



MINISTERIO DE EDUCACIÓN TUCUMÁN
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y ARTÍSTICA

DISEÑO CURRICULAR

PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

AÑO 2009

GOBERNADOR DE LA PROVINCIA DE TUCUMAN

CPN. JOSE JORGE ALPEROVICH

MINISTRO DE EDUCACION DE LA PROVINCIA

PROF. SILVIA ROJKES DE TEMKIN

SECRETARIA GENERAL DE GESTION EDUCATIVA

PROF. MARIA SILVIA OJEDA

DIRECTORA DE EDUCACION SUPERIOR Y ARTISTICA

PROF. MARIA AURORA SOSA RETO

COORDINADORA PROVINCIAL

Prof. María del Huerto Ragonesi

EQUIPO TÉCNICO

- ✓ Lic. Acevedo, Aída (Educación Especial)
- ✓ Lic. y Prof. Aguilera, Alicia (Educación Especial)
- ✓ Prof. Barraza, Alfonsina (Ciencias Sociales)
- ✓ Prof. Blanco, Marcela María Fátima (Danza)
- ✓ Lic. Bolostotsky, Liliana Zully (Pedagogía)
- ✓ Prof. Chaves, Marta (Educación Especial)
- ✓ Lic. Coronel Mabel (Música)
- ✓ Prof. Domínguez, Rubén (Ciencias Naturales)
- ✓ Prof. Farfán, Liana (Pedagogía)
- ✓ Mg. González de Álvarez, María Laura (Educación Física.)
- ✓ Lic. Lizondo, Rossana (Ciegos y disminuidos visuales)
- ✓ Lic. López, Adriana (Lengua)
- ✓ Lic. Lotufo, Margarita (Artes visuales)
- ✓ Lic. Macchi, María Antonia (Campo Psicológico)
- ✓ Prof. Navarro, María del Carmen (Educación Inicial)
- ✓ Lic. Nemeth, Oscar (Teatro)
- ✓ Lic. y Prof. Rodríguez de Borquez, Estela (Jóvenes y Adultos)
- ✓ Lic. Romano, Luisa del Rosario (Especialista en Primaria)
- ✓ Prof. Sánchez, Beatriz del Valle (Educación Rural)
- ✓ Lic. y Prof. Serrano, María Selva (Matemática)
- ✓ Mg. Sulca, Olga Liliana (Educación Intercultural Bilingüe)
- ✓ Prof. Vistalli, Marta (Campo Pedagógico Didáctico)
- ✓ Prof. Yurquina, Ramón (Tecnologías de la Información)

COMPAGINADO Y EDICIÓN FINAL:

Coordinación general: Prof. María del Huerto Ragonesi

EQUIPO

Lic. y Prof. María Selva Serrano

Prof. Estela Rodríguez de Borquez

Lic. Luisa del Rosario Romano

Prof. Marcela María Fátima Blanco

JUSTIFICACION DEL CAMBIO CURRICULAR

MARCO POLITICO NORMATIVO REGULATORIO DE LA FORMACION DOCENTE

La Ley de Educación Nacional Nro. 26.206 asume a la educación y al conocimiento como un bien público y derecho personal y social cuyo cumplimiento y desarrollo afianza las posibilidades de participación en los distintos ámbitos de la vida social, del trabajo, de la cultura y de la ciudadanía. En su artículo 71 otorga a la formación docente la finalidad de *“preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as”*.

Asimismo, a partir de las Resoluciones del Consejo Federal de Educación Nro. 23/07 y 24/ 07 que aprueban el Plan Nacional de Formación Docente y los Lineamientos Curriculares Nacionales de la Formación Docente Inicial respectivamente se inicia en la Jurisdicción el Proceso de Reforma Curricular de la Formación Docente en consonancia con las directivas y aconsejamientos del Instituto Nacional de Formación Docente.

La Jurisdicción Tucumán asume la tarea de la reforma del curriculum de la Formación Docente a partir de considerar la formación de los docentes como un proceso permanente. La formación inicial tiene una importancia sustantiva ya que implica un marco para el desarrollo profesional y posibilita diversas alternativas de orientación en modalidades educativas previstas en la LEN, que aseguren el derecho a la educación de distintos sujetos, en distintos contextos y situaciones de enseñanza.

El acceso a la Formación Docente Inicial se concibe como una de las oportunidades que brinda la educación para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas y promover en cada una de ellas la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común (Ley de Educación Nacional, artículo 8).

La formación de docentes es un campo estratégico para el desarrollo de la Nación, por eso es entendida como un aspecto central de la política del estado. Socializar a las nuevas generaciones en un acervo común y compartido por toda la población es una tarea inherente a la construcción de ciudadanos responsables de sus actos, conscientes de sus derechos y capaces de proyectar un futuro personal que se inscriba dentro de una trama social de justicia y equidad.

Por eso es importante ver a la formación docente dentro de un contexto de Nación, con visiones compartidas en lo general, diferentes en la particularidad, pero detrás de un proyecto de país inclusivo. Un fuerte compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de alumnos y alumnos es la mirada colectiva que podemos y debemos construir.

En este sentido el equipo la Jurisdicción Tucumán asume el compromiso de contribuir a la construcción de una sociedad mas justa, que pueda superar la fragmentación social y educativa, a través del fortalecimiento y mejora de la Formación Docente “La estructura, organización y dinámica curricular de la formación docente inicial deben ser periódicamente revisadas con el fin de mejorarla, adecuarla a los desafíos sociales y educativos y a los nuevos desarrollos culturales, científicos y tecnológicos” (Res. CFE N° 24-07).

Esto se expresa en distintas dimensiones. En el aspecto macrosocial, en el compromiso de trabajar a partir de la realidad y necesidad social y educativa de la provincia, respondiendo a los lineamientos políticos de la Jurisdicción que se propone la formación de docentes dentro de un proceso permanente, donde la formación inicial tiene una importancia sustantiva ya que implica un marco para el desarrollo profesional y posibilita diversas alternativas de orientación en modalidades educativas previstas en la LEN, que aseguren el derecho a la educación de distintos sujetos, en distintos contextos y situaciones de enseñanza. En el aspecto institucional, llevando a cabo un proceso permanente de consultas acerca de las potencialidades y obstáculos de las propuestas vigentes, para recuperar así las experiencias que pudieran haber sido enriquecedoras o innovadoras para el abordaje de problemáticas educativas y desde las cuales sea posible avanzar en la construcción de una propuesta curricular posible, viable y a la vez que permita ofrecer e impulsar propuestas que conlleven mejores condiciones para los estudiantes y los docentes en el objetivo común de la construcción de una sociedad más justa y solidaria a través de la educación.

El acceso a la formación docente inicial se concibe como una de las oportunidades que brinda el sistema educativo para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas y promover en cada una de ellas la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común (Ley de Educación Nacional, artículo 8).

Este Diseño responde a lo dispuesto en la Ley Nacional N° 26.150, que estableció la responsabilidad del estado para garantizar el derecho de niños, niñas, y jóvenes a recibir educación sexual integral en todos los establecimientos educativos públicos de gestión estatal y privada. La aprobación de dicha ley no constituyó un hecho aislado, sino que formó parte de un proceso de cambios sociales, culturales y avances científicos, que fueron generando la necesidad de incorporar conocimientos y contenidos acerca de la educación sexual integral, de tal manera de promover valores que fortalezcan la formación integral de los sujetos.

En el proceso de construcción curricular, los docentes son considerados como trabajadores intelectuales, trabajadores de la cultura, que forman parte de un colectivo que produce conocimientos específicos a partir de su propia práctica; lo que requiere, de condiciones de desarrollo del sistema educativo y de las escuelas y del reaseguro de los derechos docentes como lo expresa el artículo 67° de la Ley de Educación Nacional. En este sentido, será necesario en el mediano plazo, crear las condiciones que permitan dar respuesta a una nueva organización del trabajo escolar y una nueva organización institucional.

FUNDAMENTACION DE LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES JURISDICCIONALES

Fundamentar los lineamientos de la Formación Docente implica tomar un posicionamiento desde lo social, político, cultural, ético, pedagógico, y, epistemológico que sirvan de soporte y andamiaje, como así también un ámbito de reflexión y punto de partida del recorrido de la formación docente. Todas estas cuestiones no se pueden dejar de considerar, ya que permitirá construir sociedades democráticas, participativas, más humanas a través de la educación y del docente de primaria como pieza clave en ese proceso.

La formación docente debe tener una intencionalidad político-cultural, buscando incidir en la reconstrucción del sentido político-cultural de la escuela, como institución que debe mantener su vigencia como espacio público, sobre todo en momentos de crisis en la crisis. Incluir la perspectiva política pretende superar las visiones que reducen al docente a un técnico de la educación y convertirlo en un sujeto capaz de fundamentar comprensivamente la práctica y ponerla en diálogo con las teorías pedagógico-didácticas y político-culturales.

La sociedad actual demanda Instituciones y docentes que puedan ejercer eficazmente su rol en condiciones que muchas veces no acompañen ese proceso o que dificulten su desarrollo, debido a ello se torna la función de la Escuela Primaria debido a: *“La mutación de las finalidades educativas, la inestabilidad de los marcos de referencia, la diversidad de los grupos de estudiantes, la persistencia de desigualdades en el acceso a los bienes culturales, la aceleración en los cambios en las formas de vida y las transformaciones tecnológicas, el debilitamiento de los lazos sociales, son algunos de los ejemplos que nos permiten dar cuenta de esta situación”*¹

Es a partir de este contexto, teniendo en cuenta fundamentos sociales, culturales, políticos, filosóficos, epistemológicos y didácticos que se piensa la Formación del docente e Educación Primaria.

¹ Denkberg Ariel y Pinkasz Daniel (2007) FLACSO- “Curriculum y prácticas escolares en contexto” Clase 5: El currículum escolar en el contexto actual

ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO, SOCIO-POLITICO Y PEDAGOGICO DIDACTICO DE LA FORMACION DOCENTE.

“El aspecto primordial de mi preocupación es el desarrollo de un punto de vista de la autoridad y de la ética que defina a las escuelas como parte de un movimiento de avance y de lucha por la democracia, y a los maestros como intelectuales que legitiman, a la vez que le dan a los estudiantes los primeros elementos para una forma de vida particular. En ambos casos, deseo armar un punto de vista de la autoridad que legitime a las escuelas como esferas públicas democráticas, y a los maestros como intelectuales transformadores que trabajan para hacer realidad sus puntos de vista de comunidad, de justicia social, de delegación de poderes, y de reforma social”².

La enseñanza, como práctica social, se inserta entre educación y sociedad, entre sujetos mediatizados por el conocimiento como producción social y el objeto de enseñanza, el cual constituye la materia prima de la práctica pedagógica.

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, 1997)³. Encontramos aquí un rasgo de identidad del sistema formador: la producción de saberes sobre la enseñanza, sobre el trabajo docente y sobre la formación.

.En esta propuesta de Diseño Curricular para la formación docente el saber, los conocimientos que los futuros docentes deben enseñar están presentes a lo largo de la formación respetando el nivel; pero no sólo están los saberes que por tradición forman parte del curriculum de la formación docente, sino que se agregan otros que responden a las demandas de distinta índole. Por un lado se pretende resolver las dificultades para el acceso y la permanencia exitosa en instituciones de nivel superior, y para ello se incluyen contenidos que coadyuvan a la creación y formación de competencias que permitan comprender y producir textos de estudio. Asimismo, y en consonancia con las leyes nacionales vigentes y las políticas sociales que promueven la educación sexual se han incorporado contenidos que reconocen al sujeto como ser integro y responsable de sus actos, capaz de elegir y con derecho al acceso a la información y a la formación en conocimientos básicos vinculados con el tema de la sexualidad. De esta manera se pretende promover entre los estudiantes de la Formación docente valores que fortalezcan la formación de un juicio crítico, validado por los avances científicos, para superar el sentido común que acompaña al pensamiento mítico sobre la sexualidad humana. Además, y dentro de la convicción de que la educación es un derecho humano de todos los habitantes este Diseño incorpora contenidos que pretenden formar al futuro docente como un profesional de la educación capaz y responsable de la

² Giroux, H., *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, 1993

³ Diker, Graciela y Teriggi, Flavia, *La formación de maestro/as y profesoras: hoja de ruta*. Buenos Aires, Paidós, 1997.

enseñanza de todos los sujetos, sin distinción de sexos, edad, raza, nacionalidad, capacidades, origen o condición social, de tal manera que valore la diversidad y la reconozca como fuente de riqueza personal y comunitaria, superando las miradas que implican y naturalizan la deserción y el fracaso escolar con las condiciones de los alumnos.

La mediación entre el conocimiento y los sujetos que aprenden constituye la posibilidad del docente de ejercer la intervención pedagógica. Debe decidir qué saberes identificar, y considerar la distancia que éstos presentan con los conocimientos de los alumnos. La enseñanza se concibe así como acto de comunicación específica, un proceso social que depende de los conocimientos, actitudes e intereses sociales, no sólo del conocimiento y habilidades científicas. Pensar en la acción docente desde este paradigma implica revisar concepciones de enseñanza vigentes, que omiten la no neutralidad de las prácticas educativas. El docente no “trasmite” el conocimiento, sino que lo comunica intencionalmente. Las características que le otorgue a la comunicación dependerán de su propia concepción del saber, reflejándose en la modalidad de enseñanza, en la clase de contenidos que escoge y en el tipo de relaciones entre los mismos que privilegie. Por esto el análisis epistemológico se constituye en una herramienta que contribuye a la reorientación y a la superación de las prácticas docentes, brindándoles a los estudiantes herramientas conceptuales acerca de las tradiciones y los debates actuales referidos a la educación y a la enseñanza a través de una actitud crítica orientada a su interpretación, problematización y transformación.

La Formación Docente debe apuntar al fortalecimiento del saber del docente y ofrecer algunos elementos para la reconstrucción de su autoridad social o su legitimación en nuestras sociedades conflictivas y complejas. El saber y el conocimiento están íntimamente relacionados con el poder; pueden alentar la contestación y la transformación o favorecer el control social y el conformismo. Para que los saberes a transmitir adquieran sentido social, deben reorganizarse de acuerdo con la interpelación que el mundo actual, los campos de significación y las nuevas condiciones sociales le oponen, atendiendo a los intereses políticos de formación de una sociedad y una ciudadanía democrática y crítica. Volver a autorizar la palabra docente a partir de reafirmar y reforzar su vínculo con el conocimiento y la cultura, es uno de los modos más democratizadores de ocupar la asimetría, y el poder, la autoridad y la transmisión que la práctica docente conlleva. Esto implica promover el establecimiento de un vínculo con el conocimiento y la cultura que busque problematizar más que normalizarla (cf. Southwell, 2004)⁴

Desde el enfoque pedagógico- didáctico, se deben establecer las bases y los marcos referenciales que permitan a los docentes en formación conocer el conjunto de teorías que posibilitan un posicionamiento como enseñante. En las últimas décadas, ante la complejidad del fenómeno donde intervienen variables de diversos tipos, 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,*

⁴ Southwell, Miryam, (coord.) *Formación docente. El trabajo de enseñar*. La Plata, Dirección de Educación Superior, DGCyE, 2004.

han sido muchos los esfuerzos por definir el término. Ante esto es necesaria una reflexión profunda apoyada en fundamentos de distinto orden lo que significa enseñar en la actualidad., puede encontrarse dos grandes tipos de definiciones algunas genéricas, despojadas de cargas valorativas y otras elaboradas. Entre las primeras podemos citar la que define a la enseñanza 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*”.⁵ Esta definición expone la cualidad asimétrica en torno a determinado saber o hacer a enseñar de la relación entre enseñante/s y enseñado/s. Gimeno Sacristán (1991:264)⁶ 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, dos concepciones de enseñanza que tienen en común el protagonismo docente en ese proceso, protagonismo que debe apoyarse en el componente axiológico el cual debe caracterizar a toda práctica de enseñanza, partiendo del contexto socio-político y cultural. Transitado este recorrido se prevé en la formación inicial la inclusión de saberes filosóficos y éticos buscando brindar el sustento que permitirá al estudiante comprender y elaborar criterios de intervención en diálogo constante con las exigencias de la práctica.

La enseñanza 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.

El conocimiento de las teorías sociales y políticas con relación a la educación y el reconocimiento de la complejidad de los procesos históricos educativos, están orientados a que los alumnos/as comprendan que las finalidades que persiguen los sistemas educativos responden a condiciones e intereses socio históricos determinados. Esta razón hace que la intervención pedagógica en los actuales escenarios deba ser construida a partir de una mirada dialéctica que recupere lo mejor de nuestro acervo, tradiciones educativas, culturales y los desafíos actuales que enfrenta la sociedad, para desde allí proyectarse hacia el futuro.

La docencia es una profesión cuya especificidad se centra en la enseñanza, entendida como acciones intencionales y complejas que requiere de la reflexión y comprensión de las dimensiones socio-políticas, histórico-culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinarias para un adecuado desempeño en las escuelas Lo cual implica, siguiendo los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, capacidades para:

- dominar los conocimientos a enseñar y actualizar su propio marco de referencia teórico
- adecuar, producir y evaluar contenidos curriculares

⁵ En Wittrock, Merlin (Ed) *La investigación de la enseñanza. I*. Barcelona.Paidós.1989.

⁶ En Gimeno Sacristán, José *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata. 1991

- reconocer el sentido educativo de los contenidos a enseñar
- ampliar su propio horizonte cultural más allá de los contenidos culturales imprescindibles para enseñar en la clase
- identificar las características y necesidades de aprendizaje de los alumnos como base para su actuación docente
- organizar y dirigir situaciones de aprendizaje, utilizando al contexto sociopolítico, sociocultural y sociolingüístico como fuente de enseñanza
- concebir y desarrollar dispositivos pedagógicos para la diversidad asentados sobre la confianza en las posibilidades de aprender de los alumnos
- involucrar activamente a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo
- acompañar el avance en el aprendizaje de los alumnos identificando tanto los factores que lo potencian como los obstáculos que constituyen dificultades para el aprender
- tomar decisiones sobre la administración de los tiempos y el ambiente del aula para permitir el logro de aprendizajes del conjunto de los alumnos
- conducir los procesos grupales y facilitar el aprendizaje individual
- reconocer y utilizar los recursos disponibles en la escuela para su aprovechamiento en la enseñanza.
- seleccionar y utilizar nuevas tecnologías de manera contextualizada
- reconocer las características y necesidades del contexto inmediato y mediato de la escuela y de las familias
- participar en el intercambio y comunicación con los familias para retroalimentar su propia tarea
- trabajar en equipo con otros docentes, elaborar proyectos institucionales compartidos y participar y proponer actividades propias de la escuela.

Teniendo en cuenta que los diseños curriculares no alcanzan por sí mismos para sostener los procesos y resultados de la formación docente será necesario considerar las dinámicas y los contextos institucionales y organizacionales que posibiliten y dinamicen su desarrollo.

CARACTERIZACION DE LA ESPECIFICIDAD DEL NIVEL PRIMARIO

“No creo que la decisión de ocuparnos de ‘la primaria’ requiera mayor justificación: allí está la escuela, en la que todos los días los niños y las niñas pasan varias horas diarias en una acción social a la que están obligados, y cuya justificación principal es su derecho de aprender” Flavia Terigi ⁷

Caracterizar la educación primaria significa comenzar a reflexionar en torno a su importancia dentro del Sistema Educativo y la sociedad, a los objetivos que persigue, a los sujetos que recibe, a los contenidos que se enseñan, a las metodologías que se utilizan, a los tiempos y espacios que constituyen su escenario, al perfil de los docentes de primaria... Entre la escuela primaria que conocemos en la actualidad y la escuela primaria que marcó los orígenes del sistema educativo existen diferencias, mucho más aún si nos animamos a pensar en la escuela primaria que necesita la sociedad en la actualidad. Como una primera, aproximación, comencemos un recorrido por su historia. ¿Cuánto cambió la escuela primaria Argentina en el último siglo? .Suele decirse que se quedó en el tiempo, y que hay que modernizarla, ya que el contexto es otro, los alumnos son otros y otras son las necesidades, una metáfora acuñada por Giddens, que habla de las “*instituciones-cascarón*” hace referencia a que la escuela ha cambiado pero su cascarón exterior permanece; la apariencia es la misma pero no así su eficacia para cumplir con las tareas para las que está pensada.

En nuestro país, la educación primaria fue fundamental en la constitución del Estado Nacional. La contribución de la educación fue enorme y se asentó en diversos pilares: la transmisión de un **código de comunicación**, de un **relato uniforme acerca del pasado**, de una **pertenencia territorial**, de un corpus de **saberes básicos**, de **esquemas de disciplina y salud corporal**, de **fortaleza física**

En relación a esto, Pablo Pineau cita las siguientes características de la educación primaria en la Argentina: **Matriz eclesiástica, Espacio separado de lo mundano***. Peso de lo moral. Control de tiempo y espacio. Conservación del saber validado. Negación/represión del cuerpo. **Homología entre educación y escuela, y entre alfabetización y escuela***. Destrucción de otras formas de alfabetización, por ejemplo de las formas familiares, o de prácticas destinadas a sujetos que no sean la infancia. **Establecimiento de los "saberes elementales"**. Las tres R (lectura, escritura, cálculo y religión) **Predeterminación y sistematización de los contenidos***. La escuela, como espacio determinado para enseñar, produce una selección y ordenamiento de los saberes que se considera que debe impartir por medio del proceso de elaboración y concretización del currículo prescrito. *** Descontextualización del contenido académico y creación del contenido escolar**. La escuela genera su currículo como selección de conocimientos, descontextualizándolo de su universo de producción y aplicación. Este saber escolar inevitablemente descontextualizado implica la creación de un nuevo tipo de saber (Chevallard, 1982). **Generación de una oferta y demanda letrada específica***. Libros y textos escolares como género menor. Guías

⁷ TERIGI, Flavia (2006) (Comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires, siglo XXI Editores - Argentina

docentes". **Prácticas y currículos altamente uniformes. Universalidad de los currículos, Sistemas de acreditación, sanción y evaluación escolar**⁸. La escuela establece un nuevo tipo de capital cultural: el capital académico (Bourdieu, 1989), y acredita la tenencia de un cúmulo de conocimientos por medio de la obtención del diploma de egresado, por lo que se convierte en un tamiz de clasificación social.

Analizando esta caracterización que hace el autor y lo que significaron en la práctica educativa para los alumnos y su formación, después de haber transitado por varias reformas educativas apoyadas en fundamentos políticos, sociales y culturales pedagógicos-didácticos, filosóficos, epistemológicos, sería interesante analizar, cuáles de estas características perduraron en el tiempo, ya sea mejoradas, resignificadas y cuales consideramos que no

La escuela primaria que se piensa desde la Ley de Educación Nacional N°26.206 y que necesita la sociedad actual es otra, en ella, en su Cap. III se establece lo siguiente en el Art 26 .-“ *La Educación Primaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a la formación de los/as niños/as a partir de los seis (6) años de edad.*” en el Art. 27 se expresa “ *La Educación Primaria tiene por finalidad proporcionar una formación integral, básica y común y sus objetivos son: a) Garantizar a todos/as los/as niños/as el acceso a un conjunto de saberes comunes que les permitan participar de manera plena y acorde a su edad en la vida familiar, escolar y comunitaria. b) Ofrecer las condiciones necesarias para un desarrollo integral de la infancia en todas sus dimensiones ..d) Generar las condiciones pedagógicas para el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como para la producción y recepción crítica de los discursos mediáticos. e) Promover el desarrollo de una actitud de esfuerzo, trabajo y responsabilidad en el estudio y de curiosidad e interés por el aprendizaje, fortaleciendo la confianza en las propias posibilidades de aprender .f) Desarrollar la iniciativa individual y el trabajo en equipo y hábitos de convivencia solidaria y cooperación. g) Fomentar el desarrollo de la creatividad y la expresión, el placer estético y la comprensión, conocimiento y valoración de las distintas manifestaciones del arte y la cultura h) Brindar una formación ética que habilite para el ejercicio de una ciudadanía responsable y permita asumir los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común. j) Brindar oportunidades para una educación física que promueva la formación corporal y motriz y consolide el desarrollo armónico de todos/as los/as niños/as. k) Promover el juego como actividad necesaria para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social. l) Promover el conocimiento y los valores que permitan el desarrollo de actitudes de protección y cuidado del patrimonio cultural y el medio ambiente.*”⁹

En relación a la duración de la jornada establece:

Art. 28.- Las escuelas primarias serán de jornada extendida o completa con la finalidad de asegurar el logro de los objetivos fijados para este nivel por la presente ley.

Desde lo normativo puede decirse que la Educación Primaria se concibe como: una unidad pedagógica, obligatoria para los niños a partir de los seis años, que sea capaz de brindar una

⁸ PINEAU Pablo “La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de Escolarización

⁹ Ley de Educación Nacional N°26.206 - Ley de Educación Nacional N° 26.206

educación que a la vez de ser integral sea común y básica permitiéndole no solo el ingreso a la Educación Secundaria sino también su utilización en la vida cotidiana. Una educación que permita el desarrollo de la infancia a través no solo de contenidos sino también de estrategias y actitudes , donde el juego, la educación física, la creatividad, la cooperación, la solidaridad, las nuevas tecnologías no solo desde lo instrumental sino también desde lo crítico, tengan cabida en la propuesta curricular .

Buscando respuestas, y como punto de partida para pensar una escuela primaria que pueda responder desde su lugar, a las demandas de la sociedad, es necesario partir del alumno de primaria.

El alumno de la Escuela Primaria : comprende a los niños a partir de los seis años , quienes se encuentra en una etapa muy importante de su vida , como lo es la infancia .. La escuela primaria tuvo mucho que ver con la delimitación de la infancia, tanto por la difusión de un discurso psicológico que estableció de manera prescriptiva qué debía esperarse de los niños, como por la expansión de una idea de minoridad-incompletud- inmadurez - falta- ausencia que colocó a la infancia en un lugar subordinado, cuya voz y perspectivas no debían tenerse en cuenta. También tuvo mucho que ver con la producción de una infancia "correcta" y "aceptable" en términos morales y políticos. Había un esfuerzo del Estado para construir "un buen niño": patriota, ejemplo ciudadano, moralmente medido, con pautas de higiene y con roles sociales claramente delimitados.

En la actualidad en contraposición de la postura anterior, no se habla de una única infancia como modelo cerrado, que deja a otros niños fuera de esos parámetros estándar, sino de la *“pluralidad de infancias”* este es un elemento a destacar, en contra de una visión escolar que tendió a encerrar las experiencias infantiles en un armazón rígido que excluyó formas de ser niño o niña que no encajaban en estos parámetros. Pero además es necesario destacar hay algo negativo en esta concepción ya que en la práctica diaria : *“en el último tiempo se suceden discursos tremendistas/ alarmantes/implacables/severos sobre la infancia: la infancia en peligro por las nuevas tecnologías; la infancia en crisis (o la infancia finalizada, la infancia inexistente) por la irrupción de los medios electrónicos y la transformación de las familias; la infancia peligrosa, la infancia abandonada, la infancia cartonera o la infancia de la calle, todas figuras que aparecen investidas de una falta de futuro y una falta de presente, difíciles de asimilar para la institución escolar.”*¹⁰ Aquí nos encontramos frente a dos concepciones de infancia Infancias plurales, entonces, pero también infancias que hay que ver en sus posibilidades, y no solo desde sus amenazas. Es a partir de las posibilidades, potencialidades, necesidades, pero por sobre todo los derechos que tiene la infancia como etapa, es a partir de allí que se debe pensar en el aprendizaje de los diferentes campos del conocimiento con un currículum que no descuide la formación integral en todas sus dimensiones, afectiva, personal, social, estética, corporal, cultural.

¹⁰ Dussel Inés -Southwell Myriam “La niñez contemporánea .Aportes para repensar a los sujetos de la escuela”

El currículum de la Escuela Primaria

La escuela primaria tiene entre sus objetivos de acuerdo en lo que se establece en la Ley Nacional de Educación el acceso y el aprendizaje de saberes significativos de los diferentes campos del conocimiento, proporcionándoles no solo estos conocimientos sino también las estrategias necesarias para continuar sus estudios en la educación secundaria

La rica y compleja historia de los saberes transmitidos por la escuela invitan a una reflexión .¿Qué se enseñaba y que se enseña en la primaria? Sin lugar a dudas la respuesta aunque parezca obvia, depende de acuerdo a la época, aunque muchas de estas prácticas aún perduren

Se aprendía a **leer deletreando***. La técnica del desciframiento ocupó así el centro de la enseñanza. En el siglo XIX, se comenzó a **enseñar a leer y a escribir lecturas morales y patrióticas***. Ya no había que formar al cristiano sino al "Hijo de la Patria A esto se suma un invento pedagógico: **enseñar a leer y escribir al mismo tiempo***. Por eso cambiaron el mobiliario del aula y los útiles de los alumnos. El pizarrón consagró el saber del maestro y se ubicó detrás de él para ayudarlo rápidamente a enseñar palabras nuevas. La **enseñanza de la escritura*** comprendía **ortografía, caligrafía y composición***. Enseñar a escribir era principalmente enseñar a dibujar las letras, es decir, caligrafía. La composición era el ejercicio escolar de escritura. A lo largo del siglo XX su utilizan tres métodos de alfabetización. El **método silábico, método fónico, método global***

En los cincuenta comenzaron los discursos sobre la **crisis de la lectura*** (Hébrard: 2000). El lanzamiento del primer satélite ruso, Sputnik, en 1957 conmocionó la educación pública en Occidente y la alfabetización inicial. En particular, en lo referido a la lectura, se consideraba que los sistemas educativos tradicionales, heredados del siglo anterior, ya no eran capaces de alistar al lector moderno. Los medios de comunicación entraron al aula y la lectura del periódico comenzó a ocupar el centro de la escena de la enseñanza de la lectura y la escritura. La escuela pasó a exaltar la lectura funcional: se leen instrucciones de los más diversos tipos, folletos de publicidad, recetas de cocinas, entre otros artefactos, además del libro. Se va así de la lectura para la formación a la **lectura para la información***. En los años noventa, cuando se creía que la alfabetización era un meta cumplida, apareció un nuevo problema: el **iletrismo***, es decir, el fenómeno de los niños que, aunque asistieron a la escuela no practican la lectura o lo hacen en contadas ocasiones. La enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura es fundamental en la escuela primaria, ya que un alumno que no aprendió a leer y escribir no podrá alcanzar los contenidos de las otras áreas del currículum, por tal motivo fracasará en el nivel primario y si lo aprendió como una técnica tendrá dificultades en el secundario, en relación a esto es fundamental que desde todas las disciplinas se apoye y trabaje en torno a las prácticas alfabetizadoras

En relación a la las ciencias sociales, a comienzos del siglo XIX nacen la **historia y la geografía como disciplinas escolares*** para abonar el relato sobre la identidad nacional en la educación elemental. Desde mediados de siglo XX, el cambio relevante fue la importación de la organización curricular en círculos concéntricos. Partiendo de lo más próximo, se iniciaba a los niños en el estudio del barrio para avanzar con la ciudad, la provincia, la región, el país

Parece apropiado en estos tiempos difíciles que estamos viviendo mirar hacia atrás para detectar rupturas y continuidades en la educación social y discutir si la fórmula debe seguir siendo la formación de la conciencia nacional -otorgándoles a las escuelas la custodia de la tradición a través de la transmisión de próceres, ríos y montañas- o si debemos reclamar algo más. Queda por pensar también qué es ese algo más.

En lo que hace a la enseñanza de las matemáticas, a lo largo de los siglos **el saber matemático*** ha sido **empleado con objetivos diversos***. En los años 60 surgió un fuerte movimiento de innovación que llamó la atención sobre la enseñanza de la matemática en todos los niveles de los sistemas educativos y que provocó cambios importantes. El movimiento de renovación de los años 60 y 70 hacia la "**matemática moderna***" produjo un gran cambio en la enseñanza. Los esfuerzos se dirigen a transmitir estrategias interpretativas adecuadas para la resolución de problemas, en lugar de la mera transmisión de recetas y fórmulas. La **enseñanza a través de la resolución de problemas*** es actualmente la tendencia más fuerte en la enseñanza de la matemática

. La **educación artística** se incorporará al currículo del nivel primario en un primer momento subordinadas a las otras áreas, hasta que con el paso del tiempo comenzaron a luchar por un lugar específico teniendo en cuenta que forman parte de la educación integral.

En relación a **la educación física** en la Argentina, ya en los orígenes del sistema educativo argentino se fue imponiendo el modelo de la gimnasia, tanto para la escuela primaria como para la secundaria, y se legitimó alrededor de tres funciones: su contribución a la **creación de un orden social**, su **función moralizadora** y su **función higienista***¹¹ .

La organización del tiempo y el espacio en la escuela primaria

Otra nota que le da identidad a la escuela primaria es la organización del tiempo y el espacio. Ambas caras existen porque existe la escuela. Desde que la escuela moderna se organizó, se habló del tiempo desde una perspectiva económica, advierte Foucault, al igual que ocurría con el espacio. Así como se intenta "ganar espacio" se procura "no perder tiempo" y, en consecuencia aprovecharlo al máximo. Por esto, a la escuela no se puede ir en cualquier época del año, cualquier día o en cualquier momento. La escuela nació con horarios así como con aulas. Y también con ritmos minuciosamente predeterminados. Entre la disposición absoluta y su libre arbitrio, la escuela plantea una gama referida al tiempo y al espacio en la que se cruzan saberes y sujetos.

La dimensión temporal está muy presente cuando hablamos de la escuela primaria de ayer y de hoy. La operación de remitirse al pasado para comprender el presente es la que nos lleva a vislumbrar algunas líneas de acción que permitan afrontar el futuro en mejores condiciones. Es fundamental conocer en profundidad el propio dispositivo escolar para introducir mejoras en el sistema y que no se fracase en el intento.

¹¹ Pinkasz Daniel, Finochio Silvia (2007) FLACSO- "Currículum y prácticas escolares en contexto" Clase 4: El currículum de la escuela de la modernidad

PERFIL DEL EGRESADO

“Sin docentes de calidad no es posible una educación escolar de calidad. La verdadera reforma educativa, sobre todo en el ámbito curricular y pedagógico, que es el que finalmente importa, se juega en el terreno docente.”Ahorrar” en docentes ha tenido un costo muy alto para los sistemas escolares, para los alumnos y para los docentes, y para las propias reformas educativas, que han encontrado no sólo resistencia sino imposibilidad objetiva de implementar mucho de lo propuesto, llegar a la escuela y al aula, y lograr su cometido.” Rosa María Torres ¹²

Consideraciones que se tuvieron en cuenta al definir el perfil de egresado.

Poder pensar y fijar las capacidades que esperamos del profesional docente, tiene importancia sustantiva en la elaboración de cualquier diseño curricular, ya que todo cuanto para él se piense tendrá que estar dirigido a la formación y desarrollo de esas capacidades.

No se puede pensar en un perfil del alumno egresado en el vacío, existe información útil que nos permite contextualizar a partir de la realidad, desde lo que tenemos en la formación docente, sus fortalezas, debilidades, de lo contrario caeremos en *“la lógica de los listados que se han generalizado desde los países industrializados hacia los países en desarrollo”¹³*. Para la elaboración del perfil se tuvo en cuenta:

1) Los objetivos de la Formación Docente: En el Art 73 de La Ley Nacional de Educación se establece:” *La política nacional de formación docente tiene los siguientes objetivos: a) Jerarquizar y revalorizar la formación docente, como factor clave del mejoramiento de la calidad de la educación”*. Es en este marco, a partir de una Política Educativa que apoye con recursos genuinos a los Institutos Nacionales de Formación Docente, se puede comenzar a pensar en una Formación Inicial que le permita al alumno egresado enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores que permitan construir una sociedad más justa.

2) En el diagnóstico realizado en la jurisdicción en relación al perfil de alumno ingresante en los I.F.D se destaca como una debilidad: *“Alfabetización avanzada deficitaria. Ausencia de técnicas de estudio propias del Nivel Superior. Acceso a los bienes de la cultura limitados. Escaso dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos .Información retórica de los valores que sustenta la vida ciudadana –tolerancia-respeto – responsabilidad-solidaridad, sin ejercicio real de los mismos. Capital social empobrecido. Estilo individualista de trabajo”¹⁴* Esta realidad, lejos de limitar el nivel de exigencias en relación a la formación que debe recibir el futuro maestro, nos tiene que llevar a pensar en un diseño de la carrera que le permita superar estas dificultades, dándole las herramientas conceptuales y metodológicas necesarias para la construcción de su perfil.

3) Otro elemento importante que se tuvo en cuenta en la elaboración del perfil del Egresado son las recomendaciones emanadas del INFD, como andamiaje en este proceso de diseño,

¹² Torres, Rosa María (2001), “La profesión docente en la era de la informática y la lucha contra la pobreza”. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. UNESCO

¹³ Torres Rosa María – (2007) “Nuevo papel docente ¿Qué modelo de Formación y para qué modelo educativo”Revista Iberoamericana de Educación.

¹⁴ Diagnostico Regional del NOA- Agosto 2008

sobre todo las referidas a los Campos de la Formación General, la Formación Específica y el Campo de la Práctica Profesional

4) El contexto actual, se encuentra representado por los siguientes indicadores:

La crisis del Estado de Bienestar, La globalización económica, La crisis de representación que afectan a las instituciones y a sus actores tornando compleja tanto la construcción del rol, como el futuro desempeño docente en estas condiciones.

5) La biografía escolar, los estudiantes que aspiran a ser docentes, tienen una biografía escolar que a veces los condiciona en su proceso de formación como docentes. A lo largo de esa biografía han internalizado un imaginario y una serie de prácticas que caracterizan a la docencia.

Definir el perfil del alumno egresado del Profesorado de Formación Docente para el Nivel Primario, significa comenzar a proyectar cuales son o deberían ser los saberes y competencias que debe tener un docente.

En un informe presentado por Delors, (1996) en relación al perfil que debe tener un docente se expresa que debe ser:

*“persona creíble, mediador intercultural, animador de una comunidad educativa, garante de la Ley, organizador de una vida democrática, conductor cultural, intelectual.”*¹⁵

Braslavsky (1998), sostiene que los docentes para una mayor profesionalización de su función además, deben saber: - Planificar y conducir movilizandolos otros actores. - Adquirir o construir contenidos y conocimientos a través del estudio o la experiencia. - Identificar los problemas que se presentan en la ejecución de proyectos u otras actividades del aula - seleccionar diferentes estrategias para el desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje, para la optimización del tiempo, de los recursos y de las informaciones disponibles.

El informe presentado a la UNESCO con la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI resalta el hecho, que la educación para cumplir con las misiones que le son propias debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir aprender a ser. Si cruzamos esos aprendizajes o saberes básicos, con las funciones o actividades que debe realizar un docente tenemos como resultado que el alumno egresado debe ser:

FACILITADOR: en el sentido que:- Tiene altas expectativas en sus alumnos e interés por estimular aprendizajes - Brinda afecto, seguridad y confianza. - Practica la tolerancia y la búsqueda de consensos. - Promueve relaciones humanizantes de género, familiares y comunitarias. - Desarrolla sus propias capacidades lúdicas y las de sus educandos, así como el sentido de fiesta propio de nuestro pueblo. - Domina conceptos y teorías actualizadas, amplias y profundas sobre las disciplinas educativas y de su especialidad. - Posee una

¹⁵ Delors, J. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión sobre Educación para el siglo XXI. La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO

cultura general propia del nivel de educación superior. - Define y elabora Proyectos Educativos Institucionales, y áulicos sobre la base del diagnóstico. - Diversifica el currículo en función de las necesidades y posibilidades geográficas, económicas y socioculturales de la región y del área de influencia de su institución. - Planifica, organiza, ejecuta y evalúa situaciones de aprendizaje significativas, a partir de las características de los niños, de su experiencia y potencialidades.- Elabora proyectos de aprendizaje en diversos escenarios o situaciones: aula multigrado, ruralidad. - Conoce y utiliza diversas técnicas para la selección, adecuación, diseño, elaboración y empleo de materiales educativos, a partir de materiales propios del lugar o recuperables

INVESTIGADOR:- Maneja técnicas e instrumentos que le permitan obtener información de diferentes fuentes, procesarla, analizarla, sistematizarla e interpretarla. - Realiza proyectos de investigaciones sobre los problemas que le plantea la práctica, con el propósito de producir y difundir innovaciones productivas y pertinentes.

PROMOTOR:- Reconoce y divulga la defensa de la salud, de los recursos naturales, de los derechos humanos y de la paz. - Promueve la participación de la escuela en el diseño y ejecución de proyectos de desarrollo integral de la comunidad, a la vez que estimula la participación de la comunidad en la gestión de la escuela. - Fomenta la identidad cultural de la población a través del respeto y aprecio por los valores culturales diferentes.

OBJETIVOS DE LA FORMACION DOCENTE

“La formación de un docente es siempre un camino sinuoso. Lo que no podemos olvidar es que, al final de ese camino están el aula y la escuela. De lo contrario, podremos formar excelentes divulgadores científicos o excelentes analistas culturales, pero esto no necesariamente se traducirá en la formación de buenos educadores, con toda la carga social, política y ética que conlleva la tarea de enseñar.” Gilles Ferry

Finalidades formativas

- ✓ Reconocer la identidad y las finalidades propias del Nivel Primario , articulando con el Nivel Inicial y la Educación Secundaria , en vistas de una educación que reconozca experiencias previas de aprendizaje como así también futuros requerimientos desde el Sistema Educativo
- ✓ Proveer a los futuros docentes una formación didáctico-disciplinar-cultural, expresiva, estética y ética que les permita indagar, analizar, crear y comprender las problemáticas centrales de la realidad educativa actual vinculadas con su práctica docente sea cual fuere su ámbito de desempeño profesional.
- ✓ Enriquecer su propia experiencia cultural para poder luego, como docente, ampliar las experiencias educativas de sus alumnos, desarrollando su sensibilidad en relación con los procesos y expresiones culturales en los que éstos se desenvuelven.
- ✓ Considerar que todo hecho educativo es un hecho social, histórico y político, y que el análisis de estos componentes es absolutamente necesario para la comprensión de

los problemas de su práctica docente, interviniendo en consecuencia

- ✓ Construir herramientas para analizar críticamente los cambios del mundo de hoy, como medio para consolidar su participación en la comunidad y para comprender el sentido de la educación, las finalidades del Sistema Educativo y el lugar de la escuela en la sociedad actual.
- ✓ Elaborar conocimientos didácticos alejados de estereotipos, útiles para tomar y fundamentar decisiones, así como para analizar, orientar y evaluar procesos efectivos de enseñanza de las diversas áreas curriculares definidas para el Nivel Primario.
- ✓ Construir criterios e instrumentos que les permitan gestionar proyectos de trabajo, seleccionando y diseñando los recursos pertinentes para los objetivos que se proponen, anticipando y analizando sus propias intervenciones. Es decir, contemplar las prácticas docentes que involucra la enseñanza como objeto de estudio.
- ✓ Generar a partir de los aportes del campo psicológica una mirada analítica comprensiva sobre la infancia, logrando que los procesos de enseñanza-aprendizaje promuevan y orienten al sujeto hacia su desarrollo como ser humano.
- ✓ Avanzar en su condición de usuarios competentes de la lengua oral y escrita, en especial en lo que se refiere a aquellas situaciones comunicativas en las que más frecuentemente deberán desenvolverse en su práctica docente.
- ✓ Resignificar sus conocimientos matemáticos en términos de objetos de enseñanza, estableciendo las características y las relaciones entre contenidos que se abordan en el nivel primario, analizando el sentido de su enseñanza en la escuela de hoy a partir de los aportes teóricos de la Didáctica de la Matemática.
- ✓ Identificar los distintos procesos que tienen lugar en el contexto actual: sociales, ambientales, culturales, históricos, políticos creando espacios para ser abordados, discutidos y analizados en el aula.
- ✓ Reconocer la importancia de las oportunidades que brinda la escuela a niños expuestos a muy diversas prácticas del lenguaje en su vida social, sensibilizándose frente al problema de la discriminación lingüística, y asumiendo el compromiso de trabajar para que todos los alumnos adquieran los conocimientos necesarios para desempeñarse en todo tipo de situaciones.
- ✓ Identificar los derechos y deberes que adquieren los docentes como profesionales y trabajadores de la educación, como así también los deberes y derechos de la infancia, contribuyendo desde su lugar de docente al cumplimiento del derecho a educarse.

Reflexionar y discutir en relación a los objetivos de la Formación Docente, implica comenzar a pensar e imaginar otra Formación Docente, esto es ya una señal de compromiso con el futuro, con las nuevas generaciones, con el porvenir

“Imaginemos... una "buena escuela" en la que docentes y tecnologías aprenden a convivir bajo el mismo techo, aprovechando la complementariedad y la sinergia potencial de este encuentro para una educación de calidad para todos...,. Un "buen docente", dispuesto a aceptar para sí los desafíos de un nuevo rol, más profesional, creativo y autónomo. ...Una "buena política educativa", con visión estratégica, voluntad política y sensibilidad social, capaz de poner esto en marcha participativamente, con los recursos, las estrategias, mecanismos y tiempos requeridos para una implementación efectiva y sostenida a lo largo del tiempo....Imaginamos como futuro deseable una sociedad que hace del aprendizaje permanente de todos una bandera y un índice de desarrollo económico y humano.”

Rosa María Torres.

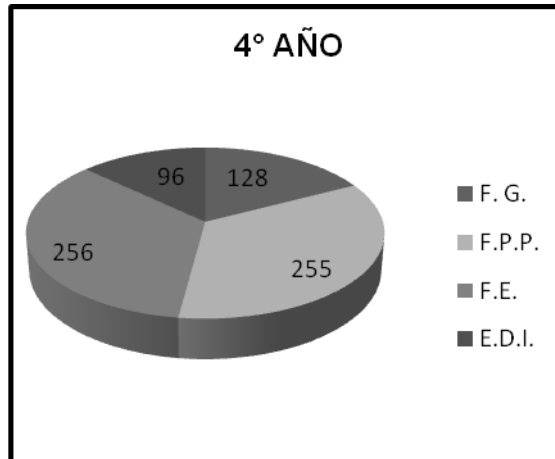
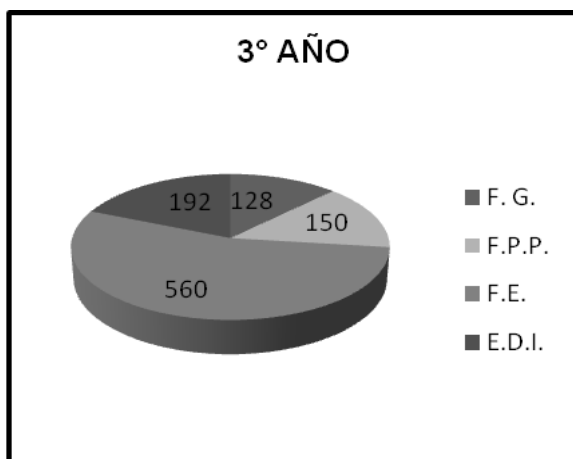
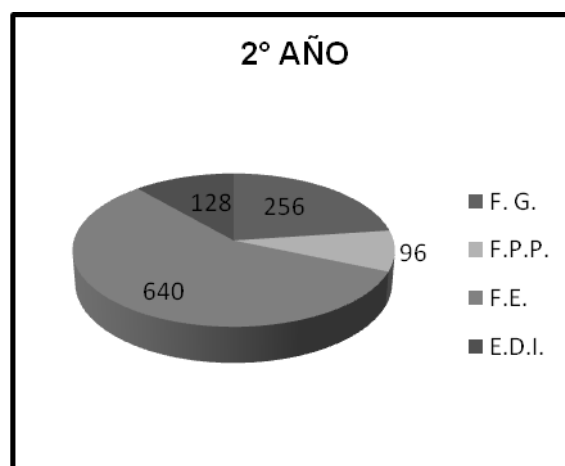
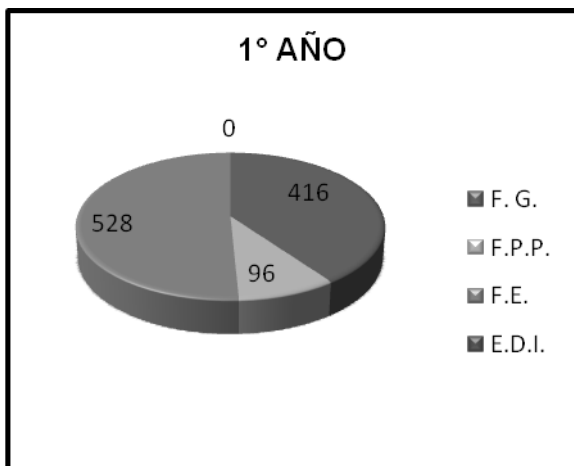
JURISDICCIÓN TUCUMÁN

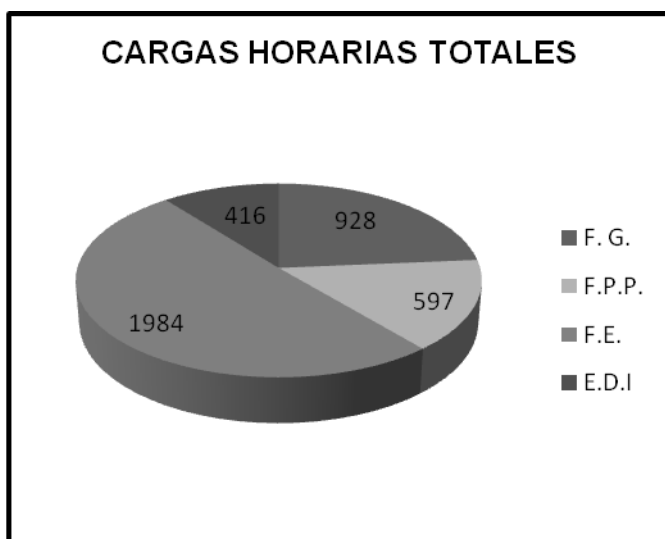
ESTRUCTURA CURRICULAR DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

(Total 3925 HC)

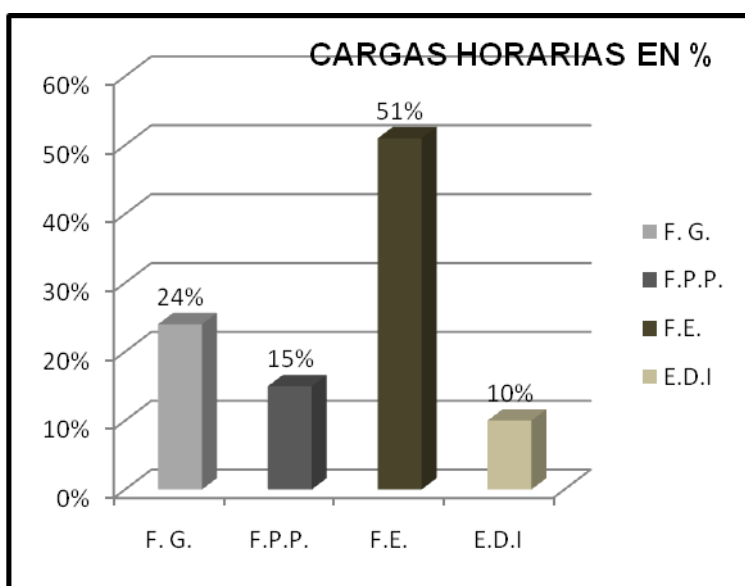
CARGAS HORARIAS POR AÑO EN VALORES ABSOLUTOS Y PORCENTAJES

AÑO	F. G.	F.P.P.	F.E.	E.D.I.	TOTAL X AÑO
1°	416	96	528	0	1040
2°	256	96	640	128	1120
3°	128	150	560	192	1030
4°	128	255	256	96	735
TOTAL	928	597	1984	416	3925





CAMPO DE	VALORES ABSOLUTOS	PORCENTAJES
F. G.	928	24%
F.P.P.	597	15%
F.E.	1984	51%
E.D.I	416	10%



HC CUATRIMESTRALES

96 hs. cátedras corresponden 6 hs por semana.

64 hs. cátedras corresponden 4 hs por semana.

48 hs. cátedras corresponden 3 hs por semana.

HC ANUALES

64 hs. cátedras corresponden 2 hs por semana.

96 hs. cátedras corresponden 3 hs por semana.

128 hs. cátedra corresponden 4 hs por semana.

150 hs. cátedra corresponden 5 hs por semana

255 hs. cátedra corresponden 8 hs por semana.

JURISDICCIÓN TUCUMÁN

ESTRUCTURA CURRICULAR DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

(Total 3925 HC)

PRIMER AÑO (1040 HS. CÁTEDRAS)					
CAMPO	UNIDADES CURRICULARES	TIPO DE UNIDAD	REGIMEN	HS. CAT. TOTALES	HS. CAT. X SEMANA
FORMACIÓN GENERAL	Pedagogía	Materia	1° CUAT.	96	6
	Psicología Educacional	Materia	2° CUAT.	96	6
	Didáctica General	Materia	ANUAL	128	4
	Alfabetización a Académica	Seminario Taller	ANUAL	96	3
FORMACIÓN PRÁCTICA PROFESIONAL	Práctica I: La Institución Educativa. Aproximaciones desde la Investigación educativa	Seminario Taller	ANUAL	96	3
FORMACIÓN ESPECÍFICA	Problemática de la Educación Primaria	Seminario	1° CUAT.	96	6
	Expresión Artística: (Lenguaje a Elección) “Expresión Corporal” o “Teatro”	Taller	2° CUAT.	48	3
	Matemática	Materia	ANUAL	96	3
	Lengua y Literatura	Materia	ANUAL	96	3
	Ciencias Sociales	Materia	ANUAL	96	3
	Ciencias Naturales	Materia	ANUAL	96	3

SEGUNDO AÑO - (1120 HS CÁTEDRAS)					
CAMPO	UNIDADES CURRICULARES	TIPO DE UNIDAD	REGIMEN	HS. CAT. TOTALES	HS. CAT. X SEMANA
FORMACIÓN GENERAL	Historia Argentina y Latinoamericana	Materia	1° CUAT.	64	4
	Historia de la Educación y política Educacional Argentina	Materia	2° CUAT:	64	4
	Sociología de la Educación	Materia	1° CUAT.	64	4
	Tecnologías de la Información y de la Comunicación	Seminario/Taller	2° CUAT:	64	4
FORMACIÓN PRÁCTICA PROFESIONAL	Práctica II: Currículum. Sujetos y Contextos. Aproximaciones desde la Investigación Educativa	Seminario/Taller	ANUAL	96	3
FORMACIÓN ESPECÍFICA	Psicología del Desarrollo: Sujeto del nivel primario	Materia	ANUAL	128	4
	Didáctica de la Matemática I	Materia	ANUAL	128	4
	Didáctica de la Lengua y la Literatura	Materia	ANUAL	128	4
	Didáctica de la C Sociales I	Materia	ANUAL	128	4
	Didáctica de las Ciencias Naturales I	Materia	ANUAL	128	4
DEFINICIÓN INSTITUCIONAL	1 espacio cuatrimestral		1° CUAT.	64	4
	1 espacio cuatrimestral		2° CUAT:	64	4

TERCER AÑO - (1030 HS CÁTEDRAS)					
CAMPO	UNIDADES CURRICULARES	TIPO DE UNIDAD	REGIMEN	HS. CAT. TOTALES	HS. CAT. X SEMANA
FORMACIÓN GENERAL	Filosofía de la Educación	Materia	1° CUAT.	64	4
	Formación Ética y Ciudadana	Materia	2° CUAT.	64	4
FORMACIÓN PRÁCTICA PROFESIONAL	Práctica III: Programación didáctica y gestión de micro-experiencias de enseñanza	Taller de acción/reflexión	ANUAL	150	5
FORMACIÓN ESPECÍFICA	Alfabetización Inicial y Avanzada	Materia	ANUAL	128	4
	Didáctica de las Ciencias Sociales II	Materia	1° CUAT.	64	4
	Didáctica de las Ciencias Naturales II	Materia	2° CUAT.	64	4
	Educación Tecnológica y su didáctica	Materia	1° CUAT.	96	6
	Didáctica de la Matemática II	Materia	2° CUAT.	64	4
	Expresión Artística : Plástica	Seminario/Taller	1° CUAT.	48	3
	Expresión Artística: Música	Seminario/Taller	2° CUAT.	48	3
	Juego y Actividad Lúdica	Seminario/Taller	1° CUAT.	48	3
DEFINICIÓN INSTITUCIONAL	1 espacio cuatrimestral		1° CUAT.	96	6
	1 espacio cuatrimestral		2° CUAT.	96	6

CUARTO AÑO - (735 HS CÁTEDRAS)					
CAMPO	UNIDADES CURRICULARES	TIPO DE UNIDAD	REGIMEN	HS. CAT. TOTALES	HS. CAT. X SEMANA
FORMACIÓN GENERAL	Educación Sexual Integral	1° CUAT.	Taller	64	4
	Integración e Inclusión Educativa	2° CUAT.	Taller	64	4
FORMACIÓN PRÁCTICA PROFESIONAL	Práctica IV: Residencia y Sistematización de Experiencia	ANUAL	Taller integrado con la Residencia	255	8
FORMACIÓN ESPECÍFICA	Diseño, enseñanza y evaluación: Matemática	ANUAL	Taller integrado con la Residencia	64	2
	Diseño, enseñanza y evaluación: Lengua y Literatura	ANUAL	Taller integrado con la Residencia	64	2
	Diseño, enseñanza y evaluación: Ciencias Naturales	ANUAL	Taller integrado con la Residencia	64	2
	Diseño, enseñanza y evaluación: Ciencias Sociales	ANUAL	Taller integrado con la Residencia	64	2
DEFINICIÓN INSTITUCIONAL	1 espacio cuatrimestral				
	1 espacio cuatrimestral				

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

PRIMER AÑO

N°	UNIDAD CURRICULAR	TIPO	RÉGIMEN DE CURSADO			HORAS CÁTEDRAS	
			1°Cuatr.	2°Cuatr.	Anual	Semanales	Totales
1	Pedagogía	Materia	x			6 HC	96 HC
2	Psicología Educativa	Materia		x		6 HC	96 HC
3	Didáctica General	Materia			x	4 HC	128 HC
4	Alfabetización Académica	Seminario Taller			x	3 HC	96 HC

PEDAGOGIA

Tipo de Unidad Curricular: Materia

Ubicación en el Plan de estudios: Primer año

Carga horaria: 6 hs. Cátedras semanales. Total: 96 horas cátedra.

Régimen de cursado: Cuatrimestral. 1er cuatrimestre.

FUNDAMENTACIÓN

La reflexión teórica acerca de la educación es una de las bases que constituyen el campo de la formación general y el punto de partida en la construcción de los conocimientos necesarios que sostienen el recorrido de la formación docente y, en gran medida, la práctica futura.

En tal sentido, resulta de importancia incluir en la formación general del profesorado la perspectiva del discurso pedagógico moderno, sus debates, desarrollos y evolución, en diferentes contextos históricos.

La unidad curricular se estructura a partir de la pregunta acerca del concepto de educación, entendido este como objeto de estudio de la pedagogía.

En este sentido la asignatura en cuestión pretende un abordaje científico del concepto y del hecho educativo, desde un enfoque macro, que coadyuve a la comprensión del mismo como una práctica compleja, social e históricamente constituida, que, como todo objeto de estudio, posee contradicciones, y en este caso oscila entre, por un lado, una tendencia a la conservación y reproducción y, por otro, a la renovación y transformación de lo social. Este espacio se orienta a estudiar la práctica educativa en sentido amplio, superando las visiones del sentido común que identifican educación con escuela, limitando así los múltiples, complejos y contradictorios espacios de socialización en los que los sujetos se desarrollan. Para ello apela a nociones básicas, preliminares, acerca de las concepciones de cultura y de sociedad, para derivar desde allí a focalizar en el objeto educación.

Desde esta perspectiva, se plantea un abordaje de la educación en estrecha relación con su contexto socio-histórico, con el doble objetivo de comprenderla en su complejidad y de discutir alternativas de transformación que la sitúen al servicio de todos los sectores de la sociedad en especial de los *viejos y nuevos excluidos*. En la época actual, a principios del siglo XXI, ante la desigualdad social y educativa en Argentina y en América Latina, aparecen propuestas desde el campo académico de la Pedagogía y desde diversos sectores de la sociedad que, lejos de aceptar pasivamente los procesos de exclusión, construyen y ensayan alternativas superadoras tanto desde dentro como desde fuera de los sistemas educativos, revalorizando sus potencialidades en la sociedad.

Consecuentemente, el desarrollo de los diferentes contenidos se propone recuperar los análisis sobre el hecho educativo, realizados por diferentes posturas teóricas, poniendo énfasis en la formación de grado de futuros docentes comprometidos con su lugar y tiempo, con capacidad crítica y transformadora de una realidad que puedan y sepan develar y conocer la complejidad del fenómeno educativo. Es decir docentes que puedan actuar como

profesionales con capacidades para el cambio. De este modo, el núcleo central de la propuesta es la recuperación del sentido político de la educación, esto es, de su potencial liberador y transformador de las situaciones de injusticia y dominación, recobrando, al propio tiempo, el sentido y el potencial social y cultural de la tarea docente.

Dado que este espacio curricular es, en general, para los estudiantes, su primer acercamiento a la problemática de la educación se hace necesario partir de conceptos básicos pero esenciales y abarcadores, que permitirán ir construyendo nociones más complejas. Se subraya el análisis situado, contextual de la educación, entendida como práctica compleja, como proceso históricamente condicionado y determinado y posible de ser desnaturalizado.

Así, la propuesta se configura a partir de ejes temáticos, cuyas ideas básicas se organizan y expresan en una selección de contenidos abiertos y flexibles, que le dan sentido a la instancia curricular jurisdiccional, a partir de la cual las Instituciones Formadoras llevarán a cabo el tercer nivel de desarrollo curricular.

Los ejes planteados constituyen los marcos referenciales que permitirán a los docentes en formación asumir un posicionamiento crítico frente a los múltiples desafíos que enfrenta la educación en la actualidad. Así, la Pedagogía aportará algunas herramientas conceptuales – en trabajo conjunto con las disciplinas que conforman el campo de la formación general– acerca de las tradiciones y los debates actuales referidos a la educación (especialmente los producidos en América Latina y Argentina), a través de una actitud reflexiva orientada a su interpretación, problematización y construcción del saber pedagógico.

APORTES DE LA UNIDAD CURRICULAR AL PERFIL DEL EGRESADO

Esta unidad curricular, presentada en el primer año y en el primer cuatrimestre del cursado, pretende contribuir a operar sobre las concepciones que tienen los alumnos acerca del rol docente para reelaborar prácticas y supuestos del sentido común. Tiene la intención de coadyuvar a construir una identidad profesional que entraña un compromiso y una responsabilidad social cuya tarea trasciende el acto de enseñar hacia tareas más complejas, ligadas a la construcción de lo común y de la ciudadanía en los espacios escolares y extraescolares. Para ello se busca que el alumno identifique al hecho educativo como una práctica compleja, social e históricamente determinada, superando la reducción del hecho educativo a la institución escolar, de tal manera de que se apropie de instrumentos conceptuales que le permitan reconocer los múltiples espacios y prácticas sociales en las que se forman los sujetos. Esta unidad formativa permitirá que el alumno se aproxime al hecho educativo con una mirada desnaturalizadora de lo social, de tal manera de reconocer los condicionantes históricos, sociales y culturales de las diferentes prácticas educativas y en ese proceso identificar las posibilidades de cambio social.

Reflexionar sobre educación remite a la problemática del sujeto, y toca los aspectos de conformación subjetiva e identitaria de quienes se internan en esa especulación; en este

sentido este espacio permitirá que los estudiantes puedan iniciarse en la reflexión acerca de las múltiples formas de mediación entre el sujeto humano, la cultura, y la sociedad. Iniciarse en la comprensión e interpretación de las prácticas escolares y extraescolares, de los procesos sociales y subjetivos, entendidos ambos en una relación dialéctica y mutuamente modificante, implica estudiar la complejidad del proceso de socialización, y dentro de él cómo se expresa el potencial emancipador de los discursos educativos. Lo social se expresa, toma cuerpo y constituye a los sujetos, y desde esta perspectiva, reconocer al hecho educativo como no natural sino como social e históricamente determinado, pero a la vez en constante y permanente cambio y transformación, coadyuvará en la conformación de sujetos docentes críticos y co-responsables de la renovación social y cultural, protagonistas de la historia. Reconocer y explicar algunos problemas educativos urgentes en Argentina y en América Latina le permitirá desnaturalizar la situación social, promover una visión crítica tanto acerca de las construcciones macro y micro políticas y culturales como de las posibilidades de resistencia y emancipación. La toma de conciencia de la naturaleza política de la educación y su potencial para el cambio y la liberación de las situaciones de inequidad, sufrimiento y opresión social permitirá construir un profesional de la educación comprometido con su nación y su región.

PROPUESTA DE CONTENIDOS

- La educación como objeto de estudio de la Pedagogía.

Etimología del concepto educación. Cultura, sociedad y educación. Interacción y vida social: El concepto de infancia como construcción social y educativa. Educación formal; no formal e informal.

- Las concepciones educativas. La relación pedagógica, el lugar de la escuela como institución, la concepción del conocimiento, la función de la educación y la incidencia en el contexto social.

La pedagogía tradicional. La escuela como institución homogeneizadora propia de la modernidad. El pensamiento de Emile Durkheim. La educación como hecho social. El proceso de socialización. Socialización, familia y escuela.

La Escuela Nueva. Principales precursores y sus planteamientos acerca del desarrollo de la infancia.

La pedagogía tecnicista y la racionalidad tecnocrática.

Las perspectivas críticas de la educación y la reproducción social y cultural. El pensamiento de Pierre Bourdieu y Louis Althusser. Conceptos claves del reproductivismo: La escuela y el sistema educativo como dispositivo de control y disciplinamiento social; violencia simbólica, capital cultural, habitus, arbitrariedad cultural, aparatos ideológicos del estado, poder, hegemonía.

Teorías de la resistencia. Pensamiento de Giroux. El pensamiento de Paulo Freire. La Pedagogía del oprimido. Conceptos claves: Educación bancaria, educación liberadora, concienciación, conciencia crítica, alfabetización, educación problematizadora.

La Dialéctica de la educación: las tendencias a la reproducción y a la transformación social. La reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS Y PROPUESTAS DE EVALUACIÓN

Se sugiere el abordaje de los diferentes contenidos propuestos a partir de las siguientes estrategias de trabajo:

Debates y foros de discusión en torno a las múltiples y complejas problemáticas inherentes al objeto educación y las respuestas aportadas por la pedagogía. Este tipo de actividades requiere de los andamiajes necesarios por parte del docente para efectuar la tarea de aproximación a los autores y textos –que presentan diferentes niveles de complejidad-. En tal sentido, se recomienda la lectura directa de los autores, en estrecho vínculo con la contextualización socio-histórica de sus teorías.

Talleres: en ellos se abordarán los contenidos desde un estrategia metodológica que amplifica y profundiza la mirada y la comprensión de las categorías teóricas propuestas, anclando el trabajo en los procesos educativos vividos y transitados a partir de herramientas relacionadas a expresiones artísticas –como por ejemplo, películas, pinturas, novelas, música, etc.- y a una perspectiva biográfica –tanto de los autores como de los propios alumnos y docentes-, de modo de incluir otras perspectivas a los distintos aportes conceptuales desarrollados.

Trabajos de campo en instituciones educativas del nivel para el cual se están formando, y en organizaciones sociales de educación no formal, de modo de posibilitar el entramado teoría-práctica-teoría, desde un trabajo conjunto con la unidad curricular correspondiente al campo de la práctica profesional.

La intención de este espacio es el de iniciar a los alumnos en la reflexión sobre la educación como hecho social, no natural, y objeto de estudio de la Pedagogía. Por ello, y dada la complejidad del espacio, se recomienda la evaluación procesual, a través de trabajos prácticos y guías de estudio independiente que demuestren la reflexión pedagógica y articulación con los espacios de Alfabetización Académica y Práctica I.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbagnano, N.; Visalberghi, A. (1995): Historia de la Pedagogía. Fondo de Cultura Económica. México.
- Apple, Michael W. (1996): El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora. Paidós. Barcelona.
- Avanzini, G. (1982), La Pedagogía del siglo XX, Narcea, Madrid.

- Althusser, (1974): Ideología y aparatos ideológicos del Estado, en Escritos, Laia, Barcelona..
- Baudelot y Establet, (1975): La escuela capitalista en Francia, Siglo XXI, México.
- Bonal, Xavier (1998): Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas. Paidós. España.
- Bonfil Batalla, Guillermo (1992): Pensar nuestra cultura. Alianza Editorial. Méjico.
- Bourdieu y Passeron, (1977): La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Laia, Barcelona.
- Bourdieu, Pierre (1998): Capital cultural, escuela y espacio social. Siglo XXI editores. México.
- Bowles y Gintis (1981): La instrucción escolar en la América capitalista. Siglo XXI, Madrid.
- Carli, Sandra; (2005): Niñez, pedagogía y política. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Cucho, D. (1999): La noción de cultura en las ciencias sociales. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.
- Da Silva, Tomaz Tadeo (1995): Escuela, conocimiento y curriculum. *Ensayos críticos*. Miño y Dávila editores. Buenos Aires.
- Durkheim, Emilio; (1996): Educación y sociología. Editorial Coyoacán. México.
- Dussel, Inés / Caruso, Marcelo (1999): La invención del aula. *Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana. Buenos Aires.
- Freire, Paulo (1998): Cartas a quien pretende enseñar. Siglo XXI. México.
- Giroux, Henry (1990): Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós. Barcelona.
- Giroux, Henry (1992): Teoría y resistencia en educación. Siglo XXI. México.
- Giroux, Henry / McLaren, Peter (1998) Sociedad, cultura y educación. Miño y Dávila. Madrid.
- Larroyo, Francisco (1981): Historia general de la Pedagogía. Porrúa. México.
- Leal, M. y Robín, S. (2007): Las teorías Críticas Transformativas: un enfoque superador del reproductivismo. Material de estudio. Cátedra de Teoría de la Educación. Universidad Nacional de Tucumán.
- Luzuriaga, Lorenzo (1982): Historia de la Educación y de la Pedagogía. Losada. Buenos Aires.
- Merieu, P. (1995): Frankenstein, educador. Laertes, Barcelona.
- Narodowsky, Mariano (1995): Infancia y Poder. La Conformación de la Pedagogía Moderna. Aique. Buenos Aires.
- Nassif, Ricardo (1984): Pedagogía General. Kapeluzs. España.
- Nassif, Ricardo. (1984): Teoría de la Educación. Cincel. Buenos Aires
- Ragonesi, María del Huerto (2007): La teoría de la reproducción y la función social de la escuela. Material de estudio. Cátedra de Teoría de la Educación. Universidad Nacional de Tucumán.
- Ragonesi, María del Huerto (2005): Curriculum, reproducción social y cultural y formación de la subjetividad. En Revista del Departamento de Ciencias de la Educación nº 12. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán. Año XI.

- Robín, Sergio (2007): La Pedagogía Tecniciata. Material de estudio. Cátedra de Teoría de la Educación. Universidad Nacional de Tucumán.
- Sanjurjo, Liliana (1997): El estatuto científico de la pedagogía: entre la crítica y la posibilidad. Ponencia Encuentro Nacional de Facultades, Escuelas y Departamentos de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Córdoba.
- Stenhouse, Lawrence. (1997): Cultura y educación. Kikiriki. España.
- Stavenhaven, Rodolfo y otros.(1982): La cultura popular. Premio editora. Méjico.
- Tadeo da Silva, T. (1995): Escuela, conocimiento y currículo. Miño y Dávila
- Palacios, Jesús; (1996) La cuestión escolar. Críticas y alternativas. Fontamara. México.
- Pérez Gómez, Ángel; Sacristán, G. (1985): Comprender y transformar la enseñanza. Morata. Madrid.
- Varela, Julia / Álvarez Uria, Fernando (1991): Arqueología de la Escuela. La Piqueta. Madrid

PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

Tipo de Unidad Curricular: Materia

Ubicación en el Plan de Estudios: Primer Año

Carga Horaria: 6 hs. cátedras semanales. Total: 96 horas cátedras

Régimen de cursado: Cuatrimestral – 2º cuatrimestre

FUNDAMENTACIÓN

A partir de reconocer la naturaleza socialmente construida del conocimiento psicológico, podemos decir que la Psicología Educacional abarca un ámbito de conocimiento con entidad propia que ocupa un espacio definido en el conjunto de las disciplinas. Este campo en construcción implica interrelaciones entre teorías psicológicas y el sistema educativo.

La Psicología Educacional es diferente a otras ramas de la Psicología porque su objeto principal es la comprensión y el estudio de los fenómenos y procesos educativos, la naturaleza social y socializadora de los mismos, es decir como prácticas sociales. Demarca, además, las dimensiones que constituyen al sujeto y sus posibilidades de aprender, la estructura subjetiva y determinada por una cultura que le determina códigos de comunicación y marcos referenciales.

El sujeto entonces es un “constructo” mediado por el mundo de la representación, la interacción y la comunicación. Se entiende al sujeto como una construcción explicativa de la constitución de redes de experiencias en los individuos y en los grupos.¹⁶

Es pues entonces, la Psicología Educacional considerada como un campo de prácticas vinculado con los procesos educativos que en contextos y condiciones diversas realizan diferentes grupos sociales, se caracteriza por ser fundamentalmente operativa e instrumental con un criterio de epistemología convergente, cuyo campo es abordado desde una perspectiva interdisciplinaria.

Estos aportes provienen de la biología, las neurociencias, la epistemología genética, el psicoanálisis, la psicología social, la psicología socio-histórico-cultural, la psicolingüística y de todas aquellas disciplinas que ayudan a entender la totalidad del acto educativo en su multiplicidad causal.

La Psicología Educacional al estudiar los fenómenos y los procesos educativos como fenómenos complejos, en su naturaleza social y socializadora, es decir como prácticas sociales, reclama una confluencia de miradas disciplinares diversas, y su inserción en el campo más amplio de las ciencias sociales, esto es lo que permite comprender la dimensión histórico/social/cultural de los fenómenos que estudia.

¹⁶ Marcelo Caruso, Inés Dussel (1996), “ De Sarmiento a los Simpsons: cinco conceptos para pensar la educación contemporánea”, Kapelusz Buenos Aires

En estas últimas décadas se han revisado y ampliado la especificidad de las prácticas y de los sujetos que participan. Es decir que se tienen en cuenta los procesos psico-educativos que se producen no solamente en los niños y niñas que concurren a la escuela, sino también con los sujetos de todas las edades, contextos, culturas. Se incluyen así docentes, aprendices, enseñantes en la diversidad de contextos en los que se realizan las prácticas educativas y de crianza. El énfasis está puesto en la consideración de la vida cotidiana y la historia de los aprendizajes, así como en la complejidad de los problemas planteados. De este modo se abren nuevos interrogantes y posibilidades que incluyen la diversidad, la multiculturalidad, la inclusión y la equidad social.

Se piensa el campo educativo como un campo de problemas complejo, construido históricamente, y que desborda la posibilidad de ser capturado por una disciplina. Las denominadas Ciencias de la Educación son “la resultante de una operación epistemológica compleja que consiste en construir un objeto propio y una metodología adecuada para hacerse cargo teóricamente de los fenómenos educativos. Por su naturaleza, estos fenómenos, son parte del amplio campo de las acciones humanas y como tales se inscriben en el campo de las Ciencias Humanas.”¹⁷

Se propone por ello abordar el *campo educativo* con los aportes de la Psicología, que hace foco allí donde se despliegan los procesos de producción de subjetividad desde concepciones que dan cuenta de la estructuración del sujeto educacional en el proceso de desarrollo a partir de la interiorización de la cultura y la recreación interna en sucesivas experiencias de aprendizaje.

A su vez, esto lleva al análisis de la implicación del profesional docente (Implicar: poner en el pliegue.) Se entiende que tanto la realidad como el sujeto son construcciones socio-históricas que se han ido componiendo a modo de pliegues, y es necesario, para crear categorías de análisis, concebirlas dentro de los mismos, ya que no estamos afuera, sino anudados y constituidos por ese mismo tejido.

Esta Unidad Curricular tiene además como propósito fundamental, reflexionar acerca del aprendizaje, desde las diferentes perspectivas antes mencionadas. Desde la perspectiva sociocultural se entiende al aprendizaje como una actividad que produce y reproduce sistemas de representación de la realidad, donde la interrelación entre actores tiene un papel destacado en su construcción.¹⁸ Abordando la complejidad de los fenómenos educativos desde una mirada que intenta articular la multiplicidad de aspectos que en este campo intervienen, tratando de hacer visibles aquellos aspectos que no son tan evidentes y al mismo tiempo desnaturalizar los fenómenos educativos que se presentan objetivados.⁻¹⁹

¹⁷ Margarita Luaces,(2007) “Pilares formativos de la Propuesta de formación inicial en el I.P.A. en Anexos N° 13 del Informe final Comisión 1 Julio 2007 Documentos para trabajo en Salas

¹⁸– María del Carmen Gil Moreno (2005). Seminario Psicología Educacional- Maestría en Psicología Educacional. Facultad de Psicología – UNT - Tucumán -

¹⁹ | María del Carmen Gil Moreno (2005). Op. Cit.

