



Provincia de Tierra del Fuego
Antártida e Islas del Atlántico Sur
República Argentina

Ministerio de Educación

2015 Año del Bicentenario del Congreso de los Pueblos Libres

Marcos Javier GOODY
Director de Despacho
M. E. D. USHUAIA,

15 JUL 2015

VISTO la Ley de Educación Nacional 26206, la Ley Provincial de Educación 1013, el Decreto Provincial N° 1563/94, Decreto Provincial N° 1273/95 y Resolución M.E. N° 2005/2001

CONSIDERANDO:

Que el Instituto Provincial de Enseñanza Superior "Florentino Ameghino" de la ciudad de Ushuaia, es un Instituto de Formación Docente Continua con Diseño Curricular aprobado por Resoluciones Ministeriales N° 1726/99 y N° 1727/99, y está facultado para ofrecer la Certificación Docente para Profesionales y Técnicos Superiores (E.G.B. 3, polimodal y T.T.P.).

Que por Resolución M.E. N° 0666/01 se autoriza la ejecución de las cuarenta y cinco (45) horas cátedra de Nivel Superior al Departamento de Capacitación/Extensión del Instituto Provincial de Enseñanza Superior "Florentino Ameghino" de la ciudad de Ushuaia, destinadas para el dictado de la capacitación por la certificación para Profesionales y Técnicos Superiores (E.G.B. 3, Polimodal y T.T.P.)

Que la Formación Docente Continua comprende cuatro (4) instancias de formación: a) Formación de Grado; b) Perfeccionamiento Docente en actividad; c) Capacitación de Graduados Docentes para nuevos roles profesionales y d) Capacitación Pedagógica de Graduados No Docentes, según Resolución N° 52/96 del C.F.C. Y E..

Que la Certificación de Formación Docente para Profesionales y Técnicos Superiores (E.G.B. 3, Polimodal y T.T.P.) fue aprobada por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación como Proyecto de Capacitación dentro del Plan Global de Capacitación Provincial.

Que conforme a un proceso de trabajo realizado por el Cuerpo Docente encargado de dictar la Certificación de Formación Docente, se hace necesario implementar ajustes en el diseño.

Que los ajustes al Diseño responden a una necesidad de la comunidad educativa para mejorar la calidad de la carrera docente.

Que las modificaciones se encuadran en lo establecido en la normativa vigente Ley Nacional de Educación 26.206 y Resoluciones C.F.E. N° 23/07, N° 24/07, N° 30/07 y N° 74/08.

Que la suscripta se encuentra facultada para dictar el presente acto administrativo en virtud a lo establecido en el artículo 17° de la Ley Provincial 859.

Por ello:

LA MINISTRA DE EDUCACIÓN

RESUELVE:

ARTÍCULO 1°.- Aprobar el Diseño del Plan de Estudios para la Certificación Docente para Profesionales y Técnicos Superiores (Escuela Secundaria y sus Modalidades) presentado por el Instituto Provincial de Enseñanza Superior "Florentino Ameghino" de la ciudad de Ushuaia, a partir de la Cohorte 2013. Ello por los motivos expuestos en el exordio.

ARTÍCULO 2°.- Comunicar. Dar al Boletín Oficial de la Provincia y archivar.

1413

RESOLUCIÓN M. ED. N°

/2015.-

Lic. Sandra Isabel MOLINA
Ministra de Educación
Provincia de Tierra del Fuego,
Antártida e Islas del Atlántico Sur



Provincia de Tierra del Fuego
Antártida e Islas del Atlántico Sur
República Argentina
Ministerio de Educación

Marcelo Javier GODOY
Director de Ocupación
M. E. D.

1413

ANEXO I DE LA RESOLUCIÓN M.ED. N° /2015.-

Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur
Ministerio de Educación

Instituto Provincial de Enseñanza Superior "Florentino Ameghino"

Propuesta de Diseño Curricular Institucional

CERTIFICACIÓN DOCENTE DE PROFESIONALES Y
TÉCNICOS SUPERIORES



Provincia de Tierra del Fuego
Antártida e Islas del Atlántico Sur
República Argentina

Ministerio de Educación

.../112.-

Índice

"2015 - Año del Bicentenario del Congreso de los Pueblos Libres"

ES COPIA DEL ORIGINAL

1413

Marcelo Javier GODOY
Director de Despacho
M. ED.

EQUIPO DIRECTIVO.....	3
MARCO GENERAL DEL DISEÑO CURRICULAR.....	4
MARCO POLÍTICO - NORMATIVO.....	4
EL SISTEMA FORMADOR.....	4
LA FORMACIÓN DOCENTES.....	5
MARCO REFERENCIAL DEL CURRÍCULUM.....	5
MAPA CURRICULAR.....	9
SISTEMA DE CORRELATIVIDADES.....	10
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL.....	12
PSICOLOGÍA EDUCACIONAL.....	12
PEDAGOGÍA.....	13
HISTORIA POLÍTICA EDUCACIONAL.....	16
SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN.....	17
DIDÁCTICA GENERAL I Y II.....	19
CURRÍCULUM.....	21
LO GRUPAL.....	22
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA.....	24
SUJETOS DE LA EDUCACIÓN I.....	24
SUJETOS DE LA EDUCACIÓN II.....	27
DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA.....	28
DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS NATURALES.....	30
DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.....	34
CAMPO DE LA PRÁCTICA.....	37
TRAYECTO FORMATIVO DE LA PRÁCTICA I, II, III Y IV.....	37
TRAYECTO FORMATIVO DE LA PRÁCTICA I.....	38
TRAYECTO FORMATIVO DE LA PRÁCTICA II.....	38
TRAYECTO FORMATIVO DE LA PRÁCTICA III.....	38
TRAYECTO FORMATIVO DE LA PRÁCTICA IV.....	39

SP



Provincia de Tierra del Fuego
Antártida e Islas del Atlántico Sur
República Argentina

Ministerio de Educación

...///3.-

EQUIPO DIRECTIVO

Rectora: Prof. Sandra Abendaño

Vicerrector: Prof. Darío Gutiérrez

Jefa de Departamento de Formación Inicial: Prof. Paula Dios

Jefa de Departamento de Extensión y Capacitación Educativa: Prof. María Luisa Medina Uferer

Jefa de Departamento de Investigación Educativa: Prof. Valeria Murphy

Secretaría: Daniela Russo

Equipo Docente de la Certificación Docente de Profesionales y Técnicos Superiores:

Prof. Carlos Álvarez

Prof. Zulma Burgos

Prof. Maricel Eiriz

Prof. Nancy Fernández

Prof. Darío Gutiérrez

Prof. Juan Paz Juárez

Prof. Francisco Labate

Prof. Andrea Catalán Magni

Prof. Daniela Montaldo

Prof. Leonardo Ortiz

Prof. Adrián Parra

Coordinadora Certificación Docente: Prof. Ada Lis López

Asistencia técnica pedagógica externa: Prof. Estela Laplagne

Diagramador Técnico: Sergio Rodríguez

"2015 - Año del Bicentenario del Congreso de los Pueblos Libres"

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

1413

Marcelo Javier GODOY
Director de Despacho
M. ED.



Provincia de Tierra del Fuego
Antártida e Islas del Atlántico Sur
República Argentina
Ministerio de Educación

...///4.-

"2015 - Año del Bicentenario del Congreso de los Pueblos Libres"

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

1413

MARCO GENERAL DEL DISEÑO CURRICULAR

Ver GODDY
de Despacho
M. ED.

Marco político - normativo

La revisión del actual diseño de Certificación Docente para Técnicos y Profesionales se realiza de acuerdo a lo establecido por el Estado nacional, a través de la normativa vigente: Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) y Resoluciones del CFE N° 23/07, 24/07, 30/07 y 74/08 respondiendo a la condición federal de la construcción de las políticas educativas en el ámbito del Ministerio de Educación de la Nación, del Consejo Federal de Educación y del Instituto Nacional de Formación Docente.

En el orden nacional, se identificaron una serie de problemáticas que justifican la necesidad de revisar las propuestas curriculares que se han desarrollado hasta este momento. La fragmentación y la escasa articulación entre los diseños de formación, el limitado desarrollo de saberes en la gestión del currículo y de nuevas modalidades pedagógicas, la necesidad de actualizar la formación de los docentes, entre otros, así como lo establecido recientemente en relación con la duración de las carreras docentes, constituyeron los principales fundamentos en los que se asentó la revisión curricular y se construyeron las nuevas recomendaciones curriculares acordadas federalmente.

La presente revisión del diseño tiene lugar en el marco de la unificación de las propuestas curriculares de formación docente a ser implementadas en todo el territorio de la Provincia de Tierra del Fuego, en acuerdo con lo establecido por la normativa nacional y jurisdiccional vigente.

Una de las razones que impulsaron esta decisión político-educativa fue la de favorecer la trayectoria formativa de los estudiantes, lo cual se tradujo en la práctica, en la búsqueda y en la definición de un *tronco común* del campo de la formación general para todos los profesorado.

Como *construcción social y colectiva*, la propuesta curricular expresa principios filosóficos, políticos, culturales, sociales y educativos que los actores involucrados (docentes, estudiantes, especialistas, etc.) sostienen en el actual momento histórico. En el diseño curricular tienen lugar las decisiones -fundamentalmente sociales, éticas y políticas- en torno a la selección, la organización, la distribución, y la trasmisión del contenido (Gvirtz y Palamidessi, 2010). Por otro lado, la idea de *proceso* asociada a la de *construcción* expresa en sí misma un *movimiento* que, a partir de su puesta en marcha, inaugura nuevas instancias de diálogo y discusión. Se capitalizó la experiencia docente adquirida en la implementación del diseño que aún está en vigencia.

Dichas instancias de diálogo y discusión, de carácter dialéctico (de ninguna manera prescriptivo), que tienen lugar entre diferentes áreas del conocimiento y actores sociales, problematizan la realidad en sus distintas dimensiones (socio-política, histórico-cultural, pedagógica), para *comprenderla* y, a partir de la *comprensión*, se busca hallar las alternativas de acción que en ese movimiento afecten la realidad para transformarla.

Entendiendo que la formación docente por propia definición, constituye la instancia inicial de un proceso en el cual se establecen las bases donde se configuran los núcleos de pensamiento, conocimientos y prácticas que habilitan para el desempeño laboral en el sistema educativo, la presente propuesta también se concibe como una instancia no acabada en sí misma, sino como promotora de nuevos emprendimientos que amplíen aquella base inicial. Entonces, se define a la formación docente como un *proceso continuo* que acompaña todo el desarrollo de la vida profesional, por lo tanto *inacabada*, en un constante e inagotable *devenir dialéctico*, siempre posible de ser superado.

Se busca responder a las demandas, necesidades y lineamientos planteados en diferentes normas y documentos a nivel nacional como así también a aquellas que emergen a nivel jurisdiccional: reconfiguración social y arribo de nuevos públicos a las escuelas, implementación de nuevos Diseños Curriculares para la Educación Secundaria Obligatoria (Res. 3306/10 y 0641/10 Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de Tierra del Fuego.)

Esto implica pensar en trayectorias formativas que dialoguen y guarden ciertas correspondencias a nivel macro pero, por otro lado, que atiendan a aquellas características particulares consideradas problemáticas a nivel micro: identidad, cultura, historia, sociedad, etc. Desde esta perspectiva, se propone el carácter integral de la propuesta curricular abarcando a todos los campos que la conforman, de acuerdo a lo establecido por la Resolución CFE N° 24/07.

El sistema formador

La formación docente presenta una notoria fragmentación. Años atrás, y aún antes de los procesos de reforma de los '90, la Educación Superior fue caracterizada como un *conglomerado*, para distinguir su carácter complejo, heterogéneo y desarticulado, en contraposición al carácter organizado

///...



Provincia de Tierra del Fuego
Antártida e Islas del Atlántico Sur
República Argentina
Ministerio de Educación

"2015 - Año del Bicentenario del Congreso de los Pueblos Libres"

1413

Marcelo Javier GODOY
Despacho

.../15.-

que supone el concepto de *sistema* o *subsistema* (Bertoni y Cano, 1990).

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

La formación docente

La formación de los docentes es un proceso permanente que acompaña todo el desarrollo de la vida profesional. La formación docente tiene una importancia sustantiva, generando las bases para la intervención estratégica, en sus dimensiones políticas, socio-cultural y pedagógicas, en las escuelas y en la enseñanza en las aulas.

La formación inicial de los docentes requiere ser pensada e impulsada en función de estas claves, fortaleciendo el compromiso con estos valores y la responsabilidad por los logros de aprendizaje en las escuelas. 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 distintas situaciones de enseñanza.

La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, acompañando las diferentes trayectorias escolares. Así también, promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con las culturas y las sociedades contemporáneas, el trabajo colaborativo y en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos, tal como se plantea en el artículo 71 de la LEN.

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

La formación docente debe incluir temáticas sobre las formas de subjetividad desde una perspectiva situacional, que esté atenta a las prácticas culturales que las producen en el escenario social, la familia y particularmente en la escuela.

Es fundamental, además, que los docentes asuman una estrecha relación con las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, puesto que las nuevas alfabetizaciones promoverán otras lecturas y escrituras que les permitan a estos sujetos aproximarse al contexto, las lógicas y las instituciones de producción de esos saberes, y que también los habiliten a pensar otros recorridos y otras formas de producción y circulación. En la búsqueda de respuestas, seguramente se convertirá en algo interesante y valioso para vincular el mundo de la escuela y la sociedad actual, transformándola en significativa y relevante para los sujetos que las habitan, valiéndose de sus derechos y recursos.

Por último, es necesario pensar la formación docente *en tanto trayectoria*, en el sentido de un recorrido que el estudiante realiza en la institución. Constituye un intento por centrar la mirada en el sujeto en formación y en el carácter procesual y dinámico de toda formación. Hablar de trayectoria es pensar en un camino en construcción permanente que va mucho más allá de la idea de algo que se modeliza, que se puede anticipar en su totalidad o que se lleva a cabo mecánicamente respondiendo solo a algunas pautas o regulaciones sino que implica otras dimensiones. No es un protocolo que se sigue sino un itinerario *en situación* que implica pensar en dispositivos de formación que acompañan esa trayectoria (Ardoino, 2005).

MARCO REFERENCIAL DEL CURRÍCULUM

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

La institución *escuela* ha cambiado, aunque en apariencia es la misma; en ella se debate cambios en las relaciones de autoridad, en las subjetividades y en las nuevas formas de producción y circulación de saberes. En este contexto, reconocer a la educación como una práctica productora y

///...



Provincia de Tierra del Fuego
Antártida e Islas del Atlántico Sur
República Argentina

Ministerio de Educación

.../16.-

1413

Javier GODOY
Director de Despacho

transformadora de sujetos supone plantear que las situaciones educativas se entran en la interacción entre sujetos y conocimiento, a través de la presencia de otro que interviene mediando entre los sujetos, el conocimiento y su contexto histórico - social particular.

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

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje están interrelacionados pero no fusionados, es decir, no hay unidad funcional entre ambos. Hay una dependencia ontológica, porque la enseñanza se justifica para promover el aprendizaje, pero no garantiza el logro del mismo. (Fenstermacher, 1998). Esta nota no exceptúa al enseñante del compromiso ético con su trabajo que le exige el esfuerzo constante por intentar crear ambientes de aprendizaje que conecten con la motivación profunda de los estudiantes.

La multidimensionalidad de las situaciones escolares comprende la diversidad de intenciones y acciones de sus participantes y la simultaneidad de tareas, algunas planificadas y otras surgidas de la inmediatez de decisiones que deben tomarse de acuerdo a las cambiantes condiciones institucionales y a su relación de continuidad. No debe omitirse que en la institución educativa se enseña de forma descontextualizada y, por tanto, para fortalecer el aprendizaje, es necesario que las propuestas sean reales y correspondan a una práctica social, teniendo en cuenta, además, que la cognición está distribuida y se configura en el intercambio entre las distintas personas y herramientas.

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

En la educación superior, el **aprendizaje** como proceso socialmente mediado por el conocimiento, supone la adquisición de nuevos códigos y prácticas discursivas e interacciones específicas, con conflictos y tensiones, que promueven giros de significados y sentidos en torno a los cuales surge la novedad y se desarrolla la identidad profesional. En este marco, el complejo proceso de **dominio** y de **apropiación participativa y negociada** de contenidos, permitirá la construcción de un saber para actuar y responder a los requerimientos de la práctica (Sanjurjo, 2004).

En toda situación de aprendizaje, el sujeto- alumno pone en juego sus aprendizajes cotidianos, contenidos simbólicos y representaciones acerca del aprendizaje que inciden en la valoración que hace de sí mismo y que, por haber sido incorporados en procesos de socialización, tienen efectos duraderos y resistentes al cambio. Se trata entonces, de modalidades instituidas que se expresan en modos de operar y comportarse y cuya significación es histórica y subjetiva (Schlemenson, 1996).

