



RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Anexo Único

DENOMINACIÓN DE LA CARRERA
“PROFESORADO DE EDUCACION PRIMARIA”

TÍTULO QUE OTORGA: “*Profesor/a de Educación Primaria*”, según la Resolución CFE N° 74/08.

DURACIÓN DE LA CARRERA EN AÑOS ACADÉMICOS: la duración de la carrera es de 4 (cuatro) años académicos.

CARGA HORARIA TOTAL:

- ✓ En horas cátedras: 4.192
- ✓ En horas reloj: 2.794

CONDICIONES DE INGRESO: atendiendo a la Resolución Ministerial N° 1269/5 (MEd) (Octubre 2012) que aprueba el Régimen Académico Marco para la regulación del Sistema Formador Provincial, en el Capítulo II regula las condiciones de ingreso de los alumnos a los ISFD:

En el Capítulo II: del ingreso de los alumnos, se menciona el Art. 2: Los Institutos Superiores de la provincia de Tucumán garantizarán igualdad de oportunidades de acceso y permanencia a las/los estudiantes que aspiren a cursar estudios de Nivel Superior en sus diferentes ofertas.

El Art. 3: Los Institutos Superiores establecerán mecanismos y requisitos de ingreso acordes con:

- a) Sus posibilidades de recursos edilicios, administrativos y académicos.
- b) Sus propias ofertas académicas y el perfil formativo de cada carrera.
- c) Las habilidades y conocimientos previos específicos que se requieran a los estudiantes según cada oferta.

El Art. 4: Previo inicio del ciclo lectivo, los Institutos Superiores ofrecerán a los aspirantes un curso-taller de carácter propedéutico y cursado obligatorio destinado a coadyuvar al logro de las habilidades y conocimientos previos mencionados en el Art. 3, Inc. c), que serán evaluados a la finalización del mismo, según calendario. Este curso taller deberá abordar los campos de Formación General,

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

Específica y de Práctica Profesional y estará a cargo de los docentes de la institución.

Los alumnos deberán acreditar las condiciones académicas requeridas según la oferta formativa de la que se trate y un mínimo de 80% de asistencia

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 aconsejamiento del Instituto Nacional de Formación Docente.

La Jurisdicción Tucumán asume la tarea de la reforma del currículum 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

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

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 alumnas es la mirada colectiva que podemos y debemos construir.

En este sentido el equipo de 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

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

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

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

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*

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

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 de Educación Primaria.

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 ²

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.

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

² TERIGI, Flavia (2006) (Comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires, siglo XXI Editores - Argentina

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL Nº 1434/5(Med)
EXPEDIENTE Nº 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

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*": 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 docentes". Prácticas y currículos altamente uniformes. Universalidad de los currículos, Sistemas de acreditación, sanción y evaluación escolar³. 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

³ PINEAU Pablo "La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de Escolarización

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

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.*”⁴

En relación a la duración de la jornada establece:

⁴ Ley de Educación Nacional N°26.206 - Ley de Educación Nacional N° 26.206

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL Nº 1434/5(Med)
EXPEDIENTE Nº 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

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 educación que a la vez de ser integral sea común y básica permitiéndole no sólo 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 encuentran 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

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

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.*⁵ Aquí nos encontramos frente a dos concepciones de infancia Infancias plurales, entonces, pero también infancias que hay que ver en sus posibilidades, y no sólo 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.

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*.

⁵ Dussel Inés -Southwell Myriam “La niñez contemporánea .Aportes para repensar a los sujetos de la escuela”

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

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 se utilizan tres métodos de alfabetización. El método silábico, el método fónico, el 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 una 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 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

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

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*⁶.

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,

⁶ Pinkasz Daniel, Finochio Silvia (2007) FLACSO- "Curriculum y prácticas escolares en contexto" Clase 4: El currículum de la escuela de la modernidad

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

advierde 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.

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 ⁷

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

⁷ 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

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL Nº 1434/5(Med)
EXPEDIENTE Nº 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

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”⁸. 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 valorativo. 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”⁹ 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, 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:

⁸ Torres Rosa María – (2007) “Nuevo papel docente ¿Qué modelo de Formación y para qué modelo educativo”Revista Iberoamericana de Educación.

⁹ Diagnostico Regional del NOA- Agosto 2008

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

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.”*¹⁰

Braslavsky (1998), sostiene que los docentes para una mayor profesionalización de su función además, deben saber: - Planificar y conducir movilizando 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

¹⁰ 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

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

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 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.

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

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.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL Nº 1434/5(Med)
EXPEDIENTE Nº 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

- ✓ 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 psicológico 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

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

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.

**PROCESO DE EVALUACIÓN DE LOS DISEÑOS CURRICULARES DE LA
FORMACIÓN DOCENTE PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA PROVINCIA
DE TUCUMÁN**

1. Presentación.

La presente propuesta se enmarca en las resoluciones ministeriales N° 24/07; N° 30/07 Anexo 1; N° 188/12 y en los informes de evaluación de los años 2011 y 2012 presentados por la jurisdicción y consensuados en el ámbito nacional.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

En el marco de esta política nacional de transformación y jerarquización de la formación docente, el Ministerio de Educación de la Nación inició un proceso de evaluación de la formación inicial de los docentes, focalizando en las instituciones, en las prácticas docentes y en las trayectorias escolares de los estudiantes. Los resultados aportarían elementos de juicio para llevar a cabo la reformulación de los diseños curriculares de los Profesorados de Educación Inicial y Educación Primaria de todo el país.

El proceso de evaluación de la implementación de los nuevos diseños fue coordinado por el Instituto Nacional Formación Docente (INFD), a partir de acuerdos establecidos en el Consejo Federal de Educación (Res. CFE N° 134/11).

En consonancia con este marco, el dispositivo de evaluación fue acordado con los Directores de Nivel Superior y elaborado por los equipos técnicos de las Direcciones de Educación Superior de todo el país, teniendo en cuenta las particularidades de los diseños curriculares de cada una de las jurisdicciones y de la CABA. La indagación del desarrollo de los nuevos diseños curriculares tiene el propósito de aportar información a tres niveles del sistema educativo: el nacional, el jurisdiccional y el institucional. Se buscó posibilitar la reflexión y la toma de decisiones en política educativa para la nación.

En la jurisdicción la evaluación se implementó en dos etapas. La primera fue una etapa *muestral* que se desarrolló durante el año 2011 participando un grupo de 9 (nueve) Instituciones Superiores de Formación Docente: 6 (seis) de gestión estatal y 3 (tres) de gestión privada.

La segunda etapa se completó durante el año 2012 tomando la particularidad del *sondeo censal*. Se implementó el dispositivo en las 18 (dieciocho) instituciones restantes, tanto de gestión privada como estatal, completándose un total de 27 (veintisiete).

De acuerdo con estas fuentes el gobierno de la educación planteó algunas modificaciones al Diseño Curricular del Profesorado de Educación Inicial y del Profesorado de Educación Primaria, vigentes desde el 2009, en aspectos que pertenecen al diseño, cuestiones que tienen que ver con la gestión institucional y

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

la trayectoria de los alumnos. Por cuestiones ajenas al diseño, serán encaradas oportunamente por los actores intervinientes y las autoridades educativas; por ejemplo reglamentos de práctica y residencia, reglamentos académicos institucionales, códigos de convivencia, implementación de metodologías de enseñanza que contribuyan a la formación del pensamiento independiente, al trabajo en equipos, al uso de las TIC por los alumnos futuros maestros, en resumen, por aquellos aspectos que contribuyan decididamente a la consecución de los objetivos planteados en el diseño curricular y que dependan de la organización institucional y al trabajo de los actores involucrados.

2. Aspectos relevantes

En cuanto a los logros del diseño curricular señalados por los docentes, se podría hacer una distinción entre aquellos que han sido propuestos por los mismos instrumentos y aquellos que fueron señalados independientemente de los mismos. Lo expresado por docentes puede agruparse en *tres categorías*:

- logros generados en el diseño curricular de cuatro años de duración, con el aumento de horas de enseñanza y los nuevos formatos curriculares
- la incorporación de un campo de desarrollo curricular dedicado a la práctica profesional
- las reformas realizadas en las instituciones para adecuarse al cambio curricular.

En cuanto a las Prácticas Innovadoras, todos los Institutos Superiores reconocen su implementación, y si bien éstas son consideradas en su mayoría, por los docentes, como logros, las instituciones sostienen que dificultan este ejercicio factores que no se derivan del cambio curricular sino más bien, de la idiosincrasia de los docentes y de las instituciones que se traducen en “resistencia al cambio” en términos generales.

Respecto a los Contenidos, el mayor número de alumnos reconoce que se repiten contenidos en los programas aunque esta situación produce consecuencias enriquecedoras porque la bibliografía y el enfoque de los docentes son distintos y complementarios. No se identifica repetición de textos en las distintas unidades

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

curriculares. Por su parte, los docentes señalan ciertas problemáticas al respecto argumentando por ejemplo que:

- no se puede llegar a completar la cantidad de contenidos propuestos en las unidades curriculares cuatrimestrales (este rasgo se observa con un alto grado de recurrencia);
- se deben revisar los contenidos de Ciencias Sociales e Historia de la Educación Argentina.

En lo concerniente a los aspectos a mejorar, para el desarrollo del nuevo diseño curricular se registran aspectos vinculados con la normativa vigente en la jurisdicción o la ausencia de la misma; escasez de personal docente en el área de prácticas profesionales en relación con el número de alumnos; la organización del tiempo y del espacio; la falta de disponibilidad de horas institucionales para la coordinación y articulación de la enseñanza; se reclama mayor atención al eje de la práctica en todos sus aspectos para que signifique la mejora en la formación que señala el diseño curricular. El tema “evaluación” aparece como un punto de conflicto entre los docentes en general y en el área de la práctica en particular.

En cuanto a las sugerencias para un mejor desarrollo del diseño curricular se propone lo siguiente:

- Incrementar la carga horaria de unidades curriculares correspondiente al campo de la formación general y específica o la anualización de las mismas.
- designar horas institucionales para el trabajo de integración de contenidos entre espacios curriculares y para la discusión y análisis de diferentes enfoques didácticos en las aulas que generen una mayor coherencia académica a lo largo de la carrera;
- incluir a todos los profesores en las distintas ofertas de capacitación que brindan el Ministerio de Educación de la Nación y de la Provincia;
- dictar cursos de capacitación para docentes sobre el uso de las TIC., entre otros, que, si bien son significativos para considerar desde el gobierno de la educación, no tienen como interés central una nueva propuesta de diseño curricular específicamente.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

3. Pautas para el diseño

El proceso de diálogo con los actores institucionales en los encuentros realizados por la Dirección de Nivel Superior durante los primeros meses del año 2014 y la información brindada por los Institutos de Formación Docente fueron tomados como insumos complementarios de los resultados del proceso de evaluación realizado durante los años 2011 y 2012.

En forma simultánea se consideró las normativas referidas a la Formación Docente vigentes en el país y en especial la Resolución CFE N° 188/12 que en la consideración de este campo particular señala líneas de acción, logros y responsabilidades del gobierno nacional, del gobierno provincial y de ambos respecto del desarrollo de la formación. En el marco de la Política III “Fortalecimiento del desarrollo curricular”, la línea de acción B “*Actualización de los diseños curriculares de la formación docente de todos los niveles*” el gobierno de la educación tomó decisiones respecto de la reformulación de los diseños curriculares de la Formación Docente para los niveles inicial y primario.

Haciendo una síntesis de los criterios que se tuvieron en cuenta para dicho proceso se puede mencionar los siguientes:

- Respetar las normas nacionales respecto de tiempo de formación y horas establecidas para ello.
- Tomar como punto de partida los resultados de la Evaluación del Desarrollo Curricular.
- Consensuar con los Institutos Formadores y sus actores los aspectos fundamentales del diseño, a fin de mejorar su desarrollo.
- Adecuar aspectos vinculados con el tiempo y el espacio de formación que se constituyeron como determinantes en el proceso de desarrollo curricular:
 - presencia/ ausencia de unidades curriculares de formación general, *matemática y lengua y literatura*, por ejemplo en el Profesorado de Educación Inicial;

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

- anualización de materias fundantes que por su carácter sustancial demandan mayor tiempo para la asimilación crítica del contenido y su relación de manera articulada con el Campo de la Práctica Profesional;
- incremento de número de horas para el Campo de la práctica profesional,
- actualización de los contenidos y los formatos de las unidades curriculares del Campo de la Práctica Profesional, entre otros.
- Actualizar el formato y las especificaciones de las unidades curriculares de los diseños vigentes, respetando, en general los contenidos propuestos.
- Satisfacer las demandas de mejora, estableciendo acuerdos técnico-políticos para el desarrollo de esta nueva propuesta.

ORGANIZACIÓN CURRICULAR

DEFINICIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LOS CAMPOS DE FORMACIÓN Y SUS RELACIONES

En el marco de la *Ley de Educación Nacional* y de la *Resolución del CFE N° 24/07* se establece la duración de la carrera para la Formación Docente Inicial en cuatro años, organizada en torno a tres Campos de Conocimiento para la Formación Docente: *Campo de la Formación General, Campo de la Formación Específica y Campo de la Práctica Profesional.*

La propuesta de este Diseño Curricular es que los tres campos se relacionen para, así, favorecer articulaciones orientadas a un abordaje integral y pluridimensional de la complejidad del hecho educativo. Estas relaciones se ven favorecidas por la propuesta de cursar simultáneamente unidades curriculares de los diferentes campos de la formación.

Este currículum tiende a la integración de los tres campos que lo estructuran en torno a la Práctica Docente y propicia una perspectiva de articulación de saberes.

Campo de la Formación General

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

Permite la construcción de una perspectiva integral y de conjunto que favorece no sólo la comprensión de los macro-contextos históricos, políticos, sociales y culturales de los procesos educativos sino también, de las problemáticas de la enseñanza propias del Campo de la Formación Específica y del Campo de la Práctica Profesional.

Este campo de formación *“se orienta a asegurar la comprensión de los fundamentos de la profesión, dotados de validez conceptual y de la necesaria transferibilidad para la actuación profesional, orientando el análisis de los distintos contextos socio-educacionales y toda una gama de decisiones de enseñanza”¹¹*.

Campo de la Formación Específica

Este campo dialoga continuamente con el Campo de la Formación General y el de la Práctica Docente.

La *Resolución del CFE N°24/07* menciona en el artículo 30.2. que el Campo de la **Formación específica** *“está dirigida al estudio de la/s disciplina/s específicas para la enseñanza en la especialidad en que se forma, la didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como de las características y necesidades de los alumnos a nivel individual y colectivo, en el nivel del sistema educativo, especialidad o modalidad educativa para la que se forma”*.

Representando entre el 50% y el 60% del total de la carga horaria.

Esta propuesta curricular incluye: el estudio de los contenidos para la enseñanza, la organización epistemológica disciplinaria, unidades curriculares referidas a las Didácticas específicas (Didáctica de la Lengua y la Literatura, Didáctica de la Matemática, Didácticas de las Ciencias Naturales, Didáctica de las Ciencias Sociales, Didáctica de la Educación Tecnológica), centradas en los marcos conceptuales y en las propuestas didácticas; y unidades curriculares que abordan las infancias y diferentes contextos sociales y culturales.

Campo de la Práctica Profesional

¹¹ Resolución CFE N° 24/07.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

Este campo formativo promueve una aproximación al campo de intervención profesional docente.

La enseñanza ya no se concibe como un mero proceso de transmisión y apropiación de conocimientos, sino como un proyecto pedagógico. El docente no puede limitarse sólo al trabajo en el aula. Se debe considerar los componentes institucionales y contextuales que marcan y definen la tarea de enseñar. Un docente debe investigar y analizar sus prácticas continuamente a fin de lograr la mejora de las mismas.

El *Campo de la Práctica Profesional* requiere de aportes de los Campos de la Formación General y de la Formación Específica en procura de una permanente articulación.

Las prácticas profesionales se constituyen como *eje de la formación docente*. El espacio de las prácticas impone desde esta perspectiva, pensarlo en principio, desde dos direcciones: como objeto de conocimiento y como campo de intervención, por lo que se incluyen procesos de reflexión y de acción-intervención. A la vez, la concepción del docente en el eje de la práctica, es el de docente como trabajador político pedagógico, que remite a la dimensión ético política de la praxis docente. La praxis es entendida como una articulación entre la acción y la reflexión y las prácticas docentes como aquellas en la que el sujeto docente decide y elige trabajar con un horizonte formador y transformador.

La Práctica Docente se entiende “como el trabajo que el maestro desarrolla en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales...” y la Práctica Pedagógica como el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro-conocimiento-alumno, centrada en el enseñar y el aprender” (Achilli, 1986).

Profundizando el análisis y en marcha hacia la multidimensionalidad de las prácticas, en este espacio se sintetizan una variedad de dimensiones. La dimensión epistemológica, representada en la síntesis teoría-práctica, por lo tanto, praxis. También se sintetizan los conocimientos adquiridos en el proceso de formación inicial que se actualizan y resignifican en la instancia de las prácticas que intersectan con otros saberes, los de la socialización profesional para la

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

construcción paulatina e inacabada de la identidad docente. A la vez los estudiantes, futuros docentes, junto a los profesores, transforman el espacio de las prácticas en objeto de conocimiento y reflexión. Abordar-intervenir en la realidad educativa precisa la asunción del trabajo docente en su complejidad e imprevisibilidad.

El *eje de la práctica*, se va constituyendo durante todo el proceso formativo como un espacio transversal, de intersección, de integración y de síntesis. ¿Qué articula, sintetiza o intersecta?, la teoría y la práctica, los conocimientos teóricos y prácticos construidos en el devenir de la formación inicial y aquellos que refieren al proceso de socialización profesional. ¿Para qué? Para intervenir en la realidad educativa concreta a través de diferentes instancias y en diferentes momentos del itinerario formativo poniendo en acción la reflexión y la experiencia para intentar romper con prácticas rutinarias de orientación reproductivista. Estos considerandos incluye el pensar la práctica como la oportunidad ineludible para enseñar a enseñar y para aprender a enseñar. Esto refiere a centrar la mirada en la enseñanza sin caer en estrechas concepciones tecnicistas, entendiéndola como una construcción que se aprende deliberadamente en el trayecto formativo y en el marco de finalidades humanas, éticas, sociales y políticas.

Por otro parte, el espacio de la práctica, formativa e institucionalmente se configura como el ámbito específico en el que se dan cita los campos de la formación general, de la formación especializada y el de la práctica profesional. La articulación de los tres campos aporta especificidad y dinamismo a este espacio. Poder establecer los puentes entre estos campos es prioritario para entender la convergencia de conocimientos en el espacio de la práctica profesional.

El eje de la práctica es también por lo anteriormente dicho, un espacio de integración de saberes y conocimientos. Hablar de saberes y conocimientos, es ampliar la mirada epistémica, ya que los mismos aluden indefectiblemente a la integración de la experiencia, lo práctico y lo teórico conceptual. Se integra de igual manera a los sujetos/profesores implicados en este espacio a través de formas de trabajo colaborativo y solidario en el que cada uno desde su especialidad y lugar, aporta al proceso formativo de los estudiantes futuros docentes. Con la convicción, que la enseñanza es una tarea colectiva, los
...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

profesores de práctica, los de las escuelas sedes o asociadas junto a otros actores institucionales trabajan solidariamente en el proceso formativo de los estudiantes futuros docentes

Además y como otra forma de comprender las particularidades y la diversidad de este espacio, se lo puede entender también como un espacio de investigación, en particular, donde se desarrollan aspectos iniciáticos de investigación – acción ya que combina reflexión y acción. Las prácticas se convierten en objeto de reflexión y esta reflexión se traduce en acción para reiniciar el proceso en el devenir del proceso. Este proceso es de índole colectiva ya que involucra tanto a los estudiantes futuros docentes, sus pares, a los profesores especialistas en las diferentes disciplinas y a los pedagogos.

Desde esta perspectiva, se considera que el campo de la formación profesional, contribuye al logro de las siguientes finalidades formativas:

Objetivos

- Comprender el ejercicio de la profesión docente como una práctica social enmarcada en contextos sociales y culturales diversos.
- Asumir la actividad profesional docente como una actividad social y colaborativa.
- Reflexionar críticamente sobre las diversas dimensiones de la realidad educativa.
- Planificar, poner en práctica y evaluar propuestas de enseñanza y de aprendizaje contextualizadas.
- Construcción y desarrollo de capacidades para y en la acción práctica profesional en las aulas y en las escuelas como en las distintas actividades docentes en situaciones didácticamente previstas y en contextos sociales diversos.
- Comprender que el campo de la formación en la práctica profesional constituye un eje integrador en los diseños curriculares, que vincula los aportes de conocimientos de los otros dos campos, al análisis, reflexión y experimentación práctica en distintos contextos sociales e institucionales.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

- Entender la Práctica y Residencia pedagógica como un proyecto de trabajo interinstitucional fundamentado teóricamente que involucre tanto a las escuelas asociadas y organismos sociales como al Instituto Superior.
- Entender al docente como un trabajador político pedagógico.

ESPACIOS DE DEFINICION INSTITUCIONAL (EDI)

De acuerdo a lo establecido a la normativa vigente (Resolución C.F.E. N° 24/07) *los diseños jurisdiccionales pueden asignar hasta un 20 % de la carga horaria total para espacio de definición institucional (EDI).*

Se entiende por espacio de definición institucional a aquellas instancias curriculares que permiten recuperar experiencias construidas por las instituciones formadoras a partir del reconocimiento de las características de sus comunidades.

Estas opciones presentan la posibilidad de dar respuestas a demandas específicas del contexto o de la formación, entre otras, y tienen la posibilidad de admitir cambios en los diferentes años de implementación del diseño curricular.

Por lo que, la inclusión de este tipo de unidades curriculares posibilita la elección de diferentes temáticas que serán establecidas por las instituciones dentro de un repertorio posible de opciones. Estas unidades curriculares de definición institucional que conforman diversidad de campos de formación se consideran de importancia para la formación profesional, a la vez, que representan un valor pedagógico ya que permiten que los futuros docentes direccionen su formación dentro de sus intereses particulares, atendiendo a la definición de su perfil específico dentro de la carrera. En este sentido resulta necesario poner en consideración de los equipos institucionales, además de las temáticas y de los contenidos, los diversos formatos: materia, seminarios o talleres, que configurarán a estas opciones institucionales.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

FORMATOS DE LAS UNIDADES CURRICULARES

Las Unidades Curriculares¹² que conforman el diseño de la Formación Docente se organizan en relación a una variedad de formatos que, considerando su Estructura Conceptual, las Finalidades Formativas y su relación con las Prácticas Profesionales, posibilitan formas de organización, modalidades de cursado, formas de acreditación y evaluación diferenciales.

La coexistencia de esta pluralidad de formatos habilita, además, el acceso a modos heterogéneos de interacción y relación con el saber, aportando una variedad de herramientas y habilidades específicas que en su conjunto enriquecen el potencial formativo de este proyecto curricular.

La presencia de formatos curriculares diferentes y flexibles (asignaturas, seminarios, talleres, trabajos de campo, prácticas docentes, ateneos, tutorías), que expresan tanto enfoques disciplinares cuanto estructuraciones en torno a problemas o temas, permiten modos de organización, de cursado, de evaluación y de acreditación particulares y variados. Precisamente, la variedad de formatos permite un trazado de diferentes trayectorias que incluye también la definición de unas correlatividades mínimas para el desarrollo de recorridos académicos equivalentes.

Por otra parte, los Espacios de Definición Institucional habilitan para delinear recorridos formativos optativos y recuperar experiencias educativas propias de cada Instituto Formador – que se consideran relevantes para la formación docente en diferentes localidades o regiones- desde una mirada integral. La elección de estos espacios está sujeta a decisión de cada Instituto Superior de Formación Docente, y deberá ser discutida y acordada por los diversos actores institucionales, garantizando la articulación con el resto de las unidades curriculares y la carga horaria destinada a cada uno de los campos de la formación.

¹²Se entiende por “unidad curricular” a aquellas instancias curriculares que, adoptando distintas modalidades o formatos pedagógicos, forman parte constitutiva del plan, organizan la enseñanza y los distintos contenidos de la formación y deben ser acreditados por los estudiantes. Res. 24/07.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

A continuación se explicitan los rasgos característicos de cada uno de estos formatos:

- **Asignatura:** se define por la organización y la enseñanza de marcos disciplinares y multidisciplinares y brinda modelos explicativos de carácter provisional, a partir de una concepción del conocimiento científico como construcción. Para su desarrollo, se sugiere la organización de propuestas metodológicas que promuevan el análisis de problemas, la investigación documental, la interpretación de datos, la preparación de informes, el desarrollo de la comunicación oral y escrita, entre otros; su evaluación y acreditación.
- **Seminario:** se organiza en torno a un objeto de conocimiento que surge de un recorte parcial de un campo de saberes, que puede asumir carácter disciplinar o multidisciplinar, y permite profundizar en aspectos y/o problemáticas consideradas relevantes para la formación. Se propone el uso de estrategias didácticas que fomenten la indagación y reflexión crítica, la construcción de problemas y formulación de hipótesis o supuestos explicativos, la elaboración argumentada de posturas teóricas, la exposición y socialización de la producción. En cada ámbito institucional se podrá acordar el desarrollo de aproximaciones investigativas de sistematización y complejidad creciente acerca de nudos críticos que debatan la formación docente. La producción escrita de un informe, ensayo o monografía y su comunicación y socialización pueden constituirse en alternativas de revisión e integración de los contenidos abordados.
- **Taller:** se constituye en un espacio de construcción de experiencias y conocimientos en torno a un tema o problema relevante para la formación y se orienta a la producción de saberes y a la resolución práctica de problemas. Es un ámbito valioso para la confrontación y articulación de las teorías con desempeños prácticos reflexivos y creativos. Lo central en una propuesta de taller gira en torno de abordajes metodológicos que favorezcan el trabajo colectivo y colaborativo, la recuperación e intercambio de vivencias y experiencias, la toma de decisiones y la construcción de propuestas en equipos de trabajo, vinculados siempre al desarrollo de la

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

acción profesional. La elaboración de proyectos, diseño de propuestas de enseñanza, construcción de recursos educativos, favorecen procesos de integración de los saberes elaborados durante su desarrollo.

- **Trabajo de Campo:** está dirigido a favorecer una aproximación empírica al objeto de estudio y se centra en la recolección y el análisis de información sustantiva (desde diversos enfoques y con variadas estrategias metodológicas), que contribuyan a ampliar y profundizar el conocimiento teórico sobre un recorte del campo educativo que se desea conocer. El trabajo de campo favorece un acercamiento real al contexto, a la cultura de la comunidad, a las instituciones y los sujetos en los que acontecen las experiencias de práctica. Promueve una actitud interrogativa que enriquece la reflexión y la comprensión sobre las experiencias de Práctica Docente.
- **Prácticas y residencias docentes:** son formatos cuya estrategia central es la participación progresiva en el campo de la práctica docente en las escuelas; e incluyen pasantías y ayudantías áulicas, prácticas de enseñanza de contenidos curriculares específicos, ámbitos diversificados de residencia, desarrollo de proyectos integradores, entre otras. Permiten asumir el rol profesional de manera paulatina, experimentar propuestas de enseñanza e integrarse en un grupo de trabajo escolar, aprovechando diversas experiencias para el ejercicio de la práctica docente y la actualización permanente.

Estos espacios se apoyan en ciertos dispositivos que favorecen la tarea conjunta entre los docentes de la Práctica Profesional de la Institución Formadora y los docentes orientadores de las escuelas asociadas para el acompañamiento de los estudiantes:

- **El Ateneo:** constituye un ámbito de reflexión para profundizar en el conocimiento y el análisis de casos relacionados con la práctica profesional docente, permite intercambiar y ampliar posiciones y perspectivas, entre estudiantes, docentes de las escuelas asociadas, docentes de Práctica y otros docentes de las instituciones formadoras.
- **La Tutoría:** se trata de un espacio de conocimiento que se construye en la interacción, la reflexión y el acompañamiento durante el recorrido de las

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

prácticas. La tutoría abre un particular espacio comunicacional y de intercambio donde la narración de experiencias propicia la reflexión, la escucha del otro, la reconstrucción de lo actuado y el diseño de alternativas de acción. El docente tutor y el practicante o residente se involucran en procesos interactivos múltiples que favorecen la evaluación constante y permiten redefinir las metas e intencionalidades y revisar las estrategias didácticas.

- **Los grupos de discusión y debate:** son dispositivos que tienen por objeto la construcción compartida de saberes (propios de los tres campos de formación) conformándose como tales a partir de intereses comunes de estudiantes y profesores tanto al interior de las cátedras como de los ámbitos de integración, y también como formas de acompañamiento de determinados proyectos. En este sentido, dichos grupos deben permitir no sólo la revisión de los aprendizajes de los alumnos sino también la reconstrucción y/o reformulación de los saberes de los docentes en tanto formadores de futuros formadores. Estos espacios, ligados con el campo de la investigación y la producción de saberes, hacen posible someter a discusión las diferentes visiones que tienen los participantes, fundamentadas desde alguna perspectiva tanto teórica como empírica.

Dada la complejidad de los Campos de la Formación, los formatos y dispositivos anteriormente mencionados constituyen una sugerencia que ha de ser enriquecida y ampliada en el marco de las decisiones de cada institución formadora.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)

EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

ESTRUCTURA CURRICULAR DEL PROFESORADO DE EDUCACION PRIMARIA

Carrera de 4 (cuatro) años académicos

CARGA HORARIA TOTAL: En horas cátedras: 4.192 /En horas reloj: 2.794

| PRIMER AÑO (1056 hs. cat.) | | | | | |
|---------------------------------------|---|-----------------------|----------------|---------------|-------------------|
| Campo | Unidades Curriculares | Tipo de Unidad | Régimen | Hs Sem | Hs Anuales |
| Formación General | Pedagogía | Materia | ANUAL | 3 | 96 |
| | Psicología Educativa | Materia | ANUAL | 3 | 96 |
| | Didáctica General | Materia | ANUAL | 4 | 128 |
| | Lectura, escritura y oralidad | Taller | ANUAL | 3 | 96 |
| Formación Práctica Profesional | +Práctica Profesional I | Práctica Docente | ANUAL | 3 | 96 |
| Formación Específica | Problemática de la Educación Primaria | Seminario | ANUAL | 3 | 96 |
| | Expresión Artística: (Lenguaje a elección) Expresión Corporal o Teatro. | Taller | ANUAL | 2 | 64 |
| | Matemática | Materia | ANUAL | 3 | 96 |
| | Lengua y Literatura | Materia | ANUAL | 3 | 96 |
| | Ciencias Sociales | Materia | ANUAL | 3 | 96 |
| | Ciencias Naturales | Materia | ANUAL | 3 | 96 |
| DC | Horas Totales | | | 33 | 1056 |

*Se designarán dos docentes a cargo de la *Práctica Profesional I*, un Pedagogo y un Disciplinar, cada uno con 3hs. Cátedras anuales.

▪ La Dirección de Educación Superior y Artística, asignará funciones según la Resol. C.F.E. N° 140/11.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)

EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

ESTRUCTURA CURRICULAR DEL PROFESORADO DE EDUCACION PRIMARIA

| SEGUNDO AÑO (1120 hs. cat.) | | | | | |
|---------------------------------------|--|-----------------------|----------------|---------------|-------------------|
| Campo | Unidades Curriculares | Tipo de Unidad | Régimen | Hs Sem | Hs Anuales |
| Formación General | Historia y Política educacional Argentina | Materia | ANUAL | 3 | 96 |
| | Sociología de la Educación | Materia | ANUAL | 2 | 64 |
| | Tecnología de la Información y la Comunicación | Taller | ANUAL | 2 | 64 |
| | EDI | Materia | ANUAL | 2 | 64 |
| Formación Práctica Profesional | +Práctica Profesional II | Práctica Docente | ANUAL | 4 | 128 |
| Formación Específica | Psicología del Desarrollo: Sujeto del Nivel Primario | Materia | ANUAL | 4 | 128 |
| | Didáctica de la Matemática I | Materia | ANUAL | 4 | 128 |
| | Didáctica de la Lengua y la Literatura | Materia | ANUAL | 4 | 128 |
| | Didáctica de las Ciencias Sociales I | Materia | ANUAL | 4 | 128 |
| | Didáctica de las Ciencias Naturales I | Materia | ANUAL | 4 | 128 |
| | EDI | Materia | ANUAL | 2 | 64 |
| DC | Horas Totales | | | 35 | 1120 |

*Se designarán dos docentes a cargo de la *Práctica Profesional II*, un Pedagogo y un Disciplinar, cada uno con 4hs. Cátedras anuales.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)

EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

ESTRUCTURA CURRICULAR DEL PROFESORADO DE EDUCACION PRIMARIA

| TERCER AÑO (1120 hs. cat.) | | | | | |
|---------------------------------------|--|-----------------------|----------------|---------------|-------------------|
| Campo | Unidades Curriculares | Tipo de Unidad | Régimen | Hs Sem | Hs Anuales |
| Formación General | Filosofía de la Educación | Materia | ANUAL | 3 | 96 |
| | Educación Sexual Integral | Materia | ANUAL | 2 | 64 |
| Formación Práctica Profesional | Práctica Profesional III | Práctica Docente | ANUAL | 8 | 256 |
| Formación Específica | Alfabetización Inicial | Materia | ANUAL | 3 | 96 |
| | Didáctica de las Ciencias Sociales II | Materia | ANUAL | 2 | 64 |
| | Didáctica de las Ciencias Naturales II | Materia | ANUAL | 2 | 64 |
| | Didáctica de la Educación Tecnológica | Materia | ANUAL | 3 | 96 |
| | Didáctica de la Matemática II | Materia | ANUAL | 2 | 64 |
| | Expresión Artística: Plástica | Taller | ANUAL | 2 | 64 |
| | Expresión Artística:Música | Taller | ANUAL | 2 | 64 |
| | Juego y Actividad Lúdica | Taller | ANUAL | 2 | 64 |
| | EDI | Materia | ANUAL | 2 | 64 |
| | EDI | Materia | ANUAL | 2 | 64 |
| | DC | Horas Totales | | | 35 |

*Se designarán dos docentes a cargo de la *Práctica Profesional III*, un *Pedagogo* y un *Disciplinar*, cada uno con 8hs. Cátedras anuales.