La reflexión y el análisis de los Procesos de aprendizaje desde los diferentes paradigmas y las construcciones teóricas surgidas al interior de los mismos, constituyen el eje estructurante para el estudio y análisis de las prácticas en el aula. En este proceso intervienen las representaciones del sujeto que aprende, el carácter cultural de los contenidos de enseñanza y la epistemología del docente en el ejercicio de la mediación pedagógica.

El profesor, como profesional de la enseñanza que reflexiona sobre su práctica, necesita contar con el aporte de teorías y marcos explicativos que guíen, fundamenten y justifiquen su actuación. Ellos proveerán instrumentos de análisis y reflexión sobre cómo se aprende y cómo se enseña.

Es preciso destacar la especificidad de lo “educativo” y esto debe buscarse alrededor de los procesos de enseñanza aprendizaje en tanto síntesis de determinaciones psicológicas, sociales, institucionales e históricas. Por ello, son ejes importantes a considerar en el análisis, de los procesos que van construyendo la realidad psico-educativa: el sentido histórico, su conformación y consecuencia diferencial según el tiempo y el contexto específico (Nora E. Elichiry).

Por último es necesario dar lugar en la selección de contenidos a las problemáticas vigentes en relación a los cambios en la sociedad contemporánea y su impacto tanto en los contextos donde se realiza la tarea de enseñar como en la dinámica de las instituciones escolares lo que les permitirá

- Desimplicar la incidencia de la diversidad como factor determinante del fracaso escolar.
- Analizar los modos comunicativos que se ponen en juego en las interacciones personales y su impacto en los procesos de subjetivación.
- Analizar el aprendizaje, con especial énfasis en el aprendizaje escolar, aportando a la comprensión de su dinámica, riqueza y dimensiones.

APORTES DE LA UNIDAD CURRICULAR AL PERFIL DEL EGRESADO

Se pretende que mediante el cursado del espacio el futuro docente, desarrolle capacidades para:

- Comprender a los sujetos de la educación focalizando en los procesos de desarrollo subjetivo y los diferentes modelos de aprendizaje.
- Adquirir las herramientas conceptuales que permitan pensar a la escuela como dispositivo y al alumno como posición subjetiva.
- Comprender marcos teóricos que complejicen la relación entre sujeto y el aprendizaje escolar, entre el conocimiento cotidiano y el escolar, que aporten a la intervención en los diferentes escenarios educativos mostrando los alcances y los límites de los diferentes modelos psicológicos del aprendizaje.

- Analizar el aprendizaje, con especial énfasis en el aprendizaje escolar, aportando a la comprensión de su dinámica, riqueza y dimensiones.
- Abordar el análisis de las interrelaciones que se producen entre los diferentes grupos de aprendizaje en el contexto escolar y que produzcan intervenciones adecuadas.
- Comprender la integralidad del proceso de enseñanza aprendizaje en los diferentes contextos educativos institucionales, las diferencias individuales, grupales y socioculturales.
- Favorecer el análisis de los modos comunicativos que se ponen en juego en las interacciones personales y su impacto en los procesos de subjetivación

PROPUESTA DE CONTENIDOS

Psicología y Psicología Educacional:

Aspectos epistemológicos de la Psicología Educacional. Tendencias actuales.) Criterios de complementariedad (inclusividad) y de pertinencia en su aplicabilidad a la realidad psico-socio e histórico cultural propia de la región y de la jurisdicción.

Teorías de aprendizaje

Conductismo; Psicoanálisis; Gestalt; Humanismo; Aprendizaje Verbal Significativo; Epistemología Genética, Cognitiva Social, Socio Histórico-Cultural, Neuropsicología Aportes innovadores de Fereustein, Novak, Gardner /Latinoamericanos: Freire, Martín-Baró, Maturana, Pichón Reviere, Ana P. de Quiroga, entre otros. Su aplicación en la realidad Regional y Jurisdiccional.

Complejidad de los procesos de enseñanza aprendizaje

Factores bio-psico-socio-históricos y culturales intervinientes. Maduración (Física, Psicomotriz, Ciclo Vital). Afectiva (Motivación y Actitudes) Inteligencia. Aptitudes. Creatividad. Autoconcepto y Autoestima. Locus de Control. Niveles de Desarrollo. Identidad Personal y Social. Relaciones Interpersonales en particular en el aula. Características Institucionales y de Personalidad del Profesor. Construcción y adquisición de conocimientos en el aula, en la familia. Aprendizaje y TICs

El aprendizaje: Personal, Escolar y Social

Interacción Social y Aprendizaje. Institución escolar y el aula: un espacio de convivencia Psicosocial. El desafío de la diversidad. Conflictos y Dificultades en el proceso de aprendizaje: Déficit de Atención, Dislexia, Discalculia, Disgrafía, etc. Conflictos y dificultades específicas en el rendimiento escolar y en la convivencia escolar, Fracaso Escolar.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS Y PROPUESTAS DE EVALUACIÓN

Se considera que la enseñanza de esta disciplina, en tanto práctica social debe tener en cuenta todas las variables que están presentes en el hecho mismo de aprender.

Se entiende necesario proponer a los alumnos, actividades que, partan de sus ideas previas, y provoquen su resignificación, sin lo cual estas se constituyen en teorías implícitas que por su fortaleza y organización, se convierten en obstáculos para el aprendizaje curricular

Se propone el diseño de estrategias didácticas tales como:

-Reflexión sobre el proceso de construcción del objeto científico en cuestión, en actitudes dialógicas de participación.

-Utilización de dispositivos (análisis de audiovisuales, estudio de casos) para estimular procesos reflexivos cercanos a sus realidades.

-Analizar ideas significativas, nociones y conceptualizaciones, desde un posicionamiento crítico.

-Proponer situaciones de trabajo con grupos operativos, dinámicas participativas.

-Propiciar el uso de narrativas como herramienta que a partir de la metacognición, permitan analizar sus propios procesos de aprendizaje.

El enfoque de la asignatura promoverá la permanente reflexión entre la teoría y la práctica. En este caso “la práctica” este referida al conjunto de situaciones que permitirán poner en diálogo la teoría abordada con la posible intervención psicológica.

Un concepto-eje de la asignatura será abordar los aportes de las diferentes teorías psicológicas que permitan comprender el proceso de enseñanza, como así también analizar las propuestas de enseñanza que promueven el aprendizaje. En consecuencia, será importante que la misma asignatura pueda generar ese nivel de aprendizaje en los alumnos. Para ello será necesario tener en cuenta dos aspectos: 1) la articulación de la propuesta con los saberes previos de los alumnos dados por su formación académica previa y/o su recorrido profesional en el conocimiento de la psicología y 2) el sentido que esta asignatura tiene en la formación y en la intervención profesional del docente de nivel primario, inicial, artístico y especial.

Otro concepto-eje que promueve la asignatura es el desafío metacognitivo que se le impone a los enfoques actuales de la enseñanza. Por lo tanto, se considera importante desplegar las posibilidades metacognitivas de los alumnos promoviendo la autoevaluación de los procesos de pensamiento y de las estrategias de aprendizaje que serán contenidos de trabajo durante el desarrollo de la asignatura. En este mismo sentido, también se considera importante apelar a las propias matrices de aprendizaje para confrontar el registro de los aprendizajes básicos de los alumnos con las propuestas de enseñanza que se presentarán a lo largo del cuatrimestre.

Todos los aspectos hasta aquí mencionados intentan justificar la idea inicial de que la propuesta de la asignatura enfocará las clases con la intención de poner en diálogo la teoría y la práctica. Las estrategias para llevar adelante esta propuesta serán variadas: debates,

análisis de casos, exposición dialogada, entre otras. El análisis en pequeños grupos y puesta en común se considera una estrategia útil para promover el aprendizaje participativo. Por todo esto, se promoverá el compromiso activo del alumno, factor que se considera fundamental para llevar adelante la propuesta

En relación a la evaluación se propone la elaboración de instrumentos de evaluación cualitativa, incluyendo la co-evaluación y la auto-evaluación así como la evaluación de la asignatura y del Profesor por parte del grupo-curso, practicando lo postulado en sus contenidos teóricos. Procurar que el alumno exponga y defienda experiencias de indagación temáticas, de elaboración de Informes y prácticas docentes, propendiendo a la adecuada integración entre la formación profesional y de especialidad y vincule, con la debida asesoría, la realidad y los problemas concretos que deberá enfrentar como futuro Profesor, en el ámbito de las instituciones escolares y/o de la educación no-formal

BIBLIOGRAFIA

- Ageno Raúl Mario (1993): El psicólogo en la(s) institución (es) educativas, en el psicólogo en el campo de la educación. Publicación UNR.
- Anastasia Tryphon, Jacques Voneche (comp) (1996): Piaget Vigotzky; la Génesis del pensamiento social. Editorial Paidós. Buenos Aires
- Boggino N (2000): La escuela y el aprendizaje escolar. Ediciones Homo Sapiens. Rosario.
- Brailovsky Daniel coord. (2008): Sentidos perdidos de la experiencia escolar. Editorial Ensayos y Experiencias. México.
- Bruner Jerome (1988): Desarrollo cognitivo y Educación. Ediciones Morata. Madrid.
- Bruner Jerome (1997): La Educación puerta de la cultura. Aprendizaje Visor. España.
- Burbules Nicholas (1999): El dialogo en la enseñanza. Editorial Amorrortu. Buenos Aires.
- Carretero Mario (1998): Introducción a la psicología cognitiva. Editorial Aique . Buenos Aires.
- Caruso Marcelo, Dussel Ines (1996): De Sarmiento a los Simpsons. Editorial Kapelusz Buenos Aires.
- Castorina José (s/d): Psicología del Aprendizaje. Editorial Gedisa
- Castorina José A y Dubrovzky Silvia (2000): Vigotzki. Su proyección en el pensamiento actual. Editorial Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Castorina José A y Dubrovzky Silvia (2006): Psicología cultura y educación: perspectiva desde la obra de Vigotzky. Noveduc Libros. Buenos Aires.
- Chardon Maria Cristina (2000): Perspectivas e interrogantes en Psicología Educacional. Eudeba, Buenos Aires.
- Coll Cesar (1994): Psicología y Currículo. Paidós. Buenos Aires.
- Coll Cesar (1998): Psicología de la Educación. Editorial EDHASA España.
- Cubero Pérez Rosario (2000): Psicología de la educación. Editorial MAD. Sevilla.
- Delval, J. (1983): Crecer y pensar; la construcción del conocimiento en la escuela. Editorial Laia. Barcelona.
- Elichiry, Nora (s/d): ¿Donde y como se aprende? Eudeba. Buenos Aires.

- Elichiry, Nora Emilce (1996): Psicología Educacional: hacia la construcción de nuevas inserciones profesionales. Ensayos y Experiencias N 12, Buenos Aires.
- Elichiry, Nora Emilce (2000): Aprendizaje de niños y maestros. Editorial Manantial. Buenos Aires.
- Elichiry, Nora Emilce (2004): Aprendizajes Escolares. Editorial Manantial. Buenos Aires.
- Etcheverry, Guillermo Jaime (1999): La tragedia Educativa. Fondo de Cultura Económica. Argentina.
- Feuerstein, R.; Rand y Hoffman M.D. (1980): Effects of Instrumental enrichment. An intervention program for the cognitive modifiability. Univ Press Baltimore.
- Filloux, Jean Claude (2001): Campo Pedagógico y Psicoanálisis. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires.
- Freud, Sigmund. Obras Completas.
- Gagné, R. (1985): Las condiciones del Aprendizaje, Mc Graw Hill. México
- García, María Norma (s/d): La subversión del discurso psicológico; contribuciones del Psicoanálisis. Publicación. Facultad de Filosofía y Letras. UNT.
- García, Rolando (2000): El conocimiento en construcción. Gedisa Editorial. España.
- Gardner Howard (1993): La mente no escolarizada, Editorial Paidós Barcelona.
- Gil Moreno, María del C. (2005): Acercamiento crítico a la Psicología Educacional. Ficha para el seguimiento. Facultad de Psicología UNT
- Gil Moreno, María del C. (2005): Seminario Psicología Educacional .Modulo Maestría en Psicología Educacional. Facultad de Psicología UNT.
- Gil Moreno, María del C. (2005): Seminario de Psicología Educacional. Ficha para el seguimiento. Facultad de Psicología UNT.
- Lacasa, Pilar (1994): Aprender en la Escuela, aprender en la calle. Editorial Visor. Madrid.
- Martín-Baro, I. (1996): Acción e Ideología- Psicología Social desde Centro América. UCA, El Salvador.CA.
- Maturana, H. (1995): Formación Humana y capacitación. Editorial Dolmen Santiago de Chile
- Menin, Ovide Comp. (s/d): Aulas y Psicólogo, La prevención en el campo *Educativo*. Ediciones Homo Sapiens Rosario.
- Morín, Edgar (1999): La cabeza bien puesta. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires.
- Novak, J. D. (1998): Conocimiento y Aprendizaje. Editorial Alianza. Madrid.
- Novak, J. D. y García, F. (1993): Aprendizaje Significativo: Teorías y Modelos: Cincel. Madrid.
- Palacios, Jesús; Marchesi, Álvaro y Coll, Cesar (1995): Desarrollo Psicológico y Educación. Alianza Psicológica. Madrid
- Pérez Gómez, Ángel (1998): La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Ediciones Morata. Madrid España.
- Piaget, J. (1974): Adaptación Vital y psicología de la inteligencia. Siglo XXI Madrid
- Piaget, J. (1975): Problemas de Psicología genética. Editorial Ariel. Barcelona.
- Pichón Riviere, E. (1990) Del Psicoanálisis a la Psicología Social. Ediciones Cinco. Buenos Aires.
- Postic, Marcel (1982): La relación Educativa. Narcea. Madrid

- Pozo, Ignacio (1994): *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Ediciones Morata. Madrid
- Quiroga, Ana P. de: (1997) *Matrices de Aprendizaje*. Ediciones Cinco. Buenos Aires.
- Quiroga, Ana P. de: (1997) *Enfoques y Perspectivas en Psicología Social* Ediciones Cinco. Buenos Aires.

Publicaciones Especializadas.

- Raúl Díaz, Alonso Graciela (2004): *Construcciones de espacios interculturales*, Miño y Davila Editores. Argentina.
- Revista del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación (1997) Año 5 N° 11 – UBA Miño y Dávila Editores
- Santrock , J.W. (2002) : *Psicología de la educacion*; MC. México.
- Schlemenson, S, (s/d): *El aprendizaje un encuentro de sentidos* Kapelusz Argentina
- Coll, Salvador C. (1997): *El conocimiento Psicológica y su impacto en las transformaciones educativas*. Seminario de los Estados Americanos .Buenos Aires.
- Wertsch, J. W. (1997): *Mente Sociocultural*. Infancia y Aprendizaje Madrid.
- Wertsch, J. W. (1988): *La formación Social de la mente*. Editorial Paidós. Barcelona.
- Vigotsky, L. (1988): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Grijalbo. México.
- Vigotsky, L. (1956): *Pensamiento y lenguaje* .Editorial Akal .Madrid

DIDÁCTICA GENERAL

Tipo de Unidad Curricular: Materia

Ubicación en el Plan de Estudios: Primer Año

Carga horaria: 4 hs. cátedras semanales. **Total:** 128 hs. cátedras

Régimen de cursado: Anual

FUNDAMENTACIÓN

En el marco del presente diseño curricular, la Didáctica General responde a un enfoque práctico/interpretativo que privilegia la comprensión del complejo campo de la enseñanza sistematizada desde acercamientos reflexivos y críticos, informados en diversas perspectivas de análisis. El carácter de “general” debe entenderse como introductorio al estudio de un campo que es complejo y problemático. Dicha complejidad deviene de que la enseñanza incluye un conjunto de prácticas cuyas características están sujetas a contextos históricamente construidos y socialmente condicionados, razón por la cual no hay únicos modos de pensarla y de intervenir en ella.

El carácter general de la Didáctica no significa que su abordaje deba ser sólo teórico. La idea es que la misma aula de didáctica y otras aulas accesibles para los alumnos, se constituyan en referentes empíricos permanentes que permitan articular los marcos conceptuales con prácticas de enseñanza situadas. La idea es que la didáctica se “mire” a sí misma y en ese proceso los estudiantes puedan comenzar a construir un saber nutrido con teorías, explicaciones meta-teóricas y conocimientos prácticos, tanto de carácter técnico como estratégico, de carácter propedéutico para los posteriores aprendizajes de las Didácticas Específicas y Prácticas de Enseñanza

Se han seleccionado contenidos que se refieren a los siguientes núcleos sustantivos de una Didáctica General:

- A) Una perspectiva histórica, imprescindible para comprender a grandes rasgos cómo, por qué y en qué contextos nace y evoluciona la disciplina;
- B) Una aproximación a la epistemología del conocimiento didáctico y a la metodología de investigación, para dar cuenta desde dónde, cómo y con qué características se construye el conocimiento didáctico.
- C) Explicaciones multi-referenciadas respecto a la enseñanza, el aula y la clase, a los modelos de enseñanza y su relación con modelos curriculares y de investigación; al lugar de los sujetos, contextos y procesos didácticos en cada uno de éstos.
- D) Componentes, criterios y procesos implicados en el diseño de la enseñanza.

APORTES DE LA UNIDAD CURRICULAR AL PERFIL DEL EGRESADO

Didáctica General es una asignatura que aporta un conjunto de teorías para explicar y comprender, desde múltiples perspectivas, qué es la enseñanza sistematizada. A la vez, propone estrategias transformadoras orientadas hacia el mejoramiento cualitativo de los procesos de formación institucionalizada.

En el Plan de Estudios, se la debe vincular estrechamente con Psicología Educacional y con Pedagogía, materias que ofrecen los primeros abordajes para el estudio del complejo campo de la educación, sus contextos, principios y sujetos. Asimismo, constituye uno de los pilares fundamentales para el estudio de las Didácticas Específicas que se cursan a partir del segundo año y para realizar las distintas aproximaciones y experiencias de práctica previstas en el Campo de la Práctica Profesional.

Por medio de Didáctica General se espera poner en juego –mediante procesos reflexivos y comprensivos- las representaciones mentales que los estudiantes tienen con respecto a la enseñanza, como resultado de sus propias experiencias personales y escolares. Se trata no sólo de ayudar a tomar conciencia de que están sujetos a ciertos modelos bajo los cuales fueron “socializados” sino también de favorecer procesos de “re-socialización” en posturas alternativas y enriquecedoras. Para esto es pertinente considerar a la enseñanza como un objeto de estudio y, al mismo tiempo, un campo de prácticas en el que están involucrados los sujetos que enseñan y aprenden.

La propia aula de didáctica constituye, como se dijo en el apartado anterior, un espacio privilegiado para promover el análisis reflexivo y crítico de representaciones mentales, discursos y tramas biográficas, socio-históricas y políticas en las que se desarrollan las prácticas de enseñanza.

Los estudiantes deben manejar y aprender a utilizar las teorías didácticas como categorías que permiten analizar y comprender discursos y prácticas de enseñanza y construir criterios didácticos fundamentados para su intervención gradual en la enseñanza.

Planteada de esta manera, la Didáctica General se orienta hacia los siguientes objetivos:

- Conocimiento y comprensión inicial de:
 - La complejidad de los procesos de enseñanza sistematizada, tanto desde el análisis de sus propios modelos como desde las principales teorías didácticas contemporáneas.
 - La sujeción de dichos modelos y teorías a procesos construidos históricamente y condicionados socialmente.
 - Las principales crisis y desafíos que afronta la enseñanza en la actualidad, con especial referencia a lo local y desde actitudes propias de la investigación educativa.
- Toma de conciencia del compromiso social y ético que requiere el rol docente.
- Adquisición de habilidades iniciales para diseñar procesos de enseñanza desde criterios transformadores de las prácticas vigentes.

PROPUESTA DE CONTENIDOS

La didáctica, su objeto de estudio y sus características como disciplina. El compromiso de la didáctica con la práctica educativa.

Antecedentes históricos de la didáctica. Perspectivas epistemológicas contemporáneas: racionalidad técnica, racionalidad práctica y racionalidad crítica.

Formas de producción del conocimiento didáctico: modelos de investigación y su relación con las perspectivas epistemológicas.

La enseñanza como práctica social cotidiana y práctica institucionalizada que implica intencionalidad e intervención sistemática.

Concepciones y modelos de enseñanza. El “deber ser” de la enseñanza y su expresión a través del currículum. Relaciones entre didáctica y currículum: el eje anglosajón e hispanoamericano.

Enseñanza, profesores y sujetos del aprendizaje: de la escuela de la modernidad a las problemáticas actuales.

Hacia un modelo de enseñanza comprensivo, reflexivo y crítico.

El aula y la clase. El aula, escenario de la enseñanza institucionalizada: condiciones materiales y subjetivas. La clase escolar, protagonista de los procesos de enseñanza y aprendizaje: análisis de sus dimensiones y características materiales y simbólicas.

Incidencias en el aula y en la clase escolar de las culturas actuales. Hacia la atención de la diversidad en el aula.

Componentes del diseño de la enseñanza

a) Las intencionalidades de la enseñanza: diversas formas de expresarlas y su relación con procesos históricos, políticas educativas y modelos teóricos. (Fines, propósitos, objetivos, perfiles, competencias, metas)

b) Los contenidos curriculares. Su origen en contenidos culturales y su transformación en contenidos curriculares: procesos involucrados en la selección y organización de los contenidos.

c) Metodología de la enseñanza: Principios de procedimiento, métodos, técnicas y estrategias didácticas. Actividades y recursos tradicionales y tecnológicos.

d) Evaluación: concepto y concepciones. Funciones, finalidades, momentos, instrumentos, objetos y sujetos implicados.

Procesos implicados en la planificación anual y de unidades didácticas en el marco de un modelo de enseñanza orientado a la comprensión.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS Y PROPUESTAS PARA LA EVALUACIÓN

En concordancia con el enfoque epistemológico propuesto, se recomiendan los siguientes principios de procedimiento para orientar la enseñanza de Didáctica General:

1. Articular el hacer cotidiano del aula de Didáctica General con el pensar sobre el hacer, a fin de comprender que no hay prácticas sin teorías ni teorías ajenas a las prácticas.

2. Interpretar significados latentes en situaciones didácticas en las que los estudiantes estuvieron/están implicados como sujetos.
3. Realizar aproximaciones, desde el análisis crítico, al conocimiento de modelos de enseñanza vigentes en instituciones educativas de la Provincia de Tucumán.
4. Posicionarse en perspectivas diversas del objeto de estudio de la disciplina y comprender que cada una constituye una opción entre otras, orientada selectivamente por determinados finalidades y teorías.
5. Ubicarse en situaciones hipotéticas de pensar desde el lugar del docente, como ejercitación orientada a desarrollar habilidades técnicas y prácticas y a valorarlas críticamente.
6. Utilizar fuentes variadas y actualizadas de información y análisis de los diferentes contenidos a abordar, incluyendo TICs; realizar actividades individuales y grupales de lectura interpretativa y tratamiento de textos seleccionados.

Esta asignatura puede evaluarse con el régimen de promoción directa sin examen final. En este caso, la evaluación de proceso puede realizarse a través de trabajos prácticos y guías de estudio independiente de carácter reflexivo e integrador.

Se considera relevante la socialización de informes de lectura de textos académicos.

La evaluación sumativa puede concretarse por medio de dos exámenes parciales, el segundo de carácter integrador. Los mismos deberían requerir a los alumnos desempeños de comprensión que pongan en juego sus habilidades para el uso práctico de los conocimientos adquiridos.

BIBLIOGRAFÍA

- Camilloni y otras autoras (1996): Corrientes didácticas contemporáneas. (Varias autoras). Paidós, Bs. As.
- Camilloni y otras autoras (2007): El saber didáctico. Paidós, Bs. As.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988): Teoría crítica de la enseñanza, Martínez Roca, Barcelona
- Contreras Domingo, J. (1991): Enseñanza, curriculum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica. Akal, Madrid.
- Feldman, D. (2004): Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza. Aique, Bs. As.
- Follari, R. y Soms, E.(1994): La práctica en la formación profesional. Humanitas, Bs. As.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1992): Comprender y transformar la enseñanza. Morata.
- Steiman, J. (2007): ¿Qué debatimos hoy en la didáctica? Las prácticas de la enseñanza en la Educación Superior. Baudino, U.N.SAM, Bs. As.
- Vistalli, M. (2000): La teoría y la práctica en el currículo en Revista del Departamento de Ciencias de la Educación N° 10, Fac. de Filosofía y Letras de la UNT.
- Camilloni y otras autoras (2007): El saber didáctico. Paidós, Bs. As.

- Carr, W. (1990): *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Alertes, Barcelona.
- Contreras Domingo, J. (1991): *Enseñanza, curriculum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Akal, Madrid.
- Díaz Barriga, A. (1988): *Didáctica y currículum*, Nuevomar, Méjico.
- Dussel, I. y otros autores (2007): *Más allá de la crisis. Visión de los alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Santillana, Bs. As.
- Feldman, D. (2004): *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Aiqué, Bs. As.
- Narodowski, M. (1999) *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Novedades Educativas, Bs. As.
- Porlan, R. (1995): *Constructivismo y escuela*, Díada, Sevilla.
- Stone Wiske, M. (1999) (Comp.): *La enseñanza para la comprensión*, Paidós. Bs. As.
- Pérez Gómez, A. (1999): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata, Madrid.
- Dubroff, D.: "Diversidad en la educación", En Revista: "Novedades Educativas", N° 123 (2001). Novedades Educativas, Bs. As.
- Baio, M. F. "Integración, una mirada desde el aula". En Revista: "Novedades Educativas", N° 123 (2001). Novedades Educativas, Bs. As.
- *"Exigencias, dilemas y desafíos para enseñar mejor"* En Revista: "El Monitor de la educación", N° 7 (2006). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Bs. As.
- Gardner, H. (1993): *La mente no escolarizada*, Paidós, Barcelona.
- Ivaldi de Flores, M. (2002) (Comp): *El aula un lugar de trabajo*. Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UNT. Tucumán.
- Perkins, D. (1995): *La escuela inteligente*, Gedisa, Barcelona.
- Vistalli, Marta (2002): "Dimensiones de la clase". Cap. 3, EN: "El aula un lugar de trabajo", publicación del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán, Tucumán.
- Angulo, J. y Blanco. N. (1994) *Teoría y desarrollo del curriculum*. Aljibe, Málaga
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- _____(1989): *"La enseñanza. Su teoría y su práctica"*. Akal.
- Jones, F. y otros (1987): *Estrategias para enseñar a aprender*. Aique. Buenos Aires.
- Monereo, C. (Coord.) (1997): *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Grao. Barcelona.
- Panza, M. (1995): *Pedagogía y currículo*, Gernika, Méjico.
- Rosales, C.(1990): *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*, Narcea.
- Santos Guerra, M. (1993): *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, Aljibe, Málaga.
- _____ (1993): *"Hacer visible lo cotidiano"*, Akal.
- Sastre de Cabot, J. (1974): *Actas del Congreso de Educación*, Mendoza.
- Stone Wiske, M. (1999) (comp.): *La enseñanza para la comprensión*, Paidós. Buenos Aires.
- Thisman, S. (1994): *Un aula para pensar*, Aique. Buenos Aires.
- Torres, J. (1996): *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*,

Morata, Madrid.

- Vistalli, Marta (1995): Las intencionalidades de la educación. Reflexiones sobre contextos y textos. Facultad de Fil. y Letras, UNT.
- _____(1999):“*El estudio independiente*” en Revista del Departamento de Ciencias de la Educación N° 9, Fac. de Fil. y Letras de la UNT.
- Zabalza, M. (1989): Diseño y desarrollo curricular, Narcea.

ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

Tipo de Unidad: Seminario Taller

Ubicación en el Plan de Estudios: Primer Año

Carga Horaria: 3 (tres) horas cátedras semanales. Total: 98 hs. cátedras

Régimen de Cursado: Anual

FUNDAMENTACIÓN

La presencia de esta unidad curricular, en el campo de la Formación General, constituye una de las innovaciones del presente diseño y una conquista relevante para una demanda histórica de la Formación Docente.

En el nivel superior es fácilmente comprobable que los estudiantes suelen encontrarse con serios conflictos para comprender y producir los textos de estudio, o por lo menos, para producir las interpretaciones o las formulaciones orales y escritas que las cátedras consideran adecuadas. Este déficit configura la situación que se conoce como analfabetismo académico.

En este sentido es que el espacio dedicado a la Alfabetización Académica debe concebirse como inscripto en el proceso de alfabetización en general. La alfabetización se entiende como un proceso de identificación y calificación progresiva de los individuos, en tanto miembros de grupos culturales y se liga a las representaciones que las personas construyen de sí mismas. Por lo tanto, lo que propicia la alfabetización académica es que los estudiantes puedan verse a sí mismos, como partícipes de una comunidad de conocimiento. En este sentido, una vez más se trata de pensar la alfabetización como factor de inclusión social.

Como leer y escribir son el modo privilegiado de acceso y apropiación del conocimiento, la permanencia o el abandono de los estudios depende de cómo logren abordar estas tareas complejas. Y es justamente esta relación con la inclusión o la exclusión la que hace imprescindible que en los institutos de formación docente la lectura y la escritura de textos sean asumidas como procesos que requieren de enseñanza explícita.

La actividad de los alumnos en su recorrido por los estudios del nivel superior se asienta en la lectura y escritura de un tipo particular de texto: los textos académicos. De aquí que una prioridad para todos los docentes sea conocer y atender a sus características particulares, y a las estrategias de lectura y escritura que estos textos demandan poner en juego a la hora de comprenderlos o producirlos. Otra focalización deberá estar orientada en el hecho que el dominio de la lectura y escritura influye en el desempeño oral, porque modifica la oralidad primaria hacia la oralidad secundaria, propia de los hablantes que dominan la escritura.

Lo que en muchas ocasiones se define como problemas de comprensión y escritura en los estudios superiores, no es una falla en las capacidades de los alumnos sino el resultado de una concepción por la que se asume que la comprensión lectora y la escritura son habilidades generales que se pueden aplicar a cualquier clase de texto y en cualquier

situación comunicativa No se tiene en cuenta, cuando se toma esta postura, que cuando los alumnos ingresan a los institutos se enfrentan a prácticas discursivas particulares que se mediatizan a través textos académicos .

Este diseño asume que la lectura y escritura exigidas en el nivel superior se aprenden en ocasión de enfrentar las prácticas de producción discursiva y consulta de textos propios de cada unidad curricular, y según la posibilidad de recibir orientación y apoyo por parte de quien la domina y participa de esas prácticas.

La introducción de una unidad curricular que se ocupa de la lectura y escritura en la formación general se presenta no sólo como una acción remedial que viene a salvar las carencias que tienen los estudiantes, sino fundamentalmente como una toma de posición a favor de la inclusión de los alumnos en la comunidad de formadores de la que ellos serán parte; de aquí la necesidad de emprender una tarea conjunta e interdisciplinaria que atraviese todo el currículo de la formación docente a lo largo de los cuatro años.

Para que esa enseñanza se lleve a cabo es necesario trabajar con la materialidad discursiva, con el lenguaje de los textos, pero no para “aprender lengua”, sino para desarrollar la interpretación, la producción y el pensamiento conceptual, es decir de un pensamiento que interprete los datos en función de relaciones de conceptos; relaciones lógicas de inclusión-exclusión, causalidad consecuencia, paralelismo, simultaneidad, sucesión correlación, etc. Para esto se debe hacer consciente el hecho de que se trata de un conocimiento lingüístico que es de orden pragmático-semántico, y no exclusivamente normativo, ni léxico.

La elección de un seminario - taller como formato de esta unidad curricular se fundamenta en la posibilidad de generar un ámbito de reflexión sobre el lenguaje y las prácticas de lectura y escritura, que permita valorar los propios usos lingüísticos de los estudiantes y, a partir de dicha valoración, desarrollar y fundamentalmente profundizar las habilidades cognitivas y comunicativas que el nivel superior demanda.

La selección y organización de contenidos deberá atender a los siguientes criterios:

- La concepción procesual y no contenidista de la lectura y escritura en las diferentes áreas del conocimiento;
- La comprensión de que dominar la lectura y escritura no es simplemente conocer y manipular las unidades lingüísticas mínimas (grafemas, palabras, oraciones- sino poner en juego una multiplicidad de habilidades cognitivas y actitudes.
- La selección de un corpus textual que posibilite el descubrimiento de las marcas lingüísticas y pragmáticas que operan en los textos como instrucciones o claves para construir y producir sentido a la hora de exponer oralmente, comprender lo que lee o formular ideas por escrito;
- La atención a los niveles de dominio de la lengua escrita: ejecutivo, funcional, instrumental y epistémico, con un especial tratamiento de este último.

- La articulación de la comprensión lectora y la producción escrita con los objetivos, contenidos, metodología de trabajo y criterios de evaluación de todas las unidades curriculares como modo de contribuir a su transversalidad.

APORTES DE LA UNIDAD CURRICULAR AL PERFIL DEL EGRESADO

El desarrollo de la unidad curricular Alfabetización Académica deberá aportar para que los futuros docentes:

- Conceptualicen a la lectura y escritura de textos académicos propios del nivel superior, como la oportunidad para dar prioridad a las experiencias transformadoras del conocimiento, en las que la reflexión apoyada en saberes diversos (retóricos, lingüísticos, enciclopédicos, literarios) esté al servicio de la comprensión y producción de los textos que atañen a todas las unidades curriculares.
- Desarrollen una escucha selectiva, una oralidad gradualmente más organizada y rigurosa, una lectura sostenida, analítica y crítica, y una escritura cada vez más asidua, original, compleja y autónoma.

PROPUESTA DE CONTENIDOS

- **Comunicación y sociedad** .La lectura y la escritura como prácticas sociales. Situación de comunicación y rol de los participantes en el intercambio comunicativo. El desempeño del estudiante y del docente como hablante, oyente, lector y productor de textos.

- **Prácticas de lectura y escritura en el ámbito académico:** los géneros que hablan de ciencia: Definición, descripción, clasificación, explicación de procedimiento y de proceso, el artículo de divulgación científica, el artículo de enciclopedia y el capítulo de manual. Un género típico de la producción del estudiante: la respuesta a consigna. La definición. La descripción de clase. La clasificación. La explicación de procedimiento. Los gráficos en los discursos expositivo- explicativos. La narración no ficcional. El relato histórico. La biografía. El enunciador del texto narrativo. Los tiempos verbales en la narración. El resumen de textos narrativos y expositivos, el cuadro y el esquema de contenido. Método de desarrollo del texto: distribución de la información; patrones temáticos. Los discursos argumentativos. La argumentación en los discursos conceptuales (o de razonamiento). Géneros discursivos en los que predomina la organización argumentativa: el ensayo, la nota de opinión, el artículo científico, entre otros. La organización de los textos argumentativos. Tesis y argumentos. La interacción de voces en la argumentación. El resumen de un texto argumentativo. La lectura y escritura de textos argumentativos en el ámbito académico.

- **Los usos de la oralidad y las actividades de escritura derivadas de lecturas previas:** la lectura de fuentes diversas, la redacción de informes o monografías. La búsqueda bibliográfica. Estudio de documentos diversos: la comparación de textos. Parámetros de comparación. La complementación y la confrontación de información. La organización de la información obtenida: cuadros comparativos y esquemas. La exposición escrita derivada de lecturas previas. Planificación del texto y modos de organización de escritos expositivos y expositivo-argumentativos. Elaboración de borradores y de la versión definitiva de un texto

extenso. Géneros: Informe de lecturas o monografía. La comunicación oral de la información y la opinión: exposición y debate.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS Y ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN

- La concepción procesual de la lectura y escritura deberá evidenciarse a través de propuestas orientadas a vivenciar y a construir, primero desde la práctica y luego desde la teoría, el proceso de comprensión y producción de los textos requeridos en las diferentes cátedras. La lengua no sólo “debe usarse” en las prácticas de lectura y escritura, sino que en ese uso debe ser objetivada, convertida en objeto de reflexión para permitir la construcción de conceptos más generales y nociones sistemáticas aplicables a nuevas situaciones de comunicación.

- El trabajo permanente con la metacognición que distingue claramente dos claves para regular la comprensión lectora y la producción escrita: el conocimiento de la finalidad de la lectura y la escritura (para qué se lee y para qué se escribe) y la autorregulación de la actividad mental para lograr ese objetivo (cómo se debe leer y cómo se debe escribir), la cual requiere controlar la actividad mental de una forma determinada y hacia una meta concreta.

- La consideración de que el tipo específico de operaciones mentales que emplea un buen lector y un buen escritor depende en gran medida de la estructura del texto. De aquí la necesidad de atender a la organización interna de los mismos (narrativa: secuencial de tiempo y secuencial de orden; descriptiva: descripción, comparación-contraste, enumeración; argumentativa: causa-efecto, problema-solución) y promover el desarrollo de por lo menos tres estrategias metacognoscitivas : a) el reconocimiento de la estructura del texto; b) la identificación de señalizadores o palabras claves que indican tipos específicos de textos, y c) el desarrollo de jerarquías de ideas a partir de la idea núcleo del texto.

- La atención a que los contenidos de gramática y normativa no deben ser tratados con superficialidad, sino enmarcados reflexivamente en finalidades pragmáticas.

- Elaboración de materiales de orientación textual: guías, explicitación de los objetivos de lectura y escritura (el conocimiento del objetivo permite al lector y al escritor plantearse distintas estrategias de abordaje); elaboración grupal de preguntas para ser respondidas por otros grupos, etc.

- Organización de micro-experiencias: con el propósito de afianzar las estrategias de lectura y escritura se pueden formar pequeños grupos de ayudantes que controlen las propuestas de trabajo, realicen el registro de la información de diferentes maneras (toma de notas, categorización de datos por medio de esquemas o cuadros, redacción de resúmenes, borradores de informes, etc.) y socialicen los resultados de este monitoreo.

- Elaboración de un glosario de conceptos claves de las asignaturas: destinar un tiempo a trabajar con el vocabulario específico de cada asignatura, de modo que cada uno pueda apropiarse progresivamente de su campo semántico.

- Implementación de tutorías voluntarias: esta tarea puede estar a cargo de alumnos avanzados cuyas competencias y una preparación previa justifiquen el compromiso por adquirir. Esta actividad cumple dos funciones: por un lado, sirve de acompañamiento u orientación a alumnos con dificultades; por otro, contribuye a la apropiación de modos de intervención que hacen a la práctica docente. En este caso, se prevé una tarea de metacognición que lleve a la reflexión continua sobre la propia práctica. Sería importante que los tutores desarrollen la rutina de relatar por escrito los encuentros tutoriales para dejar constancia sobre diagnósticos, actividades, resultados de su aplicación y reajustes.
- Elaboración rotativa de síntesis de clase: las síntesis producidas por los alumnos son leídas al comienzo de la clase siguiente con el fin recuperar el hilo de lo trabajado en la anterior. En forma colectiva, se hacen comentarios que permitan reelaborar contenidos, determinar dificultades de comprensión del tema de la clase anterior y en consecuencia mejorar las futuras propuestas de trabajo
- Ensayos de examen: consiste en ejercicios de simulación de instancias de examen en la que los alumnos deben vivenciar prácticas de oralidad, lectura y escritura con las mismas condiciones y en el tiempo que deberán hacerlo en el examen real.
- Análisis de problemas y dificultades comunes y específicas de los usos de la oralidad, la lectura y la escritura, desde el punto de vista de la enseñanza y del aprendizaje en la formación docente.
- Establecimiento de acuerdos con docentes de otras asignaturas acerca de los criterios de selección de textos académicos e institucionalización de los modos generales de abordarlos.

El desarrollo de esta unidad curricular desde el formato del seminario-taller permite tener una visión procesual, constructivista y estratégica de la lectura y producción de discursos orales y escritos. En este marco, en relación con la evaluación, se hará necesario:

- Propiciar una evaluación integral de la competencia comunicativa y de la competencia metacognitiva. Para esto se requerirá una mirada integral del alumno como usuario del discurso, sumándose a este uso, la capacidad de reflexionar sobre él.
- Propiciar una evaluación permanente, variada y prolongada que no focalice la atención exclusivamente en el producto terminado, sino que estará integrada a todo el proceso. De este modo, la evaluación no puede quedar desarticulada del resto de las prácticas de aula, sino que forma parte del proceso de construcción del conocimiento lingüístico, reflexivo, pragmático y didáctico que se propone.
- Propiciar constantemente instancias colegiadas, no individualistas de evaluación para aprovechar el aval del contraste, de la pluralidad de enfoques y de la diversificación estratégica.

BIBLIOGRAFÍA:

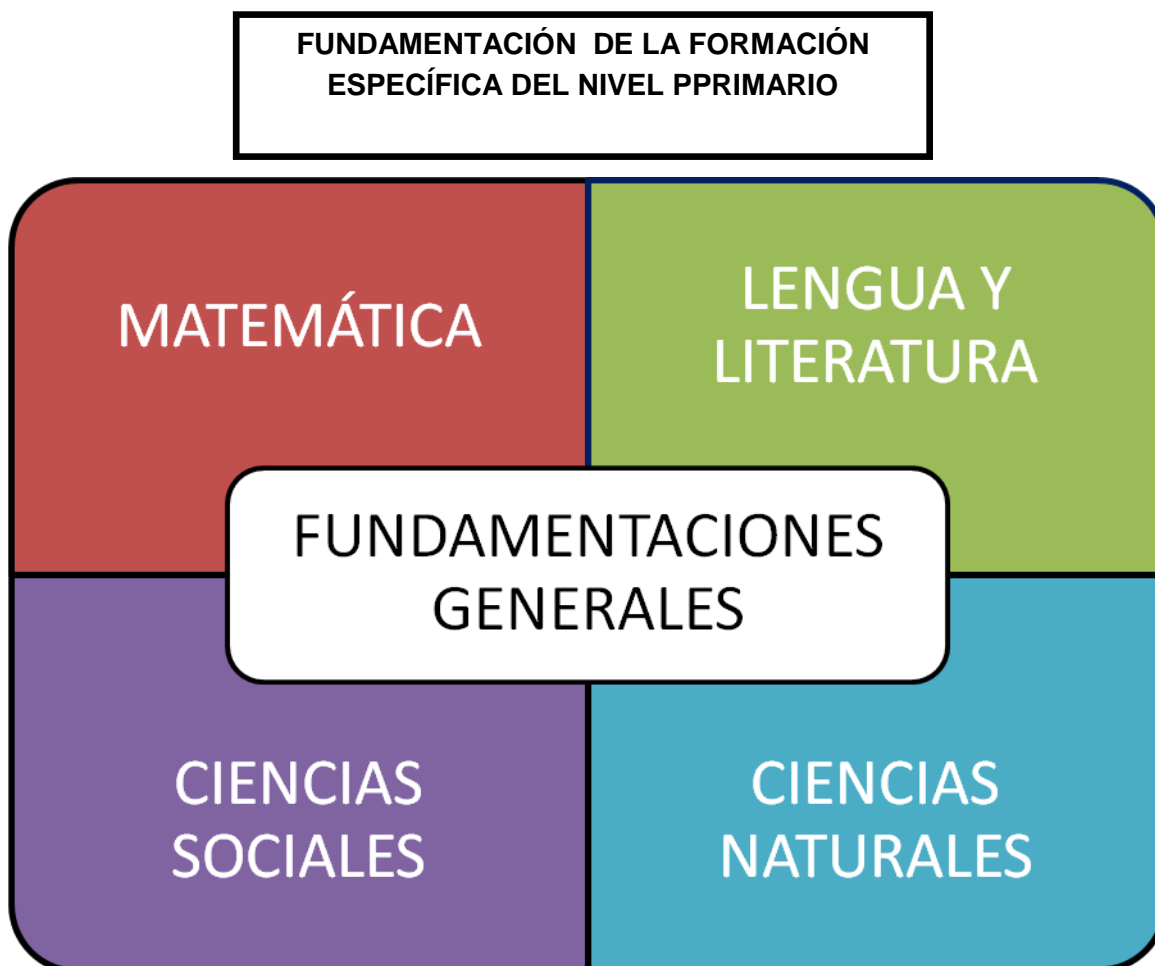
- Alvarado, M. (1994), Paratexto, Buenos Aires, Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras, U.B.A.

- Alvarado, M. y Yeannoteguy, A. (1999), *La escritura y sus formas discursivas*, Buenos Aires, Eudeba.
- Alvarado, M. y Cortés, M (2000). *La escritura en la universidad. Repetir o transformar.* Boletín de la Facultad de ciencias sociales (UBA). Agosto. Número 43
- Arnoux, E., Di Stefano, M., y Pereira, C. (2002) *La lectura y la escritura en la universidad.* Editorial Eudeba. Bs. As.
- Brito, A. (2003) *Prácticas escolares de lectura y de escritura: los textos de la enseñanza y las palabras de los maestros*, en *Propuesta Educativa*, Año 12, N° 26, Buenos Aires, FLACSO.
- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica.* Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. 2005.
- Cassany, D. (1989), *Describir el escribir*, Buenos Aires, Paidós.
- ----- (1993), *Reparar la escritura*, Barcelona, Biblioteca de aula.
- ----- *et al.* (1997), *Enseñar lengua*, Barcelona, Grao.
- ----- (1999), *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós.
- Flowers, L. y Hayes, J. (1996), *La teoría de la redacción como proceso cognitivo*, en *Textos en contexto*, (comp. María Elena Rodríguez), Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura y Vida.
- Marín, M. y Hall, B. (2007), *Prácticas de lectura con textos de estudio*, Eudeba. Buenos Aires.
- Marín, M. y Hall, B. (2003), *Los puntos críticos de incompreensión de la lectura en los textos de estudio.* *Lectura y Vida*, Buenos Aires.
- Melgar, S. (2005) *Aprender a Pensar las bases para la Alfabetización Avanzada.* Papers Editores. Educación. Buenos. Aires.
- Montolío, Estrella (2007) *Manual Práctico de Escritura Académica. Volumen II* Editorial Ariel S. A. Barcelona. España
- Ong, Walter: *Oralidad y Escritura. Tecnologías de la palabra*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica 1993.
- PerKins, D. (1997), *La escuela inteligente*, Barcelona, Gedisa.
- Rodríguez Moneo, M. (1999), *Conocimiento previo y cambio conceptual.* Editorial Aique . Buenos Aires
- Silvestre, A. (1998) *En otras palabras. Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito.* Cántaro Editores, Buenos Aires.
- Viramonte de Ávalos (comp.) (2000), *Comprensión lectora. Dificultades estratégicas en resolución de preguntas referenciales.* Colihue. Buenos Aires.
- Zamero, M y Cicarelli M. (2005) *Lectura y escritura como prácticas académicas.* Universidad del Litoral.

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

PRIMER AÑO

N°	UNIDAD CURRICULAR	TIPO	RÉGIMEN DE CURSADO			HORAS CÁTEDRAS	
			1°Cuatr.	2°Cuatr.	Anual	Semanales	Totales
6	Problemática de la Educación Primaria	Materia	x			6 HC	96 HC
7	Expresión Artística: (Lenguaje a elección) “Expresión Corporal” o “Teatro”	Materia		x		3 HC	48 HC
8	Matemática	Materia			x	3 HC	96 HC
9	Lengua y Literatura	Materia			x	3 HC	96 HC
10	Ciencias Sociales	Materia			x	3 HC	96 HC
11	Ciencias Naturales	Materia			x	3 HC	96 HC



FUNDAMENTACION DE LA FORMACION ESPECÍFICA

NIVEL PRIMARIO

La Formación Específica atiende al análisis, formulación y desarrollo de conocimientos y estrategias de acción profesional para el nivel escolar y/o en las disciplinas de enseñanza para las que se forma. Se refiere por lo tanto, a aquello que es propio de cada profesorado y comprende el conjunto de saberes que resultan necesarios para el desarrollo de las capacidades que definen el ejercicio de la función docente del nivel. Aporta las herramientas conceptuales y metodológicas para llevar a cabo la enseñanza de los diferentes aspectos y contenidos que integran el curriculum tanto de la escuela primaria como del Nivel Inicial y Educación Especial.

Definir cuáles son los saberes necesarios para enseñar resulta, en la actualidad, un desafío central en materia de política curricular y, a la vez, una decisión difícil.

El carácter constitutivamente complejo de la tarea de enseñanza en las alteraciones y modificaciones de los tiempos actuales, son sólo algunos ejemplos que permiten dar cuenta de esta difícil 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. Tratar de lograr 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 y que se construyen, también, desde la Formación Específica.

Resulta difícil, en segundo lugar, 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. La idea de buen aprendizaje se ha modificado, y, en relación con ello, lo que se espera del alumno y del docente. Las ideas de comprensión, aprendizaje significativo y pleno de sentido –en sus diferentes concepciones– parecen ser dominantes en el discurso pedagógico contemporáneo. Las referencias a la buena enseñanza incluyen, hoy, la posibilidad de promover aprendizaje activo y a la vez en profundidad, garantizar la construcción de sentido, atender a la diversidad de los alumnos, brindar oportunidades para el aprendizaje colaborativo, asumir colectivamente la responsabilidad de la enseñanza en el seno de la institución, construir relaciones con sus alumnos basadas en el respeto y en el cuidado (Darling-Hammond, 1997)³

Por otro lado el propio conocimiento disciplinar también avanza y cambia de modo vertiginoso. Se incorporan, así, nuevos contenidos al currículo de la escuela primaria, y del nivel inicial y se redefinen otros.

Además, numerosos planteos emergentes señalan la necesidad de incluir en la educación básica e inicial una serie de aprendizajes imprescindibles a la hora de pensar qué significa hoy ser una “persona educada”. Temas como “educación vial”, “educación sexual”,

“educación ambiental”, por citar algunos ejemplos, refieren a conocimientos y valores que no responden a una disciplina particular sino cuyo abordaje requiere de los aportes de diferentes campos.

Todas estas cuestiones conforman puntos de debate propios del currículo de la escuela, pero constituyen también un marco de referencia necesario al momento de definir una propuesta curricular para la formación docente.

Los saberes que debe reunir un 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 pericia técnica 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 una buena dosis de reflexión para la toma de decisiones en contextos muchas veces inciertos, para 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 y competencias que le permitan obrar adecuadamente en diferentes circunstancias.

Algunos de esos saberes son de orden declarativo y otros de tipo procedimental; involucran modos de pensar, de valorar y de actuar.

Este campo curricular incluye los contenidos relativos a:

1. Las disciplinas específicas de enseñanza, lengua, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, su campo de estudio, estructura, secuenciación y organización, considerando la organización epistemológica que corresponde.
2. Las didácticas y las tecnologías de enseñanza particulares.
3. Los sujetos del aprendizaje correspondiente a la formación específica (infancia, adolescentes, jóvenes y adultos) y de las diferencias sociales e individuales, en medios sociales concretos.

La referencia de los contenidos curriculares de la formación específica se ubica, también, en las propias prácticas de enseñanza. Ello permite considerar la actividad real de los maestros en diferentes contextos y desentrañar los distintos tipos de recursos -saberes, esquemas de acción, de percepción y de juicio- que debe movilizar el docente para resolver los problemas cotidianos involucrados en el diseño y puesta en marcha de propuestas pedagógicas, en el manejo de la clase, en la participación de proyectos institucionales. Al mismo tiempo, la mirada hacia las prácticas de enseñanza permite identificar los problemas que atraviesan al nivel para el cual se está formando y analizar cuáles podrían abordarse desde la formación inicial de los docentes.

Criterios que han orientado la definición de las recomendaciones curriculares para el campo de la Formación Específica

- ✓ Garantizar que los aportes provenientes de las disciplinas y de sus didácticas se enmarquen en los propósitos de la formación docente.
- ✓ Disponer de un enfoque amplio que permita ofrecer una variada gama de perspectivas teóricas y metodológicas. No limitar la selección del contenido privilegiando desarrollos y propuestas actualmente en vigencia. El conocimiento de las tendencias que marcaron la enseñanza a través del tiempo y de los alcances y limitaciones de las distintas teorías, permitirá, a los futuros docentes la construcción de criterios para analizar y valorar diferentes tipos de propuestas y efectuar, en el futuro, opciones válidas y coherentes.
- ✓ Procurar un adecuado balance entre la dimensión “reflexiva” e “instrumental” en el proceso de formación del futuro docente se considera que la Formación Específica debe dar al futuro docente herramientas conceptuales y prácticas para programar la enseñanza, poner en práctica distintas estrategias, coordinar la tarea de la clase y evaluar el proceso de aprendizaje de los alumnos y sus resultados. En las diferentes experiencias formativas que se desarrollen en este campo, junto con los demás campos, debe hacerse frente a la tarea de ofrecer una sólida formación en los aspectos disciplinares y didácticos mencionados anteriormente y, a la vez, pensarlos como recursos para la acción. Lo que implica abordar el problema de la relación entre los saberes y los esquemas de acción, percepción, decisión y valoración del sujeto.
- ✓ Incluir diversas unidades curriculares y experiencias formativas en el currículo (asignaturas de dictado cuatrimestrales y anuales, seminarios temáticos, talleres, materias optativas, ateneos, espacios culturales, experiencias extra-institucionales, etc.),
- ✓ En algunos casos, rediseñar las modalidades de cursado, el control de asistencia, etc., buscando ampliar los límites de autonomía de los estudiantes y permitiendo la elección de modalidades de trabajo para el estudio de las asignaturas.
- ✓ Promover nuevas y variadas formas de acreditación de las unidades curriculares según sus finalidades específicas observando, a la vez, que en el conjunto de las instancias formativas se admitan diferentes modalidades de evaluación (exámenes escritos, orales, trabajos monográficos, investigaciones de campo, portafolios, etc.)
- ✓ Las cuestiones relevantes que el proceso de diseño curricular en la Formación Específica, deberá tener en cuenta a resolver en las diferentes jurisdicciones y regiones deben girar a los puntos propuestos y que pueden sintetizarse en;
- ✓ Un marco general que identifique los problemas de la enseñanza del área para la cual se forma, que responda a la pregunta **¿cuáles son los problemas más importantes de la enseñanza del área en la escuela que debe contemplar la formación de los futuros docentes a fin de poder superarlos?**
- ✓ Una definición de los propósitos de la formación docente en el área. Se pretende responder a las siguientes preguntas: **¿Qué se intenta lograr a través de la formación en el área?, ¿qué es necesario ofrecer, en líneas generales, para**

lograrlo?, ¿cuál es el sentido formativo del área en la formación de un maestro?, ¿qué relaciones guarda el área con otros campos de la formación y otras unidades curriculares?

- ✓ Un conjunto de recomendaciones sobre los contenidos de la formación en el área y su tratamiento. Se pretende dar respuesta a: ¿qué tipo de contenidos se deben trabajar en el área?, ¿qué criterios deberían guiar su selección?, ¿cuáles son las grandes dimensiones o ejes básicos a atender en cuanto a la formación en la disciplina y en la didáctica? ¿qué recomendaciones podrían plantearse a nivel curricular con respecto a relaciones a establecer entre contenidos?
- ✓ Una serie de principios para orientar las prácticas de enseñanza y de evaluación de los profesores de los institutos formadores en cada área.

Bibliografía Utilizada;

- Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Primaria- Instituto Nacional de Formación Docente- 2008- Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación.-
- Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial
- Documento Aprobado Resolución N° 24/07 CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN

MATEMÁTICA - DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA

*“Las ideas mueven al mundo, pero no antes de transformarse en sentimientos”
Gustave Le Bon*

FUNDAMENTACIÓN GENERAL DEL AREA²⁰

El momento actual que se vive pone en evidencia que la crisis que atraviesa la sociedad influye en las instituciones, entre ellas, en la Institución Educativa, en los alumnos, docentes, y en las prácticas que allí tienen lugar impregnando los procesos de enseñanza aprendizaje, incluyendo las disciplinas particulares. Ante esta realidad la escuela, “*universo de significados*” en el pensamiento de Santos Guerra (2000,35), se instala como el ámbito propicio para devolver a los actores sociales el sentido de pertenencia, la credibilidad y la justa construcción y validación de saberes y prácticas en contextos adecuados.

La trasmisión cultural es un proceso educativo esencial. ¿Cómo hacer para que la enseñanza de las ciencias, como herramienta de esta educación, pueda ofrecer recursos que permitan al sujeto, en la etapa de su aprender en que se encuentre, auto-percibirse como un posible “productor de cultura” y no sólo como alguien que tiene que memorizar y olvidar?

No se está pudiendo alcanzar estándares razonables de habilidad matemática con la mayor parte de los estudiantes que egresan del secundario y esos estudiantes hacen la generación siguiente de los adultos, algunos de ellos futuros profesores.

Esto es un gran problema y un desafío en la Formación Docente Inicial que se debe intentar mejorar: **“Saber Matemática para enseñar”**

La formación matemática y didáctica de los maestros requiere contemplar diversos tipos de conocimientos que están estrechamente relacionados entre sí. El formador de maestros debe dar respuestas a preguntas tales como: ***qué matemáticas enseñar, cómo enseñar dichas matemáticas, qué conocimientos didácticos precisa el futuro maestro, cómo enseñar tales conocimientos didácticos y qué tipo de conexiones se deben establecer entre los diversos conocimientos implicados.***

Para avanzar, se necesita revisar el modo en que se concibe el conocimiento matemático en general para luego poder explicitar cuáles son los asuntos, que constituyen las bases esenciales para pensar en la enseñanza.

El aprendizaje a través de problemas induce a un tipo de currículum muy diferente: desde el principio, los estudiantes deben enfrentarse a situaciones problemáticas: la lectura y análisis de los mismos los hace tomar conciencia de los *límites* de sus recursos teóricos y hace emerger *necesidades de formación*. Pueden a partir de la búsqueda de conceptos, de teorías o de herramientas volver mejor provistos al problema a resolver. Es importante buscar un equilibrio entre aportes teóricos estructurados, que *anticipan los problemas*, y aportes más fragmentados, pero que responden a *necesidades que emergen de la experiencia*. Se podría

²⁰ La Fundamentación del área Matemática y Didáctica de la Matemática se elabora según los lineamientos de las Recomendaciones del INFoD para la Formación Docente Inicial. También con aportes de documentos curriculares de Sadovky, P.; Broitman C.; Chemello, G.; Itzcovich, H.; Bressan, A.

hablar de manera global, de un proceso de formación a partir de la resolución de problemas, construyendo, al menos parcialmente, la teoría (campo disciplinar) a partir de casos que se organizan en torno a situaciones didácticas, que sirven a la vez para movilizar conocimientos previos, para diferenciarlos, para contextualizarlos y para construir nuevos saberes de formación.

Se puede afirmar que la formación inicial en el profesorado, es *una, en todo momento, práctica y teórica a la vez, también reflexiva, crítica y con identidad*²¹. Y que ella ocurre en todas partes, en clases y seminarios, en terreno y en los dispositivos de formación que llevan a los diferentes tipos de formadores a trabajar juntos: seguimiento de memorias profesionales, animación de grupos de análisis de prácticas o reflexión común sobre problemas profesionales.

Esto no significa que se deba y pueda hacer lo mismo en cada lugar, pero sí que todos los formadores: *se sientan igualmente responsables de la articulación teórico / práctica y trabajen en ello, a su manera, estén conscientes de contribuir a la construcción de los mismos saberes y de las mismas competencias.*

El alumno, futuro profesor de primaria, debe: «Usar e implicarse con las matemáticas», esto significa no sólo utilizar las matemáticas y resolver problemas matemáticos sino también *comunicar, relacionarse con, valorar e incluso, apreciar y disfrutar con las matemáticas*. Las matemáticas no se reducen a sus aspectos técnicos sino que están inmersas en el mundo social, impregnadas de sentido práctico, comprometidas con los valores de equidad, objetividad y rigor, pero también con la creatividad, el ingenio y la belleza.

Se considera que el fin prioritario de la enseñanza de las matemáticas consiste en desarrollar la competencia *lógico matemática* de los estudiantes. La funcionalidad del conocimiento matemático, su potencialidad para dar respuesta a problemas y cuestiones, la competencia de los ciudadanos en el uso cotidiano, social y técnico.

Procesos tales como pensar y razonar mediante conceptos matemáticos, argumentar y justificar, usar el lenguaje simbólico y formal para abstraer relaciones e inferir resultados se sustentan en la consideración funcional de los contenidos matemáticos.

El marco curricular se sostiene en la creencia de que aprender a matematizar debe ser un objetivo básico para todos los estudiantes. La actividad matemática se concreta en la actividad de matematización²², que se identifica en el proyecto con la resolución de problemas y en los procesos de modelización.

En síntesis

Se ha intentado en esta fundamentación general una cierta característica común para todos los ejes de contenidos: el tipo de trabajo matemático, visto desde una perspectiva según la cual la “Matemática es un producto cultural y social”. *Cultural*, porque sus producciones están

²¹ Perrenoud Philippe. “La formación de los docentes del Siglo XXI” en Revista de Tecnología Educativa. Santiago (Chile). 2001. XIV. N° 3, pp.503-523.

²² Para ampliar sobre el tema, se recomienda leer: Bressan Ana. (2005) “Educación Matemática Realista” Editorial Libros del Zorzal. Buenos Aires.

permeadas en cada momento por las concepciones de la sociedad en la que emergen y condicionan aquello que la comunidad de matemáticos, concibe en cada momento como posible y relevante. *Social*, porque es el resultado de la interacción entre personas que se reconocen como pertenecientes a una misma comunidad (Sadovsky, P.).

La misión de los educadores es preparar a las nuevas generaciones para el mundo en que tendrá que vivir. Es decir, impartirles las enseñanzas necesarias para que adquieran las destrezas y habilidades que van a necesitar para desempeñarse con comodidad y eficiencia en el seno de la sociedad con que se van a encontrar al terminar el período de formación inicial.

Por eso, como el mundo actual es rápidamente cambiante, también la escuela debe estar en continuo estado de alerta para adoptar su enseñanza tanto en contenidos como en metodología, a la evolución de estos cambios, que afectan tanto a las condiciones materiales de vida como al espíritu con que los individuos se van adaptando a ellos.

Es imposible transformar la escuela de manera individual: el funcionamiento de la enseñanza obedece a razones que no pueden torcerse a pura voluntad (Chevallard, 1985) Es necesario profundizar en esas razones para concebir modificaciones que hagan posible otras formas de vida para los saberes de la escuela. Por eso, cualquier cambio debe ser gestado y sostenido por un colectivo de docentes que pueda constituirse en un ámbito de discusión y de elaboración de lo nuevo así como de revisión y validación de lo que se va ensayando (Robert, 2004)²³

OBJETIVOS GENERALES:

- Concebir la Matemática como una práctica social de argumentación, defensa, formulación y demostración.
- Tener una experiencia personal de la potencia de la matemática para plantear y resolver problemas.
- Desarrollar su curiosidad y espíritu de investigación involucrándose en el juego intelectual de la matemática.
- Profundizar el conocimiento que tienen de la matemática, desarrollando una práctica de resolución de problemas que les permita dar cuenta de su sentido, de su naturaleza y de su método.
- Resignificar sus conocimientos matemáticos en términos de objetos de enseñanza, estableciendo las características y las relaciones entre contenidos que se abordan en el nivel primario, analizando el sentido de su enseñanza en la escuela de hoy.
- Conocer distintos aportes teóricos para la enseñanza de la Matemática, teniendo en cuenta los problemas que intentaron resolver en distintos momentos de producción y evolución del conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje.
- Utilizar nociones teóricas producidas desde distintas líneas de investigación en Didáctica de la Matemática para analizar producciones de los niños, planificaciones, instrumentos de evaluación y recursos de enseñanza y para seleccionar actividades

²³ Sadovsky Patricia “Enseñar Matemática hoy. Miradas, sentidos y desafíos”. Libros del Zorzal. Buenos Aires. 2005.

para enseñar distintos contenidos, formulando propósitos y anticipando posibles estrategias de intervención.

- Analizar 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.
- Elaborar y poner 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 las intervenciones del docente durante la puesta en aula.
- Desarrollar la convicción de la necesidad de actualización permanente teniendo en cuenta la evolución dinámica del conocimiento sobre la Matemática y la Didáctica, fortaleciendo sus competencias para el estudio autónomo.
- Revisar crítica y constructivamente la propia tarea atendiendo al compromiso ético con su desempeño profesional.

RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS:

Estrategias de Enseñanza:

Conocimientos matemáticos

El estudio de los contenidos matemáticos deberá enfocarse desde un punto de vista profesional, esto es, de manera que sea útil en el ejercicio del futuro trabajo como profesores de los niveles de educación primaria. Deberá tener en cuenta las conexiones de las matemáticas elementales con el mundo que nos rodea, conocer diferentes enfoques en la presentación de los conocimientos matemáticos, en particular enfoques constructivos e informales, más que las aproximaciones formalistas alejadas de las posibilidades cognitivas y los intereses de los alumnos de primaria.

Estudio del contenido matemático

La segunda cuestión que se plantea se refiere al modelo didáctico que se debería seguir para que los futuros maestros se apropien de los conocimientos matemáticos pretendidos: *¿Cómo ayudar a los futuros maestros a estudiar el contenido propiamente matemático seleccionado?* Se debe reconocer que la práctica de aula del profesor-formador deberá responder al enfoque de resolución de problemas. En este sentido la práctica didáctica que se propone incorpora para su experimentación los siguientes dispositivos:

a) Situaciones introductorias que contextualizan los conocimientos pretendidos, estimulan el recuerdo de los conocimientos previos, y la reflexión e indagación personal del estudiante.

b) Desarrollo sistemático de los conocimientos matemáticos que se consideran pertinentes para el maestro en formación, con ejemplos ilustrativos de los conceptos y argumentaciones y ejercitación de las técnicas.

c) Taller matemático, consistente en un conjunto de problemas y actividades que se proponen como base del trabajo práctico individual y autónomo.

d) Prueba de autoevaluación de conocimientos matemáticos.

Conocimientos didácticos

Se trata de decidir qué conocimientos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de los contenidos específicos de primaria deben estudiar los futuros maestros. La investigación didáctica sobre los contenidos matemáticos de primaria (aritmética, geometría, etc.) es ya bastante abundante, aunque no hay una aceptación general sobre qué resultados son efectivamente válidos y que puedan ser un fundamento científico de la acción en el aula. Se impone, por tanto, una selección y organización de tales conocimientos didácticos que tenga en cuenta las restricciones institucionales particulares de la formación de maestros.

Estudio del contenido didáctico

Se trata de responder a la cuestión de cómo ayudar a los futuros maestros en el estudio de los conocimientos propiamente didácticos, o sea, decidir cuál será la “praxis didáctica” sobre la didáctica de los conocimientos matemáticos de primaria.

Esta cuestión puede afrontarse con los siguientes dispositivos:

a) Análisis de situaciones introductorias sobre problemas didácticos-matemáticos específicos del contenido tratado (respuestas de alumnos, secuencia de estudio de un manual, etc.). Esto permite motivar el estudio y contextualizar algunas de las herramientas de análisis didáctico disponible (variables didácticas, concepciones, obstáculos, contrato didáctico, transposición didáctica, etc.).

b) Presentación de una síntesis de los conocimientos didácticos disponibles, con ejemplos ilustrativos y actividades.

c) Taller de didáctica, donde se propondrán actividades de análisis didáctico de tareas y situaciones escolares. Las actividades de este taller serán un componente básico del trabajo práctico del futuro maestro constituyendo una “simulación” y ejercitación de las tareas profesionales que realizarán en las prácticas de enseñanza efectiva en las escuelas, y su futura labor como maestros en ejercicio.

Conexiones matemático-didácticas

La lectura de los apartados anteriores podría sugerir que se ha optado por una separación radical entre los contenidos de matemáticas y de didáctica. Sin embargo, aunque ambos tipos de conocimientos tienen su propia naturaleza, que requiere una atención específica, se considera que en el caso de la formación de maestros no deberían tratarse de una manera completamente independiente.

Además, el estudio de las situaciones y recursos para la educación primaria puede ser una fuente de problemas matemáticos que sirvan de punto de partida para profundizar en el estudio de las matemáticas puestas en juego. Es fácil cambiar las variables de las tareas

para convertirlas en situaciones que requieran una actividad matemática de mayor nivel de complejidad.

El rol de los problemas, como disparador de conocimientos nuevos y como motor para resolver situaciones diversas. Se observa que es de suma importancia, tomar los procedimientos de resolución como objeto de estudio y debate.

El error: El abordaje del análisis de los errores más frecuentes, permitirá al profesor-formador elaborar propuestas superadoras que requieren un trabajo colectivo y sistemático.

Los modos de representación: Los dibujos, representaciones gráficas, simbólicas, diagramas, etc., constituyen una rica alternativa para promover el análisis y reflexión.

La validación: forma de justificar resultados y da lugar a la generación de espacios para el razonamiento y la argumentación.

La producción de propiedades matemáticas: estudio de problemas y propiedades de los objetos matemáticos y formulación de criterios generales.

La relación entre conceptos que aparentan ser independientes: instala la posibilidad de establecer “puentes” de significados entre contenidos diversos.

Rol del docente: en el acompañamiento de los aprendizajes de sus alumnos; en la recuperación de conocimientos previos; en la generación de espacios de análisis y/o puesta en práctica de procedimientos inherentes a la disciplina.

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN:

“...no puede haber evaluación sin una concepción de lo educativamente valioso” (Bolívar A., La evaluación de valores y actitudes. Amaya. 1995)

Los enfoques actuales de acerca de la evaluación en Matemática, tienden a²⁴:

- Evaluar la capacidad matemática global de los estudiantes, proporcionándoles múltiples oportunidades para demostrarla.
- Comparar los progresos de los estudiantes con criterios establecidos.
- Enfatizar el apoyo y la confianza en la valoración hecha por los profesores.
- Concebir la evaluación como un proceso público, participativo y dinámico.
- Usar los resultados de las evaluaciones para asegurar que todos los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar su potencial.
- Enfatizar la necesidad de coherencia de la evaluación con el currículo y la enseñanza, no separando el acto de evaluar de los actos de enseñar y aprender.
- Instar al uso de múltiples fuentes de evidencia.

²⁴ Bressan Ana María. “La evaluación en matemática. Enfoques actuales”. Dirección de Currícula. Provincia de Río Negro. 2001.

- Considerar todo aquello que se relaciona con el aprendizaje de la Matemática para ser tomado en cuenta al evaluar.
- Involucrar al alumno de modo que la evaluación sea formativa para él tanto como para el docente.

Se enuncian, a modo de sugerencias, criterios e instrumentos de evaluación. Queda para los profesores-formadores la selección y adaptación de los mismos en función del contexto donde se encuentra el IFDC y de las características del grupo de alumnos del profesorado.

Dado que el proceso de evaluación es una tarea compleja, se propone tres dimensiones a evaluar²⁵:

- *Conocimiento matemático*: implica demostrar el conocimiento de principios matemáticos y procedimientos. Esto requiere la comprensión de las relaciones entre los elementos de un problema, el uso de terminología y notación matemática, selección de un procedimiento de resolución adecuado, verificación de los resultados, argumentación y defensa de los mismos.
- *Conocimiento de estrategias*: requiere el uso de modelos, diagramas y símbolos para representar e integrar conceptos.
- *Comunicación*: se centra en la habilidad de comunicar oralmente o por escrito el proceso seguido para la resolución y análisis de las actividades propuestas: disciplinares-didácticas.

Criterios de evaluación:

Capacidad para:

- Reflexionar sobre los argumentos matemáticos y explicar y justificar los resultados.
- Usar el lenguaje simbólico, formal y técnico y sus operaciones.
- Refinar y ajustar los modelos matemáticos, combinar e integrar modelos.
- Comunicar el proceso y la solución.
- Reproducir los procedimientos algorítmicos.
- Conexiones e integración de contenidos para resolver problemas.
- Razonamiento, argumentación, intuición y generalización para resolver problemas originales.
- Diseñar y analizar secuencias de actividades en Matemática para la educación primaria.

INSTRUMENTOS:

-*Exposiciones orales y escritas*: permiten evaluar formas de trabajo, organización lógica y niveles de vocabulario disciplinar y didáctico. Se constituyen en estrategias importantes las “*conferencias matemáticas*” y los “*diarios*” (registro de clases y opiniones).

²⁵ Bressan Ana María. “La evaluación en Matemática. Enfoques actuales”. Dirección de Gestión Curricular. Ministerio de Educación de la provincia de Río Negro. 2001

-*Portafolios o carpetas*: su objetivo primordial es registrar el crecimiento en el proceso de aprendizaje de la Matemática y su Didáctica en un período de tiempo, más amplio que la clase diaria (mensual, bimestral, cuatrimestral).

-*Pruebas escritas basadas en la resolución de problemas*: Se sugiere el planteo de diferentes tipos de problemas, y la aplicación de procedimientos básicos (la investigación, el razonamiento y la comunicación) para favorecer el ejercicio de habilidades de pensamiento de alto nivel. Los criterios aceptados en general para la elaboración y distinción de problemas en este tipo de pruebas son:

- Se centran en conceptos esenciales del currículo.
- Son lo suficientemente rico como para conducir a otras cuestiones.
- Se conectan con cuestiones significativas para los estudiantes.
- Admiten variados procedimientos de solución y/o múltiples respuestas, lo que permite atender y conocer la diversidad cognitiva y social en el aula.

LENGUA y LITERATURA, DIDACTICA DE LA LENGUA, ALFABETIZACION

FUNDAMENTACION GENERAL DEL AREA

La formación lingüística y literaria estará atravesada por el logro de una competencia comunicativa personal (conocimiento instrumental), la apropiación de marcos epistemológicos y referenciales (conocimiento teórico) y la construcción de un saber metodológico (conocimiento pedagógico-didáctico). A esto se agrega que plantear la concreción de estos logros en la Formación Docente, obliga a la problematización en torno de dos cuestiones relevantes: la situación de los estudiantes del profesorado frente al aprendizaje en este trayecto de formación y frente a su futuro desempeño como docente, y la naturaleza de los contenidos inherentes a la propia área.

En relación con la primera, pensar los problemas de la Lengua y la Literatura implica como precondition, una resignificación de la mirada sobre los destinatarios de la enseñanza. Los alumnos de la formación docente son el primer desafío que el profesorado debe atender. Esto supone conocerlos en sus singularidades y plantear toda propuesta de formación lingüística, literaria y pedagógica a partir de la confianza en sus posibilidades: en lo que sí están predispuestos a hacer en tanto sujetos activos de una cultura. Esto permitiría además, desterrar la estigmatizaciones del déficit, que rotulan negativamente a los estudiantes, tan instaladas en el espacio de la formación docente, y asumir el desafío de retenerlos aún con la fragilidad inicial de sus competencias para la formación superior.

En relación con la segunda, se hace necesario asumir que aprender los contenidos de Lengua y Literatura exige una doble apropiación: su soporte epistemológico y metodológico y también sus prácticas discursivas, ya que una disciplina es un marco conceptual que se materializa a través de un espacio discursivo y retórico.

El enfoque comunicacional es el que sigue enmarcando el abordaje de esta área. Este enfoque se sustenta en diversas disciplinas que se agrupan en cuatro grandes bloques: en primer lugar la filosofía analítica o pragmática filosófica, que aborda el estudio de la actividad lingüística entendiéndola como una parte esencial de la actividad humana; en segundo lugar la antropología lingüística y cultural, la etnografía de la comunicación, la etnometodología, el interaccionismo simbólico y la sociolingüística, que se ocupan de la lengua en relación con sus usuarios, entendidos como miembros de una comunidad sociocultural concreta, en el seno de la cual los usos lingüísticos y comunicativos están regulados; en tercer lugar los enfoques discursivos y textuales que, desde su diversidad metodológica y analítica, parten del estudio de unidades supraoracionales para advertir que la significación se construye, en el uso discursivo y en el contexto de la interacción social; y, en cuarto lugar, la ciencia cognitiva, tanto de los estudios en psicología evolutiva y psicolingüística de orientación sociocognitiva como en inteligencia artificial, que se ocupa de los procesos que subyacen a la adquisición y al uso de las lenguas.

El abordaje de la Literatura se sostiene en los aportes que los enfoques semióticos impregnan a la descripción de los modos de significación de los textos literarios, por lo que se hace necesario la apropiación por parte de los futuros docentes de los recursos de análisis

que permitan explicitar lo que ocurre en los textos literarios y en su recepción, para construir estrategias de aprendizaje orientadas al desarrollo de competencias literarias y culturales.

En la formación docente, las aportaciones de estas nuevas perspectivas deben integrar el bagaje formativo de un profesorado que pretenda precisamente hacer de sus alumnos ciudadanos y profesionales competentes para la comunicación. Para lograr esta competencia habrá que plantear la enseñanza de la lengua de modo que las tareas de aprendizaje tiendan al fomento de las capacidades de comprensión y producción de los alumnos, actualizando competencias discursivas a cada contexto y situación y proporcionando a los futuros docentes estrategias de uso y reflexión metacomunicativa que hagan más adecuadas las intervenciones verbales que en el uso deben producir y comprender.

