnos integran los contenidos, (para que) de este modo los aprendizajes resulten significativos”*. La enseñanza no puede ser entendida independientemente de los sujetos y el contexto en el cual se encuentran inmersos. *“Se descontextualiza el conocimiento de la experiencia personal de los implicados, de la experiencia profesional del profesorado, y también de los contextos*



institucionales, sociales, culturales y políticos, donde se han configurado no sólo unas prácticas en vez de otras, sino también los patrones de lo que se considera pedagógico y educativo" (Arnaus R., 1999, 609).

Se deben presentar los contenidos de las áreas en forma articulada a fin de que el alumno del profesorado, quien desde sus marcos interpretativos construye su conocimiento acerca de la enseñanza pueda realizar la integración desde un enfoque globalizado, en un proceso del que deberá apropiarse para luego poder replicar en sus propias intervenciones, que deberán presentarse en forma articulada para que los sujetos que forman parte de los escenarios educativos que se constituyen en objetos de conocimiento (el alumno del nivel primario) pueda integrar los conocimientos, propiciando la comprensión del ambiente en el que vive, qué procesos ocurren, cómo se dan las relaciones, en una sociedad de por sí compleja. Incluimos la consideración de lo institucional, lo social, lo político, lo histórico, entre otros.

Se sugiere el tratamiento de la integración de las áreas a partir de la investigación bibliográfica, la selección de contenidos, el diseño de propuestas didácticas, la simulación de clases y juegos, el análisis del material bibliográfico y de materiales curriculares, propiciando discusiones, la comunicación y la confrontación de concepciones y procedimientos.

2. Propósitos

- Reflexionar críticamente sobre la práctica y sobre el análisis de propuesta didácticas.
- Analizar con sentido crítico las propuestas didácticas integradas que elaboren.
- Promover la participación de los estudiantes en Proyectos escolares.
- Orientar la programación de clases atendiendo a los contenidos curriculares, las construcciones metodológicas y el material de apoyo para el aprendizaje.
- Favorecer el diseño de actividades a través del empleo de tecnologías de la información y la comunicación.
- Promover la apropiación de criterios teóricos y metodológicos para el diseño de planificaciones didácticas integradas.
- Orientar el diseño de propuestas didácticas integrando dos o más áreas que favorezcan el aprendizaje significativo de los alumnos de nivel primario.
- Propiciar la elaboración de propuestas didácticas en las que consideren el conocimiento del campo disciplinario y el enfoque para la enseñanza de cada una de las áreas utilizando recursos y materias educativos adecuados

3. Contenidos prioritarios

Articulación entre los saberes de las diferentes áreas. Estrategias de articulación a fin de propiciar que los alumnos integren los contenidos. Configuraciones didácticas que permitan articular las áreas: Enfoque globalizador: Fundamentación de las unidades didácticas globalizadas: el currículo integrado Trabajo por proyectos. Unidad didáctica, secuencia. Diseño de unidades didácticas integradas

Modelo didáctico: propuesta didáctica constructivista. Enfoque didáctico de cada una de las áreas.

Procedimientos, contenidos, metodología y evaluación en la planificación de unidades didácticas integradas.

El juego como estrategia para abordar, en forma articulada, los contenidos de las diferentes áreas de conocimiento.

Evaluación en el marco de propuestas articuladas que intentan la integración de contenidos por parte del alumno. Ideas e interrogantes sobre las unidades didácticas integradas.

RESIDENCIA PEDAGÓGICA:

Formato sugerido: Ateneo/Taller

1. Fundamentación

La Residencia como etapa académica final de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria se constituye en un espacio propicio para que emerja la multiplicidad de significados sobre la práctica docente a partir de un contacto directo y vivencial con el campo profesional. Esto anticipa un trabajo regido por el principio de perspectividad, lo que implica abordarlo desde múltiples puntos de vista, teorías y tradiciones que legitiman el amplio abanico de discursos y prácticas desplegadas. Tal posicionamiento habilita el pensamiento crítico, enriquece la tarea con debates, permite consensuar planteos y definiciones o convivir respetuosamente con las diferentes razones planteadas en los modos de ver e intervenir profesionalmente.

