



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

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Daniela Silvina CISTERNA
Directora de Despacho
M.ED.

USHUAIA, 10 JUL 2017

VISTO las Resoluciones M.E. N° 1114/03, M. ED N° 3098/15 y las Notas N° 651/16 y N° 97/17 del Instituto Provincial de Educación Superior "PAULO FREIRE"; y

CONSIDERANDO:

- Que mediante la Resolución M.E. N° 1114/03 se aprobó en su artículo 1° la Certificación Docente para Profesionales y Técnicos Superiores presentada por el Instituto Superior del Profesorado.
- Que mediante la Resolución M. ED. N° 3098/15 se aprobó en su artículo 2° el dictado de la mencionada certificación en el Instituto Provincial de Educación Superior "PAULO FREIRE" de la ciudad de Río Grande y así mismo, se revocó el artículo 1° de la Resolución M.E N° 1114/03.
- Que se han observado omisiones y errores en el Instrumento Legal citado solicitando la modificación del mismo ya que obstaculizan la concreción curricular para el año en curso.
- Que dicha certificación se dicta en la actualidad en el Instituto Provincial de Educación Superior "PAULO FREIRE", de la ciudad de Río Grande.
- Que la Dirección Provincial de Educación Superior ha realizado el análisis de la propuesta de modificación presentada por el Instituto acordando con los criterios vertidos.
- Que por lo expuesto se hace necesario actualizar las asignaturas y contenidos de dicho Plan de Estudios requiriéndose el dictado de un nuevo Instrumento Legal que revoque la Resolución M. ED N° 3098/15.
- Que el suscripto se encuentra facultado para dictar el presente acto administrativo en virtud de lo establecido en el artículo 17° de la Ley Provincial 1060.

Por ello:

EL MINISTRO DE EDUCACIÓN
RESUELVE:

- ARTÍCULO 1°.- Revocar la Resolución M.ED. N° 3098/15 a partir del dictado de la presente. Ello, por los motivos expuestos en el exordio.
- ARTÍCULO 2°.- Aprobar el Plan de Estudios de la Certificación Docente para Profesionales y Técnicos Superiores que como Anexo I forma parte integrante de la presente, derogando el artículo 1° de la Resolución M.E. N° 1114/03.
- ARTÍCULO 3°.- Autorizar el dictado de la Certificación Docente para Profesionales y Técnicos Superiores en el Instituto Provincial de Educación Superior "PAULO FREIRE" de la ciudad de Río Grande.
- ARTÍCULO 4°.- Disponer que dicho Instituto utilice idéntica carga horaria de su planta funcional disponible para el dictado de la Certificación Docente para Profesionales y Técnicos superiores.
- ARTÍCULO 5°.- Incorporar al Anexo Provincial de Títulos la Certificación Docente para Profesionales y Técnicos Superiores dictada por el Instituto Provincial de Educación Superior "PAULO FREIRE" de la ciudad de Río Grande, otorgando carácter Docente en los Espacios Curriculares y Cargos.
- ARTÍCULO 6°.- Otorgar la categoría de título docente a los Profesionales que cumplan con los requisitos de acreditación y que al momento de la inscripción posean la categoría de título habilitante.
- ARTÍCULO 7°.- Notificar con copia autenticada a la Secretaría de Educación, a la Subsecretaría de Políticas Educativas y Relaciones Institucionales y a la Dirección Provincial de Educación Superior.
- ARTÍCULO 8°.- Comunicar. Dar al Boletín Oficial de la Provincia y archivar.

1789

RESOLUCIÓN M. ED. N°

/2017.-

| |
|--------|
| G.T.F. |
| H: LS |
| R: |
| A: |


 Prof. Diego Rubén ROMERO
 MINISTRO 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

ANEXO I DE LA RESOLUCIÓN M. ED. N°

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL
Daniela Silvina CISTERNA
Directora de Despacho
M.ED.

1789

/2017.-

CERTIFICACIÓN DOCENTE PARA PROFESIONALES Y TÉCNICOS SUPERIORES INSTITUTO
PROVINCIAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR "PAULO FREIRE"
DE LA CIUDAD DE RÍO GRANDE

ÍNDICE

I- MARCO GENERAL

- Presentación
- Proceso de construcción curricular
- Marco político – normativo
- El sistema formador

II- MARCO REFERENCIAL DEL CURRÍCULUM

- Educación
- Escuela
- Enseñanza
- Aprendizaje
- La enseñanza y el aprendizaje desde la perspectiva integral
- Conocimiento
- Currículo
- Diseño del currículum
- Tres problemas de la producción curricular
- Dimensiones del diseño curricular
- Algunos desafíos

III- FINALIDADES FORMATIVAS DE LA CARRERA

- Requisitos del Ingreso
- Título a Otorgar
- Perfil del egresado

IV- ESTRUCTURA CURRICULAR

- Campos de formación
- Criterios para la selección y organización de los contenidos
- Criterios orientadores para la elaboración del diseño curricular
- Mapa curricular. Distribución de cargas horarias y porcentajes por campo de formación

Campo de la formación general

- Pedagogía
- Historia social Argentina y Latinoamericana
- Psicología educacional
- Didáctica General
- Historia y política educacional
- Filosofía de la educación
- ESI

Campo de la formación específica

- Sujetos de la Educación Secundaria I
- Sujetos de la Educación Secundaria II
- Trayecto de la Didáctica de la Matemática
- Fundamentación
- Didáctica específica I

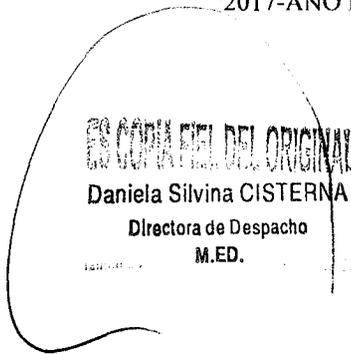
| |
|--------|
| G.T.F. |
| H/S |
| R: |
| A: |

///...2.-



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

Ministerio de Educación



1789

...//2.-

- Didáctica específica II
- Trayecto de la Didáctica de la Biología
- Fundamentación
- Didáctica específica I
- Didáctica específica II
- Trayecto de la Didáctica de la Lengua y Literatura
- Fundamentación
- Didáctica específica I
- Didáctica específica II
- Trayecto de la Didáctica de la Geografía
- Fundamentación
- Didáctica específica I
- Didáctica específica II
- Trayecto de la Didáctica de la Historia
- Fundamentación
- Didáctica específica I
- Didáctica específica II

Campo de la práctica profesional

- Fundamentación general
- Espacios de integración curricular

V- CRITERIOS ORIENTADORES PARA LAS DEFINICIONES INSTITUCIONALES

- Propuesta y organización de las unidades curriculares
- Régimen académico de los alumnos

VI- CRITERIOS DE EVALUACIÓN CURRICULAR

- Elaboración de informes
- Enseñanza y evaluación

VII- REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA GENERAL

I - MARCO GENERAL DEL DISEÑO CURRICULAR

Presentación

La construcción del "Diseño Curricular Jurisdiccional para la Certificación Docente para profesionales y técnicos superiores de la Provincia de Tierra del Fuego" fue impulsada por el Instituto Provincial de Educación Superior "Paulo Freire" y la Dirección de Educación Superior e Investigación de Tierra del Fuego (D.P.E.S e I.), durante el año 2015, contando con la asistencia técnica del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD).

Proceso de construcción curricular

Los propósitos que guiaron esta construcción curricular fueron:

- Dar unidad jurisdiccional a las carreras del nivel superior en consonancia con los lineamientos federales.
- Revisar los principios que sustentan la formación de los futuros docentes.
- Capitalizar la experiencia de los Institutos y de sus docentes.
- Relevar las fortalezas y debilidades de los planes en vigencia.
- Definir un perfil de egresado en función de los requerimientos establecidos por los lineamientos federales para la formación docente y de las necesidades y problemáticas de contextos diversos actuales y futuros.

Favorecer la participación de los distintos actores educativos facilitando los mecanismos para

///...3.-

| |
|--------|
| G.T.F. |
| H: 5 |
| R: |
| A: |



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

Ministerio de Educación



1789

...///3.-

- el diálogo y la pluralidad de expresiones.
- Fortalecer el diálogo continuo entre los debates teóricos actuales y las prácticas de formación docente.
- Propiciar procesos de revisión y análisis de las prácticas curriculares.

Marco político - normativo

El "Diseño Curricular Jurisdiccional para la Certificación Docente para profesionales y técnicos superiores de la Provincia de Tierra del Fuego" se construyó de acuerdo a lo establecido por el Estado Nacional, a través de la normativa vigente:

La Ley de Educación Nacional 26.206 (LEN), La Ley de Educación Provincial N° 1018/15 y Resoluciones del CFE N° 23/07; 24/07, 30/07 – para la Formación Docente -; 74/08 - como norma que regula la Educación Obligatoria – y 188/12, todas ellas 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 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.

En el orden provincial, las actualizaciones en los Diseños Curriculares de la Formación Docente en el marco de las recomendaciones mencionadas y las actualizaciones en los Diseños Curriculares de los niveles a los que forma, promovieron la revisión y actualización de la propuesta. En este sentido, la elaboración de un nuevo Diseño Curricular para la Certificación Docente, tiene lugar en la proposición de unificarlo a 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. De este modo, este documento, suma al *proceso de construcción social y colectiva* que abarca a todos los profesorado que conforman la oferta educativa de los Institutos.

Una de las razones que impulsó 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 referimos anteriormente, la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206, marcó una reforma integral de Sistema Educativo Argentino, teniendo como principal eje la formación docente inicial y continua, para adecuarlas a los desafíos educativos, culturales, científicos y tecnológicos actuales.

La necesidad de la formación docente, para profesionales y técnicos superiores, se asienta en que los estudiantes destinatarios cuentan con saberes diversos y específicos provenientes de diferentes campos profesionales y técnicos, pero -para fortalecer su práctica docente en caso de realizarla - deben apropiarse sistemática y teóricamente de conocimientos didácticos y pedagógicos. Desde la Certificación Docente, formar un futuro/a profesor/a que, frente a una realidad diversa, desigual y heterogénea, pueda recorrer a través de variadas experiencias de aprendizaje, diferentes formas de construcción, apropiación y reconstrucción de los saberes. Asimismo, se busca, desde diferentes dispositivos pedagógicos extra áulicos, estimular la indagación, la reflexión y el conflicto de los futuros profesores en el marco de prácticas profesionales renovadas, articuladas y colaborativas.

Sostenemos que la enseñanza es una actividad intencional, comprometida con propósitos de transmisión cultural, dirigida a sujetos concretos en formación y al logro de aprendizajes. En este sentido, la enseñanza también es una práctica contextualizada, que se presenta como una actividad en la que los docentes deben tomar decisiones de manera rápida en el marco de situaciones poco definidas. Como señala Perrenaud (2001), actuar en la urgencia "es actuar sin tener tiempo de pensar,

///...4.-

| |
|--------|
| G.T.F. |
| H: (9) |
| R: |
| A: |



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

Ministerio de Educación

...///4.-

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

1789

Daniela Silvina CISTERNA
Directora de Despacho
M.ED.

de sopesar pros y contras, de consultar obras de referencia y de buscar consejos.”. Esto es particularmente cierto en el escenario del aula, caracterizado por la inmediatez y la multidimensionalidad. Partir de este enfoque se piensa la formación del profesor como “intelectual”. Alguien que implementa diversas estrategias de enseñanza, reflexiona sobre sus prácticas educativas y sobre los postulados teóricos que las sustentan.

A partir de esto y teniendo en cuenta, por un lado, la diversidad de profesiones que poseen los destinatarios de la Certificación, y por otro, la necesidad de actualizar la oferta de formación que se ofrece, desde el IPES “PAULO FREIRE” se marca la necesidad de realizar un cambio de plan de estudio. El mismo apunta a recuperar la diversidad de formaciones previas que poseen los estudiantes con el fin de fortalecerlas y actualizarlas, a partir de la generación de diversos dispositivos pedagógicos. En tal sentido, la propuesta curricular para la formación docente para Profesionales y Técnicos Superiores se debe comprender desde una perspectiva que articula una visión amplia con otra particular y específica, propia de la especialidad. 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. Las mismas son de carácter dialéctico (de ninguna manera prescriptivo) y 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.

La propuesta del Diseño Curricular para la Formación Docente para Profesionales y Técnicos Superiores, faculta a los futuros docentes para el desempeño profesional en el nivel secundario.

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; re-industrialización de las ciudades más importantes de la provincia e importante crecimiento de la demanda de docentes, fuerte migración interna y externa, factores climáticos y geográficos que la diferencian de otros contextos. 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 se encuentra hoy en un profundo proceso de transformación. Años atrás, y aún antes de los procesos de reforma de los '90, la Educación Superior fue caracterizada como un *conglomerado*, para distinguir su carácter complejo, heterogéneo y desarticulado, en contraposición al carácter organizado que supone el concepto de *sistema* o *subsistema* (Bertoni y Cano, 1990). Por otro lado, muchas transformaciones quedaron inconclusas y/u operaron de manera contradictoria, dando como resultado un sistema de institutos superiores fragmentado, de calidad desigual, con baja identidad y desarticulado donde además el compromiso del Estado era escaso.

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206 la formación docente ha llevado adelante un profundo proceso de revisión de sus sentidos políticos y pedagógicos, así como de su institucionalidad y la del proceso formativo. Si bien, quedan muchos desafíos por superar, el sistema formador ha iniciado un proceso de mayor coordinación y articulación federal. En ese sentido se avanza hacia un marco normativo unificado y una definición compartida sobre las funciones de la Formación Docente, así como a un conjunto de saberes pedagógicos comunes y hacia la actualización disciplinar.

El presente Diseño Curricular, forma parte de las transformaciones a nivel nacional y
///...5.-

| |
|--------|
| G.T.F. |
| H: 6 |
| R: |
| A: |



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

Ministerio de Educación

...///5.-

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL
 Daniela Silvína CISTERNA
 Directora de Despacho
 M.ED.

1789

jurisdiccional, que pretenden el desarrollo del sistema formador en el marco de políticas educativas de inclusión, equidad y calidad para la ampliación de las experiencias de aprendizaje y la mejora de la educación argentina y fueguina. En ese sentido, el papel del sistema formador no es menor, en tanto tiene la responsabilidad por la formación (inicial y continua) de los agentes que se desempeñan en el sistema educativo: los docentes. Protagonistas en la gestión del cambio educativo e intérpretes de los procesos de transmisión y producción cultural.

Puesto que, la transmisión es el sentido sustantivo de la docencia, el saber sobre la transmisión y el trabajo docente es el objeto central que estructura los procesos de la formación de profesores.

Considerando que la tarea docente requiere conocimientos específicos y especializados que tengan en cuenta la complejidad del desempeño docente, el sistema formador tiene como propósito producir saber sobre la enseñanza, la formación y el trabajo docente. Ese es un rasgo que le otorga identidad distinguiéndose de otras instancias institucionales.