Este espectro plural que aporta a la Lengua, la Literatura y a su transposición didáctica, obliga a superar la conceptualización formal que imprimieron los diversos estructuralismos, - que lleva a la concepción consciente o inconsciente, de que la lengua es primero un “sistema” y después una “práctica” -, y a capitalizar una concepción sociofuncional o pragmática sostenida en los supuestos de que una lengua es un uso particular que la tiene por objeto, condicionado por una necesidad de comunicación. Desde este posicionamiento será factible que los usuarios de una lengua desarrollen sus capacidades utilizándolas en distintas situaciones de interacción social, lo que posibilitará finalmente la construcción de esquemas o sistemas de actuación verbal acomodados a cada situación. Es en este sentido, que se podrá contribuir desde la escuela a hacer realidad la construcción de la *competencia comunicativa*, como constitutiva del carácter innato de la especie humana, y como posibilitadora de la condición de igualdad esencial para todas las personas.

Sin embargo, si bien los procesos de actualización teórica se vuelven necesarios para los cambios en las ideas y representaciones sobre el lenguaje y las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura en la escuela, éstos no son suficientes si no van acompañados de adecuaciones en el terreno de la didáctica y de las intervenciones docentes que lleven a superar la reducción a un simple aplicacionismo de los marcos teóricos imperantes. A la vez, este aspecto debe estar resguardado de no caer en un determinismo curricular y una transposición didáctica que focalice la práctica misma, dejando de lado la dimensión epistemológica como punto de partida ineludible para la toma de decisiones en la dimensión pedagógica curricular.

Este equilibrio entre el encuadre teórico y el encuadre práctico se hace impostergable a la hora de emprender la formación de un docente y a la hora de atender a las nuevas centralidades del área, que deben trabajarse, desde la premisa de reforzamiento y continuidad del enfoque comunicacional ya planteado en el proceso de formación lingüística y literaria anterior y que sigue sosteniendo a los actuales Diseños Curriculares Jurisdiccionales (DCJ) y los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), documentos que constituyen el currículum explícito y a los que la formación docente debe seguir atendiendo.

Alfabetización: concepciones y alcances.

La impronta que los Lineamientos Curriculares²⁶ otorgan a la alfabetización, lleva en este momento histórico a reivindicar su postergación en las propuestas curriculares existentes. Reivindicarla será posible cuando la formación de los docentes brinde los marcos conceptuales y los instrumentos metodológicos para comprender que cuando una persona aprende a leer y escribir puede y debe adquirir simultáneamente herramientas para ingresar en circuitos y ámbitos de la cultura escrita, pero que ésto no sucede si los docentes que alfabetizan tienen una visión empobrecida e incorrecta del objeto de enseñanza y de las metodologías que deben implementar para su aprendizaje.

En relación con la Alfabetización la intención que impregna al presente diseño es la de recuperar el sentido primordial y específico de la alfabetización como aprendizaje de la lengua escrita, la lectura y la escritura.

Si bien este aprendizaje puede comenzar antes del ingreso escolar y puede continuarse más allá de los límites de la educación formal, lo que importa es destacar que la alfabetización como proceso escolar tiene que ser sistemática, por lo tanto es la escuela la que debe garantizar este aprendizaje, proponer contenidos y formas de transposición y cuidar de su secuenciación y articulación en el tiempo, atendiendo a sus dos etapas: la alfabetización inicial o primera alfabetización y la segunda alfabetización o alfabetización avanzada.

La alfabetización es un proceso ininterrumpido que se inicia en la primera infancia y se desarrolla durante toda la vida, pero esto no significa que el sistema educativo no prevea un tiempo para lograrla: el plazo aceptable para alcanzar la alfabetización inicial coincide con la finalización del Tercer Grado, momento en que entran en juego los logros correspondientes a la alfabetización avanzada.

En relación con la alfabetización inicial la formación docente debe atender a un amplio espectro: el concepto y los alcances de lo que implica estar alfabetizado puesto que los mismos se modifican en función de los cambios en las distintas sociedades (cambios sociales, culturales, políticos, e ideológicos) lo que torna relevante un recorrido histórico; aproximaciones sociolingüísticas y psicolingüísticas para considerar los factores culturales implicados en la alfabetización y los procesos cognitivos que en ella se involucran; el conocimiento y posicionamiento en relación con el objeto de estudio: la lengua escrita; y el accionar docente direccionado por ciertas certezas didácticas – incuestionables- que obligan a revisar críticamente una concepción de alfabetización inicial aún existente, que sostiene que los alumnos no están en condiciones de acceder a textos completos, temáticamente ricos, con contenidos significativos y relevantes, asociados con distintos campos de conocimiento (las ciencias, la literatura) hasta que no conocen las letras y logran leer y escribir con autonomía y fluidez. Esta es la postura que todo proyecto escolar debe desterrar y que podrá lograrse únicamente si el docente alfabetizador se convierte en un mediador entre la cultura como un todo y el alumno, y no meramente entre éste y el sistema alfabético.

²⁶ Resolución 24/07 CFC y E.

En definitiva concretar la alfabetización inicial significa crear oportunidades para acceder a conocimientos acerca de la escritura como patrimonio cultural y como sistema de comunicación, de apropiarse del sistema de la escritura y de iniciarse desde los comienzos de la escolaridad, en el conocimiento de las particularidades de los textos escritos.

Lograda la alfabetización inicial, la impronta de todo proyecto escolar debe direccionarse en torno a la alfabetización avanzada que consolida los conocimientos adquiridos y deja al alfabetizado en condiciones de gestionar por sí mismo lecturas y escrituras diversas cada vez más extensas y complejas, es decir garantiza los procesos de comprensión y las formas de producción de los textos de circulación social, le permiten autonomía y eficacia, a la vez que posibilitan acrecentar el aprendizaje en los distintos campos del conocimiento.

El logro de la alfabetización avanzada previene el analfabetismo por desuso y el consiguiente fracaso del proyecto alfabetizador, al posibilitar que los alumnos permanezcan en la escuela, evitar el desgranamiento y la repitencia y la consecuente marginación social.²⁷

La gramática y los estudios formales de la lengua

Hasta el presente, la didactización de los enfoques textualistas parece haber producido un efecto de relativización de la importancia de la normativa y la gramática en la formación de los escolares, no acompañado por un crecimiento de la productividad en cuanto al trabajo de comprensión y producción de textos.

En efecto, el trabajo textual-discursivo se ve reducido a la descripción de algunos casos modélicos sin que parezca posible una conexión con el mejoramiento de la reflexión metacognitiva ni la productividad textual de los alumnos. Asimismo, los conocimientos escolares en torno de la normativa ortográfica manifiestan debilidades. Los Institutos de Formación no parecen haber logrado que sus egresados se apropien de ella ni del conocimiento imprescindible acerca del lugar de la ortografía en el sistema de la lengua escrita. Son muchos los docentes que aún hoy, afirman que toda forma gráfica es válida mientras se entienda y que la corrección ortográfica es un producto del autoritarismo.

Este estado de situación indica que los Institutos de Formación Docente enfrentan hoy el desafío de replantear el lugar de la gramática y la normativa en la formación de los futuros maestros y en la escuela primaria, de revisar la didáctica específica y de reflexionar acerca de las prácticas que implica.

Una introducción temprana de la enseñanza gramatical tiene que ver con una gramática concebida como descripción formal del sistema, sin tener en cuenta que describir cómo es una lengua es una tarea de gran dificultad por su abstracción y guarda poca relación con el uso, como coinciden en reconocer lingüistas y pedagogos de las más variadas tendencias. Otra cosa es que el trabajo sobre el uso nos haga acudir a explicaciones normativas y que, a largo de la enseñanza, sea necesario ir adquiriendo un metalenguaje para hablar de lo que hacemos en clase. Es decir, el problema no está en la alternativa “gramática sí, gramática no”, sino en partir de una cierta concepción de la lengua y en una utilización pedagógica de la

²⁷ En este apartado se recogen los desarrollos teóricos que las especialistas Sara Melgar, Silvia González y Marta Zamora aportan a documentos de circulación oficial editados desde el MECyT de la Nación y UNICEF.

gramática o mejor de una actividad metalingüística, de control. La gramática explícita apenas debería estar presente en el aula antes de empezar la secundaria, salvo para ir adquiriendo una terminología básica, es decir, un lenguaje para hablar de las actividades en clase. Solamente a partir del 4º grado, y en muchos casos en el secundario, tiene sentido una cierta explicación más o menos sistematizada de cuestiones gramaticales.

En esta direccionalidad será importante, esforzarse en subordinar toda la enseñanza teórico-gramatical, sobre todo en primeros años de la escolaridad a la lectura, el comentario y la expresión oral y escrita, que es lo que enriquece y amplía el horizonte comunicativo de los adolescentes. Si se quiere motivar a los alumnos y colaborar al desarrollo de sus capacidades verbales, es decir, si se trata de ampliar sus posibilidades “de hacer”, la principal tarea debe consistir, etiquetada aparte, en que el alumno se enfrente con problemas comunicativos en situaciones concretas y variadas, planificando la enseñanza por ámbitos y contextos de uso.

Las actividades de comentario y análisis deben hacerse en la medida de lo posible sobre enunciados en contexto, combinando sintaxis, semántica y estilística, haciendo ver que las cosas se pueden decir de distintas formas en función de la intención y la situación. Hasta un resumen siempre se hace en un contexto determinado, lo que puede condicionar la consideración de lo que es o no importante.

Pero una concepción comunicacional y funcional de la lengua obliga también a revisar críticamente los conocimientos teóricos y su presentación escolar. Muchos conocimientos más que para ser transmitidos a los alumnos son para que el profesor oriente su actividad. Un ejemplo; la gramática del texto ha ayudado a trabajar mejor los procesos de comprensión y producción, como nos muestran los trabajos de muchos psicolingüistas. Es necesario, además, un filtro para pasar de la “gramática científica” a una gramática “pedagógica”, terreno en el que queda mucho por hacer y en el que se hace impostergable incursionar.

Reposicionamiento de la Literatura

El abordaje conjunto de las áreas de Lengua y Literatura y la presencia atenuada de esta última en las propuestas curriculares de los últimos años, tanto en la educación Polimodal como en la Superior, tornan imperioso la recuperación del status de la Literatura en el currículo.

La formación docente no puede permitirse retrasar entonces, el trabajo en cuanto a la formación literaria, desde la consideración de las ventajas que el desarrollo de la competencia literaria aporta a la formación de la persona, tanto en el plano de la cognición y metacognición como en la construcción de la identidad y la formación como sujeto y como ser social.

En esta intencionalidad las Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares²⁸ ofrecen sugerencias sustanciales a la hora de un posicionamiento en relación con la conceptualización de la Literatura y con lo que un futuro docente deberá capitalizar en el trayecto de su formación inicial: “la literatura es género discursivo a través del cual se reflexiona profundamente sobre misterios de la vida y del mundo en clave de simbolización, de desplazamiento a través de lo imaginario; brinda un espacio protegido para vivir alternativas frente a los límites de la propia vida; incita a la reflexión acerca de la propia experiencia; amplía la mirada y la comprensión de los otros y de otras culturas al sumergirnos en otras maneras de sentir, de pensar, de decir; expande las posibilidades sobre las formas de ver y de contar la realidad; nos sumerge en paisajes y tiempos a los que no accederemos por experiencia directa; nos convoca como miembros de una tradición cultural. La literatura es una práctica cultural milenaria que mira la realidad y la afronta sin obvedad”

Un futuro docente debe saber que las bases de la formación literaria y del acceso al texto escrito se configuran desde edades tempranas y que la escuela es el lugar que debe asegurar a todos los alumnos un contacto rico, vivo y desafiante con la literatura, por lo que al respecto se hace necesaria una cuidadosa selección de textos que estará condicionada por el conocimiento del campo de la literatura infantil y su evolución histórica y con algunos saberes de base relativos a la teoría y al análisis literario y a su transposición didáctica.

“Desde la escuela es posible hacer el viaje de regreso al libro. Se refundarían entonces el valor que designa al libro en el campo cultural y su plusvalía en el territorio simbólico de la literatura. Solo hace falta una pieza, la fundamental: el docente. Este debe comprometerse como lector y como estrategia pedagógico: su arma se fundamentará en su misma convicción sobre el acto de leer”²⁹

La enseñanza de la lectura y la escritura en la era digital

Un rápido recorrido por las perspectivas y métodos de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina y Latinoamérica, permite reconocer la resistencia a los cambios que muchas veces operan tanto en las escuelas como en la oferta de algunos institutos formadores. Alarma comprobar igualmente, cómo la influencia de las primeras escenas de lectura y escritura, llegan hasta hoy, provocando el fracaso de la escuela para grandes sectores de la población escolar y determinando las repercusiones que acarrea el señalado problema del escaso dominio de la lengua escrita por parte de los alumnos de la formación docente. El espacio de la resistencia se patentiza en torno a un nuevo desafío: formar maestros que enseñen a leer y a escribir en la era digital.

El escenario actual asiste a la expansión extraordinaria de la capacidad comunicativa humana: la expansión del soporte digital del lenguaje (computadoras, pantallas, teclados, *Internet*, etc.) como complemento o sustituto del soporte analógico tradicional (sonidos, ondas

²⁸ Ministerio de Educación. INFOD. (2008) *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares*. Bs. As.

²⁹ Díaz Röner, M.A. (1996) “Literatura” en *Fuentes para la Transformación Curricular*. MCyE de la Nación. Bs. As.

hercianas, papel, libros, etc.). El advenimiento del entorno digital en el uso de la lectura y la escritura está cambiando de manera profunda las prácticas comunicativas en los planos pragmático, discursivo y procesual. *Internet* facilita el surgimiento de comunidades sociales particulares, al margen de los grupos administrativos y lingüísticos habituales, que rompen el tradicional aislamiento monocultural. Surgen, el hipertexto, géneros discursivos nuevos, con estructura, registro y fraseología particulares, y la computadora está cambiando, incluso el perfil cognitivo de los usuarios y por lo tanto sus estrategias lectoras y escritoras.

No puede eludirse el hecho de que esta realidad está provocando cambios importantes en el ámbito educativo. En determinados contextos –sobre todo en los urbanos- enseñar a leer y a escribir hoy, de ninguna manera puede ser igual a como era hace tan solo treinta años. Para que la enseñanza de la Lengua, y sobre todo la didáctica de la lectura y la escritura responda a los usos sociales externos a la escuela, y el alumno aprenda en el aula lo que necesita saber hacer en la comunidad, la formación docente deberá atender a esta situación a fin la fractura cultural que las nuevas tecnologías puedan generar.

En función de la atención a estas centralidades del área, finalmente la problematización por el sentido de la enseñanza de la Lengua y la Literatura debe llevar a poner la mirada más sensible y más preocupada porque la enseñanza sea una tarea posible aún en los contextos más desfavorables, desde la base de que el acceso a la cultura escrita es la clave en los procesos de socialización e inclusión social y que este acceso depende primordialmente de un docente dispuesto y de un currículum en acción.

En esta dirección será necesario generar en la Región NOA una enseñanza de la Lengua y la Literatura que se muestre permeable a las particularidades de los contextos, entendidos no como una mera variable a considerar ocasionalmente, sino como parte estructurante de la configuración teórica y metodológica de la didáctica de la Lengua y la Literatura y como modo de decisión para edificar una política educativa y lingüística en Argentina y Latinoamérica que verdaderamente atienda a la problemática del fracaso escolar y la exclusión educativa.

OBJETIVOS

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.
- 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.

- 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.
- 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 en diálogo como herramientas de la lectura y la escritura en el mundo contemporáneo.
- Conozcan y analicen distintos aportes teóricos en el campo de la 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 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 del área 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 y 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 otros miembros de la institución escolar, con las familias y la comunidad, entre otros factores de la práctica.

RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS

Estrategias para la enseñanza:

- La participación en talleres de oralidad, lectura y escritura de diversos textos pertenecientes a los distintos campos del conocimiento que propicien la reflexión sobre los procesos de lectura y escritura puestos en juego, el conocimiento sobre la lengua y las características y procedimientos prototípicos de los distintos géneros discursivos orales y escritos, los textos y los paratextos que se abordan, así como la reflexión metacognitiva cuidadosamente guiada, para desarrollar y consolidar los saberes con que los alumnos del Instituto cuentan como punto de partida de su trayecto formativo.
- La participación en experiencias de lectura y escritura tan ricas y cuidadas como las que se espera que los futuros docentes sean capaces de implementar en sus prácticas.
- La visita a bibliotecas, el manejo de ficheros, la presencia de libros completos, la lectura de autores clásicos, la consulta de páginas *Web* con información confiable, como formas

de contar con datos acerca de las circunstancias de producción de cada texto. Para ello es necesario proveer la información paratextual completa, aun en casos en que el uso de fotocopias sea indispensable. Solo esto permite contextualizar y realizar anticipaciones acerca de lo que se va a leer, así como lecturas ampliatorias.

- El acompañamiento en los procesos completos de escritura de textos, desde la planificación, la textualización hasta que realicen la corrección y puesta en página; procesos que deben ser optimizados por el empleo solvente de los procesadores de textos electrónicos.
- La responsabilidad compartida de formar a los futuros docentes como hablantes y como lectores de textos académicos y considerar el tratamiento que se le otorgará a la lectura y escritura de los textos que les son propios.
- La prioridad de experiencias transformadoras del conocimiento, en las que la reflexión apoyada en saberes diversos (retóricos, lingüísticos, enciclopédicos, literarios) esté al servicio de la comprensión y de la revisión de los textos, la unidad curricular correspondiente a la lectura y escritura de textos académicos propios del nivel superior.
- La implementación de una unidad curricular o en su defecto de núcleos de contenidos con la modalidad de taller en el que los alumnos experimenten ellos mismos la lectura de Literatura, y la interpretación de los textos se vea apoyada por la reflexión metaliteraria a partir de saberes vinculados con elementos básicos de la teoría literaria.
- La implementación de una unidad curricular o en su defecto de núcleos de contenidos destinada específicamente al campo de la Literatura Infantil y también un sólido conocimiento de literatura adecuada para la lectura de adultos alfabetizandos.
- El desarrollo atento - en cuanto se refiere a las unidades curriculares destinadas a la didáctica específica-, a la complejidad que implica la constitución de un campo disciplinar coherente y fundamentado en torno de la enseñanza formal de la alfabetización, la lengua y la literatura. Para ello se tendrá en cuenta el sólido conocimiento de los objetos de enseñanza y la selección pertinente de los insumos psicolingüísticos y sociolingüísticos, provistos por la investigación en cada campo, que posibilitan la implementación de estrategias de enseñanza situadas, respetuosas de los sujetos y tendientes al desarrollo máximo de sus posibilidades cognitivas, afectivas y sociales.
- La habilitación - en relación con las distintas modalidades, en especial la escolaridad primaria para adultos y la ruralidad- de espacios de análisis de sus características específicas y diseño conjunto con los futuros docentes de las estrategias de alfabetización como tránsito cultural, apropiadas para valorar e incorporar a la oferta alfabetizadora las experiencias que aportan las trayectorias vitales de los alumnos adultos, para desplegar centros de interés y formas de cooperación y actividad que potencien la heterogeneidad (y no la vean como obstáculo) en el caso de las escuelas con plurigrado.

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN:

- Los instrumentos de evaluación de los aprendizajes de los futuros docentes habrán de estar vinculados principalmente con la realización de actividades inherentes a su futuro desempeño profesional, fundamentadas en los marcos teóricos considerados. Son ejemplos: la realización y análisis de entrevistas a docentes, el análisis de propuestas de enseñanza, de libros de texto, de cuadernos de clase, el diseño de secuencias didácticas y proyectos de aula; la participación en exposiciones orales, en debates y ateneos; la selección de textos de literatura a partir de una hipótesis para la construcción de biografías lectoras de alumnos de escuela primaria, sean niños o adultos; la construcción de antologías personales, entre otras posibilidades.
- Para el aprendizaje de los contenidos referidos a los campos de la sociolingüística es conveniente que los alumnos futuros docentes puedan realizar un trabajo de campo referido al habla del entorno y/o al habla en las instituciones.
- En el caso de los contenidos referidos a la psicolingüística se recomienda evaluar la factibilidad de que los alumnos lleven a cabo una experiencia de apoyo escolar a alumnos de primer ciclo, tanto niños como adultos, o bien un seguimiento longitudinal de un alumno niño o adulto en su etapa de alfabetización inicial.
- En el caso de la práctica docente se recomienda el desarrollo y ejecución de diseños de aula que contemplen los componentes curriculares pertinentes para planificar, gestionar y evaluar la enseñanza de la lengua y la literatura a sus alumnos de la escuela primaria.

CIENCIAS SOCIALES

FUNDAMENTACIÓN GENERAL DEL AREA

En el contexto de la escuela del siglo XXI necesitamos que nuestros niños y, por ende, sus docentes, sean capaces de construir un conocimiento informado y crítico de la realidad compartido con otros y anclado en su experiencia personal. Esto incluye también el conocer instrumentos de comprensión y explicación de la realidad en la que se inserta y asimismo generar posibilidades de acción sobre ella. Esto es lo que poéticamente sugería Simón Rodríguez, el maestro de Bolívar, ya en 1826 al distinguir entre instruir (sólo para generar saberes) y educar (para actuar).

Enseñar ciencias sociales es tomar decisiones, más o menos conscientes, acerca de cómo unos contenidos socialmente relevantes pueden ser aprendidos por unos niños particulares en el contexto de una escuela determinada, con un grupo definido de alumnos y con un maestro con una experiencia y una historia personal específica. Esos contenidos socialmente relevantes son los que van a dotar a nuestros niños, futuros ciudadanos argentinos, de las herramientas del conocimiento necesarias para interpretar la realidad de manera adecuada y suficiente y que les posibilite actuar en consecuencia. Este propósito se manifiesta de manera contundente en las potentes palabras de Rodríguez, cuando asevera que “al que nada sabe, cualquiera lo engaña y al que nada tiene, cualquiera lo compra”

En las últimas décadas, se han producido intensos debates y cambios conceptuales en la forma de concebir el objeto de estudio y la producción de saberes en disciplinas del campo social, entre otras la Geografía y la Historia, en paralelo a las revisiones que se han dado en el campo de la comprensión psicosocial del mundo infantil³⁰. El problema es que estos aportes no se vieron reflejados en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Es más, existe una suerte de yuxtaposición de miradas y enfoques tradicionales con los renovadores que se traducen en la presencia de prácticas que en sus discursos parecen renovadoras, pero en su accionar siguen siendo tradicionales. Es necesario aclarar que esto no es el resultado de una opción consciente, sino de una importante inconsistencia en la formación.

A esto se suma el hecho de que en los últimos años los documentos curriculares han incluido contenidos específicos del área de las Ciencias Sociales para trabajarlos en el Nivel Inicial y en los primeros años de la EGB, situación que no contemplaban ni siquiera los CBC, los cuales estaban estructurados en base a la concepción del aprendizaje de los niños según los principios “cercano a lejano”, “simple a complejo”, “manipulación concreta a la abstracción”, etc.

³⁰ Entre ellos, el valioso aporte de la Historia Social con respecto al estudio de la vida cotidiana, los nuevos actores sociales, y una nueva concepción acerca de la duración del tiempo (corto, mediano y largo). Desde la Geografía, la revisión de los conceptos de “lo lejano” y “lo cercano” para trabajar en las salas provenientes de la Geografía fenomenológica, la idea del espacio geográfico concebido como socialmente construido desde la Geografía crítica, donde en su construcción hacen su juego las relaciones de poder que existen entre los diversos actores sociales y que se expresan en el universo material y simbólico, etc.

Las nuevas propuestas, como los NAP, van en otro sentido: insisten en la presencia de contenidos específicos para el Nivel Inicial y los primeros años de EGB, recomendando la inclusión de las variables de espacio y tiempo a los llamados “temas tradicionales”: familia, escuela y barrio y enfatizando en la necesidad de contextualizar en espacio y tiempo a las efemérides. Si durante años se dijo que no era posible trabajar con contenidos de las ciencias sociales en Inicial y EGB 1, ¿Ahora es posible hacerlo? ¿Desde qué criterios? ¿Cómo seleccionar los contenidos? ¿Es posible abordar con los más chiquitos aspectos que remiten a tiempos o espacios distantes?

Responder a estas inquietudes requiere, en primer lugar distinguir claramente las propuestas de los espacios curriculares destinados a la formación de los docentes de los diseños curriculares cuyos destinatarios son los niños más pequeños. Se necesita entonces una sólida y seria formación del estudiante del profesorado para que el mismo pueda identificar el sustento teórico que subyace en cada propuesta didáctica y selección de contenidos disciplinares, para que pueda optar adecuadamente por las alternativas apropiadas.

Para esto necesitamos, ante todo, abandonar las representaciones de una Historia como “un ya fue...”, como cronología, sucesión de hechos, héroes y efemérides, y una Geografía como un sistema de nominación, descripción y localización de lugares y recursos.

De ahí que el documento referido a las Recomendaciones para la formación docente sugiera tiempos suficientes, espacios curriculares diversificados, entradas a los conocimientos desde diferentes ángulos, estrategias variadas y una propuesta que se sostenga en una importante coherencia interna en función de los propósitos de la formación³¹.

Allí se aclara también que la formación del futuro docente no debe ser la de un especialista en las disciplinas científicas sino la de alguien que “va a utilizar ese conocimiento como campo referente para construir sus contenidos de enseñanza”. Por lo tanto, es necesario reconocer que “los contenidos de las ciencias sociales escolares no son una simplificación de sus homónimas académicas, sino que son producto de una construcción didáctica del conocimiento disciplinar, en la medida que responden a las finalidades de la escuela”³².

Si bien todos los estudiantes traen al profesorado concepciones y opiniones acerca de su realidad circundante, las Recomendaciones hacen especial énfasis en el valor del conocimiento producido por historiadores y geógrafos al momento de decidir cuáles serán las explicaciones e interpretaciones que se ofrezcan a los estudiantes en situaciones de debate que se planteen en las aulas. De este modo, la justificación, la argumentación y contraargumentación fundamentadas desde los conocimientos de las ciencias sociales serán formas privilegiadas para trabajar en el aula, para superar las interpretaciones acerca de lo social provenientes del sentido común, tan comunes en las aulas.

La Formación inicial también debe contemplar la producción de conocimiento sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales enraizada en las diferentes prácticas que los estudiantes van encarando, de modo que puedan investigar y reflexionar sobre su propia práctica y

³¹ Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Prof. de Educación Primaria, INFOD

³² Recomendaciones... pág. 114

producir conocimientos que aporten a su propia formación y a la de los demás. Esta práctica, enmarcada en el ámbito de la investigación educativa, deberá atender también al desafío de procesar la tensión entre el planteo de los aportes teóricos-metodológicos sistematizados por la Didáctica de las Ciencias Sociales, con las necesidades surgidas de la experiencia de los alumnos, y que requieren respuestas en la “urgencia de la práctica”.

OBJETIVOS DEL AREA

Es necesario que los estudiantes del profesorado logren:

- Reconocer a las Ciencias Sociales como una forma de conocimiento valiosa para comprender el mundo y para comprometerse en la construcción de una sociedad basada en el ejercicio de una ciudadanía plena, donde los ciudadanos en tanto sujetos sociales, puedan construir realidades sociales, políticas, económicas y culturales, respetando las identidades múltiples.
- Conocer las formas en que se produjeron y se producen conocimientos disciplinares en las Ciencias Sociales, así como las características que estos conocimientos fueron adoptando en su proceso histórico de construcción como disciplinas.
- Apropiarse de los conocimientos producidos por la Didáctica de las Ciencias Sociales, como un ámbito de conocimiento específico y necesario en su práctica docente.
- Cuestionar, ampliar y profundizar sus conocimientos sobre la diversidad de lo social en el pasado y en el presente, incorporando la necesidad de la referencia a la producción científico-social para la construcción de los contenidos de enseñanza del área.
- Reflexionar sobre los propósitos de la inclusión del área de conocimiento en la escuela primaria en diferentes momentos y en distintas sociedades, con el objetivo de identificar las relaciones entre los supuestos éticos-políticos y los enfoques y propuestas de saberes de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales que los definieron y los definen.
- Conocer las principales dificultades que presenta el aprendizaje del conocimiento de las Ciencias Sociales para los alumnos del nivel primario, para anticiparlas, enfrentarlas y atenderlas especialmente en cuanto a forma y graduación, y en cuanto a la tarea de selección de estrategias y de materiales curriculares pertinentes.
- Diseñar, poner a prueba y evaluar propuestas para la enseñanza de las Ciencias Sociales, en donde se consideran como tareas básicas: el análisis de los supuestos de los proyectos de enseñanza en el área, la consideración del recorte y la organización de los contenidos, las estrategias de enseñanza y materiales didácticos en el área de las Ciencias Sociales

RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS

Ya dijimos que para comprender la realidad social los niños no pueden reducir sus conocimientos a memorizar datos, nombres, fechas, accidentes geográficos, etc. es

necesario que aprendan los conceptos e ideas que dan sentido a esos datos. Entre los principales conceptos estructurantes se encuentran los de: espacio geográfico, tiempo histórico, sujeto social y principios explicativos (multicausalidad, multiperspectividad, intenciones, condiciones particulares, existencia de teorías, etc.)

Estos conceptos darán el marco al diseño, puesta a prueba y evaluación de propuestas para la enseñanza de las Ciencias Sociales, en donde se consideran como tareas básicas: el análisis de los supuestos de los proyectos de enseñanza en el área, la consideración del recorte y la organización de los contenidos, las estrategias de enseñanza y materiales didácticos en el área de las Ciencias Sociales (que, especialmente adecuados para los contenidos en tratamiento, puedan promover aprendizajes auténticos y significativos) y por último, el reconocimiento de la importancia de la diversificación de las fuentes y de las formas de interrogarlas y de las intervenciones docentes en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

En cuanto a las prácticas de la enseñanza de las Ciencias Sociales, es necesario analizar las intervenciones de los alumnos y las de docentes, prestando atención al modo en que se facilitó u obturó la tarea intelectual de los diferentes alumnos para aprender, la medida en que se intentó atender a la diversidad y al contexto específico de actuación, el modo en que la escucha del docente permitió el surgimiento de situaciones significativas para el aprendizaje en el aula.

De igual modo, debe estudiar las formas en que se utilizaron los tiempos en función de lo decidido como prioritario, cómo lo planificado se concretó en el acto de enseñar, qué contingencias se presentaron y cómo se resolvieron, si hubo o no un mantenimiento del hilo conductor, con qué flexibilidad quien estaba a cargo de la enseñanza pudo tomar esas contingencias para incorporarlas o correrlas en relación con el objeto de enseñanza, si lo planificado era realmente adecuado a la circunstancia y al grupo.

La enseñanza de las Ciencias Sociales admite, sin dudas, diferentes modelos didácticos y variados tratamientos, algunos más conocidos que otros, pero que en todos los casos es necesario no solo enunciar sino también –y muy especialmente a los fines de la formación– poner a prueba con el grupo en el mismo espacio institucional para luego reflexionar sobre su potencialidad didáctica.

El docente debe abrir el abanico de opciones, para que cada estudiante vaya encontrando su mejor forma de aprender y desarrollando otras que tal vez no ha tenido oportunidad de experimentar. Y esto porque el maestro que tiene presente la diversidad de sus alumnos, la importancia de la subjetividad, del entorno social y cultural y de la interacción con otros.

Estos conceptos darán el marco al diseño, puesta a prueba y evaluación de propuestas para la enseñanza de las Ciencias Sociales, en donde se consideran como tareas básicas: el análisis de los supuestos de los proyectos de enseñanza en el área, la consideración del recorte y la organización de los contenidos, las estrategias de enseñanza y materiales didácticos en el área de las Ciencias Sociales (que, especialmente adecuados para los contenidos en tratamiento, puedan promover aprendizajes auténticos y significativos) y por último, el reconocimiento de la importancia de la diversificación de las fuentes y de las formas de interrogarlas y de las intervenciones docentes en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

En cuanto a las prácticas de la enseñanza de las Ciencias Sociales, es necesario analizar las intervenciones de los alumnos y las de docentes, prestando atención al modo en que se facilitó u obturó la tarea intelectual de los diferentes alumnos para aprender, la medida en que se intentó atender a la diversidad y al contexto específico de actuación, el modo en que la escucha del docente permitió el surgimiento de situaciones significativas para el aprendizaje en el aula

De igual modo, debe estudiar las formas en que se utilizaron los tiempos en función de lo decidido como prioritario, cómo lo planificado se concretó en el acto de enseñar, qué contingencias se presentaron y cómo se resolvieron, si hubo o no un mantenimiento del hilo conductor, con qué flexibilidad quien estaba a cargo de la enseñanza pudo tomar esas contingencias para incorporarlas o correrlas en relación con el objeto de enseñanza, si lo planificado era realmente adecuado a la circunstancia y al grupo.

Teniendo en cuenta la necesidad de generar interés por apropiarse de las herramientas provistas por las Ciencias Sociales para pensar las sociedades, las “Recomendaciones...” proponen un conjunto de experiencias que los alumnos de la Formación Docente no debieran dejar de transitar en su paso por el Profesorado, teniendo en cuenta que no todas ellas se pueden llevar a cabo en los estrechos límites de la institución sino que requieren de salidas “al mundo”.

Esto incluye, entre otros:

- El análisis de la propia experiencia sobre el aprendizaje tanto del conocimiento social, histórico y geográfico, como el de su didáctica y sobre el proceso de enseñanza en diferentes instancias curriculares y momentos de las mismas. Preguntas orientadoras pueden ser: ¿Qué me ayudó a aprender? ¿Qué problemas se me presentaron? ¿Qué aprendí mejor? ¿Por qué? ¿Qué sabía ya antes? ¿Qué cosas nuevas aprendí? ¿En qué cambió lo que ya sabía? ¿A todos nos sucedió lo mismo? ¿Qué cosas tengo que fortalecer para seguir aprendiendo, para profundizar? ¿Qué me quedó pendiente?

- La lectura de textos de distintos tipos (académicos, de comunicación de investigaciones, de divulgación, etc.) disponiendo del contexto de su producción: quién lo escribió, en qué momento, por qué motivos, en el marco de qué preocupaciones

- La lectura de textos con diferentes finalidades: para saber de qué tratan, para contarle a otro, para estudiar, para elaborar argumentos, para comparar ideas de autores, etc.

- El análisis de variedad de fuentes de información sobre lo social desde preguntas específicas, la evaluación del contenido, su confiabilidad y representatividad atendiendo a su contextualización en tiempo, espacio e intencionalidades de su producción (por ejemplo: producciones artísticas, técnicas, documentación histórica y actual, imágenes, documentales, films cinematográficos, gráficos, observaciones directas en terreno, entrevistas, testimonios, historias de vida).

- La producción y formulación de una entrevista sencilla, la toma de una encuesta y su procesamiento, la toma de fotografías o la grabación de sonidos que resulten útiles para

trabajar determinados contenidos, en general la compilación/producción de recursos que resulten mediadores interesantes de algunos aspectos de la realidad social a enseñar.

- La consulta de bibliotecas, más allá de las propias de la institución, las búsquedas orientadas y libres en Internet. La utilización de software como el Google Earth u otros que surjan y resulten accesibles para obtener información visual, cartográfica, para pensar con el docente posibles utilidades en la enseñanza.
- La toma de posiciones en debates programados por el docente del espacio curricular o surgidos en forma espontánea cuidando que la comunicación resulte posible más allá de los disensos, presentando argumentaciones, escuchando al otro y contra argumentando, utilizando el vocabulario y las formas de expresión adecuadas a tal situación.
- La realización, en forma individual o grupal, de escritos breves de tipo ensayo, informe, monografía y la preparación de exposiciones orales sobre temas analizados en los cursos, utilizando en las presentaciones las tecnologías que estén disponibles en los institutos³³.

Teniendo en cuenta lo anterior es que desde las “Recomendaciones...” se propone que la consigna para la enseñanza del área en la Formación Docente inicial sea que los profesores a cargo de las instancias curriculares vinculadas con la enseñanza de las Ciencias Sociales eviten las rutinas tan propias de la enseñanza tradicional, basadas en las clases expositivas y el análisis de bibliografía con cuestionarios, sino que generen actividades que den lugar al asombro, a incursionar en la aventura de aprender, a disfrutar del aprendizaje, a desarrollar el placer por aprender y a diversificar los medios para hacerlo.

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN

En el área de Ciencias Sociales no se ha avanzado aún considerablemente en la producción de conocimiento original sobre los distintos aspectos vinculados a la evaluación de los aprendizajes, teniendo en cuenta la especificidad y las particularidades de las disciplinas que componen las Ciencias Sociales y su Didáctica.

De ahí que la primera sugerencia sea:

- I- La evaluación permanente como modalidad de trabajo en las clases de Ciencias Sociales. “Presentada la formación como un proceso en el que se enseña y se aprende al mismo tiempo, en donde docentes y estudiantes reflexionan acerca de qué y cómo se enseñó y sobre qué y cómo aprendieron, la evaluación cobra un sentido formativo para los futuros docentes (y para el mismo profesor) que excede la evaluación de proceso y de producto y sus implicancias en la definición de los rumbos a seguir, los aspectos a reforzar, la continuación del proceso de enseñanza en sí mismo, y también excede la cuestión de la acreditación”³⁴.

³³ Recomendaciones... pág. 144-145

³⁴ Recomendaciones... Pág. 146

- Plantear mecanismos que impliquen en forma creciente al futuro docente en la responsabilidad sobre sus propios aprendizajes y propicien la discusión en el grupo y la reflexión individual. Igualmente, la evaluación y la reflexión sobre la evaluación es una estrategia para ir produciendo conocimiento original, criterios que los estudiantes pondrán repensar, adecuar o desechar para el nivel de sus propios alumnos para ponerlos en acción cuando ellos mismos tengan que evaluarlos.

En este sentido, sirve como un eficaz instrumento de evaluación, por ejemplo, el analizar una situación social problemática en la que tomen lugar diferentes actores y se puedan contrastar las miradas de diferentes autores.

CIENCIAS NATURALES

FUNDAMENTACIÓN GENERAL DEL AREA

El constructivismo humano es el esfuerzo por integrar la psicología del aprendizaje humano y la epistemología de la producción de conocimientos.

Helm y Novak 1983

En los desarrollos de contenidos de ciencia en las escuelas se ha puesto demasiado énfasis en los métodos inductivos³⁵. Se enseña ciencia como la epopeya del “progreso” y su producto como la “verdad absoluta”. Esto genera esquemas de pensamiento ingenuo, ambiguo, en los estudiantes y subestimación de la compleja relación entre la observación y la teoría³⁶, entre otros aspectos, lo que condiciona una enseñanza dogmática de la ciencia. El sentido común en estos casos actúa como regente del saber, funciona con lógicas fragmentarias y locales, alejadas de las científicas. Estas ideas se caracterizan por ser estables, persistentes y se asumen como “teorías” no analizables, como sistemas no susceptibles de ser interrogados y cuestionados con relación a sus criterios y pretensiones de verdad.

Así, en los cursos de formación ha de someterse a esas “teorías” a procesos de cambio, que sean a la vez conceptuales, metodológicos y axiológicos en cuyo desarrollo se considera al estudiante como sujeto de conocimiento, poniendo en juego todas sus capacidades en un marco de trabajo reflexivo que posibilite, en palabras de Edgar Morin, "pensar los pensamientos", "teorizar las teorías", "concebir los conceptos". Es decir:

- que le permita participar en la «re-construcción» del conocimiento científico. Lo cual favorece un aprendizaje significativo;
- que pueda reelaborar legítimamente teorías que se han dado a lo largo de la historia de la ciencia, poniendo en juego muchas de las herramientas que requiere un científico para abordar la realidad;
- que estimule la libertad de pensar, a fin de hacer posible su participación social en la toma fundamentada de decisiones.

En este sentido la ciencia es una manera de mirar el mundo, una forma de dar explicaciones a los fenómenos naturales por el gusto de entender, de preguntarse por qué. La ciencia es una actitud, un hacer cosas y experimentos, es decir una manera particular de interpelar la realidad siguiendo adecuados criterios del proceder científico. Esto implica tener vínculos con la forma de pensar, con la forma de actuar, con los métodos y con el conocimiento y reconocimiento de la ciencia como parte de la cultura, entendiéndola, como una actividad más entre otras actividades humanas.

³⁵ La ciencia es objetiva, busca la verdad a través de la observación, la experimentación y el análisis de los fenómenos naturales.

³⁶ Las posiciones empiristas se fundamentan en la separación entre observaciones, teorías y la justificación de las observaciones.

El hombre es el punto de partida y a la vez punto de llegada de la ciencia. Así, ha de entenderse el hacer científico moderno³⁷ como proceso de enseñanza social e institucional. Esto implica reconocer las dificultades, la incertidumbre, la duda y los fracasos que atraviesan su accionar, así como la necesidad de una mayor cooperación intelectual para diseñar novedades, combinando nuevas perspectivas para la formación académica o profesional.

“La integración constructiva de pensamiento, sentimiento y acción es lo que le da un carácter definitivamente humano a la producción de conocimientos”³⁸.

El desarrollo de un conocimiento científico implica comprender los elementos característicos del área: lenguaje científico, tablas, gráficos, diagramas, etc. y también aprender a utilizarlos para resolver problemas en una gran variedad de situaciones sociales.

La enseñanza de las ciencias para estudiantes 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. En tal sentido podríamos decir que enseñar ciencias teniendo en cuenta su relación con la tecnología, la sociedad y el ambiente, es enseñar ciencia en su contexto real, considerándola un aspecto más de la actividad cultural del ser humano.

Los docentes en formación inicial deberán apropiarse de conocimientos que les permitan intervenir, adecuadamente, en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales en el nivel primario, posibilitando la evolución de los saberes espontáneos de los alumnos a saberes más sistematizados.

OBJETIVOS GENERALES:

- Propiciar una formación en alfabetización científica a partir de los fundamentos de las Teorías Científicas, del planteo y formulación de problemas, de hipótesis, para el reconocimiento de las múltiples variables que se presentan actualmente en el campo de las Ciencias Naturales.
- Favorecer la posibilidad de experimentar modelos de enseñanza activos y diversificados en las aulas de los institutos.
- Analizar la metodología de enseñanza a partir de la variedad de corrientes epistemológicas existentes, especialmente aquellos que se basan en la metodología de la investigación científica.
- Propender, mediante la alfabetización científico-tecnológica, al fortalecimiento de las instituciones democráticas de la sociedad al democratizar el conocimiento y permitir la formación de ciudadanos críticos, responsables y participativos en la gestión de cuestiones públicas.
- Contribuir a la resolución de problemáticas sociales complejas que conllevan un aspecto claramente científico-tecnológico tales como por ejemplo los controles epidémicos, la generación de alimentos y la protección ambiental, que contribuyan a la calidad de vida de las personas.

³⁷ Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares - Profesorado de Educación Inicial –

³⁸ Novak, J. D. presentado en el Second Internacional Seminar on Misconceptions and Educational Strategies in Science and Mathematics Education. Ithaca. NY: Julio 27, 1987.

- Promover un pensamiento y postura críticos frente al conocimiento en general y a la información proveniente del área científico-tecnológica en particular difundidos por los medios de comunicación a fin de discriminar los destinados a servir a fines de beneficios sectoriales de aquellos que constituyen un bien social general

RECOMENDACIONES DIDACTICAS

La propuesta didáctica en Ciencias Naturales se circunscribe en el modelo investigativo para lograr democratizar los conocimientos científicos. Este método incorpora las ideas previas a tener en cuenta en la enseñanza, la resolución de problemas como eje para el desarrollo de la creatividad, el planteo de hipótesis y su contrastación, la experimentación, validación y comunicación de los procesos.

El modelo investigativo responde a la necesidad de integrar en el ámbito didáctico, los planteamientos constructivistas sobre el conocimiento, procedentes de la epistemología y de la psicología, con una descripción de la escuela como realidad compleja y singular. Adquiere una dimensión educativa más que metodológica pues, impregna todo el planteamiento curricular, incidiendo no sólo en los aspectos relativos al cómo enseñar sino también en el aprendizaje que subyace en la resolución de problemas mediante la investigación, en la organización del ambiente de trabajo, en la necesidad de contactar con la realidad como fuente de problemas, en la consideración de los contenidos como objetos de estudio y como recursos.

En síntesis, el proceso didáctico ha de comprenderse en consideración al procedimiento que sigue la ciencia: creación, validación e incorporación en el cuerpo de conocimientos.

- En lo que respecta a la creación; el proceso conlleva la exploración de los puntos de vista que tienen los alumnos, la consideración de los puntos de vista actualmente mantenidos por la comunidad científica y la creación de nuevas ideas teóricas.
- Por validación se considera el desarrollo de trabajos experimentales, usando procedimientos aceptados y validados por la comunidad de investigadores científicos para comprobar la adecuación de las distintas ideas teóricas alternativas.
- En cuanto a la incorporación en el cuerpo de conocimientos, se hace referencia al registro y la difusión de los resultados y las ideas usando estilos de lenguaje para la explicación, la argumentación y el logro de consenso por medio de la discusión y la crítica.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

Lo que las personas son capaces de aprender depende de sus esquemas, sus representaciones, del contexto de aprendizaje en que se encuentren y de la naturaleza de la información. Esto significa que en una clase donde hay varios estudiantes, una misma experiencia de ciencias naturales puede ser asimilada de manera muy distinta por cada uno

de ellos. Es decir, el enlace establecido entre la información adquirida y la ya almacenada no es el mismo para dos personas distintas³⁹.

En este sentido, la metodología propuesta para mejorar las ideas intuitivas e ir acercándolas al conocimiento consensuado en la comunidad científica tiene las siguientes fases:

- La libre expresión de las ideas por parte de los alumnos,
- El auspicio del debate y la discusión de dichas ideas,
- La diversificación de actividades,
- La elaboración y puesta en práctica de experimentos,
- La reflexión crítica sobre los resultados y los caminos por los que fueron obtenidos,
- La presentación de explicaciones alternativas de los fenómenos estudiados, incluidas aquellas consideradas científicas.

“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 de los institutos”⁴⁰.

Las estrategias de formación a ser puestas en práctica deben dar respuesta a los lineamientos teóricos que se apuntan desde la didáctica específica. Estas estrategias pueden ser:

Seminarios, Taller, Trabajos de campo, Experimentación, Elaboración de proyectos.

- **SEMINARIO:** Este organizador curricular está destinado a profundizar el conocimiento en determinados temas o unidades didácticas atendiendo a la emisión de opiniones, el estudio autónomo y el hábito de razonamiento objetivo, participando en reuniones ocasionales con expertos.

- **TALLER:** En este caso se referirá al tratamiento de determinados contenidos centrado en el hacer y destinado a la producción de procesos y productos posibilitando al alumno interactuar con diversos materiales, aprender con otros, adquirir una modalidad de interaccionismo cognoscitivo de la que fue privado durante la historia de sus aprendizajes.

- **TRABAJOS DE CAMPO:** Se destinarán para la realización de trabajos prácticos que posibiliten la observación, la experimentación y representaciones a realizarse en el aula. Consiste por ejemplo en la visita a un parque, terreno baldío, granja monte, etc. para la observación de comunidades y su relación con elementos no vivos. Esto favorecerá el aprendizaje de los procedimientos antes enunciados y otros como la recolección, conservación del material acopiado, aplicación de técnicas de registro y representación de datos, confección de guías sobre las tareas a realizar durante las visitas a los lugares, etc.

- **LABORATORIO:** En tal caso se abordarán contenidos que inviten a la investigación experimental basándose en la observación y la recopilación de datos de un fenómeno producido o provocado en la naturaleza que permita la reflexión sobre sus causas,

³⁹ Driver, Rosalind. Guesne, Edith. Tiberghien, Andrée. 1996. Ideas científicas en la infancia y la adolescencia. Madrid. Ediciones Morata S. L.

⁴⁰ Extraído de los Lineamientos Curriculares Nacionales Año 2.007, pág. 22.

efectos y consecuencias, su previsibilidad y anticipación ante la repetición del fenómeno. La función de la actividad del estudiante debe servirle de soporte concreto para que pueda reflexionar sobre los principios que rigen los fenómenos que se están analizando. Esta concepción de la actividad apunta a descubrir el modelo teórico desde el pensamiento del estudiante y no a presentárselo ya dado para que lo verifique. Esto nos conduce a re-pensar y planificar con cuidado las experiencias, evitando así la repetición del modelo empirista y revalorizando el funcionamiento de su actividad inteligente.

ESTRATEGIAS DE EVALUACION.

Consiste esencialmente en el cambio de una evaluación de logros por una evaluación por procesos. Es decir: no se evalúa un resultado sino todo el proceso de aprendizaje, en el que a su vez influyen: el contexto, la motivación, los sistemas simbólicos y el desarrollo cognitivo. Ello implica hacer un seguimiento en el proceso de aprendizaje desde la motivación misma hasta la ejecución de la acción y su consecuente resultado.

La evaluación actuará como reguladora del proceso de enseñanza, con instrumentos de seguimiento y de mejora de dicho proceso, teniendo en cuenta el desenvolvimiento de los estudiantes. Los resultados de la evaluación se considerarán para optimizar el proceso de enseñanza y superar las dificultades de aprendizaje detectadas, reorientar dicho proceso permitiendo la reestructuración permanente y enriquecedora de contenidos, métodos, medios y formas de organización de los espacios

En lo que se refiere a los instrumentos específicos, se considera que a nivel individual estos podrían consistir, entre otros:

- Trabajos prácticos que planteen sencillas situaciones problemáticas o problemas dentro de las Ciencias Naturales haciendo uso de la metodología científica, planteando hipótesis y diseñando un experimento de laboratorio o de campo factible de ser llevado a cabo para su contrastación.
- Redacción de informes sobre experimentos de laboratorio y/o salidas de campo con correcto registro de datos.
- Resúmenes de comprensión de textos científicos accesibles en Ciencias Naturales y su comunicación verbal.
- Elaboración de proyectos fundamentales para el trabajo en Educación Ambiental, Educación Sexual y Educación para la Salud.
- Diseño y puesta en práctica de trabajos de investigación, secuencias didácticas para la educación primaria, que le permitan dar cuenta sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos.

UNIDADES CURRICULARES

PRIMER AÑO

PROBLEMÁTICA DE LA EDUCACION PRIMARIA

Tipo de Unidad Curricular: Seminario / Taller

Ubicación en el Plan de Estudios: Primer Año

Carga Horaria: 6 hs. cátedras semanales. Total: 96 horas cátedras

Régimen de cursado: Cuatrimestral – 1° Cuatrimestre

FUNDAMENTACIÓN

Abordar la Problemática de la Educación Primaria en la Formación Docente Inicial, implica iniciar una primera aproximación al conjunto de problemas específicos que caracterizan actualmente a la educación Primaria.

En las actuales condiciones el cumplimiento con la obligatoriedad establecida por ley , es un desafío para las Instituciones Educativas, la realidad actual nos muestra que con lo normativo únicamente no basta *"uno de los signos más destacados en la expansión del sistema es el elevado índice de cobertura alcanzado especialmente en el nivel de la enseñanza primaria, que conducen a una situación paradójica: mientras por un lado, el sistema logra garantizar el acceso de sectores sociales clásicamente excluidos, el mismo sistema, y más particularmente la escuela, se muestra incapaz de retenerlos a poco de haberlos incorporado"*⁴¹. resulta difícil garantizar no solo el ingreso, permanencia y egreso del alumnos sino también el aprendizaje de saberes que le permitan desenvolverse en la sociedad, existen ciertas variantes que se deben tener en cuenta; no todos los alumnos tienen el mismo punto de partida, ya que entran en juego distintas situaciones como ser: carencias socioeconómicas , marginalidad cultural, ingreso temprano de niños al mundo del trabajo, falta de acompañamiento familiar en cuestiones relacionadas con la escuela..etc.

Estudios realizados establecen que los componentes del fracaso escolar están ubicados a nivel del sistema socioeconómico imperante, de la comunidad, de la escuela y del aula, al respecto: *" el maestro tiene un papel importante en la producción del fracaso escolar de los niños, en la medida en que propicia una determinada estructura grupal caracterizada por el protagonismo del maestro y la pasividad del alumno; conduce el proceso en función a objetivos elaborados y sostenidos por él y se basa en una comunicación verticalista, que controla, orienta y selecciona los mensajes en torno a la transmisión de contenidos programáticos"*⁴².

Trabajos de investigación, Informaciones estadísticas y algunos debates en torno a la pobreza, la marginalidad y la exclusión nos muestran que: la **deserción, el analfabetismo, la repitencia, la sobreedad**, que cotidianamente se "cuelan", "invaden", "forman parte" y "castigan" la vida en las escuelas., se dan sobre todo en sectores desfavorecidos

⁴¹ Ezpeleta, Justa. "Factores que inciden en el desempeño docente: Las condiciones de trabajo de los maestros". Diseño de investigación, 1987, pág. 1. La OREALC encomendó a Justa Ezpeleta, la coordinación del estudio, quien elaboró el diseño.

⁴² Silvia Finocchio Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto-Cohorte 11Clase 15: Debates para el análisis de los problemas sociales presentes en la escuela –FLACSO

económicamente. Los datos confirman en forma contundente una tendencia histórica en América Latina: la distribución del ingreso más desigual del planeta, con niveles altos y crecientes de desigualdad. La pobreza alcanza a millones de niños y niñas en la región: el 35% de los pobres en América Latina y el Caribe son niños y niñas menores de 15 años, y casi el 60% de todos los niños y niñas son pobres. Estas cifras suponen que decenas de millones de habitantes tienen bajos niveles de educación.⁴³ El informe también revela que hay casi un millón de personas que nunca concurren a la escuela (sin instrucción), 3.700.000 de los que concurren no completaron el nivel primario.- Si sumamos ambas categorías podemos observar que 4.650.000 personas, casi un 18% de la población mayor de 15 años, no tiene primaria completa. Del 18% de la población mayor de 15 años sin primaria completa en todo el país, en la región Noroeste, una de cada tres personas mayores de quince años no completó la escuela primaria (31,81 %). Nuevamente es la región Noroeste la que tiene los índices más bajos

Todo lo expuesto hacen que se torne compleja la educación de la infancia: “Nuevamente, estamos ante viejos y nuevos problemas. 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”.⁴⁴

El docente de primaria debe estar preparado 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- familiar y la segmentación territorial.

A fines del siglo XIX, en los países del cono sur, la familia sufrió mutaciones importantes al impulso de la modernización y la urbanización. A partir de ese momento, se modificaron los patrones de la familia tradicional y sobre todo aparecieron, en los sectores populares, nuevas formas de agrupamiento familiar. A partir de allí comienza a mirarse a la infancia dentro de ese agrupamiento.

El concepto de “**infancia**” es una construcción histórica que se ha ido configurando en un proceso que tiene como punto de partida a la modernidad y que llega hasta nuestros días. En la modernidad es donde la infancia comenzó a ser caracterizada y diferenciada del adulto y esta caracterización se centró en su estado de “incompletud”, “lo que la convirtió en la etapa educativa por excelencia”.

⁴³ Datos que están presentes en el Informe del SIEMPRO de agosto de 2002 que recoge datos hasta mayo de ese año y que indica: que la mitad de la población infantil pobre está integrada hoy por niños y adolescentes, que siete de cada diez niños nacen en hogares pobres, que casi cuatro viven en la indigencia y que la entrada al 2003 de la Argentina será con 23 millones de pobres, o sea el 63% de la población

⁴⁴ Ministerio de Educación Instituto Nacional de Formación Docente – Area Desarrollo Curricular- Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares -

En las primeras décadas del siglo XX encontramos una infancia distribuida en dos circuitos principales: el de familia - escuela y el de la calle. En primer lugar la emergencia de la problemática de la *niñez en la calle* -que en los '80 era un fenómeno incipiente y que en los 90 se naturaliza a partir de su expansión-, como resultado de los procesos de empobrecimiento económico social, aumento del desempleo y ajuste, que comienzan en la década del 80 creando condiciones para el crecimiento de la pobreza infantil como fenómeno estructural.

Estos fenómenos son contemporáneos y resultan del proceso de complejización y heterogeneización de la estructura social (Minujín, 1999), en el que los “**niños de la calle**” y los “**niños consumidores**” irrumpieron como figuras estereotipadas que indican, en un caso la ausencia del estado en el freno a los procesos de deterioro familiar y social de amplios sectores que genera la expulsión y/o salida de los hijos a la calle.

Esta pluralidad de modos de ser infante ha puesto en crisis el discurso y las representaciones sobre la infancia, poniendo en crisis, también, cuestiones referidas al **enseñar y el aprender** en la escuela, al modelo de docente como portador del saber y del niño y la niña como depositarios del mismo

Es fundamental una formación inicial que les permita a los futuros docentes ampliar y reacomodar su mirada en relación a la infancia, evitando de esta manera prácticas que lleven a la discriminación y exclusión

La discriminación es uno de los modos que adopta la posición de los sujetos frente a lo diverso, lo diferente. Discriminar significa literalmente diferenciar, distinguir, separar una cosa de otra. Discriminar puede tener una acepción positiva cuando es diferenciación y reconocimiento y una acepción negativa, cuando genera situaciones de desventaja o desigualdad de oportunidades.

Abordar todas estas problemáticas como parte de la escolaridad primaria, significa reconocer que el acto de enseñar es un acto eminentemente **político**, que va mas allá del tecnicismo, que no acepta recetas, y que no se agota solo en las actividades de enseñanza (pedagógicas) , ya que las hay administrativas, y también asistenciales “*Las múltiples tareas de un maestro de primaria rebasan la función central de enseñanza, supuesto básico del currículo normalista....manejan una gran cantidad de documentación, recogen cuotas, venden timbres, reparten desayunos o meriendas, se relacionan con los padres y le dan consejos e información...organizan actos patrios, además cumplen con censos...*”⁴⁵ si bien es cierto, la tarea del docente no se limita solo a la enseñanza, no por las múltiples exigencias de la realidad educativa y el contexto socioeconómico, dejará de enseñar para ocuparse de cuestiones asistenciales, el contenido sustantivo, indelegable, y prioritario del **trabajo docente** es y debe ser “la enseñanza” si no tenemos en cuenta estos recaudos la escuela irá perdiendo con ello su especificidad.

⁴⁵ Rockwell Elsie (1987) Desde la perspectiva del trabajo docente-Doc 9 –Condiciones del Trabajo Docente – P.T.F.D

El trabajo del docente está atravesado por condiciones institucionales y extra institucionales que influyen, recorren y comprometen su rol como educador, consideramos por ello que es fundamental una Formación Inicial, que le brinde una mirada amplia, no ingenua y neutral, basada en fundamentos teóricos, concretos y reales, con líneas de intervención que le permitan ser un agente de cambio en aquellos contextos que le toque actuar a través de una propuesta educativa con sentido.

Como criterio orientador para la selección de contenidos se tuvo en cuenta:

- a) La especificidad de la educación primaria: es decir aquello que le es propio, al nivel Primario y comprende el conjunto de saberes que resultan necesarios para el desarrollo de las capacidades que definen el ejercicio de la función docente en este nivel.
- b) Los problemas que rodean a los sujetos de este nivel, es decir docentes y alumnos
- c) El contexto de la sociedad actual.

A partir de la propuesta de contenidos los prof, realizarán la correspondiente secuenciación y organización que favorezcan tanto la comprensión de la realidad educativa en toda su complejidad, como así también la transferencia de estos saberes a situaciones concretas.

APORTES DE LA UNIDAD CURRICULAR AL PERFIL DE EGRESADO.

Un egresado deberá ser capaz de:

- a) Problematizar, resignificar y facilitar la comprensión de problemas como el analfabetismo, la repitencia, la sobreedad y la calidad educativa como indicadores que ponen al descubierto viejos problemas no resueltos por la escuela primaria.
- b) Conocer los debates que se abren en torno a los procesos de integración, las problemáticas generales de la discapacidad a fines de intervenir de manera articulada con equipos interdisciplinarios, contribuyendo desde su rol a la inserción de los alumnos con capacidades diferentes.
- c) Reflexionar sobre los desafíos que los nuevos contextos sociales y los nuevos procesos de construcción de la subjetividad de “las infancias” plantean a la formación docente y al trabajo en las escuelas.
- d) Ofrecer herramientas conceptuales y operativas para repensar y mejorar la intervención pedagógica e institucional frente a los nuevos desafíos, particularmente en contextos de pobreza y marginalidad
- e) Crear un espacio compartido de pensamiento, estudio y discusión que vincule los saberes acerca de la sociedad y las culturas contemporáneas con el rol y la identidad del docente como educador.
- f) Reflexionar acerca de la diversidad de tareas que realiza el docente como parte de su carga laboral, que no están vinculadas directamente con la enseñanza de determinados contenidos, como así también el análisis de las condiciones materiales e institucionales en las que se realizan.

PROPUESTA DE CONTENIDOS

Se considera que este espacio de formación se debe articular con las unidades de primer año que integran el campo de la Formación General (Pedagogía, Didáctica General , Alfabetización Académica) y el Campo de la Práctica recuperando marcos teóricos y categorías de análisis para el tratamiento de las problemáticas específicas de la educación primaria

Algunos ejes de contenidos sugeridos son:

- El fracaso escolar en el nivel primario.-Fracaso escolar y condiciones socioeconómicas -Educación y pobreza - Repitencia, sobriedad, abandono, analfabetismo -.Políticas asistenciales
- Socialización de la infancia.- Las nuevas infancias- Estigmatización de la infancia- Constitución de un nuevo sujeto – Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina. La educación primaria y las culturas infantiles. Las Culturas infantiles y el mercado.
- La enseñanza en el aula y la vida cotidiana en la escuela primaria.- El uso del tiempo, los espacios y los recursos disponibles.- El control del orden.- Los rituales y actos escolares.
- Las modalidades más allá de las orientaciones.- Los maestros primarios y la educación de jóvenes y adultos, en la educación intercultural bilingüe y en escuelas rurales -. El trabajo docente en las escuelas con plurigrado- multigrado y multiedad – escuelas con prolongación extendida.
- La integración de niños y niñas con discapacidad.- La articulación de la escuela común con la escuela especial.
- Docencia autoridad y transmisión – Discurso pedagógico y poder-Formación docente y género -La enseñanza como acto político.-Las múltiples tareas del rol docente - Las condiciones del trabajo docente-. Identidad laboral docente.- Sindicalización.
- Educación Sexual. La ley de educación sexual integral y sus implicancias en el trabajo docente. Lo cotidiano de la sexualidad en el aula: el curriculum oculto en sexualidad. El género: definición y conceptos a tener en cuenta.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS Y PROPUESTA DE EVALUACION

Se sugiere el formato de Seminario – Taller para la organización y el abordaje de los contenidos

En los "Seminarios" el objeto de conocimiento surge de un recorte dentro de un campo de saberes a partir de un eje conceptual, tema o problema relevante para la formación de los futuros docentes, por otro lado los seminarios tienen una doble finalidad:

- el estudio intensivo, a partir de fuentes actualizadas y autorizadas;
- el desarrollo de capacidades académicas: la indagación, el análisis, la hipotetización, la elaboración razonada y argumentada de posturas teóricas y epistemológicas –en definitiva, la producción académica– y también la exposición y la defensa de esa producción, de allí la importancia de la articulación con el área de la Lengua y Literatura. En los “Talleres” la fuerza de la técnica de taller reside en la participación más que en la persuasión. Se trata de lograr que el taller dé lugar a una fusión del potencial intelectual individual y colectivo en la búsqueda de soluciones a problemas reales

Para los talleres

Considerar la presentación de trabajos parciales/finales, según los distintos ejes, temas, determinados por la cátedra. Una alternativa para realizar el seguimiento de las producciones de los alumnos está constituida por los portfolios. Por ellos se entiende a una selección deliberada de ciertos trabajos de los alumnos que den cuenta del trayecto formativo y los progresos alcanzados en sus estudios. Además, posibilitan la generación de instancias de reflexión sobre la tarea, en un trabajo cooperativo con el docente, donde se ponen en juego los aspectos institucionales, organizacionales y didácticos que permiten reconocer la especificidad de la enseñanza

Para el Seminario

Tener en cuenta la producción y defensa de informes y monografías. En ellos debiera encontrarse la profundización en temáticas específicas que recupere las peculiaridades de los contextos rurales interpelados desde los marcos de referencia que aporten los distintos contenidos seleccionados. Las producciones deberán dar cuenta de que se interpretan y explican los problemas más significativos de la Educación Primaria

BIBLIOGRAFIA:

- Alonso, Graciela y Díaz, Raúl (2002): *Hacia una pedagogía de la experiencia de las mujeres*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Azevedo, Joaquim (s/f), La educación básica y la formación profesional ante los nuevos desafíos económicos. OEI.
- Barragán Medero, Fernando (1994). La educación sexual. Guía teórica y práctica. Paidós, Barcelona.
- Birgin, A.; Duschatzy, S.; Dussel, I(1998). Las instituciones de formación docente frente a la reforma: estrategias y configuraciones de la identidad. Revista Propuesta Educativa, Año 9 N° 19
- Carli, Sandra (1999) La infancia como construcción social, en *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Santillana. Buenos Aires.
- Castel, Robert (1997): La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado. Paidós. Buenos Aires.

- Costa Mara y Gagliano, Rafael S. (2000) Las infancias de la minoridad. Una mirada histórica desde las políticas públicas, en *Tutelados y asistidos*. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad. Paidós, Buenos Aires.
- Dussel, Inés y Southwell, Miriam (2004): La escuela y la igualdad, renovar la apuesta. en Revista El Monitor de la Educación N° 1 - V época. Argentina, Ministerio de Educación de Ciencia y Tecnología, Octubre de 2004.
- Ezpeleta Justa (1989): Escuelas y maestros: condiciones del trabajo docente en Argentina. - UNESCO/OREALC. Santiago de Chile.
- Freire, Paulo (1994): Cartas a quien pretende enseñar. Siglo XXI, México.
- Ministerio de Educación- Instituto Nacional de Formación Docente-INFOD – Área desarrollo curricular-*Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares*
- Ministerio de Educación de Argentina. Documento Lineamientos Curriculares Mínimos para la educación sexual Integral. Material de formación de formadores en educación sexual y prevención del VIH/SIDA.
- Morgade, Graciela (2001). Aprender a ser mujer. Aprender a ser varón. Ediciones Novedades educativas. Argentina
- Narodowski, Mariano (1994): Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna. Aique, Buenos Aires.
- Nun, José (2000): Democracia ¿Gobierno del pueblo o gobierno de los políticos?, Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Puiggrós, Adriana (1995): Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX. Ariel, Buenos Aires.
- Redondo, Patricia (2006) Nombrar a los Niños, en Suplemento Digital de la revista La Educación en nuestras manos N° 30, junio 2006.
- Siede, Isabelino y otros (1998) Retratos de familia...en la escuela. Enfoque disciplinares y Propuestas de enseñanza. Paidós- Buenos Aires
- Sinisi, Liliana: La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales´. Estigma, estereotipo y racialización" en Neufeld, María Rosa y Thisted, Jens Ariel (1999): *De eso no se habla.. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Eudeba, Buenos Aires.
- Subirats José y Nogales F. Ivonne (1989): Maestros, Escuelas,Crisis educativa - UNESCO/OREALC .Santiago, Chile.
- Terigi Flavia- Diker Gabriela (1994): Condiciones del Trabajo Docente. PTFD- Área de Formación Especializada- Primer Taller de Intervención Pedagógica:
- Terigi, Flavia (2006) (Comp.): Diez miradas sobre la escuela primaria, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

EXPRESIÓN ARTÍSTICA: EXPRESIÓN CORPORAL

Tipo de Unidad Curricular: Taller

Ubicación en el Plan de Estudios: Primer Año

Carga Horaria: 3 hs. cátedras semanales. Total: 48 horas cátedras

Régimen de cursado: Cuatrimestral – 2º Cuatrimestre

FUNDAMENTACIÓN

La danza es un lenguaje simbólico que integra el campo de conocimiento del arte. Desde una perspectiva semiótica⁴⁶, es un modo elaborado de comunicación no verbal que genera discursos estéticos polisémicos mediante el cuerpo en movimiento en el espacio y en el tiempo. Su producción e interpretación por el/los espectador/es son construcciones de sentidos condicionadas por el entramado de discursos sociales desde el que se significa la realidad. Por ello, la danza es producto y a la vez productora de un contexto sociocultural determinado. En dichos procesos intervienen competencias específicas que se desarrollan mediante la enseñanza y el aprendizaje sistemáticos. Su dominio permite a las personas:

-Acceder al conocimiento sobre el mundo que genera el arte y desocultar las huellas de la cultura plasmadas en la danza.

-Participar de manera protagónica en distintos contextos socioculturales, mediante la producción de modelos interpretativos sobre la realidad y la generación de mundos posibles en los que se transparentan los rasgos de identidad cultural, amalgamados a la singularidad del sujeto que desarrolla esta praxis.

En la danza se distinguen diferentes especialidades/especificidades que se sustentan en diferentes concepciones sobre el cuerpo; el movimiento; el espacio; el tiempo; entre otros aspectos a considerar. En ese rico abanico se ubica la Expresión Corporal, concepción de danza educativa o creativa accesible a todas las personas, configurada y desarrollada por Patricia Stokoe en nuestro país desde mediados del siglo XX.

La Expresión Corporal toma como fuentes, las investigaciones sobre el movimiento y el espacio de R. von Laban; el trabajo de autoconciencia por el movimiento de M. Feldenkrais; la Técnica de Mathías Alexander; la Eutonía de G. Alexander; aportes de diferentes escuelas de movimiento y de la música. Su desarrollo abarca esferas de la actividad humana en las que se persiguen objetivos diferentes: dimensión educativa; artística; terapéutica, entre otras.

Stokoe la define como un lenguaje que permite al ser humano “ponerse en contacto consigo mismo y como consecuencia de ello, conocerse, expresarse y comunicarse con los demás seres. Su rol presenta dos fases, la intracomunicación y la intercomunicación (...). Se relaciona estrechamente con la integración del movimiento, la música y la expresión dramática como aspectos inseparables de un lenguaje corporal cuyo enfoque es creativo y

⁴⁶ Mirada teórica desde la que se aborda el arte como campo de conocimiento en el documento “Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares para la Formación Docente Inicial” del Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación de la Nación.

formativo, o educacional, más que vocacional y cuyo objetivo es poner la danza, como lenguaje , al alcance de todos los seres humanos”.⁴⁷

Se sustenta en conceptos como los siguientes: I).La Expresión Corporal es danza accesible a todas las personas. II) Todos pueden bailar lo que no significa que todos serán profesionales de la danza. III) La persona es concebida desde una perspectiva multidimensional. IV.)El ser humano *no posee un cuerpo, es un cuerpo*. Estas nociones y su correlato en la praxis, marcan diferencias con otras prácticas desarrolladas en diferentes campos pues el cuerpo no es concebido como un instrumento de disciplinamiento en pos de un mayor rendimiento. Por ello, es una forma de danza cuya ejecución no se basa en patrones de movimientos preestablecidos como modelos, al perseguir un equilibrio entre el aprendizaje del lenguaje y el logro de la expresividad personal. Cada sujeto puede iniciar el proceso partiendo de sus posibilidades y progresar hacia niveles crecientes de despliegue de un lenguaje corporal estético propio.

APORTES DE LA UNIDAD CURRICULAR AL PERFIL DEL EGRESADO.

En el marco del presente diseño, inscripto en la necesidad de recuperar el rol de enseñante y de mediador socio cultural del docente, la unidad curricular responde a los objetivos que orientan el desarrollo de la dimensión educativa de la danza. Tiene por objeto contribuir a la formación integral del egresado como profesional trabajador de la cultura y al desarrollo de competencias para la intervención didáctica en diferentes áreas del curriculum de la educación primaria.

En concordancia con lo plateado por Terigi respecto a la función de las asignaturas artísticas en la formación docente, “es un espacio que brinda oportunidades para el disfrute y la producción de arte (..), pero sobre todo destinado a la creación de conciencia del derecho que a todos nos asiste de disfrutarlo, criticarlo y producirlo”⁴⁸. Promueve también, la valoración de los aportes de las asignaturas artísticas en la educación primaria y el desarrollo de proyectos con los profesores que las imparten.

Por la naturaleza del lenguaje artístico que aborda, la contribución de este taller se enmarca en la resignificación del cuerpo en la educación. Cuerpo aquietado; disciplinado; homogeneizado; en la escuela configurada desde el paradigma de la modernidad. Ese tratamiento de la corporalidad transparenta concepciones sobre la función de la institución escolar; la naturaleza humana; la estructura de su inteligencia y, entrelazado a ello, el rol del cuerpo en la enseñanza y en el aprendizaje. Convertidas en prácticas cotidianas naturalizadas, determinan modos sesgados de vinculación con el conocimiento que integran las matrices de aprendizajes de los estudiantes y que se reproducen, más tarde, en el ejercicio docente. Ello advierte sobre la necesidad de ampliar los horizontes de la formación docente a través de espacios orientados al abordaje de la corporalidad como unidad biopsicosocial compleja generadora de sentidos. El cuerpo lejos de ser un mero envoltorio que alberga la mente y el espíritu, constituye al sujeto y lo diferencia de otros. Nuestro modo

⁴⁷ Stokoe, P. (1978) La Expresión Corporal y el adolescente. Barry, Argentina, pp 9

⁴⁸ Terigi, F. Reflexiones sobre el lugar de las artes en el *curriculum* escolar. En Akoschky J. et al, Artes y escuela.paidós, Argentina. pp65

de ser y de interactuar en el mundo es corporal .Esta condición es ineludible en la enseñanza y en el aprendizaje en la escuela primaria. Desde esa perspectiva, la unidad curricular contribuye a no perder de vista que “los sujetos también "son" cuerpos y movimientos. Su individualidad y su sociabilidad se construyen desde el propio cuerpo. De la aceptación del propio cuerpo”⁴⁹. Sobre esa mirada sobre la persona se asienta la Expresión Corporal. Por ello, aporta a aquello que Furlan plantea como una necesidad: “Llamar la atención que los sujetos son psicósomáticos cuando aprenden y se desarrollan, no sólo cuando se enferman”⁵⁰.

La unidad curricular desarrolla competencias en los egresados para la experiencia, conciencia y presencia del cuerpo como totalidad y para la producción de sentidos estéticamente comunicables mediante la Expresión Corporal. El despliegue de la dimensión corporal estético-expresiva, implica, a la vez, ampliar un conjunto de capacidades que el docente pone en juego en la enseñanza de contenidos de diferentes áreas del curriculum de la Educación Primaria, entre ellas las siguientes: sensopercepción; expresión; comunicación; pensamiento divergente; síntesis; simbolización; reflexión sobre y en la acción; gestión pertinente de los espacios y del tiempo; soltura y seguridad en sí mismo y en relación a su desempeño didáctico; confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as niños/as; respeto por la diversidad.

El taller de Expresión Corporal es un espacio privilegiado para promover un mayor desarrollo de las inteligencias cinestésica o corporal; espacial; interpersonal e intrapersonal⁵¹ de los estudiantes, capacidades medulares en la intervención didáctica. Ello se entrelaza con la posibilidad de reflexionar sobre la racionalidad que subyace en ciertas prácticas pedagógicas ritualizadas homogeneizadoras y con la implementación de estrategias superadoras tendientes a la atención de: I.) La diversidad de capacidades que los/as niños/as ponen en juego a la hora de resolver problemas o elaborar productos valiosos. II). Los diferentes perfiles cognitivos y estilos con los que éstos abordan las tareas. Aporta entonces, a la formación de docentes capaces atender a la diversidad entendida como posibilidad, no como obstáculo, en pos de la inclusión educativa en el más amplio sentido.

Aporta a la formación de docentes reflexivos sobre el comportamiento gestual y corporo-espacial que desarrollan en sus prácticas, teniendo en vista la incidencia de éste en la relación pedagógica, en la enseñanza y en el aprendizaje. Ello se extiende a la “lectura” de las manifestaciones corporales de los niños/as. En tal sentido contribuye a la reflexión sobre la propia práctica y a la reflexión en la acción, en tantos ejes vertebradores de la formación docente.

Este taller brinda herramientas para el acceso del egresado a los discursos simbólicos producidos por la cultura. Se favorece por esta vía su desempeño en la sociedad y en el ámbito educativo, como agentes transmisores y generadores de cultura. Promueve también,

⁴⁹ Furlan, A. (Argentina- Méjico) *El lugar del cuerpo en una educación de calidad*, en Lectura Educación Física y Deportes, Revista Digital. www.efdeportes.com/

⁵⁰ Ibidem

⁵¹ Si se adhiere a las teorías cognitivas sobre la estructura de la inteligencia humana y en particular a la Teoría de las Inteligencias Múltiples de H. Gardner .

la reflexión sobre el entramado de discursos sociales sobre el cuerpo que subyacen en productos culturales que consumen los niños y las niñas fuera del ámbito escolar - insertos en una sociedad “hipermediática”⁵²- que inciden en la conformación de sus subjetividades. Esto contribuye a repensar la relación pedagógica teniendo en vista el perfil de los sujetos de aprendizaje de la escuela primaria, en diferentes contextos socio-culturales, en la contemporaneidad.