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

**ESTRUCTURA CURRICULAR DEL PROFESORADO DE EDUCACION
PRIMARIA**

| CUARTO AÑO | | | | | |
|---------------------------------------|---|------------------------------------|----------------|---------------|-------------------|
| Campo | Unidades Curriculares | Tipo de Unidad | Régimen | Hs Sem | Hs Anuales |
| Formación General | Formación Ética y Ciudadana | Materia | ANUAL | 2 | 64 |
| | Integración e Inclusión Educativa | Taller | ANUAL | 2 | 64 |
| Formación Práctica Profesional | Práctica Profesional IV y Residencia Docente | Residencia Docente | ANUAL | 8 | 256 |
| Formación Específica | Diseño, enseñanza y evaluación: Matemática | Taller Integrado con la Residencia | ANUAL | 3 | 96 |
| | Diseño, enseñanza y evaluación: Lengua y Literatura | Taller Integrado con la Residencia | ANUAL | 3 | 96 |
| | Diseño, enseñanza y evaluación: Ciencias Naturales | Taller Integrado con la Residencia | ANUAL | 3 | 96 |
| | Diseño, enseñanza y evaluación: Ciencias Sociales | Taller Integrado con la Residencia | ANUAL | 3 | 96 |
| | EDI | Materia | ANUAL | 2 | 64 |
| | EDI | Materia | ANUAL | 2 | 64 |
| | DC | Horas Totales | | | 28 |

*Se designarán dos docentes a cargo de la *Práctica Profesional III*, un Pedagogo y un Disciplinar, cada uno con 8hs. Cátedras anuales.

...///

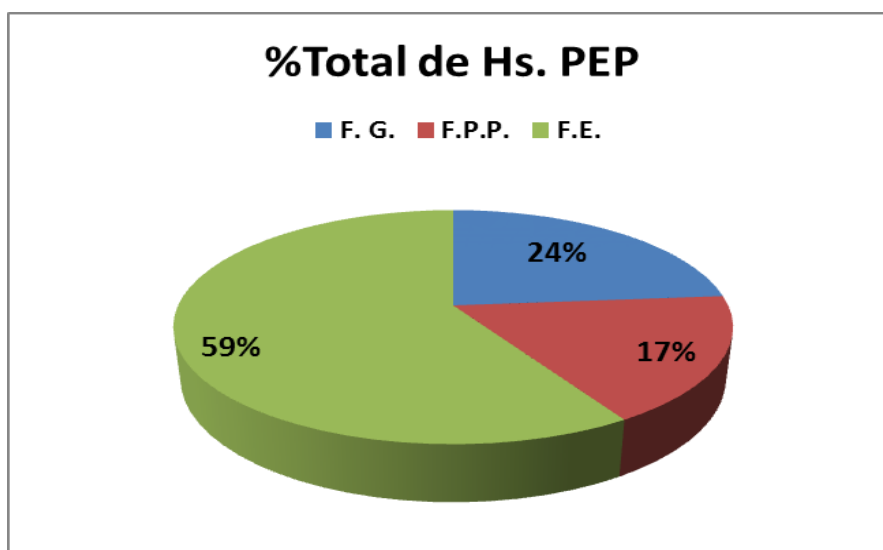


CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

| AÑO | F. G. | F.P.P. | F.E. | TOTAL X AÑO |
|--------------|------------|------------|-------------|-------------|
| 1° | 416 | 96 | 544 | 1056 |
| 2° | 288 | 128 | 704 | 1120 |
| 3° | 160 | 256 | 704 | 1120 |
| 4° | 128 | 256 | 512 | 896 |
| TOTAL | 992 | 736 | 2464 | 4192 |



...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

1° AÑO

| |
|--------------------------------------|
| CAMPO DE LA FORMACION GENERAL |
|--------------------------------------|

FG.1.1- PEDAGOGÍA

Tipo de Unidad Curricular: Materia

Campo de Formación: General

Ubicación en el Plan de estudios: 1° año

Carga horaria: 3 hs. Cátedra semanales

Total: 96 horas cátedra

Régimen de cursado: Anual

Finalidades formativas

Una forma de aproximarnos a la comprensión de la Pedagogía es reconocer su historicidad como así también su ontología, dimensiones que nos conducirán a concepciones de la pedagogía como un espacio no dogmático, productor tanto de conocimientos educativos como de subjetividades, que intervienen en la realidad de las prácticas para su efectiva transformación. (Guyot 1995).

Reconocer la historicidad de la pedagogía es también reconocerla en su potencial transformador y entender la ductilidad de sus fronteras epistémicas en estrecha relación con el contexto. El carácter histórico habilita también a entenderla en vínculo con el tiempo presente y pasado. Esto daría lugar a otras y nuevas pedagogías emergentes comprometidas con los tiempos presentes y pasados ya que asistimos a una época de profundos cambios.

En este sentido es que la Pedagogía se constituye en un saber que reflexiona críticamente acerca de la educación, develando, desmitificando y desnaturalizando sus nudos problemáticos en el devenir político, social y cultural actual. Los contenidos pedagógicos, desde esta perspectiva problematizan la práctica educativa y sus maneras de movilizar el conocimiento. Preguntas como: qué, cómo y para qué enseñar, el quién y el para qué enseñar implican re-hacer el qué y cómo en relación al quién y su situacionalidad como punto de partida.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

El propósito es que los saberes pedagógicos proporcionen a los estudiantes de la formación docente, instrumentos para la explicación y comprensión de los procesos educativos en sus diferentes ámbitos de intervención. Solidarios con la dilucidación de lo que sucede con la educación, en el desafío de su papel, el de los docentes y el de las instituciones educativas. Por esto se hace necesario recuperar la dimensión política de la educación en su carácter transformador. La politización o re-politización de la educación habilita nuevas respuestas y nuevos interrogantes, nuevas maneras, nuevas posibilidades, nuevas posturas, que implican la necesidad de la crítica para dar sentido y caracterización a lo educativo. ¿Cuáles son los contextos de la educación para los tiempos presentes?

La relación entre pedagogía y formación requiere poder repensar la educación desde una perspectiva amplia, a las instituciones educativas a partir de lógicas más democráticas e inclusivas, a la profesión docente comprometida con la realidad social, a la enseñanza como una práctica ética y política y a los sujetos en formación como sujetos de derecho, un sujeto concreto, sujetado a su territorialidad contextual y a su subjetividad,

El momento actual es de desafío formativo para las instituciones superiores de formación docente y para las instituciones de nivel medio en las que los futuros docentes han de desarrollar su profesión. Para esto, es necesario resignificar la acción educativa, en relación a procurar la pertinencia del conocimiento y el conocimiento en procura de transformaciones de la realidad, es decir, en transformaciones del pensar, del conocer y del hacer, tal cual lo requiere la complejidad del campo educativo.

Desde esta perspectiva, se considera que la materia Pedagogía contribuye al logro de las siguientes finalidades formativas:

- Apropriarse del corpus conceptual de la pedagogía para comprender a la educación como una práctica social, histórica y política adoptando una perspectiva integradora y relacional que permita comprender sus transformaciones y desafíos en diferentes contextos y tiempos.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

- Entender la especificidad de la Pedagogía como saber-conocimiento que se ocupa del estudio, análisis e investigación de la educación y de las implicancias que tiene en las prácticas educativas concretas.
- Analizar críticamente los supuestos vigentes de la Pedagogía de la modernidad y las rupturas que operaron en los mismos en el devenir histórico.
- Analizar y valorizar a la Pedagogía como un campo de saberes-conocimientos que fortalece la formación del futuro docente en la comprensión del hecho educativo en sus múltiples dimensiones y en la construcción de herramientas teórico-metodológicas para la intervención.
- Analizar la educación desde sus múltiples atravesamientos: especulativos, sociales, culturales, históricos, políticos e ideológicos.

Ejes de contenidos: Descriptores

Eje 1: La Pedagogía: La construcción del saber-conocimiento pedagógico como un espacio de reflexión crítica acerca de la educación. La pedagogía como saber-conocimiento teórico-práctico. La pedagogía como un saber-conocimiento que se constituye como una producción cultural que otorga nuevos sentidos a la acción educativa. La pedagogía como un saber-conocimiento con intencionalidad ético política.

Eje 2: Las Pedagogías: Pedagogía y realidad. Las pedagogías emergentes: Pedagogía de la memoria. Pedagogía de la indignación. Pedagogía de la tierra. Pedagogía socialista, La educación en derechos humanos. La relación dialéctica entre educación, sociedad, cultura, política, economía, justicia social, memoria y ciudadanía. La educación como práctica social, política y cultural. Latinoamérica y la educación popular. Convergencias y diferencias entre la educación popular y la pedagogía social.

Eje 3: Pedagogía, Educación y Escuela: El pensamiento pedagógico educativo de Paulo Freire. Aportes de Hannah Arendt al pensamiento educativo.

Las experiencias educativas escolares y no escolares. La organización educativa formal y otros formatos organizacionales alternativos. Educación informal. Los

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

riesgos y límites de la pedagogización. La educación de adultos, génesis, características singulares y campos de actuación.

Redefinición de la escuela de la modernidad. El impacto de las nuevas tecnologías en la escuela y en las estrategias educativas.

Eje 4: Pedagogía, Subjetividad y la Construcción del Vínculo Pedagógico:

Nuevas formas en la construcción del vínculo pedagógico. La educación como constructora de subjetividades. La dimensión ideológica de la educación y la mirada del otro.

Debates y sustentos sobre la diversidad cultural y la inclusión social y educativa. La educabilidad y la enseñabilidad. El problema de los límites de la educación. El derecho a la educación. Perspectivas de análisis: desde el sujeto y desde el contexto.

Eje 5: Las Teorías Pedagógicas: Las diferentes teorías pedagógicas-educativas de la modernidad. ¿Cómo leen la educación, la sociedad, el docente y los estudiantes las teorías pedagógicas?. Diferentes criterios de clasificación.

Entre la reproducción y la resistencia. Las teorías no críticas, las críticas y las postcríticas. Antecedentes, representantes, características principales y su repercusión y presencia en las prácticas educativas.

Perfil del docente a cargo de este espacio curricular:

Profesor/a o Licenciado/a en Pedagogía. Profesor/a o Licenciado/a en Ciencias de la Educación. El docente responsable de este espacio curricular seleccionará y priorizará los contenidos de acuerdo a la orientación y los requerimientos del Profesorado.

Bibliografía

- **ABRAMOWSKI, A.** *"No hace falta querer al niño que hay detrás del alumno para enseñarle"*. Entrevista. Diario La Capital, Rosario. Septiembre 2010

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

- **ABRAMOWSKI, A.** (2006), "Un amor bien regulado": los afectos magisteriales en la educación", en Frigerio, G.y Diker, G. (comps.): *Educación: figuras y efectos del amor*, Buenos Aires, del estante editorial. (pp. 81-98). ISBN 987-21954-5-5
- **AGUILAR ROCHA** (2008), "La educación en Hannah Arendt". En *Revista de Filosofía*.
- **AMADOR PINEDA, LUÍS HERNANDO** (2007), "Formación en tiempos presentes hacia pedagogías emergentes" en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Universidad Nacional de Caldas. Colombia.
- **ANTELO, E,** (2005), "La pedagogía de la época" en Serra, S. Coord. *La pedagogía y los imperativos de la época. Autoridad, violencia, tradición y alteridad*, Noveduc. Buenos Aires.
- **APPLE, M.** (1997), *Educación y poder*, Paidós, Buenos Aires.
- **ARENDRT, H.** (2003), *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Cap. V, Ediciones Península, Barcelona.
- **ARISTIZÁBAL, M.** "La categoría 'saber pedagógico' una estrategia metodológica para estudiar la relación pedagogía, currículo y didáctica". Popayán: ITINERANTES. N°. 4. 2006.pp. 43-48 -ISSN 1657-7124. Disponible en: <http://www.rhela.rudecolombia.edu.co/index.php/itin/article/viewFile/188/188>
- **AYUSTE GONZÁLEZ, A. y TRILLA BERNET, J.** "Las pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre la educación" En *Revista de educación*, núm. 336 (2005), pp. 219-248. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre336/re33613.pdf?documentId=0901e72b8124865a>
- **AZMITIA, O.** "Los desafíos de la educación para el siglo XXI". En *Revista La Piragua*, Santiago de Chile.
- **BALAM MARTÍNEZ ALVAREZ, D.** (2007), "La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?" En *Revista de Investigación Educativa* 5 julio-diciembre. ISSN 1870-5308, Xalapa.
- Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana. Basado en **BAQUERO R.** (2010), "Un monstruo grande y pisa fuerte" En *Revista el Monitor de la Educación*. N° 25. Buenos Aires.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

- **BAQUERO, R.** *La educabilidad bajo sospecha*. Disponible en: <http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/educabilidadCuadernos-Baquero.pdf>
- **BRUCE, B. y MATTEODA** (1996). "Educación no formal en busca de su legitimación". *Cuadernos N° 6 FHYCS*.
- **CALZADILLA, R.** (2004), "La pedagogía como ciencia humanista: conocimiento de síntesis, complejidad y pluridisciplinariedad", *Revista de Pedagogía SCIELO*, ISSN 0798-9792 *versión impresa*. v.25 n.72 Caracas.
- **CARLI, S.:** (2003), "Educación Pública. Historia y promesas" .En Feldfeber Miriam (comp) *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*. Noveduc. Buenos Aires.
- **CARUSO M. y DUSSEL I.:** (1996) "Cultura y escuela" en: *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*, Kapeluzs, Buenos Aires.
- **CARUSO M.:** "¿Una nave sin puerto definitivo?" en Pineau P, Caruso M, Dussel I: *La maquinaria de la escuela: tres escritos sobre un proyecto de la Modernidad*. Paidós. Cuestiones de educación. Buenos Aires.
- **CASTAÑEDA MORENO, M.** (1995), "Nunca es demasiado tarde". *Revista de Educación y Cultura*, La Tarea N° 6, Guadalajara, México.
- **CASTELLANO. P.** (2013), *Revista internacional para la justicia social*. VOLUMEN 2, NÚMERO 1.
- **CEREZO HUERTA, Héctor** (2007), "Corrientes pedagógicas contemporáneas". *Odiseo, Revista electrónica de pedagogía*, 4, México.
- **CHIAPPO, L.** *Educación de adultos en la perspectiva del desarrollo cultural, científico y educativo. En 7 visiones de la educación de adultos*. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y El Caribe. Disponible en:
• http://www.crefal.edu.mx/crefal2012/images/stories/publicaciones/retablos_papel1/retablo_papel1.pdf
- **COLOM CAÑELLAS, A. y NUÑEZ CUBERO, L.:** "La educación y el conocimiento educativo" en *Teoría de la educación*, Edit. Síntesis Educación.
- **CONNEL, R. W.** (1997), *Escuelas y justicia social*. Morata. Madrid.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

- **CORNU, L.:** “Responsabilidad, experiencia y confianza”. En Frigerio, Graciela *Educación: rasgos filosóficos de una identidad*.
- **CRUZ B., ARGENIS. GUTIÉRREZ Z., HEILER. VALLEJO G., SONÍA, WAGNER, O.** (2005), *La formación docente: asunto que implica la reforma del pensamiento*. Tesis de grado Universidad Católica de Manizales, Maestría en Educación, cohorte III.
- **CUENCA, R.** (2012), Sobre justicia social y su relación con la educación en tiempos de desigualdad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 1(1), 79-93. Disponible en: <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art3.htm>.
- **DELVAL, J.** *Los fines de la educación*, Cap 1 y 2, Edit Siglo XXI, España, Año 1990. Disponible en www.me.gov.ar/monitor/nro4/dossier1.htm
- **DUBET Francois,** (2005), *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Cap. 1. Gedisa. Barcelona.
- **DUBET, F.** Entrevista, (2012), *Foro por la Educación Pública*. Buenos Aires.
- **DUBET, F.** (2005), *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Gedisa. Barcelona.
- **DUSCHATZKI Silvia y SKLIAR C:** (2001), “La diversidad bajo sospecha” en Larrosa Jorge y otros: *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*, Ed Laertes, Buenos Aires.
- **DUSSEL I., CARUSO M.:** (1999), *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana. Buenos Aires. Argentina.
- **DUSSEL I., SOUTHWELL Myriam:** “La escuela y la igualdad: renovar la apuesta” en *Revista El Monitor*. N° 1. La escuela y la igualdad. Renovar la apuesta.
- **DUSSEL I., SOUTHWELL,** (2010), “¿Qué y cuánto puede una escuela?” En *Revista el Monitor de la Educación*. N° 25. Buenos Aires.
- **DUSSEL I.:** “¿Existió una pedagogía positivista?”, en: Pineau P, Caruso M, Dussel I: *La maquinaria de la escuela: tres escritos sobre un proyecto de la Modernidad*. Paidós. Cuestiones de educación. Buenos Aires.
- **DUSSEL, I.** (2008) *Del amor y la pedagogía: Notas sobre las dificultades de un vínculo*. Instituto Nacional de Formación Docente. Disponible en: <http://cedoc.infed.edu.ar/upload/NOVELESArticulo20220Dussel1.pdf>

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

- **FLECHA, R. Y OTROS** (1999), "Educación y transformación social. Homenaje a Paulo Freire". *Cuadernos de educación* N° 150. Laboratorio educativo. Venezuela.
- **FREIRE Paulo**: *La educación como práctica de la libertad*- Siglo veintiuno editores. México.
- **FREIRE, P.** (2002), *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo Veintiuno. Argentina.
- **FREIRE, P.** (2003), *El grito manso*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- **FREIRE, P.** y otros (1992), *Educación liberadora. Bases antropológicas y pedagógicas*. Paidós. Argentina.
- **FREIRE, P.** (1996), *Política y educación*. Siglo XXI. Argentina.
- **GADOTTI, M.** (1988), *Pedagogía de la praxis*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- **GADOTTI, M.** (1998), *Historia de las ideas pedagógicas*. Siglo XXI, Madrid.
- **GADOTTI, M.** y otros, (2006), *Lecciones de Paulo Freire. Cruzando fronteras: experiencias que se completan*. CLACSO, Buenos Aires.
- **GADOTTI, M.** y otros, (2008), *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*, CLACSO Libros, Argentina.
- **GARCÍA, C.** *Educación, política y economía*. Disponible en:
- <http://cirogarcia.blogspot.com.ar/2010/02/educacion-politica-y-economia.html>
- **GENTILI, P.** "La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento". Laboratorio de Políticas Públicas (LPP) Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ), en *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*,(2000) Santillana, Buenos Aires.
- **GRINBERG, S. y LEVY, E.** (2009), Cap. 1 Dispositivos pedagógicos e infancia en la modernidad, en *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*, Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.
- **GVIRTZ, S.; GRINBERG, S. y ABREGÚ, V** (2007), *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía*, Cap. 1, Buenos Aires.
- **GVIRTZ, S.; GRINBERG, S. y ABREGÚ, V.** (2000), *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía*, Pag. 55 a 61. Buenos Aires.
- **HAMADACHE, A.** (1995), *Relaciones entre la educación formal y la no formal. Implicaciones para el entrenamiento docente*. Proyecto principal de educación

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL Nº 1434/5(Med)
EXPEDIENTE Nº 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

en América Latina y El Caribe, Boletín 37, UNESCO OREALC, Santiago de Chile.

- **JACOTT, L. y MALDONADO, A.** (2013), *Educación para la ciudadanía: nuevos retos y perspectivas desde el enfoque de la justicia social*. Universidad Autónoma de Madrid.
- **JORDAN, P.** *Educación formal, no formal e informal*. Universidad de Salamanca.
- **LENARDUZZI, V. Y GERZOVICH, D.** (1999), *La Escuela de Frankfurt: razón, arte y libertad*, EUDEBA. Buenos Aires.
- **LEWKOWICZ I.**: (2004), *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Paidós. Buenos Aires.
- **LOPEZ N.** (2004), *Educación y equidad: algunos aportes a partir de la noción de educabilidad*. IIPE. UNESCO. Buenos Aires.
- **MARIN MARIN, A.** El debate teórico en torno a la educación: el origen y uso de los conceptos de pedagogía, ciencias de la educación, ciencias pedagógicas, pedagogías científicas y semejantes. Disponible en:
 - <http://www.tuobra.unam.mx/publicadas/040626182234-EI.html>
- **MCLAREN, P.** (2000), *Identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*. Paidós. Buenos Aires.
- **MENDOZA, C.** (2004), “*La pedagogía como ciencia: notas para un debate*” SCIELO *Revista de Pedagogía* ISSN 0798-9792 versión impresa. v.25 n.72 Caracas.
- **MICHEL SALAZAR, J. A.** (2006), “Sobre el estatuto epistemológico de las Ciencias de la Educación”. En *Revista Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida. Venezuela. Disponible en:
 - <http://www.saber.ula.ve/dspace/bitstream/123456789/24026/2/articulo6.pdf>
- **MORO, W.** “Un acercamiento a una práctica libertaria” .Disponible en:
<http://www.paginadigital.com.ar/articulos/2003/2003sext/noticias21/32029-9.asp>
- **NAVAL DURAN PAMPLONA, C.** (2008), *Teoría de la educación. Un análisis epistemológico*. EUNSA. Disponible en:
 - www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v32n127/v32n127a11.pdf
- **NEUFELD, M. R. y THISTED, J.**: “Vino viejo en odres nuevos: acerca de educabilidad y resiliencia”. Disponible en:

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

- <http://www.scielo.org.ar/pdf/cas/n19./n19a06.pdf>
- **PACHECO, M.** Educación y política: notas para pensar más allá de las dicotomías. Disponible en: <http://pijamasurf.com/2013/03/educacion-y-politica-notas-para-pensar-mas-alla-de-las-dicotomias/>
- **PÉREZ GÓMEZ, A., BERSTEIN, B. y otros** (1997), *Ensayos de Pedagogía Crítica*, Laboratorio educativo, Venezuela.
- **PINEAU, DUSSEL y CARUSO** (2005), *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Paidós, Buenos Aires.
- **PINEAU, MARIÑO Y OTROS** (2006), *El Principio del fin*. Colihue. Buenos Aires.
- **PINEAU, P.** “La Pedagogía entre la disciplina y la dispersión: una mirada desde la historia” Disponible en:
- https://docs.google.com/document/d/1Zwav033hR11miEPR9VyN7GzDyleARoETspp0DBLFe_c/edit?hl=en_US&pli=1
- **RIGAL, L.** (2004), *El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación en Argentina, dentro del marco latinoamericano*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- **RODRIGO, RODRÍGUEZ y MARRERO** (1993), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*, Visor, Madrid.
- **ROJAS MORENO, ILEANA.** “La transición en la pedagogía como campo de conocimiento. Una mirada desde el análisis conceptual de la producción discursiva” en *Revista mejicana de investigación educativa*, abr.-Jun. 2004, vol. 9, núm. 21, pp.451-476. Disponible en:
- <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00422&criteria=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v09/n021/pdf/rmiev09n21scC00n02es.pdf>
- **ROSALES CÁRDENES, O., ARELLANO, G.:** (2008), *Culturas Juveniles, Comunicación y Pedagogía. Nuevos interrogantes a la escuela*. En *Revista Educación y Pedagogía*. Volumen XX. N° 50,
- **RUBIO, G.**, (2007), “Educación y memoria. Desafíos y tensiones de una propuesta”. En *Nómades Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* 15. Publicación electrónica de la Universidad Complutense ISSN 1578 – 6730. Disponible en:
- <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/15/gracielarubio.pdf>

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

- **SIEDE I.** (2010), “Inclusión, igualdad y diferencia en un cumpleaños feliz”. En Revista el Monitor de la Educación. N° 25. Buenos Aires.
- **SILBER, J.** Algunas cuestiones relativas a la especificidad del saber pedagógico.
- **TADEU da SILVA, T.** (1998), Educación postcrítica, curriculum y formación docente. En: *La formación docente, cultura, escuela y política*. Birgin y otros. Compiladores, Troquel, Educación. Argentina.
- **TORRES CARRILLO, A.** (1999), “Ires y venires de la educación popular en América Latina”. En *Revista Práctica* N°1 16, Bogotá, Colombia.
- **TORRES, C. A.** (2006), *Las políticas de educación no formal en América Latina*. Siglo XXI. Argentina.
- **VARGAS PEREZ, A.** “Pedagogía: historia, interpretación e identidad”. Notas para fundamentar la complejidad de la Pedagogía. Disponible en: http://www.cese.edu.mx/revista/Pedagogia_hist_interp_ident.htm
- **VELAZQUEZ, I.** (2008), “Una aproximación al mapa disciplinar de la Pedagogía”. En *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en: <http://es.calameo.com/read/000073428167feae390dc>
- **YUNI J., URBANO C** (1999), “El conocimiento científico de la Educación. En: *Mapas y Herramientas para hacer la escuela*. Ed. Brujas Córdoba. Argentina.
- **ZAMBRANO LEAL, A.:** (2006), “La pedagogía como práctica de la educación” en: *Los hilos de la palabra. Pedagogía y didáctica*”. Colección Seminario Magisterio. Bogotá.
- **ZAPATA VILLEGAS V.:** La evolución del concepto de saber pedagógico: su ruta de transformación. En *Revista Educación y Pedagogía*.

FG.1.2. PSICOLOGIA EDUCACIONAL

Tipo de Unidad Curricular: Materia

Campo de Formación: General

Ubicación en el Plan de estudios: 1° año

Carga horaria: 3 hs. Cátedra semanales

Total: 96 horas cátedra

Régimen de cursado: Anual

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

Finalidades formativas

La *Psicología Educativa* permite comprender las interrelaciones entre la Psicología y la Educación, tanto en las prácticas escolarizadas como en las no escolarizadas, centrandose su atención en el aprendizaje del Sujeto educativo como el Sujeto cognoscente, cuya subjetividad está comprometida en el aprendizaje, y a la vez, como Sujeto epistémico, afectivo, cotidiano, social.

La complejidad de los problemas concretos del aprendizaje en sus respectivos contextos, no encuentran respuestas en una sola teoría ni en una sola disciplina, tampoco desde una única línea de investigación psicológica. Esto plantea la necesidad de investigaciones interdisciplinarias, para lo cual la Psicología Educativa debe mantener su identidad disciplinar, con conceptualizaciones propias, generando conocimientos en su área específica. La demanda social ante situaciones-problema cada vez más complejas, requiere del abordaje interdisciplinario, ya que las investigaciones de un campo único no resultan suficientes para su interpretación, obstaculizando la comprensión de la pluralidad de las diversas dimensiones de la realidad.

La unidad curricular aspira a brindar una visión integradora de las contribuciones psicológicas para la descripción, interpretación, explicación e intervención en los fenómenos y hechos educativos y sobre los fundamentos que la disciplina ofrece para la toma de decisiones en el currículo y el tratamiento de la diversidad en escenarios educativos y culturales. Con este fin se presentarán marcos teóricos sobre el Aprendizaje, posibles ámbitos de trabajo e intervención del profesional dentro del campo de la Psicología Educativa, la cognición y sus relaciones con la cultura, que incluirán la referencia al contexto histórico y al desenvolvimiento de las ideas.

El objetivo principal es la comprensión y el estudio de los fenómenos y procesos educativos, la naturaleza social y socializadora de los mismos. Aborda las dimensiones que constituyen al sujeto y sus posibilidades de aprender, la estructura subjetiva determinada por una cultura que le impone códigos de comunicación y marcos referenciales.

La Psicología Educativa es 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

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

instrumental con un criterio de epistemología convergente, cuyo espacio es abordado desde una perspectiva interdisciplinaria. 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.

Las finalidades formativas de esta unidad curricular son:

- Analizar la relación entre Psicología y Educación y sus efectos sobre la práctica de escolarización.
- Reconocer las características institucionales de cultura, ideología, estilo, etc. y las diferentes concepciones de enseñanza-aprendizaje a fin de lograr realizar un diagnóstico que les permita el abordaje de determinadas situaciones.
- Analizar las particularidades de los procesos de aprendizaje y construcción de conocimiento en el régimen de trabajo escolar
- Comprender las relaciones entre los procesos de desarrollo, aprendizaje y enseñanza desde diferentes perspectivas teóricas.
- Investigar sobre las diferentes problemáticas del campo educativo, sus causas y consecuencias.
- Planificar estrategias de intervención ante las distintas problemáticas, como así también modelos de prevención.
- Desimplicar la incidencia de la diversidad como factor determinante del fracaso escolar

Ejes de contenidos: Descriptores

Eje 1: Psicología y Educación. Evolución epistemológica de la Psicología de la Educación. Relación entre Psicología y Educación. Definición. Objetivo. Triple finalidad. Aprendizaje escolarizado y no escolarizado.

Eje 2: Las Instituciones Educativas. Psicología Institucional. Las instituciones como escenario de los aprendizajes educativos y escolares. El análisis

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

institucional: elementos para su comprensión. Algunos conceptos para analizar las instituciones educativas desde un enfoque psicosocial.

Eje 3: La Construcción del conocimiento. Epistemología de las distintas Teorías Psicológicas del Aprendizaje. El Conductismo, Neoconductismo, la Gestalt, la Psicología Cognitiva, la Teoría Psicogenética, Teoría de las Inteligencias Múltiples, la Neuropsicología, la Teoría del Aprendizaje Significativo, del Andamiaje de Bruner, la Teoría Socio-Histórico-crítica y la Teoría Psicoanalítica. Su desarrollo y aplicación.

Eje 4: Problemas abordables de las prácticas educativas abordables desde una perspectiva psicoeducativa. La motivación. y actitudes. Relaciones interpersonales. Aprendizaje personal escolar y social. El aula como espacio de convivencia psicosocial. Algunas concepciones sobre el fracaso escolar. La educabilidad como capacidad de los individuos y la educabilidad como propiedad de las situaciones educativas

Perfil del docente a cargo de este espacio curricular:

Profesor/a o Licenciado/a en Psicología. El docente responsable de este espacio curricular seleccionará y priorizará los contenidos de acuerdo a la orientación y los requerimientos del Profesorado.

Bibliografía

- **AGENO, R. M.** (1993), *El psicólogo en la(s) institución (es) educativas, en el psicólogo en el campo de la educación.* Publicación UNR.
- **BAQUERO R.** (2007), *Los Saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar.* BAQUERO, R; DIKER, G;
- **FRIGERIO, G** .*Las formas de lo escolar.* Serie Educación, Bs. As. Del Estante Editorial.
- **BAQUERO, R** (2008), *De las dificultades de predecir: educabilidad y fracaso escolar como categorías riesgosas.* BAQUERO, R; PEREZ, A; TOSCANO, A; *Apropiación y sentido de la experiencia escolar.* Rosario. Homo Sapiens 2008.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

- **BOGGINO, N.** (2000), *La escuela y el aprendizaje escolar*. Ediciones Homo Sapiens. Rosario.
- **BRAILOVSKY, D.** (Coord.) (2008), *Sentidos perdidos de la experiencia escolar*. Editorial Ensayos y Experiencias. México.
- **BRUNER, J.** (1988), *Desarrollo cognitivo y Educación*. Ediciones Morata. Madrid.
- **BURBULES, N.** (1999), *El diálogo en la enseñanza*. Editorial Amorrortu. Buenos Aires.
- **CARRETERO, M.** (1998), *Introducción a la psicología cognitiva*. Editorial Aique. Buenos Aires.
- **CARUSO, M.; DUSSEL, I.** (1996), *De Sarmiento a los Simpsons*. Editorial Kapelusz Buenos Aires.
- **CASTORINA, J.A.** (s/d) *Psicología del Aprendizaje*. Editorial Gedisa
- **CASTORINA, J.A. y DUBROVZKY, S.** (2000), *Vigotzki. Su proyección en el pensamiento actual*. Editorial Novedades Educativas. Buenos Aires.
- **CASTORINA, J.A. y DUBROVZKY S.** (2006), *Psicología cultura y educación: perspectiva desde la obra de Vigotzky*. Noveduc Libros. Buenos Aires.
- **CHARDON, M. C.** (2000), *Perspectivas e interrogantes en Psicología Educativa*. Eudeba, Buenos Aires.
- **COLL, C.** (1997), *El conocimiento Psicológica y su impacto en las transformaciones educativas*. Seminario de los Estados Americanos. Buenos Aires.
- **CUBERO PÉREZ, R.** (2000), *Psicología de la educación*. Editorial MAD. Sevilla.
- **DELVAL, J.** (1983), *Crecer y pensar; la construcción del conocimiento en la escuela*. Editorial Laia. Barcelona.
- **DÍAZ, R.; ALONSO, G.** (2004), *Construcciones de espacios interculturales*, Miño y Davila Editores. Argentina.
- **ELICHIRY, N. (s/d)**, *¿Donde y como se aprende?* Eudeba. Buenos Aires.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

- **ELICHIRY, N. E.** (1996), *Psicología Educacional: hacia la construcción de nuevas inserciones profesionales*. Ensayos y Experiencias N 12, Buenos Aires.
- **ELICHIRY, N. E.** (2000), *Aprendizaje de niños y maestros*. Editorial Manantial. Buenos Aires.
- **ELICHIRY, N. E.** (2004), *Aprendizajes Escolares*. Editorial Manantial. Buenos Aires.
- **ETCHEVERRY, G. J.** (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, J. C.** (2001), *Campo Pedagógico y Psicoanálisis*. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires.
- **GAGNÉ, R.** (1985), *Las condiciones del Aprendizaje*, Mc Graw Hill. México
- **GARCÍA, M. No.** (s/d), *La subversión del discurso psicológico; contribuciones del Psicoanálisis*. Publicación. Facultad de Filosofía y Letras. UNT.
- **GARCÍA, R.** (2000), *El conocimiento en construcción*. Gedisa Editorial. España.
- **GARDNER, H.** (1993), *La mente no escolarizada*, Editorial Paidós Barcelona.
- **LACASA, P.** (1994), *Aprender en la Escuela, aprender en la calle*. Editorial Visor. Madrid.
- **MARTIN-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, O. Comp. (s/d)**, *Aulas y Psicólogo, La prevención en el campo Educativo*. Ediciones Homo Sapiens Rosario.
- **MORÍN, E.** (1999), *La cabeza bien puesta*. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

- **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, J.; MARCHESI, Á. y COLL, C.** (1995), *Desarrollo Psicológico y Educación*. Alianza Psicológica. Madrid
- **PÉREZ GÓMEZ, Á.** (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.
- **SANTROCK, J.W.** (2002), *Psicología de la educación*; MC. México.
- **SCHLEMENSON, S, (s/d)** *El aprendizaje un encuentro de sentidos*. Kapelusz. Argentina
- **WERTSCH, J. W.** (1997), *Mente Sociocultural. Infancia y Aprendizaje*. Madrid.
- **WERTSCH, J. W.** (1988), *La formación Social de la mente*. Editorial Paidós. Barcelona.
- **VIGOTZKY, L.** (1988), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Grijalbo. México.
- **VIGOTSKY, L.** (1956), *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Akal. Madrid

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

FG.1.3. DIDÁCTICA GENERAL

Tipo de Unidad Curricular: Materia

Campo de Formación: General

Ubicación en el Plan de estudios: 1° año

Carga horaria: 4 hs. Cátedra semanales

Total: 128 horas cátedra

Régimen de cursado: Anual

Finalidades formativas

La *Didáctica* es una disciplina sustantiva y compleja, con gran legitimidad en el campo de la educación, que tiene como propósito desentrañar el sentido educativo de la práctica docente, esto es, ayudar a comprender los problemas de la enseñanza en el aula; ello implica debatir los supuestos subyacentes en los procesos de formación que se desarrollan a lo largo del sistema educativo (Díaz Barriga 2009)¹³.