Tanto en la formación inicial como en la continua, al sistema formador le corresponde:

- Habilitar para el ejercicio de una tarea profesional.
- Otorgar herramientas teóricas y metodológicas para interpretar los sentidos de la enseñanza en los contextos educativos actuales.
- Preparar para el ingreso a la profesión y para sostener su desarrollo a lo largo de la carrera laboral visualizándola como un proceso continuo, y no como una colección de eventos de formación.
- Posicionar al docente como principal agente en los procesos educativos.
- Producir conocimiento sobre los sujetos y los procesos de la propia formación docente.
- Repensar la pedagogía de la propia formación y formular nuevas configuraciones organizacionales y pedagógicas al interior de los Institutos de Formación Docente.

La formación docente inicial y continua para la Escuela Secundaria:

La Formación Docente debe mantener en su horizonte una profunda reflexión, observación de las situaciones y particularidades de los escenarios educativos para los cuales forma. A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional, la Escuela Secundaria es puesta en un lugar central en la agenda de la política educativa nacional. Ello significa analizar las características de su población escolar, repensar la organización pedagógica de sus instituciones y preparar los recursos adecuados.

La ley mencionada instala en el debate un concepto que cuestiona la identidad tradicional de la Escuela Secundaria: la obligatoriedad. Ello implica que todos los jóvenes y adolescentes en tanto sujetos de derecho deben escolarizarse. En consecuencia, la propuesta pedagógica de la escuela secundaria debe estar construida en función de la inclusión de todos, dándoles oportunidad a los que abandonan las escuelas por una historia de fracaso escolar.

La extensión de la obligatoriedad, produce un cambio en la escuela secundaria pasando de un modelo institucional selectivo hacia un modelo inclusivo. Desde este modelo, se entiende la obligatoriedad no solo como punto de llegada, sino como preocupación por las condiciones en las cuales el estudiante transita su escolaridad.

Entonces, implica pensar en nuevas formas de organización e interacción entre los saberes y los sujetos que hagan lugar a otros tiempos y modos de enseñar y de aprender. Ello, significa una educación inclusiva y de calidad que cuide además, la creciente diversidad social y cultural de los estudiantes. En otras palabras, la obligatoriedad es un requisito para que la asistencia a las escuelas de jóvenes y adolescentes pueda sostenerse, realizarse y mantenerse en el tiempo con mejores posibilidades.

En síntesis, se ha iniciado un proceso de extensión en la cobertura de los estudios secundarios a distintos sujetos que antes quedaban por fuera, produciéndose una diversificación social y cultural que pone en cuestión las funciones selectivas originales de la escuela secundaria, desafiando a transformarse profundamente.

Si tal como se sostiene más arriba, el docente tiene un papel fundamental en los procesos educativos y en la gestión de los cambios en las escuelas, entonces es necesario interrogarse acerca de: ¿Cuál es el aporte de la formación de maestros y profesores a la mejora general de la educación? ¿Cuáles son los saberes que debe aprender un futuro docente para enseñar en una escuela secundaria

///...6.-

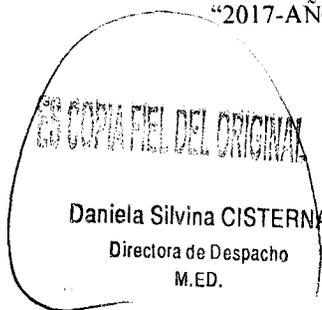
| |
|--------|
| G.T.F. |
| H: LG |
| R: |
| A: |



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

Ministerio de Educación

...///6.-



1789

inclusiva? ¿Cuál es el itinerario que debe seguir la formación docente inicial para la escuela secundaria?

En ese marco, la formación docente continua requiere ser revisada y actualizada, adecuando sus diseños a los requerimientos del nivel secundario. En consecuencia, las experiencias formativas que ha de brindar la Formación Docente deben dar tanto respuestas teóricas y metodológicas acerca de la enseñanza, como profundizar en las particularidades del trabajo docente en las escuelas secundarias actuales.

Una de dichas transformaciones tiene relación con numerosos cambios en los procesos de organización, transmisión y apropiación del saber, que se han producido en los últimos tiempos.

La presencia de la escuela como institución pública, es más que nunca imprescindible para transformar en valiosos y comprensibles, los amplios caudales de información que circulan por diferentes medios. A su vez, es necesario que la escuela secundaria actúe como mediadora desarrollando en los jóvenes la capacidad para buscar, seleccionar, analizar e integrar significativamente los conocimientos.

Por consiguiente, la Formación Docente continua ha de analizar críticamente los cambios en los dispositivos y medios, así como en los lenguajes que la sociedad posmoderna emplea para organizar y transmitir el conocimiento. En función de ese análisis, problematizar la disposición de recursos y actividades para la enseñanza en diversos contextos de aprendizaje, acercando a los estudiantes a la comprensión e interrelación de los temas centrales de los ámbitos culturales, científicos y tecnológicos.

Al respecto cabe señalar que, tradicionalmente la escuela secundaria organizó el conocimiento en un currículum altamente clasificado y ajustado a la lógica de campos disciplinares diferenciados. Con características academicistas, el mismo se centraba en la mera acumulación de contenidos de tipo informativo. En contraste, el desafío al que el currículum de la escuela secundaria se enfrenta tiene que ver con pensar la relevancia del contenido y mejorar su relación con la contemporaneidad.

Sin embargo, la condición para superar dicho desafío radica en docentes que recorran a lo largo de su formación instancias donde el conocimiento no pierda significatividad y rigurosidad, circulando y construyéndose colectivamente.

Otro aspecto que le compete tener en cuenta a la formación para la escuela secundaria, tiene que ver con los profundos cambios operados en las culturas juveniles.

En el advenimiento de las subjetividades múltiples, se produce una transformación en la concepción del sujeto que aprende, según la cual se pasa un único modelo de sujeto entendido como una abstracción, a la de sujetos múltiples que deben considerarse en sus diferencias, en sus condiciones, en su cultura y en sus necesidades. Por consiguiente, en la escuela secundaria actual, hablar de estudiantes es hacer referencia a un colectivo de jóvenes, trabajadores, madres y padres adolescentes, poblaciones migrantes, adultos, repitentes, con discapacidades transitorias o permanentes, entre otros.

Además, los estudiantes como sujetos de derecho portan saberes y lenguajes que la escuela secundaria no puede desconocer. Razón por la cual, le incumbe al docente generar un clima de aprendizaje basado en la cooperación y la creatividad.

Entonces, es necesario que el paso por la formación proporcione a los futuros docentes la comprensión de esas nuevas subjetividades, sus procesos de configuración y transformación, así como los modos en que habitan y se relacionan en las escuelas.

Por cierto, es importante aclarar que la escuela y los adultos, sólo seremos hospitalarios para los jóvenes si devenimos también en huéspedes de lo juvenil, y no meramente en sus anfitriones."(Kantor, 2007).

Así planteada, la relación entre los jóvenes y sus docentes se transforma en un diálogo, en el cual se produce un encuentro "entre generaciones" que permite la transmisión del patrimonio cultural y la apropiación de saberes socialmente relevantes.

Considerando que, tradicionalmente la formación preparó a los docentes para ejercer de manera solitaria en el aula monogrado, con un programa unificado y un grupo uniforme (Terigi, 2011), los cambios mencionados desafían a pensar otras formas de trabajar en las instituciones educativas. En consecuencia, es indispensable que la formación docente inicial construya y distribuya

///...7.-

| | |
|--------|--|
| S.T.F. | |
| H.S. | |
| R. | |
| A. | |



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

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Daniela Silvina CISTERNA
Directora de Despacho
M.ED.

11789

...///7.-

herramientas para enseñar en estas nuevas condiciones y contextos.

Así, enseñar a adolescentes y jóvenes en diversas configuraciones escolares y sociales, significa formar un docente que se desempeñe en diferentes formatos de escolarización, llevando adelante variadas estrategias de enseñanza que ofrezcan a su vez, diversidad de estructuraciones para el pensamiento y modos de organizar y abordar el conocimiento.

Por otro lado, considerando que a lo largo de su carrera los docentes pueden desempeñarse en diferentes tareas al interior de las escuelas y/o del sistema, la formación inicial debe acercarlos al desempeño de nuevos roles que exceden el ámbito de las aulas, como por ejemplo: en la gestión y coordinación de proyectos y grupos de trabajo e investigación educativa.

Es así, que surge la necesidad de pensar en modalidades que entiendan la enseñanza situada en sistemas institucionales (Terigi, 2011). Es decir, en redes de trabajo colaborativo que pueden estar conformadas tanto por colegas y/o especialistas de otros campos disciplinares, como por diferentes actores del contexto social y cultural más amplio.

En consecuencia, la Formación Docente se constituirá ella misma en un modelo de trabajo interdisciplinario e integrado, instituyendo otros espacios en ámbitos pedagógicos. Mostrando a los futuros docentes marcos conceptuales que les permitan evaluar críticamente la propia enseñanza y pensar caminos de acción alternativos.

II - MARCO REFERENCIAL DEL CURRÍCULUM

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

La institución *escuela* ha cambiado, aunque en apariencia es la misma; en ella se debaten cambios en las relaciones de autoridad, en las subjetividades y en las nuevas formas de producción y circulación de saberes. En este contexto, reconocer a la educación como una práctica productora y transformadora de sujetos supone plantear que las situaciones educativas se entraman 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

///...8.-

| |
|--------|
| G.T.F. |
| H/G |
| R: |
| A: |



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

Ministerio de Educación

...///8.-



1789

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

La convivencia, en una sociedad democrática, depende de 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

///...9.-

| |
|--------|
| C.T.F. |
| N: 5 |
| R: |



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



1789

...///9.-

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 sólo 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, entendiéndolo 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 inicial desde un *enfoque integral*, en tal sentido, no solo comprende y hace hincapié en 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 *currículo* 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).

Diseño del currículum

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

El *Diseño* que aquí se presenta no es un resultado final acabado sino flexible y abierto a lo inesperado, en el cual el significado resulta de la interacción entre los participantes (Doli, 1997).

Este *Diseño* responde a cuatro atributos:

- **Riqueza:** refiere a la profundidad del *currículo* a sus capas de significado, a sus múltiples posibilidades de interpretación. Para que los sujetos sean "transformados", un *currículo* necesita

///...10.-

D.T.F.
1:6
R:
A:





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

Ministerio de Educación

...///10.-



1789

tener cierto porcentaje de "indeterminación", "anomalía", "ineficiencia", "caos", "desequilibrio", "experiencia vivida".

- *Recursividad*: refiere al currículo en espiral, en esas interacciones se da tanto la estabilidad como el cambio. Es la capacidad humana de hacer que los pensamientos se conecten en circuitos; también es la capacidad de reflexionar sobre el propio conocimiento (metacognición).
- *Relaciones*: refieren a dos dimensiones;
 - las relaciones pedagógicas (las relaciones dentro del propio currículo: articulaciones, integraciones);
 - las relaciones culturales (las relaciones que abrimos por fuera del currículo con la cultura: enfatiza las narraciones y el diálogo como vehículos esenciales de la interpretación).
- *Rigor*: significa la tentativa consciente de esclarecer los supuestos. La indeterminación no debe significar arbitrariedad y solo dependerá de la mixtura entre esa indeterminación y la interpretación. La calidad de la interpretación dependerá de cómo nos movemos en los márgenes de las variadas alternativas presentadas por la indeterminación del currículo.

Tres problemas de la producción curricular

- *Visibilidad*: está en función directa a la capacidad y los recursos que poseen los agentes (transmisores y adquirientes) para acceder a sus fundamentos y controlar, con distinto grado de conciencia, los mecanismos regulativos e instruccionales que estructuran el dispositivo pedagógico.
- *Normatividad*: el currículo es un instrumento para regular y legislar un campo de actividad educativa: expresa una tradición, fija patrones de relación, formas de comunicación, grados de autonomía académica.
- *Consenso*: el currículo expresa una deliberación y un consenso entre personas: ese consenso puede ser explícito o implícito. En el último caso, inhabilita procedimientos de revisión y crítica (Feldman y Palamidessi, 1994).

Dimensiones del diseño curricular

El diseño curricular propuesto articula dos dimensiones:

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

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

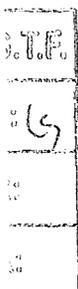
Algunos desafíos

- *Relación teoría - práctica*: la enseñanza en el campo de la formación profesional tiene la peculiaridad de esta 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.

III-FINALIDADES FORMATIVAS DE LA CARRERA

El egresado de la Certificación Docente es un profesional de nivel terciario y/o universitario, que ha obtenido formación pedagógica general, actualización científico tecnológica y formación

///...11.-





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

Ministerio de Educación
...///11.-

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL
Daniela Silvana CISTERNA
Directora de Despacho
M.ED.

1789

específica para la práctica profesional docente, que tiene como finalidad:

- Preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa.
- Promover la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/ as.
- Presentar variadas estrategias de enseñanza que ofrezcan a su vez, diversidad de estructuraciones para el pensamiento y modos de organizar y abordar el conocimiento matemático.
- Alentar en los futuros egresados la curiosidad y la creatividad para ensayar, proponer soluciones y aportar ideas tendientes a la resolución de problemas matemáticos con perspectiva pedagógica.
- Ensayar el uso de diferentes recursos materiales y comunicativos para que el futuro egresado organice la interacción de la clase de matemática en la escuela secundaria.
- Brindar elementos conceptuales y metodológicos para la gestión del Diseño Curricular en el aula atendiendo a necesidades, tiempos y modos de aprendizaje diversos, adecuándose a diferentes formatos y modalidades de la escuela secundaria.
- Proporcionar a los futuros docentes herramientas para la comprensión de los sujetos de la educación secundaria, así como los modos en que estos habitan y se relacionan en las instituciones educativas. Articular la Certificación Docente con los Profesorados de Educación Secundaria de Matemática, Biología, Lengua y Literatura, Geografía, Historia y el Profesorado de Inglés, para fortalecer la formación disciplinar.

Requisitos de Ingreso

- Título previo: Es condición indispensable que el ingresante posea título universitario o título Superior No Universitario, correspondiente a planes de estudio de 3 (tres) o más años de duración.
- Incumbencias: del título de base para el dictado de espacios curriculares en el sistema educativo provincial.

Los ingresantes, en función de su título de base y/o trayectoria docente (si la poseen) optarán por un trayecto disciplinar específico que lo cursarán en espacios curriculares articulados con los Profesorados de referencia. En este sentido se tendrán en cuenta 6 (seis) trayectos:

BIOLOGÍA
HISTORIA
GEOGRAFÍA
LENGUA Y LITERATURA
MATEMÁTICA
INGLÉS

- TODOS los ingresantes cursarán el trayecto de Formación General y el Trayecto de la Práctica.
- Experiencia docente: los cursantes deberán presentar constancia de la situación de revista, antecedentes docentes, antigüedad en la docencia acreditada con la presentación de al menos dos evaluaciones conceptuales docentes, o certificación de servicios que acredite al menos 2 (dos) años ininterrumpidos frente a curso, debidamente certificadas.