Los aportes explicitados, perfilan la formación de docentes preparados para desempeñarse en la educación primaria atendiendo a los aspectos sociales; afectivo-emocionales; sensoperceptivos; expresivos y cognitivos singulares de los sujetos de aprendizaje, desde una perspectiva integradora.

PROPUESTA DE CONTENIDOS

La selección y la organización de los contenidos se efectúan teniendo en vista: el perfil del ingresante y del egresado; los aportes de la unidad curricular a éste; la naturaleza del objeto de estudio; la carga horaria y el régimen de cursado. Ello orienta la organización de contenidos básicos en núcleos temáticos substantivos. El orden en que se presentan, no implica su desarrollo en sentido lineal.

- **El cuerpo y la senso-percepción.** Propioceptividad y exteroceptividad .Conciencia del cuerpo global y segmentado, en movimiento y en quietud. Peso. Apoyos. La postura. Esquema e imagen corporal. Tono muscular
- **El cuerpo en el espacio.** Exploración de las posibilidades de movimiento en el espacio: Espacio personal, parcial, total, social. Diseños espaciales: formas, figuras, niveles, trayectorias y relaciones espaciales. Espacio real, imaginario y simbólico. Uso y transformación del espacio.
- **El cuerpo y el tiempo.** Estructuración temporal del movimiento: Orden. Sucesión. Duración. Velocidad. Simultaneidad. Alternancia.
- **Los movimientos:** movimientos de las diferentes partes del cuerpo, globales, segmentados, individuales, grupales. Movimientos fundamentales de locomoción. Calidades del movimiento. Cambios en la dinámica del movimiento. Intencionalidad del movimiento: invención de movimientos y movimientos pautados, coordinación intención/acción. Secuencias de movimientos. Descubrimiento de distintas formas de movimientos danzados.
- **El cuerpo y la música:** Corporización de elementos básicos de la música: sonido y silencio. Frases musicales. Aspectos rítmico, melódico y armónico.
- **Los recursos de la Expresión Corporal** como estímulo para la creación. Sonoros: la música; los sonidos; la voz. Plástico-visuales. Literarios y dramáticos. Interacción lúdica con objetos: exploración, uso y transformación de objetos.
- **La comunicación corporal:** Niveles de la comunicación: intrapersonal, interpersonal, grupal, social; escénica. Comunicación a través de la mirada, el contacto, la voz, el gesto, la postura. El vínculo corporal. Imitación. Mensajes significativos con el cuerpo. La comunicación corporal en la enseñanza y en el aprendizaje.

⁵² Verón, E. (1997). Esquema para el análisis de la mediatización; en Diálogos, n° 48, Lima

- **El cuerpo como productor de imágenes.** Imágenes evocativas. Imágenes productivas. Narraciones corporales. Búsqueda expresiva, lúdica y creativa de los contenidos trabajados.
- **El lenguaje corporal-danza y la producción de sentidos estéticamente comunicables.** Técnicas de improvisación y composición de coreografías sencillas. El cuerpo danza la memoria individual en cruce con la memoria socio-cultural: coreografías sencillas de danzas identitarias de la región NOA y su recreación. Apreciación y “lectura” crítica de manifestaciones coreográficas de diferentes orígenes. Valoración del patrimonio dancístico de la región.
- **El lenguaje corporal en la cultura mediática:** Apreciación y “lectura” crítica de productos culturales en los que está implicado el lenguaje corporal: películas; video-clips, propaganda, videojuegos. Contexto de producción. Intencionalidad del discurso. Signos cinéticos; proxémicos; objetales; institucionales y construcción de sentidos. El lenguaje corporal y los significados que genera.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS Y PROPUESTAS PARA LA EVALUACIÓN

Se presentan algunas sugerencias a modo de orientación general para la toma de macrodecisiones en la dimensión de las estrategias metodológicas. Un primer criterio a tener en vista, es que éstas guarden coherencia con la orientación de danza educativa que adopta la Expresión Corporal en el presente diseño curricular. Ello profundiza la necesidad de enfocar la enseñanza desde el reconocimiento y la atención a las características distintivas de cada estudiante y sus posibilidades, tanto como punto de partida como durante el proceso. En coherencia con este criterio y con el abordaje propio de la modalidad taller, el proceso cobra mayor relevancia que el producto en tanto no se persigue la formación de bailarines. Se sugiere el diseño e implementación de actividades- secuenciadas de menor a mayor complejidad- en las que se aborden los contenidos desde la exploración y la experiencia para luego efectuar procesos de reflexión y construcción de sentidos. La posibilidad de enriquecer la reflexión grupal de los estudiantes sobre las propias producciones, estará mediada por la teoría o los conceptos. Desde esa perspectiva, sería deseable el desarrollo de procesos espiralados que posibilitan volver a la producción profundizando y resignificando la misma. Ello se articula con: la formulación de consignas claras; pertinencia en la gestión del tiempo; la emisión de feedbacks sostenidos desde el respeto y la valoración por la singularidad. Especial atención requiere la generación de un “clima” de clase propicio para el desarrollo de producciones individuales y grupales en las que se ponen en juego la historia e identidad personal; las sensaciones; las percepciones; los sentimientos; los deseos; las imágenes; los mundos interiores de los estudiantes; los sentidos sobre el propio cuerpo y sobre el cuerpo en el ejercicio docente.

El taller puede acreditarse mediante el régimen de promoción directa mediante dos exámenes parciales, el segundo de carácter integrador. La evaluación de proceso puede efectuarse mediante trabajos prácticos. Se considera importante la evaluación diagnóstica del perfil de los estudiantes por su incidencia en la pertinencia de la planificación del proceso a desarrollar en el taller. La evaluación continua es medular para el logro de aprendizajes en la danza. Brinda información al estudiante que le permite mejorar; reorientar; profundizar su búsqueda

o corregir su desempeño. Se sugiere su empleo frecuentes en las clases y el registro de aspectos salientes de los procesos de aprendizajes de los estudiantes. Promover la auto-evaluación y la hetero-evaluación es de fundamental importancia para la construcción de aprendizajes en la disciplina y el ejercicio docente. Las instancias de reflexión grupal, luego de cada actividad, son propicias para su desarrollo.

BIBLIOGRAFÍA

- Arteaga Checa, et. al (1997) Desarrollo de la expresividad corporal. Tratamiento globalizador de los contenidos de representación. Inde, Barcelona.
- Bara, A. (1984) La expresión por el cuerpo. Búsqueda, Argentina
- Bernard, M. (1985) El cuerpo. Paidós, España.
- Blanco M. M.; Rojo, H. P. (1991) La educación y la Danza, en Actas de las Primeras Jornadas de Reflexión sobre el Arte, Instituto de Investigaciones Estéticas, Facultad de Artes, Universidad Nacional de Tucumán. Argentina.
- Calais- Germain, B. (1994).Anatomía para el Movimiento .Tomo I. Los libros de la liebre de marzo, Barcelona.
- Castañar Balcells, M. (2000) Expresión corporal y danza. Inde. Barcelona.
- Davis, F. (1988) La comunicación no verbal. EMECE. Alianza editorial. Madrid.
- Dewey, J. (2008) El arte como experiencia. Paidós. España.
- Feldenkrais, M. (1980) Autoconciencia por el movimiento humano. Paidós, Bs. As.
- Foucault, M. (1998) Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Siglo XXI, México, DF.
- Gainza, V.; et al. (1978) Educación y Expresión Estética. Plus Ultra, Argentina.
- García Ruso, M.H (1997) La Danza en la escuela. Inde, España.
- Haf, R.; Kalmar, D. Wiskitski, J. (1988) La Expresión Corporal va a la escuela, en Akoschky J.; et al., Artes y Escuela. Paidós, Argentina.
- Kesselman, S. (1994). El pensamiento corporal. Paidós, Argentina
- Laban, R. (1987) El dominio del movimiento. Fundamentos, Madrid.
- _____ (1989). Danza educativa moderna. Paidós, Madrid.
- Le Boulch, J. (1991) Hacia una ciencia del movimiento humano. Paidós, Argentina.
- Le Breton, D. (2002) La sociología del cuerpo. Nueva Visión, Argentina.
- _____(1995). “Antropología del cuerpo y modernidad”, Nueva Visión, Bs As.
- Milstein, D.; Mendes, H (1999) .La escuela en el cuerpo. Miño y Dávila, Bs As.
- Picard, D. (1986) Del código al deseo. Paidós, Argentina.
- Spindler, S. (2008) La Técnica de Alexander. Un Camino Hacia el Bienestar del Cuerpo y la Mente. Lumen, Buenos Aires.
- Stokoe, P. (1982).La Expresión Corporal y el niño. Ricordi, Argentina.
- _____(1986) Expresión Corporal, Guía didáctica para el Docente. Ricordi, Argentina.
- _____(1990) “Expresión Corporal: Arte- Salud - Educación”. Humanitas ICSA, Argentina.
- Stokoe, P.; Harf, R. (1984) Expresión Corporal en el Jardín de Infantes. Paidós, Argentina.
- Stokoe, P; Schächter, A (1978) Expresión Corporal. Paidós, Argentina.
- Vayer, P.(2000). El diálogo corporal. Dossat, Madrid.

EXPRESIÓN ARTÍSTICA: TEATRO

Tipo de Unidad Curricular: Taller

Ubicación en el Plan de Estudios: Primer Año

Carga Horaria: 3 hs. cátedras semanales. Total: 48 horas cátedras

Régimen de cursado: Cuatrimestral – 2º Cuatrimestre

FUNDAMENTACIÓN

El Teatro, los juegos teatrales y las experiencias de expresión dramática aportan al futuro docente una serie de conocimientos de los códigos no verbales de comunicación. Esta adquisición desarrolla, a la vez, su capacidad expresiva para el trabajo creativo en el aula.

Por sus características grupales, polisémicas, expresivas e integradoras de otros lenguajes, el Teatro se transforma en una herramienta útil para la adquisición de hábitos grupales, lecturas complejas y habilidades en el manejo de la comunicación no verbal. Al mismo tiempo, los elementos que hacen a la esencia del lenguaje teatral, como la intangibilidad y la ritualización del instante de la representación, crean un arte que produce goce estético y vivencia social trascendente. Pero su realización requiere de quien lo realiza, profundos conocimientos de su personalidad, haciendo que el proceso de adquisición de este lenguaje sea expresivo e introspectivo al mismo tiempo.

Siendo un lenguaje y destinado a producir mensajes, el Teatro organiza sistemas de interpretación-decodificación que ayudan a flexibilizar estructuras mentales. Sistemas y estructuras que están previstos en la psiquis para facilitar la comprensión de la sincronía y la diacronía. Por lo tanto, el asistir a una representación teatral y el participar o vivenciar un hecho creativo teatral, ayudan a comprender e interpretar cronologías y procesos históricos. La selección y organización de contenidos se desarrollan teniendo en cuenta los aportes que la unidad curricular hace al perfil del egresado; los niveles de conocimiento previo de los ingresantes; la naturaleza del objeto de estudio; la carga horaria de la unidad curricular; el régimen de cursado y las recomendaciones del INFD para la elaboración de Diseños Curriculares.

El espacio curricular presentará contenidos propios del lenguaje teatral que se adquieren en una experiencia vivencial, promoviendo la idea de que a través de la elaboración, preparación y construcción de una experiencia de teatro, el niño aprende diferentes contenidos, rescatando el espacio lúdico e interactuando con sus entornos.

La dinámica de taller proveerá experiencias expresivas que le permitirán resolver situaciones de teatralidad. Las reflexiones permitirán manejar la dinámica del aula como un espacio de representaciones, donde comprender esa misma dinámica de la puesta en escena, mejora su trabajo docente.

Para esto es necesario vivenciar y comprender los procesos que organizan el espacio como un universo simbólico y las tensiones del aprendizaje como una construcción dramática.

Al comprender el teatro como un lenguaje cargado de sentido y superados los modelos empiristas o enciclopédicos-informativos se propiciará la reflexión crítica sobre su accionar disciplinario.

Se espera que este espacio brinde la oportunidad de reconocer al teatro como una producción colectiva, integradora de lenguajes y disciplinas a la vez que permita reconocer a las experiencias de la expresión dramática en su conjunto como una herramienta didáctica útil y pertinente para la construcción del conocimiento escolar.

APORTES DE LA UNIDAD CURRICULAR AL PERFIL DEL EGRESADO

Los alumnos y las alumnas futuros docentes de Nivel Primario podrán vivenciar y comprender el valor del juego teatral en el desarrollo futuro de los educandos.

Podrán participar y coordinar juegos de roles que facilitan la construcción de sentido social.

Al finalizar el taller, los docentes comprenderán las estructuras básicas que operan como elementos organizativos del teatro, conociendo códigos y características del lenguaje teatral. Desarrollarán capacidades para la percepción, apreciación y recepción de producciones teatrales y sus mensajes. Utilizarán herramientas del teatro que permitan explorar sus propias posibilidades de expresión y comunicación y las de sus alumnos.

Serán capaces de coordinar experiencias dramáticas infantiles. Propondrán alternativas innovadoras en un ambiente de aprendizaje significativo, diseñando y proyectando actividades de enseñanza que favorezcan las competencias que estructuran la personalidad de los educandos y faciliten la interacción de los niños y niñas con las distintas manifestaciones artísticas.

PROPUESTA DE CONTENIDOS

Juego teatral: Aproximaciones al juego teatral desde distintas perspectivas conceptuales. Senso-percepción y creatividad. Realidad, ficción y verosimilitud. Contextos imaginarios. Imitación. La relación de empatía: alumno espectador y alumno actor: expectación y análisis de las creaciones grupales. Juego e improvisación dramática.

El teatro como herramienta didáctica. El teatro en la educación. El teatro y la construcción del conocimiento. El teatro y la interdisciplinariedad. El teatro como lenguaje articulador de espacios curriculares: plástica, música, ciencias, matemática, lengua.

Estructura dramática. Argumento y tema. Secuencia dramática y de acción. Texto dramático y texto escénico o espectacular. Relato.

Estructura de representación: Rol y personaje; conflicto, objetivo y acción de los personajes. Organización del espacio y tiempo escénico. Sentido integral de la escena. Objetivos, contenidos y formas de representación teatral. El nivel verbal y las acciones físicas. Técnicas de creación colectiva. Montaje.

Lectura crítica de producciones teatrales: Apreciación, contextualización y producción de sentido y su relación con la realidad socio-cultural.

ORIENTACIONES METODOLOGICAS Y PROPUESTAS DE EVALUACIÓN

En el caso del Teatro resultan imprescindibles las vivencias comunes del grupo ya que es allí donde se genera la información y la habilidad que el lenguaje requiere. Esto hace que la dinámica con que se incorporan los conocimientos juegue un rol fundamental en el modo, método y capacidad de producir lenguaje.

La Metodología de Taller es la apropiada para la formación práctica y la adquisición de habilidades que hacen al Lenguaje Teatral. Es un espacio de Trabajo en Grupo donde se aprende en tanto se produce e interactúa con los otros. Es un espacio horizontal, donde el saber es parte del proceso de trabajo y el resultado de la producción y la reflexión colectiva (elementos ligados intrínsecamente al lenguaje teatral).

Es un espacio de aprendizaje en proceso donde el conocimiento y la habilidad se adquieren o logran partiendo desde el punto en el que el grupo de trabajo se encuentra. Requiere de la participación práctica y presencial.

El taller puede acreditarse mediante el régimen de promoción directa mediante dos exámenes parciales, el segundo de carácter integrador y que se exprese en una creación colectiva. Regularidad por asistencia y trabajos prácticos.

Por requerir de la participación práctica y presencial, la evaluación de proceso se puede realizar por medio de trabajos prácticos individuales y grupales.

BIBLIOGRAFÍA

- Eines J. y Mantovani, A. (2002). Didáctica de la dramatización. Editorial Gedisa, Barcelona..
- González de Díaz Araujo, G.(1998). El teatro en la escuela: estrategias de enseñanza. Editorial Aique. Bs. As.
- Jara, J. y Mantovani, A. (2007). El actor creativo, la actriz creativa (Manual para conseguirlo). Editorial Artez Blai. Bilbao.
- Jiménez Ortega, J. (2006).El teatro en la escuela: (Aprender y hacer). Ediciones La Tierra Hoy, S.L. Madrid.
- Mantovani, A. (2003). Nuestro Escenario. El teatro en la educación. Carpeta sobre "La creación colectiva". Fundación de Ayuda contra la drogadicción. Madrid.
- Mantovani, A. (2004) El teatro un juego más. Edit. Novedades Educativas. Buenos Aires, Argentina.

- Mantovani, A. y Morales, R. I. (2002). Juegos para un taller de teatro. Edit. Proexdra, Morón de la Frontera, Sevilla.
- Vega, R. (2006) El juego teatral. Compromiso, disfrute y aprendizaje. Editorial Comunicarte. Córdoba.
- _____1981. El teatro en la educación. Editorial Plus Ultra. Bs. As.
- _____1995. Escuela, teatro y construcción de conocimiento. Editorial Santillana. Bs. As.
- Bretch, Bertol. (2001) Breviario de estética teatral.

MATEMÁTICA

Tipo de Unidad Curricular: Materia

Ubicación en el Plan de Estudios: Primer Año

Carga Horaria: 3 hs. cátedras semanales. Total: 96 horas cátedras

Régimen de cursado: Anual

APORTES DE LA UNIDAD CURRICULAR AL PERFIL DEL EGRESADO

“Nunca consideres el estudio como una obligación, sino como una oportunidad para penetrar en el bello y maravilloso mundo del saber”
Albert Einstein

¿Qué entendemos por Matemática cuando se trata de enseñarla en la escuela? En función de esta pregunta, un primer asunto que se puede considerar es que la Matemática para los alumnos, quedará en parte definida y caracterizada por el conjunto de experiencias que se les haga vivir en relación con los conceptos que se traten. Es decir, el trabajo matemático quedará evidenciado ante los ojos de los alumnos a partir de las propuestas que las instituciones educativas les hagan experimentar a lo largo de la escolaridad. Se puede “sospechar” entonces, que la Matemática que se decide enseñar, así como su tratamiento, impactan de una manera determinante en lo que los alumnos van a considerar como “cultura matemática”. Esta idea permite reconocer la *resolución de problemas* como una de las estrategias principales del trabajo matemático, para que los estudiantes vayan configurando ideas sobre la Matemática y su enseñanza en la escolaridad primaria.

Los marcos teóricos desarrollados y las orientaciones metodológicas sugeridas en este Diseño Curricular Jurisdiccional; tanto de las propuestas de trabajo de clase, como las tareas o estudios que se realicen de forma autónoma durante la formación deberán ofrecer oportunidades para que los futuros docentes desarrollen habilidades para:

- analizar desde un punto de vista superior los contenidos de las matemáticas escolares.
- organizar y secuenciar la estructura de objetivos y contenidos del currículo de matemáticas en la educación primaria.
- analizar los procesos de pensamiento matemático, diagnosticar errores de comprensión de los escolares y proponer tareas para su tratamiento.
- diseñar unidades didácticas relativas a tópicos de matemáticas y de instrumentos para la evaluación de los conceptos y procedimientos matemáticos en la educación primaria.
- realizar el análisis didáctico de los temas de las matemáticas escolares.
- observar sistemáticamente los procesos de aprendizaje de los alumnos durante las micro-experiencias o en su residencia docente.
- analizar y evaluar propuestas y materiales curriculares en el aula de matemáticas.
- utilizar los nuevos recursos tecnológicos en los procesos de enseñanza aprendizaje de las matemáticas de primaria.

PROPUESTA DE CONTENIDOS

Modalidades de seleccionar y organizar contenidos

Los contenidos del Diseño Curricular son una herramienta para el trabajo de los docentes (y no a la inversa), pues ellos son responsables de planificar y conducir la enseñanza. Cada docente tiene en sus manos la posibilidad de seleccionar los contenidos de enseñanza de las distintas áreas, que no necesariamente deben pensarse por separado a la hora de planificar la propuesta formativa.

Es deseable que el profesor-formador desarrolle los contenidos sugeridos poniendo en acto los marcos teóricos provenientes especialmente de la Didáctica de la Matemática con que se concibe los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje en la Jurisdicción, teniendo siempre presente la especificidad en la formación docente para el Nivel Primario.

En las Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares –Profesorado de Educación Primaria- en la página 97- se sugiere que para la selección y organización de los contenidos matemáticos, el docente formador de formadores, habrá de considerar:

- 1) Aspectos que posibiliten la comprensión de contextos históricos de producción de conocimiento.
- 2) Aspectos epistemológicos, de metodología y de criterios a incorporar y validar en forma práctica en los futuros maestros, atendiendo a su transferibilidad al aula.

En este sentido, será necesario articular los contenidos matemáticos a abordar con la perspectiva sobre su enseñanza, incluyendo especificaciones que expliciten, entre otras cuestiones, que la forma en que se trabajen los saberes en el Instituto de Formación Docente implicará tanto para el alumno como para el docente posicionarse como productor de conocimientos. Por lo tanto se sugiere - página 99- que los contenidos matemáticos escolares que debería manejar con profundidad y solidez el estudiante – futuro maestro son: **un recorte de los campos de la Aritmética y la Teoría de Números, la Geometría Euclidiana, y algunas nociones introductorias del Álgebra y la Probabilidad y Estadística.**

CONTENIDOS:

- **Valores que se le reconoce a la Matemática:** instrumental, social, formativo.
- **Problema:** diferentes concepciones. El rol de los problemas en la enseñanza y el aprendizaje de la Matemática. Características propias para que una situación sea considerada un problema. Procedimientos necesarios para resolver un problema. Los problemas como condición necesaria pero no suficiente para promover aprendizajes matemáticos.
- **Conjuntos numéricos:** clasificación. Propiedades.
- **Estudio de problemas y situaciones que se resuelvan mediante:**
- **Números naturales y sistemas de numeración.** Tratamiento y comprensión de las características de nuestro sistema de numeración decimal, en particular la descomposición polinómica de los números en base 10, poniendo énfasis en el

estudio de las relaciones y propiedades de números naturales que involucren modelización. Otros Sistemas de Numeración.

- **Operaciones en el campo de los números enteros.** Tratamiento del sentido de las operaciones, poniendo énfasis en el cálculo reflexivo, en la producción de las estrategias de cálculo mental y el análisis de las relaciones y propiedades de números y operaciones involucradas, utilizando la calculadora como herramienta para estudiar relaciones y propiedades. División entera. Algoritmo: uso de letras para la producción e interpretación de expresiones algebraicas. Congruencia. Problemas de conteo, a partir de cuyo análisis se desarrolle el trabajo con potencias y raíces y las propiedades correspondientes. Problemas donde las **ecuaciones** y las **fórmulas** modelizan una condición a cumplir por un conjunto de números.
- **Divisibilidad en el conjunto de los números enteros:** múltiplos y divisores. Números primos. Criterios de divisibilidad. Máximo común divisor y mínimo común múltiplo. Teorema Fundamental de la Aritmética.
- **Números Racionales.** Fracción: concepto. Comparación y orden de fracciones. Fracciones en la recta numérica. Diferentes escrituras de un número. Operaciones con números racionales. Fracciones y proporcionalidad. Fracciones y escalas. Fracciones y porcentajes.
- **Proporcionalidad** numérica directa e inversa. Propiedades: usos. Relación entre las ideas de razón y proporción. Representaciones gráficas.
- **Funciones:** modelización de situaciones que permitan el trabajo con variaciones simultáneas de magnitudes, la posibilidad de predecir cantidades y de comprender el comportamiento y la posibilidad de una descripción matemática de procesos. Diferentes representaciones: numérica, geométrica, gráfica y algebraica. En particular, el trabajo con **funciones lineales** que permitirá atribuir significado a diferentes expresiones algebraicas conocidas en general sólo simbólicamente, interpretando por ejemplo la pendiente y la ordenada al origen en diferentes situaciones. Uso de software: Funciones Win 32, etc.
- **Figuras geométricas.** Bidimensionales y tridimensionales. Concepto. Clases. Propiedades de lados y ángulos de triángulos y cuadriláteros. Diagonales de paralelogramos. Relaciones entre triángulos y paralelogramos. Copiado y construcción de figuras con regla, escuadra, compás, transportador. Uso de software: CABRI, GEOGEBRA; STAR CaR, etc.
- **Perímetro y área.** De triángulos, cuadriláteros, de polígonos regulares, de figuras circulares. Sistemas de medición (SIMELA). Equivalencia entre unidades.
- **Cuerpos geométricos y sus volúmenes.** Desarrollos planos de cuerpos. Cantidad de caras, aristas y vértices. Superficie lateral y total, volúmenes de cuerpos. Unidades de medida de volumen.

BIBLIOGRAFÍA

- Charnay, Roland. Aprender por medio de la resolución de problemas, en C. Parra e I. Saiz (1.994) (comps.), *Didáctica de la Matemática. Aportes y reflexiones*, Paidós. Buenos Aires.
- Nemirovsky, Myriam (1995) *Leer no es lo inverso de escribir*, en Teberosky, Ana y Tolchinsky, Liliana, *Más allá de la alfabetización*. Santillana. Buenos Aires.
- Parra, C. e I. Saiz (comps.).(1.994) *Didáctica de Matemáticas. Aportes y reflexiones*, Paidós. Buenos Aires.
- Perrenou, Philippe. (2001) Aspectos problemáticos de la formación docente, XVI Jornadas del Seminario Interuniversitario de Investigación en Didáctica de las Matemáticas, Huesca.
- Saiz, Irma. (1.994) *Resolución de problemas. Documento para el programa CBC*, Ministerio de Cultura y Educación, República Argentina.
- Saiz, Irma; Camerano, Cristina y Barrionuevo, Clara. (1994) *La Resolución de Problemas en la Escuela Primaria. Documento elaborado por el equipo de Matemática de la asesoría técnico pedagógico de Corrientes*.
- Vergnaud, Gerard. (1.991) *El niño, las matemáticas y la realidad, el problema de las matemáticas en la escuela* Trillas, México.
- Broitman, Claudia y Kuperman, Cinthia, (2.005) *Interpretación de números y exploración de regularidades en la serie numérica. Propuesta didáctica para primer grado: La lotería*. Universidad de Buenos Aires, OPFyL. Bs. As.
- Carraher, Terezinha; Carraher, David y Schliemann, Analucía,(1.991) *En la vida diez, en la escuela cero*. Siglo XXI. México.
- Dirección Provincial de Educación Primaria (2001): *Orientaciones Didácticas para la Enseñanza de los Números en el primer ciclo de la EGB*. - La Plata.
- Lakatos, I. (1992) *Pruebas y refutaciones. La lógica del descubrimiento matemático*, Alianza, Madrid.
- Lerner, Delia. (1992) *La Matemática en la escuela*, Aique. Buenos Aires.
- MECyT, (2006) *Aportes para el seguimiento del aprendizaje en procesos de enseñanza. Primer ciclo. Nivel Primario*. Buenos Aires.
- -----(2006) *Serie Cuadernos para el aula*. Buenos Aires.
- -----(2001) *El juego como recurso para aprender. Juegos en Matemática EGB 1*. Buenos Aires.
- Quaranta, María Emilia, Ponce Héctor, (2006) *Matemática. Cálculo Mental con números naturales*. Dirección de Currícula. G.C.B.A.
- Sadovsky, Patricia y Wolman, Susana, *El sistema de numeración: un problema didáctico*, en Parra, Cecilia y Saiz, Irma (1994)(comps.), *Didáctica de las Matemáticas*, Paidós, Buenos Aires.
- Wolman, Susana, *La enseñanza de los números en el Nivel Inicial y en el primer año de la EGB*, en Kaufman, Ana María (2001) (comp.), *Letras y Números. Alternativas didácticas para Jardín de infantes y Primer Ciclo de la EGB.*, Santillana, Buenos Aires.
- Alsina, C. y Otros: (1.996) *Enseñar Matemáticas*. GRAO. Madrid.
- Bressan, Ana María, (1998) *División*. Consejo Federal de Educación. Río Negro.

- Bressan A. y Bogisic B.: El cálculo aproximado: aplicaciones a la operatoria con naturales y decimales. Documento nº 17. DIFOCAPEA. Área Matemática. R. Negro
- DGCyE, SSE, Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social y Dirección de Gestión Curricular (2007) Propuestas pedagógicas para alumnos/as con sobriedad. Segunda secuencia: Operaciones. La Plata.
- Dirección de Educación Primaria, Gabinete Pedagógico Curricular (2001) Aportes didácticos para el trabajo con la calculadora en los tres ciclos de la EGB. La Plata.
- -----(2001): Orientaciones Didácticas para la enseñanza de la multiplicación en los tres ciclos de la EGB. La Plata.
- -----(2001): Orientaciones Didácticas para la enseñanza de la división en los tres ciclos de la EGB. La Plata.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2007) Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) “Series de cuadernos para el aula, segundo ciclo: 4, 5 y 6”.
- Chemello, Graciela; Agrasar Mónica. (2007) Leer, escribir y argumentar NAP (Serie Matemática). Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.
- Chemello, Graciela, Agrasar, Mónica. (2007) Parece distinto pero no lo es NAP (Serie Cuadernos para los estudiantes). Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.
- Fiol, M. L. y otro. (1990) La proporcionalidad directa. La forma y el número. Editorial Síntesis. España.
- Barallobres, G., Itzcovich, H. Y Sessa, C. (2007): Documento sobre la enseñanza de la Geometría. Tercer Ciclo. Dirección de Currícula, Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Berthelot, R. y Salin, M.H. (1994) La enseñanza del espacio y de la geometría en la escolaridad obligatoria (Tesis) Publicada en Documentos del PTFD, y reproducida en documento 1/97 PBA
- Fuenlabrada, I. et al (1986) (México) : Los Cuadriláteros y sus Diagonales. Laboratorio de Psicomatemática Nro. 7. DIE. CINVESTAV..
- Gálvez, G. : La Geometría, la psicogénesis de las nociones espaciales y la enseñanza de la geometría en la escuela elemental en Parra, C y Saiz (1994) (comp.), *Didáctica de Matemática*. Paidós, Buenos Aires.
- Martínez, R. y Porras, M. (1997) : Un enfoque alternativo de la Enseñanza de las figuras en el Plano en la E.G.B en Revista de Educación Matemática. Vol. 12 Nro 3. Universidad de Córdoba.
- Sadovsky, Parra, Itzcovich, Broitman (1997): Documento de Actualización Didáctica Nº 5. Matemática. Segundo Ciclo de la EGB, MCBA

LENGUA Y LITERATURA

Tipo de Unidad Curricular: Materia

Ubicación en el Plan de Estudios: Primer Año

Carga Horaria: 3 hs. cátedras semanales. Total: 96 horas cátedras

Régimen de cursado: Anual

APORTES DE LA UNIDAD CURRICULAR AL PERFIL DEL EGRESADO

La formación de docentes en *Lengua y Literatura* para la escuela primaria asume la responsabilidad de 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.

A ello, por otra parte, el profesional docente debe desarrollarse como hablante, lector y escritor lo cual es condición indispensable para su aprendizaje académico y para su función como transmisor de la cultura escrita.

La finalidad de los estudios sobre el lenguaje en la formación inicial docente, no es la reproducción de los modelos académicos de los especialistas sino brindar a los futuros docentes una formación disciplinar explícita que les permita tomar decisiones didácticas coherentes y adecuadas. Para esto se hará necesario el conocimiento de no sólo la forma particular de aprender que tienen los niños según la edad, sino también de los principios pedagógicos que sustentan la propuesta curricular del área.

La problemática primordial que desde el área deberá atenderse en la formación de futuros docentes será la de conciliar el desarrollo de las capacidades de comprensión y expresión con el estudio de las estrategias lingüísticas (entre las que se encuentran los conocimientos gramaticales) que se ponen en juego al usar la lengua, problemática que llevó a una disociación *uso y reflexión* y, en las prácticas, se privilegió una opción por sobre la otra.

Tal disociación en la formación docente se vio reflejada en el abordaje separado de, por un lado, sistematización de los aportes de las ciencias del lenguaje, sobre el eje disciplinar, y el tratamiento posterior de la didáctica del nivel, momento en el que se esperaba las consideraciones específicas adquirieran significatividad para los alumnos, contribuyendo de este modo a la subsistencia de estas tensiones en el área.

Estas y otras contradicciones hacen que sea necesario durante todo su trayecto en la formación inicial, que los alumnos tengan oportunidad de conocer en forma explícita las teorías lingüísticas y literarias, sus principios básicos y su devenir histórico y, paralelamente desde una intencionalidad modélica vislumbrar cómo esas teorías se hacen visibles en las prácticas docentes.

El desarrollo de la unidad curricular Lengua y Literatura deberá aportar para que los futuros docentes:

- Comprendan la evolución de las ciencias del lenguaje y de otras disciplinas del lenguaje orientadas a la configuración de las formas discursivas que encarnan los usos comunicativos, el significado social de esos usos y los procesos cognitivos implicados en la comprensión y producción de los mensajes.
- Se instrumenten en los diversos enfoques teóricos, la reflexión sobre los fenómenos del lenguaje y de la comunicación y las implicancias pedagógicas que los mismos generan.
- Potencien la propia competencia comunicativa y literaria.

PROPUESTA DE CONTENIDOS

- Conocimiento y uso de la Lengua. Competencia comunicativa. Los enfoques comunicativos. La escucha. Modelos y estrategias de comprensión. El habla. Modelo teórico de la expresión oral. Tipos de textos y necesidades orales. La lectura. Concepciones. Modelos de comprensión lectora. Perfil del buen lector. Tipos de lectura. La escritura. Concepciones. Modelo de composición. Proceso de composición.

- El sistema de la lengua. Modelos gramaticales. Competencia gramatical. La lingüística del texto. Texto. Concepto. Propiedades. Tipologías y tipos textuales. Morfo-sintaxis. Léxico. Pronunciación y Ortografía.

- Lengua y Sociedad. Aportes de la Sociolingüística para el abordaje de la lengua. Diversidad lingüística. Variedades y registros. La variedad estándar. Contactos de lenguas y conflicto lingüístico. La Sociolingüística y los Medios de comunicación.

- Lengua y Cognición. Aportes de la Psicolingüística para el abordaje de la lengua. Psicolingüística y adquisición del lenguaje. Teoría ambientalista de tradición conductista. Teoría innatista. Teoría del establecimiento de parámetros. Teoría constructivista. Teorías socio-interactivas.

Literatura. Conceptualizaciones. Relación Lengua-Literatura. La competencia literaria. Tradición literaria. Géneros literarios. El lugar de la Literatura en la educación primaria. Constitución del canon literario escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- Chartier, A.-M. y J. Hébrard, (2002) La lectura de un siglo a otro. *Discursos sobre la lectura (1980-2000)*, Gedisa, Barcelona.
- Egan, K. (2005.): ¿Empezar desde lo que el alumno sabe o desde lo que el alumno puede imaginar? Buenos Aires, *Lulú Coquette*, Año 3, N° 3.
- Hébrard, J. (2006): conferencia Lectores autónomos, ciudadanos activos, Flacso, Buenos Aires.
- Petit, M. (1999): Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. FCE, México.
- Pineau, P. y Cucuzza, R (2000). (dir.) Para una historia de la enseñanza de la lectura y de la escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Alvarado, M. (2001) (coord.) Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura. Buenos Aires, Flacso-Manantial.
- Alvarado, M. y Yeannoteguy, A. (2000): La escritura y sus formas discursivas. Eudeba, Buenos Aires.
- Chartier, A. M. (2004): Fondo de Cultura Económica, México. Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica
- Gaspar, M. del Pilar y Silvia González, (2006-2007) Cuadernos para el aula. Lengua: 1º a 6º Año Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Pineau, P. y Cucuzza, R. (2000.) (dir.) Para una historia de la enseñanza de la lectura y de la escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Ragucci, R. (1931): El habla de mi tierra, Imprenta y Librería del Colegio Pío IX.
- Bombini; G.(2001): La literatura en la escuela, en; Alvarado, M., *Entre Líneas*, Flacso Manantial, Buenos Aires.
- Chambers, A. (1996): Cómo formar lectores, Conferencia pronunciada en 25º Congreso Mundial de IBBY.
- Colomer, T.(2001) (Buenos Aires) : La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. En *Lectura y Vida*. Revista Latinoamericana de Lectura, año 22, N° 4.
- Díaz Rönner, M. A. (1989): Cara y cruz de la literatura infantil. (Colección Libros del Quirquincho) Coquena Grupo Editor SRL - Buenos Aires.
- Lahire, B. (2004) (comp.): Sociología de la lectura, Gedisa, Barcelona.
- Montes, G. (2005): La gran ocasión, Plan de Nacional de Lectura, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Berruto, G. (1979): La sociolingüística. FCE, México.
- Cazden, C. (1991): El discurso en el aula. Paidós, Buenos Aires.

- Censabella, M. (2000): Las lenguas indígenas en la Argentina. Eudeba, Buenos Aires.
- Ciapuscio, G. (1995): Tipos textuales, UBA, Buenos Aires.
- Chomsky, N. Piaget, J. (1983): Teorías del lenguaje, teorías del aprendizaje. Grijalbo, Barcelona.
- De Beaugrande R-A y Dressler W. (1997): Introducción a la lingüística del texto, Ariel, Madrid.
- Defior Citoler, S. (2000) Las dificultades de aprendizaje. Un enfoque cognitivo. El aljibe, Granada.
- Di Tullio Angela, (1980): Manual de gramática del español, Edicial, Buenos Aires.
- Fishman, J. (1988): Sociología del lenguaje, Cátedra, Madrid.
- Gardner H. (2000) La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas, Paidós, Buenos Aires.
- Halliday, M.A.K. (1982) El lenguaje como semiótica social, FCE, México.
- Irwin J. Doyle M.A. (1992): Conexiones entre lectura y escritura. Aique, Buenos Aires.

CIENCIAS SOCIALES

Tipo de Unidad Curricular: Materia

Ubicación en el Plan de Estudios: Primer Año

Carga Horaria: 3 hs. cátedras semanales. Total: 96 horas cátedras

Régimen de cursado: Anual

APORTES AL PERFIL DEL EGRESADO

Los propósitos constituyen la explicitación de los aportes específicos que la apropiación del conocimiento social hacen respecto a la formación de los alumnos en relación con los valores que se consideran deseables en torno a la persona, la sociedad y la relación entre saber disciplinar y sociedad. La educación social exige mucha información porque sin ella es imposible pensar, pero esta información debe ser razonada y justificada para que pueda ser comprendida. También hay que tener presente que en Ciencias Sociales, importa el cómo son las cosas y el porqué son de una determinada manera, y también nos interesa cómo podrían ser. La posibilidad de la duda, de la crítica y de la alternativa implica, necesariamente, entrar en el campo de las preferencias o valores que, a su vez, favorecen determinadas actitudes y rigen o iluminan la acción.

No existe, entonces, una única formulación de propósitos para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Las diversas posibilidades dependerán de los enfoques valorativos que den sentido a la práctica de la enseñanza como una práctica social, por un lado, y de los diferentes enfoques teóricos del campo disciplinar, por el otro. Así, las prácticas de la enseñanza del conocimiento social que se validen en educar para una *conciencia crítica* y una *ciudadanía plena* resultan distintas de aquellas que lo hagan en un pensamiento meramente erudito y en una noción de ciudadanía sin adjetivos que expliciten su contenido.

Teniendo en cuenta esto, entre los principales propósitos de la enseñanza de las Ciencias Sociales podemos mencionar:

- Conocer las formas en que se produjeron/producen conocimientos disciplinares en Ciencias Sociales, su controversialidad, así como las principales preocupaciones a las que dieron respuesta y las características que este tipo de conocimientos fueron adoptando en su proceso histórico de construcción como disciplinas, como ámbitos académicos específicos.
- Apropiarse de los conocimientos producidos por la *Didáctica de las Ciencias Sociales* y reconocerla como un campo de conocimiento específico clave para su formación profesional.
- Reflexionar sobre los propósitos de la inclusión del área de conocimiento en la escuela primaria en diferentes momentos, en distintas sociedades, con el objeto de identificar las relaciones entre los supuestos éticos-políticos y los enfoques/propuestas de saberes de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales que los definieron/definen.
- Cuestionar, ampliar y profundizar sus conocimientos sobre la diversidad de lo social en el pasado y en el presente, incorporando la necesidad de la referencia a la

producción científico-social para la construcción de los contenidos de enseñanza del área.

- Conocer las principales dificultades que presenta el aprendizaje del conocimiento de las Ciencias Sociales para los alumnos del nivel Primario, para anticiparlas, enfrentarlas y atenderlas especialmente en cuanto a forma y graduación, y en cuanto a la tarea de selección de estrategias y de materiales curriculares pertinentes.
- Disponer de criterios para analizar la relación entre fundamentos y acciones y evaluar los componentes y características de propuestas de enseñanza de las ciencias sociales escolares producidas por otros (observados, leídos, narrados; el profesor-formador y sus estudiantes en el Instituto o en la Universidad, el profesor de Nivel Primario y sus alumnos).

PROPUESTA DE CONTENIDOS:

La selección de contenidos y su organización debe tener en cuenta la necesidad de promover la construcción de un conocimiento histórico y geográfico que logre superar la simplificación de lo real, originada por un pensamiento lineal, y que desarrolle un pensamiento que sea a la vez analítico e integrador. Esta dimensión del pensamiento tiene como objetivo problematizar lo evidente, investigar la naturaleza ideológica y epistemológica del conocimiento. Es por esto necesario analizar la incidencia de determinadas matrices conceptuales, que aparecen habitualmente en el conocimiento cotidiano de los alumnos:

- la *naturalización* de la explicación de la realidad social - que supone una especie de armonía preestablecida entre el curso de la naturaleza y la sucesión de las ideas acerca de las sociedades;
- la *visión lineal del pasado y del presente* -que se establece como una ruta marcada por revoluciones tecnológicas que abren etapas sucesivas de ascenso para el hombre-;
- la *visión del progreso* -que consiste en definir como avanzado todo lo que conduce hacia el capitalismo y la industrialización, sin aceptar que puedan existir otras formas válidas de configuración de la economía y de organización de la sociedad, a las que pudiera llegarse por otros caminos, descalificando las vías alternativas como retrógradas o impracticables (utópicas)⁵³.

Por el hecho mismo de que partes esenciales de esta concepción de la historia y del progreso han quedado adheridas a la visión del sentido común acerca del mundo, resulta importante que la Formación se esfuerce en comprender su génesis y su auténtica naturaleza.

En este sentido, en estos diseños se plantean una serie de contenidos⁵⁴, tanto disciplinares como didácticos, a fin de que se puedan establecer distintas relaciones entre ellos, así como formas de abordarlos:

América antes de ser América: Plantea el problema de la diversidad socioeconómica y política existente en el continente latinoamericano antes del proceso de conquista y

⁵³ Moglia, P: Primeros avances de las Recomendaciones en base a diversos autores, INFOD, mayo de 2008

⁵⁴ Basados en las recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares, INFOD, pág. 122 a 128

colonización europea. El estudio de culturas concretas referidas los actuales territorios de diferentes países latinoamericanos y el argentino a partir de plantear una tipología de las distintas formas históricas de organización social y políticas: recolectores, cazadores, bandas, jefaturas, aldeas y estados.

La invención de América. Conquista y colonización Desarrolla el problema de la construcción de un nuevo orden social, a partir del proceso de conquista y colonización española de los imperios azteca e inca. Implica el planteo de las principales características económicas, políticas y sociales del nuevo orden colonial en hispanoamérica,

Revoluciones e independencia en América: la ruptura del orden colonial y las luchas por consolidar un nuevo orden. Desarrolla el problema del **cambio social** en América Latina. El proceso de crisis y ruptura del orden colonial. Los intentos fallidos de reforma y las acciones revolucionarias que concluyen con la independencia de los países latinoamericanos.

El nuevo orden en América Latina: exclusión política y dependencia económica. Implica el análisis de las características del **nuevo orden económico, político y social** construido en las sociedades latinoamericanas luego de varias décadas de luchas entre grupos con intereses divergentes. Las características centrales de lo que se conoce como **la modernidad** (economía capitalista, estados nacionales y liberalismo político), y la modalidad que asumió en las sociedades latinoamericanas.

Los ambientes y las problemáticas ambientales. Las diferentes definiciones de “ambiente” y los múltiples discursos en torno a las problemáticas ambientales en el marco de la mundialización. La dinámica de la naturaleza y la naturaleza reconstruida por las sociedades para instalarse y producir. 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”: riesgo y vulnerabilidad social, económica, política.

La globalización, el mundo “en red” y en “regiones La complejidad política, económica, social, cultural y territorial de la globalización y la fragmentación. La globalización como momento del capitalismo, sus manifestaciones y su construcción desde los lugares de comando y los lugares comandados. Las políticas neoliberales y la articulación de sectores del territorio y de la sociedad argentinos y latinoamericanos al mundo global, junto a la polarización social, la segregación espacial y la persistencia de formas precapitalistas y tradicionales de producción.

Los estados y los territorios en el mundo global. La construcción histórica de los estados, algunos procesos recientes, el cambio en la concepción de frontera. Estados y empresas transnacionales. Los estados y la conformación de bloques regionales con fines económicos o múltiples. El mapa político de la Argentina a diferentes escalas.

La urbanización acelerada en las sociedades actuales: .Diferentes modos de concebir la creciente expansión de lo urbano sobre lo rural en el capitalismo global. Las ciudades

actuales como espacios fragmentados y articulados, reflejos y condición de las sociedades. Las condiciones de trabajo y de vida de diferentes grupos sociales urbanos. Los movimientos sociales urbanos.

Cambios y permanencias en los espacios rurales. Los mercados de la producción rural. a) El mercado mundial de commodities: productores y consumidores, el incremento de la producción, comercialización y transporte. 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: las grandes empresas biotecnológicas, los productores del sector primario de la economía, exportadoras-importadoras, empresas industriales, los estados nacionales, los trabajadores rurales. b) Las producciones tradicionales con mercados restringidos. Principales problemáticas derivadas de la competitividad y la eficiencia. El abandono de las producciones primarias tradicionales y su sustitución por las mismas u otras capital-intensivas. c) La crisis de los productores de subsistencia. Los movimientos sociales rurales.

La didáctica de las Ciencias Sociales como campo de estudio. Las líneas de investigación educativa. Los aportes desde las dimensiones teóricas, propositiva y práctica.

La construcción de las nociones de espacio y tiempo. Investigaciones de Hannoun, Castorina, Del Val. Los aportes de Calvani y Egan.

La programación de la enseñanza: responde a los interrogantes con respecto a la transposición didáctica: formulación de propósitos de la enseñanza, selección y secuenciación de contenidos en base a distintos criterios, la organización de las actividades de enseñanza y aprendizaje, la problemática en torno a qué y cómo evaluar, etc.

Modelos de enseñanza en ciencias sociales. Diferentes paradigmas de enseñanza
Los NAP: fundamentación acerca de su implementación. Organización y propuesta de núcleos de aprendizajes prioritarios.

BIBLIOGRAFÍA

- Panettieri, J. (1986). La Argentina, Historia de un país periférico.1860- 1914. Centro Editor de América Latina. Bs.As.
- Romero, J. (1987). Las ideas políticas en Argentina. F.C.E. Bs. As.
- _____ (1976). Latinoamérica, las ciudades y las ideas. Siglo XXI. México.
- Romero, L. (1996). Volver a la Historia. Aique. Bs. As.
- Romero, J. y Romero, L. (1993). Buenos Aires: historia de Cuatro Siglos. Abril. Bs.As.
- Oslak, S. (1980). La formación del Estado Argentino. Edit. De Belgrano. Bs. As.
- Luna, F. (Director) (1990). Construyendo una nación en nuestro tiempo. Hyspamérica. Bs. As.
- Di Tella, T. (1997). La Sociedad y el Estado en el desarrollo de la Argentina Moderna. Biblos. Bs. As.

- Rofman, S. y Romero, L. (1997). Sistema socioeconómico y estructura regional en la Argentina. Amorrortu. Bs. As.
- Ministerio del Interior. (1998). Argentina. Un país de Inmigrantes.
- Haggett, P. (1988). Geografía, una síntesis moderna. Barcelona. Omega.
- Derreau, M. (1976). Geografía humana. Barcelona. Vicens Vives.
- Domínguez, J. (1987). El entorno en la Enseñanza de las Ciencias Sociales. Centro de Profesores Sociales. Madrid.
- Svarzman, J. (1998). La enseñanza de los contenidos procedimentales. El Taller de Ciencias Sociales. Ed. Novedades Educativas. Bs. As.
- Finocchio, S. (1993). Enseñar Ciencias Sociales. Troquel. Bs. As.
- Folguera, P. (1994). Cómo se hace historia oral. Eudema. Madrid.
- Carretero, M. (1995). Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia. Aique. Bs. As.
- Monclús Estella, A. (1992). La enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales. Ed. Complutense. Madrid.
- Grupo Ínsula Barataria (1994). Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Algunas propuestas de Modelos Didácticos. Mare Nostrum. Madrid.
- Aisenberg, B., y Alderoqui, S (comp.), (1994) *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós.
- Aisenberg, B. y S. Alderoqui (comps.) (1998) *Didáctica de las Ciencias Sociales. Teorías con prácticas*. Buenos Aires, Paidós educador.
- Aisenberg, B. (2000) “Los conocimientos previos en situaciones de enseñanza de las ciencias sociales” En: J. A. Castorina y A. Lenzi (comps.) *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Gedisa.
- Aries, Philippe (1988) *El tiempo de la Historia*, Buenos Aires, Paidós.
- Asensio, M.; Carretero, M., y Pozo, (1986) J. L., «*La comprensión de la Historia. Pensamiento relativista*», Cuadernos de Pedagogía, 133, pp. 24-27, Barcelona.
- —«*La comprensión del tiempo histórico*», en Carretero, M.; Pozo, J. L. y Asensio, M. (comp.), *La Enseñanza de las Ciencias Sociales*, pp. 103-137, Madrid, Visor, 1989.
- Asensio, M., y Pozo, J. L.,(1987) «*El aprendizaje del tiempo histórico*», en Álvarez, A. (comp.), *Psicología y educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica*, pp. 439-433, Madrid, Aprendizaje Visor/MEC.
- Benejam, P. y J. Pagès (coord) (1997) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*, ice-Horsori, Barcelona.
- Camilloni. A. (1995) “*De lo “cercano o inmediato” a “lo lejano en el tiempo y el espacio”*”. En *IICE año IV N° 6*, Buenos Aires
- Capel, H. (1981) *Filosofía y ciencia en la Geografía contemporánea*. Barcelona, Barcanova.
- Carretero, M., (1993) «*Una perspectiva cognitiva*» (colaboración de M. Limón, A. López-Manjón, L. Jacott y J. León), en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 213, pp. 10-14.
- —*Constructivismo y educación*, Madrid, Edelvives, 1993.
- Carretero, M.; Pozo, J. I., y Asensio, M., (1989) «*Problemas y perspectivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales: una concepción cognitiva*», en Carretero, M.;

- Pozo, J. I., y Asensio, M., (comp.), *La Enseñanza de las Ciencias Sociales*, pp. 13-29, Madrid, Visor.
- —*La Enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid, Visor, 1989.
 - Carretero, M., A. Rosa y González (comps.)(2006) *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Paidós, Buenos Aires.
 - Carretero, Mario Documentos de identidad: la construcción de la memoria Histórica en un mundo global, Paidós, Buenos Aires. 2007
 - Casanova, J., (1991) *La Historia social y los historiadores*, Barcelona, Crítica.
 - Castorina, J. A. y B. Aizemberg, (1988) "*Las primeras ideas infantiles sobre la autoridad presidencial*". en *Revista Argentina de Educación* N°10.
 - Colas Bravo M, Buendía L, (1999) *Investigación Educativa*, Sevilla, Ediciones Alfar.
 - Davini, M. (1995) *La formación docente en cuestión*, Paidós, Buenos Aires.
 - De Amézola Gonzalo (1999) La quimera de lo cercano en *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* Boletín n. 4, Universidad de los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, Mérida –Venezuela.
 - Delval, J., (1988) «*La construcción espontánea de las nociones sociales y su enseñanza*», en F. Huarte (ed.), *Temas actuales de Psicopedagogía y Didáctica*, Madrid, Narcea.
 - Duby, G., (1988) *Diálogo sobre la Historia*, Madrid, Alianza, (original francés, 1980).
 - Edgardo, O., y otros, (1987) *El material didáctico en la enseñanza de la Historia*, Buenos Aires, El Ateneo.
 - Egan, K., (1994) *Fantasía e Investigación: su poder en la enseñanza*, Madrid, MEC, Morata, 1994 (original, 1986).
 - Elliott, J., (1986) *La Investigación-acción en el aula*, Valencia, Consejería de Educación.
 - *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata, 1990.
 - Febvre, L., (1970) *Combates por la Historia*, Barcelona, Ariel, (original francés, 1953).
 - Finocchio, S., (1993) *Enseñar Ciencias Sociales*, Buenos Aires, Troquel 1993
 - García Pérez, F. (comp.): (1991) *Didáctica de las Ciencias Sociales: Geografía e Historia. Estado de la cuestión*, Sevilla, Pub. Universidad, Diada Ed.
 - Lanza, H., y Finocchio, S., (1992) *Currículum presente, ciencia ausente. La enseñanza de la Historia en la Argentina de hoy*, Buenos Aires, Miño y Dávila/FLACSO.
 - Le Goff. J. (1991) *El orden de la memoria*, Ed. Paidós, Barcelona.
 - Le Goff, J., (1991) *Pensar la historia*, Barcelona, Paidós.
 - Le Goff, J., y Nora, P. (eds.), *Hacer la historia*, Barcelona, Laia, 1974, 3 vols.
 - Luc, J. N., (1981) *La enseñanza de la Historia a través del medio*, Madrid, Cincel-Kapelutz.
 - Méndez, R (1997) *Geografía Económica. La lógica espacial del capitalismo global*. Ariel Geografía, Barcelona.
 - Moglia, P. Y L. Trigo (2006) *Apuntes para pensar la construcción del campo de conocimiento: Didáctica de las Ciencias Sociales*, en Gema Fioriti (compiladora) *Didácticas específicas. Reflexiones y aportes para la enseñanza* Colección Archivos de Didáctica - Serie Fichas de investigación, Buenos Aires, Editorial Miño y Dávila.

- Moreno, A., y otros, (1988) «*Ideas previas de los alumnos. Ciencias Sociales. Preescolar, Ciclo Inicial y Ciclo Medio*», en G. Sastre y A. Moreno (dirs.), Enciclopedia Práctica de Pedagogía, vol. 1, Barcelona, Planeta.
- Nogué Font, J. y J. Rufí (2001) *Geopolítica, identidad y globalización*. Ariel Geografía, Barcelona.
- Reboratti, C. (1999) *Ambiente y sociedad. Conceptos y relaciones*. Ed. Ariel, Buenos Aires
- Romero, J. (coord.) (2004) *Geografía Humana*, Ariel, Barcelona.
- Pluckrose, H., (1993) *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*, Madrid, Morata/MEC, (original, 1991).
- Pozo J. I.; Asensio, M., y Carretero, M., (1989) «*Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia*», en Carretero, M.; Pozo, J. I., y Asensio, M., *La Enseñanza de las Ciencias Sociales*, pp. 211-239. Madrid, Visor.
- Pozo, J. I., y Carretero, M., (1989) «*Las explicaciones causales de expertos y novatos en Historia*», en Carretero, M.; Pozo, J. I., y Asensio, M. (comp.), *La Enseñanza de las Ciencias Sociales*, pp. 139-163, Madrid, Visor.
- Quinquer Dolors (1997) «*Estrategias de enseñanza: los métodos interactivos*», en Pilar Benejam, y Joan Pagés, (coord...) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*, Barcelona, ICE Horsori, 1997

CIENCIAS NATURALES

Tipo de Unidad Curricular: Materia

Ubicación en el Plan de Estudios: Primer Año

Carga Horaria: 3 hs. cátedras semanales. Total: 96 horas cátedras

Régimen de cursado: Anual

APORTE DE LA UNIDAD CURRICULAR AL PERFIL DEL EGRESADO

En una sociedad de conocimiento, la Formación Docente debe proporcionar las herramientas para que los futuros docentes se constituyan en promotores de la alfabetización científica, de manera tal que se comprenda a las Ciencias Naturales como constructo social de importancia equivalente a la de otros ámbitos de la cultura.

La alfabetización científico-tecnológica involucra, tanto saber ciencias como saber sobre las ciencias, es decir, qué son y cómo se elaboran, qué características las diferencian de otras producciones y emprendimientos humanos, cómo cambian en el tiempo, cómo influncian y son influenciadas por la sociedad y la cultura (Lederman y otros.1992).

En concordancia con la necesidad de una educación científico – tecnológica de la ciudadanía, existe la demanda de docentes preparados en el manejo de una estructura conceptual básica, conocedores de la magnitud, de la significación y de las consecuencias del intrincado impacto de las Ciencias Naturales en la vida, en la sociedad y en el ambiente y provistos de las capacidades necesarias para el abordaje de dichos conocimientos en las aulas del Nivel Primario.

Desde la unidad curricular Ciencias Naturales se iniciará el proceso tendiente a lograr la preparación de dichos docentes. Para ello, la unidad se vinculará desde el aspecto psicopedagógico, con los modelos cognitivistas y constructivistas, buscando superar los aportes del positivismo. En ese marco, el currículum se concibe como un conjunto de experiencias más que una secuencia de contenidos a ser abordados y se pasa de posturas cerradas a diseños abiertos, procesuales y posibles de reformulación. Importa, entonces, el sentido de cada situación de enseñanza y de aprendizaje para cada individuo y cómo construye versiones cada vez más cercanas a las concepciones de los científicos.

También, el desarrollo de la unidad curricular se nutre de los aportes de distintas epistemologías contemporáneas que sustentan el marco filosófico de la Didáctica de las Ciencias. A través de las distintas estrategias metodológicas se pondrán en práctica los compromisos epistemológicos, sociales y didácticos que permitirán a los futuros docentes vivenciar situaciones de enseñanza y de aprendizaje análogas a las que se les requerirá, posteriormente, en su accionar como docentes.

La perspectiva proveniente de la historia de la ciencia proyectará una nueva mirada en torno del conocimiento científico y de los procesos de búsqueda de las prácticas científicas, facilitando la comprensión de las condiciones que afectaron el origen, las controversias y en particular el trabajo de los científicos. La misma resultará fundamental para favorecer la construcción de propuestas didácticas que tengan como centro los procesos de indagación.

Frente a la necesidad de lograr una alfabetización científica que asegure la formación de ciudadanos críticos, reflexivos y participativos, se considera importante que los futuros docentes tengan oportunidades para:

- Ubicar las Ciencias Naturales en el campo general del conocimiento, con un carácter provisorio, analítico, reflexivo y cambiante del proceso de producción del conocimiento científico.
- Promover la capacidad de inferir las causas de los fenómenos de las Ciencias Naturales, de transferir criterios de interpretación científica a situaciones cotidianas y de integrar aportes interdisciplinarios.
- Reconocer, plantear, formular y operar con las múltiples variables que presentan los problemas en Ciencias Naturales.
- Reconocer en la investigación una estrategia de acción en el aula y diferenciarla de la científica.
- Trabajar y valorar de manera destacada los ejes transversales e integradores en Ciencias Naturales y Sociales como son: la educación ambiental, educación para la salud y la educación sexual.

CRITERIOS DE SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS

Si se propone un currículo que presente coherencia interna, articulación e integración en contenidos, deben ser presentadas en una secuencia didáctica que pueda mostrar las relaciones entre los mismos.

Criterios:

- Los conocimientos previos de los estudiantes en relación con los contenidos secuenciados,
- El grado de relación que se establece entre diferentes secuencias,
- La organización de la secuencia a partir de un eje temático que actúe como contenido organizador,
- El desarrollo progresivo de ideas (hipótesis de progresión: amplitud, profundidad, integración),
- La integración y tratamiento equilibrado de diferentes contenidos,

La concreción que se derive de su aplicación estará relacionada por los planteamientos ideológicos y educativos de los docentes que los empleen.

La propuesta para organizar los contenidos en la carrera de profesorado de Nivel Primario se desarrollará según lo acordado en el equipo regional NOA considerándose tres dimensiones: Dimensión teórica, Dimensión didáctica y Dimensión práctica e investigativa.

Dimensión teórica: corresponde al abordaje de módulos de contenidos referidos a fundamentos teórico conceptuales.

Dimensión didáctica: orienta y regula, de un modo flexible los procesos de enseñanza en relación con el proceso de aprendizaje. Aquí las temáticas están relacionadas con

componentes del diseño curricular: objetivos, contenidos, metodologías, estrategias de enseñanza y de aprendizaje y evaluación. Se definen los criterios de selección, organización y secuenciación de los contenidos.

Dimensión práctica e investigativa: En la que por un lado se realizan diseños curriculares en situaciones concretas y contextualizadas y por otro, se estudia, analiza y evalúa, de forma permanente, la práctica concreta y la teoría que respaldan dichas prácticas.

PROPUESTA DE CONTENIDOS:

Ejes nucleares de Ciencias Naturales:

- **Concepciones de ciencia:** evaluación de los modelos científicos a través de la historia. Concepciones actuales. Consideraciones epistemológicas. Relación entre conocimiento científico, conocimiento escolar y conocimiento cotidiano. Las Revoluciones científicas de los Siglos XVI y XVII.
- **Los materiales y sus cambios:** en este eje se tratan los contenidos relacionados con los materiales y sus propiedades, los sistemas materiales: su clasificación y componentes. También se incluyen los contenidos relacionados con la estructura de la materia, sus niveles de organización, los estados y las transformaciones, así como también a los eventos históricos que dieron lugar a la formulación de explicaciones acerca de la misma. Materia y Energía. Teoría Atómica: desarrollo de los sucesivos modelos atómicos. Sistemas homogéneos y heterogéneos. Sus fases y componentes. Niveles de organización de la materia: nivel subatómico, nivel atómico. Elementos químicos y sus propiedades.
- **Seres vivos:** se incluye en el mismo, el estudio de los seres vivos desde una perspectiva sistémica, mediante el análisis de los intercambios y las transformaciones de materia y energía y los mecanismos evolutivos. Para el abordaje de los contenidos, se propone la utilización de los conceptos estructurantes: diversidad, unidad, interacciones y cambios. También se propone el tratamiento de lo relacionado con el organismo humano: las funciones básicas y las pautas sanitarias que tiendan a la protección de la salud. Teorías del origen de la Vida. Selección natural. Teoría celular.
- **Fenómenos del mundo físico:** en este eje se agrupan los conceptos tendientes a construir la estructura conceptual básica del conocimiento físico actual, tales como: Fuerzas y movimientos. Energía: transformación, conservación y transferencia. Fenómenos magnéticos, gravitatorios y eléctricos. La luz. Espacio, tiempo y movimiento. Las Leyes de movimiento de Newton. Ley de Gravitación Universal. Principio de conservación de la energía. Principio de Arquímedes.

- **La Tierra, el universo y sus cambios:** incluye los contenidos relacionados con: Origen del Universo. El sistema solar. La Tierra: movimientos y fenómenos. Ecología: población, comunidad, ecosistemas, ecósfera. Características y propiedades. Relaciones tróficas. Teoría de la evolución biológica.

BIBLIOGRAFÍA

- Chalmers, Alan F. (1988) *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Siglo XXI editores SA. Bs. As.
- Driver, Rosalind. Guesne, Edith. Tiberghien, Andrée. (1996). *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia.* Madrid. Ediciones Morata S. L.
- Fourez, G., (1997). *Alfabetización científica y tecnológica. Acerca de las finalidades de la enseñanza de las ciencias,* Buenos Aires, Ediciones Colihue,
- Giordan, A., (1982) *La enseñanza de las ciencias,* Madrid, Siglo XXI,
- Instituto Nacional de Formación Docente, Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, Resolución 24/07 del Consejo Federal de Educación, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007.
- Marco Stiefel, Berta. (2004). *Alfabetización científica: un puente entre la ciencia escolar y las fronteras científicas.* Cultura y Educación.
- Porlán, R., (1996). *Cambiar la escuela,* Buenos Aires, Magisterio del Río de La Plata.
- Porlán, R., García, J. Eduardo y Cañal, Pedro, (1995). *Constructivismo y Enseñanza de las Ciencias,* Sevilla, Diada Editora SL.
- Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares - Profesorado de Educación Inicial –
- Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares - Profesorado de Educación Primaria -
- Sanmartí, N. (1995), *Reflexiones acerca de la didáctica de las ciencias como área de conocimiento e investigación,* Universidad Autónoma de Barcelona, Mimeo.
- Weissmann Hilda. (1994). *Didáctica de las Ciencias Naturales.* Editorial. Paidós SAICF. Bs. As.

CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL

PRIMER AÑO

CAMPO	UNIDADES CURRICULARES		Tipo de unidad	Régimen		Horas
				Cuatrim	Anual.	
Formación en la Práctica Profesional (96 HC)	Práctica I	La Institución Educativa: aproximaciones desde la investigación educativa	Seminario			96
			Taller		Anual	

FUNDAMENTACIÓN DEL CAMPO DE LA PRÁCTICA

El curriculum de formación del profesorado se orienta a la formación para la práctica profesional. De distintos modos, la formación general y la específica acompañan esta intención. Pero el campo de la formación en las prácticas profesionales constituye el espacio curricular específico destinado al aprendizaje sistemático de los conocimientos y habilidades para la actuación docente en las aulas y en las escuelas, es decir en contextos reales. Así, este campo se configura como un eje integrador en el plan de estudios, que vincula los aportes de conocimientos de los otros dos campos en la puesta en acción progresiva de distintas actividades y situaciones en instituciones escolares (Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares- Campo de la Práctica Profesional- INFOD, Ministerio de Educación, 2008)

Gloria Edelstein y Adela Coria⁵⁵ sostienen que “como ocurre con otras prácticas sociales, la práctica docente no es ajena a los signos que la definen como altamente compleja. Complejidad que deviene del hecho de que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto. La multiplicidad de dimensiones que operan en ella y la simultaneidad desde la que éstas se expresan tendrían por efecto que sus resultados sean, en gran medida, imprevisibles. Otro signo serían los valores que se ponen en juego, aún contradictoriamente, y también la conflictiva propia de procesos interactivos que demandan de los docentes, en tanto directos responsables, decisiones éticas y políticas en las que inevitablemente se tensan condiciones subjetivas y objetivas”. Estas características hacen necesario abordarla de manera gradual y desde perspectivas teórico-metodológicas que posibiliten comprenderla, interpretar los modelos implícitos que operan en ellas, reconstruir/construir criterios epistemológicos, éticos, socio-políticos y pedagógico-didácticos orientados a asumir el rol profesional con el conocimiento y el compromiso que requiere el contexto actual.

En estos lineamientos, se recuperan conceptos y sentidos asignados a la práctica en los Lineamientos Curriculares Jurisdiccionales de la Formación Docente de la Provincia de Tucumán (1998), cuya actualidad sigue vigente:

“La práctica se concibe no sólo como un saber hacer hacia afuera, sino también como un objeto de estudio, reflexión y construcción. Un punto de partida y de retorno por itinerarios de teorización, explicación, rupturas... Diversos modos de organizar las mediaciones entre sujetos, contextos y conocimientos; fuente de interrogantes, lecturas, interpretaciones y construcción de conocimientos desde marcos sistemáticos de análisis; puesta en juego de estrategias verbales de descripción, narración, argumentación; puesta en situación (anticipatoria, dilemática, hipotética, problemática); deliberación y toma de decisiones.

Si la práctica docente se concibe de estas maneras, habrá momentos en que podrá ser *aplicación de, dialéctica con, creación o re-creación, ejercicio prospectivo, hipótesis de*

⁵⁵ La práctica de la enseñanza en la formación docente, Kapelusz, Bs. As., 1997 (P:17)

trabajo, observación-investigación-reflexión, esfuerzo de posicionamiento desde otros lugares, escenario para analizar las propias representaciones y las de otros.”

El Campo de la Práctica Profesional debería, en tal sentido, constituirse en un espacio que permita a los estudiantes, al mismo tiempo que dan sus primeros pasos en el trabajo de enseñar, comprender a la institución escolar como un escenario complejo, atravesado por múltiples dimensiones de la vida social. Este aprendizaje será posible a través de una inmersión graduada en la práctica; un recorrido que posibilite, a la vez que se comienza a enseñar, tomar distancia del propio acto de enseñanza para reflexionar sobre el mismo. Una reflexión que debe ser individual y colectiva en tanto participan alumnos, profesores de práctica, docentes orientadores de la escuela destino y el resto de los estudiantes. En este diálogo sobre la propia experiencia de enseñar, las experiencias de otros, la vida cotidiana en las aulas y las teorías de la educación, es posible configurar una experiencia que contribuya a democratizar, aún más, la formación docente en particular y la escuela en general.

En virtud de los precedentemente expuestos, es preciso remarcar la importancia de la planificación, implementación y evaluación de las unidades curriculares correspondientes a la Práctica Profesional. Asimismo, en la organización didáctica debe preverse un acompañamiento cercano y permanente a los estudiantes que, en pequeños grupos, realizarán paulatinos procesos de aproximación e inserción en instituciones educativas del nivel para el cual se preparan. **A fin de asegurar dichas condiciones, se recomienda encargar las unidades curriculares correspondientes a la Práctica Profesional a un equipo de docentes.**

De modo consecuente con lo expresado, este campo de la formación se propone los siguientes objetivos:

OBJETIVOS GENERALES DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Comprender e interpretar la realidad, considerándola como una construcción social en la que teorías y prácticas se relacionan dialécticamente.

- Aprender a enseñar, como también las características, significados y función social de la profesión.
- Insertarse gradualmente en las instituciones escolares en una gama de responsabilidades que va desde la observación, análisis e interpretación de modos de pensamiento, organización y actuación, hasta la “inmersión” en las aulas, asumiendo paulatinamente el rol docente en toda su complejidad.
- Facilitar la articulación entre la formación provista por los tres campos que conforman el curriculum, entre el instituto formador y las escuelas sede, la docencia y la actitud investigativa frente a la realidad.
- Poner en tensión las prácticas de enseñanza con los marcos teóricos que las explican y las propias representaciones sobre las mismas.

- Reconocer la investigación como estrategia para mejorar la calidad de las prácticas pedagógicas y utilizar procedimientos básicos para aproximarse al conocimiento e interpretación de la realidad educativa.

PRÁCTICA I: LA INSTITUCIÓN ESCOLAR: APROXIMACIONES DESDE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Tipo de Unidad Curricular: Taller / Seminario

Ubicación en el Plan de Estudios: Primer Año

Carga Horaria: 3 hs. cátedras semanales. Total: 96 horas cátedras

Régimen de cursado: Anual

OBJETIVOS

Facilitar el primer acercamiento del estudiante a la institución educativa con el fin de:

- Comprender las dinámicas manifiestas y latentes propias del funcionamiento de las escuelas.
- Reconocer la incidencia de las culturas institucionales en los procesos de construcción y re-construcción del rol docente.
- Identificar, en contextos situados, las principales problemáticas socio-culturales que atraviesan las instituciones escolares actuales.
- Manejar marcos conceptuales generales sobre investigación educativa.
- Iniciarse en el manejo de herramientas de investigación educativa para conocer, analizar e interpretar la realidad institucional en sus múltiples dimensiones.

PROPUESTA DE CONTENIDOS:

Conocimiento espontáneo como generador de representaciones del mundo social, de las instituciones educativas y del rol docente. Características del conocimiento científico, con especial referencia al conocimiento pedagógico sistemático y su construcción desde modelos de investigación. Metodologías sistemáticas básicas para recoger y organizar la información: observación, entrevistas, análisis documental, técnicas de registro, cuadros comparativos, búsquedas bibliográficas.

El conocimiento escolarizado: características y modos de producción y transmisión.

Las Instituciones escolares y sus particularidades- Cultura e imaginario Institucional- Lo simbólico y la construcción de Identidades y subjetividades -

- Las dimensiones del campo institucional - Dinámicas institucionales - Actores Institucionales - El clima y el ambiente Institucional - El conflicto-

-Relaciones de las Instituciones con la familia y las organizaciones de la comunidad- Las instituciones de educación no formal. Inserción de la escuela en el medio, en el sistema educativo Provincial y Nacional.

-La organización y la gestión frente a los nuevos desafíos.

ORGANIZACIÓN Y CRITERIOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA UNIDAD CURRICULAR PRÁCTICA I

Este seminario taller se realizará durante el primer cuatrimestre en el instituto y en el segundo cuatrimestre en el instituto y las escuelas asociadas.

Primer cuatrimestre.	Segundo cuatrimestre
<p>En función de que se trata del momento de inicio del proceso de formación docente, se recomienda comenzar con un taller inicial que de cuenta de las representaciones que los estudiantes tienen con respecto al rol docente, al conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje y la función social de la escuela.</p> <p>Deberían utilizarse dinámicas de trabajo individual, grupal y colectivo que movilicen para manifestar/analizar dichas representaciones, por medio de diversas expresiones discursivas propias o ajenas.</p> <p>Podrán utilizarse una diversidad de dispositivos, por ejemplo: analogías, metáforas, dichos populares, refranes, creencias, humor verbal o gráfico, textos seleccionados, imágenes, registros físicos y emocionales de la corporeidad y de actitudes de los sujetos en situación escolar; evocación y registro de sensaciones, olores, rituales, miedos, alegrías y pensamientos que acompañaron momentos escolares y que se grabaron en la memoria; recuperación y registro de cómo se usaba el tiempo y el espacio en la escuela, de las condiciones de disciplinamiento y encierro, vigilancia y el castigo, de cómo eran las clases, de lo que se decía y se callaba... Estos ejercicios podrán realizarse también en tiempo presente, poniendo la mirada en lo que ocurre en el propio instituto, mientras se desarrollan estas actividades de iniciación en la Práctica Docente.</p>	<p>El proceso de estudio y aprendizaje de esta etapa, supone: a) la realización de un trabajo de campo orientado al conocimiento contextualizado de las escuelas asociadas y sus ámbitos comunitarios, utilizando metodologías sistemáticas de observación y registro; b) actividades periódicas pautadas en el Instituto, para socializar información, dar cuenta de problemáticas identificadas y ejercitar modos de articulación/contrastación/profundización/discusión, desde la experiencia, de contenidos que se están desarrollando simultáneamente en las materias de la Formación General.</p> <p>Cuestionar las propias representaciones ayudará a disparar conflictos epistemológicos que posibiliten la admisión y puesta en tensión de teorías que permitan explicar la dimensión socio-histórica y biográfica del conocimiento escolar experiencial. Asimismo, ayudará a reconocer que hay otras perspectivas y esquemas de acción, que responden a ideas alternativas a las conocidas por medio de la propia experiencia.</p> <p>La intención, por una parte, es ayudar a descubrir a la escuela como fuente reveladora de problemáticas –manifiestas y latentes- que son constitutivas de las prácticas docentes y que, además, son poderosas fuerzas de re-socialización en la profesión, que tarde o temprano se pondrán en tensión con sus modelos experienciales y</p>

<p>La idea es ayudar a tomar conciencia, por medio del análisis reflexivo, de la presencia –y del peso- que supone para los sujetos en formación, su trayectoria escolar; a comprender que a través de ésta se internalizan modelos o formas de acción propias de la práctica pedagógica que tienen importancia decisiva en el desempeño profesional.</p> <p>El eje de este primer taller consiste, entonces, en aprender a reconocer que el pasado escolar difícilmente podrá transformarse si no se inicia un proceso de formación que de cuenta de él y se proponga, desde allí, algunos caminos de superación.</p> <p>Será crucial, en este aprendizaje, ayudar a los alumnos a comprender que su propia formación es, en definitiva, un proceso de socialización en determinados modelos profesionales que se consideran valiosos actualmente.</p>	<p>con los modelos propios de la formación de grado.</p> <p>Por otra parte, en esta superación de la familiaridad con lo educativo que pesa en los primeros análisis, se irán se irán trabajando conceptualizaciones, estudios e investigaciones que deberán permitir confrontar las construcciones teóricas con situaciones de la práctica concreta. Se procurará evitar tecnicismos descontextualizados transitando, en cambio, caminos de interacción reflexiva entre las dimensiones teórica y práctica de cada situación en la que participen los estudiantes.</p> <p>Los progresos esperados en las aproximaciones a la institución desde una perspectiva investigativa tienen dos aspectos centrales: a) el abordaje, en instancias de trabajo en el instituto, de los contenidos relativos a la Institución Educativa; b) el ensayo de estrategias de observación no participante, registro, organización y primeros análisis exploratorios de la información, utilizando algunas categorías teóricas, seleccionadas entre las abordadas en este primer año de formación.</p>
<p>En ambos cuatrimestres se enseñarán y ejercitarán metodologías sistemáticas básicas para recoger y organizar la información: observación, entrevistas, análisis documental, técnicas de registro, cuadros comparativos, búsquedas bibliográficas, entre otras. Se procurará articular con los aprendizajes y entrenamientos prácticos que simultáneamente se realizarán en Alfabetización Académica, incluso acordando un trabajo final común que evite la superposición fragmentada de actividades de evaluación.</p> <p>Se introducirán conceptualizaciones generales sobre investigación educativa y su importancia no sólo para acompañar el aprendizaje del rol docente, sino también el ejercicio de la profesión.</p> <p>Las producciones elaboradas pueden luego conceptualizarse como primeros ensayos de indagación sistemática para aproximarse a un objeto de estudio desde una actitud investigativa.</p>	

RECOMENDACIONES PARA LA EVALUACIÓN DE LA UNIDAD PRÁCTICA I

- Actividades de lectura de la bibliografía seleccionada y re-presentación de sus contenidos por medio de esquemas, tablas, redes conceptuales u otros modos de elaboración de síntesis.
- Producciones de los alumnos orientadas hacia la elaboración de relatos grupales escritos de las actividades que se van realizando, de las observaciones y de sus correspondientes análisis interpretativos.
- Registros personales de las percepciones subjetivas que acompañan cada momento de trabajo en taller.