Se trata de una disciplina con un profundo anclaje histórico político, comprometida con la práctica, pues los problemas de los que se ocupa, son de tipo práctico (Contreras Domingo 1990)¹⁴. El conocimiento de esa práctica se logra en una relación dialéctica, mutuamente constitutiva, con la teoría. De este modo, la didáctica influye en la construcción de su objeto, la enseñanza, colaborando en la transformación de la práctica, a través de estimular la autoconciencia crítica de los docentes, que son los que se enfrentan a las presiones cotidianas de la misma.

Esta disciplina se reconoce comprometida con un proyecto social de política educativa y se propone atender los problemas que el mismo plantea encontrando las mejores soluciones para facilitar la buena enseñanza (Camilloni, 2007)¹⁵. La

¹³ Díaz Barriga, A. (2009) *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu.

¹⁴ Contreras Domingo, J. (1990) *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid: Akal

¹⁵ Camilloni, A. (2007) *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

didáctica no debe perder su carácter propositivo (Steiman y otros, 2006)¹⁶, ya que es una característica de la disciplina su responsabilidad con el docente y la práctica.

Desde el punto de vista de sus relaciones con las didácticas específicas, aun reconociendo las autonomías respectivas, *la Didáctica general puede constituirse como una disciplina convocante, aglutinante, para que en el mundo de los académicos se genere un espacio de participación en el que didactas generales y específicos puedan interactuar y debatir en el marco de las cuestiones fundantes que plantea una Didáctica concebida como ciencia social* (Steiman y otros, Op. cit. pág. 49)

En ese marco, esta unidad curricular contribuirá al logro de las siguientes finalidades formativas:

- Advertir la complejidad del campo de la didáctica y su potencialidad explicativa de los procesos de enseñanza que se desarrollan en diferentes contextos de enseñanza
- Analizar prácticas de enseñanza en situaciones educativas reales, en el ámbito de instituciones educativas formales y no formales.
- Reconocer la importancia de asumir un compromiso ético y político con la tarea de enseñar.
- Analizar diferentes modelos conceptuales acerca de la enseñanza y el currículum en tanto construcción social.
- Adentrarse en el conocimiento de múltiples relaciones posibles con la didáctica específica de su disciplina.
- Comprender que la toma de decisiones referidas a la intervención docente requiere de la articulación dialéctica entre los conocimientos teóricos y la práctica.
- Reflexionar acerca del papel que cumplen los diferentes componentes de un diseño, para el logro de planes de enseñanza articulados, coherentes y fundamentados.

¹⁶ Steiman, J. Misirlis, G., Montero, M. (2006) *Didáctica general, Didácticas específicas y contextos socio-históricos en las aulas de la Argentina*. En FIORITI, G. –Comp.- (2006) *Didácticas específicas. Reflexiones y aportes para la enseñanza*. Buenos Aires. Miño y Dávila

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

Ejes de contenidos: Descriptores

Eje 1: La Didáctica: Algo acerca de la genealogía: los procesos de constitución de la didáctica como disciplina científica. Relaciones de la didáctica general con las didácticas específicas

Eje 2: La enseñanza: La enseñanza, objeto de estudio de la Didáctica. Relaciones entre educación y enseñanza Enfoques de enseñanza.

La enseñanza como práctica social, política e histórica. La reflexión sobre la propia práctica docente en la formación de profesores y su relación con la buena enseñanza en la educación secundaria.

Eje 3: La problemática curricular: ¿Qué enseñar? La selección del contenido como proceso histórico y político. El currículum como norma organizadora de teorías y prácticas en la escuela. El currículum como bisagra entre lo prescripto, lo real, lo oculto y lo nulo.

Conocimiento disciplinar y conocimiento escolar: acerca de la transposición. El conocimiento cotidiano.

La concreción curricular: entre las macropolíticas y las planificaciones de aula.

Eje 4: Decisiones para favorecer buenas prácticas de enseñanza: Diseños que orientan la enseñanza. El currículum como marco para la programación de la acción docente. La planificación como práctica anticipatoria y como modelo de intervención.

Las intencionalidades; entre principios de procedimientos y objetivos de proceso, expresivos y terminales.

Selección y organización del contenido para su enseñanza.

¿Cómo enseñar? ¿Existen los métodos correctos? Diseño de estrategias. Recursos y materiales.

¿Qué y cómo evaluar? Concepciones acerca de la evaluación. Instrumentos.

Eje 5: Los sujetos implicados en el enseñar y el aprender: Docentes y estudiantes. Los afectos en las relaciones pedagógicas ¿Qué docente para el desarrollo de buenas prácticas? El estudiante como sujeto de derecho. La problemática de la inclusión. El aprendizaje del oficio de estudiante.

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL Nº 1434/5(Med)
EXPEDIENTE Nº 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

Perfil del docente a cargo de este espacio curricular:

Profesor/a o Licenciado/a en Pedagogía. Profesor/a o Licenciado/a en Ciencias de la Educación. El docente responsable de este espacio curricular seleccionará y priorizará los contenidos de acuerdo a la orientación y los requerimientos del Profesorado.

Bibliografía

- **AAVV**, (1996), *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós. Buenos Aires.
- **ABRAMOWSKY, A.**, (2010), *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Paidós. Buenos Aires.
- **ALLIAUD, A.; ANTELO, E.** (2009), *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Aique. Buenos Aires
- **ALVAREZ MÉNDEZ, J. M.** (2001), *Entender la didáctica, entender el curriculum*. Miño y Dávila Madrid.
- **ANGULO RASCO, F y BLANCO, N.** -Coord.- (1994), *Teoría y Desarrollo del Curriculum*. Aljibe. Málaga.
- **APPLE, M; T. TADEU DA SILVA y P. GENTILI**, (1997), *Cultura, política y curriculum. Ensayo sobre la crisis de la escuela pública*. Losada. Buenos Aires.
- **ANIJOVICH, R.** -Comp.- (2010), *La Evaluación significativa*. Paidós. Buenos Aires.
- **ANIJOVICH, R.** (2009), *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Paidós. Buenos Aires
- **ANIJOVICH, R. y MORA, S** (2012), *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Aique. Buenos Aires
- **BAIN, K.** (2006), *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, PUV, Valencia.
- **BOLÍVAR, A.** (2008), *Didáctica y currículum. De la modernidad a la posmodernidad*. Aljibe. Málaga.
- **BURBULES, N.** (1999), *El diálogo en la enseñanza*. Amorrortu. Buenos Aires
- **CAMILLONI, A.** (2007), *El saber didáctico*. Paidós. Buenos Aires.

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

- **CARBONELL, J.** (2002), *La aventura de innovar. El cambio en La escuela.* Morata. Madrid.
- **CLEMENTE LINUESA, M., BELTRÁN LLAVADOR, F., MARTINEZ BONAFÉ, J., MARRERO ACOSTA, J., RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J., Y SANTOS GUERRA, M.A.** (2013), *Currículum, ámbitos de configuración y de tomas de decisiones. Las prácticas en su desarrollo.* Morata. Madrid.
- **CONTRERAS DOMINGO** (1990) *Enseñanza, curriculum y profesorado.* Akal. Madrid.
- **CONNELL, R. W.** (1997), *Escuelas y justicia social.* Morata. Madrid.
- **DE ALBA, A.** (1995), *Curriculum: Crisis, mito y perspectiva.* Miño y Dávila. Buenos Aires.
- **DA SILVA, T. T.** (1999) *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículum.* Auténtica Editora.
- **DA SILVA, T. T.** (1995), *Escuela conocimiento y currículum Ensayos críticos.* Miño y Dávila Buenos Aires.
- **DAVINI, M.C.** (2008), *Métodos de enseñanza.* Santillana. Buenos Aires.
- **DÍAZ BARRIGA, A.** (2009), *Pensar la didáctica.* Amorrortu. Buenos Aires.
- **DUSSEL, I., BRITO, A. y NÚÑEZ, P.** (2007), *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina.* Santillana. Buenos Aires.
- **FENSTERMACHER, G. Y J. SOLTIS,** (1999), *Enfoques de la enseñanza.* Amorrortu. Buenos Aires.
- **FENSTERMACHER, G.** (1994), *Tres aspectos de la filosofía de la enseñanza.*
- **WITTRICK, M.** *Investigación de la enseñanza, I.* Paidós. Barcelona.
- **FELDMAN D.** (2010), *Enseñanza y escuela.* Buenos Aires Argentina, Edit. Paidós.
- **FELDMAN, D.** (2010), *Didáctica general.* - 1a ed. - Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación, 2010. (Aportes para el desarrollo curricular) Disponible en: cedoc.infed.edu.ar/upload/Didactica_general.pdf.
- **FIORITI, G.** –Comp.- (2006), *Didácticas específicas. Reflexiones y aportes para la enseñanza.* Miño y Dávila. Buenos Aires.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

- **FREIRE, P.** (2003), *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.
- **FREIRE, Paulo** (2003), *El grito manso*. Argentina. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.
- **FRIGERIO, G. y DIKER, G.** (2005), *Educación, ese acto político*. Del Estante. Buenos Aires.
- **GENTILLI, P.** (2012), *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Siglo XXI-CLACSO. Buenos Aires.
- **GIMENO SACRISTÁN, J., PERRENOUD, P., CLEMENTE LINUESA, M. y FEITO ALONSO, R.** (2011), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Morata. Madrid.
- **GIMENO SACRISTÁN, J.** –Comp- (2010), *Saberes e incertidumbre sobre el currículum*. Morata. Madrid.
- **GIMENO SACRISTÁN, J.** (1998), *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata. Madrid.
- **GIMENO SACRISTÁN, J y PÉREZ GÓMEZ, A.** (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid.
- **GVIRTZ, S. Y M. PALAMIDESSI** (1998), *El ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza*. Aique. Buenos Aires.
- **HILLERT, F.** (2011), *Políticas curriculares. Sujetos sociales y conocimiento escolar en los vaivenes de lo público y lo privado*. Colihue. Buenos Aires
- **JACKSON, P.** (2002), *Práctica de la enseñanza*. Amorrortu Editores. Buenos Aires.
- **LITWIN, E.** (2008), *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós. Buenos Aires.
- **MORIN, E.** (2001), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós. Barcelona.
- **PEREZ GÓMEZ, A.** (1999), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata. Madrid.
- **PERRENOUD, P.** (2008), *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Ediciones Colihue. Buenos Aires.

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL Nº 1434/5(Med)
EXPEDIENTE Nº 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

- **ROCKWELL, E.** –Coord.- (2001), *La escuela cotidiana*. FCE. México.
- **SANJURJO, L. y TRILLO, F.** (2008), *Didáctica para profesores de a pie*. Homo Sapiens. Rosario.
- **SANJURJO L. y VERA, M. T.** (1997), *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Homo Sapiens. Rosario.
- **SANJURJO, L.** (2002), *La formación práctica de los docentes*. Homo Sapiens. Rosario.
- **SANJURJO, L. y RODRÍGUEZ, X.** (2003), *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar*. Homo Sapiens. Rosario.
- **STEIMAN, J.** (2008), *Más didáctica (en la educación superior)*. Miño y Dávila – UNSAM Edita. Buenos Aires.
- **STENHOUSE, L.** (1991), *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata. Madrid.
- **TIRAMONTI, G.** –Comp.- (2010), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes de la escuela media*. Manantial. Buenos Aires.
- **TORRES, J.** (2010), *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata. Madrid.
- **YUNI, J.** –Comp- (2009), *La formación docente. Complejidad y ausencias*. Encuentro Grupo Editor. – Facultad de Humanidades UNCa. Córdoba.
- **ZOPPI, A. M.** (2008), *El planeamiento de la educación en los procesos constructivos del currículum*. Miño y Dávila, Buenos Aires.

FG. 1.4. LECTURA, ESCRITURA Y ORALIDAD

Tipo de Unidad Curricular: Taller

Campo de Formación: General

Ubicación en el Plan de estudios: 1° año

Carga horaria: 3 hs. Cátedra semanales

Total: 96 horas cátedra

Régimen de cursado: Anual

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL Nº 1434/5(Med)
EXPEDIENTE Nº 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

Finalidades formativas

Este espacio curricular, planteado desde la modalidad de un *taller de lectura, escritura y oralidad* que integrará la propuesta curricular para todos los profesorado, tiene como objetivo principal intensificar en los estudiantes- futuros docentes, las prácticas de lectura, escritura y oralidad necesarias para su práctica profesional.

El taller se propone trabajar a partir de *"núcleos temáticos vinculados con los aspectos socioculturales, lingüísticos y cognitivos implicados en el hablar, escuchar, leer y escribir (...) favoreciendo la reflexión metalingüística y metadiscursiva acerca de las propias prácticas en virtud del efecto de doble mediación característico del proceso de formación de futuros profesores que serán docentes de otros alumnos."*¹⁷

Partir de los géneros discursivos que circulan socialmente y que nuestros estudiantes han incorporado durante su formación escolar nos permitirá avanzar luego sobre las estructuras lingüísticas menores (párrafos, oraciones, palabras) que se encuentran contenidas coherentemente por esa estructura mayor que les da forma. El propósito es que los estudiantes tomen contacto, reflexionen y produzcan -desde un enfoque socio-comunicativo y sociocultural- una variedad de discursos socialmente significativos sin dejar de lado el abordaje de la lingüística del texto. Es sumamente importante traer aquí la idea de escribir para conocer, esto es, "estar conociendo" mediante el acto de escribir, alejarnos de la reproducción de lo que ya se sabe para asumir la responsabilidad de la escritura como instancia de investigación (Frugoni, S. 2006).

La enseñanza de la gramática desde la perspectiva de la lingüística textual cobra sentido al ser enfocada como un contenido transversal tendiente a reforzar las prácticas de análisis, comprensión y producción de discursos. Desde este enfoque, la gramática oracional se trabajará en relación con las estructuras mayores: desde la coordinación (proposiciones copulativas, disyuntivas, adversativas, yuxtapuestas) hasta las relaciones de subordinación de las

¹⁷ Proyecto de Mejora para la Formación Inicial de Profesores para el Nivel Secundario. Áreas: Geografía, Historia, Lengua y Literatura y Lenguas Extranjeras. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Secretaría de Políticas Universitarias.

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL Nº 1434/5(Med)
EXPEDIENTE Nº 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

oraciones (proposiciones adjetivas, sustantivas, adverbiales). La normativa (puntuación, tildación, ortografía), su sentido y su necesidad se irán trabajando de manera reflexiva al mismo tiempo que los contenidos ya mencionados en una permanente relación con las esferas de uso de cada discurso.

En nuestra práctica profesional, los docentes apelamos cotidianamente a géneros discursivos propios de la oralidad y la cultura escrita en distintas situaciones: el diálogo, la clase magistral, sesiones de pregunta-respuesta-evaluación, trabajo en grupos, puestas en común, entre otras, en las que se ponen de manifiesto diferentes relaciones de poder (dominación, exclusión e inclusión). En este sentido, reflexionar sobre las prácticas de lectura, escritura y oralidad implica considerar no sólo cuestiones pertinentes a lo disciplinar y a la didáctica sino también las dimensiones políticas involucradas por cuanto la apropiación de las prácticas de la cultura letrada implican una herramienta clave en los procesos de inclusión social.

En cada disciplina, los docentes trabajan géneros discursivos diferentes, proponiendo situaciones de lectura, escritura y oralidad a sus estudiantes. Es ante esto que consideramos necesario incluir en el corpus de textos seleccionados, los que se producen académicamente en función de cada disciplina: a modo de ejemplo en el área de las ciencias sociales encontramos: relato histórico, biografía; en matemáticas formulación de problemas, explicaciones lógicas; en el área de ciencias naturales: definiciones, notas de enciclopedia, informes de experimentos, infografías; asimismo los géneros discursivos propios de los medios de comunicación: entrevistas, reportajes, crónicas, artículos de divulgación científica, redes sociales, Internet, etc. se podrán incluir en todas las áreas. Específicamente, en los profesorado de Lengua y Literatura la escritura creativa ocupará un lugar relevante ya que permite a los estudiantes apropiarse de estrategias próximas al discurso literario. Por este motivo, es relevante el trabajo especializado con todos los géneros discursivos en la formación docente para ayudar al futuro profesor a apropiarse de las estrategias necesarias para la lectura, comprensión y producción de géneros discursivos específicos de su disciplina y de otros de circulación social amplia que puedan permitirle establecer relaciones dialógicas con su área.

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

En este sentido también, y en consonancia con el *Proyecto de Mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario* es fundamental que el profesor en formación comprenda y sea capaz de dominar los distintos modos de producción del lenguaje hablado. Para ello, es necesario que conozca la especificidad gramatical, léxica y textual de las producciones para la comunicación oral en relación con distintos usos y formas, tipos y géneros, reflexionando a partir de la interacción dialógica oral. La continua reflexión acerca de la práctica de la oralidad permitirá al futuro profesor meditar y deliberar acerca de “la existencia de prejuicios, relativos a la superioridad o inferioridad de algunas variedades y su vinculación con conflictos socioculturales y políticos”¹⁸.

Propuesta para el Taller¹⁹ de lectura, escritura y oralidad

El *taller de Lectura, Escritura y Oralidad* nos permitirá articular diferentes experiencias vinculadas con las prácticas de lectura, escritura y oralidad en distintas situaciones de la vida social y también en relación con las tecnologías de la Información y la Comunicación. Por su parte, favorecerá la comprensión de los procesos involucrados en la lectura y en la escritura como desafíos para la resolución de problemas de lectura y escritura de géneros discursivos diversos. Consideramos que vivenciar el taller de lectura, escritura y oralidad posibilitará a los estudiantes la reflexión acerca de los procesos metacognitivos que se encuentran involucrados en estas prácticas así como de los aspectos socioculturales implicados dado que recupera la preservación de la memoria

¹⁸ Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario. Áreas: Geografía, Historia, Lengua y Literatura y Lenguas extranjeras. Ministerios de Educación. Presidencia de la Nación. Secretaría de Políticas Universitarias.

¹⁹ La modalidad de taller privilegia el intercambio de opiniones e interpretaciones acerca de los textos que se leen. Se trata de un espacio que habilita a la formulación de preguntas por parte de los alumnos y que ofrece la oportunidad de que pongan en escena sus saberes, que provienen tanto de sus experiencias de vida como de las experiencias de pensamiento que les han proporcionado las lecturas. Es, además, un ámbito en el que los textos producidos son leídos y comentados por todos y en el que existe un tiempo destinado a la reescritura, a partir de las sugerencias del docente y de sus pares. En esa interacción se juega la posibilidad de que los alumnos tomen la palabra, y su efectiva participación depende del modo en que el docente coordine estas actividades. En este sentido, la intervención docente es central en relación con la formulación de consignas tanto de lectura como de escritura, y en el seguimiento pormenorizado de los procesos que van desarrollando los alumnos, que no son homogéneos. Con el mismo sentido podrán promoverse, además de talleres, foros, ciclos de debates, jornadas, seminarios, entre otros formatos institucionales organizados en torno a los temas y problemas que vinculen a la literatura con otros discursos sociales. Resolución CFE N° 180/12 NAP Ciclo Orientado Educación Secundaria. LENGUA Y LITERATURA.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

personal y colectiva, el desarrollo de la subjetividad y permite reflexionar acerca de la escritura como comunicación que trasciende el tiempo y el espacio.

La dinámica de taller permite articular las prácticas de lectura, escritura y oralidad desde una perspectiva reflexiva de los discursos que involucren problemáticas del ámbito político, sociocultural, artístico, y que aborden temáticas relacionadas con la participación ciudadana, la construcción de la memoria, los derechos humanos, las problemáticas de género, la sexualidad, la convivencia intercultural, entre otros.

De este modo, se propone para la articulación de la lectura, la escritura y la oralidad en situaciones de taller las siguientes actividades:

- Propuesta de lecturas críticas, escritura y debate de discursos que circulan socialmente (editoriales, notas de opinión, críticas de espectáculos, solicitadas, cartas abiertas, crónicas, entre otros) para:
 - Analizar, reflexionar e identificar los supuestos que la legitiman, para tomar un posicionamiento personal, dilucidar puntos de vista encontrados sobre un mismo suceso o tema de actualidad y confrontar los argumentos que los sostienen a partir de la producción escrita o/y oral.
 - Investigar y analizar cómo están escritos los discursos: estructuración del texto, vocabulario específico, estrategias propias de los textos expositivos y argumentativos, función de los paratextos, entre otras y de esta manera identificar modos de resolución de problemas de escritura y producir sus propios textos tanto escritos como orales.
 - Leer con fluidez frente a un auditorio en situaciones que le den sentido a esta práctica (en el aula, en jornadas institucionales, en proyectos comunitarios, etc.).
 - Investigar diferentes fuentes bibliográficas provenientes de diversos dispositivos (impresos y digitales) en función de temas y/o problemas seleccionados previamente.
 - Exponer oralmente frente a un auditorio conformado por sus pares sobre un tema seleccionado previamente e investigado desde diferentes

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

perspectivas, asumiendo un posicionamiento personal y/o grupal. Las exposiciones orales podrán ser individuales y/o grupales y se podrá acompañar con diferentes recursos: digitales, audiovisuales, etc.

Por otra parte, la participación en situaciones de escritura, individuales y grupales, de una amplia variedad de textos no literarios, atendiendo a la intencionalidad, los rasgos específicos de cada género, los destinatarios, los ámbitos de circulación y los soportes elegidos presumen, en situaciones de taller, tomando en cuenta el carácter recursivo de las etapas del proceso de escritura poder escribir textos propios del ámbito de la cultura y la vida ciudadana (artículos críticos y reseñas literarias, cartas de lector, artículos de opinión y otros textos argumentativos). Para esto, se sugiere:

- Seleccionar el tema/problema sobre el cual se va a escribir, presentar el tema y fijar una posición personal; idear argumentos consistentes y adecuados, utilizando algunas figuras retóricas pertinentes que sostengan la posición tomada; seleccionar e incorporar voces en estilo directo e indirecto que aporten puntos de vista con los que se mantienen acuerdos o desacuerdos. Presentar la conclusión.
- Escribir textos propios del ámbito de estudio relacionados con temas del área (informes, monografías, definiciones, notas de enciclopedia, entradas de diccionario especializado, formulación de problemas, etc.) a fin de organizar el texto de acuerdo a las características del género; citar según las convenciones vigentes las fuentes consultadas e incorporar, al final del texto, la bibliografía utilizada; consultar y analizar cómo están escritos otros textos similares como referencia para la propia escritura.
- Producir escritos de manera individual y grupal e ir revisando durante el proceso de escritura las primeras versiones del texto para reflexionar sobre cuestiones tales como: mantenimiento del tema, el modo en el que se va estructurando la información, las relaciones que establecen entre sí las oraciones del texto, el uso de un vocabulario adecuado al ámbito de circulación, al género y al tema, la segmentación en párrafos de acuerdo a los temas y subtemas, el uso de los conectores y marcadores apropiados, la puntuación y la ortografía. La revisión es una estrategia que permite

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

tener en cuenta las observaciones de los lectores (compañeros de curso, docentes, pares) para reelaborar el texto a fin de lograr la mejor versión final posible, empleando las cuatro estrategias de reformulación: ampliación, sustitución, recolocación y supresión.

- Realizar la edición del texto en vistas a su publicación en distintos soportes: en papel o en espacios virtuales, tales como páginas, blogs, etc. En este punto, adquiere un rol importante el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, en especial las herramientas propias de los procesadores de texto y de otros programas de edición.

Perfil del docente a cargo de este espacio curricular:

Profesor/a en Letras. El docente responsable de este espacio curricular seleccionará y priorizará los contenidos de acuerdo a la orientación y las necesidades del Profesorado.

Bibliografía

- **ABASCAL, M.D Y OTROS** (1993), *Hablar y escuchar. Una propuesta para la expresión oral en la enseñanza secundaria*. Octaedro. Barcelona.
- **ALVARADO, M.** (2001), *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Flacso Manantial. Buenos Aires.
- **ALVARADO, M., BOMBINI, G., FELDMAN, D.** (1994), *El nuevo escriturón. Curiosas y extravagantes actividades para escribir*. El hacedor, Buenos Aires.
- **ALVARADO, MAITE** (2013), *Escritura e invención en la escuela*. Colección Espacios para la lectura. Fondo de Cultura Económica, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- **ALVARADO, MAITE** (2003), "La resolución de problemas" en *Revista Propuesta Educativa* N° 26, Argentina, FLACSO – Ediciones Novedades Educativas.
- **ALVARADO, M.** (Módulo escrito con la colaboración de Marina Cortés): *Estrategias de enseñanza de la lengua y la literatura*.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

- **AMADO, ELBA ROSA** (2009), *Hacia una didáctica social: la formación del lector. En De las raíces a las alas.* Dossier Programa Tucumán en tiempo de lectura.
- **AMADO, ELBA ROSA** (2001), "Volver a leer. El papel del docente en la recuperación del poder y el placer de la lectura". En **Amauta**, Dpto. Investig. Esc. Normal J.B. Alberdi. año III N°4 Tucumán.
- **BAJTÍN, M.**, (1982), *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.
- **BIXIO, B.** (2003), Pasos hacia una didáctica sociocultural de la lengua y la literatura. Lulú Coquette. *Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, I (2), pp. 24-35
- **BOMBINI, G.** (2006), *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura.* Libros del zorzal. Buenos Aires.
- **BRAVO, MARÍA JOSÉ** (2012), La gramática y sus conexiones con la lectura y la escritura en *Lengua & Literatura. Teorías, formación docente y enseñanza.* Ed. Biblos, Buenos Aires.
- **BRAVO, MARÍA JOSÉ:** María, la hija del molinero. Personajes, costumbres y enfoques en la enseñanza de la gramática en *Revista Versiones*, N° 13, otoño de 2002.-
- **CAMPS, A. (Comp.)** (2003) *Secuencias didácticas para aprender a escribir.* Grao. Barcelona.
- **CORTÉS, M. y BOLLINI, R.** (1994), *Leer para escribir*, El Hacedor. Buenos Aires.
- **CORTÉS, M., MASINE, B.**, *Las netbooks y la enseñanza de la escritura* en Revista digital. En línea en:
<http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/files/2011/12/Revista-Secundaria-en-el-Bicentenario-N%C2%B0-5.pdf>
- **CORTÉS, M., MASINE, B.** El aula, la lectura y la escritura. Un espacio privilegiado para dos prácticas sociales clave. Ministerio de Educación.
- **CHAMBERS, A.** (2008), *Dime México*, Fondo de Cultura Económica, México.
- **CUESTA, C.** (2006), *Discutir sentidos: la lectura literaria en la escuela.* ed. Libros del Zorzal. Buenos Aires.
- **FRUGONI, S.** (2006) *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela.* Libros del Zorzal, Buenos Aires.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

- **FRUGONI, SERGIO** (2005), “La escritura de invención como práctica cultural: su papel en la Didáctica de la lengua y la literatura”, en *Lulú Coquette, Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*. Año III, N°3, noviembre de 2005, El Hacedor- Jorge Baudino Ediciones, Buenos Aires. ISSN: 1669-824X (p.81-95)
- **HERNÁNDEZ MARTÍN, A- QUINTERO GALLEGO, A.** La composición escrita en *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* (2004). Facultad de Filosofía y Letras, UNT, Tucumán.
- **NÚCLEOS DE APRENDIZAJES PRIORITARIOS** Ciclo Orientado de Educación Secundaria LENGUA Y LITERATURA, Documento aprobado por Resolución CFE N° 180/12
- **PETIT, M.** (1999), Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. México, Fondo de Cultura Económica.
- **PRIVAT, JEAN MARIE** (2001), *Socio lógicas de la didáctica de la lectura*. Lulú Coquette. Buenos Aires.
- **SARDI, VALERIA** (2005), Prácticas de escritura, narración e imaginación y su relación con la apropiación del conocimiento, en *Lulú Coquette, Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*. Año III, N°3, noviembre de 2005, El Hacedor- Jorge Baudino Ediciones, Buenos Aires. ISSN: 1669-824X (p.113-121)
- **SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C.**, “Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita”, en *Infancia y Aprendizaje* Nro 58, (1992), pp.43-64.
- **TOBELEM, MARIO** (1994), *El libro de Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura*. Aula XXI. Ed. Santillana, Argentina.

CAMPO DE LA FORMACIÓN PRÁCTICA PROFESIONAL

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

F.P.P. 1.1 PRÁCTICA PROFESIONAL I

Tipo de Unidad Curricular: Práctica Docente

Campo de Formación: Práctica Profesional

Ubicación en el Plan de Estudios: Primer Año

Carga Horaria: 3 hs. cátedras semanales.

Total: 96 horas cátedras

Régimen de cursado: Anual

Finalidades Formativas

Si bien desde la modernidad, lo educativo se expresa de manera predominante en la escuela, el modo formal no es el único campo en el que se materializa lo educativo. El contexto social amplio ha ido adquiriendo paulatina importancia en la consideración de lo educativo y ha ido interpelando al conocimiento pedagógico y a las prácticas educativas, también de manera gradual. En la actualidad, la omisión del campo no formal en la consideración de la construcción, validación y transmisión de conocimientos, se traduciría en una mirada sesgada de lo educativo. Bajo la comprensión de que un modo educativo no invalida al otro, ni requiere ser leído y comprendido desde una de las modalidades, se hace necesario pensar que se puede recuperar de cada una de ellas en pos de la construcción de una educación más democrática, inclusiva y justa. Al ingreso de los estudiantes a la formación docente, el acercamiento a experiencias educativas no formales, implica que los futuros docentes construyan la comprensión de que educación no significa siempre decir escuela. De esta manera, se acercarán hacia formas de enseñar y aprender alternativas ligadas a intereses y sentidos diferentes. Se sabe y reconoce que los estudiantes de formación docente ya cuentan con un bagaje de saberes devenidos de sus trayectorias y biografías, en la educación institucionalizada, que les permitirá dialogar y/o problematizar lo vivido con la forma educativa no formal.

Los espacios de educación no formal serán seleccionados y analizados de acuerdo a diversos criterios, lo educativo de sus propuestas, la implicancia que las mismas tienen en el ámbito socio comunitario, la potencialidad formativa que

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

poseen las experiencias educativas no formales para ampliar la mirada de lo educativo, la posibilidad de asalto a las rutinas institucionales y el aporte que hacen para comprender lo escolar desde una perspectiva diferente.

Los estudiantes, futuros docentes podrán desarrollarse profesionalmente, en diferentes instancias y contextos educativos, por lo que, llevar a cabo observaciones participativas en el ámbito no formal reviste un importante valor formativo y contribuye con la construcción paulatina del rol docente, asumiendo una diversidad de acciones y funciones acompañando la experiencia educativa no formal. Lo que implicará el 40% del tiempo en las escuelas asociadas y el 60% en el Instituto Formador.