Título a otorgar:

CERTIFICACIÓN DOCENTE PARA PROFESIONALES Y TÉCNICOS SUPERIORES

Perfil del egresado:

La propuesta de Certificación Docente para Profesionales y Técnicos Superiores, busca propiciar situaciones que favorezcan el desarrollo profesional de sus egresados en los siguientes rasgos y capacidades:

- Una visión amplia y crítica sobre el contexto sociocultural y político del Sistema Educativo Nacional. Provincial y local, que facilite la contextualización de las prácticas educativas y

///...12.-

T.F.

5



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



1789

...///12.-

pedagógicas en el ámbito comunitario, institucional y áulico.

- Un desempeño como profesional autónomo capaz de reconocer la dimensión ética de la enseñanza y de actuar en consecuencia, asumiendo un compromiso para mejorar la sociedad.
- Una actitud hacia el trabajo colaborativo y la producción compartida, respetando la diversidad de opiniones en el intercambio de ideas con el fin de lograr un consenso ante cualquier meta propuesta.
- Una disposición de cooperación y respeto en los ámbitos institucionales y áulicos, y de compromiso con el mejoramiento de la comunidad educativa.
- Una predisposición hacia el intercambio de experiencias pedagógico-didácticas con sus pares para el fortalecimiento de sus prácticas docentes, la consolidación de equipos de trabajo y el mejoramiento de las producciones pedagógicas de acuerdo con el contexto social particular de la escuela secundaria y sus estudiantes.
- Una apertura al diálogo y a la comunicación para resolver conflictos individuales y grupales derivados de la convivencia áulica, asumiendo su condición de adulto responsable.
- La posibilidad de pensar, diseñar, implementar, evaluar y asesorar en todo lo referido a procesos de enseñanza y de aprendizaje, en diferentes formatos y contextos de escolarización, desde una mirada epistemológica que posicione al conocimiento disciplinar como una construcción social y cultural.
- La participación activa en procesos de innovación y transformación educativa, tanto en los ámbitos áulicos como en los institucionales, como parte del ejercicio de su rol profesional, promoviendo una conciencia democrática y pluralista así como de respeto y tolerancia por todas las formas culturales y sociales.
- Un conocimiento de los diferentes recursos (materiales didácticos, herramientas informáticas, etc.) para usarlos con fines pedagógicos, adecuándose a las necesidades de aprendizaje de los alumnos y a los diversos contextos educativos.
- El Conocimiento del diseño curricular, sus fundamentos teóricos, para optimizar sus propuestas de enseñanza y de evaluación, adecuándose y atendiendo a la diversidad áulica, a los tiempos y modos de aprendizaje de sus alumnos.
- El conocimiento de la especificidad de los sujetos de la Educación Secundaria, dentro del abanico de todas las edades que abarca y en todas sus modalidades, reconociendo las necesidades, restricciones y posibilidades de los niños, adolescentes y adultos, aceptando los desafíos sociales, pedagógicos y emocionales que implica el trabajo con cada uno de ellos.
- El reconocimiento de la formación profesional como un proceso de desarrollo permanente.

IV -ESTRUCTURA CURRICULAR

Campos de la formación

En el plan de estudio de la carrera estos tres campos de conocimiento estarán presentes en cada uno de los años que conforman. La presencia de estos campos de conocimiento en este diseño curricular, no implica una secuencia vertical de lógica deductiva, sino una integración progresiva y articulada a lo largo de los mismos.

A continuación se detallan los tres campos de formación:

- *Formación general:* dirigida a desarrollar una sólida formación humanística y al dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, y a la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socio- culturales diferentes.
- *Formación específica:* dirigida al estudio de la/s disciplina/s específicas para la enseñanza en la especialidad en que se forma, la didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como al de las características y necesidades de los alumnos a nivel individual y colectivo, en el nivel del sistema educativo, especialidad o modalidad educativa para la que se forma.
- *Formación en la práctica profesional:* orientada al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas a través de la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socioeducativos.

En este sentido, la formación en la práctica profesional acompaña y articula las contribuciones de los otros dos campos del conocimiento desde el comienzo de la formación, aumentando progresivamente

///...13.-

| |
|--------|
| G.T.F. |
| H: 6 |
| R: |



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

Ministerio de Educación

...///13.-

su presencia, basta culminar en las residencias pedagógicas.

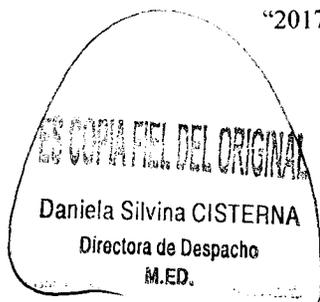
Criterios para la selección y organización de los contenidos:

Los criterios de selección, secuenciación y organización de los contenidos del Currículum:

- **Significatividad social:** Hace referencia a la importancia de los contenidos para contribuir a mejorar la calidad de vida del conjunto de la población. No se agota en lo que cada generación selecciona como relevante, sino que se extiende a valores que hacen a los derechos humanos con justicia social y equidad, para posibilitar a toda la población su plena realización como persona y al respeto y cuidado del medio ambiente, valores que deben ser patrimonio de nuestro acervo cultural. La búsqueda de la significatividad de los contenidos debe orientarse también a recuperar la historia que la comunidad atesora como valiosa y representativa de su identidad, así como incorporar los cambios que surgen de las demandas presentes y futuras favoreciendo el desarrollo personal, social y cultural.
- **Relevancia** Este criterio resulta imprescindible, por la rapidez de la evolución de los conocimientos y de los procedimientos en las distintas disciplinas científicas que ha transformado la ilusoria pretensión de "enseñar todo a todos" propia del enciclopedismo. La selección de contenidos requiere realizar las necesarias priorizaciones. Es imprescindible encontrar un punto de equilibrio entre la sobrecarga de contenidos y la persistencia de omisiones significativas.
- **Integración:** La orientación general de la educación hacia la formación de competencias que garanticen niveles crecientes de autonomía personal exige que sea posible establecer conexiones de sentido entre los diferentes contenidos incluidos en los currículos. Se promoverán la vinculación entre la teoría y la práctica, entre lo conceptual y lo aplicado, entre lo actitudinal y la práctica social, la transferencia de generalizaciones a contextos concretos y la consideración de situaciones reales como punto de partida para la construcción de nociones teóricas.
- Este afán integrador implica prestar atención a la intrínseca relación entre saber y hacer, entre los conocimientos que conceptualizan una realidad y sus ámbitos de aplicación y retroalimentación permanente. Es imprescindible no fragmentar las propuestas al punto que su aprendizaje sólo pueda tener lugar a través de la repetición, para el caso de los conceptos, y la imitación para el caso de los procedimientos y actitudes. La integración no debe caer sin embargo en la pérdida de especificidad disciplinar, sino resolverse en una articulación interdisciplinar.
- **Articulación horizontal y vertical:** La atención a ambos modos de articulación permitirá el mejor aprovechamiento de la potencia educadora de los contenidos evitando reiteraciones y superposiciones innecesarias y superfluas así como saltos que impidan una cabal comprensión de contenidos presentados en forma sucesiva. La articulación horizontal significa que los contenidos se articulan entre sí garantizando la coherencia al interior de cada campo curricular y en la totalidad de los campos. La articulación vertical significa facilitar y garantizar propuestas curriculares que tengan en cuenta la lógica interna de las distintas disciplinas y áreas del conocimiento, la evolución personal de los alumnos y la movilidad de la población escolar.
- **Actualización:** El criterio de actualidad se ha aplicado generalmente a la incorporación de conocimientos y no para la inclusión de los aspectos metodológicos y procedimentales. Demanda una reflexión acerca de la organización de contenidos y conduce a plantear la necesidad de la articulación entre las disciplinas ya que sus límites resultan cada vez más borrosos y en algunos casos se han modificado, permitiendo también otras formas de organización de los contenidos. Los contenidos deberán presentarse como productos no acabados de un proceso que se desarrolla en el tiempo, a través de una elaboración, presentación y contrastación de perspectivas múltiples. El hecho de que la información cambia velozmente, como lo constata la población, especialmente en los niños y jóvenes, demanda la presentación de los temas desde distintos enfoques, explicados provisoriamente, con distintas hipótesis, abiertos a nuevos descubrimientos.
- La formación en competencias para operar sobre la realidad y el aprendizaje de procedimientos variados y combinables para el desarrollo de las potencialidades humanas genera condiciones que permitan el acompañamiento de dicho proceso de cambio y al mismo tiempo la producción de oportunidades.
- **Regionalización:** Este criterio atiende a la consideración de los factores sociales y culturales del contexto en el cual se desempeña el docente, a fin de valorar los saberes que en el mismo se

///...14.-

| |
|--------|
| G.T.F. |
| H: 5 |
| R: |
| A: |



11789



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

Ministerio de Educación

...///14.-



1789

producen, la posibilidad de establecer conexiones con otras realidades u otras formas culturales.

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

Criterios Orientadores para la elaboración del Diseño Curricular

Organización del Diseño Curricular:

- Variedad y pertinencia de formatos diferenciados en distinto tipo de unidades curriculares: materias, módulos, talleres, trabajos de campo, prácticas docentes.
- Pertinencia de las unidades curriculares opcionales.
- Variedad y pertinencia de los sistemas de evaluación y acreditación.
- Incorporación de mecanismos de apertura y flexibilización en el cursado y en la acreditación de las distintas unidades curriculares.

Por otro lado, se proponen los siguientes formatos de organización y dinámica de las unidades curriculares:

- Asignaturas: definidas por la enseñanza de marcos disciplinares o multidisciplinares y sus derivaciones metodológicas para la intervención educativa de valor troncal para la formación.
- Talleres: Unidades curriculares orientadas a la producción e instrumentación requerida para la acción profesional. Como tales, son unidades que promueven la resolución práctica de situaciones de alto valor para la formación docente. El desarrollo de las capacidades que involucran desempeños prácticos envuelve una diversidad y complementariedad de atributos, ya que las situaciones prácticas no se reducen a un hacer sino que se constituyen como un hacer creativo y reflexivo en el que tanto se ponen en juego los marcos conceptuales disponibles como se inicia la búsqueda de aquellos otros nuevos que resulten necesarios para orientar, resolver o interpretar los desafíos de la producción. El taller apunta al desarrollo de capacidades para el análisis de casos y de alternativas de acción, la toma de decisiones y la producción de soluciones e innovaciones para encararlos.
- Módulos: Organización pedagógica que representa unidades de conocimientos completas en sí mismas y multidimensionales sobre un campo de actuación docente, proporcionando un marco de referencia integral, las principales líneas de acción y las estrategias fundamentales para intervenir en dicho campo.
- Prácticas docentes: Trabajos de participación progresiva en el ámbito de la práctica docente en las escuelas y en el aula, desde las aproximaciones al contexto institucional iniciales, pasando por prácticas de enseñanza de contenidos curriculares delimitados hasta la residencia docente con proyectos de enseñanza extendidos en el tiempo. Estas unidades curriculares se encadenan como una continuidad de los trabajos de campo, por lo cual es relevante el aprovechamiento de sus experiencias y conclusiones en el ejercicio de las prácticas docentes. Además, las unidades curriculares destinadas a las prácticas docentes representan la posibilidad concreta de asumir el rol profesional y de experimentar con proyectos de enseñanza, y de integrarse a un grupo de trabajo escolar.

Campo de la Formación General:

Presencia de las siguientes unidades curriculares:

- Pedagogía.
- Historia Social Argentina y Latinoamericana.
- Psicología Educacional.
- Didáctica General
- Historia y Política Educacional.
- Filosofía de la Educación
- ESI
- Espacios de Definición Curricular

Campo de la formación específica:

1º AÑO

- Sujeto de la Educación Secundaria I
- Didáctica Específica I

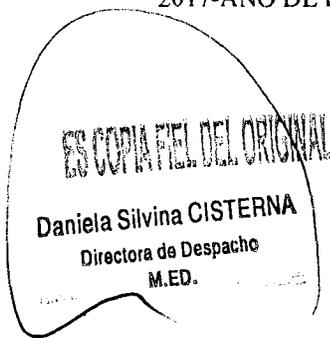
| |
|--------|
| G.T.F. |
| H: (3) |
| R: |
| A: |

///...15.-



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

Ministerio de Educación



1789

...///15.-
2º AÑO

- Sujeto de la Educación Secundaria II
- Didáctica Específica II
- Espacios de Definición Curricular

Campo de la Formación en la Práctica Profesional:

- Integración de redes institucionales entre los Institutos de Formación Docente y entre éstos y las escuelas asociadas.
- Articulación con otras organizaciones sociales y educativas de la comunidad.
- Desarrollo de proyectos de trabajo consensuados y articulados entre los Institutos de Formación Docente.
- Desarrollo de prácticas y residencia en ámbitos escolares diversificados de la educación secundaria.
- Inclusión de las nuevas tecnologías educativas y las tecnologías de la información y la comunicación en las actividades de la formación en la práctica profesional.

MAPA CURRICULAR:

| 1º Año | | | | | |
|---|-----------|-----------------|--------------------------------------|-----------|-------------|
| 1º Cuatrimestre | | | 2º Cuatrimestre | | |
| Espacio | HC | HR | Espacio | HC | HR |
| | | | Psicología Educativa | 4 | 2 h 40' |
| Pedagogía | 3 | 2 h | Pedagogía | 3 | 2 h |
| Historia Social Argentina y Latinoamericana | 4 | 2 h 40' | Didáctica específica I | 4 | 2 h 40' |
| Didáctica General | 4 | 2 h 40' | Didáctica General | 4 | 2 h 40' |
| Sujetos de la Educación Secundaria I | 3 | 2 h | Sujetos de la Educación Secundaria I | 3 | 2 h |
| Práctica I | 6 | 4 h | Práctica II | 6 | 4 h |
| TOTAL SEMANAL | 20 | 13 h 20' | TOTAL SEMANAL | 24 | 16 h |
| TOTAL 1º AÑO. EDI 3 HORAS | | | | | |

| 2º Año | | | | | |
|---------------------------------------|-----------|-------------|------------------------------|-----------|-----------------|
| 1º Cuatrimestre | | | 2º Cuatrimestre | | |
| Espacio | HC | HR | Espacio | HC | HR |
| Filosofía de la Educación | 4 | 2 h 40' | Educación Sexual Integral | 3 | 2 h |
| Historia y Política Educativa | 4 | 2 h 40' | Proyectos Educativos con TIC | 4 | 2 h 40' |
| Didáctica Específica II | 4 | 2 h 40' | Didáctica específica II | 4 | 2 h 40' |
| Sujetos de la Educación Secundaria II | 4 | 2 h 40' | | | |
| Práctica III | 6 | 4 h | Práctica IV: Residencia | 6 | 4 |
| TOTAL SEMANAL | 24 | 16 h | TOTAL SEMANAL | 17 | 11 h 20' |
| TOTAL 2º AÑO: EDI 3HS | | | | | |

///...16.-

G.T.F.
H: [Signature]
R:
A: [Signature]



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

Ministerio de Educación

...///16.-

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL
Daniela Silvina CISTERNA
Directora de Despacho
M.ED.