Se considera importante, en una instancia final de socialización, construir y escribir:

- a) Las ideas o principios organizadores básicos comprendidos por medio de las actividades del seminario-taller.
- b) Reflexiones y conclusiones que den cuenta de los pasajes realizados por los estudiantes desde su conocimiento experiencial inicial hacia conocimientos elaborados sistemáticamente.

BIBLIOGRAFÍA:

- Castoriadis, C. (1993) *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets, Barcelona.
- Castoriadis, C. (1998) *Las encrucijadas del laberinto*. Gedisa, Barcelona.
- De Ketele, J. Postic, M (1988) *Observar las situaciones educativas*. Narcea, Madrid
- fernández, Lidia (1998) *El análisis de lo institucional en la escuela*. Paidós, Bs. As.
- Frigerio, G. Y Poggi, M. (1992) *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*. Troquel, Buenos Aires, 1992.
- Follari, R. y Soms, E. (1994): "*La práctica en la formación profesional*". Humanitas, Bs. As.
- Fourez, G. (1994) *La construcción del conocimiento científico*- Narcea, Madrid.
- Narodowski, M. (1999) "*Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*". Novedades Educativas, Bs. As.
- P. de Quiroga, Ana (1997) *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*- Ediciones Cinco, Buenos Aires
- Pérez Gómez, A. (1999): "*La cultura escolar en la sociedad neoliberal*". Morata, Madrid.
- Piscitelli, A. (1997) *(Des)-Haciendo Ciencia. Creencias, cultura y conocimiento* Ed. Libros del Riel, Bs. As.
- Porlan, R. (1995): "*Constructivismo y escuela*", Díada, Sevilla.
- Santos Guerra, M.A. (1994) *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*, Aljibe, Málaga
- Schein, E. (1996). *Psicología de la organización*. P. Hall, México, 1988. *Reinventando la educación: nuevas formas de gestión de las instituciones educativas*. Barcelona: Paidós

- Vain, Pablo. (1997) *Los rituales escolares y las prácticas educativas*. Posadas: Editorial Universitaria,
- Wittrock, M. (1989) *La investigación de la enseñanza, I, II y III*. Paidós, Buenos Aires.
- Yuni-UrbanO (2003) *Técnicas para investigar y formular un proyecto*. Editorial Mi Facultad, Córdoba.
- Sarlo, Batriz (2005) *“La Máquina Cultural”* Editorial Seix Barral – Los Tres Mundos.
- Pineau, Pablo; Dussel, Inés; Caruso, Marcelo; Braslavky, Cecilia (2005) *“La Escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad”* Editorial Paidós.
- Poggi, Margarita (2004) *“Instituciones y trayectorias escolares”* Editorial Santillana.
- Pineau, Pablo (2008) *“La escuela no siempre fue así”* Editorial Iamique.
- Gvirtz, Silvina (2005) *Textos para pensar el día a día escolar*. Editorial Santillana.
- Aguerondo, Inés () *La escuela como institución inteligente*. Editorial Troquel.
- Camus, Albert (1994) *El primer hombre*. Editorial Tusquet. Barcelona.
- Álvarez Uría, Fernando (1995) *Escuela y subjetividad*. Cuadernos de Pedagogía N° 242.
- Hernández Sampieri, Roberto y otros *Metodología de la Investigación*. Editorial Mc Graw Hill.

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

SEGUNDO AÑO

N°	UNIDAD CURRICULAR	TIPO	RÉGIMEN DE CURSADO			HORAS CÁTEDRAS	
			1°Cuatr	2°Cuatr.	Anual	Semanales	Totales
	Historia Argentina y Latinoamericana	Materia	x			4 HC	64 HC
	Historia de la Educación y Política Educacional Argentina	Materia		x		4 HC	64 HC
	Sociología de la Educación	Materia	x			4 HC	64 HC
	Tecnología de la Información y de la Comunicación en el Nivel Primario	Seminario o Taller		x		4 HC	64 HC

HISTORIA ARGENTINA Y LATINOAMERICANA

Tipo de Unidad Curricular: Materia

Ubicación en el Plan de Estudios: Segundo Año

Carga Horaria: 4 hs. cátedras semanales. Total: 64 horas cátedras

Régimen de cursado: Cuatrimestral – 1° Cuatrimestre

FUNDAMENTACIÓN

La propuesta de contenidos de la Historia Argentina y Latinoamericana pretende favorecer el conocimiento de los diferentes contextos políticos sociales, económicos y culturales por los que atravesó la región desde la colonización -pasando por la constitución de los estados nacionales- hasta la actualidad, caracterizada por un nuevo rol del Estado en el marco de los procesos de globalización.

El conocimiento de la Historia de Latinoamérica y de Argentina en particular, permite la comprensión del presente, caracterizado por procesos enmarcados en un contexto global con un nuevo papel del estado que pretende reafirmar tanto los procesos de descentralización como la configuración de bloques regionales para fortalecer la posibilidad de proyectar un futuro que ratifique la identidad cultural y la autonomía regional.

Afirmar una identidad Latinoamericana es quizás lo más comprometido, puesto que es un concepto de profundo contenido histórico. Por ello, se presenta como necesario un planteamiento científico de la historia, que posibilite resignificar desde un contexto nacional y local esta problemática para lograr una comprensión más globalizada.

La presente propuesta de contenidos pretende, desde la estructuración de los ejes planteados, brindar una visión panorámica de los conceptos, problemas y debates actuales de la disciplina y el análisis crítico del proceso histórico, político, ideológico para que, en el espacio curricular Historia de la Educación y Política Educativa Argentina, el alumno pueda resignificar las relaciones sociales e ideológicas de producción, transmisión, apropiación y distribución de saberes dentro de ese entramado histórico.

Los criterios para la selección de contenidos se fundamentan en la necesidad de apropiarse de la trama histórica de América Latina, como un proceso configurado por las acciones de sujetos sociales concretos y, como construcción en la que confluyen variedad de procesos de construcción-deconstrucción de las estructuras político-sociales, atendiendo a los diferentes contextos históricos. Es decir, concebir a América Latina como una unidad constituida desde las diferentes heterogeneidades históricas en sus distintas dimensiones: político, social, económico y cultural; construyendo la identidad de lo latinoamericano desde la diversidad.

La sugerencia de la unidad curricular está organizada en torno a dos ejes:

Eje I: El surgimiento y la madurez del orden neo-colonial.

Eje II: El surgimiento del estado de bienestar y su crisis.

APORTES DE LA UNIDAD CURRICULAR AL PERFIL DEL EGRESADO

- Generar un espacio que permita a los alumnos, desde el punto de vista histórico, comprender la génesis y fundamentos de los desarrollos actuales del pensamiento y situarlos en la compleja trama de la praxis socio cultural, mostrando la dinámica y conflictiva interacción entre los acontecimientos y los sistemas de pensamiento.
- Proporcionar un enfoque histórico de carácter sistemático e inter-disciplinario de los temas propuestos, orientando el planteo a la comprensión de procesos y problemas actuales.
- Reflexionar críticamente sobre los principales debates político-culturales de la segunda mitad del siglo XX.
- Aportar elementos para la comprensión del espacio curricular Historia de la Educación y Política Educacional Argentina.

PROPUESTA DE CONTENIDOS

El surgimiento y la madurez del orden neo-colonial.

Conquista y colonización en América Latina. Características del proceso de emancipación.

El proceso histórico de América Latina desde la crisis de la Independencia a la Formación de los Estados Nacionales. Los cambios globales en aspectos: Político – Social y Económico. Causas y consecuencias.

La coyuntura internacional y los cambios en América Latina. El nuevo Pacto Colonial: caracterización del período 1850 – 1930. Economía primaria exportadora y estado oligárquico. El caso Argentina.

La configuración de las clases sociales en América Latina: controversia sobre la conceptualización de burguesía y oligarquía.

El surgimiento del estado de bienestar y su crisis.

A) El Estado de Bienestar: Impacto en América Latina.

La situación internacional y su repercusión en América Latina. El nuevo régimen de acumulación y el proceso de industrialización sustitutiva: surgimiento del movimiento obrero. Los casos de Argentina, México y Brasil.

Las respuestas a la crisis: reformistas, revolucionarias y neoconservadoras.

B) América Latina: Las polémicas del Siglo XX.

La discusión sobre la dependencia y desarrollo – modernización y tradición – globalización y multiculturalismo – localismo y cosmopolitismo en América Latina.

Los límites, contradicciones y perspectivas del desarrollo capitalista en América Latina: Estado, sociedad civil y mercado

Las teorías de la transición democrática en Latinoamérica. El estado neoliberal: perfiles y críticas.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS Y PROPUESTAS DE EVALUACIÓN

Desde un nuevo paradigma y nuevas bases epistemológicas la Historia como Ciencia Social ha sido objeto de cambios teóricos y/o metodológicos. Dichos cambios tienen que ver con una nueva mirada a la Historia en tanto proceso desde la perspectiva contraria a la Historia tradicional signada por lo fáctico. Teniendo en cuenta la multi-dimensionalidad de la realidad, la Historia, desde una visión holística intenta la explicación y la comprensión del proceso histórico social. Se trata de superar la mirada fragmentaria a la realidad de una concepción de Historia centrada en los hechos y datos. Esto implica alejarse de una concepción hegemónica de la Historia Nacional hacia otra que contemple otras miradas y voces que den cuenta de la problemática actual.

A partir de esta concepción de la Historia, la evaluación no se centra en la recuperación del dato histórico sino en la comprensión de la articulación de los procesos históricos políticos el alumno deberá lograr una comprensión crítica del pasado para entender el presente y proyectar su acción como ciudadano en un futuro. Esta perspectiva permite el trabajo por proyectos y formas alternativas de evaluación como portafolios y rúbricas.

BIBLIOGRAFIA

- Altamirano, C. (2001) *Bajo el signo de las masas*, en *Biblioteca del pensamiento argentino*, V. VI; Ariel, Buenos Aires.
- ----- (2002): “*Ideologías políticas y debate cívico*”, en *Nueva Historia Argentina*, V. VIII; Sudamericana, Buenos Aires.
- Ansaldi, W. (1992) *Frívola y Casquivana, mano de hierro en guante de seda. Una propuesta para conceptualizar el término oligarquía en América Latina*. Buenos Aires.
- Bertoni, L.A. (2003): *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad Argentina a fines del siglo XIX*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Cardozo, C y Pérez B. (1991) *Historia Económica de América Latina*. Barcelona. Crítica 1991.
- Cavarozzi, M. (1996) *El capitalismo político tardío y su crisis en América Latina*. Rosario, Homo Sapiens.
- Chaunu, Pierre, (1996), *Historia de América Latina*, Ed. Eudeba, Buenos Aires.
- Dutrenit, S. (coordinadora) (1995) *Diversidad partidaria y dictaduras: Argentina, Brasil y Uruguay*. México. F.C.E.
- Gaggero, H. GARRO, A. y Mantiñan, S. (2006) *Historia de América en los Siglos XIX y XX*. Aique. Buenos Aires.
- Garreton, M. (1995) *Hacia una nueva era política. Estudio sobre la democratización*. México FCE.
- Halperin Donghi, T. (1991): *La democracia de masas*, en *Historia Argentina*, V. 7; Piados, Buenos Aires.

- ----- (1996): *Historia Contemporánea de América Latina*. Alianza Editorial. Madrid.
- Moneta, C. (1994) *El proceso de Globalización: percepciones y desarrollo*. En C. Avenau (Comp.) *Las reglas del juego. América Latina. Globalización y regionalismo*. Buenos Aires. Corregidor.
- Rock, D. (1999): *Argentina 1516-1987. Desde la colonización española hasta Raúl Alfonsín*; Alianza; Buenos Aires.
- ROMERO, Luis Alberto, (2001), *Breve historia contemporánea de la Argentina*, Buenos Aires-México, Fondo de Cultura Económica.
- Rouquie, A. (1993) *Extremo Occidente. Introducción a América Latina*. Bs. As. Emecé.

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y POLÍTICA EDUCACIONAL ARGENTINA

Tipo de Unidad Curricular: Materia

Ubicación en el Plan de Estudios: Segundo Año

Carga Horaria: 4 hs. cátedras semanales. Total: 64 horas cátedras

Régimen de cursado: Cuatrimestral – 2º Cuatrimestre

FUNDAMENTACIÓN:

La presente propuesta de contenidos de Historia de la Educación y Política Educacional Argentina, pretende favorecer la contextualización de la educación en el entramado histórico político que determina en cada época la política educativa del país.

El punto de partida del recorrido en esta unidad curricular es la configuración del escenario fundacional del Sistema Educativo Argentino para tender, a partir de allí, líneas que permitan comprender el entramado en el que se desenvuelve la educación hasta nuestros días.

La mirada al marco normativo permitirá al alumno centralizar su reflexión en la educación como estrategia de la modernización, significada de forma diferente en los distintos períodos.

El conocimiento de los grandes debates inscriptos en el discurso pedagógico argentino permitirá al alumno ir construyendo una mirada crítica en torno a la cuestión educativa, clarificar el rol del estado desde el inicio del sistema educativo hasta el contexto actual definido por la globalización de los lineamientos de política educativa emanados de los organismos internacionales de educación.

El siglo XXI aparece como un nuevo escenario atravesado por cuestiones puntuales en el ámbito de la política educativa como son los planteos de educación, pobreza y exclusión que se inscriben en las nuevas decisiones políticas y legales del Sistema Educativo Argentino.

APORTES DE LA UNIDAD CURRICULAR AL PERFIL DEL EGRESADO

Proporcionar elementos de carácter histórico político para la comprensión de las tendencias y proyectos educativos en Argentina.

Identificar los principales debates político- pedagógicos en la historia del país.

Contextualizar las decisiones de política educativa y su concreción en la práctica pedagógica.

Conocer, interpretar y comprender los lineamientos generales de la política educativa en el marco de la normativa vigente.

PROPUESTA DE CONTENIDOS

Escenario fundacional del Sistema Educativo Argentino

El escenario social de la modernidad. La organización del Estado argentino y la configuración de los Sistemas Educativos. El positivismo y su incidencia en educación. La Educación como eje de la modernización: leyes educativas fundamentales. Las ideas de Alberdi, Sarmiento. Debates: Secularización, financiamiento y centralización de la

Educación. El liberalismo pedagógico argentino. Primer Congreso Pedagógico. Ley 1420 del año 1884. Ley Láinez N° 4874/05. Ley Avellaneda. La Reforma Universitaria.

El impacto de la crisis de 1930. Intentos de reformas del modelo educativo: nacionalistas – liberales.

La educación en el contexto peronista: la politización de la educación. Reforma del sistema educativo: la educación técnica y la Universidad obrera. La educación popular. El Plan Quinquenal y los planteos educativos. La revolución libertadora. Educación libre o laica. La educación en la Dictadura militar del `76. El autoritarismo en educación.

La crisis del modelo fundacional. Las críticas al sistema educativo en su conjunto: reproductivismo y pedagogías liberadoras. Freire: el movimiento de educación popular. Los gobiernos de facto. El autoritarismo en educación.

El escenario finisecular: Reforma del Estado y Políticas Educativas

Las políticas educativas en el marco del neoliberalismo. Segundo Congreso Pedagógico: el camino hacia el cambio educativo. El debate educativo de los 90. Los Organismos Internacionales y su influencia en la política educativa de los 90.

La política educativa como política pública. Rol del Estado: descentralización y regulación. El financiamiento de la educación: el papel del BM y el BID. La Ley Federal de Educación N° 24195. Ley de Educación Superior N° 24521. Estado y políticas públicas. La cuestión de lo público y lo privado en educación.

Educación, Pobreza y Exclusión. Imagen de la escuela para los sectores populares. Sentidos y regulaciones a la tarea docente. Estatuto del Docente.

La política educativa a inicios del s. XXI. La Ley de Educación Técnico Profesional, la Ley de Financiamiento de la Educación y la Ley de Educación Nacional N° 26.206.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS Y PROPUESTAS DE EVALUACIÓN

La modalidad de la enseñanza se orientará a:

1. promover la discusión y análisis crítico de las problemáticas señaladas.
2. estimular el rigor en la argumentación y la búsqueda de interpretaciones complejas de los fenómenos estudiados.
3. promover la lectura crítica de la bibliografía y a apropiación de las categorías teóricas de los autores.

La evaluación contempla una etapa diagnóstica destinada a poner en claro los saberes previos de los alumnos para anclar a partir de allí los nuevos contenidos. Otra instancia de evaluación está basada en el seguimiento del desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje monitoreado a través de diversos instrumentos diseñados por el docente en función de sus necesidades. Se contempla la posibilidad de trabajar estrategias alternativas de evaluación como son el portafolio y las rubricas que pueden también ser insumos para la evaluación final.

BIBLIOGRAFIA

- Braslavsky, C. (1987): “Estado, burocracia y políticas educativas”, en Tedesco, Juan Carlos y otros, *El proyecto educativo autoritario*, Argentina 1976-1982. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Carli, S. (2003): “Niñez, pedagogía y política: transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955”. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Corbiere, E. (1999): “Mamá me mimó, Evita me ama. La educación argentina en la encrucijada”. Sudamericana, Buenos Aires.
- Cucuzza, h. R. (1986), *de congreso a congreso: crónica del Primer congreso pedagógico argentino*. Bs. As. Editorial Besana
- Cucuzza, h. R. (1985), “*el sistema educativo argentino: Apuntes para la discusión sobre su origen y primeras tentativas De reforma*”. En Hillert, F. et al., *El sistema educativo argentino: Antecedentes formación y crisis*. Bs.as.: Cartago
- Cucuzza, Héctor Rubén (Comp.). *Historia de la Educación en Debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores, 1996, p. 100.
- Dussel, I. (2001): “¿Existió una pedagogía positivista? La formación de discursos pedagógicos en la segunda mitad del siglo XX”, en Pineau, Pablo; Caruso, Marcelo; Dussel, Inés: *La escuela como maquinaria de educar, tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós, Buenos Aires.
- ----- (2003): “La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos”, en *Historia de la Educación*, Anuario N° 4, 2002-2003. Prometeo, Buenos Aires.
- ----- y Caruso, M. (1999): *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana, Buenos Aires.
- Fernández, Ma., Lemos, Ma., Wiñar, David, (1997), *La Argentina fragmentada. El caso de la Educación*, Ed. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Filmus, D. (1996): *Estado, Sociedad y Educación en la Argentina de fin de Siglo. Troquel*, Buenos Aires.
- Gómez Llorente, L. (2001), *Educación Pública*, Ediciones Morata, Madrid.
- Gvirtz, S. (1999): *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase: Argentina 1930-1970*. EUDEBA, Buenos Aires.
- Huergo, J., Fessia, E., Fontdevila, E., Gall, E. y otros, (2007), *Paulo Freire a diez años de su muerte, al maestro con cariño*, Tucumán.
- Kaufman, C. (2003): *Producciones sobre los textos escolares argentinos: hitos, tenencias y potencialidades*, en *Historia de la Educación*, Anuario N° 4, 2002-2003. Prometeo, Buenos Aires.
- Morgade, G. (Comp.) (1997): *Mujeres en la educación: género y docencia en la Argentina 1870-1930*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Naradowaki, M. (1994): *Infancia y Poder: la conformación de la Pedagogía Moderna* Aique, Buenos Aires.
- Plotkin, M. (1994): “*Mañana es San Perón: propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista 1945-1955*”. Ariel, Buenos Aires.
- Puiggrós, A. (1996): *Qué pasó en la Educación Argentina. Desde la Conquista hasta el Menemismo*. Kapeluz, Buenos Aires.

- Puiggrós, A. (2006), *Sujetos, Disciplina y Currículo en los orígenes del sistema educativo argentino*, Edit. Galerna, Buenos Aires.
- Puiggrós, A., Lozano, C., (1995), *Historia de la Educación Iberoamericana*, Edit. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Puiggrós, A. (1991), *Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana*, Edit. Galerna, Buenos Aires.
- Riekenberg, M. (Comp.) (1991) *Latinoamérica: Enseñanza de la historia y conciencia histórica*. FLACSO Buenos Aires.
- Rigal, Luis, (2004), *El sentido de educar*, Edit. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Sarlo, B. (2001): “*La batalla de las ideas*”, en *Biblioteca del pensamiento argentino*, V. VII; Ariel, Buenos Aires.
- Tedesco, Juan Carlos (2003), *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Edit. Siglo Veintiuno, Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, E. (Comp.) (2008): *Nuevos temas en la agenda de Política Educativa Siglo XXI*, Buenos Aires.
- Torres, Ma. Rosa, (2005), *Itinerarios por la educación latinoamericana*, Edit. Paidós, Buenos Aires.
- Weinberg, G. (1987): *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Kapeluz, Buenos Aires.
- Zanotti, L. (1984): *Etapas históricas de la Política Educativa*. EUDEBA, Buenos Aires.
- Tedesco, J.C., Braslavsky, C. y Carciofi, R. (1985) *El proyecto educativo autoritario (1976-1983)*. FLACSO, Bs. As.

SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Tipo de Unidad Curricular: Materia

Ubicación en el Plan de Estudios: Segundo Año

Carga Horaria: 4 hs. cátedras semanales. Total: 64 horas cátedras

Régimen de cursado: Cuatrimestral – 1° Cuatrimestre

FUNDAMENTACIÓN

Los lineamientos curriculares nacionales entienden a la enseñanza como una práctica intencional, histórica y situada. Desde esta perspectiva ubicar a la Sociología de la Educación en el campo de la Formación General constituye la mediación necesaria para apoyar la comprensión, valoración e interpretación de la Educación en el marco de la cultura y de la sociedad, entendida desde un orden social en permanente transformación y de fortalecer criterios de acción sustantivos que orienten la práctica docente.

Si bien se considera a Durkheim el primero en abordar la educación desde consideraciones sociológicas, es bien cierto que fue la transición del Antiguo Régimen a la sociedad industrial (Siglo XIX) la que ofreció las circunstancias para que la Escuela sirviera de mediadora para establecer un orden social que era a la sazón indispensable.

Según el autor Xavier Bonal “... las primeras teorías sociológicas sitúan a la educación como un subsistema social de aprendizaje de normas y valores sociales que van a servir de fundamento a una nueva propuesta de sociedad y a establecer un control político frente al caos social, propiciado por el cambio de un orden monárquico a un orden industrial. Las funciones que sirvieron para la transmisión de conocimientos y hábitos de tipo instrumental y del orden expresivo son conocidas como socialización y control social.

Posteriormente con Durkheim aparece la función de adaptación por medio de la cual se establece la función social de la educación. A mediados del siglo XX, luego de la segunda guerra mundial la sociología de la educación alcanza su cúspide, a partir de aquí, dicha disciplina comienza a dar cuenta sobre aspectos tales como la asignación y distribución de las posiciones sociales, implementadas desde el escenario ya institucionalizado y aceptado de “La Escuela”. Desde este contexto, la educación es formal y estructurante; porque sanciona socialmente trayectorias individuales, formas de integración y exclusión social, movilidad social y otras. Después de los sesenta, el funcionalismo cae en decadencia en virtud del concepto de redistribución que sirve de base a la educación de ese momento; y surgen, con fuerza, diferentes metodologías de naturaleza marxista que dan lugar a lo que se patentó como sociología de la educación crítica. Esta sociología es contraria a los planteamientos de las sociologías funcionalista-tecnológica y de capital humano, dado que las corrientes que la acompañan (“teoría de la reproducción”) hacen énfasis en la importancia del conflicto y de la ideología en la educación y no, como las anteriores, en la búsqueda de igualdad de oportunidades, redistribución económica o asignación de funciones. La misma complejidad en el análisis en los años ochenta, se presenta en los noventa, pero con la garantía de que se evidencian algunas salidas a los problemas de carácter teórico y

epistemológico de la sociología de la educación, tales como la recuperación de la teoría del Capital humano en un contexto de cambio tecnológico y económico...”⁵⁶

Desde la presente propuesta la Sociología de la Educación es una herramienta teórica que permite conocer la realidad educativa de un modo sistemático e interpretar sus condiciones y también sus límites.

La selección de contenidos se sustenta en la concepción de la teoría como una herramienta para la transformación, en ese sentido propone conocer la realidad educativa desde una perspectiva socio histórica que contribuye a desnaturalizar el orden social y educativo. El análisis de la génesis y la lógica de funcionamiento de las instituciones y las prácticas educativas es un recurso inevitable para la comprensión y transformación del presente.

No se intenta abordar el universo de la disciplina misma, sino identificar los problemas relevantes y sus principales aportes a la formación y las prácticas docentes, en el sentido de convertirse en un andamiaje conceptual que permita una reflexión crítica y su posterior transferencia a las decisiones diarias.

La propuesta de contenidos enunciada no supone una prescripción enciclopedista si no la potencialidad de elección de acuerdo a criterios docentes e institucionales

APORTES DE LA UNIDAD CURRICULAR AL PERFIL DEL EGRESADO:

Generar las condiciones necesarias para que los alumnos/as comprendan el escenario sociocultural político y económico que enmarca sus desarrollos actuales, entendiendo que la profesión docente, comprende una práctica social enmarcada en instituciones con una manifiesta inscripción en el campo de lo estatal y sus regulaciones.

Analizar y situar los distintos escenarios antes mencionados que enmarcan las producciones teóricas de la Sociología, desde la contribución de paradigmas educativos críticos, que permitan desnaturalizar las prácticas complejas y cambiantes que describen los procesos educativos actuales.

Propender, a partir de esta unidad curricular, a construir un andamiaje conceptual que permita a los alumnos en sus prácticas áulicas una reflexión crítica y la transferencia de conocimientos de la sociología a las decisiones pedagógicas.

PROPUESTA DE CONTENIDOS.

Sociología de La Educación como disciplina

Caracterización epistemológica de la sociología de la educación

Educación y sociedad, su vinculación a partir de diferentes paradigmas: consenso o conflicto. El campo de la investigación socioeducativa en perspectiva histórica, el campo de la investigación socioeducativa en América Latina y Argentina. Perspectivas actuales

⁵⁶ Xavier Bonal, Sociología de la Educación, Editorial Paidós

La Educación como asunto de Estado

La educación como consumo y como inversión.

La educación como sistema nacional. Política educativa y economía política: Conceptualizaciones actuales.

Estado, escuela y clases subalternas. Socialización y subjetivación: los sentidos de la escolarización en diferentes contextos.

Escuela familia, territorio: lecturas actuales

Escuela y comunidad: lo rural y lo urbano, la nueva ruralidad.

Escuela y pobreza en la Argentina: perspectivas actuales

Problematización de la realidad escolar.

La escuela como institución social: Funciones sociales de la escuela

Estructura social y sistema escolar; influencia del medio social en la realidad escolar, Aportes desde las perspectivas críticas: al lugar del sistema educativo y de la escuela en la reproducción social, cultural e ideológica.

Planteos teóricos acerca de la diversidad sociocultural. Igualdad o diferencia: género, clase, etnia en educación.

Contexto y marco epistemológico del multiculturalismo: Multiculturalismo en la nueva sociedad; la educación multicultural.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS Y PROPUESTAS DE EVALUACIÓN

Se propone que las temáticas de esta unidad curricular se articulen con el campo de la Práctica Profesional, de tal manera que permita contextualizar el nivel aula y el nivel institucional en el ámbito social.

La modalidad de trabajo para esta unidad curricular se orienta a buscar el rigor en la argumentación acerca del escenario socio-cultural, político y económico en el cual se inserta la educación de tal manera que los alumnos puedan dar cuenta de su posibilidad de interpretar los fenómenos en estudio.

Así mismo se promueve la lectura y análisis crítico de autores clásicos y de investigaciones llevadas a cabo en los últimos 50 años que dan cuenta de la estrecha relación entre las prácticas pedagógicas y las condiciones de producción. Ello permitirá interpretar la educación como una práctica situada, concreta y atravesada por múltiples dimensiones.

La evaluación está basada, como proceso en el seguimiento de la lectura y análisis crítico de los autores más relevantes y su posibilidad de articulación de sus conceptos en la práctica áulica de las escuelas destino; y como producto en la elaboración de un ensayo que dé cuenta de un análisis crítico de la realidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Redondo, Patricia (2004) *Escuelas y pobreza: Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós.
- Carina kaplan (2008) *Talentos, dones e Inteligencias*. Editorial Colihue. Buenos Aires.

- Llomovate Silvia, Kaplan Carina (2005) Desigualdad Educativa: la naturaleza como pretexto. Ediciones Noveduc
- Kaplan Carina (1998) Buenos y malos Alumnos: descripciones que predicen. Editorial Aiqué.
- Fernández Palomares Francisco (2003), Sociología de la Educación, Editorial Pearson Alambra
- Molina Luque Fidel (2002) Sociología de la Educación Intercultural. Editorial Lumen
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). En la escuela: sociología de la experiencia escolar. Barcelona, España: Editorial Losada
- Baudelot, C. y Establet, R. (1990). La escuela capitalista. México: Siglo XXI Editores.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1983). La instrucción escolar en la América capitalista. México: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (1990). El racismo de la inteligencia: sociología y cultura. México: Editorial Grijalbo.
- Goffman, E (1995) Estigma: la identidad deteriorada. Buenos Aires: Amorroutu Editores.
- Neulfeld, M. R. y Thisted, J De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Buenos Aires: Editorial Eudeba.
- Castel, Robert (2004). La inseguridad social: ¿qué es estar protegidos?. Buenos Aires: Manantial. 1° edición.
- Wacquant, Loïc (2000). Las cárceles de la miseria. Buenos Aires: Manantial. 1reimpresión.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (2000). ¿En qué sociedad vivimos? Buenos Aires: Editorial Losada.
- Rigal, Luis (2004). El sentido de educar: críticas a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco latinoamericano. Buenos Aires: Miño y Dávila. 1edición.
- Arroyo, Miguel (2001). Educación en tiempos de exclusión. (s/d)
- E Gentili, P. y Frigotto, G. (comp.) La ciudadanía negada: políticas de exclusión en la educación y el trabajo. Buenos Aires: CLACSO. Colección Grupo de Trabajo.
- Bauman, Z. (1994) Introducción: Sociología ¿para qué? :Pensando sociologicamente. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión. Colección Diagonal.
- Castillo Silvia Libia y otros (2007) Escuelas Ruralizadas y Desarrollo regional. Editorial Universidad Nacional de La Pampa. Argentina
- Tenti Fanfani Emilio (2007) La escuela y la Cuestión Social, Siglo Veintiuno Editores,
- Tenti Fanfani Emilio (2004) Sociología de la Educación Cuadernos universitarios Editorial Univ. Nacional de Quilmas. Argentina
- Tenti Fanfani Emilio (2001) El rendimiento Escolar en la Argentina. Editorial Losada. Argentina.
- Fernández Marta (2006) Lectura sobre Pensadores Sociales Contemporáneos. Editorial del Signo
- De Souza Santos Boaventura (2006) Renovar la Teoría Crítica y Reinventar la Cuestión Social Editorial FLACSO. Buenos Aires. Argentina.

- **Publicaciones especializadas**

- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983). Escuela y clases subalternas. Cuadernos Políticos, N° 37, México.
- Bourdieu, P. (1988). Los tres estados del capital cultural. Original en Actes de la Recherche en Sciences Sociales, N° 30, Noviembre 1979. París, Francia.

TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN EL NIVEL PRIMARIO

Tipo de Unidad Curricular: Seminario/Taller

Ubicación en el Plan de Estudios: Segundo Año

Carga Horaria: 4 hs. cátedras semanales. Total: 64 horas cátedras

Régimen de cursado: Cuatrimestral – 2º Cuatrimestre

FUNDAMENTACIÓN

La Resolución N° 24/07 del Consejo Federal de Educación señala la necesidad de incluir las TICs en el campo de Formación General, para que las Nuevas Tecnologías Educativas, y las Tecnologías de la información y la Comunicación sean incorporadas como parte esencial de la formación docente independientemente del nivel u objeto de estudio para el cual se especialice.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación, como medios de transmisión de la cultura en sentido amplio, han permitido el desarrollo de la civilización y los cambios en estas tecnologías modifican la manera de percibir y operar la realidad.

La capacidad humana de simbolizar *tiene efectos* y plantea problemas tangibles y a veces apremiantes. Pero...¿cómo, mediante qué estrategias y bajo qué restricciones la humanidad va cambiando en sus producciones y, a la vez, va transmitiendo o legando creencias y valores? La cultura, en su relación con la tecnología, *encuentra las vías y medios de la eficacia simbólica*.

El símbolo entendido como “el poder de la acción”, devenido en herramientas intelectuales recontrastantes y reconstituyentes, como la numeración, la escritura y demás sistemas de representación y comunicación, recreando un sentido compartido de la realidad y haciendo del juego simbólico un deporte en equipo.

El trabajo del hombre nunca es solamente una operación «material» —sino fundamentalmente simbólica — sobre una materia... Una intención de sentido puede *efectuarse* ya sea en palabras (habladas o escritas), en imágenes (pintadas, esculpidas, grabadas), etc. El rendimiento de la “eficacia simbólica” se advierte en la producción de efectos materiales, administrativos, políticos, otros, a partir de datos inmateriales: palabras, signos, imágenes, otros.

Históricamente el hombre ha desarrollado sistemas socio-técnicos de transmisión cultural, para *Régis Debray*, el hombre ha modelado distintas “*mediaesferas*”, que en el lenguaje actual las reconocemos como TICs – *medios para asir esta esfera celeste llamada tierra*, desarrolladas en este orden: *logoesfera > grafoesfera > videoesfera y numeroesfera*⁵⁷.

⁵⁷ Sobre los conceptos de **logosfera, grafosfera y videosfera**:

Resultan sumamente esclarecedoras las descripciones del mediólogo francés Régis Debray, en su libro *Vida y muerte de la imagen (Historia de la mirada en Occidente)*; Paidós Comunicación, Barcelona 1994,

Cada *mediasfera* funcionó como una *forma de organización colectiva* que se manifestó en un cierto *complejo mnemotécnico* (modo de captación, archivo y circulación de las huellas), en cuya estructura se distingue los siguientes patrones: 1º) un corpus simbólico, 2º) un red institucional 3º) un conjunto de procedimientos originales de proclamación.

Actualmente las TICs como medios de transmisión de la cultura, resultan de la integración de saberes provenientes de diferentes disciplinas y campos, por ello es central comprender lo que se ha caracterizado como “Sociedad del Conocimiento” y el modo en que dicho modelo amplía al de la “Sociedad de la Información”.para comprender la complejidad que caracteriza el escenario actual de las acciones pedagógicas. También dentro de este marco, será necesario trabajar el concepto de innovación y cómo se juega en contextos educativos.

No se trata de saberes que puedan considerarse de orden “operativo” o instrumental sino de marcos de análisis que permitan a los estudiantes comprender las condiciones sociales, políticas, económicas, etc. en las que hoy se genera el conocimiento, al mismo tiempo, comprender la incidencia de las TICs en la vida cotidiana de los sujetos y, particularmente, sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

El análisis desde variables que permiten abordar la complejidad del fenómeno permitirá a los futuros/as docentes desarrollar de marcos conceptuales y metodológicos situados; colaborando así con el desarrollo de un sentido crítico y una apropiación responsable de las herramientas y recursos que puedan provenir de los aportes de las TICs a la educación. Por lo tanto, el desarrollo de esta unidad didáctica se sustenta en el enfoque sistémico, en las teorías constructivistas, cognitivistas e interactivas del aprendizaje y de la enseñanza, y la sociología de las comunicaciones.

Según Debray, evolucionan conjuntamente las técnicas de representación y las creencias. Eso *hace* a la cultura. Pues, en efecto, las *formas de hacer imágenes* condicionan las *formas de imaginar...* y *modelan la mirada...*

1) En la **Logosfera**: [desde Asia: después de la escritura] vamos de la mirada mágica a la religiosa (tiempo cíclico - eternidad) / el *ídolo*, vivo, espiritual, trascendente pero presente... Dios es la Palabra el Logos en el mundo / a través de la imagen la *videncia* transita hacia lo Sobrenatural...

2) en la **Grafosfera**: [desde Europa: después de la imprenta] la mirada es estética, vamos de lo religioso a lo histórico (tiempo lineal - inmortalidad) / el *arte*, representación ilusoria, la *visión* contempla (Yo creo una obra - Lo Bello y ordenado / Academia - Escuela), y

3) en la **Videosfera**: [desde EEUU: después de lo audiovisual] mirada económica, competitiva y mercantil..., vamos de lo histórico a lo técnico (tiempo puntual - actualidad) / lo *visual*, desaparición de lo invisible, simulación numérica, telecomando, el que *ve controla...* (Yo produzco según *mí* mismo - Lo Nuevo / Red, conexión global - Profesión y precariedad).

4) En su libro "*Transmitir*" Debray incluye una nueva *mediasfera* que denomina **Numerosfera** (en referencia a la **uni-media**, y no a la **multi-media**, pues considera que no es "*multi*", sino "*unificación*" de medios reducidos a *uno...*, en esta misma línea otros autores prefieren así hablar de **hiper-media...**). Para Debray esta **numerosfera** consiste en la comprensión numérica de las señales.

Culturalmente hablando, todas estas *formas de representación* analizadas por el «mediólogo» francés Régis Debray son **organizaciones del mundo** que configuran lo que él denomina «miradas».

En este marco la incorporación de las TICs en la formación docente, plantea la necesidad de una mediación tecnológico-educativa que permita captar, codificar, comprender y transmitir la información, para la intervención activa en los modos de producción y circulación del saber, para ello los estudiantes deberán moverse en ambientes enriquecidos en TICs

Los estudiantes de este profesorado deben tener la oportunidad de reflexionar a fondo la importancia de las TICs en la Educación Primaria, para que estas adquieran sentido en la medida que se las integre a partir de un trabajo pedagógico centrado en el niño, que promuevan aprendizajes creativos y significativos, donde los niños expresan sus ideas, crean imágenes, exploran juegos, cuentos, pagina infantiles, tiras cómicas, presentaciones audiovisuales y otros productos de interés infantil, haciendo de esta herramienta la forma más amigable de plasmar u obtener resultados, elevar la participación y la auto estima a los niveles más alto. En este sentido es importante adquirir criterios para la selección y la gestión de uso de software para enriquecer los diferentes procesos.

APORTES DE LA UNIDAD CURRICULAR AL PERFIL DEL EGRESADO

Las TICs brindan una amplia gama de posibilidades para el desarrollo de competencias docentes por las posibilidades que ofrecen de acceso a la información y a sus diferentes formas de organizarla y presentarla.

Estas contribuciones se apoyan en las oportunidades que brindan las TICs para potenciar la enseñanza superior:

- la posibilidad de lograr una comunicación y sincronía con quienes están en otros contextos
- la riqueza audiovisual, propia de los códigos de comunicación de los niños y jóvenes
- el poder de organizar los tiempos y ritmos individuales de trabajo (interjuego entre sincronía y asincronía) dentro y fuera de las instituciones educativas
- el acceso a innumerables recursos e información disponibles en tiempos acotados

Las TICs ofrecen las herramientas indispensables para el desarrollo de competencias para el trabajo de grupos de aprendizajes, tanto como estudiantes del profesorado como para su posterior desarrollo profesional.

- Identificación de las oportunidades e implicaciones del uso de las TICs en la enseñanza y el aprendizaje de distintos contenidos.
- Planificación y dirección de los procesos de enseñanza y aprendizajes dentro de un entorno más flexible y abierto.
- Comprensión crítica de los beneficios del aprendizaje en red y colaboración dentro de grupos de aprendizajes.
- Participación efectiva en entornos de aprendizajes flexibles y abiertos tanto en el rol de estudiante como docente.

- Respeto de la propiedad intelectual de libre acceso. Este respeto se puede inculcarse desde edades tempranas.
- Comprensión de la necesidad de recursos tecnológicos más adecuados para mejorar la efectividad como estudiantes y como docentes.

PROPUESTA DE CONTENIDOS.

1. La Sociedad del Conocimiento y la Información como contexto de desarrollo social y económico. Variables sociales, políticas y económicas que configuran nuevos escenarios para la educación. El lugar de la escuela en este nuevo escenario. Las TICs dentro y fuera de la escuela.

2. Las TICs como rasgo de la cultura y los códigos de comunicación de niños y jóvenes. Ciudadanía digital. La construcción de identidades y la participación mediada por la tecnología. La hipertextualidad y el entrecruzamiento de narrativas en la red. Las TICs en proyectos de educación infantil.

3. Aspectos psicológicos. Aportes de las TICs a los procesos de cognición. El desarrollo de los procesos de comprensión y las TICs. Ej. Enfoques que refieren al concepto de residuo cognitivo; perspectivas de la incidencia multimedia sobre los procesos cognitivos; conocimiento colaborativo; otros.

4. Uso educativo de las TICs. La incidencia de las TICs sobre los procesos de aprendizaje y de enseñanza. Modelos didácticos y TICs: el trabajo colaborativo. Debates actuales sobre las TICs en el aula: recurso, herramienta, entorno o contenido. El aprendizaje icónico o visual; recursos multimediales.

5. Dispositivos de enseñanza y TICs. Desarrollos organizacionales y dinámicas de trabajo con TICs: aulas en red; modelo 1 a 1 (una computadora por niño); laboratorios; aulas temáticas; etc. Presencialidad y virtualidad. La gestión de TICs en la educación primaria. Ambientes enriquecidos con TICs para nivel Primario. Integración de las TICs al currículum de Nivel Primario, condiciones institucionales y nuevas alternativas.

6. Estrategias didácticas y TICs. Algunos ejemplos: Webquest; Wikis; weblogs; círculos de aprendizaje; portfolios electrónicos o e-portfolios; páginas web. El “software educativo”: fundamentos, criterios y herramientas para su evaluación desde los modelos didácticos. La información en la red: criterios de búsqueda y validación. Construcción de categorías.

7. Juego y TICs: su aporte a la enseñanza, potencialidades y limitaciones; análisis crítico. Los juegos con soporte tecnológico: Juego trabajo y talleres con TICs; Juegos de roles; simulación; videojuegos temáticos, otros.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS Y PROPUESTAS DE EVALUACIÓN

En primer término, cabría pensar en una incorporación con sentido de las TICs en la formación docente, vinculada con el mejoramiento de la enseñanza; la gestión; la

organización de acciones; la generación de propuestas didáctica de mayor significatividad tanto para los estudiantes del profesorado como para el Nivel Primario.

En este sentido, las TICs deben ser miradas y utilizadas como herramientas para mejorar los procesos educativos con el desarrollo de modelos pedagógicos que faciliten la transformación de la información en conocimiento. Por lo tanto, los docentes a cargo de esta unidad didáctica tienen la oportunidad fantástica de servir de ejemplo en la aplicación adecuada y significativa de las TICs a la enseñanza, adoptando e integrando de forma efectiva y apropiada la tecnología disponible, demostrando como facilitar los conocimientos a sus alumnos.

Otro aspecto importante del profesorado es la oportunidad que brinda para el acceso a la información actualizada y guiada, lo que sin duda facilita a los estudiantes asimilar un adecuado manejo de los ambientes de aprendizajes renovadores, abiertos y flexibles en relación a los contenidos curriculares.

Este abanico de posibilidades se amplía fuertemente cuando se recurre al uso de Internet, ya sea para:

- Desarrollar búsquedas de información
- Acceder rápidamente a publicaciones diversas
- Acceder a propuestas formativas en línea en interacción con quienes se encuentran en otros contextos
- Comunicarse de manera sincrónica con quienes están lejos e intercambiar información, discutir, etc.
- Participar en grupos temáticos de intereses específicos
- Trabajar colaborativamente con quienes se encuentran en otras coordenadas geográficas u otros espacios.

Estas actividades cobran aún más sentido cuando se las dimensiona sobre un supuesto esencial para la construcción del conocimiento en el nivel superior: el de la posibilidad de organizar los ritmos y procesos individuales de trabajo y de aprendizaje.

En tanto se trabaja con sujetos adultos, los estudiantes del profesorado enfrentan la necesidad de combinar su vida laboral y familiar con sus estudios de manera tal que el desarrollo de las TICs resulta un elemento esencial en la organización de sus tareas. Gran parte de las actividades que hoy tienen lugar en las instituciones formadoras podrían llevarse adelante –sin perder calidad- dentro de entornos en línea. Si a esta idea se le suma la posibilidad de realizar un seguimiento y acompañamiento concreto del estudiantado en los espacios nos presenciales -asistiendo sus dudas, consultas, debates, etc.- la formación se vería naturalmente enriquecida.

Dado que la formación debe asentar bases especiales sobre el análisis crítico de las experiencias que han caracterizado la biografía escolar de los estudiantes, la posibilidad de interactuar en condiciones y espacios diferentes, visualizando experiencias de enseñanza y aprendizaje diferentes a las conocidas, permite al estudiante enriquecer sus marcos al tiempo que vivencia otros modelos que difieren de aquellos con los que se ha formado.

Se agrega además el potencial de contar con una particular organización de los tiempos para cada alumno adulto. La riqueza propia de la diversidad cultural de los estudiantes se podrá capitalizar aún más propiciando el desarrollo de estas nuevas prácticas sustentadas en las TICs. Pero por sobre todo, se favorecerá la heterogeneidad de estrategias de aprendizaje acompañadas de tiempos y espacios de mayor flexibilidad, como recursos multimedia para una propuesta didáctica interactiva

Complementariamente cabe señalar que todas las acciones que requieren el uso de Internet pueden combinarse con las acciones formativas presenciales. De este modo se optimiza el uso de los tiempos y se posibilita la adaptación de los requerimientos didácticos a las necesidades y requerimientos individuales de los alumnos sin que por ello se afecte la calidad de la formación.

En relación a los “materiales” o “recursos” multimedia de gran arraigo en la educación es importante reconocer su diversidad y el potencial de cada uno de ellos para las actividades de enseñanza y de aprendizaje, para que sean utilizados en contextos significativos. Se trata de apuntar al desarrollo de proyectos integrados en donde las instituciones y los docentes incorporen las TIC al servicio de sus actividades formativas habituales en lugar de “forzar” su uso para “cumplir” con las expectativas generadas externamente o satisfacer representaciones asociadas a la “modernización” de las acciones pedagógicas.

Finalmente cabe señalar que existen al menos tres niveles para el diseño de propuestas de inclusión de las TICs dentro del desarrollo curricular de la formación docente, lo deseable es que la voluntad didáctica sea de avanzar de manera sostenida hacia el nivel más alto:

1. Un nivel vinculado a los procesos de alfabetización digital, centrado en el desarrollo de competencias de carácter procedimental o instrumental.
2. Un nivel relacionado con el uso educativo de las TICs para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se vincula con la posibilidad de poner en marcha estrategias vinculadas con las TICs que optimizan la enseñanza y el aprendizaje.
3. Un nivel de reflexión crítica acerca de las implicancias de las TICs en el contexto actual y en la vida cotidiana de los sujetos y las instituciones educativas. En este nivel se trata de dotar a los estudiantes de un marco de análisis crítico que les permita desarrollar criterios propios de utilización y producir o participar en proyectos con TIC acordes con dichos criterios. Se trata de sumar una visión de investigación y análisis a las prácticas docentes.

Uno de los principales desafíos de la formación inicial de los docentes es el seguimiento integrado de los procesos particulares de aprendizaje. Si bien en toda formación profesional este aspecto resulta central, en el caso de la formación inicial de profesores se potencia a la luz de la diversidad de formas que adquieren dichos procesos donde la biografía escolar de cada estudiante de profesorado resignifica cotidianamente su formación.

Puesto que la formación inicial tiene como uno de sus ejes la revisión crítica de esa biografía, es necesario contar con instrumentos que faciliten el seguimiento de procesos para dotar a

los profesores de nivel superior de información sustantiva que permita ir reorientando la formación hacia los aspectos que resulte prioritario atender.

Las TICs ofrecen una gran variedad de herramientas que permiten organizar y sistematizar esa información de manera tal que los profesores puedan tener un acceso a ella de manera rápida y efectiva, permitiendo de ese modo el seguimiento y desarrollo del proceso de **evaluación y autoevaluación** de los estudiantes.

Dentro de esta línea resulta un claro ejemplo el e-portfolio –de finalidad específica para el acompañamiento de la evaluación de procesos. También puede apelarse al uso de los blogs; los foros y las listas de interés que pueden contribuir a la puesta en marcha de diversas actividades dentro de la formación docente.

El e-portfolio resulta un instrumento de carácter integrador que permite sistematizar procesos y dar cuenta de resultados al mismo tiempo que su propia utilización resulta formativa en cuanto al uso de herramientas sustentadas en las TIC se refiere.

“Las ayudas no se ofrecen al azar, o sólo cuando el estudiante las reclama, sino que «siempre deben estar en función y deben tener en cuenta los cambios en la actividad mental constructiva del estudiante».

Las ayudas educativas en un portfolio electrónico pueden organizarse a partir de diferentes aspectos. En primer lugar distinguimos que, en función del tipo de información que facilitan, pueden ser: a) conceptuales, o b) procedimentales-estratégicas, y su contenido puede estar relacionado con la concepción del portfolio (definición de portfolio, de evidencia, tipos de evidencia,...) o también con aspectos de tipo tecnológico (qué significa editar una evidencia, publicar el portfolio electrónico,...). Estas ayudas, al mismo tiempo, pueden ser de diferentes tipos según cómo aparecen o se visualizan en el portfolio electrónico: a) ayudas contextuales, es decir, implementadas en la misma plataforma; b) tutoriales, que responden a ayudas de procedimiento, y c) guías, o sea, documentos explicativos sobre cómo elaborar el portfolio. Pueden tener diferentes formatos: audio, web, documentos imprimibles (de diferentes formatos) o vídeo, entre otros. Estas ayudas educativas tienen que aparecer en todo su conjunto en un portfolio electrónico. No se trata, por lo tanto, de que haya de un tipo o de otro, dado que cada uno responde a objetivos y demandas diferentes.

Desde la perspectiva del estudiante, la elaboración de un portfolio académico le permitirá aprender a planificarse y a autogestionarse a partir de las orientaciones del docente, a ser más autónomo, en definitiva, le permitirá y le facilitará la regulación de su propio proceso de aprendizaje.” (Barbera E.; Bautista G.; Espasa, A.; Guasch, T. 2006).

Cuando se trata de revisar la incidencia de la biografía escolar sobre la formación inicial el trabajo con memorias, diarios y portafolios enriquece la acción dotando de orientaciones para el registro de las prácticas y la organización de la información que se recopila, brindando así material de referencia para el análisis. El e-portfolio se constituye así en la posibilidad de contar con una herramienta soportada en la tecnología que ayuda a sistematizar dicho proceso al tiempo que posibilita las intervenciones y reorientaciones de los/las profesores con

el sentido de encauzar las prácticas y revisar desde los fundamentos las acciones que se desarrollan.

Este dispositivo, que se asienta en los principios de la evaluación cualitativa, puede operar en simultáneo como ayuda pedagógica y como forma de modelización de prácticas evaluativas, cuyo potencial puede transferirse de manera contextualizada a cada ámbito de acción docente.

BIBLIOGRAFÍA

- Barbera E.; Bautista G.; Espasa, A.; Guasch, T. (2006). Porfolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la red. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento Vol. 3 – Nº 2.
- Barbera, E. (2004) La educación en la red. Actividades virtuales de enseñanza y aprendizaje. Paidós. Barcelona,
- Bourdieu, P. (1989) O poder simbólico. Edit. Presenca. Lisboa
- Debray, Régis. (1994) Vida y muerte de la imagen. Paidós Comunicación. Barcelona.
- Debray, Régis. (1997) Transmitir. Manantial. Buenos Aires.
- Fainholc, B. (2001): La tecnología educativa apropiada: una revisita a su campo a comienzos de siglo. Revista RUEDA, Universidad Nacional de Luján, Nº 4, 2001. Bs. As
- Furth, Hans y Waches, Harry. (1978) La Teoría de Piaget en la Práctica. Editorial Kapelusz. Buenos Aires.
- Gardner, Howard. (1998) Inteligencias Múltiples. Paidós, Barcelona.
- Marqués Graells, P. (1999) Entornos formativos multimedia: elementos, plantillas de evaluación, criterios de calidad. España.
- Rosenberg, Marc J. (2000) E-learning Estrategias para transmitir conocimiento en la era digital. McGraw Hill Interamericana, S. A.
- UNESCO (2005) Hacia las sociedades del conocimiento – IBN 92-3-304000-3
- Williams, R. (1997) La política del modernismo, Edit. Manantial. Bs .As.

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

SEGUNDO AÑO

N°	UNIDAD CURRICULAR	TIPO	RÉGIMEN DE CURSADO			HORAS CÁTEDRAS	
			1°Cuatr	2°Cuatr.	Anual	Semanales	Totales
	Psicología del Desarrollo: Sujeto del nivel primario	Materia			X	4 HC	128 HC
	Didáctica de la Matemática I	Materia			X	4 HC	128 HC
	Didáctica de la Lengua y la Literatura	Materia			X	4 HC	128 HC
	Didáctica de la C Sociales I	Materia			X	4 HC	128 HC
	Didáctica de las Ciencias Naturales I	Materia			X	4 HC	128 HC

PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO: SUJETO DEL NIVEL PRIMARIO

Tipo de Unidad Curricular: Materia

Ubicación en el Plan de estudios: Segundo año

Carga horaria: 4 hs. Cátedras semanales. Total: 128 horas cátedra.

Régimen de cursado: Anual.

FUNDAMENTACIÓN

La unidad curricular *Psicología del Desarrollo, Sujeto del Nivel Primario* requiere un abordaje propio de la etapa para la que se forma.

En líneas generales las concepciones y las imágenes del sujeto que la sociedad y la cultura han ido construyendo a lo largo de la historia son variadas, las mismas han dependido de factores filosóficos, científicos y culturales teñidos del paradigma científico vigente⁵⁸.

Los lineamientos curriculares nacionales proponen que se debe tener en cuenta que las profundas transformaciones sociales han configurado diferentes sentidos atribuidos a la infancia; hoy se habla de infancias, entre otras variables en virtud de las profundas desigualdades sociales que signan a la sociedad contemporánea.

En consecuencia se hace difícil encontrar una única respuesta a la pregunta ¿qué es un niño? o ¿qué edades definen el inicio y los límites de la infancia? Se considera que la edad no constituye hoy un indicador que pueda aplicarse de la misma manera a todos los niños, en todo tiempo y lugar. Desde esta perspectiva se constituye como el resultado de un proceso de construcción social, que se define por su base cultural.

Es importante analizar y comprender las formas de subjetividad desde una perspectiva situacional, que esté atenta a las prácticas culturales que las producen. Es decir dimensionar el desarrollo y la constitución subjetiva desde una perspectiva de apropiación mutua de sujeto y cultura.

Se deberá desarticular la idea frecuente acerca de que en el sujeto se pueden observar de manera directa los procesos psíquicos; se ve como deseable contemplar un interjuego entre lo teórico y actividades de observación empírica para poner en juego procesos de abstracción y reflexión que faciliten la conceptualización y la interpretación de los procesos de subjetivación infantiles. Conocer los procesos que inciden en la configuración de cada sujeto, permitirá a los futuros docentes identificar las características y necesidades de aprendizaje de sus alumnos.

Consideraciones sobre etnia, género, creencias, apariencia física, origen, necesidades especiales y su debate, colaboraran a repensar los valores con que cada futuro docente se plantee su tarea como formador.⁵⁹

⁵⁸ Enrique Palladino (2006) “Sujetos de la Educación: psicología, cultura y aprendizaje” Espacio Editorial Buenos Aires

⁵⁹ Lineamientos Curriculares Nacionales (2008)

Tradicionalmente la Psicología del Desarrollo se centraba en el estudio de los procesos de cambio psicológico que ocurrían en las personas a lo largo de su vida. Indagaba no sólo - cuándo- sino - cómo- se encontraba organizado internamente el mismo

Desde lo sociocultural se entiende al concepto de desarrollo "... como las transformaciones tanto de tipo cualitativo como cuantitativo que permiten a la persona abordar más eficazmente los problemas de la vida cotidiana , dependiendo para definir y resolver dichos problemas, de los recursos y apoyos que le aportan las personas con quienes interactúan y las prácticas culturales. El desarrollo infantil implica la apropiación de los instrumentos y habilidades intelectuales de la comunidad cultural que rodea al niño. Por ello es, esencial considerar el papel de las instituciones formales de la sociedad y las interacciones informales de sus miembros como aspectos centrales del proceso de desarrollo..."⁶⁰

El futuro docente más que explicar, a partir de estas diferentes teorías, que el desarrollo tiene lugar, es necesario que comprenda e identifique las diversas circunstancias por las que el desarrollo sigue un curso u otro.

El desarrollo está construido sobre las transformaciones y los ritmos intrínsecos a la vida; lo que necesita explicación es la dirección del cambio y los patrones de la vida que organizan el cambio en direcciones específicas...⁶¹

Citando a Vigotsky, es deseable que el futuro docente se concentre, no en el producto del desarrollo sino en el proceso mismo mediante el que las formas superiores se constituyen y posibiliten desde ellas los diferentes aprendizajes

APORTES DE LA UNIDAD CURRICULAR AL PERFIL DEL EGRESADO

A- No se trata de abordar todo el universo de la disciplina misma sino que se debe identificar los problemas relevantes y sus principales aportes para las prácticas de los docentes, entendemos que el futuro docente a partir de la selección realizada podrá:

- Analizar los cambios y reestructuraciones que se producen en el ciclo vital y sus repercusiones en la construcción de la subjetividad, la articulación con la estructura familiar y su relación con las formaciones culturales de sus alumnos
- Comprender como incide la diversidad de contextos en las cuales viven los niños en su singular proceso de desarrollo.
- Reflexionar acerca de los aportes alcances y límites de las distintas perspectivas teóricas en torno de la comprensión de los procesos de subjetivación.

⁶⁰ Bárbara Rogoff (1998), "Aprendices del Pensamiento; el desarrollo cognitivo en el contexto social", Cognición y Desarrollo Humano. Paidós. Argentina

⁶¹ Bárbara Rogof (1998) Op. Cit.

B_ Otro criterio a tener en cuenta es el de transferibilidad, por el cual los contenidos seleccionados contendrán en su definición la potencialidad para su uso en diferentes contextos de modo que permitan al docente:

- Construir propuestas didácticas adecuadas a diversos sujetos, modalidades y contextos, basadas en criterios de inclusión.
- Mudar las teorías implícitas sobre la infancia por construcciones teóricas pertinentes, y actuales que permitan la elaboración de dispositivos de enseñanza acordes a la realidad de cada sujeto

C _Por ultimo es necesario dar lugar en la selección de contenidos a las problemáticas vigentes en relación a los cambios en la sociedad contemporánea y su impacto tanto en los contextos donde se realiza la tarea de enseñar como en la dinámica de las instituciones escolares lo que les permitirá

- Desimplificar la incidencia de la diversidad como factor determinante del fracaso escolar.
- Analizar los modos comunicativos que se ponen en juego en las interacciones personales y su impacto en los procesos de subjetivación.

D _ La propuesta de contenidos enunciada no supone una prescripción enciclopedista si no la potencialidad de elección de acuerdo a criterios docentes e institucionales.

PROPUESTA DE CONTENIDOS:

Psicología del Desarrollo del Sujeto del Nivel Primario

Dimensión Antropológica: de la herencia biológica al desarrollo humano,

Dimensión Social e Histórica y Cultural. La influencia de la herencia cultural: los símbolos y el lenguaje. La cultura y el contexto.

Dimensión Psicológica; desarrollo del yo. Identidad, Origen del Psiquismo.-

Otros aportes; Etología: interacción entre organismo y medio. Enfoque ecológico del desarrollo Bronfenbrenner, Aportes de la Etnografía al estudio del desarrollo humano.

Abordaje Focalizado en el Sujeto del Nivel Primario.

Perspectivas psicosociales de las distintas etapas evolutivas. El ciclo vital.

Aportes de las teorías psicoanalíticas; Los niveles de complejidad y organización del psiquismo. El desarrollo de los procesos del yo en interacción con la sociedad. Procesos de socialización. Desarrollo social vincular. Procesos cognitivos Básicos y desarrollo de las funciones superiores (Bruner, Vigotsky, Azcoaga, Wertsch, otros). Teorías de la mente

Teorías del Desarrollo de la inteligencia (Bruner, Vigotzky, Garner, otros)

Adquisición de la función Simbólica y el Desarrollo del lenguaje. (Chomski Piaget, Requejo, Bruner, Schlemenson) El desarrollo cognitivo en el contexto sociocultural. Conocimiento y Desarrollo Moral. (Kohlberg, Piaget).

Los Sujetos de la Infancia

Sujeto, Individuo, Persona. Las Concepciones acerca del niño. La niñez en las diferentes edades históricas. Mitos y Leyendas de la Infancia. Las nuevas infancias. Graves

problemáticas de la infancia hoy. Lo individual y el contexto sociocultural. Ruralidad, Bilingüismo, Multiculturalidad

La importancia del lenguaje en la constitución de la subjetividad.

Sujetos y Escuela

Modalidades de aprendizaje del sujeto: diversidad del desarrollo subjetivo.

La cultura escolar como productora de subjetividad. Escolaridad y Subjetividad Moderna.

Subjetividad pedagógica moderna, su agotamiento

Prejuicios y creencias docentes en relación al origen, etnia, género, apariencia física de sus alumnos y la incidencia en la constitución de subjetividad. Escribir, leer y pensar en contextos sociales complejos.

Sujeto Resiliencia y Educación.

Sujeto, Familia, Cultura

Distintas constituciones familiares. Modificaciones en los posicionamientos parentales.

Organizaciones familiares en transformación permanente. Relaciones familia escuela en el aprendizaje cotidiano. La subjetividad de varones y mujeres. La cuestión el género

Las culturas y los procesos de subjetivación. Escenarios de expulsión social y subjetividad

.Impacto de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en la subjetividad. La construcción multimodal de la identidad en los fotologs

Factores ambientales que inciden en la constitución del sujeto

Los diferentes contextos; urbanos, suburbanos, rurales, marginales, excluidos, expulsados, etc.- Las influencias ambientales: pobreza, estrés, alimentación, Cultura; El cuidado de la salud;

Historias familiares. Calidad de la paternidad y la maternidad como andamiaje. Maltrato infantil, abusos. Escuela Primaria y subjetividad.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS Y PROPUESTAS DE EVALUACIÓN

Los contenidos seleccionados deberán favorecer la sistematización de las prácticas mismas de modo que permitan al docente comprender que el conocimiento de las diferentes perspectivas teóricas, las transformaciones epistemológicas tiene un carácter instrumental y, deberán servirle para una práctica reflexiva sobre los sujetos reales. Asimismo le brindarán elementos conceptuales para reflexionar sobre las bases epistemológicas de las principales teorías del desarrollo de tal suerte que le permitan una abordaje crítico del proceso del desarrollo de los sujetos en formación en contextos escolarizados.

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenson Diana, Catarina A y otros (2007) Aprendizaje, sujetos y Escenarios. Ediciones novedades Educativas. Buenos Aires
- Alvarado Maite Guido Horacio (s/d) Incluso los niños. Apuntes para una estoica de la infancia. Producción editorial Julio Callao. Buenos Aires.

- Amorin, D-Schubert K (2003) Afecto y Cognición. Editorial Psicolibros
- Antelo Stanislao Abramowsky A (2000) El renegar de la escuela. Desinterés, apatía, aburrimiento, violencia e indisciplina. Editorial Homo Sapiens. Rosario
 - Ariés Philippe (1987) El niño y la vida familiar en el antiguo régimen, Ediciones Taurus Madrid.
 - Auyero Javier y Otros (2000) Desde abajo: la transformación de las identidades sociales. Editora Svampa Maristella. Buenos Aires.
 - Baquero R y Limón R (2000) Introducción a la psicología del aprendizaje escolar. Bernal Ed Unq
 - Bruner Jerome (1988) Desarrollo cognitivo y Educación. Ediciones Morata. Madrid.
 - Bruner Jerome (1994) El habla del niño: Cognición y Desarrollo. Editorial Paidós
 - Bruner Jerome (1997) La Educación puerta de la cultura. Aprendizaje Visor. España.
 - Brusset B (1994) El desarrollo libidinal. Editorial Amorrortu. Buenos Aires.
 - Burman E (1998) La deconstrucción de la Psicología Evolutiva. Editorial Visor Madrid.
 - Casas Ferran (1998) Infancia: perspectivas psicosociales. Editorial Paidós Barcelona.
 - Dellepiane Alicia M (2005) Los Sujetos de la Educación. Editorial Lugar. Buenos Aires.
 - Donaldson M (1996) Una exploración de la mente humana. Editorial Morata. Madrid.
 - Donaldson M (1997) La mente de los niños. Editorial Morata 4ta edic. Madrid
 - Duschatzky Silvia y Corea Cristina (2004) Chicos en banda. Editorial Paidós Buenos Aires.
 - Erikson Eric (2000) El ciclo vital completado. Editorial Paidós Buenos Aires.
 - Freud Sigmund (1967) Las teorías sexuales infantiles. Editorial Biblioteca Nueva Madrid
 - Giberti Eva (2005) La familia a pesar de todo. Ediciones Noveduc. Buenos Aires.
 - Gonzales Rey Fernando (2002) Sujetos y Subjetividad: Una aproximación histórica cultural, Editorial Thompson México.
 - Henderson Nan y Milstein Mike M (2004) Resiliencia en la Escuela. Editorial Paidós. Buenos Aires
 - La Rosa Jorge (1995) Escuela poder y Subjetivación. Ediciones de La Piqueta Madrid.
 - Janin Beatriz y otros (2004) Niños Desatentos e Hiperactivos Editorial Noveduc. Buenos Aires. Argentina.
 - Laplanche J y Pontalis J (2004) Diccionario de Psicoanálisis. Editorial Paidós. Buenos Aires
 - Mahler Margaret (s/d) Estudios II _ Separación individuación Editorial Paidós Buenos Aires
 - María C Griffa, Moreno José (2007) Claves para una psicología del desarrollo: Volumen I, Editorial Lugar. Argentina.
 - Melillo Aldo y Otros (2001) Resiliencia; descubriendo las propias fortalezas. Editorial Paidós Bueno Aires
 - Minnicelli Mercedes coord. (2008) Infancias e institución (es) Editorial Noveduc. Argentina
 - Miranda Casas Ana (1999) Teorías actuales sobre el desarrollo: Implicancias educativas. Editorial Aljibe
 - Palacios Jesús, Marchesi Álvaro y Coll Cesar (1995) Desarrollo Psicológico y Educación. Alianza Psicológica Madrid

- Palladino Enrique (2006) Sujetos de la Educación: Psicología, cultura y aprendizaje. Editorial Espacio. Buenos Aires.
Papalia Diane y otros (1999) Psicología del Desarrollo. Editorial McGraw Hill, México.
Piaget J(s/d) La formación del Símbolo en el niño. Editorial Fondo de Cultura Económica México
- Puigros Adriana (1999) En los límites de la educación; niños y jóvenes del fin de siglo. Editorial Homo Sapiens Rosario
Rebellato J. L. y Giménez (1997) Ética de la autonomía Libro primero, Tomo I, Vol. I. Editorial Siglo XXI. México.
Requejo Maria Isabel (2006) Lingüística social y autoría de la palabra Ediciones cinco. Argentina.
Rogoff Barbara (1998) Aprendices del pensamiento. Cognición y Desarrollo. Editorial Paidós.
- Sampayo H Flores M (2005) Antropología y Psicología; epistemes convergentes, aproximación al estudio de la antropología psicológica Editorial Educo. Neuquén Argentina
- Schlemenson, S (2005). El placer de criar, la riqueza de pensar. Una experiencia con madres de niños pequeños. Noveduc, Buenos. Aires
Schlemenson, S, (2005) Leer y escribir en contextos sociales complejos. Editorial Paidós. Argentina
Schlemenson, S, (s/d) El aprendizaje un encuentro de sentidos Kapelusz Argentina.
- Spiegel Alejandro coord. (2007) Nuevas tecnologías, saberes amores y violencias: construcción de identidades dentro y fuera de la escuela. Editorial Noveduc. Buenos Aires.
- Tellez Magaldi (1998) Repensando la educación en nuestros tiempos. Ediciones Noveduc. Buenos Aires-
- Vigotzky L (1988) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Editorial Grijalbo México
- Volnovich Jorge (1999) Los cómplices del silencio; Infancia, subjetividad y practicas institucionales. Editorial Lumen Humanitas. Argentina.
- Volnovich Jorge (2000) Claves de Infancia, Editorial Homo Sapiens. Argentina.
Welman Henry (1994) Desarrollo de la teoría del pensamiento en el niño Editorial Desclée de Brower
- Wertsch J W, (1997) Mente Sociocultural. Infancia y Aprendizaje Madrid.
Winnicot Donald (1984) La familia y el desarrollo del individuo. Editorial Paidós. Buenos Aires
Winnicot Donald (1996) Los procesos de maduración y el ambiente facilitador estudios para una teoría del desarrollo emocional. Editorial Paidós. Buenos Aires.

Publicaciones Especializadas.

- OPS Serie Paltex (1994). AAVV, Manual de crecimiento y desarrollo del niño. Editorial OPS
GIEP Autores varios (1993) Desarrollo y Familia Editorial Departamento de Psicología Medica. Montevideo
-Revistas Novedades Educativas 2007- 2008 Niños y jóvenes vulnerados; la injusticia institucionalizada- Año19-20 N° 204/205 .

- Revistas Novedades Educativas 2007- 2008 Infancia y consumos ser niños hoy Año20 N° 206 .
- Revistas Novedades Educativas 2007 Familia y Escuela Año19 N° 201 .
- Revistas Novedades Educativas 2008 De Freire a Nosotros y de nosotros a Freire Año20 N° 209.
- Ensayos y experiencias: Infancias y Adolescencias, teorías y Experiencias en el borde. N° 50 Co-edición Novedades Educativas y edición CEM Buenos Aires
- Ensayos y experiencias: Diagnósticos en la infancia: en búsqueda de la subjetividad perdida. N° 60 Novedades Educativas Buenos Aires

Páginas en Internet

http://www.puertadelmar.com.ar/literatura/recursos/la_psicolinguistica_cognitiva.htm

<http://www.iruya.com/content/view/102/113/>

http://www.winnicott.net/espanol/html/i_clinica.asp

<http://www.noveduc.com>

<http://www.comitepsi.org>

<http://www.argentinaextensiondigital.fpsico.unr.edu.ar/menin-n1-2008>.

<http://www.psi.uba.ar/investigaciones/revistas/revistas.php>

<http://www.psi.uba.ar/investigaciones/revistas/investigaciones/investigaciones.php>

<http://www.psi.uba.ar/investigaciones/revistas/psicoanalisis/psicoanalisis.php>

<http://www.uca.edu.ar/esp/sec-psicologia/esp/page.php?subsec=publicaciones>

<http://contexto-educativo.com.ar>

<http://www.eol.org.ar/virtualia/>

<http://www.elpsitio.com.ar/psitios/>

<http://extensiondigital.fpsico.unr.edu.ar>

DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA I

Tipo de Unidad Curricular: Materia

Ubicación en el Plan de estudios: Segundo año

Carga horaria: 4 hs. Cátedras semanales. Total: 128 horas cátedra.

Régimen de cursado: Anual.

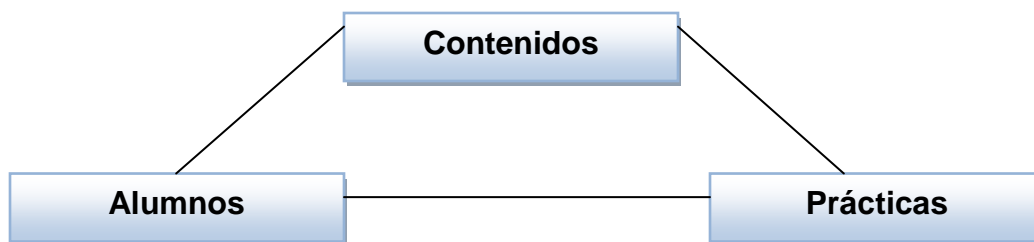
FUNDAMENTACION

“Las ruedas de los diferentes mecanismos de la cultura se mueven con diversa velocidad” (Luri Lotman)

“Pero ¿cuánto tiempo será necesario para que la didáctica entre en las prácticas científicas y sociales?” (Guy Brousseau)

En esta unidad curricular se debe convocar al estudiante a pensar *sobre* la enseñanza de la matemática. No sobre la enseñanza de algunos conceptos en particular sino sobre el proceso de construcción de conocimientos matemáticos en una clase. Proceso complejo en el que necesariamente se juegan tomas de posición: *cómo se concibe la matemática, por y para qué se enseña en la escuela, qué es aprender, qué tipo de producción se espera de los alumnos.* El “objeto” de estudio constituye el conjunto de asuntos que intervienen en la elaboración de conocimientos en una clase; clase inserta en una institución, institución que forma parte de la sociedad.

Una propuesta didáctica parte de reconocer en el proceso de enseñanza-aprendizaje tres ejes organizadores:



Contenidos: cuestiones relacionadas con su selección y organización; esto requiere caracterizar de qué matemática se habla.

Prácticas: espacio dedicado a la reflexión sobre cómo enseñar contenidos específicos. Esto involucra no sólo reflexiones acerca del objeto de conocimiento por ser enseñado, sino también la reflexión acerca de cómo se imbrican las características de la institución escolar, de la comunidad en que está inserta la escuela, de los alumnos, etc., de la situación de enseñanza-aprendizaje. En este sentido una propuesta didáctica no puede dejar de considerar que la enseñanza es siempre una práctica situada.

Alumnos: se debe tener en cuenta las características del grupo, en este caso, los niños de 6 a 12 años, se trata de retomar algunos de sus conocimientos previos sobre los contenidos por enseñar. Al ser considerados como punto de partida, se entrecruzan consideraciones sobre las dificultades y obstáculos, errores, interacción entre pares, etc.

Todo proyecto de enseñanza se modela en función de los conocimientos que se quieren transmitir y del tipo de aprendizaje que se quiere lograr.

Desde un punto de vista epistemológico, la Didáctica de la Matemática se centra en el proceso de producción de los conocimientos matemáticos, y en el hecho de que esa producción responde a la solución de problemas específicos. Estos problemas son los que han dado origen al sentido de los conocimientos matemáticos.

Desde un punto de vista psicológico, la Didáctica de la Matemática recupera el hecho de que es necesario **considerar en el aprendizaje la especificidad de los contenidos de enseñanza**. Asume que las teorías generales del conocimiento no dan respuesta en relación con los procesos de aprendizajes en la escuela. Es necesario, entonces, pensar en el contenido de enseñanza como parte de un proyecto social que se inscribe en instituciones definidas y organizadas, las instituciones educativas, y en los modos en que aprenden los alumnos en ellas. El mundo de la acción práctica es el territorio propio del docente, el cual tiene a su cargo uno o varios grupos de estudiantes a los cuales trata de enseñar matemática.

En síntesis, la Didáctica de la Matemática podría describirse como la disciplina científica y el campo de investigación cuyo fin es identificar, caracterizar y comprender los fenómenos y procesos que condicionan la enseñanza y el aprendizaje de la Matemática e influir en el sistema de enseñanza. Así, como destaca Jean Portugais (1995), el proyecto de la Didáctica de la Matemática incluye dos polos de actividades: la de teorización de los fenómenos de enseñanza y aprendizaje a partir de sus teorías fundadoras: Teoría de las Situaciones didácticas de Guy Brousseau, Teoría de la Transposición Didáctica de Yves Chevallard y Teoría de los Campos conceptuales de Gérard Vergnaud y la de influir en el sistema de enseñanza a partir de la Ingeniería didáctica propuesta por Michele Artigue.