Por tales razones es que el trabajo en esta etapa de la formación, requiere que la conformación de los equipos de los Ateneos de las diferentes áreas, esté articulada con la propuesta de la Residencia pedagógica. Por tal motivo es que los profesores de los Ateneos son los que conformarán también el equipo de Residencia con otras horas destinadas para seguimiento y acompañamiento de los alumnos (Ver condiciones de Implementación)

La Coordinación y organización de los Ateneos de todas las áreas, debe estar a cargo del equipo responsable de Residencia, con la intención de crear espacios de reflexión sobre las propias prácticas docentes, ofrecer la posibilidad del intercambio entre pares sobre el hacer, el pensar y el sentir, creando un lugar para la socialización de saberes. Su *organización será flexible*, teniendo en cuenta la dinámica y demandas que implica la Residencia. El análisis de las prácticas incluye: las que los maestros, profesores y/o alumnos proponen espontáneamente, las prácticas programadas en el ateneo; las producciones resultantes de dichas prácticas; el desempeño dentro del espacio de formación: la dimensión del aprendizaje.

El trabajo en Residencia parte de una propuesta que se basa en interrogarse sobre las tareas profesionales fortaleciendo un proceso de reconstrucción del escenario estudiado que supone momentos de descripción, interpretación, evaluación, integrados desde una mirada global y reflexiva. En el rol docente, las observaciones, los análisis y meta análisis, revelan características, patrones de acción, elecciones deliberadas –en mayor o menor medida – que se constituyen en los objetos de estudio del alumno y del grupo. Este trabajo se extiende más allá de la situación misma constituyéndose en narrativas argumentadas que dan un nuevo significado a la experiencia inicial y al rol desempeñado. La construcción y reelaboración de conocimientos específicos, la discusión en grupo de pares, la producción participativa, la socialización de experiencias, la reflexión sobre la práctica, la búsqueda de autonomía de pensamiento y, al mismo tiempo, la preservación de modos de operar coherentes, la construcción de modelos operativos propios, flexibles, capaces de integrar las propuestas teóricas son – entre otras – estrategias con un alto potencial formativo para los futuros docentes, y una fuente genuina de formación permanente para los miembros del equipo de Práctica ampliado.

El desarrollo de las diferentes tareas de la propuesta apunta a la búsqueda de opciones que den respuestas para la acción en las prácticas profesionales. Metodológicamente se apela a una perspectiva etnográfica de trabajo, a través de la cual los protagonistas, el grupo, los docentes y los profesores asientan sus impresiones, opiniones y argumentaciones para el intercambio.

Se realizará Práctica Intensiva en los dos ciclos

Para acreditar la Unidad Curricular los alumnos deberán cumplimentar con experiencias de prácticas docentes intensivas en los diferentes ciclos del Nivel (8 semanas. 40 días hábiles entre observación y práctica por Ciclo), Análisis de las prácticas en Ateneos con las Áreas y la Elaboración de un trabajo de reflexión sobre la propia práctica.

2. Propósitos



- Posibilitar la recuperación e integración en una nueva síntesis, los conocimientos específicos del quehacer docente;
- Generar en todos los participantes de esta experiencia actitudes de reflexión sobre la propia práctica, indagación sistemática de la realidad y de trabajo colaborativo que posibiliten procesos de cambio y transformación en las prácticas docentes.
- Favorecer situaciones de escritura y lectura de registros pedagógicos que atañen a la práctica e indagación sobre la misma.
- Propiciar una actitud de revisión permanente para que el alumnos sea capaz de visualizar sus fortalezas y debilidades en sus propias prácticas pedagógicas de manera que el análisis de éstas le permitan desde la construcción teórica transformarlas.

3. Contenidos Prioritarios

Resignificación de marcos teóricos y reconstrucción de las experiencias formativas de práctica en ámbitos formales, informales y no formales del Sistema Educativo.

- Reconstrucción de las experiencias formativas de práctica en contextos formales, informales y no formales del sistema educativo.

La reflexión sobre la propia práctica: Abordaje de la práctica reflexiva, investigación/ indagación en la formación docente, Construcción de una cultura de indagación en las instituciones y prácticas educativas.

Las narrativas: La construcción del diario de campo como herramienta de análisis y reflexión. El autoregistro de la práctica.