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

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

Interesa que el futuro docente se sienta motivado a utilizar lo que aprende, se trata de "aprender a aprender" y de "aprender a pensar". Al hablar del valor de transformar los saberes en competencias como meta de la educación del siglo XXI, se trata de disponer de los conocimientos necesarios para la actividad profesional en diferentes escenarios y contextos y movilizarlos, de un modo apropiado y en tiempo oportuno, para identificar y resolver los problemas (Perrenoud, 1999).

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



Provincia de Tierra del Fuego
Antártida e Islas del Atlántico Sur
República Argentina

Ministerio de Educación

1413

Marcelo Javier GODOY
Director de Despacho

...///7.-

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

Asimismo, este horizonte de mayor democratización de las relaciones educativas es un ideal que se extiende a toda la institución escolar. Es imprescindible el fortalecimiento y la apertura de espacios para pensar la relación de los docentes con los dilemas políticos y culturales de su época, desnaturalizando las prácticas discursivas que atraviesan el campo de la educación. La convivencia, en una sociedad democrática, depende de la aceptación de la idea de que componemos una totalidad social heterogénea, en la cual todos tienen derecho a participar en su construcción y formar parte de ella, en que los conflictos deberán ser negociados pacíficamente y en la que las diferencias deben ser respetadas dentro de un marco de promoción de la igualdad. En este sentido, las prácticas son una fuente constante de conocimientos.

La enseñanza y el aprendizaje desde la perspectiva integral. Aspectos generales

En nuestros días, prácticamente no quedan dudas respecto del carácter dialéctico de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Es que el *enseñar* no existe sin el *aprender* y el acto de enseñar, exige la existencia de quien enseña y de quien aprende. (Freire, 1994). Cabe mencionar que dicho acto no tiene lugar en un vacío, aislado del medio, sino que se encuentra mediado y atravesado por un sinnúmero de variables. Respecto de dichas variables cabe preguntarse ¿qué se enseña?, ¿cómo se enseña?, ¿por qué se enseña?

El enfoque integral adoptado en la concepción del presente *Diseño*, no solo comprende aspectos vinculados a lo disciplinar, la metodología utilizada para el abordaje de determinados conocimientos o la organización y distribución de las unidades curriculares. La integralidad también comprende a las prácticas pedagógicas, entendiendo como elemento clave para la reflexión al respecto, que existe una tendencia por parte de los futuros docentes a enseñar de la forma en que se les ha enseñado. La formación docente entendida desde un *enfoque integral*, en tal sentido, no solo comprende y hace hincapié en el *qué* y el *porqué* de la selección y transmisión de determinados conocimientos sino que también comprende al *cómo* se enseñan los mismos, elemento clave a ser tenido en cuenta en la formación de los futuros educadores.

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

Por ello, es relevante en el marco de la formación docente, habilitar nuevas preguntas, promover otras lecturas, incluir perspectivas de análisis que promuevan la reflexión pedagógica, la construcción de saberes didácticos y disciplinares y la formación cultural.

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

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

El currículum, como herramienta política, fija parámetros para la acción de las instituciones educativas y establece límites entre aquellos aspectos que son regulados por el diseño y los que pueden ser definidos en situación local por las instituciones y los profesores. Una de las funciones de la política curricular es establecer un equilibrio entre lo público y lo profesional y entre las formas de autoridad locales y las centralizadas (Elmore y Sykes, 1992).

///...8-



Provincia de Tierra del Fuego
Antártida e Islas del Atlántico Sur
República Argentina

Ministerio de Educación

...///8.-

Algunos desafíos

- Relación teoría-práctica: la enseñanza en el campo de la formación profesional tiene la peculiaridad de estar orientada no solo a comprender sino a desarrollar capacidades de intervención y transformación de situaciones. Así como los docentes no pueden renunciar a la práctica de la intervención, tampoco pueden renunciar a un soporte teórico que sintetice el conocimiento sobre la tarea de educar desde un conjunto de perspectivas disciplinares.
- Superación de atomizaciones: entre enfoques generales y específicos, entre distintos tipos de experiencias formativas, entre prácticas de enseñanza y de evaluación diversos, entre las instituciones formadoras y las escuelas, entre otras.
- Precaución frente a tendencias reduccionistas y unidimensionales de la formación y de la actividad docente.

///9.-

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

"2015 - Año del Bicentenario del Congreso de los Pueblos Libres"

1413

Javier GODOY
Despacho



Exposición de Tercera del Sesgo
 Universidad e Sección del Ministerio de
 República Argentina

Ministerio de Educación
 .../1/9.-

MAPA CURRICULAR

1413

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Dr. J. GODOY
 Director de Despacho
 M. ED.

1º CUATRIMESTRE			
Pedagogía	Sujetos de la educación I	Psicología Educativa	Trayecto de la Práctica I
2º CUATRIMESTRE			
Didáctica General I	Sujetos de la educación II	Historia y política educativa	Trayecto de la práctica II
1º CUATRIMESTRE			
Didáctica General II	Lo Grupal	Didáctica específica	Trayecto de la práctica III
2º CUATRIMESTRE			
Curriculum	Sociología de la educación		Trayecto de la práctica IV



República de Uruguay
Ministerio de Educación

1413

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

SISTEMA DE CORRELATIVIDADES

UNIDAD CURRICULAR

APROBADO

REGULARIZADO

El sistema de correlatividades correspondiente a la Certificación Docente, seguirá la misma lógica que la de los profesores de Educación Secundaria, que se dictan en la institución, pudiendo flexibilizarse, en función del perfil técnico-profesional de los cursantes.
Los espacios curriculares del Campo General y Específico podrán cursarse en cualquiera de los profesores de Educación Secundaria
(1) "Teniendo en cuenta que en los Profesores de Educación Secundaria el espacio "Didáctica General" es anual, los estudiantes que estén cursando regularmente dicho espacio en los profesores pueden solicitar la inscripción a Trayecto de la Práctica III habiendo cumplimentado el primer cuatrimestre"

ER GODOY
Despacho
M. E. D.



República de Paraguay del Paraguay
Asamblea o Salas del Parlamento - Sur
Paraguay: Asunción

Ministerio de Educación

1413

Sociología de la educación	Historia y Política Educativa	Pedagogía
Trayecto de la práctica II	Pedagogía	Trayecto de la práctica I
Sujetos de la Educación II	Sujetos de la Educación I	
Didáctica general I	Pedagogía	
Didáctica general II	Didáctica general I	
Didáctica Específica	Pedagogía	
	Didáctica general I	
Trayecto de la práctica III	Didáctica general I (1)	Trayecto de la Práctica II
	Sujetos de la Educación I	
	Psicología educacional	
Lo Grupal	Sujetos de la Educación I y II	
	Didáctica general II	
Trayecto de la práctica IV	Didáctica específica	Trayecto de la práctica III
	Lo grupal	1° año aprobado

ES COPIA FIDEL DEL ORIGINAL

MANUEL GODOY
Director de Despecho
M. ED.

2015 - Año del Bicentenario del Congreso de los Pueblos Libres



...//12.-

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

PSICOLOGIA EDUCACIONAL

FORMATO SUGERIDO: Módulo.

RÉGIMEN DE CURSADA: cuatrimestral

CARGA HORARIA: 3 Hs. C.

FUNDAMENTACIÓN:

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

El carácter complejo de las interrelaciones entre las teorías psicológicas y el sistema educativo, sugiere la necesidad de recurrir a perspectivas teóricas con posibilidad de lecturas múltiples que eviten una postura reduccionista del abordaje de dichas interrelaciones.

En este marco, la Psicología educacional busca generar conocimientos específicos sobre los procesos educativos, incrementando la comprensión de la especificidad del aprendizaje pedagógico y complejizando la mirada sobre los eventos escolares.

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

La revisión crítica de las relaciones que han guardado los discursos y las prácticas educativas permitirá abordar los alcances y los límites de diferentes enfoques teóricos sobre las relaciones de enseñanza y de aprendizaje y sus implicancias en la construcción de la subjetividad.

PROPÓSITOS:

- Conceptualizar las principales corrientes teóricas y las problemáticas específicas en el campo de la Psicología educacional.
- Analizar y comprender los problemas que plantean las relaciones entre procesos de desarrollo, el aprendizaje y la enseñanza.

CONTENIDOS PRIORITARIOS:

- *Relaciones entre psicología y educación:*

La Psicología educacional como campo de construcción y de articulación interdisciplinaria. Procesos de escolarización y la especificidad del aprendizaje pedagógico.

- *Relaciones entre aprendizaje escolar y desarrollo:*

El problema de las relaciones entre desarrollo, aprendizaje y enseñanza. Perspectiva psicogenética y la lectura de los procesos educativos. La lógica de los procesos de desarrollo y de equilibración. Alcances y límites de los estudios psicogenéticos respecto de la actividad pedagógica. La perspectiva socio-histórica y la educación como proceso inherente a los procesos de desarrollo subjetivo. La perspectiva cultural en la enseñanza. La perspectiva cognitiva. El aprendizaje por asociación y por reestructuración. Escolarización y desarrollo cognitivo. La motivación. La interacción entre pares y los mecanismos de influencia social que explican el cambio cognitivo.

- *Caracterización de los fenómenos educativos.*

La complejidad del fenómeno educativo. Contexto y concepto de "Necesidades básicas de aprendizaje". El éxito y el fracaso escolar "como construcción".

FUENTES DE REFERENCIA:

AJENO R. (1995) *Psicología del aprendizaje*. Cuadernos de Psicología Educativa. U.N.R.

ARMSTRONG T. (1999) *Las inteligencias múltiples en el aula*. Manantial. Buenos Aires.

AUSUBEL, D. y NOVAK, D. (1987). "*Psicología Educativa: un punto de vista cognitivo*" Edit. Trillas. España.

BAQUERO R. (1996) *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique. Bs. As.

(1998) *Debates constructivistas*. Aique. Buenos Aires

(2003) *De Comenius a Vigotsky o la educabilidad bajo sospecha*, En Colección Ensayos y Experiencias, Ediciones Novedades Educativas, Argentina.

Marcelo Javier GODOY
Director de Despacho
M. ED.



Provincia de Tierra del Fuego
Antártida e Islas del Atlántico Sur
República Argentina

Ministerio de Educación

...///13.-

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

"2015 - Año del Bicentenario del Congreso de los Pueblos Libres"

1413

Marcelo Javier GODOY
Director de Despacho
M. 90.

- _____ y LIMÓN LUQUE, M. (2002) *Introducción a la Psicología del Aprendizaje Escolar*. Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.
- BAQUERO R. y TERIGI F. (1998) "Constructivismo y modelos genéticos. Notas para redefinir el problema de sus relaciones con el discurso y las prácticas educativas". *Apuntes Pedagógicos*. "En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar"
- _____ *Apuntes Pedagógicos*. Revista de la CETERA n° 2
- BELTRÁN J. y otro (1990) "Psicología de la Educación". Eudema. Madrid
- BRUNER J. (1988) "Realidad mental y mundos posibles" Gedisa. Barcelona.
- CASTORINA J. A. (1984) *Psicología Genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- CASTORINA J.A. FERREIRO E., KOHL de OLIVEIRA M. y LERNER D. (1996) *Piaget - Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Paidós. Buenos Aires.
- CASTORINA J. A. DUBROVSKI S. (comps.) (2004) *Psicología, cultura y educación. Perspectiva desde la obra de Vigotsky*. Buenos Aires. Noveduc.
- CAZDEN C. (1991) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Paidós. Barcelona.
- CLAXTON G. (1995) *Vivir y aprender*. Alianza Editorial. Madrid.
- COLE, M. (1999) *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Morata. Madrid.
- COLL C. (1983) *Psicología Genética y aprendizajes escolares*. Siglo XXI. Madrid.
- COLL C. (1989) *Conocimiento psicológico y práctica educativa*. Barcanova. Barcelona.
- COLL C., PALACIOS; MARCHESSI (1992) *Desarrollo psicológico y Educación II*. Alianza. Madrid.
- CHARDÓN Ma. C (Comp.) (2000) *Perspectivas e interrogantes en Psicología Educacional*.
- ELICHIRY, N. (2000) *Aprendizaje de niños y maestros. Hacia la construcción del sujeto educativo*. Buenos Aires. Ed. MANANTIAL.
- _____ (2001) (Comp) *¿Dónde y cómo se aprende? Temas de Psicología Educacional*. Buenos Aires EUDEBA- JVE.
- _____ (2004) *Discusiones actuales en Psicología Educacional*. Ediciones JVE Buenos Aires.
- FERNÁNDEZ BERROCAL, P y MELERO ZABAL, M. A. (comps.) (1995) *La interacción social en contextos educativos*. México. Siglo XXI
- FRIGERIO, G. (2005) *Interpelar y dejarnos interpelar por las teorías*. CEM. Buenos Aires
- GARTON, A. (1994) *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Paidós. Barcelona.
- HERNÁNDEZ ROJAS, G. (2002) *Paradigmas en Psicología de la Educación*. Paidós. Buenos Aires.
- HUERTAS, J. A. (1997) *Motivación. Querer aprender*. Aique. Argentina.
- KAPLAN, C. (1997) *La inteligencia escolarizada*. Colección Aprendizaje y Subjetividad. Ed. Miño Dávila. Buenos Aires.
- MERCER, N. (1997) *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Paidós. Barcelona.
- NEWMAN, GRIFFIN, COLE (1991) *La zona de construcción del conocimiento*. Paidós, Barcelona.
- PERRENOUD, P. (1990) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Morata. Madrid.
- RODRIGO, M. J. y ARNAY, J. (comps) (1996): *La construcción del conocimiento escolar*. Paidós. Barcelona.
- ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós. Barcelona.
- WERTSCH, J. (1988) *Vigotsky y la formación social de la mente*. Paidós. Barcelona.
- WERTSCH, J. (1991) *Voces de la mente. Un enfoque socio cultural para el estudio de la acción mediada*. Visor. Madrid.

PEDAGOGIA

FORMATO SUGERIDO: Asignatura

RÉGIMEN DE CURSADA: cuatrimestral

CARGA HORARIA: 3 Hs.C.

FUNDAMENTACIÓN:

Las discusiones en torno al estatuto científico de las Ciencias de la Educación están surcadas por los debates epistemológicos generales que atañen a las Ciencias Sociales, así como por las discusiones acerca del sentido político de la educación y de la tarea docente en su potencial emancipador. En el caso de la Pedagogía, luego de atravesar una crisis que la instaló en riesgo de



Provincia de Tierra del Fuego
Antártida e Islas del Atlántico Sur
República Argentina

Ministerio de Educación

...///14.-

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

"2015 - Año del Bicentenario del Congreso de los Pueblos Libres"

1413

RODOLFO GODOY
Jefe de Despacho
M. ED.

disolución ante el avance de denominaciones como "problemática educativa" resulta claro que se encuentra actualmente en búsqueda de identidad y, a semejanza de la Didáctica, es articuladora de los aportes de otras disciplinas. Esta función de articulación no excluye considerar que existe entidad propia para el pensamiento pedagógico y didáctico y, por ello, es necesario destacar, como referente contextualizador constante en su enseñanza, el extenso, controvertido y vasto desarrollo histórico de la reflexión sobre la educación desde los tiempos clásicos.

Las diversas disciplinas que trabajan en el campo de la educación se han desarrollado y nucleado como tales a partir de su objeto: el hecho educativo en sus distintas dimensiones, pero, la propia práctica de la educación va creando el 'objeto educación' que nunca adquiere una forma acabada. Debido a esta permanente construcción, constituye un objeto que, en las últimas décadas, se ha ampliado en función de la edad de los sujetos hacia todas las etapas de la vida; en consideración a todas las situaciones no sólo las escolares; con relación a los objetivos refiriéndolos a la formación integral; en orden a los niveles sobre los que opera la acción educativa (individual, grupal, estudiantes, profesores, instituciones) y con referencia a los sistemas (programas, métodos, estructuras).

Se puede decir que, además de la faceta reproductora que distingue a la educación, por la que el objeto estudiado se crea en el curso de su realización, existe una dimensión utópica que debe incorporar elementos de valoración en la traslación del componente explicativo, aportado por el conocimiento al componente normativo que intenta guiar y transformar la práctica (Gimeno Sacristán, 1978). Por esta razón, en el campo de la educación no sólo es imposible despojarse de cierto componente ideológico propio, como ocurre en todos los ámbitos, sino que éste justifica la teoría que mantiene una inextricable unión con la acción.

En el actual estado de debate, la pedagogía puede brindar una introducción a la reflexión sobre los problemas educativos actuales desde una mirada compleja y situada, que incluya la conciencia de su historicidad y sus condicionamientos ideológicos, políticos, económicos y culturales.

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

Esta unidad curricular pretende introducir a los estudiantes de los profesorados en la reflexión acerca de la educación y el sentido que adquiere en torno a algunos de los problemas nodales que la caracterizan en la actualidad, pero de los que puede identificarse su construcción histórica. Por tal motivo, se cree importante historizar cada una de las problemáticas elegidas para reflexionar sobre el hecho educativo con la intención de que los estudiantes reconozcan las construcciones históricas de las mismas en distintos contextos y el análisis de algunos procesos de continuidades, crisis, rupturas y reconfiguraciones en la educación desde la conformación de los sistemas educativos modernos.