En la escuela, el conocimiento elaborado por el matemático debe ser enseñado en situaciones que lo contextualicen. Es tarea del docente seleccionar las situaciones que permitan la adquisición de los conocimientos matemáticos tomando al problema como recurso de aprendizaje. Es importante partir de los conocimientos previos de los alumnos para pensar una propuesta de trabajo en clase. Dentro de esto juega un papel fundamental el lugar, que como docentes, se otorgue a los procedimientos que los niños ponen en juego en cada actividad, es por ello que se destaca el valor de la tarea de observación de las producciones de los alumnos porque permiten inferir el estado y/o nivel en que se encuentran los conocimientos. Esto surge, a la vez, al considerar los “errores” como estados del saber y no como falta de éste. La educación matemática debe evolucionar de acuerdo con las expectativas de logros que se fijan, se llevará a cabo positivamente, cuando exista cierto acuerdo de liberarse de algunas tradiciones y costumbres en pos de encontrar nuevos caminos, asumiendo el riesgo de lo desconocido.

APORTES DE LA UNIDAD CURRICULAR AL PERFIL DEL EGRESADO

Se piensa en un proyecto de enseñanza que ofrezca a los estudiantes la experiencia de producir conocimiento matemático. La actividad de modelización provee una visión integrada

de la matemática y permite reconstruir en el aula parte esencial del “quehacer” de la disciplina.

¿En qué consiste el “quehacer” matemático? Se postula que “hacer matemática” es más que resolver problemas. También es: encontrar buenas preguntas, buscar medios para responderlas, desarrollar nuevos métodos, conjeturar propiedades, validar situaciones, interactuar con otros miembros de la comunidad matemática de pertenencia, confrontar resultados, técnicas, validaciones.

La Didáctica de la Matemática puede aportar al docente elementos para la elaboración de sus clases y no resultados “puntuales” sobre la “forma” de enseñar un determinado contenido.

La idea es pensar en una serie de herramientas didácticas que permitan comandar las estrategias de resolución de los alumnos, los conocimientos que se ponen en juego, las formas de validación, la complejidad matemática, el sentido de los conocimientos involucrados. Entre otras:

- El juego de traducciones mutuas entre distintas representaciones: lenguaje natural, diagrama, dibujo, escritura algebraica, tablas, fórmulas, gráficos cartesianos, etc.
- La modificación de los valores de los datos, que puede influir sobre la cantidad o el dominio numérico de las soluciones
- La secuenciación de los problemas.
- La habilitación o no del uso de la calculadora y la computadora.
- Cambios en el lugar de la incógnita.

Es importante señalar, algunos elementos que han tenido cierta *influencia* o han intentado cierta *renovación* en las clases de matemática:

- *Construcción del sentido de los conocimientos por parte de los alumnos:* se apunta a un aprendizaje conceptual que implica, entre otras cosas, la capacidad de reconocer alcances y límites de un determinado conocimiento, de elección de ciertos conocimientos adaptados a la resolución de un problema, de utilización de un conocimiento en contextos diferentes en el que fue construido.
- *Rol del alumno y de los problemas:* se trata de enfrentar a los alumnos a la resolución de problemas, permitiendo la puesta en funcionamiento de los conocimientos disponibles (como primera estrategia de resolución) pero mostrando la insuficiencia de los mismos y por lo tanto la necesidad de construir otros nuevos, La tarea del docente consiste en colaborar con la comprensión del enunciado del problema, de las consignas del mismo, a la búsqueda de relaciones con conocimientos que pueden ser medios para diseñar estrategias para abordar el problema.
- *El profesor: docente o investigador:* durante las clases el docente utiliza los conocimientos construidos por la didáctica en tanto saber didáctico en acción, al planificar sus clases, en cómo organizar al grupo de alumnos, qué saberes se procura arribar con el grupo al final de la clase, cómo gestionar la clase, qué repreguntar ante los errores o aciertos de los niños. En cambio, funciona como investigador, si antes de la clase, ha diseñado una secuencia de actividades y ha realizado un análisis a priori de la misma y luego de la clase realiza un análisis a posteriori. Listar los errores más frecuentes de los niños, buscar explicaciones a los errores sistemáticos, recopilar las representaciones y procedimientos utilizados por los alumnos al resolver diversos

problemas referidos a un conocimiento particular en diferentes situaciones que lo contextualicen.

PROPUESTA DE CONTENIDOS

Modalidades de seleccionar y organizar contenidos

Adoptar una perspectiva didáctica implica aceptar la problematización de la matemática, al menos de la que se enseña. Si se considera que el futuro maestro debe cumplir un doble rol: enseñante e investigador, se debe resaltar el papel productivo que tiene su formación teórica. El recorte, la selección y organización de contenidos, se debe realizar teniendo en cuenta que debe permitir al estudiante reflexionar sobre la compleja realidad de las aulas, fundamentar sus decisiones didácticas, favorecer la construcción de secuencias de actividades, caracterizadas por una cierta concepción de la matemática, de lo que es hacer matemática, de cómo se aprende matemática, etc.

CONTENIDOS:

- El euclidianismo como modelo general del saber matemático. Trivialización del proceso de enseñanza de la Matemática. El tecnicismo y el teoricismo. Modelos docentes clásicos.
- Modelos cuasi-empíricos. El saber matemático: actividad matemática exploratoria. El modernismo y el procedimentalismo. Modelos docentes. Sistemas estructurados de técnicas heurísticas.
- El aprendizaje de la Matemática como construcción de conocimientos. Constructivismo psicológico y constructivismo matemático. Modelos docentes constructivistas. Actividad de modelización matemática.
- El rol del problema en cada uno de los modelos: euclidianismo, cuasi-empírico, constructivismo. Clases de problemas: clásicos, no triviales, abiertos, cerrados, etc. Campo de problemas.
- Alfabetización en Matemática: concepto. Dimensiones de la alfabetización en Matemática: habilidades para desarrollar procesos matemáticos. Contextos en los cuales se usa la Matemática.
- Teoría de las situaciones didácticas de Guy Brousseau: la noción de situación didáctica, de situación a-didáctica, de situación fundamental, de contrato didáctico. Relación entre conocimiento y saber. La acción del docente: devolución e institucionalización concebidas como procesos. Elaboraciones del alumno: el medio y la producción de conocimientos.
- Los principios de la Educación Matemática Realista (EMR): principio de actividad, principio de realidad, principio de reinención, principio de niveles, principio de interacción. La enseñanza de la aritmética en la EMR: contextos y modelos para la enseñanza aprendizaje de las fracciones, los decimales y los porcentajes. La evaluación desde el enfoque de la EMR.
- La teoría de los campos conceptuales de G. Vergnaud: noción de situación, noción de esquema, noción de concepto. Procesos de interacción entre alumnos.
- La dialéctica instrumento/objeto. Juego de marcos. R. Douady. Objetos de saber – objetos de enseñanza. Situaciones de acción, de formulación, de validación, de

- institucionalización. Intervenciones del docente. Intervenciones del enseñante. Condiciones de los problemas.
- Diseño Curricular Jurisdiccional de Primaria: fundamentación general del área Matemática. Objetivos generales. Objetivos específicos de cada eje de contenidos. Criterios de organización y secuenciación de contenidos.
 - Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP): fundamentación del área Matemática: Enseñar Matemática en el primer ciclo y en el segundo ciclo de la Educación Primaria. Tipo de trabajo matemático: los problemas: los contextos, los significados, las representaciones. Las situaciones de enseñanza. La gestión de la clase.
 - Evaluación. Características de una evaluación coherente con planteamientos constructivistas. Qué evaluar: dominios conceptuales: numérico, geométrico, de la medición, estadístico, variacional; dominios cognitivos: procesos cognitivos: conocimiento de hechos y procedimientos, utilización de conceptos, resolución de problemas, razonamiento. Competencias matemáticas: pensar y razonar, argumentar, comunicar, modelar, plantear y resolver problemas, representar y utilizar el lenguaje simbólico, formal, técnico y las operaciones Enfoques. Criterios e instrumentos.

Estudio disciplinar y didáctico de situaciones de enseñanza para la educación primaria:

- Las situaciones didácticas, sus componentes y características para crear un ambiente que favorezca el desarrollo del pensamiento matemático en los niños.
 - a) Los problemas matemáticos. Tipos de problemas que pueden plantearse a los niños; conocimientos, habilidades y actitudes que se ponen en juego al resolverlos (observación, comprensión, atención, reflexión, predicción y expresión de ideas).
 - b) Los recursos didácticos. Los libros de texto. Cuadernos NAP para el primer y segundo Ciclo. El aprovechamiento educativo de los materiales del entorno y de materiales ya elaborados.
 - c) Tipos de actividades que contribuyen al desarrollo del pensamiento matemático de los niños.
 - Las actividades espontáneas de los niños (el juego libre, la exploración del entorno).
 - Las actividades estructuradas (armar rompecabezas, construir cuerpos o figuras, actuar con objetos contables y medibles).
 - Los juegos con intención didáctica: retos que implican, y conocimientos y actitudes que promueven en los niños.
 - d) Diseño de situaciones didácticas que promueven el pensamiento matemático de los niños, referidas a:
 - Campo de los problemas aditivos
 - Campo de los problemas multiplicativos
 - Estrategias de cálculo: cálculo mental.
 - El número, el sistema de numeración y sus propiedades.
 - Geometría y medida.
 - Tratamiento de la información.

BIBLIOGRAFÍA:

- Alagia, Humberto; Bressan, Ana y Sadovsky Patricia (2005) “Reflexiones teóricas para la Educación Matemática”, Libros del Zorzal, Buenos Aires.
- Gascón Josep, (1994) “Incidencia del modelo epistemológico de las matemáticas sobre las prácticas docentes” Departamento de Matemática. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Chemello y Díaz, (1997) “Matemática. Modelos Didácticos”. Prociencia, CONICET. Bs.As.
- Chevallard, Ives (s/d) “La transposición didáctica. De las matemáticas eruditas a las matemáticas enseñadas” Mimeo.
- Bressan y otros, (1997) “Los CBC y la enseñanza de la Matemática”, AZ Editora. Bs. As.
- Brousseau, Guy, (1993) “Fundamentos y Métodos de la didáctica de la Matemática” Trad. Dilma Fregona y Facundo Ortega. UNC.
- Camuyrano y otros, (1998) “Matemática. Temas de su Didáctica”, Prociencia, CONICET. Buenos Aires.
- Carraher, T.; Carraher, D. y Schliemann, A.(1991) “En la vida diez, en la escuela cero”, México, Siglo XXI.
- Dickson, Linda y otros (1984) “El aprendizaje de las matemáticas”, Editorial Labor. Barcelona.
- Douady, Regine, (s/d) “Hipótesis Didácticas”, Documento N° 57, Perfeccionamiento Docente Área Matemática. CPE Río Negro, extraído de “Los decimales” (1986) Primera parte. París.
- ERMEL (1981) “Aprendizajes matemáticos en la escuela elemental”, Ciclo elemental y medio, Editorial Hatier, Francia.
- Lerner, Delia (1992) “La Matemática en la escuela: Aquí y ahora”, Editorial Aique, Buenos Aires, Argentina
- Panizza, Mabel y Sadovsky, Patricia (s/d) “El papel del problema en la construcción de conceptos didácticos”, FLACSO, Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.
- Parra y Saiz (1999) “Hacer Matemática 1, 2 y 3”, Ed. Estrada. Bs. As.
- Parra, Cecilia y Saiz, Irma (comps) (1994) “Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones”, Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Brousseau, G. (1989): “Fundamentos y Métodos de la Didáctica de la Matemática”, Córdoba, traducción FAMAFA, UNC.
- Brousseau, G. (1994): “Los diferentes roles del maestro”, en: *Didáctica de matemáticas*, Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Douady, R. (1995): “Relación enseñanza-aprendizaje. Dialéctica Instrumento/objeto, juego de marcos”, en: Cuaderno de Didáctica de las Matemáticas N° 3.
- Duval, R. (1997) “Registros de representación semiótica y funcionamiento cognitivo del pensamiento”, en *Investigaciones en Matemática Educativa II*, México, Grupo Editorial Iberoamericano.
- Sadovsky, P. (2005): “La teoría de las situaciones didácticas: un marco para pensar y actuar la enseñanza de la Matemática”, en *Reflexiones teóricas para la Educación Matemática*, Buenos Aires, Editorial El Zorzal.

- Sadovsky, Patricia (1995), “Pensar la matemática en la escuela”, en Margarita Poggi (comp.): “Apuntes y aportes para la gestión curricular”, Kapelusz, Buenos Aires, pp. 119-137.
- Sadovsky, Patricia (2005) “Enseñar Matemática hoy. Miradas, sentidos y desafíos”, Libros del Zorzal, Buenos Aires.
- Documento curricular del Programa de Transformación de la Formación Docente. Distintas dimensiones del análisis didáctico en “Enseñanza de la Matemática” (1994), Parra, Sadovsky y Saiz.
- Fuentes para la transformación curricular. Matemática. Resolución de problemas (1996), Saiz.
- Materiales de Apoyo para la Capacitación Docente. EGB1 y EGB 2. (1997), Chemello y Díaz.
- Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Matemática. Primer Ciclo EGB/Nivel Primario (2006) Serie Cuadernos para el aula 1, 2 y 3.
- Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Matemática. Segundo Ciclo EGB/Nivel Primario (2007) Serie Cuadernos para el aula 4, 5 y 6.
- Juegos en Matemática. EGB 1 y EGB 2. El juego como recurso para aprender. Material para docentes y material para alumnos (2004) Propuestas para el aula EGB 1 y EGB 2 (material para docentes). Para seguir aprendiendo EGB 1y EGB 2 (material para alumnos)
- Bressan, Bogisic y Crego (2000) “Razones para enseñar geometría en la educación básica” Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Broitman e Itzcovich (2002) “El estudio de las figuras y de los cuerpos geométricos. Actividades para los primeros años de la escolaridad”, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Ferrero, Ana y otros (s/d) “La enseñanza y el aprendizaje de la Geometría. Una propuesta didáctica” FEAP (no editado) El Bolsón.
- Itzcovich, Horacio (2005). “Iniciación al estudio didáctico de la Geometría”, Libros del Zorzal, Buenos Aires.
- Alsina, Claudí y otros (1991) “Materiales para construir la Geometría” Ed. Síntesis. Madrid.
- Alsina, Claudí y otros (1996) “Invitación a la Didáctica de la Geometría” Ed. Síntesis. Madrid.
- Berntz, Silvia I., en Papel Picado. Revista de Educación y Cultura, IFDC El Bolsón, Fundación Escuela Andino Patagónica. El Bolsón, R. N.:
 - “Los algoritmos son un problema”, N° 5 (2000)
 - “El algoritmo de la división. El misterio oculto de la división por dos cifras, N° 7 (2003)
 - “La división por dos cifras es un mito social”, N° 8 (2003)
- Berntz, Silvia I. (2006) "Actividades de Cálculo Mental Pensado", IFDC El Bolsón, Fundación Escuela Andino Patagónica. El Bolsón, R. N.
- Broitman, Claudia (1998) “La enseñanza de la división en el Primer Ciclo”, En el Aula N° 6. Zona Educativa.
- Broitman, Claudia (1999) “Las operaciones en el primer ciclo. Aportes para el trabajo en el aula” Ediciones Novedades Educativas. Bs. As.

- Broitman, Claudia (2000) "El tratamiento didáctico de problemas multiplicativos desde el inicio de la escolaridad básica" en Revista de Educación. Nº 3. Porto Alegre.
- Centeno Pérez, Julia (1988) "Números decimales. ¿Por qué y para qué?" Ed. Síntesis. Madrid.
- Colacelli, Silvia y otros (1997) "Números enteros", Revista Lápiz y Papel. Matemática 3º ciclo EGB. Tiempos Editoriales. Buenos Aires.
- ERMEL (1990) "¿Qué construcción de los números para los niños de 5 a 7 años?" en "Aprendizajes numéricos y resolución de problemas" Primera parte. Editorial Hatier. Francia.
- Fernández del Campo, José (1995) "Cálculo mental y didáctica" en Revista Aula Nº 34.
- Ferreiro, E. (1986) "El cálculo escolar y el cálculo con dinero en situación inflacionaria", cap. VI en Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Ferrero, Ana y otros (1995) "La enseñanza y el aprendizaje de la proporcionalidad: una propuesta didáctica" Ed. FEAP. El Bolsón.
- García, Ana María y Zorzoli, Gustavo (1996) "Números Decimales (¿números con coma?)" en Lápiz y Papel segundo ciclo Nº 6. Tiempos Editoriales. Buenos Aires.
- Gómez Alfonso, Bernardo (1989) "Numeración y Cálculo", Ed. Síntesis. Madrid.
- Wolman, Susana (s/d) "Algoritmos de suma y resta: ¿por qué favorecer desde la escuela los procedimientos infantiles?" en Lectura y Vida. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Gysin, Liliana y Fernández, Graciela (1999) "Matemática. Una mirada numérica". AZ Editora. Buenos Aires.
- Llinares Ciscar y Sánchez García (1988) "Fracciones". Ed. Síntesis. Madrid.
- Panizza, Mabel (comp.) (2003) "Enseñar matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB. Análisis y propuestas", Paidós, Buenos Aires.
- Saiz, Irma (1986) "Proporcionalidad: ¿será por funciones, por proporciones o por reducción a la unidad?" Revista NIM. Corrientes.
- Saiz, Irma (1996) "Resolución de problemas" en Fuentes para la transformación curricular. Matemática. MCyEN.
- Saiz, Irma (s/d) "Fracciones, un aprendizaje diferente", en revista NIM. Corrientes.
- Segovia, Isidoro y otros (1989) "Estimación en cálculo y medida" Ed. Síntesis. Madrid.
- Jornadas I a IV Enseñanza de la Medida. Proyecto 1 Área de Matemática sobre la Enseñanza de la Medida (1994), Andrada y otros, Plan Social Educativo.
- Leyva L. M. y Proenza Garrido Y. "Reflexiones sobre la calidad del aprendizaje y de las competencias matemáticas" Revista Iberoamericana de Educación (ISSN 1681-5653), en la dirección: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1394Proenza.pdf>
- Leyva L. M. y Proenza Garrido Y. "Reflexiones sobre la evaluación de la calidad del aprendizaje en la práctica pedagógica en la escuela primaria". Que se encuentra en Internet en la dirección: <http://www.monografias.com/trabajos44/calidad-aprendizaje/calidad-aprendizaje>.

- Leyva L. M. y Proenza Garrido Y: "Aprendizaje desarrollador en matemática" que se encuentra en Internet en la dirección <http://www.monografias.com/trabajos52/pensamiento-geometrico/pensamiento-geometrico.shtml>.
- Leyva L. M. y Proenza Garrido Y. "Una aproximación a la problemática de la evaluación de la calidad del aprendizaje de la matemática en la escuela primaria: las competencias matemáticas"
- Leyva L. M. y Proenza Garrido Y. "Las competencias matemáticas" en la dirección: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1394Proenza.pdf>
- Leyva L. M. y Proenza Garrido Y. "El aprendizaje y el pensamiento matemático en la educación infantil: su tratamiento y exigencias en el modelo cubano actual", en formato ppt, y en la categoría Matemática cuya URL es: <http://www.ilustrados.com/documentos/eb-aprendizajematematico.ppt>
- Puig S. "Los niveles de desempeño cognitivo". MCS. Silvia Puig Investigadora ICCP. Octubre del 2003
- Manual de elaboración de ítems objetivos de selección múltiple y de preguntas abiertas para el SERCE, (2004), Santiago de Chile.
- SERCE. Análisis Curricular. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), 2004.
- Segundo Informe de Resultados TIMSS 2003. Matemáticas. Edición: Mayo 2005.

DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Tipo de Unidad Curricular: Materia

Ubicación en el Plan de estudios: Segundo Año

Carga horaria: 4 hs. Cátedras semanales. Total: 128 horas cátedra.

Régimen de cursado: Anual

FUNDAMENTACIÓN

La unidad curricular Didáctica de la Lengua y la Literatura abordará las problemáticas de selección y adecuación reflexiva y fundamentada de metodologías de enseñanza de la lengua oral y lengua escrita, orientadas al logro de la alfabetización avanzada y que tendrá como destinatarios: alumnos de 4º a 6º/7º grado.

62

De esta intencionalidad, la unidad se configura como un campo complejo en el que confluyen problemáticas diversas entre las que se destacan: la inercia frente a los cambios, la dificultad para enseñar lengua ateniéndose a la pluralidad de saberes que ello implica, la dificultad para considerar la obra literaria en su especificidad de obra de arte, y a lo que se agrega el empleo de la lengua oral y escrita con su correspondiente metacognición.

Se hará necesario entonces, abordar esta complejidad a través de propuestas dialécticas que establezcan un entramado de procedimientos y reflexiones sobre el hecho lingüístico y literario. A partir de ello se podrá pensar simultáneamente en la dualidad en la que se mueve este campo: por un lado las competencias lectoras y productoras que deberán desarrollar los estudiantes y por otro las capacidades para llevar a cabo las acciones didácticas convenientes para desarrollar la enseñanza y el aprendizaje de la oralidad, lectura y escritura avanzada. Lo importante será equilibrar ambas cuestiones, con ascensos y descensos que produzcan una retroalimentación permanente.

En este marco será relevante que el futuro docente conozca formas de intervención adecuadas, de interrogación y formulación de consignas, para la promoción del aprendizaje de la lengua escrita y oral atendiendo a la heterogeneidad de los conocimientos previos de los alumnos; heterogeneidad que estará configurada además por la diversidad social, intercultural y lingüística que caracteriza a la región NOA.

Para enseñar Lectura deberá conocer y analizar estrategias didácticas que tengan en cuenta la existencia de diversos modos de leer que responden tanto a la intencionalidad como los requerimientos de los distintos tipos de textos convencionales, y no convencionales según el nivel. Del mismo modo se deberá tener en cuenta los procesos de aprendizaje de la lectura en los niños para adquirir criterios de selección de textos adecuados a cada edad de acuerdo con condiciones de lecturabilidad, comprensibilidad e intereses. Se deberán incluir además, estrategias de mediación entre el texto y el alumno en los que el docente mismo intervenga

⁶² Ver en el presente documento consideraciones consignadas en el marco general del área Lengua y Literatura en relación con la Alfabetización.

como modelo lector y propiciador de todo tipo de material de lectura de acuerdo con criterios pertinentes.

Del mismo modo en relación con la Escritura el futuro docente deberá abordar las diferentes estrategias didácticas y actividades para cada uno de los momentos del proceso de escritura a fin de atender a las dificultades puntuales que genera cada instancia.

En el tratamiento de la oralidad el futuro docente deberá apropiarse del conocimiento de modos de intervención específicos relacionados con la comprensión, interacción y producción de mensajes orales, en el marco de la diversidad lingüística propia de la región NOA.

Finalmente en cuanto a la Literatura se tratará la iniciación de prácticas de explicitación de preferencias lectoras, puntos de vista e interpretaciones acerca de las obras literarias como requisitos necesarios para formar criterios de selección de textos literarios en función de la edad, las necesidades y la ampliación del universo cultural de los alumnos, como así también la apropiación de estrategias específicas para la animación de la lectura.

Para que este abordaje sea posible será necesario insertar a los estudiantes tempranamente en la dimensión de las prácticas comunicativas y literarias para que posteriormente estén en condiciones de resignificar aspectos propios de la lengua y la literatura como objeto epistemológico, y de los procesos de enseñanza y los del aprendizaje que se refieren a mediaciones que implican transformaciones permanentes en los modos de intervención docente en la planificación, gestión y evaluación de las acciones de aula.

APORTES DE LA UNIDAD CURRICULAR AL PERFIL DEL EGRESADO

El desarrollo de la unidad curricular Didáctica de la Lengua y Literatura deberá aportar para que los futuros docentes:

- Consoliden una práctica solvente de la lengua oral y escrita y una práctica lectora que les permita constituirse como modelo de comunicador competente y como modelo de transmisor de la cultura escrita.
- Desarrollen contenidos disciplinares y sus contenidos didácticos referidos a estrategias de enseñanza y gestión de la clase, así como a las formas de evaluación adecuadas para ponderar logros y dificultades en cada intervención pedagógico-didáctica.

PROPUESTA DE CONTENIDOS

- **Didáctica de la Lengua.** Objeto de estudio. La didáctica de la lengua como campo interdisciplinario. El estado de la enseñanza de la materia escolar Lengua y el estado de las diferentes disciplinas de referencia y apoyo.
- **Metodologías** para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral y escrita

- **Criterios didácticos** para la enseñanza y el aprendizaje de la Literatura
- **La programación del área Lengua y Literatura.** Componentes curriculares. La secuencia didáctica.
- **Modelos y criterios** para la evaluación lingüística y literaria.
- **El registro y el análisis de la práctica.** La investigación-acción.

BIBLIOGRAFÍA:

- Achilli, Elena L (2000). *Investigación y formación docente*. Rosario, Laborde.
- Alvarado, M. y Pampillo, G. (1988) *Talleres de escritura. Con las manos en al masa*. Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1988.
- Alvarado, Maite (1997). “Escritura e invención en la escuela” en *Los CBC y la enseñanza de la lengua*. AAVV. Bs. As. AZ.
- Alvarado, Maite.(2001) “Enfoques de la enseñanza de la escritura” en Alvarado, M. (comp.). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, Buenos Aires, Manantial.
- Bixio, Beatriz (2003). “Pasos hacia una Didáctica sociocultural de la Lengua y la Literatura: Sociolingüística y educación, un campo tensionado”. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Barcelona, Octaedro, año 1, Nro. 2, noviembre*.
- Bombini; G.(2001): “La literatura en la escuela”, en; Alvarado, M., *Entre Líneas*, Buenos Aires, Flacso Manantial.
- Bombini, Gustavo (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Colomer, T.: (2001) “La enseñanza de la literatura como construcción de sentido”. En *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año 22, Nº 4, marzo de 2001. Argentina, Buenos Aires.
- Díaz Rönnner, M. A.(1989) : *Cara y cruz de la literatura infantil*. Argentina, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.
- Gaspar, Pilar y P- Archanco, P., “Lenguaje y lectura desde la escuela”, *Desarrollo del Lenguaje y la Comunicación* Nº 9, IESALC, UNESCO, 2006.
- Chevallard, Ives, (1991): *La Transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Aique.
- Egan, Kieran. (1994) “Imaginación y aprendizaje”. *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza. Una alternativa a la enseñanza y el aprendizaje en la educación infantil y primaria*. Madrid, Ediciones Morata.
- MECYT. Presidencia de la Nación (2005-2007) *Lengua .Serie Cuadernos Para el Aula*. Buenos aires.

- Rockwell, Elsie, (1995). "En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas". *La escuela cotidiana*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Sardi, Valeria.(2001) "La lingüística aplicada: una mirada estrábica sobre la escuela", en: *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires, *El Hacedor*, Año 1, Nro. 1.

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES I

Tipo de Unidad Curricular: Materia

Ubicación en el Plan de estudios: Segundo año

Carga horaria: 4 hs. Cátedras semanales. Total: 128 horas cátedra.

Régimen de cursado: Anual.

FUNDAMENTACIÓN:

En el contexto de la realidad actual es innegable la necesidad y la importancia de la enseñanza del conocimiento social en vistas de educar para una conciencia crítica y una ciudadanía plena, con docentes comprometidos en la construcción de un orden social democrático y basado en una concepción de ciudadano ligada a la vigencia plena de los derechos humanos.

En este sentido, las Ciencias Sociales fortalecen la capacidad de comprender y analizar en forma crítica la realidad que rodea a la persona que se educa, brindando el sustento necesario para interactuar con el contexto circundante produciendo explicaciones sobre su entorno y pensando alternativas para transformarlo. En tanto nuevo campo de estudio, la Didáctica de las Ciencias Sociales está complementando el “arte de enseñar” con reflexiones que van al fondo de los problemas que están en la base del aprendizaje, de la enseñanza y de la comunicación del conocimiento social, histórico y geográfico⁶³.

En este campo interactúan los saberes históricos, geográficos y sociales específicos con las distintas líneas de trabajo que intentan definir problemas sociales y a partir de ellos generar aprendizajes significativos del conocimiento social, producido desde una perspectiva científica. Esto implica considerar: los aspectos epistemológicos propios de las Ciencias Sociales, las matrices implícitas instaladas en el conocimiento cotidiano para pensar lo social, resultantes de la cultura escolar, los propósitos de la enseñanza consecuentes con opciones ético- políticas y la investigación acerca de las diferentes formas que asume y las teorías que supone la trasposición didáctica.

A lo largo de la segunda mitad del siglo XX, tanto en el campo de la comprensión psicosocial del mundo infantil como en la forma de concebir el objeto de estudio y la producción de saberes en la Geografía y la Historia se han producido intensos debates y cambios conceptuales, que necesariamente deben ser articulados con la renovación didáctica, para

⁶³ Moglia, P: Del texto elaborado para los primeros avances de las Recomendaciones, en base a diversos autores, Bs As, INFOD, mayo 2008.

fortalecer la formación docente también en los contenidos disciplinares necesarios para formular una didáctica consistente.

En el campo de la comprensión psicosocial del mundo infantil, a los conocidos aportes de Piaget, Bale y Hannoun se sumaron las cada vez más importantes contribuciones provenientes de la corriente sociocultural, cuyas investigaciones enfatizan la consideración de los procesos socioculturales en los que los niños están involucrados y las particularidades de los contextos en los que se insertan. La consideración del contexto y el peso de la transmisión de los saberes propios del ámbito sociofamiliar y escolar, ha sido insistentemente incorporada al debate a partir de las perspectivas de Vigotsky. En los '90, los aportes de Kieran Egan han enriquecido el debate, cuestionando las formas de organizar los contenidos escolares en base a los principios cercano- lejano, simple, complejo, concreto- abstracto, sosteniendo la hipótesis de que los niños aprenden el mundo social desde lo abstracto, ya que entienden y operan con situaciones que no han experimentado en su mundo cercano. En esto, la imaginación y la fantasía tienen un papel central, ya que permiten a niños de distintos contextos conocer no sólo el mundo que los rodea (su entorno próximo), sino figurarse otros mundos posibles.

En el campo disciplinar puede decirse que las nuevas miradas que se desarrollan en la segunda mitad del siglo XX, cuestionan los enfoques tradicionales en aspectos tales como:

- la manera de entender el objeto de estudio del campo científico social y las preguntas a formularse en el mismo
- las metodologías y fuentes consideradas como válidas para la producción de conocimiento social
- el sentido social de investigar y de enseñar ciencias sociales.

En el campo de la Historia, la Historia Social propondrá una mirada que incluye nuevos actores, problemas y metodologías tanto de investigación como de enseñanza. Incorpora el interés por estudiar cómo había sido la vida no sólo de los varones sino de las mujeres y de las diversas infancias; también de sectores sociales a los que se había dado poca importancia: esclavos, campesinos, obreros. La vida cotidiana, y no sólo las campañas militares o decisiones políticas, se vuelve objeto de interés para los historiadores, siempre contextualizado y explicado en relación con el proceso histórico global y las estructuras económicas que la contienen.

A su vez, los geógrafos acusan el impacto de la dinámica política y social del siglo, y nuevas corrientes del pensamiento geográfico se suceden buscando redefiniciones y abordajes más complejos del *espacio geográfico* tomando como eje a las sociedades que lo organizan. Entre estas nuevas líneas se puede reconocer a grandes rasgos la geografía fenomenológica o de la percepción que ha instalado su preocupación, especialmente, en entender y explicar las conductas y subjetividades de los distintos grupos sociales, en situaciones específicas. Tuvo una fuerte influencia procedente de otras disciplinas como la psicología, la sociología y la antropología. Uno de sus aportes más interesantes, es la revisión de los conceptos de “lo lejano” y “lo cercano” para trabajar en las salas. Si en los enfoques tradicionales los conceptos de “lejano” y “cercano” estuvieron asociados con la distancia física de los diferentes lugares en relación con el observador, la geografía de la percepción resitúa la mirada, identificando lo cercano como lo conocido y lo lejano como lo desconocido, más allá de las distancias físicas.

Este punto tendrá mucha importancia en el campo pedagógico en general y en el de la didáctica de las ciencias sociales en especial, ya que lo “cercano” llega a los niños no sólo por la experiencia directa, sino por los medios de comunicación masiva que pueden hacer “cercano” un acontecimiento producido a gran distancia física “real”, como en el caso de una guerra, un acontecimiento deportivo, etc.

También en la segunda mitad del siglo, se incorporan al estudio de los geógrafos temas y problemas relacionados con la espacialización de la pobreza, de la marginación y el subdesarrollo. Paralelamente se inicia un riguroso análisis epistemológico de los basamentos en los que la geografía escolar había estructurado una manera de pensar el mundo y las relaciones entre los países.

Desde la Geografía Crítica el espacio geográfico es concebido como socialmente construido, en el cual hacen su juego las relaciones de poder que existen entre los diversos actores sociales y que se expresan en el universo material y simbólico (Milton Santos 1996). La dimensión de “lo territorial” está dada no en función de un “escenario natural”, sino por el ejercicio social de relaciones de poder en un lugar. Por otro lado los espacios geográficos no son “dados por la naturaleza”, sino construcciones históricas de las sociedades – articuladas con sistemas económicos- y que tienen como soporte el mundo de la naturaleza. Desde el punto de vista de la educación esta mirada aporta nuevas posibilidades a los docentes ya que permite realizar un análisis de los procesos espaciales que acompañan el presente cotidiano que se vive en el ámbito escolar.

Otro aspecto que estudian los geógrafos en el presente es el de las problemáticas ambientales. Fenómenos vinculados con los procesos de desertificación, contaminación, agotamiento de recursos y pérdida de la biodiversidad entre otros, afectan y ponen en riesgo (de manera diferencial según sus recursos económicos) a la población del planeta.

Estas renovaciones en las perspectivas disciplinares introducen mayor complejidad en sus análisis e involucran operaciones tendientes a lo explicativo y no sólo a lo descriptivo.

Finalmente, en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales se está promoviendo en la actualidad una abundante producción de propuestas, materiales y orientaciones para enseñar Ciencias Sociales. Estos trabajos incluyen desde la incorporación a situaciones de aprendizaje de múltiples fuentes de información hasta estrategias de enseñanza basadas en la resolución de problemas, juegos de simulación, trabajo con problemas sociales, etc. Ahora se ha sumado la investigación didáctica específica en el contexto de la investigación educativa, en donde se plantea un estado de la cuestión, se definen líneas de investigación, se identifican conceptos y paradigmas, se analizan las relaciones entre problemas de investigación y problemas de práctica que superen una visión mecánica, etc.

APORTES AL PERFIL DEL EGRESADO:

El espacio curricular del área de ciencias sociales tiene como finalidad que los futuros docentes observen, analicen y enseñen a partir de un posicionamiento reflexivo y crítico acerca de la realidad social del pasado y el presente.

Se entiende que el objeto de enseñanza -la realidad social- es una totalidad compleja y dinámica en la que intervienen diversidad de actores sociales y se conforma tanto de elementos materiales y simbólicos como de representaciones sociales que se construyen sobre ella. En relación con este último aspecto, los docentes deberían estar formados para poder reconocer la propia subjetividad en su interacción con las diversidades culturales existentes en la sala y con la comunidad escolar. Y poder luego generar acciones de enseñanza destinadas a fortalecer la comunicación, que resulten significativas para los niños y socialmente. Enseñar ciencias sociales implica la capacidad para formular propuestas de enseñanzas específicas y pertinentes para el nivel.

Desde el punto de vista de los propósitos, se pueden considerar como relevantes:

- Brindar conocimientos acerca de la realidad social a partir de conceptos estructurantes del área atendiendo a enfoques disciplinares y epistemológicos actualizados.
- Promover la aplicación de conceptos y procedimientos en la producción de estrategias didácticas específicas para el nivel primario.
- Propiciar la producción de acciones didácticas considerando las especificidades de los documentos curriculares de la jurisdicción en que se desempeñe, las condiciones de apropiación de los contenidos del área en función de las posibilidades cognitivas y de los alumnos y los contextos de actuación profesional.
- Favorecer el análisis y la selección crítica de producción editorial y materiales didácticos
- Promover la selección de contenidos y el diseño de secuencias y unidades didácticas que articulen diferentes áreas.
- Conocer distintos modelos de enseñanza de las Ciencias Sociales, identificando las concepciones sobre la ciencia, el aprendizaje y la enseñanza escolar que subyacen en los mismos.
- Desarrollar capacidades para planificar, conducir y evaluar situaciones de enseñanza, teniendo en cuenta la significatividad del contenido, posibilidades de aprendizaje de los alumnos, estrategias docentes y su forma de intervención en un contexto escolar específico.
- Reflexionar acerca de los resultados de la evaluación para tomar decisiones en relación con la continuidad o reformulación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

PROPUESTA DE CONTENIDOS

Eje areal/disciplinar: Las sociedades como productoras de espacios geográficos diferenciados en el tiempo. La actividad productiva como organizadora del paisaje. Los diversos paisajes geográficos en la Argentina: regionalización a partir de circuitos productivos. Los espacios rurales y urbanos: reformulación de los enfoques clásicos. Las etapas de la historia argentina.

Eje de la enseñanza de las ciencias sociales: La realidad social como objeto de enseñanza en el nivel primario. Indagación en la autobiografía escolar y la enseñanza de las ciencias sociales. Sentido sociopolítico, métodos y estrategias didácticas. Revisión sobre la introducción de la ficción en los relatos sobre temas históricos. Los relatos "históricos". Lo "cercano" y lo "lejano" en la enseñanza de las ciencias sociales: revisión de los paradigmas tradicionales y actualización de la mirada. El juego y las dramatizaciones relacionadas con los hechos del pasado y el presente. La enseñanza de las ciencias sociales a partir de preguntas organizadoras o "problemas". La noción de conflicto cognitivo y cambio conceptual en ciencias sociales. El "juego espontáneo" y el "juego trabajo" como estrategia para la enseñanza del espacio geográfico y el tiempo histórico. La "experiencia directa" posibilidades que otorga para el trabajo sobre espacio geográfico.

Eje epistémico: centrado en la conceptualización de la realidad social como objeto de estudio y los enfoques disciplinares. La construcción de saberes en la historiografía tradicional y la perspectiva de la historia social en la explicación de los procesos históricos.

La construcción de saberes en la geografía tradicional, las renovaciones y sus aportes a la explicación de la dinámica del espacio geográfico. Los conceptos estructurantes de las ciencias sociales: realidad social, simultaneidad, secuenciación temporal, actores sociales, multiperspectividad, multicausalidad, interacción de diferentes escalas espaciales: lo local (barrial), regional, nacional, global. Interacción de diferentes escalas temporales: tiempos cortos o acontecimentales, tiempos medios o coyunturales, tiempos largos o estructurales. Conflicto y consenso.

BIBLIOGRAFÍA

Aspecto Disciplinar:

Panettieri, J. (1986). La Argentina, Historia de un país periférico. 1860- 1914. Centro Editor de América Latina. Bs.As.

Romero, J. (1987). Las ideas políticas en Argentina. F.C.E. Bs.As.

_____ (1976). Latinoamérica, las ciudades y las ideas. Siglo XXI. México.

Romero, L. (1996). Volver a la Historia. Aique. Bs.As.

Romero, J. y Romero, L. (1993). Buenos Aires: historia de Cuatro Siglos. Abril. Bs.As.

Oslak, S. (1980). La formación del Estado Argentino. Edit. De Belgrano. Bs.As.

Luna, F.(Director) (1990). Construyendo una nación en nuestro tiempo. Hyspamérica. Bs.As.

Di Tella, T. (1997). La Sociedad y el Estado en el desarrollo de la Argentina Moderna. Biblos. Bs.As.

- Rofman, S. y Romero, L. (1997). Sistema socioeconómico y estructura regional en la Argentina. Amorrortu. Bs.As.
- Ministerio Del Interior. (1998). Argentina. Un país de Inmigrantes.
- Haggett, P. (1988). Geografía, una síntesis moderna. Barcelona. Omega.
- Claval, P. La nueva Geografía.
- Derreau, M. (1976). Geografía humana. Barcelona. Vicens Vives.

Aspecto Didáctico:

- Dominguez, J. (1987). El entorno en la Enseñanza de las Ciencias Sociales. Centro de Profesores Sociales. Madrid.
- Svarzman, J.(1998). La enseñanza de los contenidos procedimentales. El Taller de Ciencias Sociales. Ed. Novedades Educativas. Bs. As.
- Finocchio, S. (1993). Enseñar Ciencias Sociales. Troquel. Bs. As.
- Folguera, P. (1994). Cómo se hace historia oral. Eudema. Madrid.
- Carretero, M. (1995). Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia. Aique. Bs. As.
- Monclús Estella, A. (1992). La enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales. Ed. Complutense. Madrid.
- Grupo Ínsula Barataria (1994). Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Algunas propuestas de Modelos Didácticos. Mare Nostrum. Madrid.
- Aisenberg, B., y Alderoqui, S. (comp.), Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones, Buenos Aires, Paidós, 1994.
- Aisenberg, B. y S. Alderoqui (comps.) Didáctica de las Ciencias Sociales. Teorías con prácticas. Buenos Aires, Paidós educador, 1998
- Aisenberg, B. “Los conocimientos previos en situaciones de enseñanza de las ciencias sociales” En: J. A. Castorina y A. Lenzi (comps.) La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas. Gedisa. 2000
- Aries, Philippe El tiempo de la Historia, Buenos Aires, Paidós, 1988
- Asensio, M.; Carretero, M., y Pozo, J. L., «La comprensión de la Historia. Pensamiento relativista», Cuadernos de Pedagogía, 133, pp. 24-27, Barcelona, 1986.
- «La comprensión del tiempo histórico», en Carretero, M.; Pozo, J. L. y Asensio, M. (comp.), La Enseñanza de las Ciencias Sociales, pp. 103-137, Madrid, Visor, 1989.
- Asensio, M., y Pozo, J. L., «El aprendizaje del tiempo histórico», en Álvarez, A. (comp.), Psicología y educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica, pp. 439-433, Madrid, Aprendizaje Visor/MEC, 1987
- BENEJAM, P. Y J. Pagès (coord) Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria, ice-Horsori, Barcelona. 1997
- Camilloni. A. “De lo “cercano o inmediato” a “lo lejano” en el tiempo y el espacio”. En *IICE año IV Nº 6*, Buenos Aires 1995
- Capel, H. Filosofía y ciencia en la Geografía contemporánea. Barcelona, Barcanova. 1981
- Carretero, M., «Una perspectiva cognitiva» (colaboración de M. Limón, A. López-Manjón, L. Jacott y J. León), en Cuadernos de Pedagogía, núm. 213, pp. 10-14, 1993.
- Constructivismo y educación, Madrid, Edelvives, 1993.
- Carretero, M.; POZO, J. I., y Asensio, M., «Problemas y perspectivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales: una concepción cognitiva», en Carretero, M.; Pozo, J. I., y Asensio, M., (comp.), La Enseñanza de las Ciencias Sociales, pp. 13-29, Madrid, Visor, 1989.

- La Enseñanza de las Ciencias Sociales, Madrid, Visor, 1989.
- Carretero, M., A. Rosa y González (comps.) *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Paidós, Buenos Aires.2006
- Carretero, Mario Documentos de identidad: la construcción de la memoria Histórica en un mundo global, Paidós, Buenos Aires. 2007
- Casanova, J., *La Historia social y los historiadores*, Barcelona, Crítica, 1991.
- Castorina, J. A. y B. Aizemberg, "Las primeras ideas infantiles sobre la autoridad presidencial". en *Revista Argentina de Educación* N°10, 1988.
- Colas Bravo M, Buendía L, *Investigación Educativa*, Sevilla, Ediciones Alfar, 1999
- Davini, M. (1995) *La formación docente en cuestión*, Paidós, Buenos Aires.
- De Amézola Gonzalo: La quimera de lo cercano en *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* Boletín n. 4, Universidad de los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, Mérida -Venezuela, 1999
- De Certeau, La operación histórica, en Le Goff y Nora, *Hacer La Historia*, Vol.1, Laia, Barcelona, 1985.
- Delval, J., «La construcción espontánea de las nociones sociales y su enseñanza», en F. Huarte (ed.), *Temas actuales de Psicopedagogía y Didáctica*, Madrid, Narcea, 1988.
- Duby, G., *Diálogo sobre la Historia*, Madrid, Alianza, 1988 (original francés, 1980).
- Edgardo, O., y otros, *El material didáctico en la enseñanza de la Historia*, Buenos Aires, El Ateneo, 1987.
- «Educación y medios de comunicación», en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 234, Barcelona, marzo 1995.
- Egan, K., *Fantasía e Investigación: su poder en la enseñanza*, Madrid, MEC, Morata, 1994 (original, 1986).
- Elliott, J., *La Investigación-acción en el aula*, Valencia, Consejería de Educación, 1986.
- *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata, 1990.
- Febvre, L., *Combates por la Historia*, Barcelona, Ariel, 1970 (original francés, 1953).
- Finocchio, S., *Enseñar Ciencias Sociales*, Buenos Aires, Troquel 1993
- García Pérez, F. (comp.): *Didáctica de las Ciencias Sociales: Geografía e Historia. Estado de la cuestión*, Sevilla, Pub. Universidad, Diada Ed., 1991.
- González, I., *Una didáctica de la Historia*, Madrid, Ed. de la Torre, 1988.
- Hobsbawm, E., *Sobre la Historia*, Barcelona. Crítica . 1998
- Lanza, H., y Finocchio, S., *Currículum presente, ciencia ausente. La enseñanza de la Historia en la Argentina de hoy*, Buenos Aires, Miño y Dávila/FLACSO, 1992.
- Le Goff. *El orden de la memoria*, Ed. Paidós, Barcelona, 1991.
- Le Goff, J., *Pensar la historia*, Barcelona, Paidós, 1991.
- Le Goff, J., y Nora, P. (eds.), *Hacer la historia*, Barcelona, Laia, 1974, 3 vols.
- Luc, J. N., *La enseñanza de la Historia a través del medio*, Madrid, Cincel-Kapelutz, 1981
- Méndez, R: *Geografía Económica. La lógica espacial del capitalismo global*. Ariel Geografía, Barcelona. . 1997
- Moglia, P. y L. Trigo: *Apuntes para pensar la construcción del campo de conocimiento: Didáctica de las Ciencias Sociales*, en Gema Fioriti (compiladora) *Didácticas específicas. Reflexiones y aportes para la enseñanza* Colección Archivos de Didáctica - Serie Fichas de investigación, Buenos Aires, Editorial Miño y Dávila, 2006.

- Moreno, A., y otros, «Ideas previas de los alumnos. Ciencias Sociales. Preescolar, Ciclo Inicial y Ciclo Medio», en G. Sastre y A. Moreno (dirs.), *Enciclopedia Práctica de Pedagogía*, vol. 1, Barcelona, Planeta, 1988.
- Nogué Font, J. y J. Rufí Geopolítica, identidad y globalización. Ariel Geografía, Barcelona. 2001
- Reboratti, C. (1999) *Ambiente y sociedad. Conceptos y relaciones*. Ed. Ariel, Buenos Aires
- Romero, J. (coord.) *Geografía Humana*, Ariel, Barcelona 2004
- Pluckrose, H., *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*, Madrid, Morata/MEC, 1993 (original, 1991).
- Pozo J. I.; Asensio, M., y Carretero, M., «Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia», en Carretero, M.; Pozo, J. I., y Asensio, M., *La Enseñanza de las Ciencias Sociales*, pp. 211-239. Madrid, Visor, 1989.
- Pozo, J. I., y Carretero, M., «Las explicaciones causales de expertos y novatos en Historia», en Carretero, M.; Pozo, J. I., y Asensio, M. (comp.), *La Enseñanza de las Ciencias Sociales*, pp. 139-163, Madrid, Visor, 1989.
- Quinquer Dolors “Estrategias de enseñanza: los métodos interactivos”, en Pilar Benejam, y Joan Pagés, (coord..) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*, Barcelona, ICE Horsori, 1997
- El Brocense, 1983.
- Saab, Jorge “Enseñar Historia ¿para qué? Reflexiones acerca de los objetivos generales de la asignatura”, en Cucuzza, R (comp.) *La historia de la educación a debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila SÁNCHEZ PRIETO, McDougall, 1980.
- Schuster, F. *El método de las ciencias sociales*. Buenos Aires. CEAL, 1992
- Stenhouse, L., *La investigación como base de la enseñanza, selección de textos* por J. Ruduck y D. Hopkins, Madrid, Morata, 1987.
- Trepat, C. A “El tiempo en la didáctica de las Ciencias Sociales” en Trepat, C.- Comes, P. “El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales” Barcelona, Ice Grao, 1998.
- Vygotski, L. S., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica, 1979.
- Whitrow, G. J., *El tiempo en la historia*, Barcelona, Crítica, 1990 (original, 1988).
- Zago, G., «Los fundamentos epistemológicos de la educación histórica», en M. Pereyra (comp.), *La Historia en el aula*, pp. 37-54, La Laguna, 1982 (original, 1979).
- Zaragoza, G., «La investigación y la formación del pensamiento histórico en el adolescente», en Carretero, M.; Pozo, J. I., y Asensio, M. (comp.), *La Enseñanza de las Ciencias Sociales*, pp. 165-178, Madrid, Visor, 1989.

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS NATURALES I

Tipo de Unidad Curricular: Materia

Ubicación en el Plan de estudios: Segundo año

Carga horaria: 4 hs. Cátedras semanales. Total: 128 horas cátedra.

Régimen de cursado: Anual.

FUNDAMENTACION

Las Ciencias Naturales brindan una manera de mirar el mundo, una forma de dar explicaciones a los fenómenos naturales por el gusto y la necesidad de entender, de preguntarse por qué. Las ciencias promueven actitudes, maneras de hacer cosas y experimentar y modos particulares de interpelar la realidad siguiendo criterios del proceder científico. Esto implica tener vínculos con la forma de pensar, con la forma de actuar, con los métodos y con el conocimiento y reconocimiento de la ciencia como parte de la cultura.

Las Ciencias Naturales al estar constituidas por un amplio campo de conocimientos plantea grandes desafíos a los docentes en la tarea de selección, secuenciación y organización de los contenidos, como en la transmisión de conocimientos ya que, enseñar ciencias significa abrir una nueva perspectiva para promover cambios en los modelos de pensamiento tendiendo puentes entre los saberes que portan los niños y las ideas y modelos teóricos.

Los niños construyen desde edades tempranas saberes acerca de su propio cuerpo, los seres vivos y los objetos. También es probable que aprendan algunos conocimientos de las ciencias aún sin saber leer ni escribir. Así seguirán avanzando en su proceso alfabetizador, con la ayuda del docente y de modo más sistemático. Entonces, no es necesario aprender a leer primero para recién iniciarse en el aprendizaje de otras áreas de conocimiento. En este sentido la alfabetización científica en la escuela debe considerarse como una combinación dinámica de habilidades cognitivas lingüísticas y manipulativas; de actitudes, valores, modelos e ideas acerca de los fenómenos naturales y las formas de investigarlos.

El corazón de la actividad científica es la búsqueda de estrategias adecuadas y creativas para resolver problemas y responder preguntas en un intento por explicar la naturaleza. El fin es otorgar sentido al mundo e intervenir en él. Los científicos en su hacer construyen modelos que se ajustan más o menos a una parte de la realidad a partir de hipótesis basadas en teorías. Dichas hipótesis se contrastan con los datos obtenidos mediante la experimentación, entendida como una intervención especialmente diseñada, usando explicaciones, modelos matemáticos predictivos, hasta interpretaciones sofisticadas de imágenes aportadas por

artefactos. Este nuevo modelo así construido será analizado por la comunidad científica quien validará o no los nuevos conocimientos. En las actividades científicas escolares los modelos construidos por los niños, irán evolucionando en los distintos años de modo sistemático, en una continua integración de ambas realidades: la forma de ver cotidiana y la perspectiva científica. Los materiales, las fuerzas, los seres vivos, la célula, los cambios químicos, son algunos ejemplos de modelos inclusores usados para explicar el mundo y mediante el desarrollo del pensamiento de dichos modelos permite establecer relaciones entre lo real y lo construido mentalmente. Es necesario reconocer que esta modelización debe estar al servicio de mejorar la calidad de vida.

En los desarrollos de contenidos de ciencia en las escuelas se ha puesto demasiado énfasis en los métodos inductivos⁶⁴. Se enseña ciencia como la epopeya del “progreso” y su producto como la “verdad absoluta”. Esto genera esquemas de pensamiento ingenuo, ambiguo, en los estudiantes y subestimación de la compleja relación entre la observación y la teoría, entre otros aspectos, lo que condiciona una enseñanza dogmática de la ciencia. El sentido común en estos casos actúa como regente del saber, funciona con lógicas fragmentarias y locales, alejadas de las científicas. Estas ideas se caracterizan por ser estables, persistentes y se asumen como “teorías” no analizables, como sistemas no susceptibles de ser interrogados y cuestionados con relación a sus criterios y pretensiones de verdad.

Así, en los cursos de formación del profesorado ha de someterse a esas “teorías” a procesos de cambio, que sean a la vez conceptuales, metodológicos y axiológicos en cuyo desarrollo se considera al estudiante como sujeto de conocimiento, poniendo en juego todas sus capacidades en un marco de trabajo reflexivo que posibilite, en palabras de Edgar Morin, "pensar los pensamientos", "teorizar las teorías", "concebir los conceptos". Es decir:

- que le permita participar en la «re-construcción» del conocimiento científico. Lo cual favorece un aprendizaje más eficiente y significativo.
- que pueda reelaborar legítimamente teorías que se han dado a lo largo de la historia de la ciencia, poniendo en juego muchas de las herramientas que requiere un científico para abordar la realidad,
- que estimule la libertad de pensar, a fin de hacer posible su participación social en la toma fundamentada de decisiones.

⁶⁴ La ciencia es objetiva, busca la verdad a través de la observación, la experimentación y el análisis de los fenómenos naturales.

El futuro docente que vaya a enseñar ciencias tiene que adquirir conocimientos de los campos disciplinares y también conocimientos de la didáctica de las ciencias, en un ambiente que posibilite el desarrollo de experiencias, la manipulación de objetos, materiales e instrumentos, en interjuego con las teorías científicas. El ISFD debe estar dotado de los espacios requeridos para estas prácticas experimentales, con el equipamiento adecuado y contar con recursos que posibiliten el desarrollo de experiencias en otros ambientes a modo de salidas de campo y excursiones.

APORTES DE LA UNIDAD CURRICULAR AL PERFIL DEL EGRESADO

Esta materia se incluye en el Profesorado de Educación Primaria con el propósito de contribuir a la formación de ciudadanos críticos y participativos en la resolución de problemáticas sociales que conllevan un aspecto claramente científico – tecnológico como el resguardo de la salud, la protección ambiental y la preservación de las especies.

En referencia al futuro desempeño del estudiante en la tarea docente, desde la formación inicial y en particular durante el desarrollo de esta Unidad Curricular se hará hincapié en el desarrollo de conceptos y marcos didácticos que permitan desarrollar la indagación de preconcepciones y conocimientos en torno a las ciencias experimentales. Es decir, generar contextos donde se pueda observar, experimentar, discutir y recoger las ideas de todos, para avanzar en el desarrollo de actividades de pensamiento que lleven a ver los cambios en la naturaleza, los sucesos, fenómenos y sus transformaciones. Así, se favorecerá la construcción de una mirada compleja acerca de las relaciones entre Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente.

Los contenidos presentados en esta Unidad Curricular son reiterados y profundizados en la materia homónima ubicada en el Tercer Año siguiendo el criterio de continuidad y progresión que se sustenta en el avance paulatino de unos conceptos a otros cada vez más profundos en la construcción y progresiva aproximación hacia modelos y teorías científicas.

PROPUESTA DE CONTENIDOS

Historia y Filosofía de las Ciencias. Epistemología: Concepto de ciencia y la evolución de los modelos científicos a través de la historia. Concepciones de ciencia. Visiones. Características de la ciencia escolar. Nuevas alfabetizaciones: Alfabetización científica y tecnológica. Análisis y comparación de los modelos más importantes del Universo que la humanidad ha desarrollado a lo largo de la historia.

Seres vivos: Diversidad. Unidad. Interrelaciones. Cambios: características de los seres vivos. Clases. Funciones. Niveles de organización. Realización de investigaciones para observar la influencia de algunos factores en los seres vivos en el medio natural o en terrarios y acuarios. Predicción de la evolución de un determinado ecosistema ante la presencia de algún tipo de alteración.

Los materiales y sus cambios: Propiedades. Clases. Interacciones entre sistemas materiales.

Los fenómenos del mundo físico: fuerza y movimiento. Energía. Interacciones entre materiales y la energía. Calor.

La Tierra, el universo y sus cambios. Sistema Solar. Tierra y subsistemas. Agua. Aire. Suelo. Composición. Propiedades. Origen. Espacio y tiempo.

BIBLIOGRAFÍA

- Chalmers, Alan F. (1988) *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Siglo XXI editores SA. Bs. As.
- Driver, Rosalind. Guesne, Edith. Tiberghien, Andrée. (1996). *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia.* Madrid. Ediciones Morata S. L.
- Fourez, G., (1997). *Alfabetización científica y tecnológica. Acerca de las finalidades de la enseñanza de las ciencias,* Buenos Aires, Ediciones Colihue,
- Giordan, A., (1982) *La enseñanza de las ciencias,* Madrid, Siglo XXI,
- Instituto Nacional de Formación Docente, Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, Resolución 24/07 del Consejo Federal de Educación, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007.
- Marco Stiefel, Berta. (2004). *Alfabetización científica: un puente entre la ciencia escolar y las fronteras científicas.* Cultura y Educación.
- Porlán, R., (1996). *Cambiar la escuela,* Buenos Aires, Magisterio del Río de La Plata.
- Porlán, R., García, J. Eduardo y Cañal, Pedro, (1995). *Constructivismo y Enseñanza de las Ciencias,* Sevilla, Diada Editora SL.
- Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares - Profesorado de Educación Inicial –
- Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares - Profesorado de Educación Primaria -
- Sanmartí, N. (1995), *Reflexiones acerca de la didáctica de las ciencias como área de conocimiento e investigación,* Universidad Autónoma de Barcelona, Mimeo.
- Weissmann Hilda. (1994). *Didáctica de las Ciencias Naturales.* Editorial. Paidós SAICF. Bs. As.

CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL

SEGUNDO AÑO

CAMPO	UNIDADES CURRICULARES		Tipo de unidad	Régimen		Horas
				Cuatrim	Anual.	
Formación en la Práctica Profesional (96 HC)	Práctica II	Currículum, Enseñanza y contextos: aproximaciones desde la investigación educativa	Seminario			96
			Taller		Anual	

PRÁCTICA II: CURRÍCULUM, ENSEÑANZA Y CONTEXTOS: APROXIMACIONES DESDE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Tipo de Unidad Curricular: Taller / Seminario

Ubicación en el Plan de Estudios: Segundo Año

Carga Horaria: 3 hs. cátedras semanales. Total: 96 horas cátedras

Régimen de cursado: Anual

OBJETIVOS

En un segundo nivel de aproximación a la realidad institucional, los alumnos se orientarán hacia los siguientes objetivos:

- Manejar conceptualizaciones teóricas básicas sobre el campo del currículum.
- Analizar documentos curriculares de distintos niveles de definición: nacional, jurisdiccional, institucional y de aula.
- Conocer especialmente el diseño curricular del nivel e interpretar las concepciones teóricas que lo fundamentan.
- Comprender, desde la práctica, las influencias que ejerce el currículum en la vida institucional y en el aula.
- Comparar los modelos de formación observados en situaciones de práctica con los modelos vigentes en el instituto formador y los propios, avanzando en el análisis reflexivo y en la construcción de criterios didácticos superadores.
- Asumir procesos de observación participante en las clases y utilizar herramientas sistemáticas de indagación e interpretación relativas al currículum y la enseñanza.
- Producir textos académicos en condiciones crecientes de calidad (relatos, informes interpretativos, memorias, entre otros)

PROPUESTA DE CONTENIDOS

Aproximaciones al concepto de currículum. El currículum como prescripción, como campo de prácticas y como objeto de análisis y aprendizaje. Los documentos curriculares y su papel regulador de las prácticas: el currículum jurisdiccional del nivel, el PEI y los DCI; planificaciones de los docentes de las escuelas asociadas; cuadernos de clase; normativas, circulares, etc.

Criterios para el análisis de supuestos subyacentes en materiales curriculares (guías didácticas, libros de texto; software educativos, entre otros).

La enseñanza entendida como currículum en acción: tensiones con el currículum prescripto. El papel mediador de los docentes, los alumnos y los contextos de la enseñanza y del aprendizaje. Observación de secuencias de enseñanza e interpretación de los esquemas de pensamiento práctico que las organizan.

Las consignas de trabajo en el aula como reguladoras de las tareas y actividades de enseñanza y aprendizaje. Criterios para identificar y elaborar consignas didácticas orientadas a la comprensión y uso práctico de los contenidos.

ORGANIZACIÓN Y CRITERIOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA UNIDAD CURRICULAR PRÁCTICA II

Este seminario taller se realizará de modo alterno entre el instituto y las escuelas asociadas.

Actividades en el instituto

Podrán planificarse para el inicio y el final de cada cuatrimestre; en los espacios intermedios los alumnos trabajarán en las escuelas asociadas, con el acompañamiento del Profesor de Práctica y del Docente Orientador

Las actividades iniciales ayudarán a recuperar los aprendizajes centrales del primer año y a significar su importancia para abordar aprendizajes centrados en el curriculum y la enseñanza. Además, aportarán nuevos marcos conceptuales relativos a los mismos y anticiparán la relevancia que tiene para los estudiantes del profesorado la formación en sus futuros lugares de trabajo. Esto equivale al aprendizaje de un oficio a través del cual los docentes se nutren de un saber-hacer informado.

Antes de su inserción en las escuelas asociadas, el estudiante deberá tener claro qué es lo que irá a hacer y cuál es su bagaje de conocimientos y herramientas disponibles para insertarse en las mismas.

En segundo año se espera un avance en el manejo de herramientas de indagación e interpretación de la realidad. En tal sentido, se recomienda instrumentar en el manejo de habilidades para leer inteligentemente tanto documentos escritos como prácticas curriculares diversas, especialmente al interior de las aulas. Esto requiere disponer de categorías teóricas que puedan ponerse en tensión con lo que observará en la realidad, permitiéndole: a) contrastarla con explicaciones que van más allá de su propio sentido común y b) atravesar la dimensión manifiesta del curriculum y la enseñanza para interpretar significados latentes cuya potencia es importante comprender.

Las demás instancias de trabajo en el instituto permitirán realizar socializaciones, discutir problemáticas detectadas en las escuelas, avanzar en el estudio de marcos conceptuales, analizar producciones de los estudiantes y realizar aperturas y cierres parciales del proceso de aprendizaje correspondiente al segundo año de formación.

Actividades en las escuelas asociadas

La entrada a las escuelas asociadas se hará, en lo posible, con un proyecto inicial que organice las actividades de manera flexible, previo acuerdo con el docente orientador.

Los estudiantes realizarán diversas tareas que les posibiliten conocer los documentos curriculares señalados en los contenidos y las dinámicas curriculares concretas de la institución. Recorrerá las instalaciones, observará y registrará con los medios que tenga disponibles (registros escritos, fotográficos, filmaciones, audio) las diversas actividades que se realizan en distintos momentos de la jornada escolar.

Cuando el trabajo se realice en las aulas, prestará especial atención a la enseñanza de los contenidos disciplinares que forman parte del curriculum, a lo que los docentes dicen, hacen y hacen hacer a los alumnos. El Profesor de Práctica y el

Docente Orientador ayudarán a comprender el concepto de “pensamiento práctico del profesor” y a identificar esquemas de acción, interpretando supuestos que los sostienen. Podrán ejercitarse imaginando otros esquemas posibles de acción para enseñar los mismos contenidos, poniendo especial atención a los procesos de pensamiento y a los desempeños que se estimulan en los alumnos actuando de una u otra manera. La idea es que aprendan a identificar el carácter de las pautas de enseñanza que observan y analizan, advirtiéndoles cuándo apuntan a la repetición, a la reconstrucción, a la comprensión, etc. Lo importante, en esta instancia, es que tomen conciencia de que las prácticas de enseñanza tienen siempre una dimensión teórica implícita que las orienta y que éstas inciden en los procesos y resultados del aprendizaje.

El cierre de Práctica II podría centrarse en construir conjuntamente principios de procedimiento curricular y didáctico que se presenten como superadores de lo analizado durante los períodos de inserción en las escuelas asociadas. Para esto será importante estimular la recuperación y utilización de contenidos aprendidos en los otros campos de la formación, avanzando sobre sentidos puramente especulativos.

RECOMENDACIONES PARA LA EVALUACIÓN DE LA UNIDAD PRÁCTICA II

Idem a las de Práctica I, que se transcriben a continuación:

- Actividades de lectura de la bibliografía seleccionada y re-presentación de sus contenidos por medio de esquemas, tablas, redes conceptuales u otros modos de elaboración de síntesis.
- Producciones de los alumnos orientadas hacia la elaboración de relatos grupales escritos de las actividades que se van realizando, de las observaciones y de sus correspondientes análisis interpretativos.
- Registros personales –e interpretación- de las percepciones subjetivas que acompañan cada momento de trabajo en taller.
- Se considera importante, en una instancia final de socialización, construir y escribir:
 - a) Las ideas o principios organizadores básicos comprendidos por medio de las actividades del seminario-taller.
 - b) Reflexiones y conclusiones que den cuenta de los pasajes realizados por los estudiantes desde su conocimiento experiencial inicial hacia conocimientos elaborados sistemáticamente.

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

TERCER AÑO

N°	UNIDAD CURRICULAR	TIPO	RÉGIMEN DE CURSADO			HORAS CÁTEDRAS	
			1°Cuatr	2°Cuatr.	Anual	Semanales	Totales
	Filosofía de la Educación	Materia	x			4 HC	64 HC
	Formación Ética y Ciudadana	Materia		x		4 HC	64 HC

FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

Tipo de Unidad Curricular: Materia

Ubicación en el Plan de Estudios: Tercer Año

Carga Horaria: 4 hs. cátedras semanales. Total: 64 horas cátedras

Régimen de cursado: Cuatrimestral – 1° Cuatrimestre

FUNDAMENTACIÓN:

La Filosofía tiene una doble presencia en todo diseño curricular: por una parte, una presencia que puede llamarse *objetiva*, entendiendo por tal la filosofía de base que informa al currículo, es decir, las concepciones fundamentales de orden intelectual, las valoraciones y el discernimiento implícito o explícito acerca de los diversos modos de actuación humana; estos elementos conceptuales y su articulación en una estructura axiológica confluyen en la determinación del fin de la educación y de los objetivos que del mismo surgen. Por otra parte, la filosofía de base debe llegar a ser además un hilo conductor del aprendizaje y sus principios y valores deben traducirse en la vida concreta; esto supone la presencia *subjetiva* en cuanto se trata de encarnarla en el sujeto de la educación.

Por ello, la filosofía no puede estar ausente de ninguna propuesta de formación docente, pues brinda su fundamento, lo conduce y penetra en la existencialidad radical de modo implícito o explícito. Así, la unidad curricular *Filosofía de la Educación* propone la introducción de la reflexión filosófica sobre las diferentes concepciones que se han ido formulando acerca de los múltiples modos de conocer, de organizar y jerarquizar los conocimientos, vinculándolos a la educación, habida cuenta de las realidades permanentes y situaciones circunstanciales que involucra. Con la inclusión de estos contenidos se trata de que los futuros docentes reconozcan la importancia que en la sociedad contemporánea adquiere el conocimiento, como fuente de poder y como instrumento primordial e indispensable para el desarrollo de las culturas, de las diversas ciencias y de la tecnología.

Consecuentemente, los contenidos se organizan en torno a tres ejes temáticos que se articulan recíprocamente. El primero se refiere a las vinculaciones entre filosofía y educación en el marco de los factores socioculturales y políticos y de las profundas transformaciones de fondo que se están operando en los actuales contextos. Asimismo, se incluye el problema del conocimiento desde diversas perspectivas, realizando un abordaje de la práctica docente como el espacio privilegiado en la transmisión del conocimiento. Desde el punto de vista epistemológico se analiza el conocimiento disciplinar entendido como conocimiento científico, y el conocimiento escolar en el territorio de la escuela, en el cual se lleva a cabo la enseñanza.

Así, dados estos amplios elementos que configuran la necesidad del educando de hoy y de un mañana más o menos inmediato, la filosofía como disciplina enmarcada en el campo de la Formación General, se propone brindar un aporte fundamental para la mejor formación de los futuros docentes; por ello la esencial consideración de:

- su radical presencia con el objeto de lograr ir conformando el pensar con validez y verdad a propósito de todas y cada una de las disciplinas y áreas del currículo, mediante la reflexión sobre las problemáticas del conocimiento;

- su instrumentalidad crítico-valorativa;
- sus contenidos específicos que interrogan por el ser y quehacer humano referido al objeto “educación” y al objeto “conocimiento”, a partir de los debates epistemológicos en el análisis de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y de las razones y sentidos de la educación, desde el interior mismo del campo educativo y de los problemas centrales que atraviesan las prácticas.

*“Se trata de propender a una formación tendiente a favorecer el acercamiento a los modos en que los diferentes modelos filosóficos construyen sus preguntas y respuestas en relación con los problemas educativos y la acción de educar”.*⁶⁵

Reconocer las consecuencias que imprime a la tarea educativa el tener una u otra concepción de conocimiento, del saber, de verdad, se postula como uno de los criterios asumidos para la presente propuesta de contenidos, asumiendo que los mismos se vinculan a los fundamentos del diseño curricular para la formación de maestros/as tanto para el Nivel inicial como para el Primario.

De este modo, el punto de partida para el abordaje filosófico de la educación, está dado por la capacidad de formular interrogantes, de plantear problemas, de generar una “actitud filosófica”, de manera de impregnar la vida de reflexión razonada, de comunicación, de diálogo, de discusión, de búsqueda en común de la verdad y el bien, que no implica “repetir” lo que dijeron los filósofos, sino *“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 en un ágora de ahora.”*⁶⁶

En este sentido, el modo de problematizar y conceptualizar las diferentes dimensiones que, desde la perspectiva filosófica pueden plantearse frente a la educación y el conocimiento, tiene efectos sobre las prácticas y las teorías que sobre ella se construyen.

APORTES DE LAS UNIDADES CURRICULARES AL PERFIL DEL EGRESADO

- Generar una reflexión filosófica de base sobre la complejidad del objeto “educación”.
- Comprender críticamente diferentes concepciones filosóficas acerca del conocimiento en general, sus fuentes y alcances, así como las vinculaciones con el conocimiento científico como un tipo particular de conocimiento.
- Emplear conceptualizaciones filosóficas que oriente la futura práctica profesional en relación al conocimiento escolar.
- Operar en diferentes ámbitos del conocimiento con las categorías filosóficas aprendidas.
- Diferenciar las características del modo dogmático de pensar y de los modos de un pensamiento crítico.

⁶⁵ Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares –Fundamentos Políticos e institucionales del trabajo docente- Ministerio de Educación, INFOD. 2008.

⁶⁶ Berttolini, M. y otras *Materiales para la construcción de cursos de filosofía*. A.Z. edit. Uruguay, 1997

- Comprender y evaluar críticamente los aportes de la filosofía al análisis del objeto *educación*, particularmente en su relación con el conocimiento.

PROPUESTA DE CONTENIDOS

Filosofía y Educación: Las vinculaciones entre la educación como práctica y la filosofía como reflexión crítica. Diferentes posiciones que constituyen el discurso actual de la filosofía de la educación.

Filosofía y Conocimiento: ¿Qué es el conocimiento? Tres modelos del proceso de conocimiento: El conocimiento como reflejo de la realidad; el conocimiento como construcción de nuestro pensamiento; el conocimiento como interacción entre sujeto y objeto en el marco de las prácticas sociales. Tres problemas del conocimiento y sus consecuencias pedagógicas: racionalismo, empirismo y pragmatismo. El escepticismo y el dogmatismo: pasado y presente. La actitud crítica. El papel del conocimiento en la educación.

Saber y poder: Los intereses del conocimiento. La conciencia gnoseológica. La legitimación del conocimiento.

Diferentes tipos de conocimientos: Conocimiento directo; conocimiento de habilidad; conocimiento proposicional. Conocimiento disciplinar y conocimiento escolar. La existencia social del conocimiento escolar.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS Y PROPUESTAS DE EVALUACIÓN

La propuesta plantea la intención de transformar la clase de filosofía en un *espacio para filosofar*, tomando como material fundamental el planteo de problemas filosóficos.

Trabajar con problemas filosóficos no es sólo una estrategia didáctica, es rescatar lo propio de la disciplina como pensar problematizador. Un problema patentiza la dialéctica del saber y el no saber, pero ambos conscientes de sí.

Al ubicarse frente a un problema, se entra en la lógica del conocimiento como proceso y no como producto acabado. El problema quiebra la lógica de la certeza y nos sumerge en la incertidumbre propia de la sensibilidad filosófica.

La filosofía, en tanto actividad de cuestionamiento y de búsqueda de sentido, rechaza las respuestas simples, despliega la indagación y la actitud problematizadora delimitando sus núcleos de reflexión. En tal sentido, se vale de procedimientos discursivos y argumentativos para elaborar y resignificar sus temas. Sin embargo, este propósito por si solo no garantiza un verdadero aporte al fin principal si no se plasma en un proyecto para el aula que tenga como telón de fondo una concepción activa de la enseñanza en materia filosófica y se constituya poniendo en debate las tres dimensiones fundamentales: las preguntas o problemas, el marco histórico y las herramientas de la argumentación, haciendo efectivo el ejercicio del juicio crítico sobre los distintos aspectos de la realidad, con el propósito de desarrollar competencias para participar de manera consciente, crítica y transformadora en la sociedad.

Esta tarea supone desarrollar habilidades de trabajo intelectual y de pensamiento crítico y que, a la vez, son parte de la capacidad dialógica. Ésta favorece una visión conceptual dinámica del contexto que otorga al futuro docente la capacidad de asumir un posicionamiento crítico frente a las complejas problemáticas de la educación y del conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- Auat, L. A. (2002) *Introducción a la Filosofía*. Nuevas Visión, Rosario.
- Carpio, A. (1995) *Principios de Filosofía. Una introducción a su problemática*. Glauco, Bs. As.
- Bailis, E. y Otros Autores (1993). *Filosofía apta para todo público*. Homo Sapiens, Rosario.
- Baugman, Z. (2005) *Identidad*. Losada, Buenos Aires.
- Calvo, J. (2007) *Educación y Filosofía en el aula*. Paidós, Buenos Aires.
- Cazas, F. (2008) *Enseñar Filosofía en el siglo XXI*. Lugar, Buenos Aires.
- Cullen, C. (1997) *Críticas de las razones de educar*. Paidós, Buenos Aires.
- ----- (2004) *Perfiles ético-políticos de la Educación*. Paidós, Buenos Aires.
- Díaz, E. (Editora) (2000) *La Posciencia. El conocimiento científico en las postrimerías de la modernidad*. Biblos, Buenos Aires.
- Di Carlo, E. y Otros Autores (2003) *Estudios en educación. Un examen desde Platón a Piaget*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Delleuze, G. (2006) *Exasperación de la Filosofía*. Galerna, Buenos Aires.
- Ferré, N. (2003) *Filosofía, sociedad y educación. Convergencias y recuperaciones en filosofía de la educación*. Jorge Baudino Ediciones, Buenos Aires.
- Foucault, M. (2008) *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Gardner, J. (1994) *El mundo de Sofía. Novela sobre la Historia de la Filosofía*. Siruela. Fondo de Cultura Económica, Madrid.
- Hassoun, J. (1996) *Los contrabandistas de la memoria*. De la Flor, Buenos Aires.
- Morin, E. (1996) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Méllich SANGRA, J. C. (2006) *Transformaciones. Tres ensayos de Filosofía de la Educación*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Noro, J. (2005) *Pensar para educar: Filosofía y Educación*. Didascalía, Buenos Aires.
- Obiols, G. (2002) *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Savater, F. (1997) *El valor de educar*. Ariel. Buenos Aires.

- Steiner, G. (2004) *Lecciones de los maestros*. Siruela. Fondo de Cultura Económica, Madrid.
- Van Dijk, T. (2007) *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Gedisa, Madrid.

FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA

Tipo de Unidad Curricular: Materia

Ubicación en el Plan de Estudios: Tercer Año

Carga Horaria: 4 hs. cátedras semanales. Total: 64 horas cátedras

Régimen de cursado: Cuatrimestral – 2º Cuatrimestre

FUNDAMENTACIÓN:

La formación del ciudadano afronta en este siglo XXI grandes desafíos, por un lado, la preparación de sujetos involucrados en la construcción colectiva de una ciudadanía democrática y participativa; y por otro, la idea de generar un proyecto pedagógico que se enfoque en consonancia con el sistema democrático.

Por lo tanto es menester que los IFD desplieguen en su curriculum contenidos que refuercen los estilos propios de nuestra argentinidad en todos los planos y que, a la vez sepan advertir y adoptar con claridad los aportes positivos que ofrece una sociedad multicultural.