1789

CUADRO N° 2: CARGA HORARIA DE LA CARRERA EXPRESADA EN HC

| Carga horaria por año académico | | Carga horaria por campo formativo | | | |
|---------------------------------|------|-----------------------------------|------|----------|-----------------|
| | | F.G. | F.E. | F. P. P. | EDI fuera campo |
| 1° | 704 | 352 | 160 | 192 | - |
| 2° | 608 | 224 | 192 | 192 | - |
| EDI fuera año | 192 | 96 | 96 | - | - |
| Total carrera | 1504 | 672 | 448 | 384 | |
| Porcentaje | 100% | 45% | 30% | 25% | |

CUADRO 3: CANTIDAD DE UC POR CAMPO Y POR AÑO; SEGÚN SU RÉGIMEN DE CURSADA

| Cantidad de UC por año | |
|------------------------|--------------|
| | Total |
| 1° | 8 |
| 2° | 8 |
| EDI fuera de año | 4 |
| Total | 20 |

| Cantidad UC por año y por campo | | | |
|---------------------------------|----------|----------|--------------------|
| F.G. | F.E. | F. P. P. | EDI fuera de campo |
| 4 | 2 | 2 | - |
| 4 | 2 | 2 | - |
| 2 | 2 | - | - |
| 10 | 6 | 4 | - |

| Cantidad UC por año y régimen de cursada | |
|--|-----------------|
| Anuales | Cuatrimestrales |
| 3 | 5 |
| 1 | 7 |
| - | 4 |
| 4 | 16 |

...///17.-

G.T.F.
H: L
R:
A:



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

Ministerio de Educación

...///17.-

"2017-AÑO DE LAS ENERGÍAS RENOVABLES"

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

1789

Daniela Silvana CISTERNA
Directora de Despacho
M.ED.

Denominación, formato y carga horaria de las unidades curriculares:

Desde los criterios ya mencionados, a continuación se presentan las Unidades Curriculares que componen la *Certificación Docente* incluyendo, en cada caso, una fundamentación general del campo con las instancias curriculares y la explicitación del formato sugerido, régimen de cursada, carga horaria, síntesis explicativa, finalidades formativas, contenidos prioritarios y bibliografía orientativa de cada espacio curricular.

Síntesis explicativa: relacionada con fundamentos tanto epistemológicos como didácticos que permitan identificar y comprender, tanto los contenidos que aporta la unidad curricular al campo de formación al que pertenece, como los problemas de la enseñanza del nivel secundario. Además, Incluye una serie de consideraciones de contextualización, historia y antecedentes del campo, de la disciplina y su enseñanza, como así también la visualización de ciertos problemas y prioridades actuales.

Finalidades formativas: definen el sentido formativo de cada unidad curricular. Es decir, están pensados en función del proceso de enseñanza. En este caso, se pretende responder a las siguientes preguntas: ¿Qué se intenta lograr a través de cada unidad curricular?, ¿cuál es el sentido formativo de la unidad curricular en la formación de un docente?, ¿qué relaciones guarda la unidad curricular con otros campos de la formación y otras unidades curriculares?, entre otras.

Contenidos mínimos prioritarios: son aquellos que indispensablemente deben ser enseñados desde cada una de las unidades curriculares por los docentes formadores y los que deberán ser tenidos en cuenta para la acreditación de los saberes de los alumnos y para determinar su aprobación, de acuerdo a las modalidades específicas de evaluación definidas en los Diseños curriculares jurisdiccionales.

Bibliografía de referencia: constituyen un listado actualizado que tiene la finalidad de orientar la formulación de propuestas jurisdiccionales e institucionales. Es un marco de referencia de ningún modo acabado ni excluyente.

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

Fundamentación general:

El campo de la Formación General, como ya se expresó en páginas anteriores, tiene como objeto el desarrollo de una sólida formación humanística y el dominio de marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y la comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza y el aprendizaje, como así también la formación del juicio profesional para la actuación en diferentes contextos socio- culturales.

A través de las diferentes unidades curriculares seleccionadas para este campo se busca, entre otros, los siguientes propósitos:

- Favorecer el análisis y la comprensión del escenario sociocultural, político y económico y la compleja dinámica que opera entre éste y los procesos educativos.
- Propiciar el análisis y la comprensión de los problemas que plantean las relaciones entre procesos de desarrollo, aprendizaje y enseñanza.
- Contribuir a la identificación de los principales núcleos problemáticos que caracterizan el estado de discusión e investigación actual en el campo de la didáctica.
- Favorecer la adopción de una actitud reflexiva y crítica ante la programación, las estrategias, los medios y la evaluación de las propuestas didácticas.
- Propiciar la comprensión y la reflexión de la configuración y producción de subjetividades en el marco de la cultura contemporánea y el papel del dispositivo escolar en el proceso de subjetivación.
- Contribuir al conocimiento de las perspectivas filosóficas y sociológicas clásicas y contemporáneas más relevantes para la comprensión de fenómenos, los problemas y las prácticas educativas.
- Propiciar la comprensión de la investigación educativa como "dispositivo de intervención", en tanto supone actos que modifican, a través de ciertos recursos teórico-técnicos, la dinámica y los significados de las relaciones entre los sujetos.
- Fomentar la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación

///...18.-

| |
|--------|
| G.T.F. |
| H: 5 |
| R: |
| A: |



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

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Daniela Silvina CISTERNA
Directora de Despacho
M.ED.

1789

Ministerio de Educación

...///18.-

como herramientas de lectura y la escritura en el mundo contemporáneo.

Las Unidades Curriculares que lo componen son:

- Pedagogía.
- Historia Social Argentina y Latinoamericana.
- Psicología educacional.
- Didáctica General
- *Historia y política educacional.*
- *Filosofía de la educación.*
- *Espacios de Definición Institucional*

PEDAGOGIA

Formato: Asignatura

Ubicación en el diseño: 1º año

Régimen de cursada: anual

Carga horaria: 3 horas cátedra - 2 horas reloj.

Síntesis explicativa:

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 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 profesorado 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

///...19.-

| |
|--------|
| G.T.F. |
| H: L5 |
| R: |
| A: |

[Firma manuscrita]



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

"2017-AÑO DE LAS ENERGÍAS RENOVABLES"

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

1789

Daniela Silvana CISTERNA
Directora de Despacho
M.ED.

Ministerio de Educación

...///19.-

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.

Finalidades formativas:

- Facilitar el conocimiento de las distintas perspectivas pedagógicas en tomo a la educación.
- Estimular la reflexión sobre los fenómenos educativos desde la problematización teórica como base de la propia práctica docente.

Contenidos mínimos 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.

Bibliografía de referencia:

- A.A.V.V. (2000): Pedagogías del Siglo XXI, Barcelona, CISSPRAXIS.
- 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.
- _____ (1997): La operación pedagógica, en Revista Cuaderno de Pedagogía Rosario, APPLE
- _____ (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.
- 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.
- C'ARLI.: 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.
- CARUSO, M. (1999): La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar. Buenos Aires. Santillana.
- 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 tomo 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

///...20.-

| |
|--------|
| C.T.F. |
| H: 65 |
| R: |
| A: |



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

Ministerio de Educación

...///20.-

pedagógica en Francia. Madrid. La Piqueta.

DUSSEL, I. (2003): Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis. Buenos Aires. FCE.

_____ (1996): De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea, Buenos Aires. Kapelusz.

ENTEL, A.: Escuela y conocimiento. Buenos Aires. Miño y Dávila.

ESCOFET, A. (1996): Conocimiento y poder. Hacia un análisis sociológico de la escuela. Barcelona. ICE- Horsori.

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

(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

_____ (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, Sígueme.

GIROUX, H. (1990): Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona. Paidós. Barcelona.

_____ (1992): Teoría y resistencia en educación. México. Siglo XXI.

_____ y MCLAREN, P. (1998): Sociedad, cultura y educación. Madrid. Miño y Dávila.

GORE, J. M.: Controversias entre las pedagogías. Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad. Madrid. Morata. 1996.

GVIRTZ, S. (comp.) (2000): Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela. Buenos Aires. Santillana.

_____ y PALAMIDESSI, M. (2007): El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza, Buenos Aires. Aique. Capítulo 7: Otras enseñanzas: disciplina, autoridad y convivencia.

_____ y GRINBERG, S. y ABREGÚ, V. (2007): La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía. Buenos Aires. Aique.

LUZURIAGA, L. 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. (2001): La opción de educar. Ética y Pedagogía. Barcelona. Octaedro

_____ (1998) Frankenstein o el mito de la educación como fabricación. Barcelona, Laertes.

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, A. (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 SOCIAL ARGENTINA Y LATINOAMERICANA

Formato: Asignatura

Ubicación en el diseño: 1º año 1º cuatrimestre

Régimen de cursada: cuatrimestral

Carga Horaria: 4 horas cátedra; 2 hs 40' horas reloj.

| |
|--------|
| G.T.F. |
| H: 5 |
| R: |
| A: |

///...21.-

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Daniela Silvana CISTERNA
Directora de Despacho
M.ED.

1789



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

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Daniela Silvana CISTERNA
Directora de Despacho
M.ED.

1789

Ministerio de Educación

...//21.-

Síntesis explicativa:

La unidad curricular Historia Social Argentina y Latinoamericana, como parte del campo de la formación general, concibe a los futuros docentes como sujetos críticos y políticos e intenta brindar contenidos y conceptos para analizar, explicar e interpretar las experiencias colectivas que fueron conformando nuestra sociedad, a partir de identificar cambios y permanencias, reconocer distintos sujetos sociales con intereses y conflictos, considerando tanto los elementos que inciden en la vida material, como las ideas, creencias v cosmovisión global de los distintos sectores que participan en la sociedad.

Este conocimiento histórico, que desnaturaliza tanto una visión armónica de la sociedad como una interpretación evolucionista y lineal de los procesos sociales, permitirá cargar de significados tanto el pasado compartido como el futuro por construir, para que -con certezas e interrogantes, proyectos consolidados v caminos alternativos- se convierta en una potente herramienta para cuestionar lo existente en nombre de lo posible.

La concepción de historia que sustenta esta propuesta auricular apunta a reconstruir una imagen global de la sociedad, que no es homogénea ni se caracteriza por el consenso, sino que por el contrario es contradictoria y conflictiva. Este esfuerzo de síntesis, que busca hacer inteligible el pasado, incorpora no sólo aspectos socioeconómicos sino también intenta comprender la visión que los seres humanos de tiempos pasados tenían sobre su época, ya que estas representaciones son elementos relevantes en la manera cómo la gente percibe su situación, toma decisiones y actúa.

Asimismo, dado que los problemas complejos que estudia la Historia sólo pueden explicarse desde la perspectiva de la multicausalidad, es necesario considerar también los motivos e intenciones de los distintos sujetos sociales que participan de una u otra forma en el proceso.

Por otra parte, situar la historia Argentina en el contexto latinoamericano supone enriquecer la mirada, en tanto permite visualizar problemas comunes que emergen a partir de los procesos de conquista y colonización del continente, las guerras de independencia del siglo XIX y la incorporación al sistema capitalista mundial.

La propuesta de contenidos para este espacio curricular presenta dos lógicas diferenciadas en cuanto a su estructuración interna, ya que combina tanto una organización en períodos secuenciados, con mayor detalle en los enunciados, junto con un enfoque más abierto que intenta superar el ordenamiento cronológico para esbozar un abordaje en torno a problemas relevantes del siglo XX en Argentina y América Latina enfatizando cuestiones del pasado reciente.

La unidad curricular requiere considerar estrategias de enseñanza que promuevan experiencias significativas en la formación de los estudiantes, de forma tal que las mismas sean apropiadas como recursos en su futura práctica pedagógica docente. Entre otras, la interpretación de mapas históricos y actuales, la contrastación de información provista por distintas fuentes escritas, el análisis de diversas imágenes, el uso de películas y documentales, el trabajo con objetos materiales y elementos del patrimonio cultural.

Finalidades formativas:

- Promover el análisis de las transformaciones del mundo contemporáneo desde la perspectiva de Argentina y América Latina desde una visión integradora y una perspectiva multicausal.
- Facilitar las herramientas para reflexionar críticamente sobre los procesos de cambio y permanencia de las principales etapas de la sociedad nacional en el contexto latinoamericano, a partir de conceptos y marcos explicativos enfatizando la perspectiva de los sujetos.

Contenidos mínimos prioritarios:

1) La modernización en América Latina y Argentina.

Secuencia Cronológica: desde "Generación del '80" hasta "Ley Sáenz Peña". La historia social: totalidad, dimensiones, coherencia. Estructuras, procesos y actores. Estado liberal. Parlamentarismo. Izquierda y derecha. Democracia restringida. Republicanismo. Socialismo. Capitalismo. División Internacional del trabajo. Imperialismo. Sociedad Disciplinaria. Proletariado. Gremio y Sindicato.

Positivismo y modernización en América Latina. El proceso de formación del Estado nacional en Argentina. Pacificación del territorio. Inglaterra y el modelo agroexportador. Inmigración y cambio social. La nueva sociedad. La clase obrera: ideologías y organización. El ambiente cultural: positivismo y europeización. La creación de la nacionalidad Argentina y los lugares de la memoria.

La ocupación militar de la Norpatagonia: desestructuración de la frontera y del territorio

///...22.-

| |
|--------|
| G.T.F. |
| H:(S) |
| R: |
| A: |



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

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Daniela Silvina CISTERNA
Directora de Despacho
M.ED.

1789

Ministerio de Educación

...///22.-

indígena. Orden conservador y movimientos opositores. La protesta social. La protesta rural y urbana

La situación de los pueblos originarios. La creación de los Territorios nacionales. Las misiones religiosas. Asentamientos urbanos, migraciones y articulación trasandina. La democracia política en una sociedad nueva: la reforma electoral de 1912.

2) El siglo XX en Argentina y América Latina: Problemas y tensiones.

Secuencia Cronológica: desde el surgimiento de los partidos políticos modernos hasta la democracia de masas. Estado Social o de bienestar. Democracia representativa. Democracia directa. Fascismo. Populismo. Demagogia. La ampliación de la democracia en Argentina y América Latina. El surgimiento de los sectores medios y la ampliación del poder político en América Latina. La experiencia radical en Argentina. La democracia radical (1916-1930). Política, movilidad e integración. La crisis social de la posguerra. La transformación de la sociedad y la cultura. Los límites del modelo (crack del '29) y la sustitución de importaciones. Entre golpes y fraude, 1930-1946. La década infame. La guerra y el neutralismo. La migración interna y el crecimiento urbano. Estado Benefactor y populismos. Industrialización y cambios en la vida cotidiana. El peronismo. El Estado y la sociedad. La economía: estatismo y distribución. El Estado y los trabajadores. La Comunidad organizada. La democratización de la sociedad. Peronismo, movimiento obrero y reivindicaciones sociales. Sindicatos y poder político. Las mujeres en la escena política. Los jóvenes como actores políticos. Los indígenas en la escena pública.