PROPÓSITOS:

- Conocer las distintas perspectivas pedagógicas en torno a la educación.
- Reflexionar sobre los fenómenos educativos desde la problematización teórica como base de la propia práctica docente.

CONTENIDOS PRIORITARIOS:

La educación como práctica social compleja. El sentido de la educación y sus funciones. La Pedagogía como disciplina, su devenir histórico y estado actual del debate sobre el campo. Los sistemas educativos y la institución escolar, perspectivas histórica, social y cultural. Concepciones de la educación. La Pedagogía como ciencia de la educación. La Pedagogía como saber sobre la educación. El pensamiento pedagógico moderno (J. A. Comenio y J. Locke). El pensamiento pedagógico ilustrado (J. Rousseau, Pestalozzi, Herbart). La perspectiva sociopolítica socialista (C. Marx, F. Engels, L. Althusser, A. Gramsci). El pensamiento pedagógico de la Escuela Nueva (J. Dewey, M. Montessori, Claparède, J. Piaget). El pensamiento pedagógico crítico (P. Bourdieu, J. C. Passeron y R. Establet, H. Giroux, P. Freire, I. Illich)

La escolarización como forma de institucionalizar la educación. La industrialización y el surgimiento de los sistemas educativos nacionales y de la forma escolar moderna. La escuela como invención de la Modernidad. Principios que estructuraron el dispositivo escolar moderno. Las limitaciones del dispositivo escolar moderno con nuevos sujetos. La crisis actual de la escuela (moderna)

Problemas en la agenda actual de la escolarización: la inclusión, el acceso, la permanencia y el egreso con aprendizajes de calidad.

///...15.-



Provincia de Tierra del Fuego
Antártida e Islas del Atlántico Sur
República Argentina
Ministerio de Educación
...///15.-

"2015 - Año del Bicentenario del Congreso de los Pueblos Libres"

1413

ES COPIA DEL ORIGINAL

Javier GODOY
Director de Despacho
M. Ed.

FUENTES DE REFERENCIA:

- A.A.V.V. (2000) *Pedagogías del Siglo XXI*, Barcelona, CISSPRAXIS.
- AA.VV. (1994) *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Madrid. Santillana.
- ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. (1995) *Historia de la Pedagogía*. México Fondo de Cultura Económica.
- ANTELO, E. (2008) *La pedagogía y la época*. Buenos Aires. Mimeo.
- ANTELO, E. (1997) *La operación pedagógica*, en Revista Cuaderno de Pedagogía Rosario, Rosario,
- APPLE, M (1996) *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona. Paidós.
- BALL, S (comp.) (1993) *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid. Morata.
- BOYD, W. y KING, E. J. (1977) *Historia de la educación*. Buenos Aires. Huemul.
- BRUNER, J. (1997) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid. Visor.
- BURBULES, N. (1993) *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Buenos Aires. Amorrortu.
- CARLI, S. *Notas para pensar la infancia en la Argentina. Figuras de la historia reciente*. En Revista El Monitor de la educación, N°10 5ª época, 2006/2007.
- CAROZZI, M. (2001) *De la "cultura general" a la "intervención crítica"*; En Revista El Monitor de la educación, N°2.
- CASTELLS, M. y otros. (1994) *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona. Paidós.
- DA SILVA, T. (1995). *Escuela, conocimiento y curriculum. Ensayos críticos*. Buenos Aires. Miño y Dávila editores.
- DE ALBA, A. (Coord.) (1998). *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*. México. UNAM.
- DIKER, G. (2004) *Y el debate continúa, ¿por qué hablar de transmisión?*, en Diker, G y Frigerio G; *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires. CEM-NOVEDUC.
- DILTHEY, W. (1957) *Historia de la Pedagogía*. Buenos Aires. Losada.
- DURKHEIM, É. (1992) *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid. La Piqueta.
- DUSSEL, I. y CARUSO, M. (1999) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires. Santillana.
- DUSSEL, I. y CARUSO, M. (1996) *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*, Buenos Aires. Kapelusz.
- DUSSEL, I. (2003). *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires. FCE.
- ENTEL, Alicia *Escuela y conocimiento*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- ESCOFET, A. (1996). *Conocimiento y poder. Hacia un análisis sociológico de la escuela*. Barcelona. ICE-Horsori.
- ESTEBAN, L. y LÓPEZ, R. (1994). *Historia de la enseñanza y de la escuela*. Valencia. Tirant lo blanch llibres.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990). *La cara oculta de la escuela*. México. Siglo XXI.
- FERRARI, M. (Editor) (2005) *Grandes Pensadores. Historia del pensamiento pedagógico occidental*. Buenos Aires. Papers Editores.
- FREIRE, P. (1998) *Cartas a quien pretende enseñar*. México. Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1990) *La naturaleza política de la educación*. Barcelona. Paidós.
- GADOTTI, M. (1998) *Historia de las ideas pedagógicas*. México. Siglo XXI.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1998) *Poderes inestables en educación*. Madrid. Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid. Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, Á. (Ed.) (1990). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1978) "Explicación, norma y utopía en las ciencias de la educación". En: *Epistemología y educación*. Salamanca, Sigueme.
- GIROUX, H. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona. Paidós. Barcelona.
- GIROUX, H. (1992) *Teoría y resistencia en educación*. México. Siglo XXI.
- GIROUX, H. y MCLAREN, P. (1998) *Sociedad, cultura y educación*. Madrid. Miño y Dávila.
- GORE, Jennifer M. *Controversias entre las pedagogías. Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*. Madrid. Morata. 1996.



Provincia de Tierra del Fuego
Antártida e Islas del Atlántico Sur
República Argentina

Ministerio de Educación

...///16.-

- GVIRTZ, Silvina (comp.) *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela.* Buenos Aires. Santillana. 2000.
- GVRITZ, S. y PALAMIDESSI, M.: *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza.* Buenos Aires. Aique. 2007. Capítulo 7: *Otras enseñanzas :disciplina, autoridad y convivencia.*
- GVRITZ, S., GRINBERG, S. y ABREGÚ, V. (2007) *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía.* Buenos Aires. Aique..
- LARROYO, F. (1982). *Historia general de la Pedagogía.* México. Porrúa. 1981.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *Historia de la Educación y de la Pedagogía.* Buenos Aires. Losada.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1998). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI.* Buenos Aires. Miño y Dávila/IICE.
- MAYER, F. (1967). *Historia del pensamiento pedagógico.* Buenos Aires. Kapelusz.
- MEIRIEU, P. (1998) *Frankenstein o el mito de la educación como fabricación.* Barcelona, Laertes.
- MEIRIEU, P. (2001). *La opción de educar. Ética y Pedagogía.* Barcelona. Octaedro.
- NARODOWSKI, M. (2007) *Infancia y poder. La conformación de la Pedagogía moderna.* Buenos Aires. Aique.
- PALACIOS, J. (2010) *La cuestión escolar,* Bs As, Colihue,
- PÉREZ GÓMEZ, Á. (1998) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal.* Madrid. Morata.
- PINEAU, P. (2001) *¿Por qué triunfó la escuela?* en Pineau y Otros: *La escuela como máquina de educar,* Bs As. Paidós.
- PONCE, A. (1984) *Educación y lucha de clases.* Cartago. Buenos Aires. Cartago.
- VARELA, J. y ÁLVAREZ URÍA, F. (1991) *Arqueología de la Escuela.* Madrid. La Piqueta.
- VASE, J. "Niños, padres y maestros hoy". en *Revista El Monitor de la educación,* N°10 5ª época, 2006/2007.

- YOUNG, R. (1993). *Teoría crítica y discurso en el aula.* Barcelona. Paidós

HISTORIA Y POLÍTICA EDUCACIONAL

FORMATO SUGERIDO: Asignatura.

RÉGIMEN DE CURSADA: cuatrimestral

CARGA HORARIA: 3 Hs. C.

FUNDAMENTACIÓN:

Suele emplazarse, desde el ámbito popular o desde el ámbito académico, al docente como responsable privilegiado de las falencias del sistema educativo actual; compitiendo aquél con la sucesión de políticas educativas degradantes de dicho sistema. Esta mirada olvida que la práctica docente es una "práctica institucionalizada" (Braslavsky, C.), que depende de una sociedad, en un contexto con intereses hegemónicos, en un sistema educativo dado, con una burocracia particular y con su propia historia. Factores estos que intervienen para que dicha práctica sea de una manera o de otra.

El ejercicio del rol docente se realiza entonces en un contexto institucional que regula la práctica escolar, de allí que el saber acerca de la institución escolar requiere del apropiarse de los procesos que históricamente contribuyeron a configurar el sentido social de la función educativa, reconocer variables socio-económicas que la determinan, y reconstruir los contextos cotidianos en los que los actores sociales producen y reproducen la práctica institucional.

El encuadre institucional regulará entonces el desempeño del trabajo docente cotidiano, pero inserto este en un sistema de poder que se expresa en la práctica de lo micro (Foucault). Dicha práctica por lo tanto podrá ser reproductiva de esta macro estructura ideológica (Althusser), o bien transformativa de la realidad social (Giroux, Freire y otros).

Así es entonces que la mirada crítica hacia la práctica áulica necesariamente deberá ir acompañada de la consiguiente inserción institucional, el modo en el que ella se expresa, en el marco del actual sistema educativo, en una mirada diacrónica que dé cuenta de sus 'por qué'; pero conscientes por otra parte del marcado atravesamiento que la realidad socioeconómica presenta sobre tal estructura.

La formación docente es un proceso continuo que no se agota con la incorporación sistemática de saberes formalizados, sino que amén de la permanente actualización que ese docente realiza respecto del corpus aprehendido, la reflexión sobre la dimensión de su práctica profesional concreta no solo le permite la incorporación de un saber situado, sino que además en muchos casos corrige y reactualiza aquel saber.

Por todo lo expuesto es que será intención de la cátedra el brindar la posibilidad de acceso a los diversos andamiajes conceptuales y marcos teóricos que permitan al alumnado, no solo el interpretar críticamente la realidad, sino y además el poder dar cuenta de la construcción histórica de la misma,

///...



Provincia de Tierra del Fuego
Antártida e Islas del Atlántico Sur
República Argentina

Ministerio de Educación

.../17.-

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

"2015 - Año del Bicentenario del Congreso de los Pueblos Libres"

1413

Marcelo Javier SOBRY
Director de Despacho
M. ED.

valorándose como protagonista significativo de ese proceso creador.

Por último, el profundo impacto que las políticas neoliberales han causado en nuestras sociedades durante las últimas décadas, requieren de un certero análisis de estas complejas realidades en su devenir histórico. En tanto que se impone necesario la reconstrucción de significados, la restauración de lazos sociales, la recreación de espacios comunitarios, la construcción colectiva de lo curricular, es que la escuela actual requiere de actores docentes capaces de aportar significativamente en dicha tarea. Desde esta cátedra se buscará aportar a la formación de docentes no solo críticos de su realidad institucional, sino y especialmente comprometidos con su transformación, con posibilidad de fundamentar cabalmente sus posicionamientos éticos, y con el necesario involucramiento en el proceso de mejora de nuestra profesión docente.

PROPÓSITOS:

Comprender al Sistema Educativo como subsistema de otros mayores.

Establecer relaciones entre sociedad, cultura y educación.

Vincular el nivel de desarrollo económico-social con el nivel de calidad educativa.

Reconocer políticas de gobierno, intencionalidades ideológicas, actividades de presión social.

Emplear el juicio crítico frente a los aportes de diversos programas, modelos, materiales y políticas educativas.

Comprometerse frente al desafío de transformación del sistema educativo.

Construir y/o participar de espacios de decisión dentro del sistema educativo.

Revisar y reformular su propia práctica profesional.

CONTENIDOS PRIORITARIOS:

Los grupos sociales y sus ideologías. Concepto de hegemonía ideológica. El concepto de "habitus" y el de "representación". El "capital cultural" y el problema del desigual acceso al mismo. Relaciones de poder en lo macro y en lo micro. Origen del sistema educativo moderno.

La educación como práctica social compleja: socialización, reproducción. Educación, sociedad y cultura. Relaciones entre sociedad, estado y educación. Función social, cultural y pedagógica. Poder y participación en el sistema educativo.

Modelos de Estado y políticas educativas en la historia argentina. Modelos pedagógicos presentes en el Sistema Educativo Argentino: Tradicional, Escuela Nueva, Tecnicismo. La educación como política de Estado. Origen, consolidación y crisis de los sistemas educativos.

Relaciones entre calidad educativa y desarrollo económico-social. Educación, trabajo y empleo. Inclusión y exclusión social. El discurso neoliberal sobre la educación. El rol de los organismos multilaterales de crédito (BM y FMI). Las teorías críticas y su aporte a la transformación.

FUENTES DE REFERENCIA:

ALTHUSSER, L. (1988) *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, Nueva Visión, Bs.As.

AYUSTE, A. (1994) *Planteamientos de pedagogía crítica*, Grao, Barcelona

BOURDIEU, P. (1997) *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*, Anagrama, Barcelona

FILMUS, D. (1988) *Estado, sociedad y educación en la Argentina*, Troquel, Bs.As.

FOLLARI, R. (1993) *Práctica educativa y rol docente*, Aique, Bs.As.

FOUCAULT, M. (1981) *Las mallas del poder*, (conferencia pronunciada en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Bahía), Barbarie N°4

(1983) *Vigilar y castigar*, Siglo XXI, México

(1980) *Microfísica del poder*, De la piqueta, Madrid

FREIRE, P. (2004) *Cartas a quien pretende enseñar*, Siglo XXI, Bs.As.

GIROUX, H. (1990) *Los profesores como intelectuales*, Paidós, Bs.As.

PUIGGRÓS, A. (1999) *Qué pasó en la educación argentina*, Kapelusz, Bs.As..

SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

FORMATO SUGERIDO: Asignatura

RÉGIMEN DE CURSADA: cuatrimestral

CARGA HORARIA: 3 HS. C.

FUNDAMENTACIÓN:

Pensar el Sistema Educativo no solo como parte integrante de un sistema mayor: el social (inserto este a su vez en una matriz cultural), sino como parte medular del mismo, permite un rastreo



Provincia de Tierra del Fuego
Antártida e Islas del Atlántico Sur
República Argentina

Ministerio de Educación

...///18.-

"2015 - Año del Bicentenario del Congreso de los Pueblos Libres"

1413

Marcelo Javier GODOY
Director de Despacho
M. ED.

mas amplio y certero de causalidades, una mayor y más adecuada comprensión de la realidad cotidiana (incluido lo laboral), una interpretación más abarcativa de los fenómenos sociales con los que el docente interactúa.

Resulta medular este encuadre, en tanto permite visualizar las relaciones de poder que en él se establecen (Foucault), las intenciones ideológicas que allí subsisten (Bourdieu, Althusser), como así también las posibilidades de cambio que este ofrece (Castoriadis, Giroux).

Problematizar la sociedad, y por ende la cultura en la que la Escuela desarrolla su labor, supone favorecer la comprensión, análisis y estudio de la realidad educativa. Realidad esta en plena tarea de adecuación del sistema educativo a los requerimientos que como Nación se presentan, entendidos estos en el marco de los actuales alineamientos ideológicos regionales.

Fenómenos globales como los de cambio climático, reformulación de los modelos y mercados laborales, cambios en la conformación de las estructuras familiares, intensificación de los fenómenos migratorios; o mas regionalizados como las caracterizaciones particulares de las patologías sociales, las nuevas demandas de niñez y adolescencia, entre otros, requieren del docente un fuerte trabajo en lo axiológico; apuntando a la reconstrucción del tejido social severamente dañado por la última arremetida neoliberal. Dicha reconstrucción buscará poblar al entramado comunitario de una ética social, alejada de la búsqueda de salidas individuales y despreocupadas de la suerte del prójimo, superadora de las miradas de corto alcance, comprometida en la apropiación de un sentido de pertenencia del espacio público y natural, y en la creación de una ética solidaria; buscando resignificar lo cotidiano como un aporte consciente hacia la construcción de un mundo mas humano, poblando lo diario de actitudes de cambio. Un docente en suma, que convierta a la Escuela en una brecha de posibilidades (Duschatzky).

La intrínseca homogenización del fenómeno globalizador, impone entonces una mirada atenta a lo particular, al color local; por ello es que se hará hincapié en las búsquedas que se están llevando a cabo en nuestra Latinoamérica, rescatando desde el presente la mirada de los pueblos originarios, en tanto alternativa ancestral a la característica consumista, masificadora y mercantilizada de este fenómeno globalizador.

El análisis de lo cultural, lo ideológico y lo social será abordado desde los marcos teóricos en danza, favoreciendo así la solidez argumentativa y observando especialmente su concreta presencia en el espacio de lo simbólico (rol del lenguaje, la religión, el arte), como así también en el del lo material (rol de los medios masivos de comunicación, la cultura popular, el discurso político).