Resulta importante la comprensión y valoración de nuestra identidad nacional, como fuerza de soberanía, en los análisis de nuestros procesos históricos, el avance social y su crecimiento en los contextos de tiempo y espacio, que produjeron manifestaciones cualitativas y cuantitativas, propias de nuestra nación.

Asimismo el desarrollo de las normas y previsiones legales que hacen de Argentina una república que busca el imperio de la ley, como el establecimiento de un estilo de vida netamente democrático, en el uso correcto de sus instituciones.

Para ello, es necesaria una posición crítica frente a la dinámica del presente, como ciudadanos comprometidos con la nación y los derechos universalmente validos.

La educación de los ciudadanos en y para una sociedad democrática y pluralista, requiere de un marco de institucional en las que sus estructuras democráticas permitan la planificación y desarrollo de experiencias de enseñanzas y aprendizajes, dirigidas a promover y a ejercitar la capacidad de tomar decisiones de modo reflexivo, dentro de un marco de reconocimiento de los valores y procesos democráticos.

Se han seleccionado contenidos de las Ciencias Sociales, particularmente de la Sociología, la Ética, y el Derecho, con la idea de que:

- Posibiliten bases teóricas interdisciplinarias para realizar procesos de análisis crítico y de re-afirmación de valores inherentes a las sociedades democráticas.
- Contribuyan a relacionar la realidad social, política y económica en una visión integradora, que vincule las dimensiones estructurales con el desenvolvimiento de los actores en contextos socio-históricos y culturales concretos.

- Su enseñanza ayude a desarrollar un saber hacer práctico que incluya acciones de intervención didáctica innovadoras basadas en la reflexión ética y en el compromiso moral de la práctica docente.

APORTES DE LA UNIDAD CURRICULAR AL PERFIL DEL EGRESADO

- Propiciar hábitos y actitudes que permitan una sana convivencia y el ejercicio de una verdadera práctica democrática.
- Promover el pensamiento reflexivo, crítico y creador, con el fin de proponer acciones de verdadero compromiso con la sociedad.
- Lograr el desarrollo de competencias básicas y de aprendizajes relevantes con el propósito de ponerlos en práctica dentro de la cotidianeidad y del entorno educativo.
- Elaborar conocimientos, habilidades, actitudes y valores que contribuirán al desempeño profesional y ciudadano, de tal manera que permitirán interactuar armónicamente dentro de la sociedad multicultural.
- Fomentar un sistema de valores que les permita insertarse en la sociedad con seguridad, a partir del reconocimiento y puesta en marcha de todas sus potencialidades, generando acciones tendientes a construir una sociedad más justa, equitativa y solidaria.

PROPUESTA DE CONTENIDOS

La reflexión ética.

Conceptualización: ética, moral y moralidad. La praxis ética en la vida cotidiana. Desarrollo moral: de la heteronomía a la autonomía moral. Perspectiva ética de la responsabilidad. Los valores. Relativismo y universalismo valorativo. Mínimos éticos universales: libertad, justicia y solidaridad. La ética dialógica. Diálogo y racionalidad argumentativa. El papel del diálogo. El diálogo como herramienta en la resolución de conflicto. El diálogo como procedimiento para la educación en valores.

Individuo, sociedad y organización.

El individuo: ser social. La organización social a través del tiempo: Bandas, Jefaturas, Estado teocrático. Los procesos de socialización (familia, barrio, escuela, club). El liderazgo y la organización social al interior de las comunidades indígenas. La cultura. La democratización de la cultura. Las industrias culturales. La gestión cultural. La cosmovisión del mundo en las comunidades indígenas. Los valores. Los valores de las comunidades. La economía. Circuitos económicos. El liberalismo económico: implicancias. El trabajo a través de la historia. Distintos tipos de trabajo. El trabajo infantil. El trabajo comunitario. El trabajo actual en Argentina.

La construcción de una ciudadanía responsable y participativa.

Conceptualización y análisis: Nación, Estado y Gobierno. El Estado Argentino: su construcción histórica, características. Los Estados Latinoamericanos. El origen de la democracia: de la tradición ateniense a las democracias contemporáneas. La participación ciudadana: niveles de participación, el derecho al voto. Los partidos políticos. El sistema democrático en Argentina. El autoritarismo: los regímenes totalitarios, los gobiernos de facto en Argentina. La Constitución Nacional: antecedentes históricos, estructuras, reformas. El Derecho: sus orígenes históricos. Los pueblos

indígenas y su reconocimiento en el derecho internacional. El derecho consuetudinario. El derecho a la Educación. El derecho de los niños. Los Derechos Humanos. El reconociendo del territorio en las comunidades indígenas.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS Y PROPUESTAS DE EVALUACIÓN

La unidad curricular de Formación Ética y Ciudadana está propuesta no sólo al estudio de temas disciplinares, sino también al análisis de formas de transposición didáctica para luego ponerlas en práctica. Sobre todo teniendo en cuenta que la educación de los ciudadanos en y para una sociedad democrática es necesario llevarla a cabo en el marco de instituciones en las que su estructuras democráticas permitan la planificación y desarrollo de experiencias de enseñanzas y aprendizajes dirigidas a promover y a ejercitar la capacidad de tomar decisiones de modo reflexivo, dentro de una filosofía de respeto y apoyo de los valores y procesos democráticos.

Una educación crítica para una sociedad democrática implica que los alumnos lleguen a cuestionarse las interpretaciones de la realidad excesivamente homogéneas con las que se trabaja en el desarrollo del currículo en las aulas.

Sin embargo, el currículo reflexivo y crítico intenta obligar al alumnado a que cuestione los conocimientos, actitudes, conocimientos, actitudes y comportamientos que considera naturales y obvios. No solo se ocupa de seleccionar otros contenidos culturales como forma de reconstruir el conocimiento de que dispone la comunidad, sino también se interesa por las estrategias de enseñanza y aprendizaje que facilitan este proceso de reflexión, de participación democrática y de ejercicio de la responsabilidad y solidaridad.

Se plantea entonces la necesidad de realizar un abordaje dinámico, problematizador y creativo de este espacio, seleccionando temáticas que sean suficientemente potentes para trazarse una verdadera participación democrática.

El logro de aprendizajes relevantes se traduce entonces, en ofrecer al alumno de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que le ayudarán a valerse por sí mismo durante su existencia futura y que como profesional y como ciudadano, le permitirán interactuar armónicamente dentro de la sociedad que integra.

BIBLIOGRAFÍA

- Acuña, C y Vacchieri, A (2007) *La incidencia política de la sociedad civil*. Ed. Siglo XXI, Bs. As.
- Appel, K. (2007) *La globalización y una ética de la responsabilidad*. Prometeo Bs. As.
- *Convención Americana sobre Derechos Humanos*. Pacto de San José de Costa Rica. (1969)
- *Convención sobre los Derechos del Niño*. Artículo 75 de la Constitución de la Nación Argentina. Ley 23.849. (1994) UNICEF, Argentina.
- Cortina, A. (1998) *Ética pública y sociedad*- Editorial Taurus, Madrid.

- -----(1993)Ética aplicada y Democracia radical. Tecnos, Madrid.
- Chevalier, F. (1999) *América Latina. De la independencia a nuestros días*, Ed. FCE, México D. F.
- Chesneaux, J. (1984) *Invertir la relación pasado-presente. Tiempo corto y tiempo largo. Ritmos de la evolución: progresos y retrocesos, desfases y resurgencias. ¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la Historia y los Historiadores*. Siglo XXI, México.
- DI Tella, T (comp.), (1987) *Sociedad y Estado en América Latina*, Ed. Eudeba, 5a. ed, Buenos Aires.
- ----- (2001) *Historia de los partidos políticos en América Latina, Siglo XX*, Ed. FCE.
- Faletto, E, y Kirwood, J, (1986) *Política y comportamientos sociales en América Latina*, Revista Paraguaya de Sociología, Asunción.
- Faletto, E, (1999) *Los años sesenta y el tema de la dependencia*, Revista de Sociología, Universidad de Chile. No.13, Santiago.
- ----- (1989) *La especificidad del Estado latinoamericano*, Revista de la Cepal, No.38, Santiago.
- Guariglia, O. (2001) *Una ética para el Siglo XXI. Ética y Derechos Humanos*. FCE Bs. As
- Habbermas, J. (1999) *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Paidós. Barcelona
- Halperín Donghi, T. *Historia contemporánea de América Latina*, Alianza Editorial, Madrid, 1984.
- Maliandi, R. (2006) *Dilemas y convergencias. Cuestiones éticas de la identidad la globalización y la tecnología* Biblos, UNLa
- Montero, L. y Vez, J.M. (coords.) (1993), *Las Didácticas Específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela. Troquel.
- Pieper, Annemarie (1991) *Ética y Moral* Critica Barcelona
- Touraine, A. (1989) *América Latina. Política y sociedad*, Ed. Espasa-Calpe, Madrid.

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

TERCER AÑO

FORMACIÓN ESPECÍFICA	Alfabetización Inicial y Avanzada	Materia	ANUAL	128	4
	Didáctica de las Ciencias Sociales II	Materia	1° CUAT.	64	4
	Didáctica de las Ciencias Naturales II	Materia	2° CUAT.	64	4
	Educación Tecnológica y su didáctica	Materia	1° CUAT.	96	6
	Didáctica de la Matemática II	Materia	2° CUAT.	64	4
	Expresión Artística : Plástica	Seminario/Taller	1° CUAT.	48	3
	Expresión Artística: Música	Seminario/Taller	2° CUAT.	48	3
	Juego y Actividad Lúdica	Seminario/Taller	1° CUAT.	48	3

ALFABETIZACIÓN INICIAL Y AVANZADA

Tipo de Unidad Curricular: Materia

Ubicación en el Plan de estudios: Tercer año

Carga horaria: 4 hs. Cátedras semanales. Total: 128 horas cátedra.

Régimen de cursado: Anual.

FUNDAMENTACIÓN

Esta unidad curricular abordará el proceso de la alfabetización, entendido en su sentido primordial y específico: como aprendizaje de la lengua escrita, la lectura y la escritura. Este proceso alfabetizador en sus dos etapas: “alfabetización inicial “ y “alfabetización avanzada”⁶⁷ constituye la puerta de entrada a la cultura escrita y el paso imprescindible para llegar a ser un lector comprensivo y crítico y un escritor competente, por lo cual en la formación docente deberá ser abordado en su complejidad epistemológica y cultural. A esta complejidad, deberá agregársele especial atención a la alfabetización como proceso escolar que exige sistematicidad, por lo que tanto los contenidos como las formas del hacer, deberán estar cuidadosamente secuenciados en el tiempo y precisamente articulados.

En relación con la *Alfabetización Inicial* será importante considerar que los tres primeros años de la educación primaria - junto con el último año del Nivel Inicial- constituyen una etapa de aprendizajes fundamentales, puesto que allí los niños comienzan su proceso de alfabetización escolar. Los contenidos de Lengua que se aprenden en esta etapa y que en conjunto configuran el tramo que se denomina "primera alfabetización" o "alfabetización inicial" son base, estructura inicial y condición para el aprendizaje de todos los contenidos del currículo y es por ello que los docentes debe focalizar la mirada en esta etapa, para optimizar los procesos de enseñanza que allí se producen y garantizar no sólo cobertura sino calificación y aprendizajes sólidos y perdurables.

En función de este propósito, la centralidad de la presente unidad curricular en el abordaje de la alfabetización inicial estará en la atención a los problemas que enfrentan los niños en este proceso y que se relacionan con dos aspectos fundamentales: los factores culturales y los procesos cognitivos implicados en ella.

En relación con los procesos culturales implicados en la alfabetización se atenderá a que la lectura y la escritura por ser actividades que surgen de la civilización y la cultura, no son actividades naturales como el escuchar y el hablar y por lo tanto, requieren de enseñanza sistemática. En esta dirección otro aspecto relevante lo es la heterogeneidad que manifiesta la oralidad que los niños manejan en esta etapa, y que debe dejar de ser interpretada como carencia u obstáculo para la alfabetización. Por el contrario, estas características de la oralidad, que pueden entenderse como deficitarias, no afectan la inteligibilidad o la comprensión, y por lo mismo los niños pueden y deben “leer” mucho; también pueden y

⁶⁷ Ver conceptualizaciones consignadas en el Marco General del área Lengua y Literatura del presente Diseño Curricular.

deben progresar en la “escritura” y en el conocimiento de los textos escritos. Ni siquiera están impedidos de reflexionar sobre los hechos del lenguaje, con la guía del docente, y de acercarse de este modo a la sistematización metacognitiva que luego les permitirá diferenciar los usos orales propios de los intercambios informales, de aquellos propios de las interacciones formales.

En cuanto a los procesos cognitivos básicos involucrados en la alfabetización se deberá considerar por un lado, la forma en que se codifica gráficamente la lengua española ya que las condiciones positivas o ideales de las correspondencias unívocas entre fonemas y grafemas no se cumplen en ninguna lengua natural. Por otro lado, deberá contemplarse la forma en que la perceptibilidad auditiva de la lengua ayuda u obstaculiza al que se alfabetiza, para comprender la codificación. El conocimiento de la complejidad del sistema alfabético requiere un trabajo paciente, sistemático y sostenido a lo largo del primer ciclo y exige un tiempo respetuoso de los avances y retrocesos del niño en el proceso de aprendizaje.

La coherencia y articulación entre estos tipos de conocimientos los constituye en predictores de éxito en el aprendizaje de la lectura y la escritura a lo largo de la escolaridad. Estos conocimientos, para muchos alfabetizandos ha sido garantizados por el entorno familiar, pero en los sectores sociales más desfavorecidos es necesario que la escuela proponga un contacto sustancial de los alumnos con estos saberes y recursos que les permitan descubrir las funciones que cumple la escritura como instrumento social de comunicación y los propósitos que llevan a la comunidad a leer y escribir, para que puedan comprender que la lengua escrita es una lengua completa e identificar la lectura y la escritura como acciones culturales específicas.

Sin embargo, esta enseñanza suele estar suspendida en la escuela para los sectores sociales más desfavorecidos, por lo cual la alfabetización, que debiera ser siempre un proceso de inclusión social, opera en la práctica como un proceso de exclusión. El compromiso del docente alfabetizador para revertir la desigualdad es imprescindible y fundamental y los Institutos de Formación Docente deben formarlo cuidadosamente, teniendo presente que el verdadero obstáculo para la alfabetización, en una amplia mayoría de casos, no son las condiciones de partida de los niños o de los adultos alfabetizandos sino el currículum nulo, la ausencia de lectura y la falta de motivación para la escritura en las propuestas alfabetizadoras. En este marco la atención a la diversidad lingüística presente en la provincia es impostergable.

Garantizadas las condiciones que promuevan un buen acceso a la primera alfabetización en los tres primeros años de la escolaridad primaria, lo que comprende, el trabajo sostenido con los conceptos de los alumnos acerca de qué es la escritura, para qué sirve, cómo está formado el código de la escritura y qué diferencia la comunicación oral con la comunicación escrita; a partir del cuarto grado la *Alfabetización Avanzada* consolida y desarrolla estos conocimientos adquiridos. En este sentido un principio que deberá orientar esta “segunda alfabetización” es el trabajo progresivo sobre las estrategias de autonomía de los alumnos respecto de lecturas y escrituras diversas, extensas y complejas, no sólo –como se dijo- para consolidar los aprendizajes del primer ciclo, sino centralmente para que los alumnos puedan

leer y escribir para aprender los contenidos de las diversas áreas curriculares. Se hará necesario entonces, articular un trabajo institucional para la enseñanza de estos dominios básicos: La lectura y las estrategias de comprensión y procesamiento de la información, la escritura de los textos propios de este nivel de alfabetización avanzada y necesarios para el aprendizaje de las áreas curriculares, la oralidad y la escucha sostenida, el desarrollo del vocabulario y el conocimiento de la normativa.

Por último, los NAP capitalizan la propuesta del tratamiento sistemático de la alfabetización, de aquí, que otra de las facetas más destacables de la iniciativa alfabetizadora, que se oficializa a partir de su inclusión como primer paso de la estructura formativa, es que abre el espacio a una real democratización de la educación ya que –como se insiste- los niños de menores recursos que carecen de un contacto fluido con la lectura y escritura, tendrán en las aulas la oportunidad de iniciar y lograr el camino hacia la inclusión social.

La selección y organización de contenidos deberá atender a los siguientes criterios:

- La superación de tendencias enciclopedistas que lleven a la identificación de problemas relevantes y sus principales aportes para la formación y las prácticas docentes. De aquí que más que promover la cantidad de contenidos, se vuelve imprescindible seleccionar; más que ampliar es necesario profundizar; más que enumerar, jerarquizar.
- El posicionamiento en relación con las concepciones de alfabetización y de la lengua escrita, desde la premisa de que las mismas iluminan y guían el trabajo didáctico sobre la apropiación de la lectura y la escritura.
- La atención a la heterogeneidad del sujeto del aprendizaje y el contexto sociocultural.
- La presencia de los textos de circulación social, textos literarios y las TIC'S como constituyentes del ambiente letrado y como favorecedores del proceso alfabetizador.
- La consideración del juego y las experiencias globalizadoras como ejes del modelo didáctico para los primeros años de la escolaridad primaria.
- La organización de la enseñanza de la lengua como contenido específico y como contenido transversal en forma de proyecto articulado.
- El atento tratamiento de las propuestas oficiales contenidas en los NAP y la serie Cuaderno para el Aula.

APORTES DE LA UNIDAD CURRICULAR AL PERFIL DEL EGRESADO

El desarrollo de la unidad curricular Alfabetización Inicial y Avanzada deberá aportar para que los futuros docentes:

- Comprendan y dimensionen el proceso de alfabetización en toda su complejidad y profundidad y su incidencia en el éxito o fracaso escolar.
- Promuevan la alfabetización inicial y avanzada mediante el reconocimiento de la importancia del lenguaje para el acceso a los conocimientos, para recrear las prácticas culturales y para posibilitar el ingreso a otros mundos posibles.
- Construyan un encuadre lingüístico, psicolingüístico y sociolingüístico que les permita identificar las características de la lengua oral y de la lengua escrita, sus relaciones y diferencias y su historia para definir la propuesta alfabetizadora y los modos de intervención docente más adecuados a cada contexto escolar.

PROPUESTA DE CONTENIDOS:

- Alfabetización. Concepciones históricas y actuales. El valor humano, social y escolar de la alfabetización. Estadísticas y mapa de situación del analfabetismo en el contexto mundial, nacional, provincial e institucional. El panorama de la diversidad lingüística en la Región NOA y la provincia de Tucumán. Estado lingüístico del sujeto ingresante al sistema y propuestas de implementación: interculturalidad, actividades de rescate de la lengua, pareja pedagógica.
- La lengua escrita como objeto de abordaje de la alfabetización. La lengua escrita como patrimonio. La lengua escrita como sistema. La lengua escrita como estilo.
- Alfabetización Inicial: Los marcos teóricos y metodológicos en relación con la alfabetización. Métodos y perspectivas psicológicas y sociológicas. Métodos que parten de unidades de la lengua desprovistas de significados: globales, sintéticos y analíticos. Métodos que parten de unidades significativas: palabras, oraciones, textos. Propuestas psicogenéticas, socio-históricas y psico-cognitivas de alfabetización. Propuestas para la EIB.
- Alfabetización Avanzada: El desarrollo del vocabulario: familias de palabras, composición morfológica de las palabras, régimen sintáctico, significado de denotación de las palabras, usos connotativos o significados secundarios, organización en campos conceptuales y asociativos. La lectura y las estrategias de comprensión y procesamiento de la información: estrategias lingüísticas y cognitivas de lectura; niveles y unidades que conforman un texto: lexical, proposicional, microestructural, macroestructural, superestructural, paratextual y comunicativo- pragmático- retórico. La escritura de los géneros académicos propios del ciclo y necesarios para el aprendizaje en las disciplinas: formatos, tipos de textos y géneros discursivos; los principios generales de coherencia, cohesión, adecuación y corrección textuales; los tipos de párrafos; los procedimientos generales de escritura: elaboración de esquemas, trabajos con borradores, revisión, puesta en página. El conocimiento normativo
- La transposición didáctica de la alfabetización. Gestión de la clase. Secuencia didáctica. La evaluación en el proceso de la alfabetización inicial y avanzada.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS Y PROPUESTAS DE EVALUACIÓN

El formato de esta unidad curricular permite crear un espacio de profundización y debate que tenga en cuenta las dificultades y problemáticas propias de la alfabetización, la coexistencia de metodologías diferentes y las representaciones y expectativas de los alumnos de los institutos.

Como los alumnos deben aprender a analizar materiales de desarrollo curricular, los libros de textos y los cuadernos de los primeros grados y a establecer diferencias entre los que conciben la alfabetización como ingreso a la cultura escrita de los que recortan y empobrecen la oferta alfabetizadora se considera pertinente construir un corpus de materiales que faciliten estas tareas.

La capacidad para la elaboración de propuestas alfabetizadoras flexibles, coherentes y poderosas requiere del uso frecuente y el análisis profundo de recursos como los materiales curriculares y los cuadernos de clase.

Se recomienda evaluar la posibilidad de llevar a cabo experiencia de apoyo escolar a alumnos de los primeros años de la escuela primaria o el seguimiento longitudinal de un alumno en su etapa de alfabetización inicial. En este sentido, es necesaria una fuerte relación de los institutos con las escuelas primarias para la realización de proyectos conjuntos en los que los conocimientos prácticos de los docentes se articulen con las propuestas de los institutos.

BIBLIOGRAFÍA:

- Alisedo, G. et al. *Didáctica de las ciencias del Lenguaje*, Buenos Aires, Paidós, 1994.
- Baquero, R. et al.: "Fracaso escolar, educabilidad y diversidad" en *El fracaso escolar en cuestión*", Buenos Aires, Novedades Educativas, 2002.
- Borzone, A. M.: "Conocimientos y estrategias en el aprendizaje inicial del sistema de escritura", en Centro de investigaciones lingüísticas. Facultad de Lenguas. Universidad Nacional de Córdoba. *Lingüística en el aula*, Año 3, Número 3, 1999.
- Borzone, A. y Celia Rosemberg: *Leer y escribir entre dos culturas*. Buenos Aires, Aique, 2001.
- Braslavsky, B.: *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la Alfabetización Temprana*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003.
- Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2005.
- Bruner, J. *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid, Morata, 1988.
- Castorina, A. et al. *Piaget, Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires, Paidós, 1996.
- Cassany, D y otros. *Enseñar lengua*, Madrid, Grao. 1994

_____ *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós. 1999

- Cook, J. y Gumperz.: *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona, Paidós, 1988.
- Delors, J. *La educación encierra un tesoro*, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, Santillana, ediciones UNESCO, 1996.

- Desinano, Norma, *Didáctica de la lengua para el primer ciclo EGB*, Rosario, Homo Sapiens, 1997.
- Ferreiro, Emilia, *Alfabetización. Teoría y práctica*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 1998
- Freire, P. *La educación como práctica de la libertad*, Madrid, S.XXI, 1969.
- Pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI, 1970
- Gaskins, I. Elliot, T. *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela*. Buenos Aires. Paidós. 1999
- Gaspar, M. del Pilar y Silvia González: *Cuadernos para el aula. Lengua: 1º, 2º y 3er. año* Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006.
- González, S. y otra. *Escuchar, Hablar, Leer y Escribir en la EGB* Paidós Educador. Buenos Aires. 1999
- Luz, Ma. A.: “Fracaso escolar masivo y retardo escolar leve. Una relación histórica” en *De la integración escolar a la escuela integradora*, Buenos Aires, Paidós, 1999.
- Martinet, André: *Elementos de Lingüística General*, Madrid, Gredos, 1970.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología “La alfabetización inicial y las condiciones para la alfabetización avanzada” 2002
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología *Serie NAP*. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología *Serie Cuaderno para el Aula* . Buenos Aires.
- Melgar, Sara (2005): “Aprender a pensar”. Papers Editores. Buenos Aires
- Melgar, S. y Zamero, M. *Lengua y Matemática, Lengua 1, 2 y 3*, Buenos Aires, AEPT Fundación Noble UNICEF, 2007.
- Ong, Walter: *Oralidad y Escritura. Tecnologías de la palabra*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica 1993.

- Piaget, J. *La equilibración de las estructuras cognitivas*, Madrid, Siglo XXI, 1978.
- Vigotsky, L.: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Grijalbo, 1979.
- Wagner, Daniel, *Alfabetización: Construir el Futuro*, Lausanne, Suiza, Oficina Internacional de Educación, Instituto Internacional de Alfabetización, UNESCO, 1998

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES II

Tipo de Unidad Curricular: Materia

Ubicación en el Plan de estudios: Segundo año

Carga horaria: 4 hs. Cátedras semanales. Total: 128 horas cátedra.

Régimen de cursado: Anual.

FUNDAMENTACION:

La preocupación, hoy, de buena parte de los didactas de las Ciencias Sociales y de los formadores del profesorado es, sin duda, el conocimiento que poseen los profesores y cómo lo utilizan en sus clases, de tal manera que se puede afirmar que el conocimiento de los profesores se ha convertido en el centro de cualquier reforma educativa (Palonsky, 1993). Averiguar qué enseñan y cómo lo enseñan, con qué problemas se encuentran, qué preparación necesitan y cómo deben adquirirla, está generando un creciente volumen de investigación que va a beneficiar a la didáctica y fundamentalmente a la práctica (véanse, por ejemplo, los trabajos dedicados a la formación del profesorado de estudios sociales en *The International Journal of Social Education*, vol. 7, N° 3 o los trabajos coordinados por Brophy sobre el mismo tema en *Advances in Research on Teaching*, vol. 4).

Nuestra preocupación por este tema nos ha hecho plantear la formación continua del profesorado de manera bastante diferente a la de la racionalidad técnica. Esta estrategia se fundamenta en la práctica del profesorado de la que parte y sobre la que pretende incidir.

Las respuestas no nos corresponde plantearlas ahora. En cualquier caso, creemos, con Camilloni (1994: 26) que “si el objeto de la didáctica, la enseñanza de las Ciencias Sociales, se presenta como una labor de extrema complejidad cuando se la encara seriamente, la construcción de una didáctica de las Ciencias Sociales, esto es, de una teoría de la enseñanza de las Ciencias Sociales, se revela doblemente intrincada”, pero no imposible.

En el largo camino que nos queda por hacer no sobra nadie ni nadie es imprescindible pero sí es necesario, como señala Rozada (1992), que no se restrinja el pluralismo, la confrontación, el debate y, en definitiva, la democracia, objetivos que, a nuestro entender, persigue, en última instancia, tanto la enseñanza de las Ciencias Sociales como su didáctica.

APORTES AL PERFIL DEL EGRESADO:

La Didáctica de las Ciencias Sociales II procura: el objeto de enseñanza -la realidad social- se lo transmita como una totalidad compleja y dinámica en la que intervienen diversidad de actores sociales y se conforma tanto de elementos materiales y simbólicos como de representaciones sociales que se construyen sobre ella. En relación con este último aspecto, se evidencia la necesidad de que los docentes deberían estar formados para poder reconocer la propia subjetividad en su interacción con las diversidades culturales existentes en el aula y con la comunidad escolar. Para poder luego generar acciones de enseñanza destinada a fortalecer la comunicación, que resulten significativas socialmente para los niños.

Desde el punto de vista de los propósitos, se pueden considerar como relevantes:

- Impulsar el conocimiento y la comprensión de la realidad social para actuar crítica y creativamente en ella, teniendo en cuenta que existe una interacción directa entre sociedad y escuela.
- Encontrar en la selección de los contenidos su fundamentación teórica en la epistemología de las mismas.
- Promover que la educación se ocupe de enseñar a pensar el espacio como saber estratégico para formar personas para el campo social.
- Fomentar la adquisición de una conciencia ecológica por parte de la sociedad, desde una nueva visión a partir del desarrollo sustentable.
- Comprender la organización territorial como el resultado del accionar de la sociedad a través del tiempo, atravesada por las dimensiones, social, económico, político e ideológica.
- Admitir los problemas planteados desde diferentes escalas de análisis: local, provincial, regional, nacional o planetaria.
- Integrar las ciencias sociales a través de planteos problematizadores, que superen los límites de las disciplinas, comprometiendo dimensiones éticas, políticas, socioculturales, etc.
- Analizar de manera crítica y comprometida los problemas sociales.

PROPUESTA DE CONTENIDOS

Eje disciplinar específico:

Las sociedades como productoras de espacios geográficos diferenciados en el tiempo. Las etapas de la historia argentina y el análisis del porque de su enseñanza, desde la independencia hasta la consolidación del modelo agro exportador.

Eje estrategias y recursos didácticos de las ciencias sociales:

El juego y las dramatizaciones relacionadas con los hechos del pasado y el presente. La enseñanza de las ciencias sociales a partir de preguntas organizadoras o "problemas". La noción de conflicto cognitivo y cambio conceptual en ciencias sociales. El "juego espontáneo" y el "juego trabajo" como estrategia para la enseñanza del espacio geográfico y el tiempo histórico. La "experiencia directa" y sus posibilidades para el trabajo sobre el espacio geográfico. Juegos de simulación geográficos y sus ventajas didácticas. Uso de fuentes literarias y documentales: la prensa local, relatos, anecdotarios locales y la diferenciación entre lo ficticio y lo real. La lectura de gráficos y el análisis estadístico como fuente de información. La investigación como modelo de enseñanza, su organización y mostración. El estudio de caso para enseñar particularidades y buscar generalidades.

Eje epistémico:

Las renovaciones y sus aportes a la explicación de la dinámica del espacio geográfico y del tiempo histórico. Los conceptos estructurantes de las ciencias sociales: realidad social, simultaneidad, secuenciación temporal, actores sociales, multiperspectividad, multicausalidad, interacción de diferentes escalas espaciales: lo local (barrial), regional, nacional, global. Interacción de diferentes escalas temporales: tiempos cortos o acontecimentales, tiempos medios o coyunturales, tiempos largos o estructurales. Conflicto y consenso.

BIBLIOGRAFÍA

- Apple, M. W. (1986): Ideología y currículo. Madrid: Akal AA. W. (1990): "Los nuevos currícula de didáctica de las Ciencias Sociales para la formación de profesores de educación infantil, primaria y secundaria", en Boletín de didáctica de las Ciencias Sociales, nº 2, pp. 7-24.

- Benedito, V. (1987): Introducción a la Didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular. Barcelona. Barcanova.
- Blanco, N. (1992): Las rejas invisibles. El contenido y la enseñanza de la Historia. Estudio de un caso. Tesis doctoral inédita. Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Málaga.
- Brophy, J. (1993): Findings and Issues: The Vares Viewed in Context, en *Advances in Research on Teaching*, vol. 4, pp. 219-232.
- Bronckart, J-P. (1989): "Du statut des didactiques des matières scolaires", en *Langue Française* n°- 82, pp. 53-66.
- Camilloni, A. R. W. de (1994): "Epistemología de la didáctica de las Ciencias Sociales", en Aisenberg, B./Alderoqui, S. (comps.): *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós, pp. 25-41.
- Carr, W./kemmis, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Contreras, J. (1990): *Enseñanza, curriculum, profesorado*. Madrid. Akal.
- Evans, R. W. (1988): "Lessons from History: Teacher and Student Conceptions of the Meaning of History", en *Theory and Research in Social Education*, vol. XVI, n° 3, pp. 203-225.
- Evans, R. W. (1989): "Teacher Conceptions of History", en *Theory and Research in Social Education*, vol. XVII, n° 3, pp. 210-240. Traducción al castellano: "Las concepciones del maestro sobre la historia", en *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, n° 3-4, pp. 61-94.
- Evans, R. W (1990): 'Teacher Conceptions of History Revisited: Ideology, Curriculum, and Student Belief', en *Theory and Research in Social Education*, vol. XVIII, n°- 2, pp. 101-138.
- Fenton, E. (1991): "Reflections on the `New Social Studies'", en *The Social Studies*, n°- 82, pp. 84-90.
- Gimeno Sacristán, J. (1988): *El curriculum. una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Grundy, S. (1991): *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- Guimera, C. (1992): *Práctica docente y pensamiento del profesor de historia de secundaria*. Tesis doctoral inédita. Facultad de Geografía e Historia. Estudio General de Lleida. Universidad de Barcelona.
- Johsliá, S./Duyin, J -J. (1993): *Introducción a la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris. Presses Universitaires de France.
- Kemmis, S. (1988): *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Newmann, E M. (1991): "Promoting Higher Order Thinking in Social Studies: Overview of a Study of 16 High School Departments", en *Theory and Research in Social Education*, vol. XIX, n° 4, pp. 324-340.
- Pages, J. (1993x): *El disseny, el desenvolupament del curriculum i el pensament del professor el cas de l'experimentació del currículum de ciències socials del ciclo superior d' EGB a Catalunya*. Tesis doctoral inédita. Departament de Pedagogia Aplicada. Facultat de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.

- Pages, J. (1993b): "Psicología y didáctica de las Ciencias Sociales", en *Infancia y Aprendizaje*, nº 62-63, pp. 121-151.
- Pages, J. (1994x): "ELs continguts d'història del currículum de la Generalitat: una anàlisi crítica", en *L Avene. Revista d'Història*. nº 177, pp. 49-52.
- Pages, J. (1994b): "Per qué i qué ensenyar i aprendre de ciències socials a finals del regle XX? Anàlisi del currículum de primària i secundària de la Generalitat", en *Perspectiva Escolar*, nº 182, pp. 9-20.
- Palonsky, S. B. (1993): "A Knowledge Base for Social Studies Teachers", en the *International Journal of Social Education*, vol. 7, nº 3, pp. 7-23.
- Popkewitz (1983): "Los valores latentes del currículum centrado en las disciplinas", en Gimeno, J./Pérez, A. (ed.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, pp. 306-321.
- Rozada, J. M. (1989): "Hacia un modelo teórico dialéctico- crítico", en ROZADA, J. M./Cascante, C./Arrieta, J. : *Desarrollo curricular y formación del profesorado*. Gijón. Cyan, pp. 39-81.
- Rozada, J. M. (1992): "La enseñanza de las Ciencias Sociales: Una cuestión "indisciplinada", necesariamente", en *Aula de Innovación Educativa* nº 8, pp. 5-9.
- Stodoslsky, S.S. (1991): *la importancia del contenido. Actividades en las clases de matemáticas y Ciencias Sociales*. Barcelona. Paidós/MEC.
- Thornton, S. J. (1991): "Teacher as Curricular-Instructional Gatekeeper in Social Studies", en SHAVER, J. Y. (ed.): *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies*. New York: Macmillan, pp. 237-248.
- Thornton, S. J. (1992): "Lo que los profesores de materias sociales aportan a la clase", en *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales* nº 5, pp. 67-74.
- Tomachewski, K. (1967): *Didáctica General*. México. Grijalbo.
- Tulchin (1987): "Más allá de los hechos históricos: sobre la enseñanza del pensamiento crítico", en *Revista de Educación*, nº 282, pp. 235-253

DIDACTICA DE LAS CIENCIAS NATURALES II

Tipo de Unidad Curricular: Materia

Ubicación en el Plan de estudios: Tercer año

Carga horaria: 4 hs. Cátedras semanales. Total: 64 horas cátedra.

Régimen de cursado: Cuatrimestral. Segundo Cuatrimestre

APORTES DE LA UNIDAD CURRICULAR AL PERFIL DEL EGRESADO

En el marco de la propuesta de trabajo integrador y en consonancia con el modelo pedagógico que sustenta este Diseño Curricular, la inclusión de esta materia en el Profesorado de Educación Primaria se proyecta hacia el mejoramiento de la calidad de vida de las personas y se propone el desarrollo de conceptos y marcos didácticos que promuevan la reconstrucción de una estructura conceptual básica de los conocimientos biológicos, físicos, químicos, geológicos, meteorológicos y astronómicos para ampliar su propia formación general y que les permita seleccionar, secuenciar y organizar los contenidos a enseñar y establecer relaciones conceptuales entre las diversas disciplinas.

Desde la dimensión didáctica se orientará y regulará, de un modo flexible los procesos de enseñanza en relación con los de aprendizaje, que optimicen los diseños de la labor docente mediante adecuadas propuestas de estrategias de enseñanza de contenidos de Ciencias Naturales teniendo en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes y el respeto hacia sus características personales, sociales y culturales.

El trabajo en equipo de docentes idóneos en distintos campos del Área de Ciencias Naturales favorecerá el tratamiento de contenidos bajo estricta vigilancia epistemológica y dentro de un abordaje compartido en el desarrollo curricular, se respeten las especificidades de cada disciplina, pero al mismo tiempo se relacionen conceptos de cada una de ellas con el fin de romper con la fragmentación del conocimiento.

PROPUESTA DE CONTENIDOS

La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Naturales. Su contexto. Propuestas didácticas. Estrategias metodológicas para el abordaje de los contenidos de Ciencias Naturales. Enseñanza y la evaluación de los contenidos. Análisis de los obstáculos. Análisis de los modelos teóricos más importantes que la humanidad ha desarrollado en su historia. Diseño y realización de proyectos de investigación en los que se planifiquen y desarrollen indagaciones exploratorias y experimentales de problemas y fenómenos del mundo natural.

Seres vivos. Diversidad. Unidad. Interrelaciones. Cambios: El enfoque sistémico. Estructura, organización y funcionamiento de los sistemas vivientes. Reproducción, origen y evolución de los Seres Vivos.

Los materiales y sus cambios: Propiedades. Clases. Estructura. Interacción entre sustancias. Transformaciones. Modelos explicativos.

Los fenómenos del mundo físico: fuerza y movimiento. Energía. Formas y tipos. Fuentes y usos. Interacciones entre materiales y la energía. Propagación. Sistemas termodinámicos. Electricidad y magnetismo.

La Tierra, el universo y sus cambios. Sistema Solar. Representaciones del subsistema Sol – Tierra Movimientos. Ambiente: agua – aire – suelo. Ciclos biogeoquímicos.

BIBLIOGRAFÍA

- Chalmers, Alan F. (1988) *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Siglo XXI editores SA. Bs. As.
- Driver, Rosalind. Guesne, Edith. Tiberghien, Andrée. (1996). *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia.* Madrid. Ediciones Morata S. L.
- Fourez, G., (1997). *Alfabetización científica y tecnológica. Acerca de las finalidades de la enseñanza de las ciencias,* Buenos Aires, Ediciones Colihue,
- Giordan, A., (1982) *La enseñanza de las ciencias,* Madrid, Siglo XXI,
- Instituto Nacional de Formación Docente, Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, Resolución 24/07 del Consejo Federal de Educación, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007.
- Marco Stiefel, Berta. (2004). *Alfabetización científica: un puente entre la ciencia escolar y las fronteras científicas.* Cultura y Educación.
- Porlán, R., (1996). *Cambiar la escuela,* Buenos Aires, Magisterio del Río de La Plata.
- Porlán, R., García, J. Eduardo y Cañal, Pedro, (1995). *Constructivismo y Enseñanza de las Ciencias,* Sevilla, Diada Editora SL.
- Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares - Profesorado de Educación Inicial –
- Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares - Profesorado de Educación Primaria -
- Sanmartí, N. (1995), *Reflexiones acerca de la didáctica de las ciencias como área de conocimiento e investigación,* Universidad Autónoma de Barcelona, Mimeo.
- Weissmann Hilda. (1994). *Didáctica de las Ciencias Naturales.* Editorial. Paidós SAICF. Bs. As.

EDUCACIÓN TECNOLÓGICA Y SU DIDÁCTICA

Tipo de Unidad Curricular: Materia

Ubicación en el Plan de estudios: Tercer año

Carga horaria: 6 hs. Cátedras semanales. Total: 96 horas cátedra.

Régimen de cursado: Cuatrimestral – Primer Cuatrimestre

FUNDAMENTACIÓN

La tecnología surgió en el momento que el hombre analizó un problema, logró una solución y pensó las consecuencias de esa solución, inventó lo artificial; incluso en el acto de resignificar el objeto natural, como una rama o una piedra, al usarlo como una herramienta. Por lo tanto la tecnología puede ser identificada como una construcción humana en la que se suceden formas sistematizadas de conductas culturales, transmitidas y modificadas de generación en generación, que se expresa de manera particular en cada sociedad.

La tecnología se caracteriza por la existencia material y/o simbólica, de un campo de fenómenos como resultado de la acción técnica intencionada y organizada del hombre⁶⁸, sobre la materia, la energía y la información, que da lugar a una serie de artefactos y procesos que constituyen el entorno artificial.

Los procesos y los productos influyen notablemente sobre el hábitat, costumbres, modos de trabajo y formas de vida de las personas. Detrás de cada producto hay un proceso y detrás de cada proceso un conjunto de conocimientos.

La Educación Tecnológica pretende que los estudiantes comprendan la realidad socio-técnica, desde una mirada humanística y una actitud crítica, para poder intervenir en ella e interpelar las creaciones y acciones técnicas. Intenta preparar para dar respuestas a problemas de un futuro incierto, a través de estudiar “cómo el hombre hace cuando hace”, recuperando lo bueno de lo que se hizo y renovando las propuestas sin desconocer los tiempos que corren.

En relación a la formación docente, la Educación Tecnológica permite entender la realidad artificial, el camino histórico que le dio lugar, el conocimiento involucrado, el producto cultural que genera y la finalidad de los productos que no es neutro ya sea desde su diseño o del uso que se haga de él.

Aprender tecnología implica desarrollar capacidades para interpretar las relaciones o vínculos de las tecnologías con la cultura, la sociedad y la naturaleza. La dimensión cultural transmitida en sentido crítico gira en torno a conceptos, valores y procedimientos que caracterizan a esta sociedad tecnológica.

La educación tecnológica desde una visión amplia, reflexiva y crítica, pone de manifiesto la

⁶⁸ El hombre como sujeto; creador hacedor y receptor de hechos técnicos, que vive inmerso en una sociedad, un lugar y una cultura.

necesidad de encontrar metodologías didácticas que den cuenta de los mecanismos subyacentes en el universo de “lo artificial” y hacer más comprensible y atractivo su abordaje.

Como componentes principales de la didáctica de la Tecnología son los aspectos cognitivos del estudiante, puesto que no es posible pensar un acto de enseñanza sin poseer aunque sea de manera implícita una teoría acerca de cómo aprenden las personas a quienes se enseña.

En relación a los conceptos tecnológicos, estos no están aislados, por el contrario en la realidad se configuran en verdaderas redes de conceptos vinculados entre sí, por lo tanto se requiere del enfoque sistémico como herramienta, para facilitar aprendizajes significativos.

El enfoque sistémico como recurso didáctico permanente ayuda a los estudiantes a formarse una idea estructural o formal y más a fondo de las tecnologías que ven a su alrededor, sin detenerse en el detalle. Posibilita comprender conceptos, encontrar regularidades, cosas en común, extraer inferencias y así ampliar sus posibilidades de trazar analogías útiles entre un problema y otro.

Las propuestas didácticas de esta unidad curricular se inscriben en un enfoque de cambio conceptual y que los aprendizajes logrados formen parte de la librería de recursos de los estudiantes, para resolver nuevas situaciones mediante la aplicación, transferencias o adaptación de saberes.

En este marco los saberes previos conforman el capital disponible para operar ante nuevas situaciones. Es decir, si uno no conoce sobre una cualidad, propiedad, efecto, mecanismo no puede pensar en ello como una posible solución. Sin un conocimiento previo, no existe ninguna acumulación posible de habilidades que permita encontrar una solución específica a un problema.

El enfoque de necesitar primero para conocer después, o sea aprender sobre una base de “necesidad de saber” facilita el aprendizaje muchos conceptos nuevos, para tenerlos disponibles a la hora de tomarlos del estante.

En la medida en que los estudiantes conozcan los contenidos de la tecnología tendrán la posibilidad de anticipar su tránsito docente en el aula. Esto implica un cambio conceptual significativo, a partir de experiencias de aprendizaje vinculadas con distintos procesos técnicos y el análisis de las tecnologías, para comprender y justificar el accionar tecnológico y las razones de los cambios técnicos. De este modo se espera alcanzar una visión superadora de los contenidos de la tecnología para desarrollar creativamente estrategias y recursos para el aula.

Hacer un buen abordaje de la Tecnología, también depende de que los docentes tengan claro el origen de la ciencia y de la tecnología, para el Dr. Tomás Buch.

“En el origen de la ciencia hay curiosidad y también angustia. El hombre primitivo

vivía en un mundo que no entendía, rodeado por fuerzas que lo dominaban y amenazaban y en ese sentido tenemos un sentido innato a averiguar cómo funcionan las cosas que nos rodean. En eso nos ayuda la curiosidad y nos impulsa el miedo a una realidad que es más fuerte que nosotros y nos amenaza. La tecnología es diferente, pues en su origen está la voluntad de control y de dominio; otra fuerza que la impulsa es la pereza. Hemos estado toda la historia buscando maneras de trabajar menos y eso ha impulsado grandes cosas en la tecnología. En el origen de la tecnología hay una intencionalidad diferente a la de la ciencia”.

APORTES DE LA UNIDAD CURRICULAR AL PERFIL DEL EGRESADO:

Esta unidad curricular tiene por objeto que los estudiantes desarrollen capacidades para conducir responsablemente clases de educación tecnológica, en diferentes contextos de la educación primaria. Sabiendo ver, actuar, orientar convenientemente, evaluando alternativas, eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas. Por lo tanto promueve en los estudiantes:

- Una reflexión sobre la naturaleza de la tecnología, es decir sobre los hechos técnicos, sus productos, su relación con el medio natural y social.
- Un reconocimiento de la compleja relación interdisciplinaria que mantiene con las demás campos de conocimientos, que influyen en una solución a un problema tecnológico, por tanto en su enseñanza.
- Una mirada crítica sobre los modos y condiciones en los que se producen las prácticas educativas de Tecnología y los factores que motivan innovaciones educativas en el marco de un enfoque constructivista.

PROPUESTA DE CONTENIDOS.

Criterios considerados para la selección y secuenciación de contenidos

a) Significatividad lógica y psicológica:

- Permitir desnaturalizar aquello naturalizado, inaugurar nuevas preguntas en relación con los viejos y nuevos objetos de la cultura que permitan cuestionar los modos habituales de percibir y construir realidades.
- Acercar a los estudiantes al concepto de cambio técnico
- Reconocer y usar el lenguaje propio de la Tecnología para representar y comunicar hechos técnicos y volver más eficiente el diseño.
- Posibilitar la reflexión de las tecnologías en relación al impacto social y ambiental.

b) Hipótesis de progresión:

- Partir del análisis de la técnica, pasando por procesos de producción unitaria, hasta procesos en cantidad.
- Estudiar los artefactos partiendo de herramientas simples hasta las máquinas automáticas.
- Pasar de los métodos de prueba y error a la anticipación a través del diseño

c) Complejidad creciente:

- Partir de sistemas técnicos de pocos componentes y escasas relación de partes, hasta sistemas complejos por su dimensión y sus relaciones internas.
- Analizar los procesos de tecnificación en sus distintas etapas.

CONTENIDOS

- **Fundamentos didácticos.** Estrategias de recortes de la realidad para la práctica de la educación tecnológica. Métodos de enseñanza de tecnología. La interdisciplina en la enseñanza de tecnología. Problematización del contenido: diseño de situaciones y formulación de consignas El aula taller tecnológico. La evaluación de los aprendizajes en tecnología.
- **Resolución de problemas:** problema de análisis, problemas de diseños y problemas de caja negra. Proyecto tecnológico.
- **Procesos de producción:** La técnica. Acciones técnicas y operaciones. Contextos de producción. Secuencia de operaciones: lineal o en serie, ramificada o en paralelo. Organización del lugar de trabajo y los medios técnicos dependiendo del volumen de producción. Distribución de tareas y rol de las personas en los procesos tecnológicos, saberes y habilidades. Análisis del ciclo de producción. Análisis en contexto de procesos de elaboración, fabricación, confección, construcción, montaje y simulación de los mismos en escala didáctica. Diseño de procesos.
- **Información Técnica:** Los medios de representación y los lenguajes. Instructivos para hacer, armar, usar de modo gestual, oral, escrito, gráfico. Diagramas de procesos. Diagrama de frecuencia, Diagrama de distribución espacial. Dibujo en planta (Layout) Modelos de artefactos e instalaciones (físicos-maquetas-plantillas, 2D, 3D, otros). Fichas técnicas. Manual del usuario. Factores de riesgos. Manual de higiene y seguridad en el trabajo.
- **Tecnología de los materiales:** Origen y tipos de materiales. Propiedades. Relación estructura –propiedad-aplicación, Procesos de conformación. Recolección, transporte y distribución de materiales.
- **Tecnología de la energía:** Uso primario de las energías, uso de la energía en los procesos productivos. Artefactos de captación y transformación de la energía con fines útiles. Procesos de captación, almacenamiento y transporte de energía. Tecnologías del calor: quemadores, radiadores, intercambiadores de calor. Tecnologías de las energías alternativas.
- **Control:** control sensorio-motriz. Control con accionamiento manual. Control automático a lazo abierto y lazo cerrado. Dispositivos de control
- **Medios Técnicos:** Utensilios, herramientas, máquina, instrumentos. Envases y contenedores. Instalaciones como sistemas de artefactos dispuestos con un fin

específico. Estructuras: estabilidad, resistencia y elementos estructurales. Mecanismos: transmisión y transformación de movimiento, elementos de máquina. Delegación de acciones humanas en la máquina. Instalación de dispositivos eléctricos y electrónicos.

- **Tecnología como proceso socio-cultural.** Origen y vida de las tecnologías. Continuidad relativa de los procesos y las nuevas maneras de hacer las cosas. La continuidad de la técnica y salto técnico. Proceso de innovación. Patentes. Tecnologías sustentables y convenientes. Evaluación de productos tecnológicos según sean reutilizables, reciclables y reducibles. Impacto de las tecnologías

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS Y PROPUESTAS DE EVALUACIÓN

Es necesario aclarar que, en la realización de actividades de educación tecnológica en el profesorado, trascienden la reproducción de ciertas técnicas o el desarrollo de habilidades motrices, la intencionalidad pedagógica de estas actividades tienen relación directa con la reflexión sobre las distintas alternativas para la mediación de los contenidos y hacerlos transferibles al nivel educativo en el que se desempeñaran los futuros docentes.

Dado que las matrices vivenciales de aprendizaje condicionan fuertemente las prácticas docentes, se espera evitar una enseñanza explicada en palabras, por el contrario lo deseable es que se diversifiquen las experiencias de aprendizaje, a través de actividades didácticas asociadas y de integración de saberes en torno a temas que problematicen el contenido, para que luego permita generalizar y/o transferir los aprendizajes a nuevas situaciones.

Este proceso cognitivo conlleva percepción, imaginación, aplicación de ideas para superar los obstáculos y con recursos limitados. Una manera de resolver problemas es por “ensayo y error” que consiste en seleccionar una forma probable de hacerlo y ponerla a prueba; si no funciona se vuelve a intentar. Un enfoque más elaborado consiste en analizar qué hay que hacer y en qué orden a través de un proceso de diseño.

El desarrollo de la capacidad para anticipar y planear, reconociendo qué factores o variables son pertinentes, qué estrategias son apropiadas y están disponibles, y qué efectividad puede esperar de cada una de ellas. Una estrategia útil será, por ejemplo, dividir el problema en partes, atendiendo primero a una de las variables y luego a otras. En este sentido el aula-taller de tecnología, se constituye el lugar propicio para diseñar, construir modelos, ensayar, construir objetos, modificar, optimizar, aplicar normas de higiene y seguridad en el trabajo, etc.

Las actividades de resolución de problemas son más enriquecedoras si se plantean para trabajar en pequeños grupos, ya que permiten que surjan soluciones muy diversas, e incluso es posible que algunos grupos encuentren obstáculos para avanzar. Estos obstáculos podrán servir al docente para poner de manifiesto las variables del problema y ayudar a la toma de conciencia de las consecuencias de sus acciones, para superar el obstáculo

Es importante poner énfasis en que este tipo de actividades de resolución de problemas no tienen “una única solución correcta”, dando valor a las distintas ideas que aparezcan (por

más que parezcan apartarse de la “solución óptima”), o incluyendo sugerencias, ayudas, o preguntas que resulten necesarias para que todos los grupos puedan realizar avances.

El trabajo en equipos permite que los alumnos compartan sus conocimientos, intercambien ideas, discutan puntos de vista distintos y unos aprendan de otros. La experiencia de compartir la resolución de problemas con un compañero más experto es uno de los principales métodos de adquisición de destrezas.

Participar y trabajar en colaboración con otros promueve el cambio de concepciones sobre un problema y permite el desarrollo de nuevas estrategias, compartir la toma de decisiones posibilita encontrar una estrategia nueva, más elaborada y centrada en el problema que la que propusiera cualquiera de ellos actuando solo.

Esta forma de aprendizaje colaborativo y puede extenderse a un ámbito extraescolar, para la concreción de trabajos de indagación y exploración de hechos técnicos en el contexto local.

Analizarán procesos técnicos que puedan observarse directamente conlleva la realización de visita a centros productivos, la misma contar con una planificación estratégica en torno a la intencionalidad didáctica y una logística, cuya gestión recae principalmente en el docente de la cátedra. Por otro lado es totalmente válido y complementario, recurrir a las tecnologías del video y a Internet para aquellos procesos que resultan inaccesibles a grupos de estudiantes, por distintas razones.

Es importante que además de relevar información o tomar imágenes, hacer visitas a lugares de producción involucren cognitivamente y afectivamente a los estudiantes con los procesos, estas experiencias marcan huellas que afloran en las actitudes y reflexiones sobre los modos de hacer.

Por último, podrán reconocer que lo “nuevo” se apoya en alguna técnica, proceso o artefacto ya existente en otra época, y el cambio técnico podrá ser visto como una tecnificación progresiva a lo largo del tiempo al aumentar la complejidad de las máquinas utilizadas y la organización de los modos de producción. Así las nociones de cambio y continuidad técnica podrán relacionarse, contribuyendo a una mejor comprensión de la complejidad tecnológica actual.

“Es inútil intentar que los alumnos comprendan que las cosas son de determinada manera, si no saben antes por qué no son de otra forma. No se trata de tanto de interpretar como son las cosas sino de pensar cómo deberían ser.” (Jorge Petrosino).

La evaluación entendida como aquellas acciones destinadas a obtener información útil, tanto para comprender mejor los procesos de enseñanza y de aprendizaje, para tomar decisiones dirigidas hacia la optimización de dichos procesos.

Se propone que tanto la evaluación de los aprendizajes que realiza el docente, como la autoevaluación de cada alumno y la co-evaluación entre pares, sean también instancias de aprendizaje, de modo, que aprendizaje y evaluación pueden marchar juntas en un proceso recursivo que las retroalimenta.

En Tecnología es importante evaluar procesos y conocimientos. De hecho existe una fuerte interrelación entre la comprensión conceptual y las acciones desarrolladas, esta interacción se hace patente durante el proceso de resolución de situaciones problemáticas, en tal caso es importante el seguimiento en todas las etapas y no sólo el producto final.

Un aspecto sustantivo a evaluar en Tecnología, es la creatividad del estudiante: diseñar, modelar, representar simbólicamente, organizar y clasificar información técnica, construir maquetas, imaginar procesos de innovación, planificar y organizar emprendimientos, programar tareas, etc.

Otro aspecto delicado de la evaluación que se efectúa en Tecnología está relacionado con el trabajo en equipo, puesto que la mayoría de las actividades son abordadas en grupos de estudiantes, en estos casos es importante establecer de antemano los criterios de evaluación grupal e individual en cuanto a la contribución del equipo, dado que las producciones y la presentación es responsabilidad de todos, pero las intervenciones son individuales y conlleva un alto grado de compromiso porque todos dependen de todos.

A veces, no es fácil encontrar criterios objetivos de valoración. Las valoraciones bajas o negativas pueden ser tomadas por los alumnos como un descrédito al esfuerzo. Por otro lado, el temor al error o al fracaso pueden producir un bloqueo emocional de la creatividad, o incluso inhibir a los alumnos para intentar métodos nuevos o innovadores.

Por estos motivos, es importante que los instrumentos evaluativos utilizados estimulen la expresión y la creatividad del alumno con la posibilidad de mejorar durante el proceso, por lo cual siempre debe estar claro que un error es siempre salvable y puede conducir a nuevo conocimiento.

En Tecnología, además, se da algo muy peculiar: la evaluación asume un papel dual porque la capacidad de evaluar críticamente los procesos es además uno de los contenidos específicos, porque es lo que permite una mejora continua.

BIBLIOGRAFÍA

- Barón, M. (2004), Enseñar y aprender tecnología. Novedades Educativas. Buenos Aires
- Buch, Tomás (1999), Sistemas tecnológicos. AIQUE. Buenos Aires.
- Buch, Tomás. (1996) El Tecnoscopio. AIQUE. Buenos Aires.
- Cwi, Mario E. La Educación Tecnológica: ¿Estudios técnicos o humanístico?, en revista Nº 16 Nov 2005. Temas de Educación. En <http://www.grupodocente.com/>
- De Rosnay, Joël. (1977) El Macroscopio: Hacia una visión Global. Editorial AC. Madrid. Digitalizado capítulo I en <http://www.alumnos.inf.utfsm.cl/~vpena/ramos/ili260/textos/macroscopio.pdf>
- De Vries, M. (2001), Desarrollando Educación Tecnológica en una perspectiva internacional: Integrando conceptos y procesos”, en: MENA, F. (COMP.), Educación Tecnológica. LOM Ediciones. Santiago de Chile

- Fourez, Gérard. (1997) Alfabetización Científica y Tecnológica. Ediciones COLIHUE Buenos Aires.
- Genusso, Gustavo. (2000), Educación Tecnológica. Situaciones problemáticas + aula taller, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Jacomy, Bruno. (1992) Historia de las Técnicas. Editorial Losada. Buenos Aires.
- Krick, Edward V. (2000) Ingeniería de Métodos. LIMUSA/ Noriega Editores. Mexico
- Mc Cormick, R. (1999), “La alfabetización tecnológica es importante”, en: Technological Literacy Count (TLC) Workshop Proceeding. http://www.tecnologia.mendoza.edu.ar/teoria_download_pdf/AlfabetizacionTecnologica.pdf
- Mumford, Lewis. (2000) Técnica y Civilización. Alianza Editorial. Madrid España.
- Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Educación Tecnológica. Resolución de CFE 37/07. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Buenos Aires - Argentina.
- Ortega y Gasset. (1997) Meditación de la Técnica. Revista de Occidente. Madrid.
- Pérez, Luís. (1998), Tecnología y Educación Tecnológica, Kapelusz. Buenos Aires.
- Petrosino, Jorge. (1999), “Reflexiones sobre educación, tecnología y aprendizaje”, en: revista Novedades Educativas, N° 102, página 63.
- Pozo, J. I. y Postigo, Y. (1994), La solución de problemas, Madrid, Santillana.
- Quintanilla, M. A. (1991), Tecnología: un enfoque filosófico. EUDEBA. Buenos Aires,
- Revista N° 15 - (Dic. 1996) Propuesta Educativa: Educación Tecnológica. FLACSO – Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires
- Rodríguez de Fraga, Abel. (1993), Diario para chicos curiosos: Las tecnologías y la gente. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Marpegán, Carlos y Mandón, María. La evaluación de los aprendizajes en tecnología. Revista N° 121 – pág. 12/13 Novedades Educativa. Buenos Aires.
- Rodríguez de Fraga, Abel. (1994) Educación Tecnológica se ofrece. Espacio en el Aula se busca Editorial. AIQUE
- Serie. Cuadernos para el Aula. (2007) NAP Tecnología Primer y Segundo Ciclo EGB / Nivel Primario. CFE Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Buenos Aires - Argentina.
- Simón, H. (1973), Las ciencias de lo artificial. Editorial ATE. Barcelona
- Von Bertalanffy, Ludwig, (1960) Teoría General de los sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones. Fondo de Cultura Económica. México.
- Wiener, Norbert. (1995) Inventar: Sobre la gestión y el cultivo de las ideas. TUSQUETS Editores. Barcelona.

DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA II

Tipo de Unidad Curricular: Materia

Ubicación en el Plan de estudios: Tercer año

Carga horaria: 4 hs. Cátedras semanales. Total: 64 horas cátedra.

Régimen de cursado: Cuatrimestral. Segundo Cuatrimestre

FUNDAMENTACION

“Resolver un problema es hacer un descubrimiento.

Un gran problema significa un gran descubrimiento, pero hay una partícula de descubrimiento en la solución de cualquier problema. El suyo puede ser modesto, pero si pone a prueba la curiosidad que induce a poner en juego las facultades inventivas, y si lo resuelve por medios propios, puede experimentar la tensión y el encanto del descubrimiento y el goce del triunfo.”

George Polya

Trabajar en un análisis de los pro y los contra del uso de determinadas estrategias didácticas orientadas a la enseñanza de la resolución de problemas matemáticos, pretende aportar a los estudiantes de profesorado de enseñanza primaria y a quienes tienen a su cargo la iniciación al aprendizaje de la misma en educación preescolar y primaria, un elemento de reflexión que enriquezca su acción docente en beneficio de la formación matemática de los alumnos que tienen a su cargo.

Un referente conceptual

Abordar la enseñanza de la resolución de problemas matemáticos como objeto de estudio, demanda la precisión de algunos conceptos y la explicitación de ciertos supuestos; ello permitirá proponer una respuesta a preguntas como: *¿qué es un problema?, ¿qué supone la resolución de problemas en términos de actividad cognitiva?, ¿qué tipos de conocimiento quedan involucrados en la resolución de problemas?, y desde un foco de interés particular, ¿es "enseñable" la resolución de problemas matemáticos?, ¿cómo puede orientarse en tal caso su enseñanza?*

Como aproximación al concepto de problema, se asume la afirmación de Parra (1990:22) en la que establece que "un problema lo es en la medida en que el sujeto al que se le plantea (o que se plantea él mismo) dispone de los elementos para comprender la situación que el problema describe y no dispone de un sistema de respuestas totalmente constituido que le permita responder de manera inmediata".

Si la *resolución de problemas* se analiza delimitada a situaciones de aprendizaje intencionalmente estructuradas y vinculadas con algún campo de estudio, como las que se dan en la dinámica escolar, ese *disponer de los elementos para comprender la situación que el problema describe*, a que se hace alusión en el párrafo anterior, supone que el sujeto que habrá de resolver el problema en cuestión, ha tenido acceso o ha construido aquel *conocimiento y los procedimientos* que son requeridos como antecedente mínimo necesario para poder comprender información, establecer relaciones y utilizar estrategias con la finalidad de llegar a resolver el problema que se le ha planteado.

Hablar de procedimientos requiere de ciertas especificaciones porque se trata de un término usado con diferente alcance en diversos contextos; para efectos de esta propuesta se recurre

a una clasificación que tiene como base el tipo de regla que subyace en un conjunto de operaciones y que permite distinguir entre procedimientos algorítmicos y procedimientos heurísticos.

Siguiendo a Monereo *et al.* (1998:20), "*llamamos a un procedimiento algorítmico cuando la sucesión de acciones que hay que realizar se halla completamente prefijada y su correcta ejecución lleva a una solución segura del problema o de la tarea (por ejemplo, realizar una raíz cuadrada o coser un botón). En cambio, cuando estas acciones comportan un cierto grado de variabilidad y su ejecución no garantiza la consecución de un resultado óptimo (por ejemplo, planificar una entrevista o reducir el espacio de un problema complejo a la identificación de sus principales elementos más fácilmente manipulables) hablamos de procedimientos heurísticos*".

Se hace necesario establecer en primer término que *no disponer de un sistema de respuestas totalmente constituido para resolver de manera inmediata un problema*, no se está entendiendo como el hecho de que al sujeto se le planteen problemas que están más allá de lo que él podría resolver de acuerdo con su etapa de desarrollo cognitivo, el nivel educativo en que se encuentra y las experiencias previas de aprendizaje con las que cuenta; sino como algo que se deriva de que la situación a la que debe responder (planteada como problema) no es idéntica a alguna que haya resuelto anteriormente, no forma parte de un modelo o prototipo de situación que sugiera, por sí misma, el empleo directo de un procedimiento algorítmico ya conocido. Demanda el análisis de la información presentada como dato relevante en el problema, la cual no siempre está dada de manera explícita y, sobre todo, requiere de un uso creativo y pertinente del conocimiento que ya se dispone, para ir más allá en un proceso que permita al estudiante la *generación de un nuevo conocimiento*, al que Monereo *et al.* (1998:27) describen como un conocimiento que "el alumno construye para la ocasión o reactualiza parcialmente si las circunstancias tienen elementos parecidos a los de otra situación en la que se utilizó eficazmente una estrategia".

Ahora bien, la generación de un *nuevo conocimiento* es posible cuando el estudiante desarrolla un sistema de regulación y lo utiliza de manera consciente, reflexiva y eficaz, lo cual supone, entre otras cosas:

- Un constante ajuste de la actividad cognitiva del sujeto a los cambios y variaciones que presentan las diversas situaciones problemáticas que se le plantean.
- La decisión de cuáles conocimientos hay que recuperar y cómo hay que utilizarlos para dar respuesta a una situación específica.
- El control del proceso que implica planificar las acciones a realizar, llevarlas a cabo y evaluar la pertinencia de las mismas en términos de si se logró alcanzar mediante ellas el objetivo deseado.

En otras palabras, el estudiante que llega a generar el nuevo conocimiento que se requiere para poder enfrentar con éxito la resolución de problemas, en este caso de problemas matemáticos, ha desarrollado estrategias de aprendizaje que, en términos de Monereo *et al.* (1998:27), son definidas como "procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales)

en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción".

En la literatura existente acerca de la resolución de problemas matemáticos, pueden encontrarse múltiples análisis acerca de qué supone la realización de esta tarea en términos de actividad cognitiva y algunas propuestas de sistematización, hasta donde ésta es posible, de la tarea de resolver problemas. Entre otras, son ampliamente conocidas las aportaciones de Polya (1957), De la Vega (1984), Gagné (1991), Schoenfeld (en Santos, 1992), Parra (1990), que tienen algunos elementos de coincidencia, aunque diferente designación de las etapas o acciones clave que se dan cuando una persona pretende resolver un problema.

El objetivo principal de este espacio curricular, está relacionado con la enseñanza de la resolución de problemas matemáticos, por ello se avanza ahora hacia preguntas que resultan fundamentales.

¿Es "enseñable" la resolución de problemas matemáticos?, ¿cómo puede orientarse en tal caso su enseñanza?

Para proponer una respuesta a estas preguntas, se retomarán necesariamente algunas de las ideas establecidas en el apartado anterior. Se ha afirmado que la resolución de problemas requiere de un uso creativo y pertinente del conocimiento y de procedimientos de los que ya se dispone, para generar un nuevo conocimiento y esto supone el desarrollo de estrategias de aprendizaje.

Ahora bien, el uso reflexivo de procedimientos demanda conciencia e intencionalidad, se trata pues de una reflexión activa y consciente respecto a cuándo y por qué es adecuado un procedimiento o una técnica determinada, lo que en otras palabras puede designarse como *toma consciente de decisiones*, por contraposición a una forma azarosa de utilizar procedimientos o realizar acciones.

En primer término se destaca el principio de "plantear actividades que, debido a su complejidad, requieran por parte de los estudiantes una regulación consciente y deliberada de su conducta, de manera que para realizarlas se vean obligados a planificar previamente su actuación, deban controlar y supervisar lo que están haciendo y pensando mientras lo hacen y les parezca útil evaluar su ejecución cuando la concluyan"

Acerca de este principio hay que hacer notar dos cosas de suma importancia: la primera de ellas relacionada con los rasgos de formación que debe tener el profesor que pretende ser un mediador para facilitar que los alumnos desarrollen estrategias de aprendizaje. Entre dichos rasgos aparecen dos de manera fundamental: haber desarrollado él mismo estrategias de aprendizaje como condición que le permita tener muy claro el objetivo que pretende lograr con sus estudiantes y, por otra parte, haber desarrollado habilidad para el diseño de experiencias de aprendizaje que tengan potencial para demandar de los alumnos la planificación previa de su acción, el control y supervisión de lo que están haciendo y pensando mientras lo hacen, así como la evaluación de su ejecución.

APORTES DE LA UNIDAD CURRICULAR AL PERFIL DEL EGRESADO

Lograr que un profesor desarrolle estrategias de resolución de problemas y además la habilidad para diseñar experiencias de aprendizaje que tengan potencial para propiciar que los alumnos que tiene a su cargo desarrollen también estrategias de resolución de problemas, es una tarea sumamente compleja.

Es de suma importancia caer en la cuenta de que, aunque el desarrollo de estrategias de aprendizaje no es recurso exclusivo de quien pretende enseñar a resolver problemas matemáticos, el tipo de actividades que se recomienda plantear a los estudiantes, son precisamente coincidentes con lo que diversos autores, mencionados en la introducción, han señalado como tareas clave para la resolución de problemas matemáticos, a saber: planeación, control, supervisión y evaluación, todas ellas realizadas no por un agente externo, sino por el propio individuo que resuelve el problema en cuestión.

Así, es importante complementar dicho principio proponiendo que no sólo se hable de *plantear actividades con determinado grado de complejidad, sino que se haga referencia también a la pertinencia de dichas actividades*, porque al incluir la característica de pertinencia se estará cuidando que las actividades planteadas para su solución (quizá un problema matemático) se relacionen con lo que el alumno ya sabe, lo cual tiene gran potencial para convertirse en una experiencia que genere aprendizaje significativo; pero además, que tengan un grado de dificultad que vaya de acuerdo con las condiciones alcanzadas por el grupo con base en sus experiencias previas de aprendizaje y, por supuesto, que le demanden ir más allá, haciendo un uso creativo y pertinente del conocimiento al que ha tenido acceso, para generar un nuevo conocimiento, mediante el cual podrá responder de manera específica a la actividad que se le propone realizar.

Por otra parte, supone también la invitación (y el apoyo respectivo en caso necesario) a los estudiantes para que busquen múltiples formas de encontrar una respuesta para el mismo problema matemático, para que valoren la conveniencia de utilizar especialmente alguna de las que conducen a la respuesta esperada o una combinación de ellas, para que se ejerciten en el análisis de por qué ciertos procedimientos conducen y otros no conducen a la respuesta esperada (aprendizaje a partir del error).

La idea es crear un clima en el aula en el que se tolere: la reflexión, la duda, la exploración y la discusión. El diálogo, la interacción y la confrontación de puntos de vistas ayudan a la construcción de conocimientos significativos.

Realizar un trabajo como el que se propone en el caso de esta estrategia didáctica, demanda no sólo la buena intención del profesor, requiere un ambiente grupal que dé cabida a la reflexión y a la escucha, pues la participación de cada estudiante, y la del docente, necesitan ser cuidadosamente analizadas, atendiendo tanto a la claridad y precisión de la explicación en sí, como a su congruencia con las actividades realizadas durante la solución del problema. A favor de una estrategia didáctica como ésta, habrá que señalar su potencial de contribución a la formación del pensamiento reflexivo, de la capacidad de argumentar la toma de decisiones, de controlar el sentido de las acciones e incluso de propiciar el desarrollo de habilidades metacognitivas.

CONTENIDOS

- Resolución de problemas y creatividad. Invertir el problema. Pensamiento lateral. Mapas mentales. Factores afectivos. Bloqueos mentales: perceptivos, culturales, ambientales, intelectuales, expresivos.
- Distintos paradigmas de la resolución de problemas en Matemática.
- La creación Matemática.
- La metodología de Polya: comprensión de un problema, concepción de un plan, ejecución de un plan, visión retrospectiva
- El trabajo de Alan Schoenfeld: recursos cognitivos, heurística, control o metacognición, creencias. Análisis, exploración, verificación de la solución.
- Aprender por medio de la resolución de problemas de R. Charnay.
- Un problema y varias soluciones. Teoría de grafos.
- Problemas de olimpiadas matemáticas para la educación primaria.
- Uso de software matemáticos: K-Geo2.1; Regla y Compás, Win 32. La importancia de los recursos tecnológicos en el trabajo de los alumnos al resolver problemas.
- La modelización en matemática. Problemas clásicos: aritmética - álgebra, por ejemplo el problema de Diofanto, análisis de sus procedimientos de resolución. Documentos antiguos: Papiro de Rinh, análisis de algunos problemas.
- Rol del docente y rol del alumno durante el proceso de resolución de problemas.
- Argumentación, validación de las soluciones o respuestas a los problemas.
- Propuestas para el aula: secuencias de actividades para el primer y el segundo ciclo de la Educación Primaria. Observaciones de clases. Análisis de los cuadernos de los alumnos. Los libros de textos para las clases de Matemática.

BIBLIOGRAFÍA

- De la Vega, M., *Introducción a la psicología cognitiva*, Alianza, Madrid, 1984.
- Gagné, E., *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*, Visor, Madrid, 1991.
- Monereo, C.; Castelló, M.; Clariana, M.; Palma, M.; Pérez, M. L., *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula*, Grao, Barcelona, 1998.
- Marzano, R., *Dimensiones del aprendizaje*, Guadalajara, 1997.
- Nickerson, R.; Perkins, D.; Smith, E., *Enseñar a pensar*, Paidós, Barcelona, 1985.
- Nisbet, J. y Shucksmith, J., *Estrategias de aprendizaje*, Santillana, Madrid, 1986.
- Parra, B., "Dos concepciones de resolución de problemas", *Revista Educación Matemática*, vol. 2, núm. 3, diciembre 1990, pp. 22-31
- "La resolución de problemas en la construcción de esquemas de razonamiento", *Revista Educación Matemática*, vol. 3, núm. 1, abril 1991, pp. 59-61
- Polya, G., *Cómo plantear y resolver problemas*, Trillas, México, 1984.
- Cuadernos para el aula (NAP). Ministerio de Educación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. 2006.

EXPRESION ARTÍSTICA: PLÁSTICA

Tipo de Unidad Curricular: Seminario/Taller

Ubicación en el Plan de estudios: Tercer Año

Carga horaria: 3 hs. Cátedras semanales. Total: 48 horas cátedras.

Régimen de cursado: Cuatrimestral - Primer Cuatrimestre.

FUNDAMENTACIÓN

En el siglo XVIII con la propuesta de la Ilustración, se da la autonomía del arte íntimamente ligada a la autonomía del hombre, cuando se plantea al arte como un hacer independiente dentro de la inmensa gama de haceres humanos. Se lo separa de aquello a lo que había estado tradicionalmente unido y subordinado, es decir de los valores trascendentes que fueran sus fundamentos en la propuesta premoderna, y se plantea a la razón como el modo más adecuado para llegar a analizarlo.

En este momento se lo relaciona con la belleza ligada al orden y armonía de las formas naturales, convertida también en un valor autónomo. Se inicia de esta suerte, junto con la emancipación del arte, la subordinación del mismo, al igual que otros aspectos del hacer humano (política, moral, ciencia, etc.), a una *narrativa*, o sea a un principio organizador que estipula una serie de pautas que deben ser respetadas para pertenecer a la misma. Tal principio organizador en el concepto de arte de esta primera etapa de la modernidad es el de la *mímesis*, o sea que toda obra artística debe, de una manera u otra, “re-presentar” las formas de la realidad. A medida que prospera la modernidad, tal narrativa, si bien va desarrollando variantes teóricas y estilísticas, se mantiene. Con el romanticismo, en los albores del siglo XIX, el arte se convierte en la *expresión de la subjetividad* y, más tarde, a fines de dicha centuria, en *creación*.

El siglo XX hereda estas concepciones y las vanguardias históricas, afianzando el arte moderno recién iniciado, intentarán alejarse de los dominios de la belleza llevando a un grado sumo la subjetividad y la creación, para acercar el arte a la vida, en una actitud crítica con respecto a la autonomía del mismo.

Estas vanguardias, profundamente enraizadas en el concepto moderno de progreso, centran su mirada en el futuro, por lo que plantean una ruptura total con el arte del pasado, sumergiéndose en la permanente experimentación que las aleja de lo ya dado, para construir un nuevo arte en un mundo diferente. Tal postura es intensamente crítica y se refleja en los distintos “manifiestos” que la mayoría de ellas realizan para plantear teóricamente sus posturas y sus concepciones sobre el arte. Finalizada la segunda Guerra Mundial se inicia la postura de las denominadas postvanguardias, las que intensifican las ideas de las vanguardias históricas en la búsqueda constante de la novedad, pero debilitados ya el matiz ideológico y el espíritu crítico que caracterizaran a sus predecesoras.

En la década de los sesenta surge la propuesta estructuralista, que desarrolla la concepción de la obra artística como una *estructura*. Este concepto de estructura como modelo o sistema, surge de las ciencias físico-matemáticas y es trasladado al sistema lingüístico. A

partir de esta concepción se plantea al arte como un signo y a la estética como teoría de los signos, convirtiéndose lo artístico en lenguaje y comunicación. En función de esto, la contemplación artística se torna una actividad de búsqueda del sentido, por lo que recurre a la lingüística y a la semiótica, que serán herramientas básicas para poder acceder a esa estructura que es ahora el objeto artístico. En esta misma década, se afianza también la teoría de la información, que endurece toda la propuesta lingüística y comunicacional con conceptos científico-tecnológicos, y se tiende a precipitar lo estético y artístico hacia una concepción de rígido cientificismo. En ambas propuestas teóricas (arte-lenguaje, arte-información), se evidencia el soporte de una concepción estética de carácter universalista con todas las características de las narrativas modernas.