Para la puesta en acción del trabajo de campo, los aportes provenientes de la investigación educativa serán relevantes, el valor pedagógico de la observación pedagógica didáctica, qué observar, en qué y cómo participar, como relevar datos, qué tipo de registros realizar, la socialización de la información, la reflexión y análisis de lo hecho, la entrevista y el cuestionario, constituirán aspectos de suma importancia y que se trabajarán en la institución formadora, bajo el formato de seminario taller y en paralelo a la consecución del trabajo de campo. Para esto, está previsto que el trabajo de campo comprometa el setenta por ciento de la carga horaria total y el seminario taller en la institución formadora el treinta por ciento restante.

En función de lo dicho, se espera que contribuya al logro de las siguientes finalidades formativas:

Objetivos

- Realizar observaciones participativas en terreno, para aproximarse crítica y reflexivamente a la realidad educativa y social y al campo de desarrollo profesional.
- Aproximarse reflexivamente a situaciones educativas amplias, más allá de la forma educativa formal
- Desarrollar la capacidad de observar, registrar y entrevistar en terreno.

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

- Comprender la importancia de la socialización y reflexión colectiva de la información obtenida en terreno.
- Conocer las múltiples posibilidades de desarrollo profesional en las instituciones educativas del sistema y en otras instituciones sociales.
- Reflexionar acerca de la organización, estilos de trabajo y comunicacionales en la modalidad educativa no formal para interpelar sus propias biografías y para contribuir con el logro de una educación más inclusiva.

Ejes de contenidos: Descriptores

Lo educativo en diversos contextos sociales y culturales

Lo educativo más allá de la escuela. La forma educativa no formal. Las experiencias educativas en contextos sociales y culturales diversos. ¿Qué hay de educativo en las experiencias educativas no formales? La educación popular. Bibliotecas, asociaciones, centros culturales y comunitarios.

La biografía escolar y sus vínculos con las formas aprendidas de enseñar en relación y problematización con los modos de trabajo en la educación no formal.

Investigación educativa y trabajo de campo

Los aportes de la investigación educativa al trabajo de campo y a la formación de grado. La observación no participante y participante., importancia pedagógica didáctica. La entrevista y el cuestionario. Los datos y su tratamiento. El registro y la socialización de la información. El análisis y la reflexión colectiva en el desarrollo del trabajo de campo y en la socialización de la información. La crítica y el lugar del otro. Las respuestas a la pregunta: ¿qué haría en su lugar?

Perfil del docente a cargo de este espacio curricular:

Profesor/a o Licenciado/a en Pedagogía. Profesor/a o Licenciado/a en Ciencias de la Educación con formación y/o experiencia específica en el nivel. El docente responsable de este espacio curricular seleccionará y priorizará los contenidos de acuerdo a la orientación y los requerimientos del Profesorado.

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

Bibliografía

- **ACHILLI, E.** (2002) Investigación y Formación Docente. Base de la conferencia desarrollada en el III Encuentro de docentes que hacen investigación. (Escuela Marina Vilte, CTERA-AMSAFE-CTA) Santa Fe, abril. Disponible en www.publicacionesemu.com.ar
- **ANTELO, E.** “La falsa antinomia enseñar-asistir”, en Diario La Capital, Rosario, 11 de junio de 2005.
- **BARCO, S.** (2010) “Recuerdos del jardín”, en ANTELO, E. y otros. Lo que queda de la infancia. Homo Sapiens. Buenos Aires.
- **CARLI, S.** (2006) La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping, Paidós, Buenos Aires.
- **DUSCHATZKY, S.** (2007) *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie.* Paidós. Buenos Aires.
- **FUJIMOTO GÓMEZ, G.** “la educación no formal. Experiencias latinoamericanas de atención a la infancia: la no-escolarización como alternativa” Congreso Mundial de Lecto-escritura, celebrado en Valencia, Diciembre 2000
- **MONTERO, L.** (2001)- La construcción del conocimiento profesional docente. Homo Sapiens, Rosario.
- **PERRENOUD, P.** (2006)- Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Graó, Barcelona
- **SANJURJO, L. Y RODRÍGUEZ, X.** (2003) *Volver a pensar la clase-* Homo Sapiens. Rosario.
- **TOURIÑÁN LÓPEZ, J. M.** “Análisis conceptual de los procesos educativos formales, no formales e informales”. Disponible en: <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/3092>

CAMPO DE LA FORMACION ESPECÍFICA

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

F.E.1.1. PROBLEMÁTICA DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Tipo de Unidad Curricular: Seminario

Campo de la Formación: Específica

Ubicación en el Plan de Estudios: Primer Año

Carga Horaria: 3 hs. cátedras semanales.

Total: 96 horas cátedras

Régimen de cursado: Anual

Finalidades formativas

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"*²⁰. 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.

²⁰ 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.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL Nº 1434/5(Med)
EXPEDIENTE Nº 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

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*”²¹.

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 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.²² 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

²¹ 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

²² 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

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

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”.²³

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”. 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.

²³ Ministerio de Educación Instituto Nacional de Formación Docente – Area Desarrollo Curricular- Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares -

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL Nº 1434/5(Med)
EXPEDIENTE Nº 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

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...”*²⁴ 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

²⁴ Rockwell Elsie (1987) Desde la perspectiva del trabajo docente-Doc 9 –Condiciones del Trabajo Docente – P.T.F.D

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

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.

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 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 saberse a situaciones concretas.

Aportes de la Unidad Curricular I 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

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

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.

Ejes de contenidos: Descriptores

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:

Eje 1. El fracaso escolar en el nivel primario.- Fracaso escolar y condiciones socioeconómicas -Educación y pobreza - Repitencia, sobreedad, abandono, analfabetismo -.Políticas asistenciales

Eje 2. 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.

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

Eje 3. 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.

Eje 4. 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.

Eje 5. La integración de niños y niñas con discapacidad.- La articulación de la escuela común con la escuela especial.

Eje 6. 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.

Eje 7. 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.

Perfil del docente a cargo de este espacio curricular:

Profesor/a o Licenciado/a en Pedagogía. Profesor/a o Licenciado/a en Ciencias de la Educación. El docente responsable de este espacio curricular seleccionará y priorizará los contenidos de acuerdo a la orientación y los requerimientos del Profesorado.

Bibliografía:

- **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.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

- **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.
- *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares* Ministerio de Educación- Instituto Nacional de Formación Docente-INFOD – Área desarrollo curricular-
- *Documento Lineamientos Curriculares Mínimos para la educación sexual Integral* Ministerio de Educación de Argentina.. 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.

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

- **REDONDO, PATRICIA** (2006), "Nombrar a los Niños", en Suplemento Digital de la *Revista La Educación en nuestras manos* N° 30, junio 2006.
- **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.

**F.E.1.2. EXPRESION ARTISTICA: (LENGUAJE A ELECCION) EXPRESION
CORPORAL O TEATRO**

Tipo de Unidad Curricular: Taller

Ubicación en el Plan de Estudios: Primer Año

Carga Horaria: 2 hs. cátedras semanales.

Total: 64 horas cátedras

Régimen de cursado: Anual

Finalidades formativas

La danza es un lenguaje simbólico que integra el campo de conocimiento del arte. Desde una perspectiva semiótica²⁵, 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

²⁵ 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.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

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 formativo, o educacional, más que vocacional y cuyo objetivo es poner la danza, como lenguaje , al alcance de todos

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

los seres humanos”.²⁶

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”²⁷. 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

²⁶ Stokoe, P. (1978) La Expresión Corporal y el adolescente. Barry, Argentina, pp 9

²⁷ Terigi, F. Reflexiones sobre el lugar de las artes en el *currículum* escolar. En Akoschky J. et al, Artes y escuela.paidós, Argentina. pp65

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

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 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”²⁸. 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”²⁹.

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

²⁸ Furlan, A. (Argentina- Méjico) *El lugar del cuerpo en una educación de calidad*, en Lectura Educación Física y Deportes, Revista Digital. www.efdeportes.com/

²⁹ Ibidem

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

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 intrapersonal³⁰ 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, 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”³¹- 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.

³⁰ 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 .

³¹ Verón, E. (1997). Esquema para el análisis de la mediatización; en Diálogos, n° 48, Lima

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

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.

Ejes de contenidos: Descriptores

- **Eje 1. 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.

- **Eje 2. 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

- **Eje 3. 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.

- **Eje 4. El cuerpo y el tiempo.** Estructuración temporal del movimiento: Orden. Sucesión. Duración. Velocidad. Simultaneidad. Alternancia.

- **Eje 5. 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.

- **Eje 6. El cuerpo y la música:** Corporización de elementos básicos de la música: sonido y silencio. Frases musicales. Aspectos rítmico, melódico y armónico.

- **Eje 7. Los recursos de la Expresión Corporal_**como estímulo para la creación.

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

Sonoros: la música; los sonidos; la voz. Plástico-visuales. Literarios y dramáticos.
Interacción lúdica con objetos: exploración, uso y transformación de objetos.

- **Eje 8. 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.

- **Eje 9. El cuerpo como productor de imágenes.** Imágenes evocativas. Imágenes productivas. Narraciones corporales. Búsqueda expresiva, lúdica y creativa de los contenidos trabajados.

- **Eje 10. 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.

- **Eje 11. 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.

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.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL Nº 1434/5(Med)

EXPEDIENTE Nº 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

- **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, Buenos Aires.
- **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.
- **LABAN, R.** (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.
- **LE BRETON, D.** (1995), *Antropología del cuerpo y modernidad*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- **MILSTEIN, D.; MENDES, H** (1999), *La escuela en el cuerpo*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- **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.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

- **STOKOE, P.** (1986), *Expresión Corporal*, Guía didáctica para el Docente. Ricordi, Argentina.
- **STOKOE, P.** (1990), *Expresión Corporal: Arte- Salud - Educación*. Humanitas ICESA, 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.

F.E.1.2. EXPRESION ARTISTICA: TEATRO

Tipo de Unidad Curricular: Taller

Campo de Formación: Específica

Carga Horaria: 2 hs. cátedras semanales.

Total: 96 horas cátedras

Régimen de cursado: Anual

Finalidades formativas

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

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

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

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

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.

Ejes de contenidos: Descriptores

Eje 1. 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.

Eje 2. 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.

Eje 3. Estructura dramática. Argumento y tema. Secuencia dramática y de acción. Texto dramático y texto escénico o espectacular. Relato.

Eje 4. 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.

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

Eje 5. Lectura crítica de producciones teatrales: Apreciación, contextualización y producción de sentido y su relación con la realidad socio-cultural.

Bibliografía

- **BRETCH, BERTOL.** (2001) *Breviario de estética teatral.*
- **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. Buenos Aires.
- **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.
- **VEGA, R.** (1981), *El teatro en la educación.* Editorial Plus Ultra. Buenos Aires.
- **VEGA, R.** (1995), *Escuela, teatro y construcción de conocimiento.* Editorial Santillana. Buenos Aires.

FE 1. 3 MATEMÁTICA

Tipo de Unidad Curricular: Materia

Campo de Formación: Específica

Ubicación en el Plan de Estudios: Primer Año

Carga Horaria: 3 hs. cátedras semanales.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

Total: 96 horas cátedras

Régimen de cursado: Anual

Finalidades formativas

¿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: 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.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

- 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.

Ejes de contenidos: Descriptores

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.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

- 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.*

Eje 1. Valores que se le reconoce a la Matemática: instrumental, social, formativo.

Eje 2. 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.

Eje 3. Conjuntos numéricos: clasificación. Propiedades.

Eje 4. 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. 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

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

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

- **ALSINA, C. Y OTROS** (1996), *Enseñar Matemáticas*. GRAO. Madrid.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

- **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
- **BRESSAN A. Y BOGISIC B.** *El cálculo aproximado: aplicaciones a la operatoria con naturales y decimales.* Documento n° 17. DIFOCAPEA. Área Matemática. Río Negro.
- **BRESSAN, ANA MARÍA,** (1998), *División.* Consejo Federal de Educación. Río Negro.
- **BROITMAN, CLAUDIA Y KUPERMAN, CINTHIA,** (2005), *Interpretación de números y exploración de regularidades en la serie numérica.* Propuesta didáctica para primer grado: La lotería. Universidad de Buenos Aires, OPFyL. Buenos Aires.
- **CARRAHER, TEREZINHA; CARRAHER, DAVID Y SCHLIEMANN, ANALUCÍA,** (1991), *En la vida diez, en la escuela cero.* Siglo XXI. México.
- **CHARNAY, ROLAND.** "Aprender por medio de la resolución de problemas", en C. Parra e I. Saiz (1994) (comps.), *Didáctica de la Matemática. Aportes y reflexiones,* Paidós. 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.
- **CHEMELLO, GRACIELA; AGRASAR MÓNICA** (2007), *Leer, escribir y argumentar NAP* (Serie Matemática). 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.
- **FUENLABRADA, I. ET AL** (1986), *Los Cuadriláteros y sus Diagonales.* Laboratorio de Psicomatemática Nro. 7. DIE. CINVESTAV. México.
- **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.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL Nº 1434/5(Med)
EXPEDIENTE Nº 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

- **LAKATOS, I.** (1992), *Pruebas y refutaciones. La lógica del descubrimiento matemático*, Alianza, Madrid.
- **LERNER, DELIA.** (1992), *La Matemática en la escuela*, Aique. Buenos Aires.
- **MARTINEZ, 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.
- **MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA** (2007) *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP)* “Series de cuadernos para el aula, segundo ciclo: 4, 5 y 6”.
- **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.).(1994), *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.
- **QUARANTA, MARÍA EMILIA, PONCE HÉCTOR,** (2006), *Matemática. Cálculo Mental con números naturales*. Dirección de Currícula. G.C.B.A.
- **SADOVSKY, PARRA, ITZCOVICH, BROITMAN** (1997), *Documento de Actualización Didáctica Nº 5. Matemática*. Segundo Ciclo de la EGB, MCBA
- **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.
- **SAIZ, IRMA.** (1994), 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.** (1991), *El niño, las matemáticas y la realidad, el problema de las matemáticas en la escuela* Trillas, México.
- **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*

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

Números. Alternativas didácticas para Jardín de infantes y Primer Ciclo de la EGB., Santillana, Buenos Aires.

F.E.1.4. LENGUA Y LITERATURA

Tipo de Unidad Curricular: Materia

Campo de la formación: Específica

Ubicación en el Plan de Estudios: Primer Año

Carga Horaria: 3 hs. cátedras semanales.

Total: 96 horas cátedras

Régimen de cursado: Anual

Finalidades formativas

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 sustenta la propuesta curricular del área.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

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.

Ejes de contenidos: Descriptores

Eje 1. 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.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

Tipos de lectura. La escritura. Concepciones. Modelo de composición. Proceso de composición.

Eje 2. 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.

Eje 3. 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.

Eje 4. 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.

Eje 5. 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

- **ALVARADO, M.** (coord.) (2001), *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.
- **BERRUTO, G.** (1979), *La sociolingüística*. FCE, México.
- **BOMBINI, G.** (2001, “La literatura en la escuela”, en; Alvarado, M., *Entre Líneas*, Flacso Manantial, Buenos Aires.
- **CAZDEN, C.** (1991), *El discurso en el aula*. Paidós, Buenos Aires.
- **CENSABELLA, M.** (2000), *Las lenguas indígenas en la Argentina*. Eudeba, Buenos Aires.
- **CHAMBERS, A.** (1996), *Cómo formar lectores*, Conferencia pronunciada en 25º Congreso Mundial de IBBY.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

- **CHARTIER, A. M.** (2004), *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica* Fondo de Cultura Económica, México.
- **CHARTIER, A.-M. Y J. HÉBRARD,** (2002), “La lectura de un siglo a otro”. *Discursos sobre la lectura (1980-2000)*, Gedisa, Barcelona.
- **CHOMSKY, N. PIAGET, J.** (1983), *Teorías del lenguaje, teorías del aprendizaje.* Grijalbo, Barcelona.
- **CIAPUSCIO, G.** (1995), *Tipos textuales*, UBA, Buenos Aires.
- **COLOMER, T.** (2001), “La enseñanza de la literatura como construcción de sentido”. En *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año 22, N° 4. Buenos Aires.
- **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.
- **DÍAZ RÖNNER, M. A.** (1989), *Cara y cruz de la literatura infantil.* (Colección Libros del Quirquincho) Coquena Grupo Editor SRL - Buenos Aires.
- **EGAN, K.** (2005), ¿Empezar desde lo que el alumno sabe o desde lo que el alumno puede imaginar? *Lulú Coquette*, Año 3, N° 3. 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.
- **GASPAR, M. DEL PILAR Y SILVIA GONZÁLEZ,** (2006-2007), *Cuadernos para el aula. Lengua: 1º a 6º Año* Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- **HALLIDAY, M.A.K.** (1982), *El lenguaje como semiótica social*, FCE, México.
- **HÉBRARD, J.** (2006), *Conferencia Lectores autónomos, ciudadanos activos*, Flacso, Buenos Aires.
- **IRWIN J. DOYLE M.A.** (1992), *Conexiones entre lectura y escritura.* Aique, Buenos Aires.
- **LAHIRE, B.** (comp.) (2004), *Sociología de la lectura*, Gedisa, Barcelona.

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

- **MONTES, G.** (2005), *La gran ocasión*, Plan de Nacional de Lectura, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- **PETIT, M.** (1999), *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. FCE, México.
- **PINEAU, P. Y CUCUZZA, R** (dir.) (2000), *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.
- **PINEAU, P. Y CUCUZZA, R.** (dir.) (2000), *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.

F.E. 1.5 CIENCIAS SOCIALES

Tipo de Unidad Curricular: Materia

Campo de la Formación: Específica

Ubicación en el Plan de Estudios: Primer Año

Carga Horaria: 3 hs. cátedras semanales.

Total: 96 horas cátedras

Régimen de cursado: Anual

Finalidades formativas

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,

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

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

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

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).

Ejes de contenidos: Descriptores

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)³².

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

³² Moglia, P: Primeros avances de las Recomendaciones en base a diversos autores, INFOD, mayo de 2008
...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

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 contenidos³³, tanto disciplinares como didácticos, a fin de que se puedan establecer distintas relaciones entre ellos, así como formas de abordarlos:

Eje 1. 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 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.

Eje 2. 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,

Eje 3. 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.

Eje 4. 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.

Eje 5. 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

³³ Basados en las recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares, INFOD, pág. 122 a 128

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

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.

Eje 6. 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.

Eje 7. 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.

Eje 8. 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.

Eje 9. 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

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

tradicionales y su sustitución por las mismas u otras capital-intensivas. c) La crisis de los productores de subsistencia. Los movimientos sociales rurales.

Eje 10. La didáctica de las Ciencias Sociales como campo de estudio. Las líneas de investigación educativa. Los aportes desde las dimensiones teóricas, propositiva y práctica.

Eje 11. La construcción de las nociones de espacio y tiempo. Investigaciones de Hannoun, Castorina, Del Val. Los aportes de Calvani y Egan.

Eje 12. 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.

Eje 13. Modelos de enseñanza en ciencias sociales. Diferentes paradigmas de enseñanza

Eje 14. Los NAP: fundamentación acerca de su implementación. Organización y propuesta de núcleos de aprendizajes prioritarios.

Bibliografía

- **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.
- **AISENBERG, B. Y S. ALDEROQUI** (comps.) (1998), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Teorías con prácticas*. Buenos Aires, Paidós educador.
- **AISENBERGERG, B., Y ALDEROQUI, S** (comp.), (1994), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*, Paidós. Buenos Aires.
- **ARIES, PHILIPPE** (1988), *El tiempo de la Historia*, Paidós. Buenos Aires.
- **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, Aprendizaje Visor/MEC. Madrid.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)

EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

- **ASENSIO, M.; CARRETERO, M., Y POZO, (1986), J. L.,** «*La comprensión de la Historia. Pensamiento relativista*», Cuadernos de Pedagogía, 133, pp. 24-27, Barcelona.
- **ASENSIO, M.; CARRETERO, M., Y POZO, (1989),** “La comprensión del tiempo histórico” en Carretero, M.; Pozo, J. L. y Asensio, M. (comp.), *La Enseñanza de las Ciencias Sociales*, pp. 103-137, Visor. Madrid.
- **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. (1995),** Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia. Aique. Buenos Aires.
- **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.
- **CARRETERO, M., (1993),** *Constructivismo y educación*, Edelvives, Madrid.
- **CARRETERO, M., A. ROSA Y GONZÁLEZ (comps.) (2006),** *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Paidós, Buenos Aires.
- **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, Visor. Madrid.
- **CARRETERO, M.; POZO, J. I., Y ASENSIO, M., (1989),** *La Enseñanza de las Ciencias Sociales*, Visor, Madrid.
- **CARRETERO, MARIO (2007),** Documentos de identidad: la construcción de la memoria Histórica en un mundo global, Paidós, Buenos Aires.
- **CASANOVA, J., (1991),** *La Historia social y los historiadores*, Crítica. Barcelona.
- **CASTORINA, J. A. Y B. AIZEMBERG, (1988),** “*Las primeras ideas infantiles sobre la autoridad presidencial*”. en *Revista Argentina de Educación N°10*.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL Nº 1434/5(Med)
EXPEDIENTE Nº 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

- **COLAS BRAVO M, BUENDÍA L**, (1999), *Investigación Educativa*, Ediciones Alfar. Sevilla.
- **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*, Narcea. Madrid.
- **DERREAU, M.** (1976), *Geografía humana*. Vicens Vives. Barcelona.
- **DI TELLA, T.** (1997), *La Sociedad y el Estado en el desarrollo de la Argentina Moderna*. Biblos. Buenos Aires.
- **DOMÍNGUEZ, J.** (1987), *El entorno en la Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Centro de Profesores Sociales. Madrid.
- **DUBY, G.**, (1988), *Diálogo sobre la Historia*, Alianza, (original francés, 1980). Madrid.
- **EDGARDO, O., Y OTROS**, (1987), *El material didáctico en la enseñanza de la Historia*, El Ateneo. Buenos Aires.
- **EGAN, K.**, (1994), *Fantasía e Investigación: su poder en la enseñanza*, MEC, Morata. Madrid.
- **ELLIOTT, J.**, (1986), *La Investigación-acción en el aula*, Valencia, Consejería de Educación.
- **ELLIOTT, J.**, (1990), *La investigación-acción en educación*, Morata, Madrid.
- **FEBVRE, L.**, (1970), *Combates por la Historia*, Barcelona, Ariel, (original francés, 1953).
- **FINOCCHIO, S.** (1993), *Enseñar Ciencias Sociales*. Troquel. Buenos Aires.
- **FINOCHIO, S.**, (1993), *Enseñar Ciencias Sociales*, Troquel. Buenos Aires.
- **FOLGUERA, P.** (1994), *Cómo se hace historia oral*. Eudema. Madrid.
- **GARCÍA PÉREZ, F.** (comp.) (1991), *Didáctica de las Ciencias Sociales: Geografía e Historia. Estado de la cuestión*, Pub. Universidad, Diada Ed. Sevilla.
- **HAGGETT, P.** (1988), *Geografía, una síntesis moderna*. Omega. Barcelona.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)

EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

- **LANZA, H., Y FINOCCHIO, S.**, (1992), *Currículum presente, ciencia ausente. La enseñanza de la Historia en la Argentina de hoy*, Miño y Dávila/FLACSO. Buenos Aires.
- **LE GOFF, J.**, (1991), *Pensar la historia*, Paidós. Barcelona.
- **LE GOFF, J., Y NORA, P.** (eds.), *Hacer la historia*, Laia, 1974, 3 vols. Barcelona.
- **LE GOFF. J.** (1991), *El orden de la memoria*, Ed. Paidós, Barcelona.
- **LUC, J. N.**, (1981), *La enseñanza de la Historia a través del medio*, Cincel-Kapelusz. Madrid.
- **LUNA, F.** (Director) (1990), *Construyendo una nación en nuestro tiempo*. Hyspamérica. Buenos Aires.
- **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*, Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires.
- **MONCLÚS ESTELLA, A.** (1992), *La enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales*. Ed. Complutense. Madrid.
- **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, Planeta. Barcelona.
- **NOGUÉ FONT, J. Y J. RUFÍ** (2001), *Geopolítica, identidad y globalización*. Ariel Geografía, Barcelona.
- **OSLAK, S.** (1980), *La formación del Estado Argentino*. Edit. De Belgrano. Buenos Aires.
- **PANETTIERI, J.** (1986), *La Argentina, Historia de un país periférico. 1860-1914*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.
- **PLUCKROSE, H.**, (1993), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*, Morata/MEC, (original, 1991). Madrid.

F.E. 1.6 CIENCIAS NATURALES

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

Tipo de Unidad Curricular: Materia

Campo de Formación: Específica

Ubicación en el Plan de Estudios: Primer Año

Carga Horaria: 3 hs. cátedras semanales.

Total: 96 horas cátedras

Régimen de cursado: Anual

Finalidades formativas

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 influyen 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

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

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.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

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.

Eje 1. Concepciones de ciencia: evaluación de los modelos científicos a través de la historia. Concepciones actuales. Consideraciones epistemológicas. Relación

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

entre conocimiento científico, conocimiento escolar y conocimiento cotidiano. Las Revoluciones científicas de los Siglos XVI y XVII.

Eje 2. 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.

Eje 3. 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.

Eje 4. 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.

Eje 5. 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. Buenos Aires.

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL Nº 1434/5(Med)
EXPEDIENTE Nº 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

- **DRIVER, ROSALIND. GUESNE, EDITH. TIBERGHIE, ANDRÉE.** (1996), *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia.* Ediciones Morata S. L. Madrid.
- **FOUREZ, G.,** (1997), *Alfabetización científica y tecnológica. Acerca de las finalidades de la enseñanza de las ciencias,* Ediciones Colihue, Buenos Aires.
- **GIORDAN, A.,** (1982), *La enseñanza de las ciencias,* Siglo XXI, Madrid.
- **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,* Magisterio del Río de La Plata. Buenos Aires.
- **PORLÁN, R., GARCÍA, J. EDUARDO Y CAÑAL, PEDRO,** (1995), *Constructivismo y Enseñanza de las Ciencias,* Diada Editora SL. Sevilla.
- **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. Buenos Aires.

2º AÑO

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

F.G.2. 1 HISTORIA Y POLITICA EDUCACIONAL ARGENTINA

Tipo de Unidad Curricular: Materia

Campo de Formación: General

Ubicación en el Plan de estudios: 2º año

Carga horaria: 3 hs. Cátedra semanales

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

Total: 96 horas cátedra

Régimen de cursado: Anual

Finalidades formativas

Desde un punto de vista *conceptual*, se considera pertinente para la formación docente el conocimiento histórico y político del pasado educativo argentino. De ahí su singular importancia, sobre todo si aporta desde una visión macro, un abordaje holístico-integrador que permita captar su complejidad.

Otro aspecto que la asignatura propone es re-conocer el pasado educativo argentino como fenómeno ideológico-político, ligado indisolublemente al proceso organizador del Estado-Nación liberal-conservador de fines del Siglo XIX y su proyección posterior, como expresión del Estado de Bienestar, de la mano del ciclo nacional-burgués hasta mediados del Siglo XX, para concluir con el estudio de su crisis y del contra-discurso neoliberal y neoconservador, propio de la modernidad excluyente de la segunda mitad de dicha centuria. Particularidad que opera como eje contextualizador de las políticas educativas, las acciones de gobierno, las controversias regionales, las luchas sociales, las ideas filosóficas, pedagógicas y corrientes epistemológicas, sustento fundamental de los discursos educativos (pasados y actuales) predominantes en nuestra sociedad.

La asignatura también es importante desde el punto de vista *metodológico*, en tanto permite reconocer el desarrollo de la educación sistemática en un continente periférico, desde una perspectiva diacrónica, complementada con el análisis sincrónico o *transversal* del relato histórico nacional.

Reconocer, más allá del discurso y de las teorías pedagógicas, que los procesos educativos formales fueron disímiles en ambas realidades, posibilita la construcción de saberes relevantes para comprender la tipología de los paradigmas pedagógicos y las transiciones emergentes, en cada estadio histórico-político de la educación argentina.

Se espera que los estudiantes al finalizar la materia sean capaces de:

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL Nº 1434/5(Med)
EXPEDIENTE Nº 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

- Conocer los procesos históricos que contextualizaron los discursos y acciones pedagógicas y políticas locales, regionales y nacionales.
- Comprender que el proceso constitutivo de la educación formal está sujeta históricamente a tradiciones y transformaciones políticas, sociales, económicas y culturales nacionales y continentales y a su relación desigual con el mundo euro-céntrico.
- Diferenciar las etapas históricas del pasado nacional que acompañaron la conformación del sistema educativo nacional y de sus instituciones educativas, como expresión super-estructural del discurso dominante constructor de la *Argentina Moderna*.
- Relacionar los procesos descritos con el presente de la Educación Argentina, a través de una reflexión crítica acerca de nuestro pasado educativo y su proyección a la actualidad.

Ejes de contenidos: Descriptores

Los contenidos seleccionados se estructuran a partir de 4 grandes estadios histórico-pedagógicos, cuya *secuencia teórico-epistemológica* es la siguiente:

En el *primer estadio*, que abarca el período 1880-1916, el tema central a desarrollar en correlato a la conformación el Estado-Nación, es la creación del *Sistema Educativo Nacional (SEN)* y su legislación, expresión del paradigma de la *Instrucción Pública* en el territorio. Desde este supuesto se presentan temas como el Congreso Pedagógico Sudamericano, los debates parlamentarios, la sanción de la Ley 1420 y el conflicto con la Iglesia. Teniendo como escenario el aluvión inmigratorio y la creciente secularización de las costumbres sociales, se abordarán los aspectos filosóficos e ideológicos que operaron como sustento del paradigma educativo liberal-positivista, a fin de comprender porqué el desarrollo educativo formal fue complementario a la emergencia del modelo productivo agro-exportador. La unidad temática concluye con un estudio del crecimiento vegetativo del SEN, y los intentos de reformas.

En el *segundo estadio*, desde 1916 a 1955, se trabajarán los procesos educativos emergentes en el ciclo nacional burgués de nuestra historia. La intención es abordar la problemática educativa del primer radicalismo y del primer peronismo

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

en consonancia con la conformación del Estado de Bienestar, en el marco del doble proceso de *sustitución de importaciones* generado en el país, durante las guerras mundiales. Se analizarán los procesos de incorporación de la clase media y trabajadora al sistema educativo formal y las transformaciones operadas en éste, en función de las demandas políticas de los sectores emergentes. Temas como la reforma universitaria, la relación educación y trabajo y la universidad obrera, serán objetos de estudios en este segmento de la historia educativa nacional.

En el *tercer estadio*, que se inicia en 1955 y culmina en 1982, se enmarca en la crisis del modelo educativo fundacional, articulándose con la decadencia del estado industrialista que promovió el peronismo histórico. La experiencia desarrollista en educación, durante los gobiernos de Frondizi e Illia, no pudieron evitar la profundización de la crisis educativa y en ese marco se cuestionó abiertamente la principalidad del Estado en la materia. Por lo antedicho es fundamental comprender que a una década revolucionaria, como la del '60, le sucedió otra convulsionada por las turbulencias políticas, donde las expresiones autoritarias, limitacionistas y excluyentes en Educación, se cristalizaron con Onganía en 1966, para retornar, luego del breve interregno camporista -una década más tarde-, con la impronta que los aciagos "*años de plomo*" le impusieron al relato educativo.

En el *cuarto estadio* que se desarrolla desde 1983 hasta 2001, adquiere relevancia el concepto de *modernización excluyente*, como forma de percibir la culminación de un ciclo histórico-educacional. Época en que los preceptos neoliberales y neoconservadores sustentaron la *Transformación Educativa*, complemento educativo de los ajustes estructurales, la desarticulación del Estado de Bienestar, la privatización de los espacios públicos, la entrega de las empresas nacionales y áreas energéticas. Su lógica es a-paradigmática y plena de incertidumbres sociales y educativas, por lo tanto es fundamental trabajarlo con los futuros docentes a fin de que puedan percibir el tiempo que se avecina para sus prácticas educativas.

Los Contenidos serán organizados en Estadios Históricos cuya *secuencia pedagógica* se expone en la siguiente propuesta de *Contenidos Analíticos*:

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

Estadio 1: El Paradigma Educativo de la Instrucción Pública (1880-1916)

1. La Generación del `80 y la formación del Estado Nacional. Congreso Pedagógico y discurso educativo fundacional. Laicismo educativo y conflicto con el clero. El papel social y cultural de la inmigración. Organización y Legislación del SEN: Ley 1420 y 1597. Postulados. El paradigma de Instrucción Pública.

2. Expansión e ideología del Sistema Educativo Nacional (SEN). Estructura Formal y Conceptual. Los intentos de reformas: Vergara y O. Magnasco. La Didáctica Positivista. El sujeto pedagógico. Crisis del Positivismo. Escuela Nueva y Espiritualismo. El SEN como movilizador social.

Estadio 2: El ciclo nacional-burgués en la Educación Argentina (1916-1955)

1. El programa histórico del radicalismo y las clases medias. La reforma Saavedra Lamas y veto al Nivel Intermedio. 1ª guerra mundial y sustitución de importaciones. La Reforma Universitaria del '18. Las Escuelas de Artes y Oficios. La crisis del Nivel Medio. El Golpe del `30. La Década Infame y cultura.

2. El programa histórico del peronismo y la clase obrera. Década Infame y anti-Reforma. El programa histórico del peronismo. Iglesia y Educación Primaria. Reforma a la Ley 1420. El Capitalismo de Estado y la relación educación y trabajo. Las misiones monotécnicas y las escuelas fábricas. La Universidad obrera. .