Así mismo se focalizará en el seno del Sistema Educativo Argentino la recepción y reformulación que este subsistema realiza de aquellos tópicos, volviendo explícitas y conscientes aquellas prácticas y actitudes que potencian o merman dichos elementos en el contexto familiar, y en especial en el áulico.

Se advierte hoy con fuerza el progreso de toma de conciencia de las realidades complejas, que llama a un pensamiento y a un método de acercamiento a la realidad, capaces ambos de religar al sujeto (Morín, E.). Por esto es que se buscará desde lo metodológico, no solo el debate e intercambio conceptual, sino que se propiciará la conversión necesaria de los conceptos valorizados a actitudes, valores, hábitos a trabajar en el aula. Esto con vistas a que la escuela ejerza un impacto social en la comunidad en la que está inserta.

Así entendido, el saber adquiere poder transformador de la realidad, restableciendo esa relación entre conocimiento y poder, que permite profundizar acciones en vistas a una "democracia de calidad" (Giroux). El intelectual público, capaz de ejercer ese poder, se forma en la *Escuela Pública*.

PROPÓSITOS

Identificar diversos marcos teóricos que permitan una mayor comprensión de la realidad socio-cultural

Establecer relaciones entre sociedad, cultura y educación

Valorizar visiones culturales alternativas a la imposición monocultural

Incorporar criterios de multiculturalidad a la tarea docente

Identificar caminos de transformación social como aporte de la tarea escolar

Tomar conciencia del carácter fundante del aporte axiológico de la Escuela

Aportar a la construcción de una ética solidaria

Desarrollar criterios de prevención, promoción y desarrollo humano en los alumnos

Identificar acciones que colaboren en la prevención del cambio climático

Pensar en términos de *desarrollo sustentable*, planteando estrategias de construcción de una cultura acorde.



Provincia de Tierra del Fuego
Antártida e Islas del Atlántico Sur
República Argentina

Ministerio de Educación
...///19.-

"2015 - Año del Bicentenario del Congreso de los Pueblos Libres"

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

1413

Marcelo Javier GODOY
Director de Despacho
M. E. D.

CONTENIDOS PRIORITARIOS:

De concepto polisémico a "espacio de lucha": hegemonía, hábitos, espacio social, campo simbólico, imaginario, representación. El debate Modernidad-Posmodernidad. Globalización u Homogenización. La cultura consumista. Movimientos migratorios. El problema del "Otro" (la alteridad). Etnocentrismo y discriminación. El desafío del multiculturalismo. La cultura como constructo: el caso fueguino. Medios masivos y vida cotidiana. La cultura popular y sus elementos. El cambio cultural. El Sistema Educativo como difusor y constructor de cultura.

Los sistemas simbólicos como vehículos ideológicos: lenguaje, religión, arte, mass media.

Globalización del mercado. Estado neoliberal vs. estado social. Evolución del mercado laboral. El modelo de producción industrial y su impacto ambiental. La emergencia medioambiental. La función utópica. Los valores para el nuevo milenio. La cosmovisión de los pueblos originarios. Latinoamérica y su afianzamiento regional: Mercosur, Unasur.

La ampliación del concepto de "familia". La pérdida del rol parental. El problema de la vivienda en una sociedad superpoblada. Las demandas a la salud pública. Las enfermedades sociales (alcoholismo, adicciones, violencia juvenil, etc.). Los rebrotes endémicos. La Escuela y la construcción de ciudadanía. Los DD.HH. y los derechos ciudadanos. La pobreza y las políticas de Estado. La proliferación del tercer sector (ONG's, OSC's). Las redes sociales.

FUENTES DE REFERENCIA:

- ALLIAUD, A. y ANTELO, E. (2009) *Los gajes del oficio*, AIQUE, Bs.As.
BAUMAN, Z. (2003) *Modernidad líquida*, FCE, Bs.As.
BERARDI, F., Bifo (2006); *Cultura de los medios y crisis de los valores humanistas*, en Revista Archipiélago N°71
BECK, Ulrich (1995) *Teoría de la Sociedad de Riesgo*, Anthropos,
CONNELL, Robert W. (1997) *La Justicia Curricular*, Morata, Madrid
DELEUZE, G. (1999) *Posdata a las sociedades de control*, en Christian Ferrer "El lenguaje literario", Norman, Montevideo
DUBET, François (2011) *Repensar la justicia social*, Siglo XXI, Bs.As.
GRASSI, E.; *La Familia, un objeto polémico*, en Revista "Antropología Social y Política" Número: Hegemonía y Poder: el mundo en movimiento, EUDEBA, Bs.As.
MINZI, V.; *Mercado para la infancia o una infancia para el mercado. Transformaciones mundiales e impacto local*, en CARLI, Sandara (comp.) (2003) "Estudios sobre comunicación, educación y cultura", La Crujía, Bs.As.
MORIN, Edgar (2009) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Nueva Visión, Buenos Aires
MORZÁN, A.; *Hacia una nueva interpretación de la vida y su evolución*, en Revista "Utopía Educativa", Año3 N°11, Mayo 2000
TIZIO, Hebe (2003) *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*, Gedisa, Barcelona
WAINERMAN, C. (2001) *Familia, Trabajo y Género. Un mundo de nuevas relaciones*, FCE, Bs.As.

DIDACTICA GENERAL I y II

FORMATO SUGERIDO: Módulo

RÉGIMEN DE CURSADA: dos módulos cuatrimestrales

CARGA HORARIA: 3 Hs. C.

FUNDAMENTACIÓN:

La didáctica y las teorías de la enseñanza se encuentran atravesadas por la complejidad y el contraste de enfoques y modelos; por ende, es imposible soslayar los debates y las controversias. Al originario carácter excluyentemente normativo de la Didáctica, del cual la obra de Comenio en el siglo XVII resulta notoria exponente, sucedió un avance consecuente con las intuiciones y reflexiones de grandes pedagogos y filósofos interesados en la educación y posteriormente, desde finales del siglo XIX, un énfasis en diversos aportes de la Psicología que, en la mayoría de los casos, resaltaron la dimensión metodológica con un enfoque instrumental acotado a la vida en el aula. En las teorías del currículum ha prevalecido un similar rasgo tecnicista a lo largo del siglo XX.

En conjunción con la crisis de la modernidad y su cuestionamiento radical al progreso social, la

///...)-



Provincia de Tierra del Fuego
Antártida e Islas del Atlántico Sur
República Argentina

Ministerio de Educación

...///20.-

1413

Javier GODOY
de Despacho

objetividad del conocimiento, las ideologías y las transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales de fin de siglo han confluído para que la Didáctica se encuentre en la búsqueda de nueva identidad.

En los planes de estudio de formación docente, la Didáctica suele aparecer como una disciplina nexo que intenta integrar en su cuerpo teórico los aportes de las ciencias de la educación. Precisamente, la complejidad y la apertura o indeterminación de su objeto de estudio convocan a la integración de los saberes que proporcionan los espacios curriculares que anteceden y acompañan a esta unidad curricular y se constituye como base propedéutica para la comprensión de las didácticas especiales que la suceden.

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

PROPÓSITOS:

- Identificar los principales núcleos problemáticos que caracterizan el estado de discusión e investigación actual en el campo de la Didáctica.
- Relacionar enfoques, procedimientos y técnicas de enseñanza con propósitos educativos, condiciones y estilos de los alumnos.
- Analizar de manera reflexiva y crítica la programación, las estrategias, los medios y la evaluación de las propuestas didácticas.
- Reflexionar acerca de la importancia de la evaluación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

CONTENIDOS PRIORITARIOS: Serán abordados en dos bloques denominados Didáctica I y Didáctica II. Cada uno con acreditación propia.

Didáctica I

Problemática y complejidad del campo de la didáctica. Didáctica y otros ámbitos de conocimiento. Relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje.

Las funciones del enseñante: procedimientos, técnicas y estrategias. Gestionar la clase. Generar situaciones de aprendizaje. Coordinación y conducción de grupos de aprendizaje. Estrategias de aprendizaje.

Didáctica II

La programación. Componentes de la programación. Criterios de selección, organización y secuenciación de contenidos. La evaluación: complejidad, concepciones, sentido y finalidad. Tipos e instrumentos.

FUENTES DE REFERENCIA:

ÁLVAREZ MÉNDEZ JM. (2000) *Didáctica, currículo y evaluación*. Bs. As. Miño y Dávila.

_____ (2001) *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid. Morata.

_____ (2003) *La evaluación a examen*. Bs. As. Miño y Dávila.

ANIJOVICH R y MORA S. (2010) *Estrategias de enseñanza*. Capítulos: "¿Cómo enseñamos?" y "Las buenas preguntas". Bs. As. Aique.

ARAUJO, S. (2006.) *Docencia y enseñanza. Una introducción a la Didáctica*. Bernal. Universidad Nacional de Quilmes.

BARCO DE SURGHI, S. (1988) "Estado actual de la pedagogía y la didáctica" en: *Revista Argentina de Educación*. Nº 12. Buenos Aires.

BERTONI, A., POGGI, M., y TEOBALDO, M. (1996). *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires. Kapelusz.

BIXIO C. (2006) *Cómo planificar y evaluar en el aula*. Rosario. Homo Sapiens.

CAMILLONI, A. y otros (1996) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós.

_____ (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires. Paidós.

_____ (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires. Paidós.

CANDAU, V. (1987). *La didáctica en cuestión*. Madrid. Narcea.

CARR, W. y KEMMIS, S. (1988) *Teoría crítica de la Enseñanza*. Barcelona. Martínez Roca.

CASANOVA Ma. A. (1999) *Manual de evaluación educativa*. España. La Muralla.



Provincia de Tierra del Fuego
Antártida e Islas del Atlántico Sur
República Argentina

Ministerio de Educación

...//21.-

ES COPIA DEL ORIGINAL

"2015 - Año del Bicentenario del Congreso de los Pueblos Libres"

1413

Marcelo Javier GODOY
Director de Despacho

- CONTRERAS, D. (1990). *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid. Akal.
- DAVINI, M.C. (2008) *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires. Santillana.
- DE LA TORRE, S. (1993). *Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid. Dykinson, S.L.
- DÍAZ BARRIGA, Á. (1995) *Docente y Programa. Lo institucional y lo didáctico*. Buenos Aires. Rei/IDEAS/Aique.
- FENSTERMACHER G. (1998); "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza" en WITTROCK, M.: *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Madrid, Paidós.
- FENSTERMACHER G. y SOLTIS J. (1998) *Enfoques de la enseñanza*. Bs. As., Amorrortu.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1985) *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*. Morata. Madrid.
- GVIRTZ, S., PALAMIDESSI, M. (1998) *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*. Buenos Aires. Aique.
- LITWIN E. (2008) *El oficio de enseñar*. Bs As. Paidós.
- MEDOURA O. (2007) *Una didáctica para un profesor diferente..* Bs. As. Editorial Luxen Humanitas.
- MORIN E. (1998) *Articular los saberes. ¿Qué saberes enseñar en las escuelas?* Bs. As., Editorial de la Universidad del Salvador. NovEduc.
- PANSZA, M., PÉREZ JUSTE, E. y MORANO, P. (1993). *Fundamentación de la Didáctica*. Tomo I. México. Ediciones Gernika.
- PERRENOUD P. (2008) *La evaluación de los alumnos*. Bs. As. Colihue.
- SANJURJO L. (2000) *Aprendizaje significativo en los niveles medio y superior*. Rosario. Homo Sapiens.
- SANJURJO L. y TRILLO ALONSO F. (2008) *Didáctica para profesores de a pie. Segunda parte*. Rosario, Homo Sapiens.
- SANTOS GUERRA M. (1996) *La evaluación en educación primaria*. Bs. As. Ed Magisterio.
- _____ (1996). *Evaluación educativa*. Tomos I y II. Buenos Aires. Magisterio del Río de La Plata.
- SOUTO M. (1993) *Hacia una didáctica de lo grupal*. Bs. As., Miño y Dávila.
- STEIMAN J (2008) *Más didáctica (en la educación superior)*. Bs. As. UNSAM edit.

CURRICULUM

FORMATO SUGERIDO: Módulo.

RÉGIMEN DE CURSADA: cuatrimestral

CARGA HORARIA: 3 Hs. C.

FUNDAMENTACIÓN:

Un aspecto central de la problemática curricular lo constituye la cuestión del conocimiento, cuestión que se debe atender desde aquella dimensión que le da sustantividad a los diseños y a las prácticas curriculares, que no es otra que la dimensión política del currículum. La naturalización de los fenómenos sociales, culturales e históricos como legado del positivismo no sólo ha impactado en el encapsulamiento del saber académico, tornándolo academicista, que parece valer en sí mismo, sino también ha modelizado la actividad de conocer dotando de cierta neutralidad a los procesos de producción, valoración y distribución social del conocimiento (Entel y C. Davini, 1980).

El encuadre teórico que orienta esta unidad curricular sostiene que los problemas que configuran el campo curricular están inherentemente ligados a las prácticas y de ningún modo se agotan en un conjunto de prescripciones. Esas prácticas, históricas y sociales, son necesariamente políticas y culturales, con lo cual cualquier análisis de lo curricular trasciende cualquier dimensión técnico-prescriptiva. En realidad un currículo explicita, de alguna manera, las complejas relaciones del conocimiento con la sociedad (Cullen, 1997). Tal vez sería más propio hablar de los *problemas* del conocimiento en torno al currículum escolar que, lejos de agotarse en los procesos de diseño de la enseñanza, comprenden también los procesos de producción, valoración y distribución que se desarrollan en un contexto social, y que, por mandato social las instituciones educativas se deben replantear. El posicionamiento epistemológico que las instituciones asumen frente a los procesos de producción, valoración y distribución social del conocimiento, y la forma en la que éstas se plantean la propuesta que al respecto ofrecen los lineamientos curriculares y las prescripciones oficiales, constituyen aspectos de vital trascendencia para las discusiones en torno a los contenidos de la

...//2.-



Provincia de Tierra del Fuego
Antártida e Islas del Atlántico Sur
República Argentina

Ministerio de Educación

...///22.-

enseñanza, a su orden y jerarquía, a la metodología para que puedan ser enseñados y aprendidos entre otros.

PROPÓSITOS:

Comprender las diferentes dimensiones implicadas en el campo curricular.
Analizar críticamente distintos documentos y fuentes curriculares, en sus diferentes niveles de concreción y especificación.

CONTENIDOS PRIORITARIOS

El currículum como campo de conocimiento. Diversos enfoques. El proceso de especificación curricular. Diseño y desarrollo curricular. La política curricular en la República Argentina. Documentos nacionales y provinciales. El PEI y el PCI. Componentes.

FUENTES DE REFERENCIA:

- BOLIVAR BOTIA, A. (1999). "El currículum como ámbito de estudio". En ESCUDERO CARR, W y KEMMIS, S. (1988) *Teoría crítica de la Enseñanza*. Barcelona. Martínez Roca.
- CONNELL, R (1990). "Escuelas y Justicia social". Ediciones Morata.
- CONTRERAS DOMINGO J. (1990) *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid, Akal.
- DE ALBA, A. (1995) *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires. Miño y Dávila editores.
- DE LA TORRE, S. (1993) *Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid. Dykinson, S.L.
- DÍAZ BARRIGA, Á. (1995) *Docente y Programa. Lo institucional y lo didáctico*. Buenos Aires. Rei/IDEAS/Aique.
- DOYLE, W. (1995) "Los procesos del currículum en la enseñanza efectiva y responsable". IICE. Año IV.Nro.6. Agosto.pp.3-11. Buenos Aires.
- EDWARDS, V. (1997) *Las formas del conocimiento en el aula*. En Rockwell, E., *La escuela cotidiana*. México. Fondo de Cultura Económica.
- ESCUADERO MUÑOZ, O. (coord.) 1999 *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid. Editorial Síntesis.
- GIMENO SACRISTIAN, J. (1991) "El currículum: una reflexión sobre la práctica". Madrid. Morata.
- GIROUX, H. (1988) "Escolaridad y políticas del currículo oculto". En Monique Landesman (comp.) *Currículo, racionalidad y conocimiento*. Universidad Autónoma de Sinaloa. México.
- JACKSON, P. W. (1994) *La vida en las aulas*. Madrid. Morata.
- MARTINEZ BONAFE J. (1991) *Proyectos curriculares y práctica docente*. Sevilla. Diada Editorial.
- PAEZ, L. (2007) *Discurso curricular y práctica docente: disquisiciones políticas*, en *Revista del IIES F Ameghino*, Año IV, N° 3.
- PALAMIDESSI M. (2006) "El currículum para la escuela primaria argentina: continuidades y cambios a lo largo de un siglo". En TERIGI, Flavia (comp.) (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Bs. As. Fundación OSDE/ Siglo XXI.
- SALINAS, D. (1996) "Currículum, racionalidad y discurso didáctico". En: POGGI, M. *Apuntes y aportes para la gestión curricular*. Kapelusz.
- SANJURJO, L y VERA, T. (2000) *Aprendizaje significativo en los niveles medio y superior*. Rosario, Homo Sapiens.
- STENHOUSE, L. (1991) *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid. Morata.
- TERIGI, F (1999). "Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio". Buenos Aires, Santillana.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1996) "El currículum oculto". Madrid. Morata.
- TYLER, R (1973). *Principios básicos del currículum*. Bs As. Troquel.