- Resignificación de marcos conceptuales relacionados con la situación didáctica en una Institución educativa en un contexto social, histórico y político determinado.

Prácticas intensivas- Prácticas reflexionadas.

- El ambiente como texto y contexto de las experiencias educativas las instituciones de nivel inicial y primario.
- Indagando instituciones de educación primaria e inicial: lugares donde se enseña y se aprende.
- Diagnóstico. Dimensiones de análisis institucional.
- Diagnóstico. Dimensiones de análisis áulico.

XI- REGIMEN ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS

Se regula por Acuerdo provincial N° 572/08 o al que se encuentre en vigencia al momento de implementación del Diseño Curricular Provincial de la Formación Docente Inicial Profesorado de Educación Primaria,

XII- CONDICIONES DE IMPLEMENTACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR

- Garantizar la conformación de los equipos docentes de la Práctica Pedagógica I, II, III y Residencia Pedagógica, con designación de horas para seguimiento de alumnos/tutorías/tratamiento didáctico/reuniones de equipo. En la práctica I la designación del/los docentes deberá ser superior a la carga horaria frente alumnos. En práctica II, III y Residencia Pedagógica, los equipos deberán conformarse, por un lado con los responsables de la unidad curricular con mayor carga horaria, por lo menos 18 horas/cátedra, además de la designación para conformar los equipos con docentes de las áreas de Lengua, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemática, Artística y Tics, con un mínimo de seis horas cátedras cada uno.
- En el caso de los Ateneos de la Lengua, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Matemática, todas unidades curriculares de 4° año y que se articulan directamente con la propuesta de Residencia, deberá ser designado cada docente con una mayor carga horaria, para trabajar en conjunto con el seguimiento de alumnos, tutorías,



enseñanza etc que implica la residencia, por lo menos 9 horas cátedra cada docente. (6 hrs cátedra para Residencia y 3 horas cátedra para cada Ateneo).

- La unidad curricular de Didáctica del Nivel Primario, en el caso que el perfil de Ciencias de la Educación más docente de nivel primario, no se pueda cubrir, se debe garantizar la conformación de un equipo de cátedra.
- Garantizar la conformación de equipos docentes en las siguientes unidades curriculares:
 - Didácticas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales del Campo de la Formación Específica a saber: Historia y Geografía; Biología y Físico-Química.
 - Proyectos Integrados (Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales) Del Campo De La Formación en la Práctica.
 - Cuerpo, Juego Y Expresión
 - Lenguajes Artísticos
 - Cultura y Procesos Estéticos
- Garantizar la designación de horas por docente para las reuniones de equipo y lograr la articulación entre los campos de formación
- Se deberán prever instancias de capacitación a nivel provincial o en cada institución, para los docentes responsables de unidades curriculares de didácticas que comienzan a partir del 2º año. Es primordial que cuenten con los conocimientos necesarios sobre Tics (alfabetización digital, y alfabetización audiovisual) para trabajar con los grupos de alumnos a cargo, sin la necesidad de la supervisión y/o acompañamiento del especialista en Tics.

XIII- CRITERIOS DE EVALUACION CURRICULAR

Los Diseños Curriculares para la Formación Docente Inicial, definidos a nivel Jurisdiccional pero desarrollados siempre en la instancia Institucional, requieren por un lado, de un acompañamiento sostenido en sus etapas de implementación y por otro, de un proceso de evaluación y ajuste.

Se considera a la evaluación como un proceso desarrollado en base a criterios e instrumentos cuya finalidad es la de comprender en profundidad una situación a fin de tomar las decisiones que resulten necesarias y convenientes.

Para ello, es necesario prever instancias de coevaluación entre los actores participantes, y de evaluación externa (a cargo de la Dirección de Educación Superior) mediante mecanismos de indagación, tales como:

- Encuentros con alumnos.
- Encuestas y entrevistas a ingresantes, alumnos en formación y egresados.
- Entrevistas a los equipos docentes responsables de cada una de las instancias curriculares.
- Dictado de clases integradas.
- Trabajo conjunto.
- Relevamiento y análisis del material bibliográfico, trabajos prácticos, guías de estudio y parciales implementados en las instancias curriculares.
- Seguimiento de los alumnos (rendimiento académico, índices de retención, etc.)
- Reuniones con los equipos docentes y alumnos para análisis de la información relevada.
- Encuestas abiertas a los directivos y docentes de Escuelas que reciben practicantes.
- Análisis de la articulación entre las funciones de formación, de extensión y de investigación
- Análisis de informes anuales de los equipos



- Elaboración de Informes de Evaluación.