Estadio 3: Crisis del Modelo educativo fundacional (1955-1982)

La crisis del modelo educativo fundacional en el siglo XX. El golpe del 55. Desarrollismo, funcionalismo y educación. La controversia entre Libres y Laicos. Las críticas al sistema educativo en su conjunto: reproductivismo y pedagogías liberadoras. Freire y la educación popular. Las teorías críticas y de la dependencia.

Los gobiernos de facto. Autoritarismo y Educación. Onganía y la noche de los bastones largos. La educación universitaria y la terciarización de la Formación Docente. *Los años de plomo*, el "Consenso de Washington" y la Educación. La transferencia de las Escuelas Láinez a las provincias. El desfinanciamiento del sistema y el vaciamiento de las Universidades Nacionales.

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

Estadio 4: Neoliberalismo y la Agenda Educativa de los '90 (1982-2001)

Políticas educativas y neoliberalismo económico. El Estado desertor. La *Transformación Educativa*. Los Organismos Internacionales y la política educativa. Rol del Estado: descentralización y desregulación. Transferencias de los servicios educativos a las provincias. El financiamiento de la educación: el papel del BM y el BID. La Ley Federal de Educación N° 24195.

Estado y políticas públicas. Educación, Pobreza y Exclusión. La escuela y la pérdida de su *función pedagógica*. Sentidos y regulaciones a la tarea docente. La política educativa en el nuevo milenio. Neo-desarrollismo y Educación. Ley de Financiamiento Educativo y Ley Nacional de Educación N° 26.206.

Perfil del docente a cargo de este espacio curricular:

Profesor/a o Licenciado/a en Pedagogía. Profesor/a o Licenciado/a en Ciencias de la Educación. Profesor/a en Historia con especialización en Educación. El docente responsable de este espacio curricular seleccionará y priorizará los contenidos de acuerdo a la orientación y los requerimientos del Profesorado.

Bibliografía

- **ALLIAUD, A.** (1993), *Los maestros y su historia: un estudio socio-histórico sobre los orígenes del magisterio argentino*, CEAL, Buenos Aires.
- **BRASLAVSKY, C.** (1980), *La Educación Argentina (1955-80). El País de los Argentinos*.CEAL, Buenos Aires.
- **CORAGGIO, J. L. Y TORRES, R. M.,** (1997), *La educación según el Banco Mundial*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- **CUCUZZA, H. R. (C)**, (1996), *Historia de la Educación en Debate*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- **CHARTIER, A. M.** (2008), “¿Con qué historia de la educación debemos formar a los docentes?”, en *Anuario de Historia de la Educación, SAHE, N° 9*. Prometeo, Buenos Aires.
- **DUSSEL, I.,** (2001), “¿Existió una pedagogía positivista? La formación de discursos pedagógicos en la segunda mitad del siglo XX”, en Pineau, P.Caruso, M. y Dussel, I., *La escuela como maquinaria de educar, tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Paidós, Buenos Aires.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

- **FERNÁNDEZ, M., LEMOS, M. Y WIÑAR, D.**, (1997), *La Argentina fragmentada. El caso de la Educación*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- **FILMUS, D.**, (1996), *Estado, Sociedad y Educación en la Argentina de fin de Siglo*, Troquel, Buenos Aires.
- **FRIGERIO, G. Y DIKER, G** (Cs.), (2005), *Educación: ese acto político*, Del Estante, Buenos Aires.
- **MARTINEZ PAZ, E.**, (1978), *El Sistema Educativo Nacional, Formación, Desarrollo y Crisis*, Banco Comercial del Norte, Tucumán.
- **MAYOCCHI, E. Y VAN GELDEREN, A.**, (1969), *Fundamentos constitucionales del sistema educativo argentino*, Estrada, Buenos Aires.
- **PÉREZ GÓMEZ, A.**, (1999), *La cultura escolar en la Sociedad Neoliberal*. Morata, Madrid.
- **PUIGGRÓS, A.**, (1984), *La Educación Popular en América Latina*, Nueva Imagen, México.
- **PUIGGRÓS, A. Y LOZANO, C.**, (1995), *Historia de la Educación Iberoamericana*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- **PUIGGRÓS, A.**, (1996), *¿Qué pasó en la Educación Argentina? Desde la Conquista hasta el Menemismo*, Kapeluzs, Buenos Aires.
- **PUIGGRÓS, A.**, (1996), *Volver a Educar*, Ariel Historia, Buenos Aires.
- **PUIGGRÓS, A.**, (1997), *La Educación en las Provincias (1945-1985)*, Galerna, Buenos Aires.
- **RAMOS, J. P.**, (1921), *Historia de la Instrucción Pública en la Argentina*, Congreso de la Nación, Buenos Aires.
- **SOLARI, M. H.**, (1983), *Historia de la Educación Argentina*, Paidós, Buenos Aires.
- **TEDESCO, J. C., BRASLAVSKY, C. Y CARCIOFI, R.**, (1985), *El proyecto educativo autoritario (1976-1983)*, FLACSO, Buenos Aires.
- **TENTIFANFANI, E. (C)**, (2008), *Nuevos temas en la agenda de Política Educativa*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- **TIRAMONTI, G. (ET AL.) (C.)**, (1995), *Las transformaciones de la educación en diez años de democracia*, Tesis-Norma, Buenos Aires.

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

- **TIRAMONTI, G.** (2001), *Modernización educativa de los '90 ¿El fin de la ilusión emancipadora?*, FLACSO, Buenos Aires.
- **TORRES, M. R.**, (2005), *Itinerarios por la Educación Latinoamericana*, Paidós, Buenos Aires.
- **VIOR, S.** (D.), (1999), *Estado y Educación en las Provincias*, Miño y Dávila, Buenos Aires.

F.G. 2.2 – SOCIOLOGIA DE LA EDUCACIÓN

Tipo de Unidad Curricular: Materia

Campo de Formación: General

Ubicación en el Plan de estudios: 2° año

Carga horaria: 2 hs. Cátedra semanales

Total: 64 horas cátedra

Régimen de cursado: Anual

Finalidades formativas

El presente programa está dirigido, fundamentalmente, a los profesores responsables de enseñar *Sociología de la Educación* en los diferentes profesorados que brinda el Sistema Educativo Jurisdiccional. Constituye un dispositivo de apoyo cuyo propósito es poner a disposición de todos ellos las herramientas teóricas que proporciona la sociología para analizar la educación como fenómeno y como proceso social. Por lo tanto, podemos decir que la inclusión de la disciplina Sociología de la Educación en los nuevos planes de estudio de los diferentes profesorados constituye un aporte único, sustantivo e imprescindible en la formación docente y que seguramente el planteo teórico que se presentará luego será trabajado por los colegas de manera crítica y sometido a la reflexión y a su propia experiencia. Se trata entonces de poner a disposición cuestionamientos, respuestas y miradas que les sirvan para acompañar y enriquecer las prácticas docentes.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL Nº 1434/5(Med)
EXPEDIENTE Nº 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

En primer lugar se plantea el sentido, importancia y aporte del estudio de la sociología de la educación en la formación docente realizando argumentaciones que justifican su elección. También se presenta una propuesta de ciertos temas y problemas que consideramos centrales para entender la estructura y dinámica de los procesos, instituciones y agentes educativos en la actualidad desde el aporte de la sociología de la educación.

Los contenidos propiamente dichos que se desarrollarán, están ordenados de la siguiente manera: Las cuestiones básicas referidas a la visión sociológica de la educación, delimitando su objeto de estudio y planteando la necesidad de “mirar” el mundo de la educación desde un lugar diferente al que estamos acostumbrados.

También se plantearán un conjunto de temáticas que marcan la relación entre la educación y la cuestión social, como el funcionamiento del sistema educativo, la construcción social de la realidad y la dinámica entre la exclusión y la inclusión social y educativa. Se finalizará abriendo al análisis sociológico las estructuras y problemas de lo que sucede en las escuelas, concibiendo a la institución escolar como construcción social poniendo especial énfasis en aspectos de la acción pedagógica y la experiencia escolar (cultura juvenil y escolar, diversidad cultural, violencia escolar, etc.) para actuar mejor y ser más eficientes en el trabajo en el aula y/o la institución.

Por lo antes expuesto, se considera como propósito central de la materia articular ejes de discusión respecto de los desafíos que se le han planteado históricamente y en la actualidad al campo de la producción teórica e investigativa de la sociología de la educación; en particular a aquellos referidos al problema de la producción y reproducción de la sociedad y a la contribución específica de la educación a esta cuestión.

Objetivos

- Construir una mirada sociológica de la educación.
- Comprender la complejidad de la interrelación existente entre la sociedad y la educación.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

- Analizar con criterio científico los problemas que plantea la educación en el ámbito social.
- Comprender la importancia de la significación social de la institución educativa, el aula, el conocimiento y el oficio docente.
- Resignificar algunas de las contribuciones relevantes de la sociología clásica y contemporánea al conocimiento de las prácticas y estructuras educativas.
- Analizar el comportamiento de algunas variables relevantes del sistema educativo nacional en un contexto de cambio del sistema capitalista nacional y mundial.

Ejes de contenidos: Descriptores

Eje 1: La visión sociológica de la educación: La Sociología como ciencia. Concepto. Objeto. La Sociología y el estudio de la Educación. Construcción de la mirada sociológica. Sociología de la Educación. La educación, un fenómeno social. Sociología de la educación como disciplina: objeto y perspectivas teóricas actuales. La construcción social de la realidad. El proceso de socialización. Tipos e importancia en la vida del sujeto.

Eje 2: La educación en el marco de la cultura y de la sociedad: Educación, Estado y Poder. La educación como asunto de Estado. Un aparato con historia: génesis, desarrollo y crisis del Estado educador. Las transformaciones del Estado en la década de los '90 y los desafíos presentes.

La educación como organización. El sistema educativo y su matriz burocrática. La cuestión disciplinaria. Formas de dominación y ejercicio del poder. La regla y la norma. El desarrollo de las organizaciones post burocráticas. El debate sobre los nuevos modelos de gestión.

Eje 3: Educación y Estructura Social: Desigualdad social y educación. Transformaciones recientes en la estructura social y nuevos mecanismos de desigualdad escolar. Exclusión social con escolarización masiva. Las condiciones sociales del aprendizaje. Desigualdades sociales y escolares. La inclusión educativa. Educación y ciudadanía. Pedagogía de la inclusión. Proyectos socioeducativos.

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL Nº 1434/5(Med)
EXPEDIENTE Nº 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

Eje 4: El mundo de la escuela y el aula: Sociología de la institución escolar. La escuela y el entorno. Influencia social en la escuela. La escuela en la sociedad de la información y el conocimiento. Los sentidos de la escolarización en diferentes contextos. Lo rural y lo urbano.

Sociología del conocimiento. Conocimiento social y contenidos escolares. El valor de lo que se enseña. ¿Escuelas pobres igual a pobres conocimientos? Análisis sociológico del texto escolar. Alternativas para el abordaje de la diversidad socio-cultural en la escuela.

Significación social del aula y de la relación educativa. El aula. Espacio de intercambio, negociación y desigualdad social. Construcción social del oficio del docente. Principios estructuradores del oficio. El origen y la posición social del profesorado. La autoridad pedagógica. El docente como un trabajador e intelectual. La construcción social del ser alumno en las instituciones escolares, hoy. El desafío de cambiar la mirada sobre los adolescentes y los jóvenes, desde la escuela. Culturas juveniles y cultura escolar. Las trayectorias estudiantiles: límites y posibilidades. Debates actuales sobre la juventud/los jóvenes que habitan el espacio escolar. Conflictos escolares y violencias en la escuela: aproximaciones desde la sociología de la educación

La acción pedagógica y la experiencia escolar. Interacción docente alumno. Aportes teóricos y debates actuales: Interaccionismo simbólico. Etnometodología. Tipificaciones y expectativas recíprocas: el “efecto Pygmalión” y sus manifestaciones en la escuela.

Perfil del docente a cargo de este espacio curricular:

Profesor/a o Licenciado/a en Pedagogía. Profesor/a o Licenciado/a en Ciencias de la Educación. Profesor/a en Sociología con especialización en Educación. El docente responsable de este espacio curricular seleccionará y priorizará los contenidos de acuerdo a la orientación y los requerimientos del Profesorado.

Bibliografía

- **BAUMAN, Z.** (1994), “Introducción: Sociología ¿para qué?” En Bauman, Z. *Pensando sociológicamente*. Ediciones Nueva Visión. Colección Diagonal. Buenos Aires.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL Nº 1434/5(Med)
EXPEDIENTE Nº 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

- **BERGER Y LUCKMAN** (1968), *La construcción social de la realidad*. Amatum. Buenos Aires.
- **BONAL, X.** (1998), *Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Paidós, Madrid.
- **BOURDIEU, P.** (2000), *Cuestiones de sociología*. Istmo. Madrid
- **CARLI, S.; LEZCANO, A.; KAROL, M.** “De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad
- **DURKHEIM, E.** (1974), *Educación y sociología*. Buenos Aires: Shapire Editor.
- **FERNÁNDEZ ENGUITA, M.** (1998), *Sociología de la Educación. Lecturas básicas y textos de apoyo*. Ariel, Barcelona.
- **GUERRERO SERÓN, A.** (2005), “*Enseñanza y Sociedad*” Siglo XXI. Madrid. España
- **GUERRERO SERÓN, A.** (2007), *Manual de Sociología de la Educación*. Síntesis, Madrid.
- **LAHIRE, B.** (2005), *¿Para qué sirve la sociología?* Siglo XXI. Buenos Aires
- **VARELA, J.** *Sociología de la educación. Algunos modelos críticos*. En Román Reyes Diccionario crítico de ciencias sociales. Proyecto Crítico de Ciencias Sociales Universidad Complutense de Madrid, En http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/E/educacion_sociologia.htm
- **BOLTON, P. y Equipo.** (2008), *Educación y vulnerabilidades*. Ed. Stella Celadec
- **CARABAÑAS, J.** (1999), “*La pirámide educativa*”. Madrid.
- **FOUCAULT, M.** (1976): *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- **FRIGERIO, G. y otros** (1992): *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*. Buenos Aires: Troquel. Serie. FLACSO.
- **LAHIRE, B.** (1999), *Cultura escolar, desigualdades culturales y reproducción social*. En: RIVERO, JOSÉ *Educación y exclusión en América Latina*. Niño y Dávila.
- **LLOMOVATTE, S. Y KAPLAN, C.** (2005), *Revisión del debate acerca de la desigualdad educativa en la sociología de la educación: la reemergencia del determinismo biológico*. En: *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Noveduc, Buenos Aires.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL Nº 1434/5(Med)
EXPEDIENTE Nº 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

- **REDONDO, PATRICIA** (2004), *Escuelas y pobreza: Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós
- **TENTI FANFANI, E.** (2001), *Sociología de la educación*. Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.
- **TENTI FANFANI, E.** (2007), *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Siglo XXI. Argentina. Buenos Aires.
- **TENTI FANFANI, E.** (2008) *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- **TIRAMONTI, G.** (comp.) (2005), *La trama de la desigualdad educativa*, Manantial, Buenos Aires.
- **APPLE, M. W.** (1997), *Teoría crítica y educación* Miño y Dávila. Buenos Aires
- **DUSCHATZKY, S.** (2005), *La escuela como frontera*. Paidós. Buenos Aires.
- **FEITO, R.** (2010), *Sociología de la educación secundaria*. GRAO. Barcelona. España
- **GARCÍA DE LEÓN, A.** (1995), *Sociología de la educación*. Siglo XXI.
- **GENTILI, P.** (2011), *Pedagogía de la Igualdad*. Siglo XXI. CLACSO. Buenos Aires. Argentina.
- **KAPLAN, C.** (2005), “Desigualdad, fracaso, exclusión ¿Cuestión de genes o de oportunidades?” En: *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Noveduc, Buenos Aires.
- **KAPLAN, C.** (2005), Subjetividad y educación. ¿Quiénes son los adolescentes y jóvenes hoy? En: Krichesky, M.: *Adolescentes e Inclusión Educativa*. Buenos Aires: Noveduc/ OEI/UNICEF/SES.
- **KAPLAN, C.** (2006) “Inclusión como posibilidad”; Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología Bs. As. Argentina
- **KAPLAN, C.** (2007) *Violencias en plural (Sociología de las violencias en la escuela)*. Ed. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- **POGGI, M.** (2003), *La problemática del conocimiento en la escuela secundaria. Algunas perspectivas sobre el abordaje de los aspectos curriculares*, en Tenti Fanfani, E. *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*, Buenos Aires: IPE/UNESCO, Fundación OSDE, Altamira

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

- **REGUILLO CRUZ, R.** *Emergencia de culturas juveniles: estrategias del desencanto.* Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultural y Comunicación. Biblioteca Digital. En:http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T03_Docu7_Emergenciadeculturasjuveniles_Cruz.pdf
- **RIST, R. C.** (1999), *Sobre la comprensión del proceso de escolarización: aportaciones de la teoría del etiquetado*, en Enguita, Mariano F. (ed.) Sociología de la Educación. Barcelona: Ariel.
- **TENTI FANFANI, E.** (2001), *La escuela desde afuera.* México: Lucerna/Diogenis
- **TERIGI, F** (2011), *Las trayectorias Escolares.* Ed Fernanda Benítez Liberali. Bs. As. Argentina
- **TIRAMONTI, G.** (2009), *La escuela de la modernidad a la globalización. La educación en un mundo desorganizado.* Material elaborado para FLACSO.

FG 2. 3 - TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Tipo de Unidad Curricular: Taller

Campo de Formación: General

Ubicación en el Plan de estudios: 2° año

Carga horaria: 2 hs. Cátedra semanales

Total: 64 horas cátedra

Régimen de cursado: Anual

Finalidades formativas

El presente espacio curricular se orienta a aportar criterios y lineamientos estratégicos para incluir las TIC en la Educación Secundaria, desde la Formación Docente en el Nivel Superior. Se fundamenta la propuesta a partir de caracterizar las profundas transformaciones que acompañan la acelerada introducción en la sociedad de la inteligencia artificial y las Tecnologías de la Información y la ...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

Comunicación (TIC), que nos permitirá entender el alcance de estos cambios a nivel educativo. En este marco de conceptualizaciones, la formación docente incluye en sus lineamientos la atribución del valor del desarrollo de procesos formativos con Tecnologías de la Información y Comunicación. El interjuego de fundamentos didácticos y tecnológicos facilita la aproximación conceptual para la inclusión pertinente de los recursos de las TIC en la enseñanza, desde la construcción de procesos de autonomía y colaboración para fortalecer relaciones de comunicación entre las Disciplinas de la Formación Docente. Para este propósito, los recursos tecnológicos se constituyen en instrumentos mediacionales para el desarrollo de procesos formativos.

Además, de esta manera se fortalecen los derechos de los ciudadanos para el acceso a las TIC, incluyéndolas en los procesos formativos de los alumnos de Profesorados. En este sentido, las TIC potencian la enseñanza, el aprendizaje y la construcción de criterios y competencias para el desempeño autónomo en la Sociedad de la Información y el Conocimiento.

Las tecnologías enriquecen y abren nuevas posibilidades estratégicas a los procesos de enseñanza y aprendizaje, porque facilitan la disponibilidad de un caudal de información para que los usuarios -docentes y alumnos- accedan y desarrollen procesos, en base a la integración didáctica de los recursos de las TIC.

En este aspecto, la disponibilidad de recursos multimediales, programas y software específico y herramientas 2.0, de uso libre, permite la interacción y la construcción de saberes. Docentes y alumnos construyen competencias referidas a la búsqueda, selección, organización y jerarquización de la información, enriqueciéndose el rol docente desde el punto de vista de su saber disciplinar.

Por lo tanto, el presente espacio curricular tiene como propósito brindar los fundamentos didácticos y tecnológicos, articulados con recursos y herramientas estratégicas para el desarrollo de competencias de enseñanza, con la inclusión de las TIC. Ésta es una fuente para construir propuestas transversales, a partir de la colaboración entre los docentes de diferentes disciplinas del ámbito de la Formación. Es decir, que se constituye en un espacio de consulta para que las

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

Disciplinas diseñen propuestas de enseñanza con la inclusión de las TIC, desde su perspectiva. De esta forma se brindan estrategias para diseñar dichas propuestas, propiciando la transversalidad para la alfabetización tecnológica, a partir de instancias de comunicación entre los espacios curriculares. Los recursos tecnológicos serán mediadores de procesos intelectuales, por su flexibilidad para ser usados en la interacción personal, social, y para la gestión de la información y el conocimiento, habilitando la posibilidad del desarrollo de contenidos creativos y de la expresión personal.

Esta unidad curricular se propone el logro de las siguientes finalidades formativas

- Valorar los aportes de la Política Educativa para fortalecer decisiones económicas y pedagógicas en la inclusión de las TIC en la enseñanza.
- Incluir recursos y herramientas tecnológicas off-line y on-line en el marco de las estrategias mediacionales para la construcción de procesos de aprendizaje, referidos a las Disciplinas de la Formación.
- Ampliar competencias para la gestión de la información y el conocimiento a través de la comunicación interpersonal, recolección de datos, colaboración, búsqueda de datos y acceso a recursos, publicación electrónica y autoaprendizaje.
- Construir competencias de dominio tecnológico y pedagógico para la inclusión pertinente de las TIC en propuestas de enseñanza.
- Perfeccionar competencias para la programación, diseño, edición, remixado y publicación de contenidos digitales con la integración de herramientas 2.0, en el marco de proyectos colaborativos.
- Desarrollar estrategias de autonomía y autoevaluación de los procesos de aprendizaje con la inclusión de portafolios digitales como herramienta mediacional en la formación docente.
- Planificar proyectos didácticos con la inclusión de TIC en la enseñanza, a partir de estrategias de colaboración.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

- Evidenciar compromiso, participación y competencias para la producción de contenidos digitales, en entornos sociales de aprendizaje a partir de la inclusión de Plataforma Virtual Educativa.

Ejes de contenidos: Descriptores

Eje 1: Sociedad de la Información y la comunicación: Aproximación conceptual de las Tecnologías de la Información y a Comunicación. Directrices de la política educativa. Derechos de Ciudadanía Digital. Relevancia educativa de las TIC para la enseñanza. Requisitos de acceso a las TIC. Modelo 1 a 1 en el aula y en la escuela. Estrategias de enseñanza para la integración de recursos multimediales. Criterios didácticos de selección. Exploración y descarga de contenidos de los Portales Educativos del Estado Argentino. Imagen y contexto. Edición de imágenes: Paint, Webcam. La imagen como un recurso didáctico: infografía, fotografía, planos, mapas, croquis, dibujos y bosquejos, pictograma, ideograma.

Eje 2: Enseñar con TIC. Competencias TIC para la enseñanza. Modelo TPACK. Integración de las Dimensiones Didáctica, Disciplinar y Tecnológica para la enseñanza. Actividades de enseñanza on-line y off-line. Recursos off-line: uso de programas de ordenador como herramientas. Instrumentos de gestión de la información: procesador de textos, hoja de cálculo, programa de edición de documentos digitales. Programas y software transversales y específicos de las Disciplinas. Recursos on-line: el uso estratégico y técnico de buscadores disponibles en Internet.

Eje 3: Aprender con TIC. Aprendizaje ubicuo. Actividades de comprensión con inclusión de TIC: explicación, ejemplificación, aplicación, justificación, comparación y contraste, contextualización, generalización, etc. Estrategias para la organización de la información. Mapas conceptuales como herramienta didáctica: Cmaptools. Inclusión del video como recurso didáctico. Edición de videos: software Movie Maker, Webcam Companion. Formatos de archivos de video Sonidos, efectos, transiciones, etc. Guión, edición y compaginación. Juego, Simulaciones.

Eje 4: Proyectos colaborativos con TIC. Tratamiento interdisciplinar de la inclusión de las TIC en proyectos. Modelo 1 a 1 en Proyectos áulicos.

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

Actividades de aprendizaje colaborativas y aplicaciones Web 2.0, para la colaboración en línea. Wiki: Estrategias para el desarrollo de capacidades para adquirir, crear, compartir y distribuir conocimiento. Actividades de evaluación con Wiki.

Eje 5: Evaluación formativa con TIC. Actividades de evaluación con TIC: El portafolio electrónico: Finalidades de los portafolios. Articulación didáctica desde la presencialidad hacia el diseño Web. Aplicaciones Web. Proceso de elaboración de los portafolios: uso de guía o índice de contenidos, apartado introductorio, temas centrales; apartado de clausura. Proceso de uso: Fase 1: recogida de evidencias Fase 2: selección de evidencias. Fase 3: reflexión sobre las evidencias. Fase 4: publicación del Portafolio. Publicación de contenidos: selección y reflexión sobre evidencias.

Perfil del docente a cargo de este espacio curricular:

Profesor/a o Licenciado/a en Informática. Ingeniero/a en Informática con especialización en Educación. El docente responsable de este espacio curricular seleccionará y priorizará los contenidos de acuerdo a la orientación y los requerimientos del Profesorado.

BIBLIOGRAFÍA

- **ADELL. J.** "Wikis en educación". Disponible en la siguiente URL: <http://tecnologiaedu.us.es/mec2005/html/objetivos.htm>.
- **AGRA, M J** (2003), "El portafolios como herramienta de análisis en experiencias de formación on line y presenciales". En Enseñanza: Anuario Interuniversitario de didáctica, nº 21, pp. 101-114. Universidad de Santiago de Compostela.
http://campus.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/PORTAFOLIO/c45.pdf
- **ALMENARA, J. CABERO - LLORENTE, M. del C. - GRAVÁN, P. R.** "Las herramientas de comunicación en el "aprendizaje mezclado". Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla (España- UE) Disponible en: <http://www.sav.us.es:80/pixelbit/pixelbit/articulos/n23/n23art/art2303.htm>.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

- **ARCOS GARCÍA, F. - AMILBURU OSINAGA, A. - ORTEGA GIL, P.** *Un Nuevo modelo Educativo a través del Aprendizaje Mixto (Blended Learning)*. Departamento: Filología Inglesa. Universidad de Alicante. Disponible en: <http://www.eduonline.ua.es/jornadas2007/comunicaciones/2F9.pdf>
- **AREA, M. y ADELL, J.** (2009), “-eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales”. En J. De Pablos (Coord.): *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Aljibe, págs. 391-424. Málaga.
- **ASINSTEN, G. y ASINSTEN, J.** (2010), *El beso de la princesa – Adecuar los gráficos a las necesidades de trabajo* — Material bibliográfico desarrollado para el Postgrado Especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje (OEI).
- **ASINSTEN, G. - ASINSTEN, J. C. - ESPIRO, M.S.** (2012), *Construyendo la clase virtual: métodos, estrategias y recursos tecnológicos para buenas prácticas docentes*. Ediciones Novedades Educativas. 1º edición- Buenos Aires.
- **ÁVALOS, M.** (2010), *Cómo trabajar con TIC en el aula?* Biblos.
- **AZINIAN, H.** (2009), *Las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas pedagógicas*. Novedades educativas. Buenos Aires.
- **BARBERÁ, E. y BADIA, A.** (2011), *Hacia el aula virtual: actividades de enseñanza y aprendizaje en la red*. Universitat Oberta de Catalunya, España.
- **BARBERÁ, E.** (2005) "La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio". *La Revista Venezolana de Educación (Educere)*. [online]. dic. 2005, vol.9, no.31.
- **BARTOLOMÉ, A.** (2004) Blended Learning. Conceptos básicos. Píxel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, 23, pp. 7-20. Disponible en la siguiente URL:
http://www.lmi.ub.es/personal/bartolome/articuloshtml/04_blended_learning/documentacion/1_bartolome.pdf
- **BARTOLOMÉ, A.** (2004), Blended Learning. Conceptos básicos. Píxel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, 23, pp. 7-20. Disponible en la siguiente

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

URL: http://www.lmi.ub.es/personal/bartolome/articuloshtml/04_blended_learning/documentación/1_bartolome.pdf

- **CARDOZO, F.** (2010), *Introducción al Lenguaje Audiovisual* (TF III)
- **CASTELLS, M.** (1999), *La Era de la Información: Economía, Sociedad y Cultura: La sociedad Red*, Siglo XXI. México.
- **CASTELLS, M.** (2002), "La dimensión cultural de Internet", Universitat Oberta de Catalunya, julio. <http://www.uoc.edu/culturaxxi/esp/a>.
- **CHACÓN, J.** "Modelo para el diseño de actividades colaborativas mediante la utilización de herramientas Web 2.0". Disponible en la siguiente URL: <http://www.learningreview.com/noticias-tecnologias/3438-modelo-para-el-diseno-de-actividades-colaborativas-mediante-la-utilizacion-de-herramientas-web-20>.
- **COBO ROMANÍ, C.; MORAVEC, J. W.** (2011), *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Colección Transmedia XXI. Laboratorio de Mitjans Interactius/Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Barcelona.
- **DANIELSON, Ch. – ABRUTYN, L.** (1997), *Una introducción al uso de Portafolios en el aula*. Fondo de Cultura Económica de Argentina. <http://isfdmacia.zonalibre.org/Danielson-%20portafolio%20en%20el%20aula.pdf>.
- **DELGADO, A.- OLIVER, R.** (2006), "La evaluación continua en un nuevo escenario docente" *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* Vol. 3 - N.º 1 / Abril.
- **DEDE, C. (Comp.)** (2000), *Aprendiendo con tecnología*. Capítulo 9: El proceso de incorporación progresiva de las innovaciones educativas basadas en la tecnología. Paidós. Buenos Aires.
- **PERE MARQUÉS G.,** (2000). *Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación*. (on line- última revisión: 7/08/11) en <http://peremarques.pangea.org/docentes.htm>
- **DUSSEL, I.** (2010.) VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital / DUSSEL, I y QUEVEDO, L.A. - 1a ed. - Santillana, Buenos Aires.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

- **FENSTERMACHER. G, y SOLTIS, J,** (1999), *Enfoques de enseñanza*. Amorrortu. Buenos Aires.
- **GVIRTZS, S. y PALAMIDESSI, M.** (1998), *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Editorial Aique. Buenos Aires.
- **IIFE UNESCO.** Sede Regional Buenos Aires: Proyecto de Cooperación Integra (2006), "Herramientas para la gestión de proyectos educativos con TIC".
- **KOZAK, D.** (2005) *Cruzar el puente. Experiencias de innovación didáctica y TICs*. Secretaría de Educación – G.C.B.A.
- **LITWIN, E.** (2004), "La tecnología educativa en las prácticas de los docentes: del talismán a la buena enseñanza". En AAVV *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. Santa Fe: Universidad Nacional de Litoral.
- **MANSO, M., PÉREZ, P.; LIBEDINSKY, M.; LIGHT, D.; GARZÓN, M.** (2011), *Las TIC en las aulas. Experiencias Latinoamericanas*. 1º ed. Edit. Paidós. Buenos Aires.
- **MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN ARGENTINA.** Lugo, María Teresa- Kelly, Valeria (2011), "El modelo 1 a 1: un compromiso por la calidad y la igualdad educativa. La gestión de las TIC en la escuela secundaria: nuevos formatos institucionales".
- **MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN.** Conectar Igualdad (2010): Producción multimedia (videos y animaciones). Serie estrategias en el aula para el Modelo 1 a 1.
- **MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN.** DOCUMENTO: Tecnologías de la Información y la Comunicación en la escuela: Trazos, claves y oportunidades para su integración pedagógica: <http://www.me.gov.ar/curriform/publica/tic.pdf>.
- **MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN.** Presidencia de la Nación. Portales Educativos del Estado Argentino en Conectate. Disponibles en: <http://conectate.gov.ar/educar-portal-video-eb/module/destacados/inicio.do?canalId=0>
- **MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN.** Sagol, Cecilia (2011): "El modelo 1 a 1 : notas para comenzar". - 1a ed. - Buenos Aires.

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL Nº 1434/5(Med)
EXPEDIENTE Nº 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

- **MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN** (Año 2007), Tecnologías de la información y comunicación en la escuela: trazos, claves y oportunidades para su integración pedagógica.
- **MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA/PROMSE** (2006), “La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los sistemas educativos”.
- **MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA/PROMSE.** Marchesi, A. y Martín, E (2006), “Propuesta de integración de competencias TIC para la educación básica”.
- **MÁRQUEZ, A. MA.** Universidad Nacional Autónoma de México. XII Encuentro Iberoamericano de Educación Superior a Distancia de la AIESAD Puerto Plata, República Dominicana. Disponible en la siguiente URL: http://62.204.192.148/net-active/pdf/event/Taller3_UNAM.pdf.
- **NORMAS UNESCO** sobre Competencias en TIC para Docentes. UNESCO, Paris, Diciembre de 2007.
- **ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (OEI):** “La integración de las TIC en las instituciones educativas. Indicadores cualitativos y metodología de la investigación”. Fundación telefónica.
- **PEIRÓ, J. M^a.** (2006), *Las competencias en la sociedad de la información: nuevos modelos formativos.*
[http://cvc.cervantes.es/obref/formacion_virtual/formacion_continua/peiro.htm#competencias]
- **RED DE APOYO A LA GESTIÓN EDUCATIVA:** Entrevista a María Teresa Lugo (2010), Lugo, M. T.
En <http://www.redgae.org/opinion/entrevista-maria-teres-lugo>
- **SOLANO FERNÁNDEZ, I.M. & GUTIÉRREZ PORLÁN, I.** (2007) “Herramientas para La Colaboración En La Enseñanza Superior: WIKIS Y BLOGS”. En PRENDES ESPINOSA, M. P. Herramientas Telemáticas Para la Enseñanza Universitaria En El Marco Del Espacio Europeo De Educación Superior. Grupo de Investigación de Tecnología Educativa. Universidad de Murcia. Disponible en:

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

http://ocw.um.es/gat/contenidos/mpazherramientas/documentos/Wikis_Blogs.pdf

- **TEDESCO, J.C. y BRUNNER, J. J.** (2003), “Las nuevas tecnologías y el futuro de la educación” Co-publicado con Septiembre Grupo Editor. Argentina.