LO GRUPAL

FORMATO SUGERIDO: Módulo

RÉGIMEN DE CURSADA: cuatrimestral

CARGA HORARIA: 3 Hs. C.

FUNDAMENTACIÓN

El campo grupal es considerado un espacio de entrecruzamiento de problemáticas más que un objeto teórico concreto. El estudio del mismo, a partir de su surgimiento en la década del 30, como dispositivo de investigación acción en el espacio social, fue desarrollado y transformado posteriormente por los aportes de diferentes disciplinas como la psicología social,



Provincia de Tierra del Fuego
Antártida e Islas del Atlántico Sur
República Argentina

Ministerio de Educación

...///23.-

"2015 - Año del Bicentenario del Congreso de los Pueblos Libres"

1413

Javier GODOY
Jefe de Despacho

y el psicoanálisis entre otras, posibilitando el abordaje de un campo complejo.

Los contenidos del módulo tienen presente el perfil profesional del docente de nivel secundario, entendiéndolo que la investigación de los fenómenos que se despliegan en los grupos, el estudio de las formaciones grupales, los procesos que se ponen en juego, constituyen herramientas para el ejercicio de dicho rol cuya práctica se desarrolla siempre en ámbitos colectivos, tanto como coordinador de grupos como formando parte de equipos institucionales.

En nuestro sistema educativo los procesos de enseñanza se desarrollan en dispositivos grupales: en el aula, participando de grupos en la institución educativa, estableciendo acuerdos y consensos, o entre los diferentes grupos de la comunidad educativa.

En el ejercicio de la docencia lo que sucede como producto de que los sujetos actúan colectivamente frecuentemente es vivido con malestar, como el obstáculo que no permite llevar a cabo la tarea de la enseñanza. Se intenta individualizar el alumno-problema desconociendo otras variables que se pueden haber puesto en juego en un grupo con ese sujeto en particular.

En este sentido los tres ejes que se consideran necesarios abordar para la formación de docentes en el campo grupal, facilitando los procesos y la intervención en grupos consisten en el conocimiento tanto de los procesos imaginarios que se despliegan habitualmente en los grupos, en las escenas temidas del docente-coordinador de los mismos y las técnicas grupales con las que se puede contar para facilitar el aprendizaje y la integración del colectivo con el que se trabaja.

Desde esta perspectiva se problematizará y se promoverá la reflexión acerca de la participación, coordinación e intervención en grupos de enseñanza y de aprendizaje de diferentes edades, visibilizando las tramas institucionales y sus modos de circulación del poder, sus procesos de institucionalización, favoreciendo la identificación de los obstáculos en el desarrollo de las actividades grupales y la propuesta de posibles estrategias de enseñanza ante los mismos.

La aproximación a la producción de pensadores que se interrogaron en diferentes momentos históricos, políticos y culturales sobre este campo permitirá abordar desde una perspectiva epistemológica la dimensión social e institucional del campo colectivo y sus implicancias en la enseñanza.

En su futuro desempeño profesional será necesario que conozca las particularidades de los grupos de adolescentes o adultos con los que el docente trabaja, los afectos que se ponen en juego desde el lugar de la coordinación, así como los lazos que se van estableciendo, conformando matrices singulares.

Así como los grupos pueden potenciar el trabajo cooperativo también pueden estereotipar sus roles, entrando en conflicto entre sus miembros o con la autoridad del mismo y produciendo obstáculos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esto último se constituye con frecuencia en fuente de malestar y requiere ser pensado en el abordaje de las dificultades en la convivencia institucional.

En este sentido se considera enriquecedor que durante el recorrido del espacio se puedan articular tanto los contenidos trabajados en otros espacios que abordan La adolescencia o los procesos de aprendizaje de adolescentes y adultos. Asimismo la reflexión sobre las experiencias de los Trayectos de la Práctica facilitaría las primeras experiencias de encuentro con los grupos de alumnos, así como la visualización de la multiplicidad de modos de abordaje e intervención en función de la singularidad de cada docente y de las herramientas conceptuales de las cuales se haya podido apropiarse.

Por otra parte, se considera importante promover que a partir de su ejercicio profesional dispositivos grupales de reflexión e intercambio entre docentes, equipos de orientación, equipos de gestión, para compartir propuestas pedagógicas que faciliten el abordaje de conflictos que atraviesan habitualmente los grupos de aprendizaje. Los mismos abren la posibilidad de reflexionar sobre el rol docente, vivido muchas veces como solitario frente a los grupos de estudiantes.

Se propone la modalidad de Taller, ya que, atravesando una experiencia de reflexión sobre la propia trama grupal y los procesos que se despliegan posibilitaría a los estudiantes la comprensión de los efectos que el campo colectivo producen en la subjetividad y en particular desde el rol de docente coordinador de un grupo. Dicha modalidad implica trabajar con dramatización de escenas, la incorporación de lo lúdico y expresivo, así como la reflexión sobre las mismas, favoreciendo evidenciar cómo se pone en juego el cuerpo en la comunicación con los otros intentando transformar genuinamente el saber hacer en las diversas situaciones grupales.

PROPÓSITOS:

Que conozcan los aportes de pensadores de diferentes disciplinas que brindan herramientas conceptuales acerca de los procesos grupales que se despliegan en el campo de la educación

Que puedan visibilizar y reconocer los procesos grupales y la trama intersubjetiva que se pone en

///...24.-



Provincia de Tierra del Fuego
Antártida e Islas del Atlántico Sur
República Argentina

Ministerio de Educación

...///24.-

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

"2015 - Año del Bicentenario del Congreso de los Pueblos Libres"

1413

Marcelo Javier GODOY
Director de Despacho

juego en los grupos en el ámbito educativo.

Que logren identificar los múltiples grupos dentro de los diferentes contextos institucionales reconociendo sus atravesamientos histórico políticos, económicos, sociales entre otros.

Que se acerquen a la comprensión de fenómenos grupales que se desarrollan entre los adolescentes y con las figuras de autoridad, que le permitan intervenir favoreciendo los aprendizajes.

Que puedan identificar sus propias escenas temidas como docentes-coordinadores de grupos.

Que valoricen y promuevan en su futuro ejercicio profesional la creación de dispositivos grupales entre actores institucionales que favorezcan la cooperación y el respeto por la diversidad de opiniones en la convivencia institucional

CONTENIDOS PRIORITARIOS:

Producción histórica del pensamiento sobre el campo grupal. Relación individuo-grupo-sociedad. Masa, serie, grupo. Principales aportes de Sigmund Freud, Jean Paul Sartre, Kurt Lewin, Enrique Pichon Riviere; desarrollos grupales en la Argentina.

La dimensión simbólica e imaginaria de los grupos. Conceptos de libido, identificación y transferencia. Las formaciones grupales: redes de identificación y transferencia, institución, mito e ilusión grupal. El dispositivo grupal.

Los procesos de subjetivación El cuerpo y la mirada. El lugar de la autoridad y el docente como coordinador de grupos. Los atravesamientos sociales, políticos e institucionales.

Los grupos y la institución: aportes del institucionalismo. Grupo sujeto, grupo objeto. Horizontalidad, verticalidad y transversalidad.

La "invisibilidad" de los grupos en el sistema educativo. Problematización del malestar docente frente a los grupos. Los púberes y adolescentes en sus grupos de pares. El aprendizaje grupal, conflictos y cooperación colectiva.

Las escenas temidas del docente como coordinador de grupos. Estrategias grupales en la enseñanza.

FUENTES DE REFERENCIA:

Anzieu D. y Martin: La dinámica de los pequeños grupos. Edic. Kapelusz. 1971 Cap.1-2

Pichon Riviere, Enrique: El proceso Grupal Edit Nueva Visión 1972

----- Psicología de la vida cotidiana. Edit Nueva visión 1973

Bleger José: Temas de Psicología- Los grupos operativos en la enseñanza

Del Cueto, Ana María: Grupos, Instituciones y Comunidades Edit. Lugar 2003 Cap. 1

Fernandez, Ana María: El Campo grupal. Edit. Nueva Visión-1999-Introducción, cap.1-3

Souto Marta, Hacia una didáctica de lo grupal- Inpad Ministerio de Educación.

Ana P. de Quiroga -Clases dictadas en la Primera escuela de Psicología Social-1985.

Freud, S.- Psicología de las masas y análisis del yo -Edit Amorrortu

----- El Malestar en la Cultura- Edit. Amorrortu

Del Cueto Ana María, Fernández, Ana M. Lo grupal II- El dispositivo grupal- Ed Búsqueda 1985

Anzieu, D. El grupo y el inconciente Cap II- Lo imaginario en los grupos-Ed. Biblioteca Nueva 1975

Souto, Marta: Las formaciones grupales en la escuela - Paidós 2000

Pavlovsky, Eduardo Lo Grupal I-Lo fantasmático social y lo imaginario grupal- Ed. Búsqueda-1983

Eiriz, Vivían Maricel- en Diagramas de Grupos y Psicodrama (Ana del Cueto comps) -"Chicos en los bordes: escuela y exclusión social"-Ed. Madres de Pza de Mayo 2005.-

Abramovich, Nestor en Construyendo un saber al interior de la escuela -La violencia en la escuela media-Ed. Novedades Educativas 1999

Fernandez Ana María, De Brassi, Juan C.: Tiempo histórico y campo grupal-Ed. Nueva Visión 1993-

Castoriadis, Cornelius La institución imaginaria de la sociedad- Ed Tusquets 1975-cap 1 y 2.

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

SUJETOS DE LA EDUCACIÓN I

FORMATO SUGERIDO: Módulo

RÉGIMEN DE CURSADA: cuatrimestral

CARGA HORARIA: 3 Hs. C.

FUNDAMENTACIÓN

Los aportes de las investigaciones sobre el aprendizaje en contexto escolar, entre otros, y de los enfoques culturales del desarrollo subjetivo, han generado procesos de revisión de la identificación



Provincia de Tierra del Fuego
Antártida e Islas del Atlántico Sur
República Argentina

Ministerio de Educación

...///25.-

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

"2015 - Año del Bicentenario del Congreso de los Pueblos Libres"

1413

por GODOY
Despacho

entre la problemática de los sujetos y los enfoques psicoevolutivos. En este diseño se pretende abordar la problemática de los sujetos en desarrollo desde la perspectiva de su inclusión en contextos de aprendizaje.

Alrededor de los saberes que hoy se despliegan en relación al objeto de estudio de esta instancia curricular confluyen, entonces, cuerpos teóricos que pertenecen a diferentes perspectivas disciplinares, cuestión que será objeto de reflexión durante el desarrollo de los contenidos.

El eje de trabajo de la unidad curricular consiste precisamente en enfatizar la mirada sobre los procesos de constitución subjetiva desde múltiples perspectivas (antropológica, psicológica, social, pedagógica) enriqueciendo la mirada exclusivamente psicoevolutiva sobre el alumno.

La selección y organización de los contenidos permitirá a los docentes en formación reconocer y comprender las características de los alumnos desde el marco cultural actual.

Desde este enfoque, se propone favorecer la comprensión de las teorías psicológicas y evolutivas que se han desarrollado sobre las explicaciones e interpretaciones del comportamiento del adolescente desde su desarrollo corporal, cognitivo, afectivo, social y moral, para construir un espacio de reflexión que permita a los futuros docentes ir más allá de la mera descripción evolutiva. Al mismo tiempo, se propiciará la reflexión acerca del acto pedagógico, como un proceso, un devenir, una praxis, que surge de la interacción entre el alumno y su deseo de conocer, un sujeto que enseña y el contenido.

CONTENIDOS PRIORITARIOS:

La infancia, la niñez, la adolescencia y la adultez como construcciones socio culturales. El proceso de constitución subjetiva. Contexto social y contexto escolar. Socialización primaria y secundaria. Cambios y evolución en la forma de concebir la infancia. Surgimiento de instituciones de y para la infancia. La escuela como institución formadora. La noción de sujeto en la perspectiva psicoanalítica. El problema del inconsciente. Sujeto, deseo y conocimiento.

PROPÓSITOS

Comprender la problemática de los sujetos de la educación desde diferentes perspectivas para comprender los usos, alcances y limitaciones de algunos de sus enfoques sobre el aprendizaje en contextos educativos.

Reflexionar sobre el papel del dispositivo escolar en el proceso de subjetivación.

FUENTES DE REFERENCIA:

BAQUERO R. (2003) *"Infancias y adolescencias, teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino"*. Fundación CEM/ Ediciones Novedades Educativas. Bs. As.

DELLEPIANE, A M. (2005) *"Familia y subjetividad"*. Lugar editorial. Buenos Aires.

DUSCHATZKY, S. (2003) *"¿Qué es un niño, un joven o un adulto en tiempos alterados?"* En Frigerio, G. *Infancias y adolescencias: teorías y experiencias en el borde. Cuando la educación discute la noción de destino*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

DUSSEL, I y SOUTHWELL, M. (2006). *"La niñez contemporánea. Aportes para repensar a los sujetos de la escuela"*, en Revista El Monitor de la educación, N°10.

ELGARTE, R. J (2009) *"Contribuciones del psicoanálisis a la educación"*. En Educación, Lenguaje y Sociedad 320, Vol. VI N° 6 (Diciembre 20 09).

FAINSOD, P. (2005) *"Pobreza y trayectorias escolares de adolescentes madres y embarazadas. Una crítica a los enfoques deterministas"*. En: Llomovatte, S. y Kaplan, C. (coords.) *Desigualdad educativa: la naturaleza como pretexto*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

FERNANDEZ, A. (1999) *La inteligencia atrapada*. Ediciones Nueva Visión. Buenos, Aires.

FREUD, S. (1994). Selección de textos *"La sexualidad infantil"* y *"La metamorfosis de la pubertad"* en *Una teoría sexual*. En *Obras completas*, Tomo VII, Buenos Aires: Amorrortu Editores.

FRIGERIO G.- DICKER G. (2003) *"Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. Cuando la educación discute la noción de destino"*. En Rev. Ensayo y Experiencias N° 50. Buenos Aires. Novedades Educativas.

GIBERTI, E. (2007) *La familia, a pesar de todo*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

GOUIN DECARIE, T. (1970) *Inteligencia y afectividad en el niño*. Troquel, Buenos Aires.

LLOMOVATTE, S. Y KAPLAN, C. (coords.) *Desigualdad educativa: la naturaleza como pretexto*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

///...27.-



Provincia de Tierra del Fuego
Antártida e Islas del Atlántico Sur
República Argentina

Ministerio de Educación

...///27.-

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

"2015 - Año del Bicentenario del Congreso de los Pueblos Libres"

1413

Marcelo Javier CODOT
Director de Despacho
M. ED.

MARCHESI, A., PALACIOS, J. Y CARRETERO, M. (1978) *Psicología Evolutiva*.

Tomo II. Alianza, Madrid.

MÜLLER, M. (1997) *Orientar para un mundo en transformación: Jóvenes entre la educación y el trabajo*. Buenos Aires. Bonum.

OBIOLS, G. y OBIOLS Di SEGNI (2001) *Adolescencia, postmodernidad y escuela secundaria. La crisis de la enseñanza media*. Buenos Aires: Kapeluz.

PUIG ROVIRA, J. (1995). *Construcción dialógica de la personalidad moral*. En: *Revista Iberoamericana de Educación*.

SERRA, S. (2003) "Infancias y adolescencias: la pregunta por la educación en los límites del discurso pedagógico." En Frigerio, G. y otros: *Infancias y adolescencias: teorías y experiencias en el borde. Cuando la educación discute la noción de destino*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

SKLIAR, Carlos). (2003) *Y si el otro no estuviera allí*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

TOLEDO HERMOSILLO, M. E. y otras. (1998) *El traspatio escolar. Una mirada al aula desde el sujeto*. Paidós, México.

URRESTI, M. (2008) Nuevos procesos culturales, subjetividades adolescentes emergentes y experiencia escolar. En: Tenti Fanfani E. (comp.), *Nuevos temas en la agenda política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

SUJETOS DE LA EDUCACIÓN II

FORMATO SUGERIDO: Módulo

RÉGIMEN DE CURSADA: cuatrimestral

CARGA HORARIA: 3 Hs. C.

FUNDAMENTACIÓN

El segundo módulo Sujetos de la Educación, tiene como finalidad aportar a una caracterización de los destinatarios del nivel secundario en la Argentina, y particularmente, atendiendo las características de adolescentes, jóvenes y adultos de la Provincia. Se trata de aportar un saber sobre las características y prácticas de los adolescentes, los jóvenes y los adultos, en el marco de las transformaciones sociales en los que se ofrece el servicio educativo, universalizando la cobertura del nivel.