Elaboración de Informes:

Se sugiere que a partir de la implementación del Diseño Curricular en cada una de las Instituciones de Formación Docente de la Jurisdicción, se vayan realizando evaluaciones de procesos y resultados, las que se volcarán en informes parciales de avance y un informe final al cabo de la primera cohorte que inicie su cursado en el año 2009. Dichos informes podrán realizarse en los siguientes períodos:

- Primer Informe avance: Febrero a Diciembre 2009
- Segundo Informe avance: Febrero a Diciembre 2010
- Tercer Informe avance: Febrero a Diciembre 2011
- Informe Final cohorte 2004: Marzo 2012

Estos informes darán cuenta de:

- Grado de avance en la ejecución de las acciones previstas (puesta en marcha del nuevo plan de estudio, su articulación con otras funciones, su relación con el mejoramiento de condiciones institucionales, seguimiento de los alumnos, entre otras).
- Impacto del desarrollo Curricular, tanto en cuanto a la formación de los alumnos como en las modalidades de trabajo de los docentes formadores (actualización, articulación, coordinación, constitución de equipos de trabajo, etc.)
- Obstáculos detectados en el desarrollo Curricular.

Enseñanza y Evaluación:

En cada campo y desde cada unidad curricular deben preverse criterios de evaluación, los cuales deben ser explícitos tanto para los docentes como para los alumnos.

Algunos de estos criterios podrían ser:

- Conceptualización: construcción y relación entre conceptos.
- Comprensión, fundamentación y ejemplificación.
- Transferencia de los contenidos.
- Participación en la tarea.
- Expresión oral y escrita con coherencia y congruencia y uso pertinente del vocabulario técnico específico de cada disciplina y de los diferentes lenguajes.
- Metacognición.

La evaluación de los aprendizajes de los alumnos supone también la evaluación de las prácticas de enseñanza. Ambas son fundamentales en el proceso de evaluación del desarrollo curricular.

XIV- ANEXOS

SUGERENCIA DE UNIDADES CURRICULARES OPTATIVAS

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES⁵¹

Formato sugerido: Taller / Seminario

1. Fundamentación

⁵¹ Se utilizó como referencia para la elaboración de esta unidad curricular el Programa "Evaluación de los Aprendizajes" Titular Coll de la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Carrera de Ciencias de la Educación.

La evaluación de los aprendizajes aparece a menudo como un tema de difícil resolución en los trabajos de carácter didáctico. A menudo, la cuestión se presenta en términos de "controversias", "paradojas", "tensiones", entre otros. Estas denotaciones dan cuenta de las problemáticas teóricas y prácticas que la evaluación plantea, pero también de una apertura al debate acerca de su papel en los procesos de enseñanza y aprendizaje y de las diferentes alternativas de resolución técnica.

En la formación docente la evaluación de los aprendizajes es una cuenta pendiente, es por ello que esta unidad curricular se encuadra dentro del Campo de la Práctica, ya que los alumnos en esta etapa de su formación se encuentran realizando un proceso de inserciones en las aulas más intenso, pudiendo analizar, vivenciar, contrastar, elaborar y reflexionar sobre sus prácticas evaluativas.

Asimismo este seminario tiene el propósito de presentar los principales enfoques contemporáneos acerca de la evaluación y ofrecer herramientas técnico-metodológicas y criterios para la evaluación de enseñanzas y de aprendizajes adecuados a finalidades y contextos específicos.

Se debe considerar la perspectiva histórica y el contraste entre los principales modelos conceptuales de evaluación, y de la evaluación del aprendizaje en particular, atendiendo a sus supuestos teóricos, su contexto de desarrollo y sus principales propuestas. Asimismo se debe atender los aportes recientes de la teoría de la evaluación derivados de las diferentes líneas de investigación de orientación cognitiva y constructivista en general.