FG 2.4 EDI (Ver recomendaciones temáticas)

Tipo de Unidad Curricular: Materia

Campo de Formación: General

Ubicación en el Plan de estudios: 2° año

Carga horaria: 2 hs. Cátedras semanales.

Total: 64 horas cátedra.

Régimen de cursado: Anual.

TEMÁTICAS RECOMENDADAS

- legislación escolar y legislación del trabajo docente
- ceremonial y protocolo de los actos escolares
- relación escuela comunidad – la construcción de proyectos en red
- las tareas administrativas en el ámbito escolar

Finalidades formativas

Los espacios de definición institucional serán adecuados a las necesidades formativas de los estudiantes, para lo cual se recomienda tener en cuenta el proyecto pedagógico institucional con el objetivo de fortalecer la formación docente inicial en los aspectos que evalúen prioritarios pudiendo optar para ello de las temáticas recomendadas. En caso de optar por alguna temática no mencionada, se podrá presentar un proyecto institucional que justifique la elección de otra temática y elevarlo a consideración de la Dirección de Educación Superior y Artística para su aprobación.

Ejes de contenidos: Descriptores

Serán establecidos por las instituciones a partir de la elección de la temática a desarrollar. En caso de que la institución proponga otra temática de las

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

recomendadas deberán tener en cuenta el campo de formación que corresponde a esta unidad curricular.

CAMPO DE LA FORMACIÓN PRÁCTICA PROFESIONAL

FPP 2.1- PRÁCTICA PROFESIONAL II

Tipo de Unidad Curricular: Práctica Docente

Campo de Formación: Práctica Profesional

Ubicación en el Plan de estudios: 2° año

Carga horaria: 4 hs. Cátedras semanales.

Total: 128 horas cátedra.

Régimen de cursado: Anual.

Finalidades Formativas

Se entiende que las prácticas docentes son una actividad compleja que si bien se desarrolla en escenarios singulares, estos están fuertemente influenciados por el contexto institucional y social.

En el segundo año, se prevé producir el acercamiento de los estudiantes del profesorado a instituciones de educación primaria del sistema educativo, en los tres primeros grados. En esta oportunidad, la práctica se bifurca en dos escenarios: la institución y el aula. Esto implica la realización de observaciones, participantes y no participantes, registros, cuestionarios y entrevistas acerca de las cuestiones propias de la institución y de las clases.

En congruencia con la secuencia transversal del eje de la práctica, se espera que los estudiantes puedan recuperar las experiencias, saberes, conocimientos y habilidades construidos durante el año anterior en la modalidad no formal para enriquecer el análisis reflexivo de las lógicas que operan tanto en la institución como en el aula a través de los registros elaborados producto del trabajo de campo realizado. Este análisis comprende la realización de las lecturas

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

institucionales correspondientes, abordando con más detalle los aspectos disciplinares, pedagógicos y didácticos de las clases. Asimismo en el marco del espacio de crítica y reflexión de lo observado tanto a nivel institucional como áulico, en la institución formadora, se espera que los estudiantes acompañen el proceso recuperando las observaciones llevadas a cabo, elaborando diseños que contemplen las nuevas propuestas teóricas que circulan en el ámbito académico. El rediseño como respuesta al interrogante ¿Cómo se transformaría la situación?

De este modo, los futuros docentes tienen la posibilidad de acotar la distancia entre la teoría y la práctica, pasando del análisis a una nueva propuesta de intervención que refleje la superación de las dificultades observadas en el desarrollo de las clases de los profesores observados. Esta actividad se desarrollará en el primer cuatrimestre del año en curso.

La microenseñanza apela a la simulación de experiencias didácticas de los estudiantes que se forman como profesores. Esto requiere de una simplificación del tiempo, del número de alumnos y de la selección de contenidos curriculares con el fin de analizar críticamente las aptitudes pedagógicas de los aprendices de docentes en condiciones cuidadas, reguladas y anticipadas, en los institutos superiores de formación docente durante el segundo cuatrimestre. Acompañados con la orientación de los profesores de práctica los estudiantes, futuros docentes, podrán poner en acto la planificación de una microexperiencia o microclase en la institución formadora.

En esta instancia, cobra sentido el tratamiento de los marcos teóricos, la reflexión y análisis de la intervención anticipada; poniendo en cuestión la propia práctica, los enfoques de la disciplina que se enseña y los enfoques de enseñanza que predominan desde posicionamientos teóricos actualizados.

Organización del tiempo

La distribución horaria porcentual será la siguiente: el 70% de la carga horaria total estará destinada al trabajo de campo, incluyendo la instancia de la microenseñanza y el 30% restante, bajo el formato de seminario taller se destinará al trabajo en la institución formadora.

OBJETIVOS

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

- Comprender las instituciones educativas como espacios sociales singulares en los que se entrecruzan diversas relaciones: poder-saber, actores-roles, discursos-prácticas- estrategias de acción.
- Analizar críticamente las diferentes lógicas y dimensiones que operan en las instituciones educativas y en las clases.
- Repensar la acción orientada para reconocer la complejidad de la práctica de enseñanza al hacer visibles la multiplicidad de acciones, decisiones y definiciones que constituyen la compleja red que opera en las instituciones y en la clase.
- Planificar y poner en acto microclases en la institución formadora.
- Diseñar propuestas de enseñanza anticipada que emerjan de las observaciones realizadas en las clases de la institución asociada como un ejercicio preparatorio de la intervención en terreno.

Ejes de contenidos: descriptores

Eje 1. La institución y el aula: ¿qué observar?

La entrada a la institución educativa y al aula. Las lógicas y dimensiones institucionales y áulicas. La institución y el aula en situación, ¿qué mirar? El trabajo de campo y la observación didáctica como fuentes privilegiadas de información. El tratamiento de los datos a partir de registros, reflexión y crítica y socialización.

Eje 2. La enseñanza institucionalizada, y las experiencias preliminares de enseñanza.

Observación crítica de rutinas institucionales y áulicas. Las tareas colaterales de la enseñanza y los estilos de enseñanza predominantes. La dialéctica entre la institución formadora y las instituciones asociadas. Las formas a través de las cuales se piensa, decide y comunica en las clases y a nivel institucional.

La microclase en la institución asociada, una experiencia de enseñanza anticipada, con el acompañamiento del profesor de práctica y con los docentes de la escuela asociada. Una experiencia que habilita la reflexión en la acción.

Eje 3. Reflexión y crítica

Análisis del diseño de la propuesta de enseñanza anticipada y la articulación de los diversos componentes que se ponen en juego en la situación didáctica. La crítica como espacio reflexivo en el marco de las prácticas de enseñanza.

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

Elaboración conjunta de nuevos diseños emergentes de la reflexión y crítica de la microclase. El trabajo participativo, pares y docentes de la institución formadora y los de la institución coformadora.

Perfil del docente a cargo de este espacio curricular:

Profesor/a o Licenciado/a en Pedagogía. Profesor/a o Licenciado/a en Ciencias de la Educación con formación y/o experiencia específica en el nivel. El docente responsable de este espacio curricular seleccionará y priorizará los contenidos de acuerdo a la orientación y los requerimientos del Profesorado.

BIBLIOGRAFÍA

- **ACHILLI, E.** (1986). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Cuadernos de Formación Docente, Universidad Nacional de Rosario
- **ALLIAUD, A.** La experiencia escolar de maestros “inexpertos”. Biografías, trayectorias y práctica profesional. Revista Iberoamericana de Educación. Disponible en: http://jardinbotanico.gov.ar/areas/educacion/cepa/alliaud_la_experiencia_escolar.pdf
- **ARRIETA DE MEZA, B. Y MEZA CEPEDA, R.D.** Consideraciones acerca de la Micro-Enseñanza. Encuentro Educativo Vol. 3, No. 1 y 2 (1996). Disponible en: [file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/13946-52694-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/13946-52694-1-PB%20(1).pdf)
- **BIZQUERRA ALZINA, R.** (2009) Metodología de la investigación educativa. La Muralla. Madrid.
- **CHAUX, E., DAZA, B. C., VEGA, L.** Las relaciones de cuidado en el aula y la institución educativa. Disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-168209_archivo.pdf
- **DAVINI, C.** (comp) (2002). Cap. I, II, III. Pag 13 – 81 En: De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar. Papers editores. Disponible en: <http://www.academia.edu/3673500/137092734-Achilli-Practica-Docente>

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

- **FREIRE, P.** Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faundez. Disponible en:
http://abacoenred.com/IMG/pdf/paulo_freire__pedagogia_de_la_pregunta.pdf
- **MAYER, L.** (2009) Escuela, integración y conflicto. Notas para entender las tensiones en el aula. Disponible en:
<http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n06a05mayer.pdf>
- **MOLINA, N., PÉREZ, I.** El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio. *Paradigma* [online]. 2006, vol.27, n.2, pp. 193-219. ISSN 1011-2251. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1011-22512006000200010&script=sci_arttext
- **SHULMAN, L.** (2005) Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 9, 2 (2005) Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>
- Documento del Ministerio de Educación de la Nación, 2010. La generación de condiciones institucionales para la enseñanza. Disponible en:
<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/55730/5%20La%20generaci%C3%B3n%20de%20condiciones%20institucionales%20para%20la%20ense%C3%B1anza.pdf?se>

CAMPO DE LA FORMACION ESPECÍFICA

FE 2. 1- PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO: SUJETO DEL NIVEL PRIMARIO

Tipo de Unidad Curricular: Materia

Campo de Formación: Específica

Ubicación en el Plan de estudios: Segundo año

Carga horaria: 4 hs. Cátedras semanales.

Total: 128 horas cátedra.

Régimen de cursado: Anual.

Finalidades formativas

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

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 vigente³⁴.

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.

³⁴ Enrique Palladino (2006) "Sujetos de la Educación: psicología, cultura y aprendizaje" Espacio Editorial Buenos Aires

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

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.³⁵

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..."³⁶

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...³⁷

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.

³⁵ Lineamientos Curriculares Nacionales (2008)

³⁶ Bárbara Rogoff (1998), "Aprendices del Pensamiento; el desarrollo cognitivo en el contexto social", Cognición y Desarrollo Humano. Paidós. Argentina

³⁷ Bárbara Rogof (1998) Op. Cit.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

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.

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

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:

- 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.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

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

Ejes de contenidos: Descriptores

Eje 1. Psicología del Desarrollo del Sujeto del Nivel Primario. Dimensión Antropológica: de la herencia biología 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.

Eje 2. 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).

Eje 3. 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.

Eje 5. 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.

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

Eje 6. 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.

Eje 7. 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 un abordaje crítico del proceso del desarrollo de los sujetos en formación en contextos escolarizados.

Perfil del docente a cargo de este espacio curricular:

Licenciado/a en Psicología con especialización en Educación. El docente responsable de este espacio curricular seleccionará y priorizará los contenidos de acuerdo a la orientación y los requerimientos del Profesorado.

Bibliografía

- **AISEN SON 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.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

- **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), *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 Paidos Buenos Aires.
- **FREUD SIGMUND** (1967), *Las teorías sexuales infantiles*. Editorial Biblioteca Nueva Madrid

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL Nº 1434/5(Med)
EXPEDIENTE Nº 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

- **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.
- **GRIFFA MARÍA C, MORENO JOSÉ** (2007), *Claves para una psicología del desarrollo: Volumen I*, Editorial Lugar. Argentina.
- **HENDERSON NAN Y MILSTEIN MIKE M** (2004), *Resiliencia en la Escuela*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- **JANIN BEATRIZ Y OTROS** (2004), *Niños Desatentos e Hiperactivos* Editorial Noveduc. Buenos Aires. Argentina.
- **LA ROSA JORGE** (1995), *Escuela poder y Subjetivación*. Ediciones de La Piqueta Madrid.
- **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.
- **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

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

- **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**, (s/d), *El aprendizaje un encuentro de sentidos* Kapelusz Argentina.
- **SCHLEMENSON, S.** (2005), *Leer y escribir en contextos sociales complejos*. Editorial Paidós. 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

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

- **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

FE 2. 2 DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA I

Tipo de Unidad Curricular: Materia

Campo de Formación: Específica

Ubicación en el Plan de estudios: Segundo año

Carga horaria: 4 hs. Cátedras semanales.

Total: 128 horas cátedra.

Régimen de cursado: Anual.

Finalidades formativas

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

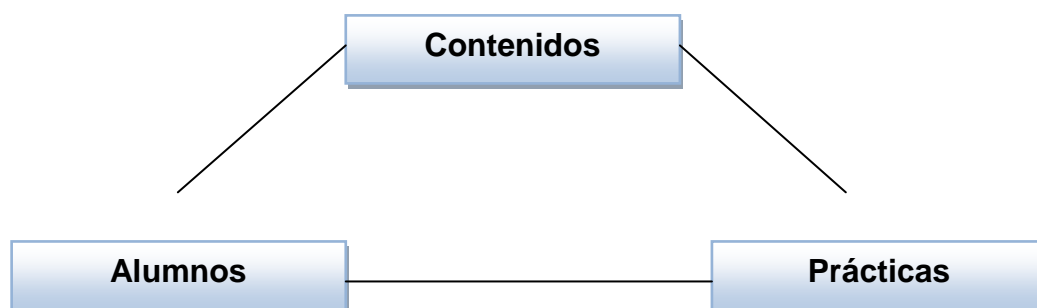
Cont. Anexo Unico

///...

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

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

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

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

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.

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.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

- 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.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

Ejes de contenidos: Descriptores

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.

Eje 1. El euclidianismo como modelo general del saber matemático.

Trivialización del proceso de enseñanza de la Matemática. El tecnicismo y el teoricismo. Modelos docentes clásicos.

Eje 2. Modelos cuasi-empíricos. El saber matemático: actividad matemática exploratoria. El modernismo y el procedimentalismo. Modelos docentes. Sistemas estructurados de técnicas heurísticas.

Eje 3. El aprendizaje de la Matemática como construcción de conocimientos.

Constructivismo psicológico y constructivismo matemático. Modelos docentes constructivistas. Actividad de modelización matemática.

Eje 4. 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.

Eje 5. Alfabetización en Matemática: concepto. Dimensiones de la alfabetización en Matemática: habilidades para desarrollar procesos matemáticos. Contextos en los cuales se usa la Matemática.

Eje 6. 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.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

Eje 7. 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.

Eje 8. La teoría de los campos conceptuales de G. Vergnaud: noción de situación, noción de esquema, noción de concepto. Procesos de interacción entre alumnos.

Eje 9. 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.

Eje 10. 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.

Eje 11. 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.

Eje 12. 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.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL Nº 1434/5(Med)
EXPEDIENTE Nº 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

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.

- **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.** (2006), *Actividades de Cálculo Mental Pensado*, IFDC El Bolsón, Fundación Escuela Andino Patagónica. El Bolsón, R. N.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)

EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

- **BRESSAN Y OTROS**, (1997), *Los CBC y la enseñanza de la Matemática*, AZ Editora. Buenos Aires.
- **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.
- **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. Buenos Aires.
- **BROITMAN, CLAUDIA** (2000), “El tratamiento didáctico de problemas multiplicativos desde el inicio de la escolaridad básica” en *Revista de Educación*. N° 3. Porto Alegre.
- **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.
- **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.
- **CENTENO PÉREZ, JULIA** (1988), *Números decimales. ¿Por qué y para qué?*. Ed. Síntesis. Madrid.
- **CHEMELLO Y DÍAZ**, (1997), *Matemática. Modelos Didácticos*. Prociencia, CONICET. Buenos Aires.
- **CHEVALLARD, IVES** (s/d), *La transposición didáctica. De las matemáticas eruditas a las matemáticas enseñadas*. Mimeo.
- **COLACELLI, SILVIA Y OTROS** (1997), “Números enteros”, *Revista Lápiz y Papel. Matemática 3º ciclo EGB*. Tiempos Editoriales. Buenos Aires.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

- **DICKSON, LINDA Y OTROS** (1984), *El aprendizaje de las matemáticas*, Editorial Labor. Barcelona.
- **DOUADY, R.** (1995), "Relación enseñanza-aprendizaje. Dialéctica Instrumento/objeto, juego de marcos", en: *Cuaderno de Didáctica de las Matemáticas* N° 3.
- **DOUADY, REGINE**, (s/d), *Hipótesis Didácticas*, Documento N° 57, Perfeccionamiento Docente Área Matemática. CPE Río Negro, extraído de "Los decimales" (1986) Primera parte. París.
- **DUVAL, R.** (1997), "Registros de representación semiótica y funcionamiento cognitivo del pensamiento", en *Investigaciones en Matemática Educativa II*, México, Grupo Editorial Iberoamericano.
- **ERMEL** (1981), *Aprendizajes matemáticos en la escuela elemental*, Ciclo elemental y medio, Editorial Hatier, Francia.
- **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* N° 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*, Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.
- **FERRERO, ANA Y OTROS** (1995), *La enseñanza y el aprendizaje de la proporcionalidad: una propuesta didáctica*. Ed. FEAP. El Bolsón.
- **FERRERO, ANA Y OTROS** (s/d), *La enseñanza y el aprendizaje de la Geometría. Una propuesta didáctica*. FEAP (no editado) El Bolsón.
- **GARCÍA, ANA MARÍA Y ZORZOLI, GUSTAVO** (1996), "Números Decimales (¿números con coma?)" en *Lápiz y Papel segundo ciclo* N° 6. Tiempos Editoriales. Buenos Aires.
- **GASCÓN JOSEP**, (1994), *Incidencia del modelo epistemológico de las matemáticas sobre las prácticas docentes*. Departamento de Matemática. Universidad Autónoma de Barcelona.
- **GÓMEZ ALFONSO, BERNARDO** (1989), *Numeración y Cálculo*, Ed. Síntesis. Madrid.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

- **GYSIN, LILIANA Y FERNÁNDEZ, GRACIELA** (1999), *Matemática. Una mirada numérica*. AZ Editora. Buenos Aires.
- **ITZCOVICH, HORACIO** (2005), *Iniciación al estudio didáctico de la Geometría*, Libros del Zorzal, Buenos Aires.
- *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)
- **LERNER, DELIA** (1992), *La Matemática en la escuela: Aquí y ahora*, Editorial Aique, Buenos Aires, Argentina.
- **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>
- **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.** "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>.
- **LLINARES CISCAR Y SÁNCHEZ GARCÍA** (1988), *Fracciones*. Ed. Síntesis. Madrid.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

- *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.*
- **PANIZZA, MABEL** (comp.) (2003), *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB. Análisis y propuestas*, Paidós, Buenos Aires.
- **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. Buenos Aires.
- **PARRA, CECILIA Y SAIZ, IRMA** (comps) (1994), *Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones*, Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Parra, Sadovsky y Saiz. (1994), *Distintas dimensiones del análisis didáctico en "Enseñanza de la Matemática"* Documento curricular del Programa de Transformación de la Formación Docente.
- **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*, Editorial El Zorzal. Buenos Aires.
- **SADOVSKY, PATRICIA** (1995), "Pensar la matemática en la escuela", en Margarita Poggi (comp.) *Apuntes y aportes para la gestión curricular*, Kapelusz, pp. 119-137. Buenos Aires.
- **SADOVSKY, PATRICIA** (2005), *Enseñar Matemática hoy. Miradas, sentidos y desafíos*, Libros del Zorzal, 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.

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

- **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.

FE 2. 3 DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Tipo de Unidad Curricular: Materia

Campo de Formación: Específica

Ubicación en el Plan de estudios: Segundo Año

Carga horaria: 4 hs. Cátedras semanales.

Total: 128 horas cátedra.

Régimen de cursado: Anual

Finalidades formativas

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.³⁸

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

³⁸ Ver en el presente documento consideraciones consignadas en el marco general del área Lengua y Literatura en relación con la Alfabetización.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

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 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

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

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.

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.

Ejes de contenidos: Descriptores

Eje 1. 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.

Eje 2. Metodologías para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral y escrita

Ejes 3. Criterios didácticos para la enseñanza y el aprendizaje de la Literatura

Eje 4. La programación del área Lengua y Literatura. Componentes curriculares. La secuencia didáctica.

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

Eje 5. Modelos y criterios para la evaluación lingüística y literaria.

Eje 6. El registro y el análisis de la práctica. La investigación-acción.

Bibliografía

- **ACHILLI, ELENA L** (2000), Investigación y formación docente. Laborde. Rosario.
- **ALVARADO, M. Y PAMPILLO, G.** (1988), Talleres de escritura. Con las manos en al masa. Libros del Quirquincho. Buenos Aires.
- **ALVARADO, MAITE** (1997), “Escritura e invención en la escuela” en *Los CBC y la enseñanza de la lengua*. AAVV. AZ. Buenos Aires.
- **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*, Manantial. Buenos Aires.
- **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. Octaedro, año I, Nro. 2, noviembre*. Barcelona.
- **BOMBINI, GUSTAVO** (2006), *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*, Libros del Zorzal. Buenos Aires.
- **BOMBINI; G.** (2001), “La literatura en la escuela”, en; Alvarado, M., *Entre Líneas*, Flacso Manantial. Buenos Aires.
- **CHEVALLARD, IVES**, (1991), *La Transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique. Buenos Aires.
- **COLOMER, T.** (2001), “La enseñanza de la literatura como construcción de sentido”. En *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año 22, N° 4, marzo de 2001. Argentina, Buenos Aires.
- **DÍAZ RÖNNER, M. A.** (1989), *Cara y cruz de la literatura infantil*. Argentina, Libros del Quirquincho. Buenos Aires.
- **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*. Ediciones Morata. Madrid.
- **GASPAR, PILAR Y P- ARCHANCO, P.,** (2006), “Lenguaje y lectura desde la escuela”, *Desarrollo del Lenguaje y la Comunicación* N° 9, IESALC, UNESCO.

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

- **ROCKWELL, ELSIE**, (1995), "En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas". *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica. México.
- **SARDI, VALERIA** (2001), "La lingüística aplicada: una mirada estrábica sobre la escuela", en: *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. El Hacedor, Año 1, Nro. 1. Buenos Aires.

FE 2. 4- DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES I

Tipo de Unidad Curricular: Materia

Campo de Formación: Específica

Ubicación en el Plan de estudios: Segundo año

Carga horaria: 4 hs. Cátedras semanales.

Total: 128 horas cátedra.

Régimen de cursado: Anual.

Finalidades formativas

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 geográfico³⁹.

³⁹ Moglia, P: Del texto elaborado para los primeros avances de las Recomendaciones, en base a diversos autores, Bs As, INFOD, mayo 2008.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

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 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.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

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.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL Nº 1434/5(Med)
EXPEDIENTE Nº 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

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,

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

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.

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

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

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.

Ejes de contenidos: Descriptores

Eje area/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

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

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

- **DERREAU, M.** (1976), *Geografía humana*. Vicens Vives. Barcelona.
- **DI TELLA, T.** (1997), *La Sociedad y el Estado en el desarrollo de la Argentina Moderna*. Biblos. Buenos Aires.
- **HAGGETT, P.** (1988), *Geografía, una síntesis moderna*. Barcelona. Omega.
- **LUNA, F.** (Director) (1990), *Construyendo una nación en nuestro tiempo*. Hyspamérica. Buenos Aires.
- **OSLAK, S.** (1980), *La formación del Estado Argentino*. Edit. De Belgrano. Buenos Aires.

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL Nº 1434/5(Med)
EXPEDIENTE Nº 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

- **PANETTIERI, J.** (1986), *La Argentina, Historia de un país periférico.1860-1914*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.
- **ROFMAN, S. Y ROMERO, L.** (1997), *Sistema socioeconómico y estructura regional en la Argentina*. Amorrortu. Buenos Aires.
- **ROMERO, J.** (1976), *Latinoamérica, las ciudades y las ideas*. Siglo XXI. México.
- **ROMERO, J.** (1987), *Las ideas políticas en Argentina*. F.C.E. Buenos Aires.
- **ROMERO, J. Y ROMERO, L.** (1993), *Buenos Aires: historia de Cuatro Siglos*. Abril. Buenos Aires.
- **ROMERO, L.** (1996, *Volver a la Historia*. Aique. Buenos Aires.

Aspecto Didáctico

- **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.
- **AISENBERG, B. Y S. ALDEROQUI** (comps.) (1998), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Teorías con prácticas*. Paidós educador, Buenos Aires.
- **AISENBERG, B., Y ALDEROQUI, S.** (comp.), (1994), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*, Paidós, Buenos Aires.
- **ARIES, PHILIPPE** (1988), *El tiempo de la Historia*, Paidós, Buenos Aires.
- **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, Aprendizaje Visor/MEC, Madrid.
- **ASENSIO, M.; CARRETERO, M., Y POZO, J. L.**, (1986), “La comprensión de la Historia. Pensamiento relativista”, *Cuadernos de Pedagogía*, 133, pp. 24-27, Barcelona.
- **ASENSIO, M.; CARRETERO, M., Y POZO, J. L.**, (1989), “La comprensión del tiempo histórico”, en Carretero, M.; Pozo, J. L. y Asensio, M. (comp.), *La Enseñanza de las Ciencias Sociales*, pp. 103-137, Visor, Madrid.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL Nº 1434/5(Med)
EXPEDIENTE Nº 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

- **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 Nº 6*, Buenos Aires.
- **CAPEL, H.** (1981), *Filosofía y ciencia en la Geografía contemporánea*. Barcanova. Barcelona.
- **CARRETERO, M.** (1995), *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. Aique. Buenos Aires.
- **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.
- **CARRETERO, M.**, (1993), *Constructivismo y educación*, Edelvives, Madrid.
- **CARRETERO, M., A. ROSA Y GONZÁLEZ** (comps.) (2006), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Paidós, Buenos Aires.
- **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, Visor, Madrid.
- **CARRETERO, M.; POZO, J. I., Y ASENSIO, M.**, (1989), *La Enseñanza de las Ciencias Sociales*, Visor, Madrid.
- **CARRETERO, MARIO** (2007), *Documentos de identidad: la construcción de la memoria Histórica en un mundo global*, Paidós, Buenos Aires.
- **CASANOVA, J.**, (1991), *La Historia social y los historiadores*, Crítica, Barcelona.
- **CASTORINA, J. A. Y B. AIZEMBERG**, (1988), "Las primeras ideas infantiles sobre la autoridad presidencial", en *Revista Argentina de Educación* Nº10.
- **COLAS BRAVO M, BUENDÍA L**, (1999), *Investigación Educativa*, Ediciones Alfar, Sevilla.
- **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.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

- **DE CERTEAU**, (1985), "La operación histórica", en Le Goff y Nora, *Hacer La Historia*, Vol.1, Laia, Barcelona.
- **DELVAL, J.**, (1988), "La construcción espontánea de las nociones sociales y su enseñanza", en F. Huarte (ed.), *Temas actuales de Psicopedagogía y Didáctica*, Narcea, Madrid.
- **DOMINGUEZ, J.** (1987), *El entorno en la Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Centro de Profesores Sociales. Madrid.
- **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*, El Ateneo, Buenos Aires.
- **EGAN, K.**, (1994), *Fantasía e Investigación: su poder en la enseñanza*, MEC, Morata, (original, 1986). Madrid.
- **ELLIOTT, J.**, (1986), *La Investigación-acción en el aula*, Consejería de Educación, Valencia.
- **ELLIOTT, J.**, (1990), *La investigación-acción en educación*, Morata, Madrid.
- **FEBVRE, L.**, (1970), *Combates por la Historia*, Barcelona, Ariel, (original francés, 1953).
- **FINOCCHIO, S.** (1993), *Enseñar Ciencias Sociales*. Troquel. Buenos Aires.
- **FINOCHIO, S.**, (1993), *Enseñar Ciencias Sociales*, Troquel Buenos Aires.
- **FOLGUERA, P.** (1994), *Cómo se hace historia oral*. Eudema. Madrid.
- **GARCÍA PÉREZ, F.** (comp.), (1991), *Didáctica de las Ciencias Sociales: Geografía e Historia. Estado de la cuestión*, Pub. Universidad, Diada Ed., Sevilla.
- **GONZÁLEZ, I.**, (1988), *Una didáctica de la Historia*, Ed. de la Torre, Madrid.
- **GRUPO ÍNSULA BARATARIA** (1994), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Algunas propuestas de Modelos Didácticos*. Mare Nostrum. Madrid.
- **HOBSBAWM, E.**, (1998), *Sobre la Historia*. Crítica. Barcelona.
- **LANZA, H., Y FINOCCHIO, S.**, (1992), *Currículum presente, ciencia ausente. La enseñanza de la Historia en la Argentina de hoy*, Miño y Dávila/FLACSO, Buenos Aires.
- **LE GOFF, J.**, (1991), *Pensar la historia*, Paidós, Barcelona.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

- **LE GOFF, J., Y NORA, P.** (eds.), *Hacer la historia*, Laia, 1974, 3 vols. Barcelona.
- **LE GOFF.** (1991), *El orden de la memoria*, Ed. Paidós, Barcelona.
- **LUC, J. N.**, (1981), *La enseñanza de la Historia a través del medio*, Cincel-Kapelusz, Madrid.
- **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, Editorial Miño y Dávila, Buenos Aires.
- **MONCLÚS ESTELLA, A.** (1992), *La enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales*. Ed. Complutense. Madrid.
- **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, Planeta, Barcelona.
- **NOGUÉ FONT, J. Y J. RUFÍ** (2001), *Geopolítica, identidad y globalización*. Ariel Geografía, Barcelona.
- **PLUCKROSE, H.**, (1993), *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*, Morata/MEC, (original, 1991). Madrid.
- **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. Visor, Madrid.
- **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, Visor, Madrid.
- **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*, ICE Horsori. Barcelona.
- **REBORATTI, C.** (1999), *Ambiente y sociedad. Conceptos y relaciones*. Ed. Ariel, Buenos Aires.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL Nº 1434/5(Med)

EXPEDIENTE Nº 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

- **ROMERO, J.** (coord.) (2004), *Geografía Humana*, Ariel, Barcelona.
- **SAAB, JORGE** (1980), “Enseñar Historia ¿para qué? Reflexiones acerca de los objetivos generales de la asignatura”, en Cucuzza, R (comp.) *La historia de la educación a debate*, Miño y Dávila SÁNCHEZ PRIETO, McDougall, Buenos Aires.
- **SCHUSTER, F.** (1992), *El método de las ciencias sociales*. CEAL, Buenos Aires.
- **STENHOUSE, L.**, (1987), *La investigación como base de la enseñanza*, selección de textos por J. Ruduck y D. Hopkins, Morata, Madrid.
- **SVARZMAN, J.** (1998), *La enseñanza de los contenidos procedimentales. El Taller de Ciencias Sociales*. Ed. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- **TREPAT, C. A** (1998), “El tiempo en la didáctica de las Ciencias Sociales” en Trepata, C.- Comes, P. “El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales” Ice Grao, Barcelona.
- **VYGOTSKI, L. S.**, (1979), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Crítica, Barcelona.
- **WHITROW, G. J.**, (1990), *El tiempo en la historia*, Barcelona, Crítica, (original, 1988).
- **ZAGO, G.**, (1982), “Los fundamentos epistemológicos de la educación histórica”, en M. Pereyra (comp.), *La Historia en el aula*, pp. 37-54, La Laguna, (original, 1979).
- **ZARAGOZA, G.**, (1989), “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, Visor, Madrid.

FE 2. 5- DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS NATURALES I

Tipo de Unidad Curricular: Materia

Campo de Formación: Específica

Ubicación en el Plan de estudios: Segundo año

Carga horaria: 4 hs. Cátedras semanales.

Total: 128 horas cátedra.

Régimen de cursado: Anual.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

Finalidades formativas

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

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

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 inductivos⁴⁰. 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:

⁴⁰ La ciencia es objetiva, busca la verdad a través de la observación, la experimentación y el análisis de los fenómenos naturales.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

- 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.

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.

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.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

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.

Ejes de contenidos: Descriptores

Eje 1. 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.

Eje 2. 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.

Eje 3. Los materiales y sus cambios: Propiedades. Clases. Interacciones entre sistemas materiales.

Eje 4. Los fenómenos del mundo físico: fuerza y movimiento. Energía. Interacciones entre materiales y la energía. Calor.

Eje 5. 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. Buenos Aires.
- **DRIVER, ROSALIND. GUESNE, EDITH. TIBERGHIE, ANDRÉE.** (1996). *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia.* Ediciones Morata S. L. Madrid.

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

- **FOUREZ, G.**, (1997). *Alfabetización científica y tecnológica. Acerca de las finalidades de la enseñanza de las ciencias*, Ediciones Colihue, Buenos Aires.
- Giordan, A., (1982) *La enseñanza de las ciencias*, Siglo XXI, Madrid.
- **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*, Magisterio del Río de La Plata. Buenos Aires,
- **PORLÁN, R., GARCÍA, J. EDUARDO Y CAÑAL, PEDRO,** (1995), *Constructivismo y Enseñanza de las Ciencias*, Diada Editora SL. Sevilla.
- **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. Buenos Aires.