En este sentido, Se trata de pensar no solo en el sujeto de instituciones secundarias comunes obligatorias, o secundarias nocturnas, posibles mediante la implementación de distintos Programas de Encuentros, y FinES (aquellos con estudios secundarios incompletos en diferentes modalidades, presenciales, semipresenciales, a distancia, etc.), sino también pensando en Jóvenes y adultos que viven en instituciones de seguridad de régimen cerrado (por atención de adicciones, cárceles, alcaldías, comisarías, etc.)

PROPÓSITOS

Analizar las condiciones de vida y las trayectorias sociales, educativas, culturales y políticas de los adolescentes, jóvenes y adultos, como sujetos de la educación secundaria, de diversos sectores sociales.

Favorecer procesos de desnaturalización de las representaciones del sentido común, que se hacen presentes en los cotidianos institucionales, donde se despliegan las prácticas educativas.

CONTENIDOS PRIORITARIOS:

Culturas juveniles. El adolescente, sujeto del Nivel Medio. Evolución psicosexual. Características del aprendizaje en esta etapa.

El adulto, sujeto de la Educación Superior. Identidad del estudiante y características del aprendizaje en el nivel superior.

Consideraciones sobre las trayectorias escolares. El problema de las transiciones educativas. Circuitos diferenciados de escolarización.



Provincia de Tierra del Fuego
Antártida e Islas del Atlántico Sur
República Argentina

Ministerio de Educación

.../1/28.-

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

"2015 - Año del Bicentenario del Congreso de los Pueblos Libres"

1413

SEÑOR GODOY
SECRETARÍA DE Despacho

FUENTES DE REFERENCIA

- BALIBAR, Etienne (2000), "Subjetividad y subjetivación", en Benjamín Ardite (ed) en El reverso de la diferencia. Identidad y política, Nueva Sociedad, Colección Nubes y Tierra.
- DONINI, Ana María (compiladora) (2010), Nuevas infancias y juventudes. Una experiencia formativa, Ediciones UNSAM. Selección de capítulos.
- DUSSEL, Inés (2007), Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina, Buenos Aires, Santillana.
- ESSES, Marcelo (2004), "Estados límites en la adolescencia" en Revista Actualidad Psicológica, N° 323, Buenos Aires.
- KESSLER, Gabriel (2008), "El sentimiento de inseguridad y el temor al delito en la Argentina". Ponencia Presentada en las V Jornadas de Antropología Social. 19 al 21 de noviembre de 2008. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires
- KESSLER, Gabriel (2003), "De proveedores, amigos, vecinos y 'barderos': acerca de trabajo, delito y sociabilidad en jóvenes del Gran Buenos Aires", en Sociedad y Sociabilidad en la Argentina de los 90. Buenos Aires. Editorial Biblos, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- KESSLER, Gabriel (2002), La experiencia social fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires, Buenos Aires, UNESCO/IPE-UNESCO.
- GARCÍA MÉNDEZ, Emilio (compilador) (2004), Infancia y democracia en la Argentina. La cuestión de la responsabilidad penal de los adolescentes, Buenos Aires, Fundación Sur Argentina. Selección de capítulos
- MONTESINOS, María Paula y Ana Pagano (2010), "Claves para pensar trayectorias escolares en el campo de la Educación de Jóvenes y Adultos" en Finnegan, Florencia (comp.) Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas, Buenos Aires, Editorial Aique. Colección Política y Sociedad. En prensa.
- PADAWER, Ana (2004), "Nuevos esencialismos para la Antropología: las bandas y tribus juveniles o la vigencia del culturalismo", en Kairos Revista de Temas Sociales. Año 8 N° 14 (octubre/2004). Universidad Nacional de San Luis.
- PASIN, Julia y LÓPEZ, Ana Laura (2008), "¿Política social o política criminal? Acerca de los programas de prevención del delito dirigidos a jóvenes". Ponencia Presentada en las V Jornadas de Antropología Social. 19 al 21 de noviembre de 2008. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires
- PUJÓ, Mario (2010), "La adolescencia hoy" en Revista Psicoanálisis y el Hospital N° 37, Buenos Aires.
- RODULFO, Ricardo (2008), Futuro porvenir, Buenos Aires, Ediciones Noveduc.
- SALVIA, Agustín (compilador) (2008), Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores. Selección de capítulos
- ALARCÓN, Cristian (2003), Cuando me muera quiero que me toquen cumbia, Buenos Aires, Editorial Norma.
- FEIXA, Carlos (1998), "De púberes, efebos, mozos y muchachos", en Feixa, Carlos De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la Juventud. Barcelona. Editorial Ariel.
- KESSLER, Gabriel (2004), "Trayectorias escolares", en Kessler, Gabriel Sociología del delito amateur. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- MIGUEZ, Daniel (2004), Los pibes chorros. Estigma y marginación, Colección Claves para todos, Buenos Aires, Editorial Capital Intelectual
- MONREAL, Pilar (1996), Antropología y Pobreza Urbana. Los libros de la catarata. Madrid. Selección de capítulos.
- REGUILLO CRUZ, Rossana (2007), "Jóvenes, riesgos y desafilaciones en Latinoamérica".
- URRESTI, Marcelo (2008), Culturas juveniles. Los jóvenes, sus prácticas y sus representaciones en la era de internet, Buenos Aires, Colección Inclusiones - Cultura Editorial La Crujía Ediciones.
- VILLALTA, Carla (2001), "Atribuciones y categorías de una justicia para la infancia y la adolescencia". En Cuadernos de Antropología Social. N° 14/diciembre de 2001. Buenos Aires. Instituto de Antropología Social. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

DIDÁCTICA DE LA DISCIPLINA

Para el abordaje de la disciplina Matemática, Biología, Físico-Química, Historia y Geografía se deben atender las problemáticas específicas del nivel y las particularidades epistemológicas de cada disciplina, para pensar en la transposición didáctica de las mismas.

DIDACTICA DE LA MATEMÁTICA



Provincia de Tierra del Fuego
Antártida e Islas del Atlántico Sur
República Argentina

Ministerio de Educación

.../11/29.-

FORMATO SUGERIDO:

RÉGIMEN DE CURSADA: cuatrimestral

CARGA HORARIA: 3 Hs. C

"2015 - Año del Bicentenario del Congreso de los Pueblos Libres"

1413

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Dr. Javier GODOY
Secretario de Despacho
M. E.

FUNDAMENTACIÓN:

Esta unidad está dirigida a trabajar los contenidos matemáticos necesarios para el desempeño de los futuros docentes con la intención de profundizar la reflexión sobre sus concepciones, su propia práctica matemática y cómo opera la didáctica en el aula, tanto en jóvenes adolescentes como adultos, participantes de una comunidad de aprendizaje específica.

El formador a cargo de la enseñanza de la matemática, ha de tener en cuenta las experiencias (no siempre positivas) y concepciones que los estudiantes traen sobre esta disciplina y su aprendizaje (pensada como difícil, solo alcanzable por algunos, demasiado abstracta, de gran peso social, etc.) para crear un clima de estudio que les permita, partiendo de las posibilidades de cada uno, apreciar la disciplina y comprometerse con la resolución de problemas y el aprendizaje de los conocimientos necesarios para fundamentar su futura enseñanza. Tomando en cuenta el sentido común, la intuición, la observación, la aproximación empírica, la experimentación inductiva con que los estudiantes suelen aproximarse a los problemas matemáticos, el docente de instituto irá creando situaciones que busquen elevar el nivel de aprendizaje matemático de los mismos, mediante estrategias de reflexión, esquematización, generalización, prueba, rigor y simbolización. Procesos sobre los que los futuros docentes deberán reflexionar, reconocer y analizar para poder hacer lo mismo en sus propias aulas.

Es de capital importancia que el futuro docente pase por el análisis de su propia práctica matemática y de cómo es la didáctica que vive en el aula con su profesor y sus pares, contrastando con sus concepciones, para poder evolucionar en ellas y posteriormente interpretar lo que realicen sus alumnos y la incidencia de su forma de enseñanza en ellos.

La heterogeneidad cultural, social, de pensamiento, de actitudes, que se dé en las aulas de matemática de los institutos, deberá ser objeto de reflexión y búsqueda de alternativas de enseñanza, tanto por el formador como por los estudiantes, en pos de mejorar el aprendizaje de todos, reconociendo que esto no es más que el reflejo de lo que los futuros docentes deberán afrontar en sus aulas.

CONTENIDOS PRIORITARIOS:

Matemática y su enseñanza:

La didáctica de la matemática como disciplina autónoma - La construcción del saber

matemático - La transposición didáctica. Los modelos didácticos en el aula - Estrategias de aprendizaje. Los roles del docente. Actitudes relacionadas con el quehacer matemático y su enseñanza.

Construcción de situación didáctica:

Elementos para la construcción de propuestas didácticas. Los procesos de acción, formulación, validación, institucionalización. La evaluación. Construcción y tipos de instrumentos de evaluación.

Contenidos matemáticos en la educación matemática:

La contextualización del currículo de matemática. Aprendizaje significativo. La aritmética en la enseñanza y aprendizaje de la matemática. Sistemas de numeración. Ejemplos históricos de sistemas de numeración: tipos de sistemas de numeración. Fundamentos teóricos de los conceptos de numeración.

Contenidos específicos de la educación matemática:

Multiplicación y división: definición y propiedades. Estructuras de las situaciones de multiplicación y división de una sola etapa. Didáctica de las operaciones multiplicación y división. Divisibilidad en el conjunto de los números naturales. Máximo común divisor y mínimo común múltiplo. Números decimales y fraccionarios: necesidades, funciones y relaciones. Correspondencias entre fracciones,



Provincia de Tierra del Fuego
Antártida e Islas del Atlántico Sur
República Argentina

Ministerio de Educación

...///30.-

"2015 - Año del Bicentenario del Congreso de los Pueblos Libres"
COPIA DEL ORIGINAL

1413

Javier GODOY
de Despacho

decimales y porcentajes. Estimación y valoración de resultados operando con fracciones y decimales. Operaciones con fracciones y decimales: Significado de los algoritmos. Interpretación y uso, de diagramas de sectores con relación a fracciones y tantos por ciento. Interpretación y uso de otras formas para representar fracciones, decimales y porcentajes. La enseñanza del álgebra. La enseñanza de la geometría: su estudio desde una perspectiva sintética y desde una perspectiva algebraica. Distintos recursos para la enseñanza de la geometría con fines a la formalización. Análisis de los contenidos básicos comunes de matemática elaborados por el Ministerio de Cultura y Educación.

Alternativas metodológicas para la enseñanza y el aprendizaje de la matemática:

Tendencias actuales en los métodos para la enseñanza y el aprendizaje de la matemática. Las situaciones didácticas de Brousseau. El modelo de aprendizaje de Van Hiele. La matemática como resolución de problemas Empleo de tecnología y su incidencia en la planificación de clases.

PROPÓSITOS:

La formación tenderá a que los estudiantes:

Amplíen y profundicen el conocimiento que tienen de la Matemática, desarrollando una práctica de resolución de problemas que les permita dar cuenta de su sentido, de su naturaleza y su método.

Analicen las prácticas matemáticas que se viven en la formación para compararlas con otras vividas y explicitar los modelos sobre la enseñanza y la Matemática que las orientan.

Conozcan problemas que el conocimiento matemático intentó resolver en distintos momentos de producción y evolución histórica para vincularlo con la enseñanza.

Reconozcan el valor del proceso evaluativo para mejorar sus aprendizajes participando constructivamente en el mismo.

Desarrollen actitudes de responsabilidad, disciplina, constancia, cooperación y compromiso con la profesión docente.

FUENTES DE REFERENCIA

Castro A. (2008): Recomendaciones para la elaboración de los Diseños Curriculares de Formación Docente - Área Matemática. NIVEL INICIAL. INFD. MECyT. Julio.

Chemello G., Agrasar M. y Rodríguez M.: (2008): Recomendaciones para la elaboración de los Diseños Curriculares de Formación Docente - Área Matemática. INFD. MECyT. Julio.

Silver E (2008). *Conceptions of Mathematical Competence*. ICMI Study 15 8.DFG-NSF Conference US Panelist Papers. Page 27. Edward A. Silver University of Michigan).

Johsua S y Dupin J. (2005). *Introducción a la didáctica de las ciencias y la matemática*. Ed. Colihue.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2007): Informe de la Comisión de Ciencias y Matemática. Agosto.

Feldman D. (2008): Ayudar a enseñar. Ed. Aique.

Diseño Curricular de la Provincia de Río Negro para la Formación Docente de EGB 1 y 2. 1997

Diseño Curricular de la Provincia de Río Negro para la Formación Docente de Nivel Inicial 1999.

Diseño Curricular de la Provincia de Río Negro para E.G.B. 3. Versión preliminar para la consulta. 1999

The International Commission on Mathematical Instruction ICMI (2003). *The Fifteenth ICMI Study: The Professional Education and Development of Teachers of Mathematics*. Discussion Document. 2003.

Zolkower, B., Bressan, A. y Gallego, F.(2006) *La corriente realista de didáctica de la matemática: experiencias de aula de profesores y capacitadores*. Rev. Yupana. Rev de Educación Matemática. (ISSN 1668 7035) de la Universidad Nacional del Litoral. Nº 3-06, pp 11-33.

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS NATURALES

FORMATO SUGERIDO: Módulo

RÉGIMEN DE CURSADA: cuatrimestral

CARGA HORARIA: 3 Hs. C.

FUNDAMENTACIÓN:

A través de las didácticas específicas se propone un acercamiento a la Didáctica de la Enseñanza de las Ciencias Naturales como campo de conocimiento, identificando progresivamente la evolución de la disciplina, sus núcleos conceptuales y sus aportes a las prácticas de enseñanza.

///...31.-



Provincia de Tierra del Fuego
Antártida e Islas del Atlántico Sur
República Argentina

Ministerio de Educación

...///31.-

1413

COBOY
Despacho

El conocimiento de las distintas perspectivas favorecerá que el estudiante pueda definir progresiva y reflexivamente la forma de enseñar que se adecue a sus propias concepciones y posibilidades, a las condiciones contextuales en las que se desempeñe, comprenda otras posturas para interactuar con sus colegas y alumnos, resignifique e interprete los discursos oficiales.

La didáctica específica comienza a consolidarse al formular problemas propios vinculados al aprendizaje de contenidos específicos de ciencias. En esta línea, se origina con gran empuje el llamado movimiento de las concepciones alternativas.

Se sugiere articular este espacio con los aportes de Currículum, las Didácticas Generales y las Prácticas para abordar desde una mirada específica el análisis de los documentos correspondientes a los niveles de concreción del currículum: orientaciones y prescripciones nacionales, jurisdiccionales e institucionales, así como las concepciones básicas sobre el diseño de un plan de acción áulico.

Se promueve el desarrollo de fundamentos y capacidades para la construcción didáctica de contenidos de enseñanza específicos de la biología, a partir del conocimiento disciplinar, las investigaciones didácticas, las condiciones de apropiación de los estudiantes, el contexto educativo y las finalidades formativas del Nivel Secundario. En este proceso se enfatizará la consideración de las propuestas de clase como hipótesis de trabajo sujetas a evaluación, recontextualización y reflexión, tomando en cuenta las complejas y múltiples dimensiones que se actualizan en las aulas.

Desde la didáctica específica se considera que la enseñanza de la ciencia en la escuela puede mejorar si se conocen las dificultades intrínsecas de su aprendizaje, por este motivo en este espacio curricular se profundiza el conocimiento sobre las restricciones y condiciones del sistema cognitivo para aprender determinados contenidos de las ciencias que se enseñarán en la escuela secundaria, valorizando las investigaciones existentes sobre el aprendizaje de conocimientos específicos.

Se propone considerar los aportes actuales de la perspectiva sociocultural que analizan el discurso en el aula de ciencias, la actividad mediada de profesores, alumnos y sus interacciones, explorando cómo se modulan y construyen significados en el curso de la interacción. El contexto discursivo puede incluir o excluir los conocimientos de los alumnos sobre los hechos cotidianos, legitimándolos o no como punto de partida para elaborar el conocimiento científico. En estas interacciones se establecen entre docentes y alumnos cuáles son las fuentes de conocimiento relevantes para la ciencia, cómo se establecen los vínculos entre las experiencias extraescolares, crecientemente influenciadas por las nuevas tecnologías de la información, las experiencias compartidas en el laboratorio, los libros de texto, los saberes del profesor.

Diversas investigaciones didácticas enfatizan la importancia de favorecer el desarrollo de habilidades del pensamiento de manera explícita y sistemática en el aprendizaje de contenidos escolares específicos, habilidades necesarias para evaluar críticamente y participar en la toma de decisiones científicas y tecnológicas innovadoras. En este sentido, se propone analizar las investigaciones didácticas que evalúan los resultados de incluir actividades de aprendizaje pensadas con el objetivo de ayudar a los estudiantes a desarrollar la indagación, la argumentación, la justificación, la metacognición.