3) Dictaduras y proyectos autoritarios en Argentina y América Latina

Secuencia Cronológica: desde el "bombardeo a Plaza de Mayo" hasta la "Crisis hipotecario-financiera". El terrorismo de Estado. Globalización neoliberal. Sociedad de consumo. Sociedad de control. Establishment. La Revolución Libertadora, 1955-1958. El nuevo rumbo de la economía. Las implicaciones sociales. La proscripción del peronismo. EE.UU. y el orden de posguerra. El Desarrollismo. La Alianza para el progreso. La revolución cubana. La doctrina de la seguridad nacional, dictaduras y democracias tuteladas. La generación de posguerra y la violencia política. Frondizi y la política del Desarrollismo, 1958-1962. La resistencia. La experiencia de Iliá. Modernización de la sociedad. La inestabilidad política y el rol de las Fuerzas Armadas en Argentina y América Latina. Golpes militares y gobiernos civiles. Protesta y resistencia social en Argentina de la década de 1960 y 1970. La movilización revolucionaria, 1966-1976. El gobierno del General Onganía. La oleada revolucionaria. Del movimiento social a la expresión política: las organizaciones armadas. Las elecciones de marzo de 1973. La dictadura militar, 1976-1983. Violencia política y terrorismo de Estado. La Guerra de Malvinas y el final de la dictadura militar Argentina. El Consenso de Washington. Crisis financiera y endeudamiento externo. La construcción de la democracia en Argentina y América Latina La democracia en obra: Alfonsín. La transición democrática. Crisis económica y endeudamiento externo. Menem y la Reforma del Estado. La sociedad de los 90.

Bibliografía de Referencia:

BETHELL, L. (ed.) (1991) Historia de América Latina. América Latina: Economía y sociedad, Cambridge University Press. Crítica. Barcelona.

BONAUDO, M. (dir.) (1999) Liberalismo, Estado y Orden Burgués (1852-1880), Nueva Historia Argentina, Sudamericana, Buenos Aires.

BOTANA, N. (1994). El orden conservador. La política Argentina entre 1880 y 1916. Sudamericana, Buenos Aires.

CHIARAMONTE, J.C. (1997). Ciudades, provincias, estados: orígenes de la Nación Argentina (1800-1846), Ariel, Buenos Aires.

DEVOTO, F. (2003) Historia de la Inmigración en la Argentina. Sudamericana, Buenos Aires.

FRANCO, M. y LEVIN, F. (comp.) (2007) Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción. Paidós. Buenos Aires

GOLDMAN, N. (1998) Revolución, República y Confederación (1806-1852), Nueva Historia Argentina, Sudamericana. Buenos Aires.

GOLDMAN, N. y SALVATORE, R. (1998) Caudillismos rioplatenses. Nuevas miradas a un viejo problema. Eudeba, Buenos Aires.

HALPERIN DONGHI, T. (1985) Reforma y disolución de los Imperios Ibéricos 1750-1850, Alianza, Madrid.

(1992) Proyecto y construcción de una nación (1846-1880), Buenos Aires.

///...23.-

| |
|--------|
| G.T.F. |
| H: S |
| R: |
| A: |



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

Ministerio de Educación

...///23.-



2017-AÑO DE LAS ENERGÍAS RENOVABLES"

1789

- HASSOUN, J. (1996) Los contrabandistas de la memoria. Ediciones de la Flor. Buenos Aires.
 HORA, R. (2002) Los terratenientes de la pampa Argentina. Una historia social y política (1860-1945), Siglo XXI. Buenos Aires.
 NOVARO, M. (2002) Historia de la Argentina contemporánea. Edhasa. Buenos Aires.
 NOVARO, M. y PALERMO, V. (2003) La dictadura militar (1976-1983) Paidós, Buenos Aires.
 PAZ, G. (2007) Las guerras civiles (1820-1870). Eudeba, Buenos Aires.
 RAPOPORT, M. (2000) Historia económica, política y social de la Argentina. Ediciones Macchi, Buenos Aires.
 ROMERO, L. (2001) Breve historia contemporánea de la Argentina, 1916-1999. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
 TERÁN, O. (2008) Nuestros años sesentas. El Cielo por Asalto.
 _____ (1993) Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales, 1810-1980, Buenos Aires, Siglo XXI Editores. Buenos Aires.

PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

Formato sugerido: Módulo

Ubicación en el diseño: 1º año 2º cuatrimestre.

Régimen de cursada: cuatrimestral

Carga horaria: 4 horas cátedra; 2 hs. 40' horas reloj.

Síntesis Explicativa:

La Psicología educacional abarca un ámbito de conocimientos con identidad propia, situados entre las disciplinas que estudian los procesos psicológicos y las disciplinas que estudian los procesos educativos. Se ocupa, fundamentalmente, del aprendizaje 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.

Finalidades Formativas:

- Propiciar la conceptualización de las principales corrientes teóricas y las problemáticas específicas en el campo de la Psicología educacional.
- Facilitar el análisis y la comprensión de los problemas que plantean las relaciones entre procesos de desarrollo, el aprendizaje y la enseñanza.

Contenidos Mínimos Prioritarios:

1) 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.

2) 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

///...24.-

| |
|--------|
| G.T.F. |
| H: 5 |
| R: |
| A: |



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

Ministerio de Educación

.../124.-



1789

reestructuración. Escolarización y desarrollo cognitivo. La motivación. La interacción entre pares y los mecanismos de influencia social que explican el cambio cognitivo.

3) 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".

Bibliografía 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.
 _____ Y LIMÓN LUQUE, M. (2002) Introducción a la Psicología del Aprendizaje Escolar. Universidad Nacional de Quilines, 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.
 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. "De la asamblea general constituyente de 1813"
 COLL C., PALACIOS; MARCHESSI (1992) Desarrollo psicológico y Educación II. Alianza. Madrid. CHARDÓN Ma. C (Comp.) (2000) Perspectivas e interrogantes en Psicología Educativa.
 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 Educativa. Buenos Aires. EUDEBA-JVE.
 _____ (2004) Discusiones actuales en Psicología Educativa. 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 dejamos 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

///...25.-

| |
|--------|
| G.T.F. |
| H: 5 |
| R: |
| A: |



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

Ministerio de Educación

...///25.-

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.

DIDÁCTICA GENERAL

Formato: Asignatura

Ubicación en el diseño: 1º Año

Régimen de cursada: anual

Carga horaria: 4 horas Cátedra; 2 hs. 40' horas reloj.

Síntesis explicativa

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

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

Al originario carácter 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, resaltan la dimensión metodológica con un enfoque instrumental acotado a la vida en el aula. En las teorías del currículum ha prevalecido un similar rasgo tecnicista a lo largo del siglo XX.

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

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

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

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

En este sentido, creemos importante que los estudiantes puedan aproximarse a las problemáticas que atraviesan el campo de la Didáctica y el currículum a través de trabajos de campo

///...26.-

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Daniela Silvana CISTERNA
Directora de Despacho
M.ED.

1178

| |
|--------|
| G.T.F. |
| H: 5 |
| R: |
| A: |



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

Ministerio de Educación

...///26.-

que impliquen la observación, indagación y análisis de propuestas educativas en ámbitos de escolarización.

Finalidades formativas:

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

Un marco general que permita a los estudiantes iniciarse en la interpretación y comprensión de los modelos generales de análisis e intervención didáctica, y la preocupación por la articulación teoría-práctica, demanda que la deliberación sobre el currículum transite el puente entre las aspiraciones y las limitaciones de todo proceso formador nutriéndose con una dialéctica permanente entre la teorización e investigación y la intervención educativa

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

Contenidos Mínimos prioritarios:

La Didáctica es una disciplina que intenta intervenir en los procesos de enseñanza. En este sentido, está vinculada de forma estrecha con las Prácticas Profesionales:

1) La Didáctica como disciplina

El devenir histórico y los debates acerca de la constitución de la Didáctica como disciplina. La Didáctica general y las Didácticas específicas en el marco de las Ciencias de la educación. Los diferentes enfoques o modelos educativos y las teorías y concepciones del currículum. La relación teoría-práctica, la innovación y la investigación en educación. El currículum escolar: dimensiones, niveles, instancias, agentes decisorios y componentes. Condiciones institucionales. La cuestión social, la diversidad cultural y la integración educativa en el aula y la escuela. La trama grupal. La enseñanza en contextos urbanos y rurales.

2) La programación en el aula

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

Bibliografía de referencia:

- AA.VV. (1994). Diccionario de las Ciencias de la Educación. Madrid. Santillana..
- AEBLI, H. (1988). Doce formas básicas de enseñar. Madrid. Narcea.
- AEBLI, H. (1991). Factores de la enseñanza que favorece el aprendizaje autónomo. Madrid. Narcea.
- ANGULO, J. Félix/Blanco, Nieves Teoría y desarrollo del currículum. Ediciones Aljibe. Málaga. 1994.
- ARAUJO, Sonia Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica. Bernal. Universidad Nacional de Quilines. 2006.
- BARCO DE SURGHI, Susana "El currículum es como una partitura de jazz". Buenos Aires. Novedades Educativas Nro. 57. pp. 16-18. Septiembre 1995.
- BERTONI, Alicia, Poggi, Margarita, Teobaldo, Marta Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja. Buenos Aires. Kapelusz. 1996.
- CAMILLONI, Alicia y otras Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires. Paidós.1996.
- CAMILLONI, Alicia y otras La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires. Paidós. 1998.
- CAMILLONI, Alicia y otras El saber didáctico. Buenos Aires. Paidós. 2007.
- CANDAU, Vera M. La didáctica en cuestión. Madrid. Narcea. 1987.
- CARR, Wilfred, Kemmis, Stephen Teoría crítica de la Enseñanza. Barcelona. Martínez Roca. 1988
- CONTRERAS DOMINGO, José Enseñanza, Currículum y profesorado. Madrid. Akal. 1990.



1789

| |
|--------|
| G.T.F. |
| H: (5) |
| R: |
| A: |

[Firma manuscrita]

///...27.-



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

Ministerio de Educación

...///27.-

- DAVINI, María Cristina Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires. Santillana. 2008.
- DE ALBA, Alicia (Coord.) Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación. México. UNAM. 1998
- DE ALBA, Alicia Curriculum: crisis, mito y perspectivas. Buenos Aires. Miño y Dávila editores. 1995.
- DE LA TORRE, Saturnino Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso formativo. Madrid. Dykinson, S.L. 1993.
- 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.
- DOYLE, Walter "Los procesos del currículum en la enseñanza efectiva y responsable". IICE. Año IV.Nro.6. Agosto.pp.3-11. Buenos Aires. 1995.
- FENSTERMACHER, Gary / SOLTIS, Jonas Enfoques de la enseñanza. Buenos Aires. Amorrortu. 1998.
- FULLAN, Michael / HARGREAVES, Andy ¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela? Sevilla. MCEP. 1997. (Existe una edición argentina posterior por Amorrortu y titulada: La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar)
- GIMENO SACRISTÁN, José La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia. Madrid. Morata. 1990.
- GIMENO SACRISTÁN, José El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid. Morata. 1991.
- GIMENO SACRISTÁN, José/Pérez Gómez, Ángel Comprender y transformar la enseñanza. Madrid. Morata. 1995.
- GRUNDY, Shirley Producto o praxis del currículum. Madrid. Morata. 1994.
- GVIRTZ, Silvina/PALAMIDESSI, Mariano El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza. Buenos Aires. Aique. 1998.
- HOUSE, Ernest R. Evaluación, ética y poder. Madrid. Morata. 1994.
- 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)
- MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume "Interrogando al Material Curricular. Guión para el análisis y la elaboración de materiales para el desarrollo del currículum". (En Mínguez/Beas (comp.): Libro de Texto y Construcción de Materiales Curriculares. Granada. Proyecto Sur de ediciones. 1995).
- MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume Políticas del libro escolar. Madrid. Morata. 2002.
- PANSZA, Margarita/PÉREZ JUSTE, Esther/Morano, Porfirio: Fundamentación de la didáctica. Tomo I. México. Ediciones Gernika. 1993.
- PARCERISA ARAN, Artur. Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos. Barcelona. Grao.1996
- PERKINS, David La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Barcelona. Gedisa. 1995.
- PERRENOUD, Philips La construcción del éxito y del fracaso escolar. Madrid. Morata. 1996.
- PORLAN, Rafael Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación. Sevilla. Diada editora. 1997.
- SALINAS FERNÁNDEZ, Bernardino "Currículum, 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.
- STENHOUSE, Lawrence Investigación y desarrollo del currículum. Madrid. Morata. 1991.
- STONE WISK.E, Martha. La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Daniela Silvina CISTERNA
Directora de Despacho
M.ED.

11781

| |
|--------|
| G.T.F. |
| H: 5 |
| R: |
| A: |

///...28.-



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

"2017-AÑO DE LAS ENERGÍAS RENOVABLES"

ESPAÑA FIEL DEL ORIGINE

Daniela Silvana CISTERNA
Directora de Despacho
M.ED.

1789

Ministerio de Educación

...///28.-

práctica. Buenos Aires. Paidós. 1999.

TABA, Hilda Elaboración del currículo. Buenos Aires. Troquel. 1974.

THARP, Roland/ESTRADA, Peggy/STOLL DALTON, Stephanie/YAMAUCHI, Lois Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas. Barcelona. Paidós. 2002. TOLEDO HERMOSILLO, María E. y otras. El traspatio escolar. Una mirada al aula desde el sujeto. México. Paidós. 1998.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. El curriculum oculto. Madrid. Morata. 1996.

TRILLO ALONSO, Felipe / SANJURJO, Liliana. Didáctica para profesores de a pie. Rosario. Homo Sapiens. 2008.

TYLER, Ralph Principios básicos del currículo. Buenos Aires. Troquel. 1974.

ZABALZA, Miguel A. Diseño y desarrollo curricular. Madrid. Narcea. 1993.

HISTORIA Y POLÍTICA EDUCACIONAL

Formato: Asignatura

Ubicación en el diseño: 2º año 1º cuatrimestre.

Régimen de cursada: cuatrimestral

Carga horaria: 4 horas cátedra; 2 hs. 40' horas reloj.