FE 2.6- EDI (Ver recomendaciones temáticas)

Tipo de Unidad Curricular: Materia

Campo de Formación: Específica

Ubicación en el Plan de estudios: 2 Año

Carga horaria: 2 hs. Cátedra semanales

Total: 64 horas cátedra

Régimen de cursado: Anual

TEMÁTICAS RECOMENDADAS:

- Proyectos de integración escolar
- Adecuaciones curriculares disciplinares
- Educación en contextos Rurales
- Educación en contextos Interculturales
- Educación de Jóvenes y Adultos
- Educación en Contexto de Privación de la Libertad

Finalidades formativas

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

Los espacios de definición institucional serán adecuados a las necesidades formativas de los estudiantes, para lo cual se recomienda tener en cuenta el proyecto pedagógico institucional con el objetivo de fortalecer la formación docente inicial en los aspectos que evalúen prioritarios pudiendo optar para ello de las temáticas recomendadas. En caso de optar por alguna temática no mencionada, se podrá presentar un proyecto institucional que justifique la elección de otra temática y elevarlo a consideración de la Dirección de Educación Superior y Artística para su aprobación.

Ejes de contenidos: Descriptores

Serán establecidos por las instituciones a partir de la elección de la temática a desarrollar. En caso de que la institución proponga otra temática de las recomendadas deberán tener en cuenta el campo de formación que corresponde a esta unidad curricular.

3° AÑO

| |
|---|
| <p>CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL</p> |
|---|

FG 3. 1 - FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

Tipo de Unidad Curricular: Materia

Campo de Formación: General

Ubicación en el Plan de estudios: 3° año

Carga horaria: 3 hs. Cátedra semanales

Total: 96 horas cátedra

Régimen de cursado: Anual

Finalidades formativas

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL Nº 1434/5(Med)
EXPEDIENTE Nº 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

Esta materia tiene por finalidad introducir a los estudiantes en el campo de la reflexión filosófica en torno a la educación. En este sentido, no se toma a la filosofía y a la educación como campos del saber cerrados, constituidos en forma definitiva y separados uno del otro. Por el contrario, se considera que tanto la educación como la filosofía son prácticas dinámicas y en permanente contacto. Se trata entonces de pensar a la filosofía como una actitud, una praxis, un modo de estar en el mundo y, de acuerdo con esto, la filosofía de la educación más que un decir sobre la educación se transforma en un modo de compromiso para con ella. No se trata entonces de otorgar certezas, de definir sentidos, valores y finalidades sino de abordar crítica y dialógicamente una realidad y una práctica propia del hombre.

En este sentido se pretende desarrollar a lo largo de la materia una perspectiva problematizadora que ponga permanentemente en cuestión conceptos claves como filosofía, educación, conocimiento, maestro, saber, poder, etc. Reflexión ésta que se lleva a cabo siempre teniendo en cuenta que tanto la educación como la filosofía son prácticas históricas y dinámicas y por ello es necesario revisar en forma permanente conceptos, palabras, valores, ya que nada de lo real es obvio, natural, sino problemático.

Asimismo, y teniendo en cuenta el contexto actual de nuestras prácticas y el uso de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en el ámbito educativo, se propone una reflexión crítica sobre la relación del hombre con la tecnología y el papel que ella ocupa en la construcción social del conocimiento.

Este modo de concebir la filosofía implica que todo pensar es intersubjetivo, que no hay pensamiento sin alteridad. Por eso esta praxis filosófica no es una actividad solitaria sino dialógica, proponiendo en esta ocasión establecer diálogos críticos con y sobre la bibliografía propuesta.

Ejes de contenidos: Descriptores

Eje 1: Filosofía de la educación. ¿De qué hablamos cuando hablamos de Filosofía de la Educación? ¿Teoría o práctica? Posibles relaciones entre el quehacer filosófico y el campo educativo. Valores y sentidos de la educación: ¿de

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

dónde surgen, quién los determina? La filosofía de la educación entendida como reflexión de las propias prácticas.

Eje 2: Filosofía y educación. Distintas concepciones sobre la relación de enseñanza-aprendizaje. Sócrates como el paradigma del maestro: el método socrático. Las críticas de Rancière a la figura del maestro. Latinoamérica: La educación emancipadora de Freire.

Eje 3: Filosofía, educación y conocimiento. El conocimiento como problema filosófico. Descartes: El sujeto como fundamento del conocimiento. La importancia del método. El conocimiento como certeza. Hume: Relaciones entre ideas y cuestiones de hecho. Los límites de la razón. Kant: La crítica de la razón. El programa de la Ilustración. Edgar Morin: La complejidad del saber. Críticas al paradigma simplificador de la ciencia. Foucault: Saber y poder. Los dispositivos de poder como creadores de verdad.

Eje 4: Filosofía, educación y tecnología. La relación entre el hombre y la tecnología: ¿creadores, usuarios? Tecnología, conocimiento y poder. Los usos de la tecnología y sus límites. El papel de la tecnología en la educación. Argentina: Programa *Conectar Igualdad*.

Perfil del docente a cargo de este espacio curricular:

Profesor/a o Licenciado/a en Pedagogía. Profesor/a o Licenciado/a en Ciencias de la Educación. El docente responsable de este espacio curricular seleccionará y priorizará los contenidos de acuerdo a la orientación y los requerimientos del Profesorado.

Bibliografía

- **CARR, WILFRED** (1996), *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Morata. Madrid.
- **CULLEN, CARLOS** (1997), *Críticas de las razones de educar*. Paidós. Buenos Aires.
- **DESCARTES, RENÉ** (1967), *Los principios de la filosofía*. Sudamericana. Buenos Aires.
- **FOUCAULT, MICHEL** (1999), *La arqueología del saber*. Siglo XXI. México.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

- **FREIRE, PAULO** (1972), *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- **GONZÁLEZ QUIRÓS, JOSÉ LUIS** (2002) “Lo que la tecnología da que pensar”, en *El buscador de oro*. Lengua de trapo. Madrid.
- **HOUSAYE, JEAN** (2003) *Educación y Filosofía*. Eudeba. Buenos Aires.
- **HUME, DAVID** (1984) *Tratado sobre la naturaleza humana*. Orbis. Buenos Aires.
- **JAEGGER, WERNER**. (1963), *Paideia*. FCE. Madrid.
- **KANT, EMMANUEL**. (1987), “Qué es la Ilustración”, en *Filosofía de la Historia*. FCE. México.
- **KANT, EMMANUEL** (1974), *Crítica de la razón pura*. Losada. Buenos Aires.
- **KOHAN, WALTER** (1998), “Filosofía de la educación: a la busca de nuevos sentidos.” *Revista Educacao e Filosofia*.
- **MONDOLFO, RODOLFO** (1996), *Sócrates*. Eudeba. Buenos Aires.
- **MORIN, EDGARD** (1998), *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. Barcelona.
- **ORTEGA Y GASSET, JOSÉ** (2004), *Meditación de la técnica y otros ensayos sobre filosofía y ciencia*. Madrid, Alianza.
- **PLATÓN** (2003), “Menón”, en *Obras completas*. Gredos. Madrid.
- **QUIRÓS, MARÍA TERESA**. (2003), *Aprendizaje y comunicación en el siglo XXI*. Norma. Buenos Aires.
- **RANCIERE, JACQUES**. (2003), *El maestro ignorante*. Laertes. Barcelona.

FG 3. 2- EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

Tipo de Unidad Curricular: Materia

Campo de Formación: General

Ubicación en el Plan de estudios: 3° año

Carga horaria: 2 hs. Cátedra semanales

Total: 64 horas cátedra

Régimen de cursado: Anual

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL Nº 1434/5(Med)
EXPEDIENTE Nº 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

Finalidades formativas

La *Ley 21.650, o de Educación Sexual Integral* fue sancionada en el año 2006 por el Congreso de la Nación y, en su artículo 1º establece que *“Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial...”*.

Esta norma tiene como propósito primordial cumplir con la responsabilidad del Estado de hacer válido el derecho de niños, y jóvenes a recibir Educación Sexual Integral (ESI) en todos los establecimientos educativos del país. Su aprobación retoma compromisos asumidos en el contexto nacional e internacional, y en el marco de profundas transformaciones políticas, culturales y tecnológicas. Por lo tanto, su promulgación no constituye un hecho aislado, sino que expresa y condensa un conjunto de leyes de rango constitucional, normas y compromisos internacionales y nacionales que Argentina posee y promueve en el campo de los Derechos Humanos: Declaración Universal de Derechos Humanos, Convención Americana sobre Derechos Humanos, 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, Ley 26.061, de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, Ley 26.606 de Educación de la Nación.

Hoy, por diferentes razones, el tema de la educación sexual integral exige ser trabajado en la escuela. Pero ¿desde qué concepción de sexualidad?, ¿desde qué lugar pensamos a las personas, las instituciones y al acompañamiento en la construcción de la subjetividad de niños, y adolescentes? El concepto de sexualidad aludido por la Ley 26.150 (Ley Nacional de Educación Sexual Integral) excede ampliamente la noción más común que la asimila a «genitalidad» o a «relaciones sexuales». La sexualidad como eje constitutivo del sujeto no puede ser conceptualizado en forma unívoca y su abordaje implica la consideración tanto de aspectos biológicos, psicológicos, sociales, históricos, culturales y éticos.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

Durante siglos y a partir de la vigencia de distintos paradigmas, se redujo la educación sexual a uno u otro saber: el religioso, el jurídico o el médico. En la actualidad, a partir del concepto integral de sexualidad que postula, entre otros organismos, la Organización Mundial de la Salud es importante la incorporación de enseñanza de la educación sexual en forma sistemática y gradual.

El concepto de integralidad implica un necesario cambio epistemológico desde el paradigma biológico-patologista hacia el reconocimiento de la sexualidad como inherente a nuestra condición de humanos, producto de un complejo entramado de determinantes vinculares, sociales, históricos y culturales. La educación en sexualidad es un tipo de formación que busca proporcionar herramientas de protección y cuidado, ya que su base es el reconocimiento pleno del sujeto, de su cuerpo y de sus sentimientos como el objeto de todo trabajo pedagógico. Esta mirada guarda directa relación con los objetivos propuestos por la ley 26150.

La incorporación de esta unidad curricular a la carrera de formación de Profesores para el Nivel Secundario constituye, entonces, una estrategia que garantice el efectivo cumplimiento de la normativa vigente. Sus objetivos son los siguientes:

- Lograr la comprensión integral de la salud, de la sexualidad y del rol de la escuela y del docente en la temática.
- Desarrollar habilidades y estrategias metodológicas apropiadas para el trabajo de los contenidos de ESI en el aula.
- Adquirir una formación amplia que les permita brindar conocimientos e información y promover situaciones de aprendizaje desde un espacio curricular específico o desde la disciplina de su especialidad.
- Analizar sus incertidumbres y prejuicios o estereotipos, para poder así separar su responsabilidad en cuanto a la educación sexual de las opiniones y experiencias personales.
- Apropiarse críticamente de información relativa a la ESI a partir de una formación pluridisciplinaria y holística.
- Reconocer la necesidad de favorecer las capacidades de los alumnos y alumnas en el cuidado y promoción de la salud, el cuidado, disfrute y respeto

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

del cuerpo propio y ajeno, y el conocimiento y respeto de los propios derechos y los de los/as otros/as.

- Asegurar un enfoque coherente de la ESI en el sistema educativo a partir de una formación inicial sistemática.
- Adquirir conocimientos que permitan una visión crítica de los distintos modelos hegemónicos de manera de poder combinar aportes y desarrollar un abordaje integral de la temática en el marco de los derechos humanos.
- Identificar las diversas interpretaciones históricas sobre la sexualidad y sus correlatos en las prácticas pedagógicas para promover la permanente reflexión sobre las propias interpretaciones y concepciones de la sexualidad.
- Fortalecer el lugar y responsabilidad que tienen los docentes en su carácter de adultos y docentes frente a los niños, niñas y adolescentes.

Ejes de contenidos: Descriptores

Eje 1: Fundamentos de la ESI. Sexualidad en los términos planteados por la ley nacional N° 26.150. La educación sexual integral como pilar fundamental en la construcción de subjetividades y sujetos sexuados. Comprenderá nociones relativas a: Relaciones entre las distintas dimensiones culturales: diversidad de género, lingüística, étnica, económica, sexual. La conformación de la identidad como proceso multidimensional y continuo en todos los sujetos y sus entornos. Paradigmas culturales en torno a la sexualidad .Modelos epistemológicos aún vigentes en nuestro contexto. Las representaciones sociales y su vinculación con la promoción y prevención de la salud. Concepto de vulnerabilidad y su relación con la prevención. Obstáculos vinculados a la adopción de prácticas de cuidado personal y del otro en relación a conductas de riesgo.

Eje 2: Enfoque de DDHH. *Aportes a la construcción de una nueva ciudadanía.* Los marcos normativos e institucionales –internacionales, nacionales y provinciales– que fortalecen y sustentan la implementación de la ley 26150 en las aulas: Declaración Universal de Derechos Humanos, Ley N° 25.673, de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable, Ley N° 23.849, de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño, Ley N°23.179, de Ratificación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, Ley 26.061, de Protección Integral de los Derechos

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL Nº 1434/5(Med)
EXPEDIENTE Nº 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

de las Niñas, Niños y Adolescentes ,Ley 26.606 de Educación de la Nación. El fundamento jurídico y ético de los Derechos Humanos.

Eje 3: Sujetos, familias, comunidades. Subjetividad e identidades de los sujetos. Género. Etnia. La construcción de la identidad. Condicionamientos sociales, culturales y políticas en la construcción de la identidad de género. Medios de comunicación, género y sexualidades. Identificación de las diferentes posiciones ideológicas. Roles femeninos y masculinos en nuestra cultura. El rol docente, de la escuela y las familias en la promoción y prevención de la salud y el acompañamiento del desarrollo afectivo sexual de niñas, niños y adolescentes. Estrategias de promoción del desarrollo de habilidades para la vida (OMS). Nuevas perspectivas centradas en el respeto por la diversidad, la concepción de salud integral y el paradigma de los Derechos Humanos. Situaciones de vulneración de derechos: ASI. Trata de personas con fines de explotación sexual. Violencia en las relaciones afectivas. Estigma y discriminación.

Eje 4: La enseñanza. La ESI como pedagogía integral y transversal: Objetivos y propósitos formativos. Lineamientos Curriculares aprobados en 2008 por el CFE. Perfil ideológico y metodología de trabajo en los diferentes espacios curriculares. Criterios y técnicas para la planificación del currículo de aula, unidades curriculares y experiencias de aprendizaje con enfoque transversal. Los proyectos áulicos y extra áulicos (comunitarios y de capacitación a pares) en ESI. Estrategias y recursos para prevenir el fracaso escolar y la repitencia de los alumnos y alumnas por maternidad/paternidad precoz u otra causa relacionada con la sexualidad. Fundamentos éticos del desempeño docente ante situaciones de vulneración manifiesta de derechos. Acciones posibles desde la escuela. Estrategias para el trabajo en las aulas. Uso de los materiales didácticos existentes: Cuadernillos “Contenidos y propuestas para el aula”, láminas, videos, revista “Para charlar en familia”.

Perfil del docente a cargo de este espacio curricular:

Licenciado/a en Psicología o Profesor/a o Licenciado/a en Pedagogía. Profesor/a o Licenciado/a en Ciencias de la Educación con formación y/o experiencia específica en ESI. El docente responsable de este espacio curricular seleccionará y priorizará los contenidos de acuerdo a la orientación y los requerimientos del Profesorado.

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL Nº 1434/5(Med)
EXPEDIENTE Nº 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

BIBLIOGRAFÍA

- **BARRAGÁN MEDERO, F.; BREDY DOMÍNGUEZ, C.** (1996), *Niñas, niños, maestros, maestras: una propuesta de educación sexual*. Díada, Sevilla
- **CANCIANO, E.** (2007), *Indagaciones en torno a la problemática de la sexualidad en el terreno de la educación*. Ministerio de Salud, Presidencia de la Nación.
- **EPSTEIN, J.** (2000), *Sexualidades e institución escolar*. Morata, Madrid.
- **FIGUEROA PEREA, J.; RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, Y** (2000), *Programas de salud y educación para poblaciones adolescentes: una perspectiva ética*. FLACSO/Gedisa, España.
- **GOGNA, M.** (2007), *Estado del arte. Investigación sobre sexualidad y derechos en la argentina (1990-2002)*. CEDES (Centro de Estudios de Estado y Sociedad), Centro Latinoamericano de Sexualidad y Derechos Humanos.
- **MORGADE, G.** (2001), *Aprender a ser mujer. aprender a ser varón*. Novedades Educativas, Bs. As.

Legislación y Materiales Curriculares

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA PRESIDENCIA DE LA NACIÓN (2013), Serie de Cuadernos ESI: Educación sexual integral para la educación secundaria. Contenidos y propuestas para el aula, volumen 2.. Programa de Educación Sexual Integral.
- *Revista Para charlar en familia*. UNFPA, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2011.
- *Serie Cuadernos de ESI EDUCACION SEXUAL INTEGRAL PARA LA EDUCACION SECUNDARIA* Contenidos y propuestas para el aula, volumen 1. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología Presidencia de la Nación. Programa de Educación Sexual Integral, 2010.
- *LA CONVIVENCIA EN LA ESCUELA*. Recursos y orientaciones para el trabajo en el aula. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología Presidencia de la Nación .Construcción de ciudadanía en las escuelas 2010.
- *100 IDEAS PARA LA EDUCACION SEXUAL EN LA ESCUELA SECUNDARIA*. Recursos para el aula. Ed. Troquel, 2008.
- *LINEAMIENTOS CURRICULARES PARA LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL*. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley Nacional

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

N° 26.150. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología Presidencia de la Nación. CFE (Consejo Federal de Educación). 2009.

- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Ministerio de Salud, Presidencia de la Nación (2008) Proyecto de armonización de políticas públicas para la promoción de derechos, salud, educación sexual y prevención del VIH/sida en el ámbito escolar. Material de formación de formadores en educación sexual y prevención del VIH/sida. Proyecto Conjunto País. ONUSIDA.
- LA EDUCACION SEXUAL EN LAS AULAS. UNA GUIA DE ORIENTACION PARA DOCENTES. Proyecto IE/EPT/SIDA. Oficina Regional de la Internacional de la Educación para América Latina.2007.
- LEY 26.150, PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL RESOLUCIÓN CFE N° 45/08.
- LINEAMIENTOS CURRICULARES PARA LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley Nacional N° 26.150. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología Presidencia de la Nación. CFE consejo Federal de Educación. 2009.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA PRESIDENCIA DE LA NACIÓN (2010) SERIE CUADERNOS DE ESI: Contenidos y propuestas para el aula. Nivel Inicial, Primario y Secundario. Programa de Educación Sexual Integral.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA PRESIDENCIA DE LA NACIÓN (2010). La convivencia en la escuela. Recursos y orientaciones para el trabajo en el aula. .Construcción de ciudadanía en las escuelas.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA PRESIDENCIA DE LA NACIÓN (2007). Educación integral de la sexualidad. Aportes para su abordaje en la escuela secundaria. UNFPA, " Porque cada persona es importante".

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

CAMPO DE LA FORMACIÓN PRÁCTICA PROFESIONAL

PP 1. 3- PRÁCTICA PROFESIONAL III

Tipo de Unidad Curricular: Práctica Docente

Campo de Formación: Práctica Profesional

Ubicación en el Plan de estudios: Tercer año

Carga horaria: 8hs. Cátedras semanales.

Total: 256 horas cátedra.

Régimen de cursado: Anual.

FINALIDADES FORMATIVAS

Las prácticas docentes pertenecen al campo de las prácticas sociales y están altamente implicadas por cuestiones socioculturales, políticas y económicas y además se encuentran inmersas en particulares instancias institucionales en un momento histórico determinado. Por lo tanto, se hace necesario no omitir estas consideraciones en todas las instancias de la formación profesional. Instancias que progresivamente se van complejizando, recuperando y actualizando los conocimientos, vivencias y experiencias de lo recorrido en los años precedentes. Se trate tanto de los períodos de observación como de los de pensar, diseñar y llevar a cabo el proceso de enseñanza.

Las prácticas pedagógicas en el trayecto formativo de los estudiantes del profesorado, se definen como una instancia académica obligatoria, vivencial y en terreno, donde el futuro docente se inserta en el sistema educativo, conociendo, interviniendo e interactuando con los diferentes estamentos de la institución educativa. Se trata de un proceso de complejidad ascendente y continuo, en el que, los futuros docentes integran conocimientos en las diferentes fases de la intervención, reflexionan durante y posteriormente a la acción como en los trayectos de indagación que realizan.

Las prácticas pedagógicas se constituyen, desde esta perspectiva, en una instancia que habilita el desarrollo del rol docente, en forma responsable y comprometida; vivenciando diversas realidades en contextos sociales diversos.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

En el desarrollo de Práctica III, se prevé que los estudiantes, desarrollen una instancia de observación participante en cuarto y quinto grado,, en la institución educativa asignada, durante el tiempo que requiera una secuencia didáctica completa. Posteriormente, en la misma institución del nivel y en idéntico grado, llevarán a cabo las prácticas pedagógicas de una secuencia didáctica completa, con la orientación de los profesores de práctica y los docentes de la institución asociada. Esta intervención supone el diseño de la secuencia didáctica y su implementación, en paralelo se desarrollarán los procesos de crítica y reflexión de la propia práctica con el objetivo de redefinir y resignificar la misma hacia el logro de una buena enseñanza y de la progresiva construcción del rol docente.

La asignación temporal, asume la fisonomía siguiente: el 80% del tiempo total, estará destinado a la observación participante y a la práctica pedagógica en la institución asociada y el 20% restante, asumirá el formato de seminario taller en la institución formadora.

En atención a estos considerandos, se espera que se logren las siguientes finalidades formativas:

OBJETIVOS

- Llevar a cabo procesos de observación didáctica como parte fundamental del proceso de formación docente.
- Comprender los múltiples atravesamientos que operan en las prácticas de enseñanza.
- Realizar diseños que atiendan al contexto social, institucional, disciplinar y humano en el que se desarrollan las prácticas docentes.
- Analizar, reflexionar y repensar, de manera conjunta, las propuestas didácticas desde y para la práctica, fundamentando sus propias decisiones.
- Diseñar propuestas didácticas que cobran significatividad a partir de ser pensadas desde la práctica y para la práctica en pos de su mejora.
- Realizar y analizar críticamente las propias prácticas docentes con el propósito de realizar las transformaciones necesarias.

Ejes de contenidos: Descriptores

La dimensión pedagógica de la observación

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

Observación participante de situaciones áulicas. La dimensión pedagógica de la observación. La observación pedagógica como insumo sustantivo para el desarrollo de las prácticas docentes.

Enseñanza colaborativa y desarrollo curricular.

Repensando las problemáticas y características del desarrollo curricular. Los requerimientos de una buena enseñanza. La enseñanza como práctica colaborativa: el trabajo con otros y para otros. La práctica docente como espacio formativo que potencia la reflexión en la acción.

El diseño como hipótesis

El diseño como una hipótesis de trabajo que se contrasta con la práctica real. El carácter flexible, modificable y procesual. El análisis y reflexión de las prácticas docentes en relación con lo planificado.

BIBLIOGRAFÍA

1. **ARDILES, M.** (2005) El desarrollo profesional de los docentes de escuela media. Experiencias y aprendizajes cotidianos. Editorial Brujas. Córdoba, Argentina.
2. **AVALOS, B.** (2009) La inserción profesional de los docentes. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del profesorado. vol. 13 n°1 disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART3.pdf>
3. **CABRINI, E. B. y otros.** La reflexión que realizan los estudiantes durante la práctica y residencia pedagógica del profesorado de EGB 1 y 2, como estrategia de búsqueda y construcción del rol docente. Facultad de Educación Elemental y Especial- UNCuyo Disponible en: elsacabrini@speedy.com.ar
4. **GARCÍA CABRERO, B., ENRÍQUEZ, J. L., CARRANZA PEÑA, G.** Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. En REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 2008, pp. 1-15, Universidad Autónoma de Baja California México.
5. **GONZÁLEZ VELASCO, L.** Enseñanza colaborativa para aprendizajes colaborativos. Disponible en:

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

http://recursos.udgvirtual.udg.mx/biblioteca/bitstream/123456789/291/1/VIIIEI-Ense%C3%B1anza_Colaborativa-UdeG.pdf

6. **HERRERO NIVELA, M.L.** (1997).La importancia de la observación en el proceso educativo. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado, 1(0). Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/orienta.htm>
7. **PERRENOUD,P.**(2004), Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar, Graó. Barcelona
8. **SANDOVAL FLORES, E.** (2009) La inserción a la docencia. Aprender a ser maestro de secundaria en México. Revista de currículum y formación del profesorado. Vol. 13, N°1. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART12.pdf>
9. **SANJURJO, L.** (2003) Volver a pensar la clase. Homo Sapiens. Buenos Aires.
10. **ZAÑARTU, L** (2003) Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de diálogo interpersonal en red. En Contexto Educativo, Revista digital de Educación y nuevas Tecnologías. Disponible en <http://contextoeducativo.com.ar/2003/4/nota-02.htm>
11. **GRABINA, D., GHIGLIONE, S. Y OTROS** (2010) Formando(nos): Rupturas y aprendizajes. Universidad Nacional de Río Cuarto. Disponible en: <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/pract-educativas/7-Cuaderno-Practicas-Educativas.pdf>

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

FE 3. 1 ALFABETIZACIÓN INICIAL

Tipo de Unidad Curricular: Materia

Campo de Formación: Específica

Ubicación en el Plan de estudios: Tercer año

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

Carga horaria: 3hs. Cátedras semanales.

Total: 96 horas cátedra.

Régimen de cursado: Anual.

Finalidades Formativas

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. Requiriendo 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 deben focalizar la mirada en esta etapa, para optimizar los procesos de enseñanza que allí se producen y garantizar aprendizajes sólidos y perdurables.

En función de este propósito, la centralidad de la presente unidad curricular 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, es el de la heterogeneidad que manifiesta la oralidad con la que

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

los niños operan en esta etapa, y que debe dejar de ser interpretada como carencia u obstáculo para la alfabetización.

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 han 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 formar 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

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

de motivación para la escritura en las propuestas alfabetizadoras. En este marco la atención a la diversidad lingüística presente en la provincia es impostergable.

Garantizando un buen acceso a la primera alfabetización en los tres primeros años de la escolaridad primaria, mediante 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 es que se posibilitará el acceso a la cultura y la oportunidad de iniciar y lograr el camino hacia la inclusión social.

Para el logro de este gran propósito, se tornará necesario, 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, la oralidad y la escucha sostenida, el desarrollo del vocabulario y el conocimiento de la normativa.

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.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

- 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.

Ejes de contenidos: Descriptores

Eje 1. 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.

Eje 2. 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.

Eje 3. 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,

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

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.

Eje 4. La transposición didáctica de la alfabetización. Gestión de la clase. Secuencia didáctica. La evaluación en el proceso de la alfabetización inicial.

Perfil del docente a cargo de este espacio curricular:

Licenciado/a en Letras o Profesor/a en Letras con formación y/o experiencia en Alfabetización Inicial. El docente responsable de este espacio curricular seleccionará y priorizará los contenidos de acuerdo a la orientación y los requerimientos del Profesorado.

Bibliografía

- **ALISEDO, G.** et al. (1994), *Didáctica de las ciencias del Lenguaje*, Paidós, Buenos Aires.
- **BAQUERO, R.** et al.: (2002), "Fracaso escolar, educabilidad y diversidad" en *El fracaso escolar en cuestión*", Novedades Educativas, Buenos Aires.
- **BORZONE, A. M.** (1999), "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.
- **BORZONE, A. Y CELIA ROSEMBERG** (2001), *Leer y escribir entre dos culturas*. Aique, Buenos Aires.
- **BRASLAVSKY, B.** (2003), *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la Alfabetización Temprana*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- **BRASLAVSKY, B.** (2005), *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- **BRUNER, J.** (1988), *Desarrollo cognitivo y educación*. Morata, Madrid.
- **CASSANY, D Y OTROS** (1999), *Construir la escritura*, Paidós. Barcelona.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL Nº 1434/5(Med)
EXPEDIENTE Nº 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

- **CASSANY, D Y OTROS.** (1994), *Enseñar lengua*, Grao. Madrid.
- **CASTORINA, A.** et al. (1996), *Piaget, Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Paidós, Buenos Aires.
- **COOK, J. Y GUMPERZ.** (1988), *La construcción social de la alfabetización*. Paidós, Barcelona.
- **DELORS, J.** (1996), *La educación encierra un tesoro*, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, Santillana, ediciones UNESCO.
- **DESINANO, NORMA,** (1997), *Didáctica de la lengua para el primer ciclo EGB*, Homo Sapiens, Rosario.
- **FERREIRO, EMILIA,** (1998), *Alfabetización. Teoría y práctica*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- **FREIRE, P.** (1970), *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Madrid.
- **FREIRE, P.** (1969), *La educación como práctica de la libertad*, Madrid, S.XXI,
- **GASKINS, I. ELLIOT, T.** (1999), *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela*. Paidós. Buenos Aires.
- **GASPAR, M. DEL PILAR Y SILVIA GONZÁLEZ** (2006), *Cuadernos para el aula. Lengua: 1º, 2º y 3er. año* Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- **GONZÁLEZ, S. Y OTRA.** (1999), *Escuchar, Hablar, Leer y Escribir en la EGB* Paidós Educador. Buenos Aires.
- **LUZ, MA. A.** (1999), "Fracaso escolar masivo y retardo escolar leve. Una relación histórica" en *De la integración escolar a la escuela integradora*, Paidós, Buenos Aires.
- **MARTINET, ANDRÉ** (1970), *Elementos de Lingüística General*, Gredos, Madrid.
- **MELGAR, S. Y ZAMERO, M.** (2007), *Lengua y Matemática, Lengua 1, 2 y 3*, AEPT Fundación Noble UNICEF, Buenos Aires.
- **MELGAR, SARA** (2005), *Aprender a pensar*. Papers Editores. Buenos Aires.
- **MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA** "La alfabetización inicial y las condiciones para la alfabetización avanzada" 2002.
- **MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA** *Serie Cuaderno para el Aula*. Buenos Aires.

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

- **MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA** Serie NAP. Buenos Aires.
- **ONG, WALTER** (1993), *Oralidad y Escritura. Tecnologías de la palabra*, Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- **PIAGET, J.** (1978), *La equilibración de las estructuras cognitivas*, Siglo XXI, Madrid.
- **VIGOTSKY, L.** (1979), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Grijalbo, Barcelona.
- **WAGNER, DANIEL**, (1998), *Alfabetización: Construir el Futuro*, Lausanne, Suiza, Oficina Internacional de Educación, Instituto Internacional de Alfabetización, UNESCO.

FE 3.2- DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES II

Tipo de Unidad Curricular: Materia

Ubicación en el Plan de estudios: Tercer año

Carga horaria: 2 hs. Cátedras semanales.

Total: 64 horas cátedra.

Régimen de cursado: Anual.

Finalidades formativas

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).

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

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.

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.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

- 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.

Ejes de contenidos: Descriptores

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

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

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*. Akal. Madrid.
- **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*. Barcanova. Barcelona.
- **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.
- **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*. Paidós, pp. 25-41. Buenos Aires.
- **CARR, W. KEMMIS, S.** (1988), *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca. Barcelona.
- **CONTRERAS, J.** (1990), *Enseñanza, currículum, profesorado*. Akal. Madrid.
- **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, nº 3, pp. 203-225.
- **EVANS, R. W.** (1989), "Teacher Conceptions of History", en *Theory and Research in Social Education*, vol. XVII, nº 3, pp. 210-240. Traducción al

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

castellano: "Las concepciones del maestro sobre la historia", en *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº 3-4, pp. 61-94.

- **GIMENO SACRISTÁN, J.** (1988), *El currículum. una reflexión sobre la práctica*. Morata. Madrid.
- **GRUNDY, S.** (1991), *Producto o praxis del currículum*. Morata. Madrid.
- **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.
- **KEMMIS, S.** (1988), *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata. Madrid.
- **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.
- **POPKEWITZ** (1983,): "Los valores latentes del curriculum centrado en las disciplinas", en Gimeno, J./Pérez, A. (ed.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal, pp. 306-321. Madrid.
- **ROZADA, 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*. Paidós/MEC. Barcelona.
- **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*. Grijalbo. México.
- **TULCHIN** (1987), "Más allá de los hechos históricos: sobre la enseñanza del pensamiento crítico", en *Revista de Educación*, nº 282, pp. 235-253

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL Nº 1434/5(Med)
EXPEDIENTE Nº 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

FE 3.3- DIDACTICA DE LAS CIENCIAS NATURALES II

Tipo de Unidad Curricular: Materia

Campo de Formación: Específica

Ubicación en el Plan de estudios: Tercer año

Carga horaria: 2 hs. Cátedras semanales.

Total: 64 horas cátedra.

Régimen de cursado: Anual

Finalidades formativas

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.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

Ejes de contenidos: Descriptores

Eje 1. 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.

Eje 2. 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.

Eje 3. Los materiales y sus cambios: Propiedades. Clases. Estructura. Interacción entre sustancias. Transformaciones. Modelos explicativos.

Eje 4. 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.

Eje 5. 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. Buenos Aires.
- **DRIVER, ROSALIND. GUESNE, EDITH. TIBERGHEN, ANDRÉE.**(1996), *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia.* Ediciones Morata S. L. Madrid.
- **FOUREZ, G.,** (1997), *Alfabetización científica y tecnológica. Acerca de las finalidades de la enseñanza de las ciencias,* Ediciones Colihue, Buenos Aires.
- **GIORDAN, A.,** (1982,) *La enseñanza de las ciencias,* Siglo XXI, Madrid.
- **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,* Magisterio del Río de La Plata. Buenos Aires.