En el tratamiento de las diferentes temáticas se presentará a la evaluación como un proceso complejo de reflexión, juicio y toma de decisiones que exceden el orden de lo técnico, pues se encuadran en consideraciones de naturaleza política, institucional, ética y humana. Por último, se promoverá una visión de la evaluación como dimensión constitutiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En esta perspectiva, la evaluación aparece como una forma de regulación de estos procesos y se convierte en una herramienta para facilitar su comprensión y contribuir a su mejora.

2. Propósitos:

Se espera que los futuros docentes sean capaces de:

- Comprender el concepto de evaluación y establecer relaciones entre enseñanza, aprendizaje y evaluación en el nivel primario.
- Contrastar los planteos conceptuales y técnicos de diversos paradigmas de evaluación.
- Establecer relaciones entre los aspectos político-institucionales, técnicos, éticos y humanos implicados en las prácticas de evaluación.
- Conocer una variedad de técnicas e instrumentos de evaluación y desarrollar criterios para su empleo en función de propósitos diversos en relación con el nivel.
- Reconocer las características de los diferentes sistemas de calificación y regímenes de promoción y juzgar las posibilidades y limitaciones que presentan.

3. Contenidos

El proceso de evaluación: Concepto de evaluación. Evaluación y medición. Evaluación, enseñanza y aprendizaje. Dificultades y tensiones en las prácticas de evaluación en la escuela. Dimensiones de análisis del problema de la evaluación. Principales paradigmas y enfoques conceptuales. Evolución histórica. Propósitos y funciones de la evaluación. La evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.

Evaluación y proceso de aprendizaje: Los cambios en las concepciones de aprendizaje derivados de la investigación psicológica de orientación cognitiva y constructivista. Su influencia en la teoría de la evaluación

contemporánea. Conceptualizaciones acerca del error en el proceso de aprendizaje. La evaluación alternativa. Modelos de evaluación formativa. La evaluación formadora.

Marco institucional de la evaluación y decisiones del docente. Determinación de los propósitos de la evaluación. Articulación entre las diferentes instancias y tipos de evaluación. El papel de los objetivos de aprendizaje y la definición de criterios. La elección de técnicas e instrumentos de evaluación. Análisis de diferentes tipos de instrumentos. Sus posibilidades y limitaciones. Requisitos para una buena evaluación: validez, confiabilidad, practicidad y utilidad de los instrumentos de evaluación.

La problemática de la calificación y promoción: Sistemas de calificación. Su importancia en los sistemas educativos. El marco normativo e institucional del problema. Tipos de escalas. Evaluación referida a la norma y al criterio. Regímenes de promoción. Análisis de distintas alternativas, de sus posibilidades y limitaciones. Particularidades de los distintos niveles de enseñanza.

COORDINACIÓN DE GRUPOS

1. Fundamentación

El ser humano como ser social transita y permanece en distintos grupos sociales desde el primer grupo de pertenencia que es la familia hasta el grupo de pares y el grupo escolar. Es decir a lo largo de nuestra vida vamos conformando y siendo parte de diferentes grupos.

Los conocimientos que se proponen en esta unidad curricular permitirán a los futuros docentes analizar las interacciones que se producen en el grupo de aprendizaje, conocer el impacto de las diferencias individuales, grupales y socio-culturales en los procesos de aprendizaje como así también conocer, analizar y plantear diferentes dinámicas grupales en las diferentes propuestas didácticas.

Uno de los principales objetivos de este espacio, es que los futuros docentes tomen conciencia que la situación educativa es fundamentalmente una situación de grupo de la cual ellos serán y son parte.

2. Propósitos

Que los futuros docentes:

- Comprendan y resignifiquen los diferentes aportes teóricos para desarrollar estrategias de análisis crítico y reflexivo sobre los grupos de aprendizaje y su función como Coordinador/Guía.
- Planteen diferentes estrategias grupales en un contexto determinado, basados en marcos teóricos generales para poder relacionar la teoría con la práctica.

3. Contenidos prioritarios

El trabajo en grupo en la escuela: Grupo, concepto. Importancia del grupo en nuestra vida. Grupos primarios y secundarios. Tipos de grupos. Formación del proceso grupal. Aprendizaje y aprendizaje escolar. La interacción en el aula. El grupo de aprendizaje. Grupo y grupalidad. Coordinador y otros roles. El docente como coordinador de grupos. Intervenciones. Coordinador del grupo de aprendizaje.