A partir de los ochenta, desde la filosofía se plantea la estética hermenéutica, que considera al arte como lo opuesto al lenguaje, ya que para ella en lo artístico no se pueden dar elementos que justifiquen sistemas cerrados, sino sólo interpretaciones, que son un accionar a través del cual se intenta alcanzar, en base a una actitud dinámica y racional, la significación de un texto, basada en una nueva y original propuesta en la búsqueda de una verdad contingente. Tales interpretaciones dan pie a la fragmentación de las categorías estéticas, a la pluralidad de propuestas, y a la diversidad de juegos que se ponen en movimiento en el acto de recepción. Esto produce un fraccionamiento en la Estética dando paso a la constitución de una serie de estéticas menores.

La propuesta hermenéutica, que aleja al arte de la consideración científica, es tomada a su vez por la semiótica. Ésta plantea, desde la concepción triádica del signo, que su objetivo primordial es el intercambio de significados, entendiéndolo, no como lo hacía la semiótica estructuralista en función de la forma y el contenido, sino como una forma significativa que nos acerca a la interpretación, a partir de una interrogación permanente acerca de todos los sentidos posibles de la semiosis.

Esta última línea conceptual, es la que proponen los lineamientos curriculares elaborados por el INFD, para enfocar la enseñanza del arte dentro de la oferta educativa planteada por la nueva ley de educación. En esta concepción, cada una de las artes es un lenguaje que está presente, no sólo en la producción artística, sino en el hacer cotidiano de la vida, dándole a ésta una dimensión estética particular.

La imagen artística se constituye así en uno de los lenguajes del arte, haciendo presente su fuerza comunicativa, conocida desde los más antiguos momentos del estar del hombre en el mundo. Esta característica de la imagen artística debe ser planteada en tres aspectos fundamentales: I) si es lenguaje, ¿en qué tipo de lenguaje se constituye?; II) cuáles son las particularidades de la imagen artística; III) qué desarrollo tuvo esta imagen en el arte universal en general y en el nacional y regional en particular.

I) *La imagen artística como lenguaje.* Según Lotman⁶⁹, el lenguaje cumple la doble función de comunicar y de construir el mundo, pues conocemos a éste según el patrón que nos impone la lengua, debido a lo cual las lenguas naturales son sistemas que establecen textos que, por lo general, patentizan un mensaje unívoco.

⁶⁹ LOTMAN, J. (1988); **Estructura del texto artístico**, Madrid, Ediciones ISTMO

En cambio el arte es un lenguaje que convierte al texto en plurilingüe. Es por esto que, en el proceso de la comunicación, el texto artístico no tiene las mismas características que el texto de información. Esto es así puesto que, cuando la comunicación se establece a través de un texto artístico, entre el mensaje y el receptor se produce un desplazamiento contextual que lleva a que el mensaje recibido no sea nunca idéntico al mensaje emitido por el emisor. De ello deriva que no haya significados estables en el arte, ya que la característica del texto artístico es la ausencia de uniformidad interna, lo cual le permite recorrer el ámbito semiótico y ser traducido de diferentes maneras. Estas diversas traducciones se sustentan en la variación de los contextos, que llevan al receptor a privilegiar distintos elementos según el lugar y la época en que reciba el mensaje artístico. De esta manera, el lenguaje tendría una fuerza centrífuga que lo lleva a expandirse hacia fuera, por lo que el texto artístico elabora un conocimiento sobre el mundo y produce un modelo de realidad. El arte es un modo de conocimiento unido a la inteligencia, que es creadora, por lo que agrega información.

II) *La imagen artística*. La comprensión del lenguaje visual requiere de la iniciación en el análisis e interpretación de la imagen artística, y aquí entramos a una problemática álgida del tiempo en el que vivimos, donde la *imagen* se ha convertido en aquello que lo tipifica. Pero ¿qué imagen? Sartori afirma que en este momento histórico “*La primacía de la imagen, es decir, de lo visible sobre lo inteligible, lleva a un ver sin entender (...)*”⁷⁰ Esta afirmación, basada en el más puro racionalismo cartesiano, descarta la posibilidad que tiene la imagen de construir un pensamiento lateral, no lineal, que posibilite elaborar juicios partiendo desde una realidad en la que se combina la razón con otros modos de conocimiento humanos.

Desde lo más profundo del sentido de lo visual, lo *visible*, no es lo opuesto a lo inteligible, sino todo lo contrario, es el cimiento de lo *inteligible*. Los griegos lo supieron y por eso consideraron que el origen de la filosofía es el *asombro*, ese asombro del hombre provocado por lo que tenía ante sus ojos. Para ellos la visión era el sentido privilegiado, como lo afirma Debray “*Fijémonos pues en los griegos, esa cultura del sol tan enamorada de la vida y la visión que las confundía: vivir, para un griego antiguo, no era, como para nosotros, respirar, sino ver, y morir era perder la vista. Nosotros decimos ‘su último suspiro’, pero ellos decían ‘su última mirada’. Peor que castrar al enemigo, arrancarle los ojos. Edipo, muerto vivo*”⁷¹.

Lo que Sartori asevera está relacionado con la imagen impuesta por los medios masivos de comunicación, que desarrollan un modo de relacionarse con ella que la aparta de todo tipo de pensamiento. Esta postura incita a visualizar la imagen como si estuviera constituida por un cúmulo de vaguedades e indefiniciones que nos llevan cómodamente a la ausencia de ideas y de compromisos.

La imagen artística en este contexto, se establece como un antídoto que: contrarresta la superficialidad de otras imágenes, propone instaurar mundos de significaciones múltiples, provee saberes singulares, estructura universos imaginarios, transmite ideas y elabora juicios críticos, en síntesis, elabora un mensaje simbólico que permite enriquecer la relación del ser humano con la cultura y la naturaleza.

⁷⁰ Sartori, Giovanni (1999): **Homo Videns**

⁷¹ DEBRAY, Régis (1998): *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente*, Barcelona, Paidós.

III) La imagen del arte está presente desde los albores de la cultura humana, por lo que se constituye en uno de los patrimonios más antiguos y valiosos de la humanidad.

APORTES DE LA UNIDAD CURRICULAR AL PERFIL DEL EGRESADO

En el marco del presente diseño, esta unidad curricular responde a los objetivos que orientan el desarrollo de la dimensión educativa del Lenguaje Plástico-Visual, con el objeto de contribuir a la formación integral del egresado y al desarrollo de competencias para la intervención didáctica en diferentes áreas del curriculum de la educación primaria.

Por ello, apunta a un acercamiento del estudiante al arte en general y a las artes plásticas en particular. Ello en función de que estas últimas constituyen un lenguaje con características propias que debe ser estudiado con detenimiento y claridad, para que pueda ser utilizado y/o interpretado con lucidez dentro de la cultura. Cultura que el alumno, futuro docente, deberá transmitir, recrear y compartir con los niños que tendrá a su cargo.

Este conocimiento les permitirá a su vez, incorporar un nuevo modo de conectarse con la imagen, apartándolos, en la medida de lo posible, de la relación superficial que tienen con ella, en función del contacto permanente al que están expuestos, con la difundida por los medios masivos de comunicación. Esta toma de conciencia respecto de la imagen, redundará también en la intervención que sobre este tema, puedan tener con los alumnos que tendrán a su cargo, estableciéndose así, una red de concientización sobre el valor de una lectura consciente de todo tipo de imagen.

Muy importante es también la relación que se origine entre el alumno, futuro docente, y la producción de obras visuales, tarea que le proporcionará conocimientos expresivos, técnicos, imaginativos y racionales, dándole un amplio marco de posibilidades distintas de comunicación, dentro del marco de la elaboración de mensajes enriquecidos por lo estético. Esto a su vez establecerá un claro desarrollo de su inteligencia visual que lo conducirá a una permanente interpretación reflexiva y crítica de la imagen del arte en particular, como de todo tipo de imagen que llegue a ellos.

Por otra parte es de vital importancia que el futuro docente sea consciente del valor de las obras plásticas tanto universales como nacionales y regionales, que se presentan como una síntesis del hacer artístico y que plantean la tradición histórico-cultural de la humanidad, constituyéndose en cimientos culturales y sociales, indispensables para la formación de la identidad y la visión crítica del mundo.

Desde esa perspectiva, el espacio de Expresión Artística: Plástica, se plantea como aula taller en la que los alumnos tendrán una participación activa investigando en las posibilidades expresivas que ofrece esta disciplina y adquiriendo conocimientos y destrezas básicas inherentes a la producción Plástica.

PROPUESTA DE CONTENIDOS

La selección y la organización de los contenidos se efectúan teniendo en vista: el perfil del egresado; los aportes de la unidad curricular a éste; el objeto de estudio; la carga horaria de la unidad curricular; el régimen de cursado; la articulación con otras unidades curriculares y los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Se presentan contenidos básicos organizados en núcleos temáticos cuyo orden no implica su tratamiento en sentido lineal.

Lectura y apreciación de la imagen artística

Los elementos plásticos fundamentales: espacio, composición, forma, color, volumen virtual y real. Modos de aplicación de los mismos en las artes bidimensionales: dibujo, pintura, grabado. Modos de aplicación de los mismos en las artes tridimensionales: escultura exenta, relieves. Estructuras significativas que surgen de las distintas formas de utilizar el lenguaje plástico. Características del modo de percibir dichos elementos plásticos. Intencionalidad e intuición en el uso de los elementos plásticos.

La contextualización de la imagen artística.

Análisis de distintas obras aplicando el conocimiento sobre los elementos plásticos que las constituyen. Relación del uso de los mismos con el momento histórico-cultural en el que surge la obra. Posibles significaciones de las obras analizadas

La producción en las Artes Plásticas

Trabajos realizados en la bidimensión: pinturas, grabados, dibujos, utilizando diversas técnicas y poniendo en práctica los modos de uso de los distintos elementos plásticos

Trabajos realizados en la tridimensión. Esculturas de pequeño formato realizadas con distintos materiales y aplicando los modos de uso de los distintos elementos plásticos. Trabajos realizados por medio de las TICs La imagen en movimiento, fotográfica, digital, virtual; los videojuegos, Internet, los dibujos en la televisión.

RECOMENDACIONES METODOLÓGICAS Y PROPUESTAS DE LA EVALUACIÓN

Se presentan a continuación, algunas sugerencias a modo de orientación general para la implementación del taller.

Es importante tener en cuenta que todos los alumnos tienen, como ya se dijo, una experiencia continua y permanente con la imagen, lo que implica que estos poseen conocimientos previos. Es conveniente entonces, partir de éstos para iniciarlos en un contacto cada vez más profundo y dinámico con la imagen artística.

Resulta beneficioso también, estructurar la enseñanza de la imagen plástica como una totalidad, articulando en clases; trabajos teóricos y teórico-prácticos, los tres ejes de contenidos propuestos. Ello permitirá que desde la totalidad, los alumnos aprehendan los distintos aspectos expresivos, comunicativos y técnicos de lo artístico visual. Lo ideal es trabajar planteando los contenidos de manera no lineal, a fin de que el alumno pueda establecer relaciones; reflexionar; expresar dudas; imaginar; reconsiderar, elaborar juicios críticos; discernir; valorar.

También debe tenerse en cuenta siempre que, además de los saberes previos y de los adquiridos en clase, la relación de cada persona con la imagen artística tiene características propias, por lo que se debe, en todo momento, respetar esa singularidad.

Considerando que la producción plástica es un proceso en el cual se pone en juego experiencias, emociones, conocimientos previos, procesos de investigación, capacidades prácticas y teóricas en función de un objetivo: producir una obra. Eligir el tema, seleccionar materiales y soportes, optar por un tratamiento y estilo que le permitan plasmar lo que desea: unidad de forma y contenido. Esta es la actividad consciente e intencional de la producción. Al mismo tiempo, se filtran en ese hacer elementos que condicionan toda elección y que aparecen en la producción plástica: saberes acumulados, ideología, símbolos culturales, creencias, historia, cultura.

Esta unidad curricular puede acreditarse mediante el régimen de promoción directa mediante dos exámenes parciales, el segundo de carácter integrador. La evaluación de proceso puede efectuarse mediante trabajos prácticos. Se considera importante la evaluación diagnóstica del perfil de los estudiantes, por su incidencia en la pertinencia de la planificación del proceso a desarrollar en este espacio. La evaluación continua, es medular para el logro de aprendizajes del lenguaje Plástico Visual, y proporcionará al futuro docente los fundamentos teóricos y prácticos para elevar su formación académica.

Se sugiere también la autoevaluación y la co-evaluación. Éstas instancias evaluativas colaborarán en la construcción aprendizajes en el taller, fortaleciendo la dimensión disciplinar y el ejercicio docente..

BIBLIOGRAFÍA

AKOSCHKY, J. y otros (1999): *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires, Paidós.

-ARNHEIM Rudolf. (1993). *“Consideraciones sobre la Educación Artística”*. Editorial. Paidós. Bs.As. (1979).

-BARTOLOMEIS, F.(1994). *“El color de los pensamientos y de los sentimientos: Nueva experiencia de educación artística”*. Barcelona. Editorial Octaedro.

-BRANDT E. (1999). *“Notas acerca de la evaluación en las disciplinas artísticas, el caso de la educación plástica”*.- *“ Artes y escuela: Aspectos curriculares y didácticos de la educación*

artística". Buenos Aires. Paidós.

- CAJA J. y Otros. (2001). "La Educación Visual y Plástica Hoy". Editorial GRAO

-EISNER, Elliot W. (1995). "Educar la visión artística". Barcelona. Paidós.

----- (1998). "El ojo ilustrado – Indagación Cualitativa y Mejora de la Práctica Educativa". Paidós – Barcelona.

----- "Cognición y currículum". (1998). Avellaneda. Paidós.

GARDNER, H.(1987): *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Buenos Aires, Paidós.

GARDNER, H. (1994): *Educación Artística y desarrollo humano.*, Barcelona, Paidós.

CRESPI, I. y FERRARIO Jorge (1977): *Léxico Técnico de las Artes Plásticas*, Buenos Aires, Eudeba.

GOMBRICH, E.H. (1983): *Imágenes simbólicas*, Madrid, Alianza.

GRÜNER, E. (2001): *El sitio de la mirada. Secretos de la imagen y silencios del arte*, Buenos Aires, Norma.

JIMÉNEZ, J. (1992): *Imágenes del Hombre. Fundamentos de estética*, Madrid, Tecnos.

LOTMAN, J. (1988); *Estructura del texto artístico*, Madrid, Ediciones ISTMO.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. (1996): *Cuestiones estéticas y artísticas contemporáneas*, México, Fondo de Cultura Económica.

SANZ, J. C. (1996): *El libro de la imagen*, Madrid, Alianza.

TALENS, Jenaro y otros (1995): *Elementos para una semiótica del texto artístico*, Madrid, Cátedra.

-SPRAVKIN M., TERIGI F y otros. (1999). *Artes y escuela: Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*". Buenos Aires. Paidós

-TONUCCI F. (1995). "Con ojos de Maestro". Serie FLASCO acción. Troquel.

-VIGOSKI L. (1997). "La Imaginación y el Arte en la Infancia. Ensayo Psicológico". Mexico. Fontamara.

PALOPOLI MARIA DEL CARMEN.(2006) "JugArte. La importancia del juego en el aprendizaje de las Artes Visuales".Editorial Bonum.

EXPRESION ARTÍSTICA: MÚSICA

Tipo de Unidad Curricular: Seminario/Taller

Ubicación en el Plan de estudios: Tercer Año

Carga horaria: 3 hs. Cátedras semanales. Total: 48 horas cátedras.

Régimen de cursado: Cuatrimestral - Segundo Cuatrimestre.

FUNDAMENTACIÓN

La perspectiva de formación supone un espacio – tiempo para el encuentro del estudiante con instancias de hacer – reflexivo a fin de comprender que la educación musical de las personas - en particular del niño - es de vital importancia por el aporte a la formación integral, como elemento fundamental del desarrollo cultural y porque el sonido forma parte de un sistema de comunicación en el cual estamos inmersos, conviviendo, generando y utilizando medios y recursos para la codificación y decodificación de lo preestablecido y lo ya dado como tal. Por lo cual, la instancia de alfabetización del estudiante de profesorado se constituye en premisa para instalar el pensamiento y reflexión, el desarrollo perceptivo y algunos dominios en torno al lenguaje y producción musical. Se debiera potenciar el desarrollo de la percepción y la escucha comprometida para objetivar lo que aparece socialmente, por lo general sin cuestionamiento.

Por otra parte, este espacio además plantea la construcción de un posicionamiento comprometido en torno a la enseñanza musical en la escuela, porque la Música pertenece a la escuela no porque sea divertida o entretenida, o porque sea recreativa o socializadora. La música pertenece a la escuela por todo lo dicho precedentemente. pero fundamentalmente porque es un campo de conocimiento ineludible en el desarrollo de una inteligencia sensible. Por ello, si bien la perspectiva del juego recorre todo el currículo del Nivel Primario, su presencia en torno a las prácticas musicales, parten del reconocimiento en cuanto a su función formativa que se inicia en la familia, en los intercambios sociales y en las instituciones educativas. El juego musical a través de rimas, pregones, los eventos rítmicos-melódicos, percusivos, etc., reproducen prácticas sustentadas culturalmente y que ha posibilitado la resignificación de la memoria social desde la cual, se construyen realidades posibles; los juegos aluden a la expresión, comunicación, al intercambio de roles, involucrando cuerpo, movimiento, espacio, tiempo, habilidades cognitivas, lingüísticas, matemáticas y musicales.

APORTES AL PERFIL DEL EGRESADO

La formación desde el Lenguaje Musical constituye un aporte para el desarrollo de competencias desde un campo de conocimiento que vincula lo sensorio-perceptivo, el trabajo del cuerpo, la relación del tiempo y el espacio; asimismo compromete lo afectivo, lo socio-cultural a través de lo sonoro – musical.

Si bien se considera que los estudiantes del Profesorado no cuentan con dominios como parte del proceso formativo en la educación secundaria- a no ser casos particulares de experiencias formativas musicales sistemáticas - portan un cúmulo de experiencias en torno a lo musical, por lo general estereotipadas y atravesadas por las características que impone el mercado. Asimismo, portan con experiencias familiares y de contextos socio – culturales específicos que son importantes para comprender el valor de la música y el juego en la conformación de la subjetividad. Por consiguiente, la propuesta, aunque condicionada por la duración y la extensión en el tiempo, propone un acercamiento a los elementos que configuran el lenguaje musical, el campo de la producción, la relación contextual de los saberes musicales y un acercamiento a la problemática de la enseñanza, con la expectativa de que en el Nivel Primario, se cuente con profesionales docentes especialistas formados en la Enseñanza Musical.

El futuro egresado contará con algunos conocimientos y estrategias para resignificar el universo musical de los sujetos de la educación Primaria– entendiendo a la música como practica social y cultural – con el propósito de contribuir al desarrollo del niño, asumiendo que desde contenidos específicos de la Educación Musical, los sujetos también configuran su relación con el mundo, desarrollando la imaginación en interjuego con lo rítmico, lo melódico, lo tímbrico, lo formal, desde un hacer espontáneo pero que lo liga a referentes sociales y culturales, sean estos familiares o del entorno cercano a su realidad. Es que se comprende que la música es fundamentalmente un juego, que pone el acento en la producción musical para adquirir herramientas de análisis que posibiliten otra calidad en la escucha, tornándola crítica y selectiva. Por tanto, en primera instancia, la preocupación se sustenta en el desarrollo de la recepción para despertar el interés por el sonido, luego supone el estímulo de la imaginación musical para generar, posteriormente, estrategias de organización del discurso, desde el intercambio de roles. El dominio del gesto, la escucha de varias partes simultáneas posibilitan resguardar el carácter lúdico de la experiencia musical a fin de evitar convertirla en un ejercicio estático o intelectual de la música. Y es que desde allí, el futuro docente logrará comprender la fascinación del proceso de búsqueda y experimentación que provoca en el niño el placer y disfrute por lo sonoro. El niño – al igual que el músico – juega y explora, practica y descubre a partir de esquemas cada vez más complejos, que luego, ante la falta de sistematicidad, generalmente se obtura en la escolaridad primaria y secundaria.

Por tanto, los contenidos se orientan al desarrollo de capacidades personales a la vez que constituyen un tiempo – espacio de alfabetización que logre – posteriormente - impactar en propuestas de intervención musical, en el nivel Primario son de fuerte presencia y compromiso en tanto desarrollo del niño.

PROPUESTA DE CONTENIDOS

La sugerencia de contenidos supone modos de abordaje a partir de la contextualización de los contenidos específicos, a fin de una apropiación por parte del estudiante que le permita – a posteriori – un nivel de dominio con la finalidad producir anclajes para la generación de actividades y situaciones de aprendizaje concretas para un futuro desempeño en las prácticas y como docente.

Asimismo considera instancias de trabajo reflexivo en el que la producción de sentido del propio hacer, permitan elaborar marcos referenciales y conceptuales que impliquen análisis de materiales bibliográficos y musicales.

Aún asumiendo que no se forman músicos pero si mediadores culturales que impregnaran la práctica con un importante caudal de actividades musicales, se buscará la formación de un perfil docente que pueda recuperar desde su experiencia:

- La reflexión sobre la implicancia social y cultural de la actividad educativa en lo musical en la cual el juego es una de las situaciones de mayor relevancia.
- La comprensión de que la música implica un saber hacer, que vincula la sonoridad, el gesto y el placer por hacer música.
- Que además, la música supone un juego de reglas, organizadas en torno a una gramática, con presencia en los aspectos compositivos y la ejecución musical.
- Que en la formación musical de los sujetos – y en particular en el niño, existe una infinidad de posibilidades de acercamiento a la experiencia musical que implican lo perceptivo, lo sensorio – motriz, lo simbólico y las reglas. Que estas situaciones son susceptibles de ser aprendidas y de ser enseñadas.
- Pero, lo más fundamental, es que la experiencia musical implica un ejercicio intelectual que vincula el pensamiento y la emoción de la cual participamos todos los invitados a encontrar las relaciones entre lo expresivo de la música y la obra en sí y las relaciones comunicables que se establecen entre el intérprete y el auditor.

El lenguaje musical

El Sonido y sus cualidades. La audición. La audición interior y representación mental de la música. Percepción global.

Elementos que configuran el lenguaje musical. Tratamiento de los parámetros sonoros en relación a la organización discursiva: ritmo libre – ritmo y métrica. Ritmo - Melodía y armonía. Textura. Forma. Organización discursiva. Aspectos propios del discurso musical.

Producción musical

Los medios de producción sonora. El cuerpo. Percusión corporal. La voz. Características de la voz hablada y cantada. El canto – la canción. Los instrumentos musicales. Modos de ejecución. Planos tímbricos con instrumentos cotidianos o no convencionales. Ejecuciones vocales e instrumentales. Juegos concertantes y el juego de contrastes. Cambios y permanencias. La improvisación.

La música como Práctica Social y Cultural:

El contexto socio-cultural y las prácticas musicales. La obra – el compositor o intérprete – el auditor u oyente. Aspectos implicados en la percepción musical. Las categorías más

comunes que clasifican. Género – estilo. Características generales de la conformación musical de la región. Prácticas artísticas musicales en contexto urbano, campesino, popular, de consumo. Prácticas musicales académicas.

La enseñanza musical en el Nivel Primario:

Fines y propósitos de la Educación Musical. Los enfoques más relevantes en relación a la enseñanza de contenidos para el nivel Primario. Estrategias de intervención para la enseñanza de:

- Sonido – Música. Audición – percepción.
- Ritmo musical y corporal. Ritmo del lenguaje.
- Melodía y forma. Armonía. Textura.
- El repertorio infantil. La canción.

- El juego. Formatos de juegos en torno a saberes musicales y en relación al uso del cuerpo, el espacio y el tiempo.
 - La voz y el cuerpo como medio de producción sonora –musical.
 - Los instrumentos musicales. El uso de objetos e instrumentos percusivos. Motricidad.
 - Coordinación y orientación espacio-temporal.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS Y PROPUESTAS DE EVALUACIÓN

Se sugiere para el docente de la cátedra un encuadre desde la experiencia para ir desde allí a la construcción conceptual y reflexión, en consideración del tiempo propuesto para la unidad curricular. Por otra parte, la vivencia es portadora de un saber ineludible en lo musical para desandar preconceptos y para involucrar lo perceptivo y lo corporal con el pensamiento.

Asimismo, es necesario establecer relaciones entre los contenidos a desarrollar considerando que cada acto de escucha supone una totalidad, en la cual, están implicados aspectos propios del lenguaje, la producción y el contexto de producción de la obra, por lo cual, proponer contenidos desgajados y desarticulados, contribuye a disociar el sentido – semántica – de todo lo que está implicado en la temporalidad y espacialidad de los eventos musicales. Por ello, es importante también la consideración como eje organizador de dos conceptos: permanencia y cambio. Sea cual sea la organización de contenidos que el docente plantee, supone considerar que en toda obra, evento o acontecimiento musical se presentan situaciones que permanecen o situaciones sonoras que cambian, tanto en el devenir temporal de los sonidos y de las superposiciones que se producen o proponen – sean timbres, duraciones, alturas, intensidades, dinámicas o texturas. Este enfoque permite la integración y articulación que por lo general aparece dispersa en algunas propuestas de enseñanza que no contribuyen a la comprensión de lo que es la música, desde un sentido lingüístico y en el sentido cultural o histórico.

BIBLIOGRAFIA:

- Bozzini, Rosenfeld, Velázquez,(2000) *El juego y la música . Juegos musicales en la escuela*. Ediciones Novedades Educativas. Bs. As.
- De Castro, Ricardo, (1992) *Juegos y actividades musicales*. Ed. Bonum. Bs. As.
- Delalande, Francois, (1995) *La música es un juego de niños*. Buenos Aires, Ricordi.
- Eufonia. (1995) *Aprender música. ¿Dónde y para qué?* España, Ed. Graó.
- ----- (1996) *La audición musical*. España, Ed. Graó.
- ----- (1996) *Música y movimiento*. España, Ed. Graó.
- ----- (1997) *Procedimientos en educación musical*. España, Ed. Graó.
- Gainza, V., (1998) *El cantar tiene sentido*, Ed. Ricordi. Bs. As.
- ----- (1994) *La Educación frente al futuro*, Ed. Guadalupe. Bs. As.
- -----*La transformación de la educación musical*, ISME, Ed. Guadalupe. Bs. As.
- Lapierre, A, Aucoutourier, B., (1975) *Los matices/Los contrastes/ Asociaciones de contrastes-estructuras y ritmos. Edít. Científico médica, Bs. As.*
- Nervi, R., (1987) *Folklore musical y actividades lúdicas*. Ed. Plus Ultra, Bs. As,
- Vivanco, Pepa, (1994) *La música está conmigo*. Ed. Guadalupe, Bs. As.
- Willems, E. (1982) *El valor humano de la educación musical*. Barcelona, Ed. Paidós.

JUEGO Y ACTIVIDAD LUDICA

Tipo de Unidad Curricular: Seminario/Taller

Ubicación en el Plan de estudios: Tercer año

Carga horaria: 4 hs. Cátedras semanales. Total: 128 horas cátedra.

Régimen de cursado: Anual.

FUNDAMENTACIÓN

La palabra juego designa variadas actividades y situaciones que tienen a su vez un status cultural diferente. Abarca una amplia gama de conceptos, ideas y acciones, es por ello es difícil buscar definiciones y clasificaciones así como circunscribirlo a una única verdad. El juego no es la actividad en sí sino el espíritu con que se aborda esa actividad; se encuentra dentro del jugador y es tan complejo como la subjetividad del que lo juega. Es por ello que se ha convertido en un objeto de estudio extenso y profundo.

El juego domina todas las facetas de nuestra vida, es la vida misma, es la acción libre y espontánea capaz de absorber al jugador pequeño tanto como al grande. Es una acción fuertemente dinámica, placentera, valiosa en sí misma. Ofrece una posibilidad agradable de construir aprendizajes ya que a través de él se revive una condición antropológica distintiva del hombre.

Los niños juegan con las realidades que les toca vivir y es en el propio juego donde encuentran alternativas como posibilidades inimaginables. Es el juego el que permite encontrar alivio a la realidad, dejando de lado la insistencia de las necesidades y facilitando la construcción de un mundo compartido entre los jugadores, regido por las propias decisiones, el orden, la equidad y la perfección.

El juego, como actividad humana es sistémico. Está presente en el desarrollo físico y ontogenético, constituyéndose como valor productor de cultura.

Los docentes del nivel primario reconocen al juego como importante en la vida del niño y por lo tanto insoslayable en las prácticas cotidianas de la sala. Para que estas resulten altamente gratificantes es necesario prepararse para analizarlo y comprender su significado, alentarlos toda vez que surja desde los niños y organizar espacios pertinentes para que brote como acción propia de esta etapa, como razón de ser de la infancia.

En estas edades los niños aprenden jugando y juegan desde el conocimiento más o menos incompleto que tienen de las cosas y el mundo que los rodea. Asimismo, el encuentro para jugar les permite desarrollar habilidades imprescindibles en el mundo de las relaciones sociales.

La predisposición natural al juego hace que el cuerpo se halle estimulado y activo. Esto “motiva y reta” a los jugadores tanto a dominar lo que se conoce y le resulta familiar como a responder a lo nuevo, a buscar información, ejercitar destrezas, conocer, esforzarse, arriesgar.

Como adultos debemos tener presente que todos jugamos aunque muchas veces no podamos o no queramos reconocerlo. Como educadores necesitamos conocer de nuestro juego y del juego de nuestros niños, comprendiendo que nuestra propia historia con el juego es la desencadenante de las decisiones que sobre él tomamos para nuestros alumnos.

Si entendemos al aprender como proceso permanente de resolución de problemas, durante el cual los niños necesitan tomar decisiones y hacer elecciones, se debe prestigiar al juego dentro de la escuela y no descuidarlo, ofreciendo oportunidades de enfrentarse libremente a ellos, desarrollando actitudes de búsqueda y promoviendo la conquista de las destrezas necesarias para las soluciones oportunas.

Diariamente los niños se enfrentan en la escuela a problemas de tipo práctico y también a dilemas de orden moral. No debe desestimarse su capacidad de aplicar el pensamiento lógico demostrando sorprendentes formas creativas de encontrar las soluciones.

Si bien los adultos no podemos “enseñar” a resolver problemas, las ocasiones de fuerte contenido lúdico que presentemos a los niños les permitirán “poner en juego” sus capacidades para enfrentarlos.

APORTES DE LA UNIDAD CURRICULAR AL PERFIL DEL EGRESADO:

El juego involucra a los sujetos en su totalidad. Es por ello que llevar adelante propuestas de juego en y con los otros requiere de una formación. El conocimiento sobre el juego no se obtiene sólo a través de las teorías y el análisis de la bibliografía. Para saber sobre el juego es necesario jugar, es necesaria la vivencia.

Los contenidos serán abordados en el Taller desde la vivencia en la práctica lúdica el análisis crítico de la experiencia histórica personal y las representaciones sociales sobre cuerpo, movimiento y juego, así como la reflexión sobre las problemáticas actuales en los docentes y en la escuela. Es necesario transitar la práctica elaborando los propios miedos, las dificultades, conocer estrategias para contener, limitar, promover, invitar, comprender, negociar, regular la agresión, organizar los espacios, percibir a los jugadores.

Los contenidos se ofrecen como ejes temáticos significativos para la formación personal y profesional de los futuros docentes enunciando problemas relevantes de la cultura corporal de la actualidad, espacios para la reflexión crítica sobre los mismos y aportes para las prácticas docentes áulicas, institucionales y sociales.

PROPUESTA DE CONTENIDOS

El juego y su universo complejo. Características, funciones, actores. Hacia una comprensión del fenómeno lúdico y sus alcances.

- Concepto de juego. Niveles de análisis. Teorías. Características y funciones del fenómeno lúdico: libertad, reglas, placer, carácter simbólico, ausencia de objetivo externo. Actores y protagonistas. Espacio y tiempo.

El juego: necesidad primaria en el desarrollo infantil. El derecho del niño a jugar. Juego y salud. Juego y educación. Juego y tiempo libre. Juego y acción motriz.

- Diferencias conceptuales entre juego y jugar: entre la estructura y la puesta en acción.
- El espacio del juego en Educación Física.
- El comportamiento lúdico de los niños. Manifestaciones afectivas, Motrices, sociales.
- Etapas evolutivas del juego. La relación con los objetos, los vínculos con los otros.
- La palabra y el lenguaje. Comunicación. Lenguaje convencional y no convencional. Códigos.
- Relaciones entre juego y aprendizaje. Diferentes posturas. Vínculos y desencuentros. Juegos educativos: los que permiten la exploración y los dirigidos hacia aprendizajes determinados.

Juego y familia. Espacio de interacción.

- Revalorización del juego en familia como espacio de encuentro y comunicación entre padres e hijos y padres y docentes.
- Juegos con los abuelos: espacios de transmisión de cultura entre generaciones. Jugar y aprender con los abuelos. Carácter cíclico de los juegos tradicionales.

La observación del juego. Una estrategia para conocer y conocerse.

- Contexto. Características sociales, cognitivas y afectivas que se ponen en funcionamiento en los juegos. Características culturales e históricas peculiares de diferentes grupos.
- Observación de las variables del juego: grupo, espacio, tiempo, materiales, clima, protagonismo de los actores.
- Registros de observación. Comprensión del juego a través de la observación. Lecturas desde el rol docente. Aportes para la tarea del aula.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS Y PROPUESTAS DE EVALUACIÓN:

El juego involucra a los sujetos en su totalidad. Es por ello que llevar adelante propuestas de juego en y con los otros requiere de buena formación. El conocimiento sobre el juego no se obtiene sólo a través de las teorías y el análisis de la bibliografía. Para saber sobre el juego es necesario jugar, es necesaria la vivencia.

Los contenidos serán abordados en el Taller desde la vivencia en la práctica lúdica, el análisis crítico de la experiencia histórica personal y las representaciones sociales sobre cuerpo, movimiento y juego, así como la reflexión sobre las problemáticas actuales en los docentes y en la escuela. Es necesario transitar la práctica elaborando los propios miedos, las dificultades, conocer estrategias para contener, limitar, promover, invitar, comprender, negociar, regular la agresión, organizar los espacios, percibir a los jugadores.

Los contenidos se ofrecen como ejes temáticos significativos para la formación personal y profesional de los futuros docentes enunciando problemas relevantes de la cultura corporal de la actualidad, espacios para la reflexión crítica sobre los mismos y aportes para las prácticas docentes áulicas, institucionales y sociales.

La evaluación del Taller se basará en la participación durante todo el desarrollo del mismo, en la reflexión sobre la vivencia y la búsqueda de apoyo a partir los fundamentos bibliográficos. Se considerará, además, la disponibilidad lúdica de los/las futuros maestros/as, el desarrollo de capacidades de observación e interpretación de los momentos de juego y la toma de decisión oportuna en las intervenciones. Siempre partiendo de la vivencia a la elaboración, también podrá considerarse la pertinencia en la creación de situaciones lúdicas.

BIBLIOGRAFÍA

- AAVV (1996) El juego: necesidad, arte y derecho; Asociación Internacional por el derecho el niño a jugar; Editorial Bonum; Buenos Aires.
- El Juego. Debates y aportes desde la didáctica. Revista Novedades Educativas Nº8. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Elkonin D (1980); Psicología del juego; Ediciones Visor; Madrid.
- Gandulfo de Granato y otras (2004) El juego en el proceso de aprendizaje; Editorial Stella; Ediciones La Crujía; Buenos Aires.
- González de Alvarez, Yafar Héctor (1999) Fundamentos del juego; Manual de autoaprendizaje; Universidad Nacional de Santiago del Estero.
- Guinguis, Hugo (2002) Actividades con padres en el jardín; Editorial Stadium; Bs As.
- Incarbone Oscar (2005) Juguemos en el Jardín. El juego y la actividad física en la Educación Inicial; Editorial Stadium; Bs As.
- Ivern Alberto (1994) A qué jugamos? El juego como estrategia de enseñanza y aprendizaje; Editorial Bonum, Buenos Aires.
- Moreno Inés (2005) El juego y los juegos; Lumen Humanitas, México
- Moyles Janet (1990) El juego en la educación infantil y primaria; Ministerio de Educación y Ciencia; Ediciones Morata S.A.; Madrid.
- Ofele María Regina (2004) Miradas lúdicas; Editorial Dunken; Buenos Aires
- Pavía Víctor Coord. (2006) Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador; Editorial Edicial; Bs As
- -----(2007) *Què queremos decir cuando decimos ¡Vamos a jugar ! en el contexto de una clase.* Ponencia VII Congreso Espiritosantense de Educacao Física; Brasil.
- Sarlé Patricia (2001) Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil; Ediciones Novedades Educativas; Bs As.
- -----(2006) Enseñar el juego y jugar la enseñanza; Editorial Paidós; Buenos Aires.
- Scheines, Graciela (1981) Juguetes y jugadores; Editorial de Belgrano; Bs As.
- Winicott, D.W. (1997) Realidad y juego; Gedisa; Barcelona.
- Zapata Oscar A.(1989) Juego y aprendizaje escolar; Editorial PAX México; México.

**CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA
PRÁCTICA PROFESIONAL
TERCER AÑO**

CAMPO	UNIDADES CURRICULARES		Tipo de unidad	Régimen		Horas
				Cuatrim	Anual	
Formación en la Práctica Profesional (150 HC)	Práctica III	Programación didáctica y gestión de micro-experiencias de enseñanza	Seminario		.	150
			Taller		Anual	5 HS. X Semana

PRÁCTICA III: PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA Y GESTIÓN DE MICRO-EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA

Tipo de Unidad Curricular: Taller / Seminario

Ubicación en el Plan de Estudios: Tercer Año

Carga Horaria: 5 hs. cátedras semanales. Total: 150 horas cátedras

Régimen de cursado: Anual

OBJETIVOS

- Diseñar, desarrollar y evaluar micro-experiencias de enseñanza en contextos específicos.
- Comprender, desde su propia práctica, los alcances del rol docente y las condiciones reales de trabajo en las aulas.
- Afianzar habilidades para tomar decisiones relativas a la organización y gestión de la clase desde criterios fundamentados.
- Desarrollar las estrategias comunicativas y de coordinación de grupos de aprendizaje.
- Tomar conciencia de las características del pensamiento práctico que va construyendo y de los modelos pedagógico-didácticos en que se sustenta, desde una perspectiva de reflexión-acción transformadora.

PROPUESTA DE CONTENIDOS

Recuperación de los siguientes contenidos:

Componentes y procesos propios del diseño de la enseñanza:

Objetivos y sentidos de la enseñanza. Criterios para definir objetivos orientados tanto hacia el manejo de contenidos como de estrategias para aprenderlos y utilizarlos de manera comprensiva.

Contenidos curriculares: criterios lógicos, psicológicos y axiológicos para realizar recortes, seleccionar contenidos y organizarlos de manera significativa.

Metodología didáctica: principios de procedimiento para una mediación pedagógica de corte constructivista. Selección/re-creación de técnicas de enseñanza. Diseño de estrategias didácticas con sus consignas de trabajo. Selección, producción y análisis de: materiales curriculares e instrumentos de evaluación en función de criterios dados.

Elaboración de proyectos de aula en el marco de micro-experiencias de enseñanza, según especificidades disciplinares, niveles y contextos específicos.

El pensamiento práctico del profesor como mediador entre teorías y prácticas, planificación y acción. Procesos de reflexión antes, durante y después de la acción.

ORGANIZACIÓN Y CRITERIOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA UNIDAD CURRICULAR PRÁCTICA III

La práctica III estará a cargo del Profesor de Residencia, como coordinador, y de los profesores de la Formación Específica. Se desarrollará en las escuelas asociadas, con instancias de trabajo en el instituto.

Podrá organizarse en torno a actividades como las siguientes:

- Realización de observaciones no participantes y registros en la escuela asociadas a fin de tomar contacto con los docentes orientadores, elaborar diagnósticos de la institución y de las dinámicas de aulas y grupos determinados (desempeños de los alumnos en un área específica del currículo, identificación de modelos de enseñanza y aprendizaje, análisis de cuadernos de clase, planificaciones de los docentes, organización del tiempo y el espacio en el aula...)
- Recuperación de la información para reflexionar, contrastar con sus propios conocimientos didácticos y disciplinares, con sus representaciones acerca del rol docente, de los alumnos, de la escuela...
- A partir de los diagnósticos, elaboración grupal de diseños y consignas de trabajo orientadas hacia un área determinada del currículum del nivel. Esto supone la recuperación y re-significación de marcos conceptuales aprendidos durante la formación.
- Socialización de los diseños con el fin de intercambiar ideas que retro-alimenten los procesos de elaboración y re-elaboración.
- Desarrollo grupal de propuestas de micro- experiencias que posibiliten a cada grupo de alumnos realizar prácticas, de modo rotativo, en todas las áreas del currículum.
- Elaboración de materiales de enseñanza que incluyan la utilización de TICs disponibles en las micro-experiencias de enseñanza.
- Organización de instancias de trabajo que permitan poner en común las experiencias de los alumnos, con sus dificultades y logros, como también proponer estrategias para abordar problemáticas pedagógicas y sociales detectadas.

RECOMENDACIONES PARA LA EVALUACIÓN DE LA UNIDAD PRÁCTICA III

- Producciones de los alumnos orientadas hacia la elaboración de relatos grupales escritos de las experiencias de práctica docente.
- Registros personales de las percepciones subjetivas que acompañan cada momento de trabajo en taller.
- Se considera importante, en una instancia final de socialización, construir y escribir:
 - o Las ideas o principios organizadores básicos comprendidos por medio de las actividades del seminario-taller.
 - o Reflexiones y conclusiones que den cuenta de los pasajes realizados por los estudiantes desde su conocimiento experiencial inicial hacia conocimientos elaborados sistemáticamente.

<h1 style="margin: 0;">CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL</h1> <h2 style="margin: 20px 0 0 0;">CUARTO AÑO</h2>

N°	UNIDAD CURRICULAR	TIPO	RÉGIMEN DE CURSADO			HORAS CÁTEDRAS	
			1°Cuatr	2°Cuatr.	Anual	Semanales	Totales
	Educación Sexual Integral	Taller	x			4 HC	64 HC
	Integración e Inclusión Educativa	Taller		x		4 HC	64 HC

EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

Tipo de Unidad Curricular: Taller

Ubicación en el Plan de Estudios: Cuarto Año

Carga Horaria: 4 hs. cátedras semanales. Total: 64 horas cátedras

Régimen de cursado: Cuatrimestral – 1° Cuatrimestre

FUNDAMENTACIÓN

En el contexto de estos lineamientos curriculares se entiende por educación sexual al conjunto de acciones pedagógicas tendientes a brindar información y conocimientos sobre aspectos de la sexualidad (biológica, cultural y normativa), según las características de las distintas etapas con el propósito de generar actitudes positivas frente a la misma.

La educación sexual no puede definirse de una forma unívoca. Por el contrario, ha asumido múltiples significados construidos en el marco de disputas y debates que se fueron librando, en particular, a lo largo del siglo XX. Es una cuestión que involucra no sólo políticas educativas sino también de salud y sociales en general, constituyendo un campo de controversias en el que se articulan y enfrentan diversos discursos sociales como el discurso médico, religioso, jurídico, educativo. En este sentido, es una problemática que se resiste a ser abordada desde un único campo disciplinar, así como también a ser una cuestión que sólo corresponde a determinados ámbitos como la sexología o el saber médico.

En esta propuesta los contenidos se han seleccionado a partir de los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral aprobados por Resolución CFE N°45/08. Cabe señalar que los mismos se enmarcan en una perspectiva que atenderá a la promoción de la salud, el enfoque integral de la educación sexual, la consideración de las personas involucradas como sujetos de derecho y la especial atención a la complejidad del hecho educativo.

De acuerdo con la normativa mencionada, si la escuela representa el escenario institucional previsto por el Estado para garantizar dicha educación, tanto los docentes como los equipos de gestión pasan a ocupar un rol protagónico porque son los encargados de ofrecer a los alumnos y alumnas las oportunidades formativas integrales en la temática. En este sentido, se parte del supuesto de que si bien los docentes no serán expertos que posean las respuestas a todos los temas vinculados a la ESI, existen contenidos consensuados que éstos deberán estar en condiciones de enseñar, en variadas situaciones y mediante estrategias didácticas pertinentes a cada una. Para esto, se han seleccionado los contenidos que se explicitan a continuación.

APORTES DE LA UNIDAD CURRICULAR AL PERFIL DEL EGRESADO:

La Educación Sexual Integral es un área de enseñanza que debe incorporarse sistemática y gradualmente como responsabilidad de los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacionales, provinciales, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Municipales. Con la sanción de la Ley N° 26.150 del año 2006, se crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (PNESI), cuyas acciones están destinadas a los educandos del sistema educativo nacional, desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica no universitaria. Con fecha 29 de mayo de 2008, mediante Resolución CFE N° 45/08, se aprobaron los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral-Programa de Educación Sexual Integral- Ley nacional N° 26.150, que acuerdan un piso común obligatorio para el abordaje de la educación sexual integral en todas las escuelas del país.

En tal sentido, la escuela es responsable de garantizar procesos permanentes de capacitación y formación sistemática para otorgar a los docentes las condiciones adecuadas para la enseñanza de contenidos de educación sexual integral. Asimismo, mediante esta norma se da cumplimiento a lo establecido por la Ley de Educación Nacional N° 26.206, en sus artículos 8, 11, inciso i) e Inciso p) y 86.

La incorporación de esta unidad curricular a la carrera de formación de Profesores para el Nivel Primario constituye, entonces, una estrategia de formación inicial que garantice el efectivo cumplimiento de la normativa vigente. Sus objetivos son los siguientes:

- Posibilitar a los futuros docentes la comprensión del concepto de Educación Sexual Integral, del rol de la escuela y de ellos mismos en la temática.
- Comprender la complejidad de los procesos de construcción de la sexualidad y sus expresiones a lo largo de cada período madurativo.
- Conocer el Currículo de la Educación Sexual Integral vigente para todo el territorio de la Nación Argentina, la normativa nacional e internacional que sostiene la responsabilidad del Estado en la educación sexual y los derechos de los niños, niñas y adolescentes de recibir dicha educación en iguales condiciones, sin discriminación alguna.

- Adquirir conocimientos amplios, actualizados y validados científicamente sobre las distintas dimensiones de la educación sexual integral, así como las habilidades básicas requeridas para su transmisión a niños, niñas y adolescentes.

PROPUESTA DE CONTENIDOS

Sexualidad Integral: definiciones de la Organización Mundial de la Salud y de la Organización Panamericana de la Salud. Conceptos y concepciones de la Educación Sexual. Perspectivas de abordaje en el contexto internacional: programas y proyectos de carácter gubernamental y no gubernamental. Saberes que se reconocen como parte de este campo. Destinatarios de la Educación Sexual y actores sociales legitimados para enseñarla. Rol de la familia, el Estado y otras instituciones.

Política actual del Estado Argentino en materia de Educación Sexual:

Marcos regulatorios: Ley N° 26.150-2006, de Creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (PNESI). Ley 25.673, de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable; Ley 23.849, de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño; Ley 23.179, de Ratificación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, que cuentan con rango constitucional; Ley 26.061, de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes y las leyes generales de educación de la Nación, particularmente la Ley Nacional de Educación 26.206.

Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral. Resolución CFE N° 45/08. Responsabilidades, alcances y límites que competen a la escuela. Lugar de la Educación Sexual Integral en el currículo, desde el nivel inicial hasta el nivel superior.

Enfoque formativo adoptado por el Estado: promoción de la salud, enfoque integral de la educación sexual, consideración de las personas involucradas como sujetos de derecho y especial atención a la complejidad del hecho educativo, a la etapa de desarrollo de los niños, niñas y adolescentes, sus necesidades, intereses y derechos, el nivel educativo y la formación y capacitación de los docentes para desarrollar esta tarea.

Educación Sexual Integral desde el cuidado de la salud. Concepto de salud como proceso social complejo, derecho de todos y construcción subjetiva. El cuidado como competencia del Estado, la familia, la escuela y los sujetos. Salud y calidad de vida. Promoción de salud y prevención de enfermedades. El VIH/SIDA y otras ETS. Concepción y anticoncepción.

Género, diferencias y semejanzas biológicas, psicológicas y culturales. Análisis de la heterogeneidad de mandatos sociales que inciden en la construcción de la subjetividad y de la identidad. El respeto por la diversidad cultural y la igualdad de oportunidades.

Los medios de comunicación y sus mensajes con respecto a la sexualidad. Análisis crítico orientado a fortalecer la autonomía de los alumnos.

Anatomía y fisiología de la reproducción humana. Sistema reproductor masculino y femenino. La fecundación, la gestación y el parto.

Amor y sexualidad. Algunas dimensiones de la sexualidad: psicológica

Los derechos humanos. Derecho a la vida y a la salud; Derecho a la libertad de elección; derecho a vivir según las convicciones morales o religiosas; respeto a los preceptos morales y culturales que los padres desean inculcar a sus hijos; derecho a la información (entre otros) Compromiso y responsabilidad del Estado para garantizar el acceso a información para la toma de decisiones.

Alcances de una formación integral de la sexualidad: importancia de la información, los sentimientos, las actitudes, valores y habilidades necesarias para el ejercicio responsable de la sexualidad. Relaciones y vínculos con los otros. Enriquecimiento de distintas formas de comunicación. Los sentimientos y su expresión. La tolerancia. El fortalecimiento de la autoestima y la autovaloración. La autonomía. La perspectiva de género. Maternidad y paternidad responsables.

ORIENTACIONES METODOLOGICAS Y PROPUESTAS DE EVALUACION

- Perspectiva transversal, desde las áreas de Ciencias Sociales, Formación Ética y Ciudadana, Ciencias Naturales, Lengua y Literatura, Educación Física y Educación Artística.
- Incorporación de un espacio curricular específico.
- Implementación de proyectos institucionales e interinstitucionales orientados al tratamiento reflexivo de situaciones específicas, prácticas culturales o problemáticas significativas que justifiquen intervenciones formativas.

BIBLIOGRAFÍA

- Ley 26.150, Programa Nacional de educación Sexual Integral

- Resolución CFE N| 45/08
- Canciano, Evangelina (2007) Indagaciones en torno a la problemática de a sexualidad en el terreno de la educación. Ministerio de Salud, Presidencia de la Nación.
- Epstein, J. (2000) Sexualidades e institución escolar, Morata, Madrid
- Morgade, G. (2001) Aprender a ser mujer. Aprender a ser varón. Novedades Educativas, Bs. As.
- Gentili, Pablo (Coord.) Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad. Santillana, Bs. As.
- Barragán Medero, F.; Bredy Domínguez, C. (1996) Niñas, niños, maestros, maestras: una propuesta de educación sexual. Díada, Sevilla
- Balagué, Eva (1994) Orientaciones y aportes para la educación sexual. Fundación Nuevaamérica, Bs. As.
- Figueroa Perea,J.; Rodríguez Martínez, Y. (2000) Programas de salud y educación para poblaciones adolescentes: una perspectiva ética. FLACSO/Gedisa, España
- González Vera, M. Hablar de sexo: desde cuándo, qué y hasta dónde. Revista informativo *Mujer*. Website 168.96.200.17/ar/libros/paraguay/cde./cde2003/igualdad2003.pdf
- Conociendo sobre derechos humanos y VIH/SIDA. Proyecto de Armonización del Políticas Públicas para la promoción de Derechos y de la Salud, la Educación Sexual y la prevención del VIH/SIDA en el ámbito escolar. Ministerio de educación- Ministerio de Salud, Presidencia de la Nación.

INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN EDUCATIVA

Ubicación en el Plan de Estudios: 4° Año.

Carga Horaria: 96 HC

Régimen de Cursado: Cuatrimestral. 2do. Cuatrimestre.

FUNDAMENTACIÓN

La temática de la Inclusión educativa, dentro de la formación docente inicial, puede ser entendida como la respuesta al mandato constitucional de atender las particularidades que presenta cada unidad escolar en el NOA.

En este sentido implica poder eliminar las barreras que existen para el aprendizaje y la participación de muchos, niños, jóvenes y adultos, con el fin de que las diferencias culturales, socioeconómicas, individuales, de género, no se conviertan en desigualdades educativas y, por esa vía, en desigualdades sociales. En definitiva, la educación inclusiva centra su preocupación en el contexto educativo y en cómo mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje para que todos los alumnos participen y se beneficien de una educación de calidad. (...)

Desde este posicionamiento en torno a la inclusión educativa uno de los ejes que debe ser abordado por la formación docente inicial se vincula con la interculturalidad y sus implicancias. Internarse en el concepto de Interculturalidad supone despojarse de preconcepciones, lo cual sólo es posible cuando se logra aprehender que existen otras posibilidades de ser y estar en este mundo, tan válidas como la que sustentan existencialmente a cada persona.

Actualmente se reconoce la necesidad de una educación intercultural en relación con tres grandes cuestiones: En primer lugar, los derechos específicos de grupos étnicos o minorías nacionales. En segundo lugar, la búsqueda del equilibrio interno y de articulaciones funcionales en nuestra sociedad en donde se han insertado masas de inmigrantes. Y por último, la necesaria adecuación de los sistemas educativos a las pedagogías modernas que consideran la realidad de un mundo cada vez más globalizado e internacionalizado.

Otro de los ejes que también debe ser abordado por la formación docente inicial se relaciona con la integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales.

Desde el marco de la política de la integración educativa, se reafirma el derecho a ser diferente y se rechazan los enfoques centrados en la discapacidad y con ello los calificativos discriminatorios para atender a los niños y jóvenes con una perspectiva integral, se pretende contribuir al aprendizaje a partir de las fortalezas y competencias de los alumnos y con ello, reconocer las necesidades y explorar sus aptitudes.

La presencia de alumnos con necesidades educativas especiales en las instituciones de educación común, plantea nuevos desafíos a las mismas y sobre todo a los docentes que deberán poner en marcha una serie de cambios y transformaciones, lo cual se vincula con la necesidad de crear espacios adecuados, flexibilizar recursos tanto materiales como humanos para brindar una oferta educativa de calidad a todos los niños , proporcionado un servicio pedagógico que se adecue a cada necesidad en particular y en especial a los que tienen necesidades educativas especiales.

APORTES AL PERFIL DEL EGRESADO

- Aportar, desde una perspectiva histórico-antropológica, elementos conceptuales que permitan al futuro docente descubrir que en nuestra sociedad existen personas provenientes de otras sociedades y culturas argentinas, con modos de pensar y ser diferentes, pero que conforman y conviven en la sociedad actual de nuestro NOA.
- Despertar en los futuros docente la necesidad de indagar, problematizar y adecuar las metodologías y técnicas educativas aprendidas en la formación, a fin de dar respuestas adecuadas y contextualizadas para el grupo humano con el que habrá de interactuar.
- Lograr que el futuro docente descubra la necesidad de adoptar un perfil democrático, donde sus relaciones interpersonales revelen respeto por sus alumnos y visualice a la transmisión de contenidos curriculares escolares como un necesario intercambio de saberes previos de la comunidad y conocimientos científicos, en la construcción de un ciudadano libre y de pleno derecho.
- Adquirir insumos vinculados a la práctica de integración escolar, como así también aquellos en relación con el rol de profesor de apoyo a los alumnos con necesidades

especiales, a fin de desarrollar un perfil de profesores promotores de ideologías influyentes hacia la integración escolar en los distintos niveles de la misma.

- Analizar críticamente las condiciones personales e institucionales para la integración de las personas con necesidades educativas especiales.
- Propiciar espacios de reflexión sobre integración, sustentados en una mayor información sobre estos procesos y la posible socialización de los mismos.

PROPUESTA DE CONTENIDOS

- El hombre, la Cultura, Sociedad, Nación, Pueblo: Desarrollo de los conceptos básicos (desde la perspectiva occidental).
- Profundización en el concepto de Cultura, desde una visión más amplia, como adaptación del individuo al medioambiente. Diferentes tipos de cultura: Cultura urbana (global). Cultura Folk o campesina. Culturas etnográficas o indígenas. Relativismo Cultural: posición ideológico-filosófica.
- Análisis conceptual del concepto de Sociedad en la perspectiva histórica: Evolución de las organizaciones sociales. Formas de organización social.
- Sociedades actuales: Sociedad y cultura urbana. Tribus urbanas y pertenencia. Grupos sociales marginales. Problemática socioeconómica de la urbanidad. Caracterización general de las sociedades rurales: folk o campesinas y etnográficas o indígenas.
- Análisis de los códigos y principios sociales vigentes (Éticos, morales, espirituales). Otros códigos y principios vigentes tanto urbanos (propios de la post-modernidad) como del ámbito rural (campesinos e indígenas).
- Mitología etnográfica. Leyendas Folk o campesinas. Mitos y leyendas urbanas. Creencias. Lo sagrado como regla de comportamiento. Sincretismos religiosos.
- La sociedad del NOA actual: Análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados del INDEC y de otras fuentes documentales como fundamento para el logro de un panorama descriptivo del NOA multilingüe y multiétnico. La permanencia de ritos ancestrales, fiestas tradicionales y patronales, costumbres, como conceptos para la construcción del ser norteco. La construcción social de la identidad. El NOA gaucho. El NOA y la influencia del turismo.
- La problemática de la educación en contextos socio-culturales-lingüísticos diversos. Aportes para su resolución.

- La Escuela Inclusiva. Las condiciones básicas institucionales de la escuela inclusiva. Los fundamentos del modelo de escuela inclusiva. Las barreras arquitectónicas e ideológicas.
- Los recursos materiales y profesionales de la escuela inclusiva. El Proyecto Educativo Institucional para la inclusión. La formación docente y la escuela inclusiva.
- Las NEE y la Integración Escolar: Definición conceptual. Características del proceso. Condiciones para el desarrollo de la integración escolar. Modalidades de integración escolar
- Los roles de las instituciones educativas: común y especial en la integración. Actores intervinientes. El perfil del docente integrador y del docente de apoyo.
- La dinámica institucional. La cultura de la colaboración y el trabajo en equipo. Las condiciones del alumno integrado. Los contextos escolares y el grupo de pares.
- Necesidades Educativas Especiales y Curriculum. Adaptaciones curriculares. Tipos de adaptaciones

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS Y PROPUESTAS DE EVALUACION

Durante del cursado de este espacio curricular podrá utilizarse como metodología de trabajo la Interrogación- acción, considerando a los interrogantes como ejes sostenedores para alcanzar los aprendizajes. Se entiende que en la medida que se posibilite la reflexión y el planteo de diversos cuestionamientos se incentivará al alumnado a la búsqueda de respuestas satisfactorias.

Este modo de abordaje metodológico se posiciona en una concepción del docente en la cual éste no sólo es el que posee el conocimiento y dirige el aprendizaje, sino que también es el que brinda al alumno la posibilidad de pensar, reflexionar y construir su aprendizaje. En tal sentido se podrá implementar una dinámica de trabajo en la cual se intercalen exposiciones vinculadas a diversas temáticas que podrán ser desarrolladas tanto por el docente como por el grupo de alumnos.

En el desarrollo de las mismas se posibilitará la reelaboración de conceptualizaciones, la articulación teoría-práctica y revisión crítica de la bibliografía.

Por otro lado a través de la lectura de los textos específicos indicados en la bibliografía y de otros que puedan incorporarse, se propiciará no sólo la revisión crítica antes mencionada,

sino que se fomentará la discusión en clase. Esto facilitará que los alumnos tengan preguntas y dudas para aclarar y discutir, que planteen casos o situaciones basados en la experiencia, curiosidad e investigación que pudieran haber efectuado.

Podrá también utilizarse, como técnicas de indagación, sobre la temática de interés de los alumnos, la entrevista. La misma podrá ser considerada como un Trabajo de Campo, en ámbito extraáulico, en equipo de dos alumnos, elegidos libremente dentro de la clase.

Finalmente como una actividad de cierre a esta dinámica de exposición-interrogación podrá implementarse una Mesa Panel con especialistas invitados.

Atendiendo a la dinámica planteada tanto para las exposiciones como para la ejecución de las entrevistas se evaluará al alumno adoptando diversos criterios, entre los cuales se pueden mencionar:

- La presentación de los trabajos.
- Calidad de la asimilación del marco teórico.
- Los contenidos abordados y la interrelación establecida entre los mismos.
- La articulación teoría-práctica
- Calidad de los comentarios críticos, aportes de opiniones y reflexiones personales.
- Capacidad de síntesis
- La bibliografía utilizada.
- La asistencia al menos al 80% de las clases) para que éstas sean evaluadas.

Al final del cursado de este espacio podrá implementarse una encuesta anónima a los alumnos, que posibilitará una autoevaluación de la experiencia vivenciada por ellos y que asimismo permita la revisión de la práctica docente.

BIBLIOGRAFÍA:

AINSCOW, M., (2001) Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea.

AINSCOW, M.; ECHEITA, G., Y DUCK, C. (1994). Necesidades Especiales en el Aula. Una iniciativa de la UNESCO para la formación del profesorado en el ámbito de la integración escolar. Aula de Innovación Educativa. España.

ARNAIZ, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Málaga: Aljibe.

COLL, C. Y MIRAS, M. (2001). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En C. COLL, J. PALACIOS, Y A. MARCHESI, (Eds) *Desarrollo psicológico y educación. Vol.2.* (pp. 331-356). Madrid: Alianza.

GONZÁLEZ GIL, Francisca; CALVO ÁLBAREZ, María; VERDUGO Alonso, M. Ángel (2003). “Últimos avances en intervención en el ámbito educativo”. Publicaciones del INICO. Salamanca, España.

LOZANO, Josefina; GARCÍA Rafael (1999). “*Adaptaciones Curriculares para la Diversidad*”. España.

MARCHESI, COLL, PALACIOS. (1994). “Desarrollo Psicológico y Educación III. Necesidades Educativas Especiales y Aprendizaje Escolar”. Alianza. Madrid.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (1.998)- “*Hacia un sistema integrado e integrador II*”- Argentina.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE BRASIL- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE ARGENTINA- Coordinación de Educación Especial- (2.003)- “*Educar en la diversidad*”-

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA: “Normativas para la implementación del Programa Provincial de Integración Escolar” (Resolución Ministerial 128/5. 2001

MORIÑA, A. (2004). “Teoría y Práctica de la Educación Inclusiva”. Aljibe. Málaga.

PUIGDELLIVOL, Ignasi (3º reedición, 1999) “La educación especial en la escuela integrada”. Una perspectiva desde la diversidad. Graó, Barelona, España.

SALINAS, Dino (1994) “La planificación de la enseñanza: ¿técnica, sentido común o saber profesional? En: ANGULO, J. F. y BLANCO, N. (coordinadores). *Teoría y desarrollo del currículum.* Aljibe. Málaga.

SCHÖN, D. (1992) “La formación de profesionales reflexivos”. Paidós. Barcelona.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN-PROVINCIA DE TUCUMAN: “Programa Provincial de Integración Escolar” (Resolución N° 2184/5. 1999

VERDUGO ALONSO, Miguel A.; DE BORJA JORDAN DE URRÍES VEGA, Francisco (Coordinadores) 2003. “*Investigación, Innovación y Cambio*”. V *Jornadas Científicas de Investigación Sobre Personas con Discapacidad.* AMARU. Salamanca, España.

VERDUGO ALONSO, Miguel A.; DE BORJA JORDAN DE URRÍES VEGA, Francisco (Coordinadores) 2001. “Apoyos, Autodeterminación y Calidad de Vida”. AMARU. Salamanca, España.

VERDUGO ALONSO, Miguel A.; RODRÍGUEZ, M.; LÓPEZ, D.; GÓMEZ, A.; Y MARTÍN, M. (Coordinadores) 2001. “Congreso de Rehabilitación en Salud Mental: situación y perspectivas”. Publicaciones del INICO. Salamanca, España

VERDUGO ALONSO M. Ángel, JORDÁN DE URRIES VEGA, F. (1999)” Hacia una concepción de la discapacidad”. Salamanca: Amaru Ediciones.

CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL

CUARTO AÑO

CAMPO	UNIDADES CURRICULARES		Tipo de unidad	Régimen		Horas
				Cuatrim	Anual	
Formación en la Práctica Profesional (255 HC)	Práctica IV	Residencia docente y sistematización de experiencias	Seminario		.	255
			Taller		Anual	8 HS. X Semana

PRÁCTICA IV: RESIDENCIA DOCENTE Y SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

Tipo de Unidad Curricular: Seminario/Taller

Ubicación en el Plan de Estudios: Cuarto Año

Carga Horaria: 8 hs. cátedras semanales. Total: 255 horas cátedras

Régimen de cursado: Anual

OBJETIVOS

Desarrollar habilidades para el desempeño de las diversas funciones docentes en la institución y en el aula, lo que supone:

- Utilizar/contrastar/poner a prueba/integrar, desde la práctica, los marcos conceptuales aprendidos durante la formación.
- Asimismo, desarrollar el pensamiento intuitivo, el sentido común y la dimensión emocional de la profesión docente.
- Afianzar:
 - o Habilidades comunicativas, de coordinación y de trabajo en redes.
 - o El uso cotidiano de TICs disponibles.
 - o Criterios éticos y actitudes de compromiso moral con el ejercicio del rol docente.
 - o Actitudes solidarias y de trabajo cooperativo.
 - o Actitudes abiertas frente al cambio
 - o La comprensión de las condiciones sociales del trabajo y la responsabilidad docente en los contextos institucionales actuales.
 - o Habilidades de aprendizaje autónomo que garanticen el dominio de los contenidos durante las prácticas.
 - o Habilidades para producir textos de diverso carácter, orales y escritos.
- Desarrollar habilidades para el manejo de rutinas escolares y extra-curriculares.
- Desarrollar, en suma, un saber hacer práctico que incluya modelos de intervención didáctica innovadores, fundamentados desde un modelo orientado a la comprensión y al compromiso con la profesión.

PROPUESTA DE CONTENIDOS

En esta etapa se integrarán los contenidos aprendidos a lo largo de toda la carrera, tanto en la Formación General como en la Especializada. Para esto será preciso recuperar marcos conceptuales sobre enseñanza y aprendizaje así como conocimientos disciplinares y contenidos de la unidad Práctica III.

Elaboración y análisis crítico de proyectos de aula.

Organización de rutinas escolares (entrada, ceremonias, recreos, actividades de tutoría, organización de reuniones).

Planificación y participación en actos escolares, actividades de recreación, proyectos de articulación con la comunidad.

Organización de otras actividades que surjan de necesidades planteadas desde la práctica misma, y que hacen a la construcción del rol docente.

Nota: en virtud del carácter especial de la Residencia Docente, los contenidos mencionados son más bien lineamientos generales para orientar la elaboración de propuestas concretas de trabajo, atendiendo a procesos y no a resultados pre-especificados. Deben interpretarse, por lo tanto, como disparadores de actividades de enseñanza, portadoras a su vez de diversos contenidos de los tres campos de la formación y de otros, emergentes de la propia experiencia de Residencia.

ORGANIZACIÓN Y CRITERIOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA UNIDAD CURRICULAR PRÁCTICA IV

RESIDENCIA Y SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

- Su funcionamiento asume las características de un taller permanente que va implementándose de diversas maneras según momentos y necesidades emergentes de la práctica. En este sentido, será coordinado por el Profesor de Residencia y por los docentes de las unidades curriculares de la Formación Específica, con participación del Docente Orientador.
- Se desarrolla de manera alternada entre el instituto y las escuelas asociadas.
- Se seleccionarán escuelas de diversas características y contextos.
- Su cursado es obligatorio y puede organizarse de la siguiente manera:

Instancias de trabajo colectivo y grupal

Sus actividades principales son los siguientes:

- a) Realización de aproximaciones diagnósticas a las escuelas asociadas y sus contextos socio-culturales específicos, utilizando marcos conceptuales para la interpretación de situaciones y el diseño de intervenciones;
 - b) Desarrollo de ateneos para presentación y tratamiento de problemáticas emergentes de las prácticas docentes, (Por ejemplo, discusión de casos y elaboración de estrategias para abordarlos; profundización en el análisis de problemáticas didácticas específicas);
 - c) Sistematización y puesta en común de experiencias propias de la etapa de Residencia Docente.
- Período de práctica docente Las prácticas docentes se realizarán procurando respetar los siguientes momentos: primero, en un área del curriculum; segundo, en dos áreas simultáneamente; tercero, haciéndose cargo del grado y asumiendo todas las actividades inherentes a la tarea docente en una jornada completa.

RECOMENDACIONES PARA LA EVALUACIÓN

La evaluación podrá realizarse a través de:

- a) Observación crítica del desempeño de los alumnos durante las prácticas.
- b) Memoria relativa a la experiencia de Residencia y práctica docente.
- c) Coloquio final en el que los estudiantes presentarán y fundamentarán la Memoria presentada.

CAMPO DE LA FORMACIÓN

ESPECIFICA

CUARTO AÑO

Formación Específica (255 HC)	Diseño, enseñanza y evaluación: Matemática	Taller integrado con la Residencia	Anual	64 hs. 2 hs cat por semana
	Diseño, enseñanza y evaluación: Lengua y Literatura	Taller integrado con la Residencia	Anual	64 hs. 2 hs cat por semana
	Diseño, enseñanza y evaluación: Ciencias Naturales	Taller integrado con la Residencia	Anual	64 hs. 2 hs cat por semana
	Diseño, enseñanza y evaluación: Ciencias Sociales	Taller integrado con la Residencia	Anual	64 hs. 2 hs cat por semana

DISEÑO, ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN:

MATEMÁTICA; LENGUA, CIENCIAS SOCIALES Y CIENCIAS NATURALES

Tipo de Unidad Curricular: Taller integrado con la Residencia

Ubicación en el Plan de estudios: Cuarto año

Carga horaria: 2 hs. Cátedras semanales. Total: 64 horas cátedra.

Régimen de cursado: Anual

FUNDAMENTACION

En este espacio curricular, es necesario retomar los instrumentos de análisis que se derivan de las Didácticas especiales, que permitan organizar los conocimientos y construir una trama para la enseñanza durante la Residencia docente al estudiante de profesorado.

Para presentar el abordaje se hará referencia a ideas tomadas de investigaciones en diversos campos: como ser el de la psicología (A Perret Clement y M. Nicolet y otros), el de la psicología social (Pichón Riviére y Ana Quiroga), el de la educación (Brunner, Vigostky, Brousseau, etc.) y también el de las conceptualizaciones de Teresa Sirvent y Marta Souto.

La primera idea es la de una *práctica docente asistida*, propuesta por Marta Souto y Teresa Sirvent. Se refiere a realizar una práctica pedagógica, cada uno desde su función docente, no sólo desde lo meramente pedagógico y disciplinar, sino también de contener, de guiar, de acompañar, de tutorear, sosteniendo el protagonismo del alumno, en la construcción de su propio aprendizaje para el logro de su autonomía. Estos son procesos que demandan distintos acompañamientos, en momentos tales como los previos a la intervención del residente en el aula (como el diseño de secuencias de actividades), durante la interacción en el aula y posteriormente para la reflexión, la revisión y el ajuste.

La otra idea que se toma de las autoras mencionadas, es la *interacción socio – cognitiva*, entre los actores involucrados. Entendiéndose la *interacción* en el sentido del intercambio de los saberes de cada uno desde su papel, tanto en las relaciones simétricas entre pares, como en las asimétricas estudiantes – profesor formador. Esta línea de trabajo se vincula con la concepción de la escuela como lugar de socialización profesional, donde las prácticas no se conviertan en rutina, donde el compromiso con la profesión se ligue en un proyecto conjunto que no desconozca el intercambio de significados en sus múltiples niveles y entre los distintos actores.

APORTES DE LA UNIDAD CURRICULAR AL PERFIL DEL EGRESADO

Se piensa en una residencia docente asistida, entonces, la idea es reunir esfuerzos tendientes al logro de una escuela más acorde con un proyecto pedagógico actualizado, poniendo en interacción a las instituciones y los recursos humanos existentes.

El desarrollo de las acciones permitirá al futuro docente:

- Valorizar el aprendizaje en la interacción social cognitiva entre adultos facilitando la toma de conciencia de la necesidad de la formación permanente.
- Favorecer la participación protagónica de docentes, residentes y profesor como equipo de trabajo.
- Resignificar el sentido del aula: *de lugar cedido en préstamo a espacio de trabajo compartido* para la experiencia didáctica, la investigación y el aprendizaje de los conocimientos.
- Favorecer una actitud indagadora que permita contextualizar las prácticas en el ámbito que las condiciona; posibilitando la integración entre el pensamiento didáctico de los maestros y los marcos teóricos sobre las distintas disciplinas de los profesores - formadores y residentes.
- Valorizar las fases a priori y a posteriori de la clase para hacer la lectura crítica de la práctica analizando lo que se genera y transmite en el proceso de enseñanza – aprendizaje de las distintas disciplinas en la educación primaria.

3- CONTENIDOS:

- El Diseño Curricular Jurisdiccional de Primaria. Objetivos. Contenidos. Métodos pedagógicos. Evaluación: criterios.
- Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP). Cuadernos para el aula NAP. Fundamentos teóricos. Secuencias de actividades.
- Concreción de proyectos educativos para la educación primaria.
- Estrategias de enseñanza: análisis de la noción a enseñar, tanto en términos de problemas a resolver, como de los posibles procedimientos de resolución de los alumnos. Selección y secuenciación de contenidos y actividades.
- Criterios para diseñar situaciones de enseñanza. Características que deben reunir los problemas.
- La gestión de la clase. Organizar las interacciones alumno-medio, entre los alumnos y de los alumnos con el docente.

- Instrumentos de trabajo del docente: selección de algunos instrumentos de análisis que permiten organizar los conocimientos y establecer relaciones entre distintos contenidos:

Por ejemplo:

La noción de campo conceptual (Verгдаud), como unidad de análisis: el conjunto de problemas de un mismo campo conceptual requieren para su resolución un mismo tipo de operaciones, relaciones y propiedades, por lo que su consideración es un buen organizador de los contenidos a enseñar. Además, permite pensar en situaciones de enseñanza para que los niños reconozcan las articulaciones entre contenidos. Considerar los campos conceptuales de las estructuras aditivas y multiplicativas, ayuda a estructurar el conjunto de problemas a presentar a los alumnos.

El análisis de los distintos marcos de una noción (R. Douady), es útil para seleccionar problemas que, desde su enunciado, o desde su resolución, permitan articular el funcionamiento en marcos diferentes, lo que favorece la evolución de los conocimientos de los alumnos.

Los contextos: pueden ser internos de la misma disciplina o externos, en situaciones de otras disciplinas. En un contexto determinado una noción adquiere un cierto significado de entre los posibles.

- La observación de clases. Elaboración de registros de clases: reflexión y análisis de las experiencias de aula.
- Las producciones de los alumnos: análisis de los procedimientos usados durante la resolución de actividades, errores más frecuentes, representaciones utilizadas.
- Los libros de textos: criterios para el análisis de libros de textos para la educación primaria. Tipo de actividades. Clases de actividades y problemas. Secuenciación de contenidos.
- Evaluación. Evaluación del y para el aprendizaje. La complejidad del campo de la evaluación: actos, hechos y fenómenos. Evaluación y contrato didáctico. Evaluación/investigación, errores y prácticas docentes. Cultura evaluativa: criterios de evaluación y promoción de los alumnos, instrumentos de evaluación, claves de corrección, tablas de relevamiento de datos.

BIBLIOGRAFÍA

- Davini, M. C. (1991) “Modelos teóricos sobre formación de docentes en el contexto latinoamericano” Revista Argentina de Educación 9.15
- Devalle de Rendo, A. (1995) “La capacitación docente ¿una práctica sin evaluación?” Magisterio. Río de la Plata. Buenos Aires.
- Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1993) “Comprender y transformar la enseñanza. Morata. Madrid.
- Olson, M. (1991) “La investigación – acción entra al aula” Aiqué. Buenos Aires.
- Sirvent, M. T. (1984) “Estilos participativos. Sueños y realidad” Madrid. Morata.
- Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Series Cuadernos para el aula: 1°, 2° y 3° grado. Ministerios de Educación de la Nación. Buenos Aires. 2006
- Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Series Cuadernos para el aula: 4°, 5° y 6° grado. Ministerios de Educación de la Nación. Buenos Aires. 2006.
- Propuesta para el aula. Primer y Segundo Ciclo. Materiales para el docente. Ministerio de Educación. 2001.

Compaginado y edición final:

Coordinación general: Prof. María del Huerto Ragonesi

Equipo

Lic. María Selva Serrano

Prof. Estela Rodríguez de Borquez

Lic. Luisa del Rosario Romano

Prof. Marcela María Fátima Blanco