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

- **PORLÁN, R., GARCÍA, J. EDUARDO Y CAÑAL, PEDRO, (1995),** *Constructivismo y Enseñanza de las Ciencias*, Diada Editora SL. Sevilla.
- **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. Buenos Aires.

FE 3.4- DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN TECNOLÓGICA

Tipo de Unidad Curricular: Materia

Campo de Formación: Específica

Ubicación en el Plan de estudios: Tercer año

Carga horaria: 3 hs. Cátedras semanales.

Total: 96 horas cátedra.

Régimen de cursado: Anual

Finalidades formativas

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 hombre⁴¹, sobre la materia, la energía y la información, que da lugar a una serie de artefactos y procesos que constituyen el entorno artificial.

⁴¹ El hombre como sujeto; creador hacedor y receptor de hechos técnicos, que vive inmerso en una sociedad, un lugar y una cultura.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

Los procesos y los productos influyen notablemente sobre el hábitat, costumbres, nodos 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 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.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

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

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

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”.

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.

Ejes de contenidos: Descriptores

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.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

- 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.

Eje 1. 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.

Eje 2. Resolución de problemas: problema de análisis, problemas de diseños y problemas de caja negra. Proyecto tecnológico.

Eje 3. 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.

Eje 4. 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-

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

maquetas-plantillas, 2D, 3D, otros). Fichas técnicas. Manual del usuario. Factores de riesgos. Manual de higiene y seguridad en el trabajo.

Eje 5. Tecnología de los materiales: Origen y tipos de materiales. Propiedades. Relación estructura –propiedad-aplicación, Procesos de conformación. Recolección, transporte y distribución de materiales.

Eje 6. 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.

Eje 7. Control: control sensorio-motriz. Control con accionamiento manual. Control automático a lazo abierto y lazo cerrado. Dispositivos de control

Eje 8. 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.

Eje 9. 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

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 N° 16 Nov 2005. Temas de Educación*. En <http://www.grupodocente.com/>

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL Nº 1434/5(Med)
EXPEDIENTE Nº 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

- **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*, Novedades Educativas. Buenos Aires.
- **JACOMY, BRUNO.** (1992), *Historia de las Técnicas*. Editorial Losada. Buenos Aires.
- **KRICK, EDWARD V.** (2000), *Ingeniería de Métodos*. LIMUSA/ Noriega Editores. México
- **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*, Nº 102, página 63.
- **POZO, J. I. Y POSTIGO, Y.** (1994), *La solución de problemas*, Santillana. Madrid.
- **QUINTANILLA, M. A.** (1991), *Tecnología: un enfoque filosófico*. EUDEBA. Buenos Aires,

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

- **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.

FE 3.5- DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA II

Tipo de Unidad Curricular: Materia

Campo de Formación: Específica

Ubicación en el Plan de estudios: Tercer año

Carga horaria: 2 hs. Cátedras semanales.

Total: 64 horas cátedra.

Régimen de cursado: Anual

Finalidades formativas

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.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL Nº 1434/5(Med)
EXPEDIENTE Nº 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

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 ...///"*



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

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.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

- 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

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL Nº 1434/5(Med)
EXPEDIENTE Nº 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

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.

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

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

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,

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

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.

Ejes de contenidos: Descriptores

Eje 1. Resolución de problemas y creatividad. Invertir el problema. Pensamiento lateral. Mapas mentales. Factores afectivos. Bloqueos mentales: perceptivos, culturales, ambientales, intelectuales, expresivos.

Eje 2. 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 meta-cognición, 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.

Eje 3. 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.

Eje 4. La modelización en matemática. Problemas clásicos: aritmética - álgebra, por ejemplo el problema de Diofanto, análisis de sus procedimientos de resolución. Documentos antiguos: Papiro de Rhin, análisis de algunos problemas.

Eje 5. 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.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

Bibliografía

- **DE LA VEGA, M.**, (1984), *Introducción a la psicología cognitiva*, Alianza, Madrid.
- **GAGNÉ, E.**, (1991), *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*, Visor, Madrid.
- **MONEREO, C.; CASTELLÓ, M.; CLARIANA, M.; PALMA, M.; PÉREZ, M. L.**, (1998), *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula*, Grao, Barcelona.
- **MARZANO, R.**, (1997), *Dimensiones del aprendizaje*, Guadalajara.
- **NICKERSON, R.; PERKINS, D.; SMITH, E.**, (1985), *Enseñar a pensar*, Paidós, Barcelona.
- **NISBET, J. Y SHUCKSMITH, J.**, (1986), *Estrategias de aprendizaje*, Santillana, Madrid.
- **PARRA, B.**, (1990), "Dos concepciones de resolución de problemas", *Revista Educación Matemática*, vol. 2, núm. 3, diciembre pp. 22-31
- **POLYA, G.**, (1984), *Cómo plantear y resolver problemas*, Trillas, México.
- *Cuadernos para el aula (NAP)* (2006), Ministerio de Educación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

FE 3.6- EXPRESION ARTÍSTICA: PLÁSTICA

Tipo de Unidad Curricular: Taller

Campo de Formación: Específica

Ubicación en el Plan de estudios: Tercer Año

Carga horaria: 2 hs. Cátedras semanales.

Total: 64 horas cátedras.

Régimen de cursado: Anual

Finalidades formativas

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

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL Nº 1434/5(Med)
EXPEDIENTE Nº 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

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.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL Nº 1434/5(Med)
EXPEDIENTE Nº 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

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.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

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 Lotman⁴², 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.

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 contextural 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

⁴² LOTMAN, J, (1988); *Estructura del texto artístico*, Madrid, Ediciones ISTMO

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

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 (...)*”⁴³ 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*”⁴⁴.

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.

⁴³ Sartori, Giovanni (1999): *Homo Videns*

⁴⁴ DEBRAY, Régis (1998): *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente*, Paidós. Barcelona.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

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.

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.

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

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

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.

Ejes de contenidos: Descriptores

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.

Eje 1. 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.

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

Eje 2. 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

Eje 3. 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.

BIBLIOGRAFÍA

- **AKOSCHKY, J. Y OTROS** (1999), *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Paidós. Buenos Aires.
- **ARNHEIM RUDOLF.** (1993), *“Consideraciones sobre la Educación Artística”*. Editorial. Paidós. Buenos Aires.
- **BARTOLOMEIS, F.** (1994). *“El color de los pensamientos y de los sentimientos: Nueva experiencia de educación artística”*. Editorial Octaedro. Barcelona.
- **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”*. Paidós. Buenos Aires.
- **CAJA J. Y OTROS.** (2001), *La Educación Visual y Plástica Hoy*. Editorial GRAO.
- **EISNER, ELLIOT W.** (1995), *Educación la visión artística*. Paidós. Barcelona.
- **EISNER, ELLIOT W.** (1998), *“El ojo ilustrado – Indagación Cualitativa y Mejora de la Práctica Educativa”*. Paidós – Barcelona.
- **EISNER, ELLIOT W.** (1998), *Cognición y currículum..* Avellaneda. Paidós.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

- **GARDNER, H.** (1987), *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad.* Paidós. Buenos Aires.
- **GARDNER, H.** (1994), *Educación Artística y desarrollo humano.*, Paidós. Barcelona.
- **CRESPI, I. Y FERRARIO JORGE** (1977), *Léxico Técnico de las Artes Plásticas*, Eudeba. Buenos Aires.
- **GOMBRICH, E.H.** (1983), *Imágenes simbólicas*, Alianza. Madrid.
- **GRÜNER, E.** (2001), *El sitio de la mirada. Secretos de la imagen y silencios del arte*, Norma. Buenos Aires.
- **JIMÉNEZ, J.** (1992), *Imágenes del Hombre. Fundamentos de estética*, Tecnos. Madrid.
- **LOTMAN, J.** (1988), *Estructura del texto artístico*, Ediciones ISTMO. Madrid.
- **SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A.** (1996), *Cuestiones estéticas y artísticas contemporáneas*, Fondo de Cultura Económica. México.
- **SANZ, J. C.** (1996), *El libro de la imagen*, Alianza. Madrid.
- **TALENS, JENARO Y OTROS** (1995), *Elementos para una semiótica del texto artístico*, Cátedra. Madrid.
- **SPRAVKIN M., TERIGI F Y OTROS.** (1999), *Artes y escuela: Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística.* Paidós. Buenos Aires.
- **TONUCCI F.** (1995), *Con ojos de Maestro.* Serie FLASCO acción. Troquel.
- **VIGOSKI L.** (1997), *La Imaginación y el Arte en la Infancia. Ensayo Psicológico.* México. Fontamara.
- **PALOPOLI MARIA DEL CARMEN.** (2006), *JugArte. La importancia del juego en el aprendizaje de las Artes Visuales.* Editorial Bonum.

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

FE 3.7- EXPRESION ARTÍSTICA: MÚSICA

Tipo de Unidad Curricular: Taller

Campo de Formación: Específica

Ubicación en el Plan de estudios: Tercer Año

Carga horaria: 2 hs. Cátedras semanales.

Total: 64 horas cátedras.

Régimen de cursado: Anual

Finalidades formativas

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

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

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.

La formación desde el Lenguaje Musical constituye un aporte para el desarrollo de competencias desde un campo de conocimiento que vincula lo sensorial, 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 práctica 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

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

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.

Ejes de contenidos: Descriptores

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:

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

- 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.

Eje 1. 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.

Eje 2. 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.

Eje 3. 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
...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

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.

Eje 4. 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 sonoro –musical; Los instrumentos musicales. El uso de objetos e instrumentos percusivos. Motricidad; Coordinación y orientación espacio-temporal.

BIBLIOGRAFÍA

- **BOZZINI, ROSENFELD, VELÁZQUEZ,** (2000), *El juego y la música. Juegos musicales en la escuela.* Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.
- **DE CASTRO, RICARDO,** (1992), *Juegos y actividades musicales.* Ed. Bonum. Buenos Aires.
- **DELALANDE, FRANCOIS,** (1995), *La música es un juego de niños.* Ricordi. Buenos Aires.
- **EUFONIA.** (1995), *Aprender música. ¿Dónde y para qué?* España, Ed. Graó.
- **EUFONIA.** (1996), *La audición musical.* España, Ed. Graó.
- **EUFONIA.** (1996), *Música y movimiento.* España, Ed. Graó.
- **EUFONIA.** (1997), *Procedimientos en educación musical.* España, Ed. Graó.
- **GAINZA, V.,** (1998), *El cantar tiene sentido,* Ed. Ricordi. Buenos Aires.
- **GAINZA, V.,** (1994), *La Educación frente al futuro,* Ed. Guadalupe. Buenos Aires.
- **GAINZA, V.,** *La transformación de la educación musical,* ISME, Ed. Guadalupe. Buenos Aires.
- **LAPIERRE, A, AUCOUTOURIER, B.,** (1975), *Los matices/Los contrastes/ Asociaciones de contrastes-estructuras y ritmos.* Edit. Científico médica, Buenos Aires.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

- **NERVI, R.**, (1987), *Folklore musical y actividades lúdicas*. Ed. Plus Ultra, Buenos Aires.
- **VIVANCO, PEPA**, (1994), *La música está conmigo*. Ed. Guadalupe, Buenos Aires.
- **WILLEMS, E.** (1982), *El valor humano de la educación musical*. Ed. Paidós. Barcelona.

FE 3.8- JUEGO Y ACTIVIDAD LUDICA

Tipo de Unidad Curricular:Taller

Ubicación en el Plan de estudios: Tercer año

Campo de Formación: Específica

Carga horaria: 2 hs. Cátedras semanales.

Total: 64 horas cátedra.

Régimen de cursado: Anual.

Finalidades formativas

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

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL Nº 1434/5(Med)
EXPEDIENTE Nº 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

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, alentarlo 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

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

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.

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.

Ejes de contenidos: Descriptores

Eje 1. 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.

Eje 2. 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
...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

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.

Eje 3. 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.

Eje 4. 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.

BIBLIOGRAFÍA

- **AAVV** (1996), *El juego: necesidad, arte y derecho*; Asociación Internacional por el derecho el niño a jugar; Editorial Bonum; 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; Buenos Aires.
- **INCARBONE OSCAR** (2005), *Juguemos en el Jardín. El juego y la actividad física en la Educación Inicial*; Editorial Stadium; Buenos Aires.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

- **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; Buenos Aires
- **PAVÍA VÍCTOR COORD** (2007), *Qué queremos decir cuando decimos ¡Vamos a jugar! en el contexto de una clase*. Ponencia VII Congreso de Educacao Física; Brasil.
- **SARLÉ PATRICIA** (2001), *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil*; Ediciones Novedades Educativas; Buenos Aires
- **SARLÉ PATRICIA** (2006) *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*; Editorial Paidós; Buenos Aires.
- **SCHEINES, GRACIELA** (1981), *Juguetes y jugadores*; Editorial de Belgrano; Buenos Aires.
- **WINICOTT, D.W.** (1997), *Realidad y juego*; Gedisa; Barcelona.
- **ZAPATA OSCAR A.** (1989), *Juego y aprendizaje escolar*; Editorial PAX México; México.

FE 3.9- EDI (ver recomendaciones temáticas)

Tipo de Unidad Curricular: Materia

Ubicación en el Plan de estudios: Tercer año

Campo de Formación: Específica

Carga horaria: 2 hs. Cátedras semanales.

Total: 64 horas cátedra.

Régimen de cursado: Anual.

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

Referencia de finalidades formativas y Temáticas Propuestas en los Espacios de Definición Institucional del Campo de la Formación Especifica de Segundo Año

FE 3.10- EDI (ver recomendaciones temáticas)

Tipo de Unidad Curricular: Materia

Ubicación en el Plan de estudios: Tercer año

Campo de Formación: Específica

Carga horaria: 2 hs. Cátedras semanales.

Total: 64 horas cátedra.

Régimen de cursado: Anual.

Referencia de finalidades formativas y Temáticas Propuestas en los Espacios de Definición Institucional del Campo de la Formación Especifica de Segundo Año

4° AÑO

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

FG 4. 1 - FORMACION ETICA Y CIUDADANA

Tipo de Unidad Curricular: Materia

Campo de Formación: General

Ubicación en el Plan de estudios: 4° año

Carga horaria: 2 hs. Cátedra semanales

Total: 64 horas cátedra

Régimen de cursado: Anual

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

Finalidades formativas

Esta propuesta pedagógica se fundamenta en la necesidad de actualizar los contenidos de la asignatura “Formación Ética y Ciudadana”, de forma de brindar herramientas tanto para clarificar las nociones teóricas de la ética como para establecer una adecuada relación con algunas situaciones actuales que involucran valores. Se pretende también crear un espacio reflexivo en el que los alumnos se sientan involucrados y participen activamente, de forma tal de desarrollar destrezas para la argumentación moral en un clima pacífico de discusión racional, y adquirir la disposición a escuchar al otro y respetar las disidencias. Se busca sensibilizar al alumno sobre problemáticas morales actuales (la discriminación, los derechos humanos, la importancia del respeto por la Constitución) a la vez que favorecer el desarrollo de la reflexión crítica orientada hacia el análisis de los discursos circulantes.

Ejes de contenidos: Descriptores

Eje 1: Introducción a la Ética: La ética como un espacio para reflexionar sobre las conductas desde la perspectiva de los valores. La moral como el conjunto de normas y valores propios de una determinada comunidad. Normas y valores. El orden del deber y el orden del ser. Los grandes problemas de la ética filosófica: universalismo o relativismo; objetivismo o subjetivismo de los valores, deontologismo o consecuencialismo, concepciones sobre qué es lo bueno. Las principales tradiciones filosóficas: Kant y el imperativo categórico; John Stuart Mill y el Utilitarismo.

Eje 2: El problema de la discriminación: La discriminación como forma de violencia. La reducción de la persona a una de sus características. Distintas formas de discriminación: por color de piel, clase social, orientación sexual, género, imagen corporal, etc. Los estereotipos. La experiencia de ser discriminado y sus consecuencias. Reconstrucción y crítica de pautas de discriminación socialmente vigentes. Situaciones de discriminación en la vida cotidiana. La discriminación en el aula y su tratamiento. El acoso escolar. Estrategias para combatir los prejuicios. Importancia de la actitud de tolerancia para facilitar la convivencia en la diversidad.

Eje 3: La vida en democracia y la Constitución Argentina: Raíces históricas e
...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

ideológicas de la democracia. El principio de soberanía popular frente al poder de las minorías en otras formas de organización del Estado. El liberalismo y la garantía de los derechos del individuo. El republicanismo y la división de poderes. Soberanía popular, liberalismo y republicanismo en la Constitución Argentina. Estados no-democráticos. Golpes de Estado.

El papel del consenso y del disenso en la vida democrática. El respeto por las minorías. El voto universal. Autoridades nacionales, provinciales y municipales: sus facultades. Otras formas de participación ciudadana. La democracia como forma de convivencia pacífica en el disenso. La democracia en los grupos pequeños y en las instituciones.

Eje 4: Los derechos humanos: Concepto de derechos humanos. Los principales derechos humanos: a la libertad, a la igualdad, a la vida, etc. Delitos de lesa humanidad. Los derechos humanos en la historia. La ONU y la Declaración Universal de los Derechos Humanos. La incorporación de pactos de DDHH en la Constitución Argentina. Casos históricos de violaciones masivas de derechos humanos: el nazismo. La violación de derechos humanos en la dictadura argentina.

Perfil del docente a cargo de este espacio curricular:

Licenciado/a en Filosofía o Profesor/a en Filosofía / Licenciado/a en Historia o Profesor/a en Historia con especialización en educación. El docente responsable de este espacio curricular seleccionará y priorizará los contenidos de acuerdo a la orientación y los requerimientos del Profesorado.

Bibliografía

- **BOBBIO, NORBERTO; MATEUCCI, NICOLA Y PASQUINO, FRANCO**, (1997), *Diccionario de Política*, Siglo XXI, México.
- **BULYGIN, EUGENIO**, (1987), "Sobre el status ontológico de los derechos humanos", en revista Doxa n° 4, <http://www.cervantesvirtual.com/obra/sobre-el-status-ontolgico-de-los-derechos-humanos-0/>
- **CASALI DE BABOT, JUDITH** (Comp.), (2008-2010), *Breve vocabulario de Cultura Política*, tomos I y II, EDUNT, Tucumán.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

- **CHEBEL D´APPOLLONIA, A., & VIVANCO, J.,** (1998), *Los racismos cotidianos*, Bellaterra, Barcelona.
- **CORTINA, ADELA Y MARTÍNEZ NAVARRO, EMILIO,** (2001), *Ética*, Akal, Madrid.
- **DI TELLA, TORCUATO** (Comp.), (2001), *Diccionario de Ciencias Sociales y Políticas*, Emece, Buenos Aires.
- Documental “Una clase dividida”, sobre la experiencia de discriminación realizada por Jane Elliot. Puede ser buscada en <http://www.youtube.com/watch?v=SrfJAjm4bsl>
- *Enciclopedia Internacional de Ciencias Sociales*, (1979), Aguilar, Madrid.
- **FEIERSTEIN, DANIEL,** (2007), *El genocidio como práctica social. Entre el nazismo y la experiencia argentina*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- **FRONDIZI, RISIERI;** (1972), *¿Qué son los valores?*, Fondo de Cultura Económica, México.
- **GARCÍA MÁYNEZ, EDUARDO,** (1944), *Ética*, Universidad Nacional de México, México.
- **GUIBOURG, RICARDO,** (1996) “Igualdad y discriminación”, en Revista Doxa nº 19. En <http://www.cervantesvirtual.com/obra/igualdad-y-discriminacin-0/>
- **HIDALGO, A.,** (1993), *Reflexión ética sobre el racismo y la xenofobia*, Ed. Popular/Jóvenes contra la intolerancia, Madrid.
- **KANT, INMANUEL,** (1973), *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Espasa Calpe, Madrid.
- **KEKES, JOHN** (2006), *Las raíces del mal*, El Ateneo, Buenos Aires, Capítulos sobre la dictadura argentina y sobre el nazismo.
- **MALIANDI, RICARDO,** (2004), *Ética: conceptos y problemas*, Biblos, Buenos Aires.
- **MILL, JOHN STUART,** (1966), *El utilitarismo*, Aguilar, Buenos Aires.
- **NINO, CARLOS,** (1997), *Juicio al mal absoluto. Los fundamentos y la historia del juicio a las Juntas del Proceso*, Emecé, Buenos Aires.
- **PETER SINGER** (comp.), (1995), *Compendio de Ética*, Alianza Editorial, Madrid.

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

- **PINTO, MÓNICA.** (2004), “Los Derechos Humanos. Una noción nueva e internacional”, en *El derecho internacional, Vigencia y desafíos en un escenario globalizado*, FCE.
- **PUYOL GONZÁLEZ, ANGEL,** (1996), “Que hay de malo en la discriminación”, en revista Doxa n° 29, En <http://www.cervantesvirtual.com/obra/qu-hay-de-malo-en-la-discriminacin-0/>
- **RACHELS, JAMES,** (2007), *Introducción a la filosofía moral*, FCE, México.
- **ZAVADIVKER, NICOLÁS,** (2004), “Kant y la razón práctica”, en Susana Maidana (comp.) *Los problemas de la filosofía*, Fac. de Filosofía y Letras, UNT, Tucumán.
- **ZAVADIVKER, NICOLÁS,** (2004), *Una ética sin fundamentos*, Fac. de la Filosofía y Letras, UNT, Tucumán.
- **ZAVADIVKER, NICOLÁS,** (comp.), (2008), *La ética en la encrucijada*, Prometeo, Buenos Aires.

Documentos

Constitución Nacional Argentina (1994)

Declaración Universal de Derechos Humanos (1948)

Convención Americana sobre Derechos Humanos (1969)

Convención sobre Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, 1979)

FG 4.2 – INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN EDUCATIVA

Tipo de Unidad Curricular: Taller

Campo de la Formación: General

Ubicación en el Plan de Estudios: 4° Año

Carga Horaria: 2 hs. cátedras semanales

Total: 64 horas cátedras

Régimen de cursado: Anual

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

Finalidades formativas

En el marco de la Formación Docente Inicial, la inclusión y la integración son dos principios sobre los cuales se deberá construir el sentido de una escuela inclusiva y su articulación con las competencias necesarias de un futuro docente a fin de lograr el aprendizaje de los distintos sujetos y atendiendo a los diversos contextos.

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

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

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 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, con modos de pensar y ser diferentes, pero que conforman y conviven en la sociedad actual de nuestro NOA.
- Despertar en los futuros docentes 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.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

- 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.

Ejes de contenidos: Descriptores

- 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.
- 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.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL Nº 1434/5(Med)
EXPEDIENTE Nº 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

- La Escuela Inclusiva. Las condiciones básicas institucionales de la escuela inclusiva. Los fundamentos del modelo de escuela inclusiva. Las barreras arquitectónicas e ideológicas. Equidad y calidad educativa.
- Los recursos materiales y profesionales de la escuela inclusiva. El Proyecto Educativo Institucional para la inclusión. La formación docente y la escuela inclusiva y obligatoria. El modelo 1 a 1. Prácticas inclusivas.
- Las NEE y la Integración Escolar: Definición conceptual. Características del proceso. Condiciones para el desarrollo de la integración escolar. Modalidades de integración escolar.
- 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. Estrategias de adecuación curricular.

Bibliografía

- **AINSCOW, M.**, (2001), *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares.* Narcea. Madrid.
- **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.* Aljibe. Málaga.
- **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.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

- **MARCHESI, COLL, PALACIOS.** (1994), *Desarrollo Psicológico y Educación. Necesidades Educativas Especiales y Aprendizaje Escolar.* Alianza. Madrid.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (1998)- *Hacia un sistema integrado e integrador I'*- 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.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)

EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

- **VERDUGO ALONSO M. ÁNGEL, JORDÁN DE URRIES VEGA, F. (1999),**
Hacia una concepción de la discapacidad. Amarú Ediciones. Salamanca.

CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL

FPP 4. 1- PRÁCTICA PROFESIONAL IV Y RESIDENCIA DOCENTE

Tipo de Unidad Curricular: Residencia Docente

Campo de Formación: Práctica Profesional

Ubicación en el Plan de Estudios: Cuarto Año

Carga Horaria: 8 hs. cátedras semanales.

Total: 256 horas cátedras

Régimen de cursado: Anual

Finalidades formativas

La residencia docente es un un espacio de construcción reflexivo y metacognitivo, en el cual, la lectura de la práctica y la interacción paulatina con la misma desempeñan un rol fundamental. Es también, un proceso formativo que habilita a los estudiantes futuros docentes para ejercer la docencia en niveles y modalidades del sistema educativo y que les permita asumir un cuestionamiento crítico y responsable de la estructura, funciones y objetivos de la institución y nivel en el realizan la residencia, y de operar en consecuencia para el logro de las transformaciones necesarias. Por tanto, el desempeño del futuro docente, será el de un profesional crítico y reflexivo. En ese sentido, es que se entiende a la docencia como práctica profesional comprometida científica y éticamente.

Los alumnos practicantes al ingresar a las instituciones del nivel, realizan procesos fundamentales que le permitirán poder desempeñarse en la tarea de enseñar, la observación, la programación, la intervención y la evaluación. En la residencia integral, los estudiantes elaboran una propuesta áulica sobre contenidos solicitados al docente orientador del último grado del nivel primario.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL Nº 1434/5(Med)
EXPEDIENTE Nº 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

Para dicha elaboración, el grupo de estudiantes residentes consulta a todos los profesores de las distintas especialidades en el marco de la carrera, según corresponda el contenido a preparar de las clases, para diseñar su propuesta abordando fundamentalmente aquellas cuestiones relacionadas con la lógica disciplinar, la relevancia social de los contenidos, el contexto social en el que se desarrollan las prácticas de residencia y en atención a la significatividad psicológica y didáctica.

La residencia se podrá llevar a cabo en instituciones pertenecientes al ámbito formal tradicional y en instituciones con diferentes modalidades y formatos a fin de que los futuros docentes se impliquen en modelos organizacionales alternativos, diferentes al tradicional, en consonancia con experiencias que se están desarrollando a expensas de los lineamientos educativos a nivel nacional y jurisdiccional. La residencia docente, en esta instancia se desarrolla implicando los dos cuatrimestres del año lectivo, en las instituciones asociadas y con modalidad y formato diverso. El 80% de la carga horaria total está destinada al desarrollo de la residencia integral en la escuela asociada y el 20% restante, bajo el formato de seminario taller, se desarrollará en la institución formadora.

El proceso de residencia implica un trabajo paralelo y colaborativo entre las escuelas asociadas y el instituto formador, habilitando la participación de todos los sujetos comprometidos: estudiantes, directivos y docentes de ambas instituciones y de otras organizaciones sociales.

Por lo expuesto, se espera que la Residencia docente integral colabore con la consecución de las siguientes finalidades:

OBJETIVOS

- Generar ambientes propicios y democráticos para el logro de una buena enseñanza y aprendizaje como para la construcción de vínculos solidarios que promuevan la confianza y el respeto por el otro.
- Relacionar conocimientos de las diferentes asignaturas cursadas para efectuar prácticas sociales que conlleven a una mejor formación y práctica en las instituciones educativas.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

- Cuidar que la atención a las diversidades en las instituciones educativas y en las prácticas de residencia no se transformen en desigualdades educativas.
- Entender de manera flexible la planificación de la enseñanza de manera tal que pueda ser modificada en atención al contexto y a las situaciones emergentes no previstas en la misma.
- Promover estrategias de enseñanza que interpelen creativamente los saberes previos de los estudiantes y los tipos de enseñanza predominantes.
- Utilizar criterios e instrumentos de evaluación apropiados y diversos tanto para el aprendizaje de los estudiantes como para la propia práctica de enseñanza.
- Poner en acción dispositivos pedagógicos para atender a las diversidades, asentados sobre la confianza en las posibilidades de aprender de los sujetos y en la comprensión de los valores propios de cada comunidad.
- Visualizar el proceso de la práctica de residencia como una situación compleja, teniendo en cuenta las dimensiones epistemológicas, psicológicas, didácticas y socio-políticas culturales que se entrecruzan y entrelazan permanentemente.

Ejes de contenidos: Descriptores

La residencia, complejidades

La práctica de la enseñanza en el trayecto de formación docente. Los sujetos de las prácticas:- ser practicante,- los formadores, -los docentes de las instituciones. Los sujetos en interacción. La construcción de la identidad profesional del docente de educación primaria. La ética profesional.

Análisis de las propuestas educativas interpretando las singularidades propias de las planificaciones áulicas de las instituciones donde los estudiantes se insertan a los fines de la residencia. Construcción de los componentes principales de la observación áulica construido a partir de experiencias previas, contenidos teóricos, posicionamiento intersubjetivo. Elaboración y concreción de una propuesta pedagógica flexible de intervención de acuerdo al contexto escolar y del aula. Análisis de la práctica de intervención docente de acuerdo a sus múltiples atravesamientos e implicancias.

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

La dialéctica entre el diseño de propuestas, acción creativa, evaluación, reflexión crítica sobre el diseño elaborado y la investigación.

Observación, y análisis de la acción. Aportes desde la mirada de la investigación educativa. .Acción, investigación, y reflexión sobre la propia práctica de residencia.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDRADE, L. (Coord.) (2006) Lo social: inquieto (e inquietante) objeto. Miño y Dávila, Buenos Aires,
- ANIJOVICH, R. y otros (2009) Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. Paidós. Buenos Aires
- ANTELO, E. Y ABRAMOWSKI, A. L. (2000) Clases perfectas, chicos conocidos y relaciones peligrosas. El Renegar de la Escuela. Homo Sapiens Ediciones. Rosario, Argentina.
- BARCO, S. "La intervención docente, la transposición didáctica y el conocimiento". Disponible en:
<http://www.mdp.edu.ar/uabierta/ead/produccion/documentos/Susana%20Barco.doc>.
- CABRINI, E. B. y otros. La reflexión que realizan los estudiantes durante la práctica y residencia pedagógica del profesorado de EGB 1 y 2, como estrategia de búsqueda y construcción del rol docente. Facultad de Educación Elemental y Especial- UNCuyo Disponible en: elsacabrini@speedy.com.ar
- CAMILLONI, A. y otras (2003) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós. Buenos Aires,
- FRANCO, A. M. la residencia docente: un campo de interacción con múltiples alianzas, conflictos y tensiones. Disponible en:
http://cedoc.infed.edu.ar/noveles/principiantes/2/EXP_2_Franco_LA_RESIDENCIA_DOCENTE.pdf
- GRABINA, D., GHIGLIONE, S. y otros (2010) Formando(nos): Rupturas y aprendizajes. Universidad Nacional de Río Cuarto. Disponible en:
<http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/pract-educativas/7-Cuaderno-Practicas-Educativas.pdf>

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

- PERRENOUD, P.(2004) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar, Graó. Barcelona
- SANJURJO, L. (2003) Volver a pensar la clase. Homo Sapiens. Buenos Aires.
- SOUTO, M. (2011) “La residencia: un espacio múltiple de formación”, en: Menghini, R. y Negrin, M. Prácticas y residencias en la formación de docentes. Jorge Baduino Ediciones. Buenos. Aires.
- SOUTO, M. y otras. La residencia un “no lugar” para el residente. Disponible en: <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2013/comunicaciones/172.pdf>
- ZAÑARTU, L (2003) Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de diálogo interpersonal en red. En Contexto Educativo, Revista digital de Educación y nuevas Tecnologías. Disponible en <http://contextoeducativo.com.ar/2003/4/nota-02.htm>

CAMPO DE LA FORMACION ESPECÍFICA

**FE 4.1 - 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: 3 hs. Cátedras semanales.

Total: 96 horas cátedra.

Régimen de cursado: Anual

Finalidades formativas

En este espacio curricular, es necesario retomar los instrumentos de análisis que se derivan de las Didácticas especiales, que permitan organizar los conocimientos

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

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 (Bruner, 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.

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.

...///



**CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14**

Cont. Anexo Unico

///...

- 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.

Ejes de contenidos: Descriptores

Eje 1. El Diseño Curricular Jurisdiccional de Primaria. Objetivos. Contenidos. Métodos pedagógicos. Evaluación: criterios.

Eje 2. Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP). Cuadernos para el aula NAP. Fundamentos teóricos. Secuencias de actividades.

Eje 3. Concreción de proyectos educativos para la educación primaria.

Eje 4. 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.

Eje 5. Criterios para diseñar situaciones de enseñanza. Características que deben reunir los problemas.

Eje 6. La gestión de la clase. Organizar las interacciones alumno-medio, entre los alumnos y de los alumnos con el docente.

Eje 7. 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 (Vergnaud), 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,

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)
EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

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.

FE 4.5- EDI (ver recomendaciones temáticas)

Tipo de Unidad Curricular: Materia

Ubicación en el Plan de estudios: 4° año

Campo de Formación: Específica

Carga horaria: 2 hs. Cátedras semanales.

Total: 64 horas cátedra.

Régimen de cursado: Anual.

Referencia de finalidades formativas y Temáticas Propuestas en los Espacios de Definición Institucional del Campo de la Formación Específica de Segundo Año.

...///



CONT. RESOLUCION MINISTERIAL N° 1434/5(Med)

EXPEDIENTE N° 008914/230-D-14

Cont. Anexo Unico

///...

FE 4.6- EDI (ver recomendaciones temáticas)

Tipo de Unidad Curricular: Materia

Ubicación en el Plan de estudios: 4° año

Campo de Formación: Específica

Carga horaria: 2 hs. Cátedras semanales.

Total: 64 horas cátedra.

Régimen de cursado: Anual.

Referencia de finalidades formativas y Temáticas Propuestas en los Espacios de Definición Institucional del Campo de la Formación Específica de Segundo Año.

...///