Finalmente, se retomará la reflexión relativa al por qué y para qué evaluar, enfatizando la necesidad de evaluar para comprender. Se presenta la propuesta de desarrollar una capacidad autoevaluatora y autorreguladora de los aprendizajes, con ejemplos específicos del área ciencias naturales y la disciplina biología.

Es importante destacar en este punto que la didáctica de la disciplina se especificará en relación a la base formativa de los aspirantes. O sea, se orientará hacia la disciplina Biología o Físico-Química según los cursantes de cada espacio.

PROPÓSITOS

Construir categorías que les permitan analizar fortalezas y dificultades de diversos modelos didácticos para la enseñanza de la biología.

Identificar obstáculos epistemológicos y reflexionar sobre el uso en el aula de aportes de la historia de la ciencia.

Reflexionar sobre el sentido de la enseñanza de las Ciencias Naturales en la escuela Secundaria.

Diseñar estrategias de enseñanza acordes a contenidos específicos y a contextos concretos de actuación.

Desarrollar fundamentos y capacidades para la construcción didáctica de contenidos de enseñanza específicos de la biología, a partir del conocimiento disciplinar, las condiciones de apropiación de los



Provincia de Tierra del Fuego
Antártida e Islas del Atlántico Sur
República Argentina

Ministerio de Educación

...///32.-

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

"2015 - Año del Bicentenario del Congreso de los Pueblos Libres"

1413

Javier GODOY
de Despacho

estudiantes, el contexto educativo y las finalidades formativas del Nivel Secundario.
Construir posibles criterios y/o categorías para analizar el discurso del aula en la clase de ciencias, identificar como a través de la interacción se emplean y legitiman diversas fuentes de conocimiento. Reconocer diversos niveles de formulación de algunos conocimientos estructurantes en el aprendizaje de la biología.
Identificar las relaciones entre las concepciones alternativas, la progresión en el aprendizaje de los alumnos y la secuenciación y presentación de los contenidos.

CONTENIDOS PRIORITARIOS:

Los contenidos de la didáctica se contextualizarán en los contenidos de las disciplinas de base con orientación en biología o físico-química.

Las concepciones alternativas como teorías implícitas. Las hipótesis sobre los procesos de construcción del conocimiento científico: la compatibilidad o acumulación de saberes, incompatibilidad o cambio conceptual, independencia o uso del conocimiento según el contexto, la integración jerárquica. El proceso de cambio representacional.

Modalidades de intervención. Interacción profesor/alumno, interacción entre iguales en el aula de ciencias. Las visiones de los alumnos como hipótesis de investigación. Análisis del discurso. El lenguaje cotidiano y el lenguaje científico. Transformaciones del significado en la interacción. Fuentes de conocimiento y formas de legitimar el conocimiento escolar. La mediación a través de la intertextualidad: diversos tipos de textos (científico, divulgación, didáctico), gráficas, explicaciones, TIC. La construcción del hecho científico en la interacción social en el aula.

Construcción de estrategias de enseñanza acordes a contenidos específicos y a contextos concretos de actuación. Enseñanza por proyectos, unidades didácticas: tipo, sentido y secuenciación de actividades.

Procesos de selección y secuenciación de los contenidos. Significatividad lógica, psicológica, epistemológica y social. Construcción didáctica del contenido de enseñanza a partir del conocimiento disciplinar y de las condiciones de apropiación de los estudiantes. Relación existente entre las concepciones alternativas, la progresión en el aprendizaje de los alumnos y la secuenciación y presentación de los contenidos. Niveles de formulación de los contenidos. Ideas básicas. Etapas en el proceso de aprendizaje, su vinculación con el tipo de actividades y la producción de los alumnos. Conceptos y procedimientos integrados como contenidos de aprendizaje.

Objetivos de la metodología experimental: hacer para motivar, hacer para explorar (indagación), hacer para demostrar, hacer para descubrir (uso inductivo), hacer para comprobar (uso deductivo), anticipar, articular hacer y pensar para construir y comprender (uso hipotético deductivo). Ventajas, dificultades y límites. Recursos didácticos.

La relación teoría y práctica como relación dialógica. Argumentación, justificación y metacognición en el aula de ciencias. Propósitos, criterios e instrumentos de evaluación. Autorregulación de los aprendizajes.

Conocimiento didáctico del contenido. Desarrollo del Conocimiento didáctico del contenido del profesor de biología. Sus componentes, fuentes e implicancias. El conocimiento didáctico del contenido en la enseñanza de los trabajos prácticos de laboratorio.

FUENTES DE REFERENCIA:

- Arcá, M. (2002). ¿Cómo funciona la interacción profesor/alumno y la interacción entre iguales en el aula de ciencias? En: La educación en ciencias: ideas para mejorar su práctica. Benlloch, M. (comp.)
Ayuso, E., Banet, E. y Abellán, T. (1996). Introducción a la Genética en la enseñanza Secundaria y el Bachillerato: II ¿Resolución de problemas o realización de ejercicios? *Enseñanza de las Ciencias*, 1996, 14 (2), 127 - 142.
Banet Hernández, E. y Nuñez Soler, F. (1995). Representaciones de los alumnos y alumnas sobre el cuerpo humano. *Alambique*, Didáctica de las Ciencias Experimentales, nº 4, pp. 79-88.
Banet Hernández, E. y Nuñez Soler, F. (1996). Actividades en el aula para la reestructuración de ideas: un ejemplo relacionado con la nutrición humana. *Investigación en la Escuela*, Nº 28.
Barrabin, J. y Grau Sánchez, M. (1996). Concepciones y dificultades comunes en la construcción del pensamiento biológico. *Alambique*, Didáctica de las Ciencias Experimentales, nº 7, pp. 53-63.
Benlloch, M. (1984). "Por un aprendizaje constructivista de las ciencias naturales". Visor, Madrid.
Beviá, J. L. (1994). Los trabajos prácticos de Ciencias Naturales como actividad reflexiva, crítica y creativa. *Alambique*, Didáctica de las Ciencias Experimentales, nº 2, pp. 17-26.
Bocalandro, N.; Calderón, S.; Labate, H. y Rubinstein, J. (2001). Algunas reflexiones sobre los procesos de selección y organización de contenidos curriculares en Ciencias Naturales: formulación



Provincia de Tierra del Fuego
Antártida e Islas del Atlántico Sur
República Argentina

Ministerio de Educación

...///33.-

- de ideas básicas. Ministerio de Educación de la Nación, *Seminario Nacional Fortalecimiento Profesional de Capacitadores*, Área de Ciencias Naturales, Buenos Aires.
- Botto, J. y Fariás, M. (2001). Cómo seleccionar los contenidos. Seminario Nacional Fortalecimiento Profesional de Capacitadores, Área de Ciencias Naturales, Buenos Aires.
- Caamaño, A (2007). Los trabajos prácticos en ciencias. Cap. 5, p: 96. En Jiménez Aleixandre, M. P. (coord.). (2007). *Enseñar Ciencias*. Grao. Barcelona.
- Candela, A. (2002). Evidencias y hechos: la construcción social del discurso de la ciencia en el aula. En: *La educación en ciencias: ideas para mejorar su práctica*. Ed. Paidós Ibérica, S.A., Barcelona.
- Cañal, P. (1997). La fotosíntesis y la respiración inversa de las plantas: ¿un problema de secuenciación de los contenidos? *Alambique*, Didáctica de las Ciencias Experimentales, nº 14, pp. 21-35.
- De Longhi, A. L.; Bernardello, G.; Charco, L. y Gallino, M. (2003) "Unidad didáctica" En: *Curso de Capacitación Docente en Biología: Genética y Evolución*, Cap. 4, pp. 244-249. Ministerio de Educación y Cultura de la Nación, 2003.
- De Pro Bueno, A. (1998) ¿Se pueden enseñar contenidos procedimentales en las clases de ciencias?. *Enseñanza de las Ciencias*, 16 (1) pp: 21-41.
- De Pro Bueno, A. (1997). ¿Cómo pueden secuenciarse contenidos procedimentales? *Alambique*, Didáctica de las Ciencias Experimentales, nº 14, pp. 49-59.
- Del Carmen, L. (1997). Recursos para la enseñanza de las ciencias naturales. En *La Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza en la Educación Secundaria*. Cuadernos del formación del profesorado (9). Cap 7I. Pp 206-209
- Del Carmen, L. (2000) Los trabajos prácticos. En *Didáctica de las Ciencias Experimentales*. Perlaes Palacios F. Y Cañal de León P. (directores) Cap 11 España: Marfil.
- Del Carmen, L. (Coord). (2000). *La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias de la naturaleza en la educación secundaria*. Editorial Horsori. Barcelona.
- Driver, R. (2005). ¿Cómo organizar una secuencia de enseñanza aprendizaje en el Tercer Ciclo? En: *Didáctica de las Ciencias Experimentales II*, Ed. DM ICE, Universidad de Murcia, pp. 161-170.
- Espinosa, A.; Casamajor, A. y Pitton, E. (2009) La Didáctica de las Ciencias Naturales Cap. 2. En: *Enseñar a leer textos de Ciencias*. 1º edición, Bs. As. Paidós.
- Espinosa, A.; Casamajor, A. y Pitton, E. (2009) El Texto Expositivo: interacciones sujeto – texto. Cap. 3. En: *Enseñar a leer textos de Ciencias*. 1º edición, Bs. As. Paidós.
- Fourez, G. (1994). Alfabetización científica y tecnológica. Ed. Colihue, Bs. As.
- Furió Más, C. J. (1996). Las concepciones alternativas del alumnado en ciencias: dos décadas de investigación. Resultados y tendencias. En: *Alambique*, Didáctica de las Ciencias Experimentales, 7, 7-17.
- Furió, C; Vilches, A (1997) Las actitudes del alumnado hacia las ciencias y las relaciones ciencia, tecnología y sociedad. En Del Carmen, E. (Editor). *La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias de la Naturaleza en la Educación Secundaria*. Cuadernos del formación del profesorado (9). Barcelona. ICE de la Universidad de Barcelona- Horsori. Cap II. p 54
- García, J. E. (1997). La formulación de hipótesis de progresión para la construcción del conocimiento escolar: una propuesta de secuenciación en la enseñanza de la ecología. *Alambique*, Didáctica de las Ciencias Experimentales, nº 14, pp. 37-48.
- GARRITZ, A. y TRINIDAD-VELASCO R. (2004). El conocimiento pedagógico del contenido. Educación Química. 15(2), 98-102. Disponible en: <http://www.fquim.unam.mx/sitio/edquim/index.html>.
- Gellon, G. (2008). Los experimentos en la escuela: la visión de un científico en el aula. En: *Revista 12ntes*.
- Gellon, G. et al. (2005). La Ciencia en el aula: lo que nos dice la ciencia de cómo enseñarla. Introducción. Ed. Paidós, pág. 15-23.
- Gil Pérez, D; Macedo, B; Martínez Torregrosa, J; Sifredo, C; Valdés, P; Vilches, A. (comp). (2005). *¿Cómo promover el interés por la cultura científica? Una propuesta didáctica fundamentada para la educación científica de jóvenes de 15 a 18 años*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO Santiago de Chile. Cap 2 y Cap 4.
- Giordan, A. y Vecchi, G. (1997). Los orígenes del saber: de las concepciones personales a los conocimientos científicos. Ed. Díada, Sevilla.
- Gip Pérez, D; Carrascosa, J; Furió, C; Martínez Torregrosa, J. (1991). *La enseñanza de las ciencias en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori.
- Mateos, M. y Pérez Echeverría, M. P. (2006). El cambio de las concepciones de los alumnos sobre el aprendizaje. En: *nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Ed. Graó, Barcelona, 403 – 416.



Provincia de Tierra del Fuego
Antártida e Islas del Atlántico Sur
República Argentina

Ministerio de Educación

...///34.-

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

"2015 - Año del Bicentenario del Congreso de los Pueblos Libres"

1413

Marcelo Javier GODOY
Director de Despacho
M. ED.

- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología Provincia de Tierra del Fuego A. e I. A. S. (2011). Resolución N° 641/11. Diseño curricular provincial para la educación secundaria.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. 2006. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP): 3° ciclo de EGB/Nivel Medio, Ciencias Naturales.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. 2006. Cuadernos para el Aula. 3° ciclo de EGB/Nivel Medio, Ciencias Naturales.
- NIEDA, J; MACEDO, B. (1997). *Un currículo científico para estudiantes de 11 a 14 años*. Cap. 2. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Madrid.
- PEDRINACI, E. (1997). ¿Es importante secuenciar los contenidos? *Alambique*, Didáctica de las Ciencias Experimentales, n° 14, pp. 5-8.
- PEDRINACI, E. y DEL CARMEN, L. (1997). La secuenciación de contenidos: mucho ruido y pocas nueces. *Alambique*, Didáctica de las Ciencias Experimentales, n° 14, pp. 9-20.
- PERALES, F. J. (2000). La resolución de problemas. En: *Didáctica de las Ciencias Experimentales. Teoría y Práctica de la Enseñanza de las Ciencias*. Ed. Marfil, Alcoy, España, Cap. 12, pp. 289-306.
- POZO, J. I. Y GÓMEZ CRESPO M. A. (2000). Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico. Ed. Morata. S. L., Madrid.
- Pozo, Juan Ignacio (1996) Las ideas del alumnado sobre la ciencia: De dónde vienen, a dónde van y mientras tanto qué hacemos con ellas. *Alambique, Didáctica de las ciencias experimentales*, N° 7.
- RIVAROSA A. y DE LONGHI, A. L. (Coord.). (2012). Aportes didácticos para nociones complejas en Biología: la alimentación. Ed. Miño y Dávila, Bs. As., Argentina, pp. 174.
- ROA, M.; ROCHA, A.; ISLAS, S. M. (2008). *Del conocimiento profesional docente al Conocimiento Pedagógico del Contenido (CPC)*. Memorias Noveno Simposio de Investigación en Educación en Física – SIEF 9. Rosario. Argentina. 29 a 31 de octubre de 2008.
- RODRIGO VEGA, M. y EJEDA MANZANERA, J. M. (2008). Concepciones erróneas sobre la alimentación en futuros profesores. Construcción de conocimiento pedagógico. *Tero. Educ.* 20, pp. 225 – 247. Ed. Universidad de Salamanca.
- SANMARTÍ, N. (2000). El diseño de Unidades didácticas. En: *Didáctica de las Ciencias Experimentales. Teoría y Práctica de la Enseñanza de las Ciencias*. Ed. Marfil, Alcoy, España, Cap. 10, pp. 239-266.
- VELASCO, J. M. (1991). ¿Cuándo un ser vivo puede ser considerado animal? Análisis de las concepciones alternativas del alumnado acerca del significado de "animal". *Enseñanza de las Ciencias*, 1991, 9 (1), 43 – 52.
- WATSON, J. (1994). Diseño y realización de investigaciones en las clases de Ciencias. *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 2, pp: 57-65.

DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

FORMATO SUGERIDO: Módulo

RÉGIMEN DE CURSADA: cuatrimestral

CARGA HORARIA: 3 Hs. C.

FUNDAMENTACIÓN

Este Módulo tiene como finalidad que los futuros docentes observen, analicen, comprendan y enseñen, a partir de un posicionamiento reflexivo y crítico, acerca de la realidad social del pasado y del presente.

En este esquema se debe dar cuenta de la necesidad de atender las problemáticas específicas del nivel y las particularidades de cada disciplina integrante del área, direccionándola a construir en conjunto una visión analítica y reflexiva de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

En este sentido se profundizará en los conocimientos específicos del área, en el conocimiento de la didáctica y en los marcos teóricos y epistemológicos que los sustentan, a fin de que a partir de procesos reflexivos y metacognitivos se favorezca la relación teoría – práctica.

Atender a los marcos teóricos de las ciencias sociales nos remite a un discurso crítico y explicativo y en especial, a explicitar los argumentos de los conceptos que estructuran el área. Es en este sentido que, al abordar la realidad social la asumimos como compleja, contradictoria, conflictiva y dinámica. A la misma la significamos a partir de comprender los conceptos que la estructuran; tiempo histórico, sujeto social y espacio geográfico.

El "tiempo histórico" no se limita al estudio de la cronología o aplicar distintos criterios de periodización, sino que en él operan diversos ritmos de cambio y fenómenos, como las relaciones de causa-efecto que constituyen el nervio que explica transformaciones y cambios que se suceden a lo largo del tiempo. De este modo el concepto de tiempo histórico busca percibir y organizar los diversos niveles de duración, las temporalidades de los procesos sociales cobrando relevancia con

///...3



Provincia de Tierra del Fuego
Antártida e Islas del Atlántico Sur
República Argentina

Ministerio de Educación

.../35.-

ello otras categorías, como: ruptura, continuidad, simultaneidad y proceso.