Técnicas grupales. Ventajas y desventajas del uso de técnicas grupales en el aula.

TALLER DE INTRODUCCIÓN A LAS TICS

La reciente aparición y generalización de las denominadas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en todos los sectores y ámbitos de nuestra sociedad nos convoca a un enfoque o perspectiva sobre las metas alfabetizadoras del sistema educativo.

El taller tiene como propósito que los futuros docentes adquieran el manejo operativo de herramientas informáticas de forma tal que como estudiantes tengan autonomía tecnológica en el empleo de recursos de amplia aplicación en las actividades que surjan de la práctica personal y profesional, respetando la necesidad de desarrollar una nueva visión más global del desarrollo de las competencias digitales e informacionales. Esta alfabetización es una condición necesaria para el desarrollo de un modelo de sociedad de información basado en la equidad y la construcción de una ciudadanía democrática. Teniendo en cuenta que el nuevo paradigma no es un cambio solo tecnológico sino social. (social en red. colaboración, cultura de red, creación colectivo de conocimiento). Compartir el bagaje conceptual para que las personas se apropien socialmente de las TIC's. Hoy es un reto para los sistemas educativos abrir un debate sobre la ética en la red.

Este taller tiene como objetivo reconocer las implicaciones en la sociedad por el uso de las TICs, reconocer una ética en el uso de la red, difundir la cultura de la red y enseñar aspectos metodológicos del uso de la red, (por ejemplo aprender a buscar en forma eficiente, alcances y usos de la información en la red, formas de citar citas electrónicas, generar discursos en colaboración y en diferentes soportes o saber utilizar el procesador de textos, planilla de cálculo, correo electrónico, etc) Compartir el bagaje conceptual para que las personas se apropien socialmente las TIC. Hoy un reto fundamental es que no siga perdiendo terreno la ética de la red.

Requiere dominar códigos, lenguajes y formas expresivas audiovisuales, hipertextuales, multimedias e interactivas. Formar para que pueda entender y comunicar a través de cualquier forma expresiva: escrita, impresa, visual, oral, digital, auditiva, etc.

Se recomienda cursarlo lo más temprano posible de modo que puedan utilizar sus conocimientos (y acrecentarlos) en las diversos trabajos que cada instancia formativa proponga.

SEMINARIO de FILOSOFIA

1. Fundamentación

El seminario de Filosofía tiene como propósito brindar herramientas conceptuales para la comprensión del proceso, de la práctica y del campo educativo

Concebimos a la Filosofía como una práctica racional, crítica, reflexiva y autónoma. En este sentido se propone el abordaje de los problemas filosóficos desde una perspectiva histórico-culturalmente situada, que nos posibilita reflexionar crítica y radicalmente acerca de los grandes problemas que se ha planteado la humanidad en el despliegue del pensamiento filosófico occidental y que ha contribuido a la configuración de una particular forma de racionalidad en su propio devenir.

De allí que sea necesario ubicar esta seminario de manera relacionada con los otros espacios del Campo de la Formación General, tales como pedagogía, psicología educativa, sociología de la educación y filosofía de la educación.

2. Propósitos

- Promover la reflexión filosófica para el desarrollo de una racionalidad emancipadora y dialógica, base de la convivencia democrática.
- Conocer la diversidad de respuestas relevantes dados a los principales problemas filosóficos, con un enfoque en las distintas articulaciones entre filosofía, historia, sociedad y cultura, para posibilitar la construcción de una visión compleja del mundo.



- Crear las condiciones para la interpelación filosófica de sí mismo y del mundo como autoafirmación de la condición de un pensar crítico y autónomo.

3. Contenidos prioritarios:

La Filosofía como producción culturalmente situada. Filosofía y circunstancia.
Filosofía e historia del presente.

Críticas al legado de la historia de la filosofía clásica.

La Racionalidad Filosófica en el Mundo Moderno.

La Racionalidad Filosófica en el Mundo Contemporáneo.

Los impactos filosóficos en el siglo XX.

Crisis de la modernidad - La posmodernidad - La modernidad tardía.

El capitalismo tardío