Síntesis explicativa:

El estudio de la historia de las políticas educativas es necesario para comprender el presente y para proyectar políticas factibles. El eje central de la unidad curricular se constituye alrededor de las reflexiones y análisis acerca del Poder y las acciones políticas que lo construyen y lo delimitan en el plano de la educación. La problematización promueve procesos críticos de reflexión y desnaturalización de lo cotidiano, de lo aparentemente obvio, posibilitando considerar la arbitrariedad y la contingencia histórica como constitutivos de los procesos socioeducativos y las políticas educativas de cada etapa. Por lo tanto, en la formación de los futuros docentes constituye un espacio potencial para la comprensión, problematización y eventual transformación de prácticas e ideas sobre la educación y las políticas públicas.

Finalidades formativas:

- Establecer las relaciones entre los conceptos Estado, Sociedad, Política y Educación.
- Promover la comprensión de la compleja dinámica que opera entre los procesos educativos, económicos, políticos, sociales y culturales en la historia de las políticas educativas en la Argentina.
- Proveer de herramientas conceptuales para el análisis y la problematización de la realidad educativa actual desde la perspectiva histórica.
- Propiciar el análisis histórico de las políticas educativas del último siglo, atendiendo a sus fundamentos y a las transformaciones de los distintos modelos educativos.

Contenidos Mínimos prioritarios:

Concepciones teóricas sobre Estado, política y educación. Estado y sociedad en la modernidad.

Estado, educación y sociedad en la Argentina. Historia política de la educación. El Estado oligárquico liberal. La organización del Sistema Educativo Nacional, Ley de Educación N° 1420. La Ley Lainez y la Ley Avellaneda. La formación y la regulación del trabajo docente: perspectivas históricas, políticas y pedagógicas. Los periodos del pensamiento socio pedagógico y la educación. Normalismo, positivismo y antipositivismo. Escuela nueva: crítica a la escuela tradicional. El Estado benefactor y crisis del mismo. Dictadura y educación. Reforma educativa de los 90'. Políticas neoliberales en educación. El rol del Estado. Centralización - descentralización. Ley N° 24.195 (Ley Federal de Educación). La intervención de los organismos internacionales.

El vínculo histórico entre educación y trabajo. Educación y gobernabilidad. El aporte de la educación a la gobernabilidad democrática. Ley N° 26.206 (Ley de Educación Nacional). Educación secundaria obligatoria. Ley N° 151 (Ley de Educación Provincial, Tierra del Fuego). Ley N° 24.521 (Ley de Educación Superior). Política educativa actual. Los procesos educativos en la región

///...29.-

| |
|--------|
| G.T.F. |
| H: 63 |
| R: |
| A: |



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

Ministerio de Educación

...///29.-

patagónica y en Tierra del Fuego.

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Daniela Silvina CISTERNA
Directora de Despacho
M.ED.

Bibliografía de Referencia:

- ALLIAUD, A. (2007). "Los Maestros y su Historia". Los Orígenes del Magisterio Argentino. 2º ed. Buenos Aires: Granica.
- ASCOLANI, A. (comp.) (2009): "El sistema educativo en Argentina. Civilidad, derechos y autonomía, dilemas de su desarrollo histórico", 1º ed. Laborde editor, Rosario.
- BALL, S. (2002). Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. En: Narodowsky, M (comp.) Nuevas tendencias en políticas educativas. Granica, Buenos Aires.
- BERNETTI, J. Y PUIGGRÓS, A. (1993) Peronismo: Cultura política y educación (1945-1955). Tomo V, Historia de la Educación en la Argentina, Editorial Galerna, Buenos Aires.
- BOBBIO, N. (1985) "Liberalismo viejo y nuevo", en: El futuro de la democracia, Plaza & Janés, Madrid.
- BOURDIEU, P. (1993). Cosas Dichas, Gedisa, Barcelona
- _____ (1996) "Espíritus de Estado", en: Revista de Sociología N° 8, UBA-Facultad de Ciencias Sociales, Buenos Aires.
- _____ y PASSERON, J.C. (1997) La reproducción; elementos para una teoría del sistema de enseñanza, Barcelona, Laia.
- CORAGGIO, J.L. (1992) Economía y Educación en América Latina. Notas para una agenda para los '90. Buenos Aires, Instituto Fronesis, Ponencias Nro.6.
- _____ y TORRES, M.R. (1997). La educación según el banco mundial. CEM/Miño Dávila editores. Buenos Aires.
- CUCUZZA, Rubén (1985) "El Sistema Educativo Argentino. Aportes para la discusión sobre su origen y primeras tentativas de reforma" En: CUCUZZA et al. El Sistema Educativo Argentino. Antecedentes, formación y crisis. Bs. As. Ed. Cartago.
- DUSSEL, I. y PINEAU, P.(1995) "De cuando la Clase Obrera entró al Paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo" en Puiggrós, Adriana (dir.) y Carli, Sandra (coord.) Discursos Pedagógicos e Imaginario Social en el Peronismo (1945-1955). Bs. As. Ed. Galerna.
- ECHENIQUE, Mariano (2003) La propuesta educativa neoliberal. Argentina (1980-2000). Homo Sapiens.
- FILMUS, D.(1999) Los noventa. Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo, EUDEBA, FLACSO, Buenos Aires.
- _____ y TIRAMONTI, G. (comp.) (1995).¿Es posible concertar las políticas educativas? La concertación de políticas educativas en Argentina y América Latina, FLACSO-Fundación Concretar-Fundación Ford- OREALC/UNESCO.
- GARCÍA DELGADO, Daniel (1994) Estado y sociedad: la nueva relación a partir del cambio estructural. FLACSO, Tesis-Norma, Buenos Aires.
- GIDDENS, A (1994) .El capitalismo y la moderna teoría social. Barcelona, Labor.
- GENTILLI, P. (2007) Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos. Rosario. Homo Sapiens Ediciones.
- GENTILLI, P., APPLE, M. y DA SILVA, T. (1997) Cultura, política y Currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública, Losada, Buenos Aires.
- KAUFMANN, C. y DOVAL, D. (1997), Una pedagogía de la renuncia. El Perennialismo en la Argentina 1976-1983, UNER, Paraná.
- LECHNER, N. (1992). "El debate sobre el Estado y el mercado". En: Revista Nueva Sociedad Nro 121. Caracas, septiembre-octubre.
- MATTINI, L. (2004) El Encantamiento Político. De revolucionarios de los 70 a rebeldes sociales de hoy. Buenos Aires, Peña Lillo Editores/Ediciones Continente.
- O DONNELL, G. (1984) "Apuntes para una teoría del Estado"; en: Oszlak, O. (comp.) Teoría de la burocracia estatal. Enfoques críticos; Ed. Paidós, Buenos Aires, OSZLAK, O.(1993) La formación del Estado argentino. Buenos Aires, Editorial de Belgrano, 1982.
- PAVIGLIANITI, N. (1996): "La crisis del Estado de Bienestar, la Recomposición Neoconservadora y sus Repercusiones en la Educación en: Paviglianiti N., y otras: Recomposición Neoconservadora. Lugar afectado: La Universidad", Buenos Aires, Miño y Dávila.
- PINEAU, P. (1997), "La vergüenza de haber sido y el dolor de ya no ser: los avatares de la enseñanza

///...30.-

| |
|--------|
| G.T.F. |
| H: 6 |
| R: |
| A: |



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

Ministerio de Educación

...///30.-

técnica entre 1955 y 1983”, en: Puiggrós, A. (dir.) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación Argentina (1955-1983)*. Ed. Galerna, Bs.As.

PUIGGRÓS, A. (1990) *Historia de la Educación Argentina. Tomo I: Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino.*, Galerna, Bs. As.

_____ (1991) *Sociedad Civil y Estado en los orígenes del Sistema educativo*, Buenos Aires, Galerna.

_____ (1994) *Imperialismo, educación y neoliberalismo en América Latina*. Editorial Paidós.

México. 1ª. Edición ampliada.

_____ y Ossana, E. (1993): *La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945)*, Galerna Buenos Aires.

OSSANA, E. (dir.) Sarasa, A. (coord.) (2007): “Docentes y alumnos. Protagonistas, organización y conflictos en las experiencias educativas patagónicas.” *Historia de la educación en la Patagonia Austral*, Tomo II, 1º ed. Río Gallegos, Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

RODRÍGUEZ, L. (1997) “Pedagogía de la liberación y educación de adultos” en Puiggrós, Adriana (dir.). *Historia de la Educación Argentina*, Galerna. Bs. As.

SOMOZA RODRÍGUEZ, M. (1997), “Una mirada vigilante. Educación del ciudadano y hegemonía en la Argentina (1946-1955)”, en: Cucuzza, H. R. (1997), en: *Estudios de historia de la educación durante el primer peronismo. 1943-1955*, Edit. Los libros del riel, Bs. As.

SOUTHWELL, M. (1997) “Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976)” en PUIGGRÓS, Adriana (dir.) Tomo VIII: *Dictaduras y Utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Bs. As, Ed. Galerna.

TEDESCO, J.C., BRASLAVSKY, C. y CARCIOFI, F. *El proyecto educativo autoritario: Argentina 1976- 1983*. Buenos Aires, FLACSO, 1983.

TEDESCO, J. (1986). *Educación y sociedad en Argentina (1880-1945)*. Bs. As, Ed. Hachette.

TIRAMONTI, G. (1997). Los imperativos de las políticas educativas de los '90. En: *Revista Propuesta Educativa* año 8 N° 17, FLACSO, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, diciembre de 1997. TORRES, J. (1986). *Nation at Risk. La educación neoconservadora*. En: *Revista Nueva Sociedad* Nro 84, Caracas, julio-agosto.

TORRES, M.R. (2000). *Reformadores y docentes: El cambio educativo atrapado entre dos lógicas*. Convenio Andrés Bello/Cooperativa del Magisterio de Colombia, punto I y II.

WEILER, H. (1996), “Enfoques comparados en descentralización educativa”, en: Pereyra, M. et al. (comp). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*, Ed. Pomares Corredor, Barcelona.

FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

Formato: Asignatura

Ubicación en el diseño: 2º año 1º cuatrimestre

Régimen de cursada: cuatrimestral

Carga horaria: 4 horas cátedra; 2 horas. 40' horas reloj.

Síntesis explicativa:

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

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

En cuanto a la educación, su principal característica es que se trata de una acción eminentemente humana, que establece y produce vínculos humanos que se concretan en la

///...31.-

ES COPIA DEL ORIGINAL

Daniela Silvina CISTERNA
Directora de Despacho
M.ED.

| | |
|--------|---|
| G.T.F. | |
| H: | 6 |
| R: | |
| A: | |



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

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Daniela Silvana CISTERNA
Directora de Despacho
M.ED.

Ministerio de Educación

...///31.-

cotidianidad de nuestras vidas y que ofrece, por tanto, una potencialidad transformadora de la vida social.

En este marco, los problemas de la Filosofía son disparadores para pensar en fundamentos, en esa búsqueda incesante de la verdad es donde precisamente se abren las posibilidades de orientar la mirada, la conciencia, y encontrar la posibilidad del fundamento. El alcance de los conceptos y de las distintas concepciones filosóficas que recorren la historia como realización del hombre en el tiempo son los elementos nodales del recorrido de esta unidad curricular.

Asimismo, el campo problemático de la Filosofía de la educación es demasiado amplio. Su abordaje exige un criterio de selección y jerarquización de contenidos y cada problemática implica una reflexión profunda y crítica de temas centrales. En este sentido, la propuesta es aproximar al alumno a las cuestiones relacionadas con la Filosofía como pensar crítico radical y al campo problemático de la Filosofía de la educación; analizar el concepto "educación" en el transcurso del tiempo, considerando la genealogía de este concepto, con el propósito de reflexionar sobre nuestros problemas actuales desde el pensamiento de diferentes filósofos.

Finalidades formativas

- Favorecer el reconocimiento de la filosofía como una modalidad de conocimiento basada en la reflexión profunda y crítica.
- Aportar al desarrollo de un marco teórico de referencia que permita atender los interrogantes más radicales de la práctica educativa.
- Proveer las herramientas para el análisis de los fundamentos y legitimaciones de algunas problemáticas de índole pedagógica consideradas relevantes desde una perspectiva filosófica.

Contenidos Mínimos Prioritarios:

Filosofía y educación. Interpretación tradicional y panorama actual. La filosofía de la educación: determinación de su campo problemático y funciones de la misma.

Concepciones de Platón y Aristóteles. El Racionalismo como fuente de inspiración ineludible para una educación formal. El pensamiento pedagógico de Locke, Rousseau y Kant. El problema del conocimiento. Escolarización y subjetividad moderna. Repercusiones de la crítica y renovación de la razón ilustrada. La educabilidad: el problema de la educación en términos de sentido y praxis.

Los aportes de Aristóteles y Habermas.

Elementos de epistemología. Los fundamentos de la pedagogía moderna. El sujeto moderno y la organización escolar.

Bibliografía de referencia:

ARENDRT, H. (1996). "Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política." Barcelona, Península.

_____ (1998) "El pensar y las reflexiones morales" en De la Historia a la acción, Barcelona, Paidós.

ARISTÓTELES, (1990) "Política", Madrid, Centro de Estudios constitucionales.

CARR, W. y KEMMIS, S. (1988) "Teoría crítica de la enseñanza. La investigación -acción en la formación del profesorado" Barcelona. Martínez Roca.

CORTINA, A. y MARTÍNEZ, E. (1998). Ética. Madrid, Akal.

CULLEN, C. (1997) "Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación." Bs. As. Paidós.

CULLEN, C. (2004) Perfiles ético-políticos de la educación. Bs. As. Paidós..

FOUCAULT, M. (1975) Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión, Madrid, Siglo XXI;

_____ (1979) Microfísica del poder, Madrid, La Piqueta.

FREIRE, P. (1996) Pedagogía de la autonomía. Bs. As. Siglo XXI.

HOUSSAYE, J. (compilador) (2003). "Educación y Filosofía. Enfoques contemporáneos." Bs. As. Eudeba. JAEGER, W. (1985), "Paideia", Fondo de Cultura Económica. México.

KANT, E. (1803), "Pedagogía", Madrid, Akal (1991)

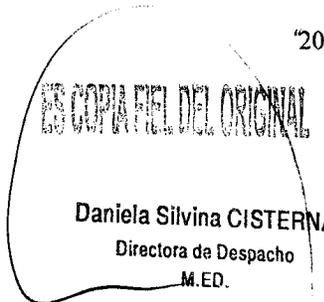
KOHAN, W. (1996) "Filosofía de la educación. Algunas perspectivas actuales" en Revista Aula 8. Ediciones Universidad de Salamanca.

///...32.-

| |
|--------|
| G.T.F. |
| H: 6 |
| R: |
| A: |



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



1789

Ministerio de Educación

...///32.-

LARROSA, J. (2003). "Saber y educación" en HOUSSAYE, Jean, (compilador) Educación y Filosofía Enfoques contemporáneos. Bs. As. Eudeba.
 LOCKE, J. (1693) Pensamientos sobre la educación. Madrid, Akal, (1986).
 PIEPPER, A. (1991). Ética y moral. Una introducción a la filosofía práctica. Barcelona, Editorial Crítica. Cap. 1: El cometido de la ética.
 PLATÓN "El político", "Critón", "Menón", Madrid, Centro de estudios constitucionales (1994)
 ROUSSEAU, J.J. (1762) "Emilio o de la educación", Madrid, Alianza (1990).
 VILLORO, L. (1985) "El concepto de ideología en Marx y Engels" en El concepto de ideología y otros ensayos. México. FCE.

EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

Formato: Taller
 Ubicación en el diseño: 2º año 2º cuatrimestre
 Régimen de cursada: cuatrimestral
 Carga horaria: 3 horas cátedra; 2 horas reloj.

Síntesis explicativa:

La Educación Sexual asume un carácter integral en tanto articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. Así entendida la sexualidad implica considerarla como una las dimensiones constitutivas de la persona, presente de diferentes maneras, y relevante para su despliegue y bienestar durante toda la vida.

El espacio curricular de Educación Sexual Integral en la formación docente inicial tiene como finalidad la promoción de saberes que les permitan a los futuros docentes una comprensión integral de la salud, de la sexualidad humana y del rol de la escuela en la temática, así como de habilidades y estrategias metodológicas apropiadas para el trabajo de los contenidos en el aula.

La Educación Sexual es un contenido que por su complejidad a quien primero interpela es al docente que está operando con estos contenidos. Las y los docentes en tanto mujeres y hombres se encuentran atravesados por mitos, creencias y saberes sobre el tema que se pone en juego en la selección y organización de la clase como escena pedagógica.

A su vez, el tratamiento de la Educación Sexual en la formación de docentes tiene como propósito proveer de herramientas para defender los derechos humanos y para generar oportunidades formativas integrales basadas en el respeto por las diferencias (étnicas, de clase, género, creencias particulares, etc.). Así como también la responsabilidad de igualar oportunidades, trabajando en pos de la restitución de derechos vulnerados y la promoción del desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes.

Finalidades formativas:

- Identificar las diversas interpretaciones históricas sobre la sexualidad y sus correlatos en las prácticas pedagógicas para promover la permanente reflexión sobre las propias interpretaciones y concepciones de la sexualidad.
- Resignificar el lugar de la escuela en el trabajo en prevención y promoción de la salud, y en la construcción de subjetividad y sujetos sexuados, ofreciendo herramientas y recursos que permitan facilitar la implementación de la educación sexual en el aula y en la escuela.
- Conocer el marco legal vinculado a la sexualidad; y reflexionar sobre el enfoque de derecho en la práctica cotidiana de la escuela.
- Fortalecer el lugar y responsabilidad que tienen los docentes en su carácter de adultos y docentes frente a los niños, niñas y adolescentes.

Contenidos mínimos prioritarios:

La sexualidad como construcción histórica y cultural: Perspectivas teóricas sobre la sexualidad humana. La crítica a los paradigmas biomédicos y morales. La sexualidad como concepto complejo y multidimensional (dimensiones: biológica, psicológica, jurídica, ético-política).

Sexualidad y cuidado del cuerpo: Sexualidad sana y conductas saludables. El concepto de la OMS. Conceptos de salud, calidad de vida y prevención. Cuerpos sexuados. Control, disciplinamiento, deseo, placer.

El desarrollo de la salud sexual y la prevención. Concepto de vulnerabilidad y su relación con

///...33.-

| |
|--------|
| C.T.F. |
| H: 6 |
| R: |
| A: |



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

Ministerio de Educación

...///33.-

la prevención. Salud reproductiva y procreación responsable. Reproducción humana, ciclo menstrual, fecundación, embarazo, parto, fertilidad y esterilidad. Aborto. Métodos anticonceptivos y de regulación de la fecundidad. Enfermedades de Transmisión Sexual: Tipos, características. Endemia de VIH/SIDA: situación local, nacional y mundial. Derechos Humanos y la relación con el VIH/SIDA. Característica sociodemográfica de la provincia.

Diversidad sexual: Género: construcción cultural, económica, social y política. Teorías y conceptos de género. Perspectiva de género. Heteronormatividad. Roles sexuales. Identidad sexual.

Orientación e identidad de género. Comportamiento sexual. Representaciones sociales y sexualidad. Discriminación y orientación sexual. Violencia y maltrato: vínculos violentos en parejas adolescentes. Violencia de género.

La educación sexual integral en la escuela: El rol del docente y de la escuela en la prevención y promoción de la salud y la construcción de sujetos sexuados. Legislación y documentos curriculares nacionales y jurisdiccionales que prescriben y orientan la Educación Sexual Integral en los distintos niveles del sistema educativo. El lugar de los proyectos integrados en la Educación Sexual Integral.

Trabajo articulado con la familia, los centros de salud y organizaciones sociales.

Bibliografía de referencia:

- FAUR E. (2003). ¿Escrito en el cuerpo? Género y derechos humanos en la adolescencia. En: ChecaS comp. Género, sexualidad y derechos reproductivos en la adolescencia. Buenos Aires: Paidós.
- II CURSO VIRTUAL DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL EN LA ESCUELA. Módulo 1: Introducción a la sexualidad y la Educación Sexual Integral; Módulo 2: Infancias, adolescencias y derechos; Módulo 3: Salud, sexualidad y prevención; Módulo 4: Educación sexual integral en la escuela (2010). Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación
- LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL N° 26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Octubre 2006.
- LEY NACIONAL N° 23.179 Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer. 1985.
- LEY NACIONAL N° 23.592: Antidiscriminatoria. 1988.
- LEY NACIONAL N° 25.673 Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable. 2002.
- LEY NACIONAL N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. 2005.
- LEY NACIONAL N° 26.485. Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales. 2009.
- LEY PROVINCIAL N° 509 de Salud Sexual y Reproductiva. TDF. 2000. Ley N° 533 - Modificación de la Ley N° 509.
- LINEAMIENTOS CURRICULARES PARA LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ministerio de Educación. Resolución CFE N° 43/08.
- Material de formación de formadores en educación sexual y prevención del VIH/SIDA. Proyecto de Armonización de Políticas Públicas para la Promoción de Derecho, Salud, Educación Sexual y Prevención del VIH/SIDA en el Ambito escolar. Ministerio de Educación de la Nación/Ministerio de Salud Presidencia de la Nación.
- MORGAGE G. (2001). Aprender a ser mujer, aprender a ser varón. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- MORGAGE G. (2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. Novedades Educativas.
- OLAVARRÍA, José (2004). Adolescencia: conversando sobre la intimidad. Vida cotidiana, sexualidad y masculinidad. Chile: Flacso, UNFPA, Rodelillio.
- WEISS M.: Educación sexual infantil /juvenil en: Revista Ensayos y Experiencias. Año 7, N° 38 Mayo - Junio de 2001.
- WEISS, M. LOMBARDI, G. (2003). Algunas consideraciones generales sobre la prevención del VIH/SIDA y la Educación. En Salud, sexualidad y VIH/SIDA. Actualización para el debate de los

///...34.-

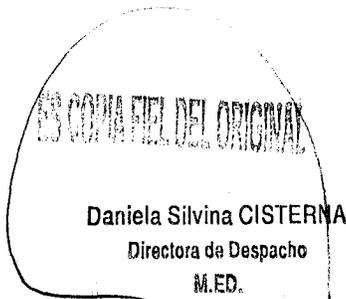
| |
|--------|
| G.T.F. |
| H: 6 |
| R: |
| A: |



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

Ministerio de Educación
...///34.-
docentes. Bs. As. UNICEF-GCBA.

1789



CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

TRAYECTOS DE SUJETOS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Sujetos de la Educación Secundaria I
Formato: Módulo
Ubicación en el diseño: 1º año
Régimen de cursada: anual
Carga horaria: 3 horas cátedra; 2 horas reloj.

Síntesis explicativa:

El módulo Sujetos de la educación tiene como finalidad el análisis de los modos de producción de subjetividades y las formas en que nuestras sociedades atravesadas por la escuela producen subjetivación.

Se propone abordar los procesos de constitución subjetiva en el sistema escolar entendiendo al sujeto de la educación como un sistema complejo en constitución. Cabe aclarar que, aquí se hace referencia a la noción de sujeto, en tanto especificidad diferenciada de las conceptualizaciones que hablan de individuo, persona. En consecuencia, desde el encuadre teórico adoptado, la categoría de sujeto se aleja de la concepción racionalista que lo define como al hombre mismo en tanto fundamento de sus propios pensamientos. Aceptación propia de la filosofía occidental en donde el sujeto, es el sujeto del conocimiento, de la conciencia.

Por el contrario, aquí el Sujeto es considerado en el sentido analítico. Es decir, es definido como un entramado complejo, antes que una abstracción homogénea.

Durante el cursado de este espacio, se recuperan las conceptualizaciones sobre la escuela como dispositivo socialmente configurado para la transmisión y se define al estudiante como posición subjetiva. Con ese sujeto- estudiante se encuentra (desencuentra) el docente en su práctica diaria en el aula. Es a quien se debe enseñar y quien debe aprender con su singularidad, su historia, sus diferencias, sus límites, sus posibilidades y sus conflictos.

Aquí, se entiende al sujeto como un objeto definido a partir de complejos procesos donde interactúan elementos pertenecientes al dominio de diferentes disciplinas. Por ello, se intenta poner en cuestión la perspectiva evolutiva cuyos esquemas definen a priori, modos de funcionamiento y comportamientos generalizables a todos los sujetos que están incluidos dentro de un determinado período de tiempo. Considerando a los destinatarios de la Educación Secundaria, este módulo tiene como principal eje de análisis a los sujetos adolescentes y sus procesos de construcción identitaria.

Para ello, realiza un análisis crítico de los discursos y enfoques sobre la adolescencia y las conceptualizaciones sobre el ser adolescente.

En este espacio, lejos de las lecturas reduccionistas y limitadas sobre la adolescencia, se la definirá como una categoría sociocultural y como una posición subjetiva. Entender a la adolescencia como producto socio cultural, supone por un lado descartar su carácter universal y por otro reconocer las diferentes formas que adopta de acuerdo a los patrones culturales que caracterizan a las sociedades en las que transcurre.

Por su parte, como posición subjetiva la adolescencia es entendida como un período que presenta ciertas características singulares en el devenir de cada sujeto, que además está inserto en un determinado entramado cultural.

Se busca que los futuros docentes comprendan la construcción de las identidades adolescentes como un proceso atravesado por duelos y rupturas pero, al mismo tiempo por nuevas búsquedas orientadas por ideales y aspiraciones.

Se propone otorgar herramientas teóricas y metodológicas para conceptualizar a los adolescentes como sujetos protagonistas en la decisión y construcción de sus proyectos futuros y desde allí pensar el lugar de la familia, la escuela y el grupo de pares en el acompañamiento

Desde ese enfoque, se aborda la construcción de los vínculos y las interacciones entre los sujetos al interior de las instituciones educativas. Este módulo pretende otorgar al futuro docente,

///...35.-

| |
|--------|
| G.T.F. |
| H: 15 |
| R: |
| A: |



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

Ministerio de Educación

...///35.-



1789

herramientas para reflexionar acerca de su lugar como adulto en el entramado de vínculos (explícitos o no) que constituyen un elemento fundamental en la transmisión.

Finalidades formativas:

- Generar instancias para el análisis de las configuraciones socio- históricas, culturales y psicológicas de las adolescencias, juventudes y de la adultez.
- Brindar herramientas teóricas y metodológicas para considerar críticamente diferentes perspectivas sobre la adolescencia y el ser adolescente.
- Habilitar un espacio de reflexión sobre los procesos de constitución subjetiva entendiéndose como procesos singulares que se producen en contextos culturales complejos.
- Aportar a la construcción de una mirada atenta a los procesos individuales y grupales que se despliegan en las instituciones educativas de nivel secundario.
- Construir una mirada reflexiva sobre el rol de los docentes como adultos en los procesos de transmisión.

Contenidos mínimos prioritarios:

Los sujetos de la educación: La infancia, la niñez, la adolescencia y la adultez como constructos sociales. La escuela como dispositivo. El alumno como posición subjetiva. Aprendizaje en diferentes contextos de práctica social y especificidad del aprendizaje escolar. El sujeto, el deseo y el conocimiento.

Adolescentes y jóvenes en plural: La adolescencia como construcción social e histórica. Análisis crítico de los discursos y enfoques sobre la adolescencia. La construcción de las identidades juveniles en la actualidad. Adolescencia y proyecto juvenil. Ideología, ideales, protagonismo y participación. El ejercicio de la ciudadanía. El lugar de los adultos: familia y escuela. Grupos de pares.

La construcción de vínculos en las Instituciones Educativas: El vínculo docente-alumno, adulto- adolescente/joven. Concepto de Transferencia. El cuidado y la confianza. Autoridad y límites. La asimetría y el reconocimiento del otro. La convivencia escolar: Normas, acuerdos. La vida democrática y el respeto por la ley. La comunicación entre los actores institucionales.

Bibliografía de referencia:

BARALDI, C. (2002): Aprender la aventura de soportar el equívoco, Rosario. Homo Sapiens Ediciones

BLEICHMAR, S. (2005): La subjetividad en riesgo Tiempos difíciles La identificación en la adolescencia. Editorial TOPIÁ Colección Psicoanálisis, Sociedad y Cultura

BOURDIEU, P. (1990): La juventud no es más que una palabra, En su Sociología y Cultura. México: Grijalbo.

CARLI, S. (1999): La infancia como construcción social, de la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad, Santillana, Buenos Aires.

CERIGLIANO, VILLAVERDE. (2007): Dinámica de Grupos y Educación, Lumen.

CORDIE, A. (2007): Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis. Ed. Nueva Visión

CORNU, L. (1999): "La confianza en las relaciones pedagógicas", en: Frigerio y otros (comps.): Construyendo un saber sobre el interior de la escuela, Nov. Educ. Buenos Aires.

DUSCHATZKY, S. (2003) ¿Qué es un niño, un joven o un adulto en tiempos alterados? En "Infancia y adolescencias Teorías y experiencias en el borde La educación discute la noción de destino". Edit. Novedades educativas. Buenos Aires.

EFRON, R. Subjetividad y adolescencia, en Irene Konterllnik y Claudia Jacinto (comps.) Adolescencia, pobreza, educación y trabajo, Bs. As Losada UNICEF.

FERNÁNDEZ, A. (1987): La Inteligencia Atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y la familia. Ed. Nueva Visión.

(S/F) Módulo 1 del Curso breve a distancia: Pubertad y adolescencia en los contextos actuales. Escuela Psicopedagógica de Bs As.

FRIGERIO, G y DIKER, G (2003): Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde,

///...36.-

| |
|--------|
| G.T.F. |
| M.E.S. |
| R: |
| A: |



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



Ministerio de Educación

...///36.-

Buenos Aires, Novedades Educativas.

FRIGERIO, G. (2006). Infancias (apuntes sobre los sujetos). En Terigi, F. (comp.) (2006), Diez miradas sobre la escuela primaria. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI/ Fundación OSDE.