Por su parte, al "espacio geográfico" lo entendemos como un sistema de relaciones y un producto social organizado, uno de los numerosos productos de la actividad social. Incorpora las herencias, las huellas naturales y las artificiales. El espacio geográfico es un producto social, y como tal histórico, complejo, cambiante y contradictorio.

En relación a la categoría de "sujeto social", ésta es analizada a partir del desarrollo de las nuevas corrientes de pensamiento dentro del campo de las ciencias sociales como un "colectivo". Esto implica entenderla como una pluralidad de sujetos, productores y reproductores que han sustituido al sujeto individual, al "gran hombre", al personaje importante, al héroe protagonista de la historia.

El imaginario social que tenemos las personas sobre la realidad social dista de ser homogéneo: en tanto distintos actores sociales la interpretan y actúan en función de determinados intereses y valores. Podemos entonces y en función de los principios explicativos de las ciencias sociales escolarizadas hablar de una multiperspectividad en la enseñanza de la realidad social, por lo que las acciones consecuentes se relacionan con la perspectiva asumida. Por su parte, el principio de multicausalidad de los procesos sociales, muestra, por un lado, el carácter diferenciado y múltiple de las causas que lo producen y, por el otro, el entramado que con ellos, construye el cientista social.

PROPÓSITOS:

Propiciar el conocimiento de las potencialidades de las Ciencias Sociales, hacia la toma de conciencia de la contribución de las mismas para la emancipación de los sujetos en el auto-reconocimiento como transformadores de la realidad.

Promover el desarrollo de una conciencia histórica y ambiental que permita ubicar al alumno en el espacio y en el tiempo y definirlos como sujetos activos en el presente.

Propiciar el manejo de teorías, metodologías y conceptos para el acceso al conocimiento social a través del análisis y la crítica que se asienta en los datos y en la información.

Favorecer la construcción de conocimiento informado y crítico de la realidad, compartido con otros y anclado en la experiencia personal que incluya conocer instrumentos de comprensión, explicación y acción.

Propiciar la comprensión de la complejidad de la sociedad desde las desigualdades y la diversidad sociocultural, política y económica.

CONTENIDOS PRIORITARIOS

Historia

El presente como un paradigma temporal epistemológico. Historia para el presente la historia en construcción. Concepto. Características e innovaciones.

Las fuentes actuales de la historiografía. Concepto, finalidades y contenidos. Líneas de investigación. La transposición didáctica en la enseñanza de la Historia. Contenidos epistemológicos de la Historia: el sujeto de la Historia, la causalidad e intencionalidad histórica, la objetividad del historiador, el tiempo histórico y cronológico.

Enfoques historiográficos y ajustes en los objetivos, contenidos y métodos de la enseñanza de la Historia.

Criterios para la selección de los contenidos. ¿Qué enseñar de la Historia? Niveles de complejidad en las etapas educativas. Contenidos procedimentales en la enseñanza de la historia (indagación e investigación, tratamiento de la información, rigor y curiosidad científica).

Geografía

Los Ejes de la Geografía y su enseñanza.

Espacio Geográfico. Población y Sociedad. Sociedad y Naturaleza. Dimensiones territoriales del desarrollo.

Organización territorial en el capitalismo globalizado.

Paradigmas de la ciencia Geográfica: cuantitativo, determinismo, posibilismo, crítico, etc.

Diseño Curricular Provincial: selección y secuenciación de contenidos. Gradualidad.

Diseño, implementación y evaluación de propuestas didácticas.

El Interjuego de escalas de análisis. Aporte de las herramientas de las TICs en la enseñanza de la Geografía. Uso de mapas, Sistemas de Información Geográfica (SIGs). El manejo de la imagen como recurso didáctico, las representaciones gráficas y los medios de representación visual.

FUENTES DE REFERENCIA:

AIENBERG B. y ALDEROQUI S. (1994) Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y Reflexiones, Paidós Educador: Buenos Aires.

///...36.-

ES COPIA DEL ORIGINAL

"2015 - Año del Bicentenario del Congreso de los Pueblos Libres"

1413

José Javier GODOY
Director de Despacho



Provincia de Tierra del Fuego
Antártida e Islas del Atlántico Sur
República Argentina

Ministerio de Educación

...///36.-

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

"2015 - Año del Bicentenario del Congreso de los Pueblos Libres"

1413

GODOY
Despacho
ED.

- ALTED, A. (coord.) (1996): Entre el pasado y el presente. Historia y memoria. Madrid, UNED.
- ANTOGNAZZI, I. A. (2000): "Necesidad del enfoque historiográfico para explicar los procesos sociales del presente" en BARROS, C. (Ed.) (2000): Historia a Debate. Tomo I. A Coruña. Ed. Historia a Debate, pp. 289-298.
- ARÓSTEGUI, J. (2004): La Historia vivida. Sobre la Historia del presente. Alianza. Madrid.
- BENEJAM Pilar, PAGÉS Joan (1997): Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación Secundaria ICE: Universitat Barcelona.
- BENEJAM, P.; BERGES, L.; HERNANDEZ, X. (2002): Las Ciencias Sociales: Concepciones y procedimientos. Barcelona, Graó.
- MAESTRO, P. (2000): "La historia a enseñar: viejas y nuevas concepciones", en BARROS, C. (Ed.) (2000): Historia a Debate. Tomo II. A Coruña. Ed. Historia a Debate, pp. 161-172.
- CARRETERO, M. y LIMÓN, M., "La transmisión de ideología en el conocimiento histórico. Implicaciones para la aprendizaje de la enseñanza de la historia", en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 5, 13, 1994; pp. 52-56.
- CARRETERO, M., "Enseñanza de la historia y construcción de la identidad nacional en Latinoamérica", en *Cuadernos de pedagogía*, 308; 52-57.
- CARRETERO, M. (2004), "Didáctica de las ciencias sociales III: La enseñanza de la historia: consideraciones disciplinares, cognitivas y didácticas, *Posgrado en Constructivismo y Educación, Buenos Aires, FLACSO-Argentina y UAM*
- CARRETERO M.; ALBERTO ROSA; María Fernanda González -Compiladores. Enseñanza de la historia y memoria colectiva 1a ed. - Buenos Aires: Paidós, 2006.
- CARRETERO M, y MONTANERO M., **Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales** Universidad Autónoma de Madrid - *FLACSO (Argentina); Universidad de Extremadura.*
- DURÁN Diana (1996) Geografía y Transformación Curricular, Lugar Editorial, Buenos Aires.
- EGGERS BRASS, T. Historia argentina: una mirada crítica. (1816-2006). Capítulo I. Ed. MAIPUE
- LUQUE, S y MAZZEO M. Estad y sociedad, régimen político y régimen de acumulación, Algunos conceptos para la comprensión de la historia argentina. En: Historia Argentina contemporánea. Pasados presentes de la política, la economía y el conflicto social. Ed. Dialektik.
- PAGÉS I BLANCH, J. Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia. Universidad Autónoma de Barcelona.
www.um.es/campusdigital/Libros/textoCompleto/historia/12pages.pdf
- POZO, J. I. y CARRETERO, M., "¿Enseñar historia o contar 'historias'? Otro falso dilema", en *Cuadernos de Pedagogía*, 111, 45-50.
- FERNANDEZ Caso M. GUREVICH R. (2007): Nuevos Temas, Nuevas Preguntas .un Temario Para su enseñanza. Biblos: Buenos Aires.
- GIMENO SACRISTAN, J. (2001): Educar y convivir en la cultura global. Ed. Morata. Madrid.
- GRUPO DE VALLADOLID (1994): La comprensión de la historia por los adolescentes. Valladolid, I.C.E de la Universidad de Valladolid.
- HERNEÁNDEZ, X. (2002): Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia. Barcelona, Graó.
- INSAURRALDE M. (2009): Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas .Novedades Educativas: Buenos Aires.
- JOFRE A. y otros (1994) Geografía ambiental y socioeconómica Teoría, Ambiente y Sociedad Universidad Abierta y a Distancia Hernandarias, Editorial Docencia, Buenos Aires.
- ROMERO MORANTE, J. La clase artificial. Recursos informáticos y educación histórica. Akal-referentes, Madrid, 2001.
- ROSER CALAF Masachs y otros (1999) Aprender a enseñar Geografía Escuela Primaria y secundaria, Oikos -Tau Barcelona.
- TORRES, P. A. (2001): Didáctica de la historia y educación de la temporalidad: tiempo social y tiempo histórico. Madrid, UNED.
- TREPAT, C.(1995): procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico. Barcelona, Graó.

///.. 37.-



Provincia de Tierra del Fuego
Antártida e Islas del Atlántico Sur
República Argentina
Ministerio de Educación
.../1/37.-

"2015 - Año del Bicentenario del Congreso de los Pueblos Libres"

1413

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

GODOY
Espacho

CAMPO DE LA PRÁCTICA

TRAYECTO FORMATIVO DE LA PRÁCTICA I, II, III, IV

FORMATO SUGERIDO: Taller
RÉGIMEN DE CURSADA: cuatrimestral
CARGA HORARIA: 3hs. cat.

FUNDAMENTACIÓN GENERAL:

Se entiende este espacio como un cruce de prácticas donde convergen múltiples variables de la formación docente. La enseñanza es a la vez una práctica social y humana por la que se preserva el acervo cultural de la sociedad a la vez que se acrecientan sus posibilidades transformativas. Al ubicarla como una práctica humana se recupera el sentido moral de la misma y el compromiso político que implica asumir el compromiso de que otros aprendan. No basta dedicarse a transmitir un saber, sino además, de custodiar el aprendizaje de ese saber.

Se entiende el TRAYECTO FORMATIVO como un recorrido experiencial, que se sostiene mediante la apropiación de ciertas herramientas conceptuales y prácticas que se continúa aprendiendo en forma constante y permanente a partir de los modos de enseñar y aprender de los actores que intervienen en la misma, reformulando posicionamientos teóricos y prácticos.

Se concibe a esta experiencia, como un eje articulador de los saberes y las competencias adquiridas en los módulos que integran este diseño.

Desde esta concepción, las prácticas y la teoría son dos aspectos de un mismo proceso que se complementan.

La práctica se revaloriza como espacio situado en el que las interrelaciones humanas dan lugar a situaciones problemáticas sobre las que es necesario deliberar para interpretarlas, sopesar posibilidades y tomar decisiones fundadas en valores humanos que refieren no sólo a los problemas sino a las consecuencias humanas de las decisiones a tomar (Reflexión en acción, reflexión sobre la acción y reflexión sobre la reflexión misma).

Se revaloriza el espacio de la Práctica, como espacio de deliberación previa a la toma de decisiones que implica siempre el ejercicio de la libertad responsable. En ella se encarna la faz ética y política de la enseñanza.

Desde el espacio de práctica se redimensiona las posibilidades de "aprender a enseñar" en los complejos escenarios sociales de la cultura de nuestro tiempo.

En síntesis, en esta concepción curricular, la Práctica se concibe como espacio de coordinación y articulación de espacios disciplinares y también de sujetos implicados en la formación.

Los saberes que aprenden los estudiantes en la Práctica:

Los modos de actuación propios de la tarea profesional de enseñar.

La necesidad de tomar decisiones que comprometen éticamente.

Las posibilidades de ejercitar la libertad responsable de elegir entre opciones.

El ejercicio de la autonomía profesional.

La elección de sistemas de relaciones humanas que favorecen la comunicación.

El ejercicio de la actividad cognitiva grupal, aprender a pensar con otros, entendiendo que la inteligencia opera en una relación vincular con otros donde la investigación exige un esfuerzo colaborativo.

Las normas, rituales, rutinas, expectativas, e historia institucional.

Promover el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo.

PROPÓSITOS:

Ofrecer herramientas que permitan desarrollar competencias profesionales.

Habilitar espacios para la reflexión crítica.

Ofrecer oportunidades para interactuar en escenarios diferentes y en cursos diversos.

Ampliar los ámbitos de interacción hacia la institución y la comunidad.

Pensar estos espacios para repensar la teoría y la práctica de manera dialéctica, en la que se reformula la teoría y la práctica.

Pensar esta instancia como espacio de aprendizaje constante y permanente, donde se reformulan las creencias, supuestos, representaciones personales y culturales.

FUENTES DE REFERENCIA:



Provincia de Tierra del Fuego
Antártida e Islas del Atlántico Sur
República Argentina

Ministerio de Educación

...///38.-

- AA.VV. Diccionario de las Ciencias de la Educación. Madrid. Santillana. 1994.
- AEBLI, Hans *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid. Narcea. 1991.
- ARAUJO, Sonia *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica*. Bernal. Universidad Nacional de Quilmes. 2006.
- BERTONI, Alicia/Poggi, Margarita/Teobaldo, Marta *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires. Kapelusz. 1996.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel *Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial*. México. Nueva Imagen. 1993.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel *Docente y Programa. Lo institucional y lo didáctico*. Buenos Aires. Rei/IDEAS/Aique. 1995.
- GIMENO SACRISTÁN, José/Pérez Gómez, Ángel *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata. 1995.
- JACKSON, Philip W. *La vida en las aulas*. Madrid. Morata. 1991.
- JOYCE, Bruce/WEIL, Marsha *Modelos de enseñanza*. Madrid. Anaya/2. 1985. (Existe una edición posterior a cargo de Gedisa)
- PERRENOUD, Philips *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid. Morata.
- PORLÁN, Rafael *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla. Díada editora. 1997.
- SALINAS FERNÁNDEZ, Bernardino "Curriculum, racionalidad y discurso didáctico". (En Poggi, Margarita (comp.) *Apuntes y aportes para la gestión curricular*. Buenos Aires. Paidós. 1996).
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel *Evaluación educativa*. Tomos I y II. Magisterio del Río de La Plata. Buenos Aires. 1996.
- SCHWAB, J. "Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum". (En Gimeno Sacristán, José/Pérez Gómez, Ángel (comp.) *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid. Akal. 1989).
- SKINNER, Burrus J. *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona. Labor. 1979.
- SOUTO, Marta *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires. Miño y Dávila. 1993.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

"2015 - Año del Bicentenario del Congreso de los Pueblos Libres"

1413

Xavier GODOY
Jefe de Despacho

TRAYECTO FORMATIVO DE LA PRÁCTICA ESCOLAR I

Se inicia a partir del PRIMER CUATRIMESTRE del 1º año mediante el análisis de casos estandarizados de una práctica áulica desde el marco teórico trabajado en los módulos que se están cursando durante el primer cuatrimestre del primer año.

Este Trayecto Formativo, tiene por finalidad, trabajar los sistemas de creencias del estudiante, del docente, el contenido explícito y sus formas de ser enseñado. En esta etapa se pueden abordar los NÚCLEOS DE APRENDIZAJES PRIORITARIOS de la disciplina para el nivel, analizar los paradigmas de la disciplina y los modos de enseñar un contenido, según diferentes corrientes de pensamiento.

En este Trayecto Formativo se retomarían las nociones de teoría y práctica, y la necesidad de pensar este binomio como complementario, en la medida que se repiense la práctica para reformular la teoría.

TRAYECTO FORMATIVO DE LA PRÁCTICA ESCOLAR II

En el SEGUNDO CUATRIMESTRE del 1º año, el estudiante se inserta en la institución oferente de educación secundaria obligatoria durante DOS semana de observación y registro para el análisis crítico de la práctica escolar ajena, por medio de indagaciones a los actores institucionales: directivos, asesores pedagógicos, coordinadores, referentes de área, bibliotecarios, etc. Este trayecto tiene por finalidad conocer las formas de enseñar, los sistemas de creencias del alumno, del docente, el contenido explícito, el uso de los recursos didácticos, las actividades, formas de evaluación, etc. Mediante la observación y registro de un caso real in situ.

TRAYECTO FORMATIVO DE LA PRÁCTICA ESCOLAR III

En el PRIMER CUATRIMESTRE del 2º año, se inserta en la institución oferente, educación



Provincia de Tierra del Fuego
Antártida e Islas del Atlántico Sur
República Argentina

Ministerio de Educación

...///39.-

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL
"2015 - Año del Bicentenario del Congreso de los Pueblos Libres"

1413


COJOY
pacho

secundaria obligatoria o CENS durante seis (6) semanas Las dos primeras semanas de observación y registro para la elaboración de diagnóstico institucional y el diagnóstico áulico, una semana para la confección del plan de acción, y las 3 semanas siguientes para la etapa de práctica propiamente dicha.

TRAYECTO FORMATIVO DE LA PRÁCTICA DOCENTE II

En el SEGUNDO CUATRIMESTRE del 2º año, se inserta en la institución oferente, en el ciclo de educación secundaria orientada, o CENS durante seis (6) semanas La dos primeras semanas de observación y registro para la elaboración de diagnóstico institucional y el diagnóstico áulico, la tercer semana para elaboración del plan de acción, las tres siguientes para la etapa *de inserción en la práctica propiamente dicha*.

Se tomará como referencia el marco teórico trabajado en los trayectos formativos previos.


Lic. Sandra Isabel MOLINA
Ministra de Educación
Provincia de Tierra del Fuego,
Antártida e Islas del Atlántico Sur