GIBERTI, E (2007): Adolescencia algunas modificaciones en su estatuto al compararla con décadas anteriores" S/d.

GIBERTI, E. (2005). La familia, a pesar de todo. Noveduc Libros, Buenos Aires.

JANIN, B. (2011): Los adolescentes, riesgos y aperturas posibles, Revista Actualidad Psicológica

KANTOR, D. (2008): Variaciones para educar adolescentes y jóvenes. Del Estante edit, Bs As.

OSORIO, F. (2009): Ejercer la autoridad Un problema de padres y maestros, Novedades Educativas, Buenos Aires.

PENNAC, D. (2008) Mal de Escuela. Literatura Mondadori, Barcelona.

PINEAU, P. (2001): "¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo "Esto es educación", y la escuela respondió "Yo me ocupo"". En Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (2001), La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires: Paidós.

RABELLO DE CASTRO, L (2001): Infancia y adolescencia en la cultura de consumo. Lumen Humanitas.

SOUTO, M. (2007): Hacia una dinámica de lo grupal. Miño y Dávila, Bs. As, 2007.

TENTI FANFANI, E. (2004): Viejas y nuevas formas de autoridad docente, Revista Todavía 7.

TERIGI, F. (2010): El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía, en Frigerio, G y Diker, G "Educar: saberes alterados", del estante editorial, Bs. As.

TIZIO, H. (Coord.) (2003): Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis. Gedisa editorial.

URRESTI, M. (2008): Ciberculturas juveniles. Los Jóvenes, sus prácticas y sus representaciones en la era de Internet. La Crujía. Buenos Aires.

WASERMAN, M. (2011): Condenados a explorar: marchas y contramarchas del crecimiento en la adolescencia. Novedades Educativas, Buenos Aires.

ZELMANOVICH, P. (2004): Contra el desamparo en "Enseñar Hoy Una introducción a la educación en tiempos de crisis "de Dussel I. y Finocchio, S, Fondo de cultura económica Bs. As

_____ (2009): Nuevas ficciones para la producción de nuevas autoridades. El Monitor de la educación.

SUJETOS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA II

Formato: Módulo;

Ubicación en el diseño: 2º año 1º cuatrimestre

Régimen de cursada: cuatrimestral

Carga horaria: 4 horas cátedra; 2 hs 40' horas reloj.

Síntesis Explicativa:

Este espacio curricular se propone recuperar los conceptos analizados en Sujetos de la Educación I para profundizar en diversas problemáticas relacionadas con los sujetos de la educación en las instituciones educativas tales como las trayectorias y recorridos que realizan por el sistema y las dificultades que a estos se les plantean. Para ello, analiza las condiciones en que tiene lugar la escolarización de jóvenes y adultos en las diferentes modalidades de la educación común.

En primer lugar, analiza los vínculos que los estudiantes establecen con las instituciones educativas y los sentidos que para ellos estas adquieren en un contexto complejo y en constante cambio. Luego, analiza los sentidos que la escuela busca construir en la estructuración de las identidades de los estudiantes. Paralelamente, indaga en los factores que operan en la desafiliación con el proyecto escolar y las consecuencias que esto último genera para el presente y el futuro de los estudiantes.

La ruptura con la escuela, es problematizada como una tensión entre las concepciones que la definen por un lado, como producto un fracaso escolar individual y por el otro, como un fracaso de la escuela y sus propuestas pedagógico- didácticas y organizacionales históricamente sostenidas.

El sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes unas

///...37.-

| |
|--------|
| G.T.F. |
| H: (3) |
| R: |
| A: |



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

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL
Daniela Silvana CISTERNA
Directora de Despacho
M.ED.

1789

Ministerio de Educación

...///37.-

trayectorias escolares que siguen una progresión lineal prevista en tiempos establecidos a partir de una periodización estándar. Sin embargo, se reconoce que las trayectorias escolares de muchos de quienes asisten a las escuelas en calidad de estudiantes están desacopladas de esos recorridos esperados. Recientemente, aquellas han comenzado a ser objeto de atención en tanto problema que debe ser abordado sistemáticamente. Pues, gran parte de los jóvenes y adultos transitan su escolarización de modo heterogéneo, variable y contingente.

De ese modo, este espacio curricular profundiza en el análisis de las trayectorias escolares de jóvenes y adultos y su tránsito por la educación común, problematizando las diferencias entre las trayectorias teóricas y las reales y analizando sus particularidades y consecuencias.

Particularmente en nuestra realidad ya que nos encontramos con una migración interna constante y permanente que muestra la diversidad de sujetos con improntas propias de los lugares de pertenencia.

En la formación de los futuros docentes el abordaje de estos temas pretende ir más allá de su señalamiento, para profundizar en el análisis de las problemáticas que enuncian. Fundamentalmente, porque implica poner en duda las visiones que tiende a homogeneizar a los sujetos de la educación y lo que se espera de ellos. Es decir, supone cuestionar desarrollos teóricos construidos sobre la generalización y la definición 'a priori' de ritmos y modos de aprendizaje para un cierto grupo de sujetos.

Por ello y desde la concepción de sujeto que este módulo sostiene, hace entrar en juego los conceptos de heterogeneidad y diversidad e intenta reflexionar sobre los desafíos pedagógicos que se plantean frente a los mandatos de inclusión. En consecuencia, analiza los supuestos acerca de los sujetos y el aprendizaje que subyacen en diferentes estrategias de retención escolar y propuestas pedagógicas para reorganizar los recorridos escolares de los estudiantes.

En tanto el sujeto joven- adulto es el eje articulador de los contenidos, se realiza una aproximación a las problemáticas y perspectivas de la educación de jóvenes y adultos y las especificaciones propias de los procesos de escolarización y del aprendizaje de los mismos. Aquí, se aborda a la educación de jóvenes y adultos como un campo con características y problemáticas propias. Cabe mencionar que desde sus orígenes, la educación de jóvenes y adultos fue concebida como un sistema compensatorio para quienes no habían logrado completar sus estudios y fue equiparada con la educación primaria. A partir de la ley de Educación Nacional es ubicada en la categoría de modalidad, cuya finalidad es garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar, así como la vinculación con el mundo del trabajo. En el caso de la educación de jóvenes y adultos se presenta como instancia para la culminación de estudios no estando presente la cuestión de la obligatoriedad).

En este espacio curricular, se pretende que los futuros docentes identifiquen como legítimas las necesidades de los jóvenes y adultos en relación con el trabajo, la salud, la familia, el desarrollo cultural y puedan traducirlas en una propuesta pedagógica adecuada, flexible y amplia.

Resulta pertinente pensar en términos de equidad dentro del marco de la inclusión, conociendo a este sujeto singular para poder ubicarnos dentro de otros contextos y modalidades.

Además, para que los futuros docentes reconozcan los distintos contextos sociales y escenarios donde se producen los procesos de enseñanza y aprendizaje de jóvenes y adultos, esta unidad curricular caracteriza las diferentes modalidades de la educación común pensando en sus posibles articulaciones y en los modos en que atraviesan la escolaridad.

Finalidades formativas:

- Presentar los fundamentos teóricos-epistemológicos que abordan la educación de jóvenes y adultos y explican sus modalidades de aprendizaje.
- Otorgar herramientas de observación y análisis de las necesidades y escenarios en que se desarrolla la dinámica cotidiana de jóvenes y adultos escolarizados.
- Facilitar herramientas teórico- metodológicas que contemplen situaciones basadas en criterios de inclusión y cuestionen los planteamientos de homogeneidad y normalidad.
- Visibilizar las diversas modalidades de la educación común analizando sus particularidades, problemáticas y articulaciones.
- Profundizar en el análisis de las trayectorias escolares de los estudiantes como procesos heterogéneos y no lineales.
- Habilitar espacios de reflexión sobre posibilidades y oportunidades equitativas en pos de

///...38.-

| |
|--------|
| G.T.F. |
| H: 6 |
| R: |
| A: |



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

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Daniela Silvana CISTERNA
Directora de Despacho
M.ED.

11789

Ministerio de Educación

...///38.-

favorecer el trayecto de jóvenes y adultos en las diferentes modalidades.

Contenidos mínimos prioritarios:

Trayectorias educativas: Trayectorias escolares teóricas y reales. Tensión entre las categorías "fracaso escolar" y "fracaso de la escuela". La ruptura escolar como problema del sujeto, de la escuela, de la enseñanza. Enfoques teóricos para la educación inclusiva y la integración escolar. Atención y estrategias a la diversidad en el aula. Propuestas pedagógicas de reorganización de las trayectorias escolares.

La educación de jóvenes y adultos: un campo en construcción. Perspectivas y concepciones actuales en torno a la educación de jóvenes y adultos. Educación permanente. Procesos de escolarización y del aprendizaje. Los jóvenes- adultos y la vinculación con el mundo del trabajo.

El Sujeto en las diferentes modalidades de la educación común: características y particularidades de cada modalidad y articulación, (especial, técnico profesional, rural, contextos de encierro, intercultural bilingüe, en contextos de privación de la libertad y domiciliaria-hospitalaria).

Bibliografía de referencia:

"Sujetos Educativos en contextos Institucionales Complejos"; Contexto Sociocultural y alternativas pedagógicas. Colección: pensar y Hacer Educación en Contextos de Encierro .Ministerio de Educación de la Nación.2010

ABRAMOVICZ, A. y MOLL, J. (2000): Para além do fracasso escolar. Porto Alegre: Papyrus.

BAQUERO, R.: Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual. En Avendaño y Boggino (comps.)

BOGGINO N. & De LA Vega E. (2006): Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares: cómo prevenir y abordar problemas escolares en el aprendizaje y en la conducta. Homo Sapiens, Rosario.

BOGGINO, N. (2010). Los problemas de aprendizaje no existen - Propuestas alternativas desde el pensamiento de la complejidad. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

BOURDIEU P., SAINT MARTÍN M. (1998) "Las categorías del juicio profesoral". En Revista Propuesta Educativa, año 9, núm. 19, FLACSO/Novedades Educativas, Buenos Aires.

BRENER, G. y KAPLAN, C. (2006). "Violencias, escuela y medios de comunicación" en Kaplan Carina, Violencias en Plural, Miño y Dávila, Buenos Aires.

BRUSILOVSKY, S. (2006). Educación escolar de adultos: una identidad en construcción. Noveduc.com.

CAMPILLO MESEGUER, A. (2005): Ciudadanía y extranjería en la sociedad global" en Pedreño C., Andrés y Hernández P., Manuel (coord.): La condición inmigrante. Exploraciones e investigaciones desde la Región de Murcia. Versión digital en:

<http://www.um.es/campusdigital/Libros/textoCompleto/condicioninmigrante.htm>

CULLEN, C. (1997): Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación. Buenos Aires, Paidós.

DEVALLE DE RENDO, A. (1998): Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad. Edit. Aique.

DI SEGNI OBIOLS, S. (2002). Adultos en crisis - Jóvenes a la deriva. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

FAINSOD, P. (2006): Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media. Buenos Aires: Miño y Dávila.

(2005): "Pobreza y trayectorias escolares de adolescentes, madres y embarazadas"

JABONERO BLANCO, M. - NIEVES CAZORLA, M. - RUANO MORCUENDE, M. (1997). Educación de Personas Adultas. Editorial La Muralla. Madrid - España.

JACINTO, C. y Terigi, F. (2007). ¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Buenos Aires.

JARES, X. (1997): "El lugar del conflicto en la organización escolar" en Revista Iberoamericana de Educación - Micropolítica en la Escuela. Madrid: OEI. Número 15. Versión digital en: <http://www.ricoei.org/oeivirt/riel5a02.pdf>

KAPLAN, C. (2004). "Las nominaciones escolares: ¿Alumnos pobres o pobres alumnos?" En Cuaderno de Pedagogía Rosario. Año VII N° 12 Agosto. Centro de Estudios en Pedagogía Crítica. Rosario, Argentina. Libros del zorzal.

LEIRAS, M. (1994). Los derechos del niño en la escuela. Buenos Aires: Unicef Argentina.

LEZCANO, A. (1999). "Las miradas sociológicas sobre los procesos de socialización" en Carli, //...39.-

| |
|--------|
| G.T.F. |
| H: 6 |
| R: |
| A: |

[Firma manuscrita]



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

Ministerio de Educación

...//39.-

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

1789

Daniela Silvana CISTERNA
Directora de Despacho
M.ED.

Sandra (Comp.). De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad. Buenos Aires: Santillana.

MARÍN, E y MAURI, T (Coord.); "Orientación Educativa: Atención a la diversidad y educación Inclusiva"; Colección Formación del profesorado. Ed. GRAO

MCLAREN, M. (2003). Pedagogía, identidad y poder: Los educadores frente al multiculturalismo. Rosario. Santa Fe. Argentina. Ediciones Homo Sapiens.

MEDINA MOYA, J.L. (2006). La profesión docente y la construcción del conocimiento profesional. Editorial Lumen. Buenos Aires.

MEIRIEU, P. (2001). La opción de educar. Ética y pedagogía. Barcelona: Octaedro. Caps. 12 y 13.

NEUFELD, M.-Thisted, J. A. (1999): De eso no se habla... Capítulo 1. Buenos Aires. Eudeba.

____ y THISTED, J. A. (Comps.) (1999): "El 'crisol de razas' hecho trizas" en su "De eso no se habla..." Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Buenos Aires: Eudeba. Pp. 23/ 39. Madrid. ISSN 1681-5653. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie50a01.pdf>

PUIG ROVIRA, J. M. (1995). "Construcción dialógica de la personalidad moral" en Revista Iberoamericana de Educación. Educación y Democracia (I). Madrid: OEI. Número 8. Versión digital en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie08a04.htm> Santillana/ UPE- UNESCO sede regional Buenos Aires.

SIEDE, I. (2004). "Democracia, educación en valores y desafíos de la época". Buenos Aires. OEI. Versión digital en: http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T02_Docu5_Democraciayeducacionenvalores_Siede.pdf

____ (2007). "Justicia en la escuela: reconocimiento y proyecto" en su La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela. Buenos Aires: Paidós.

____ Democracia, educación en valores y desafíos de la época, situacional". En Revista Iberoamericana de Educación nº 50, "Escuela y fracaso: hipótesis y circunstancias".

SKLIAR, C. (1995). Discapacidad - Rehabilitación. Enciclopedia Iberoamericana de Psiquiatría. Tomo II. Editorial Panamericana. Buenos Aires.

____ Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje del cuerpo y de la mente. Informe del Programa de Posgraduación en Educación, Núcleo de Investigaciones en Políticas Educativas para Sordos de la Universidad Federal de Río Grande do Sul. Brasil.

TERIGI, F. (2009). "El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización

____ y BAQUERO, R. (1997). "Repensando o fracasso escolar pela perspectiva psicoeducativa". En TERIGI, F. "Trayectorias Escolares". Ministerio de Educación.2009

____ (2012) "Centros de Escolarización de Adolescentes y Jóvenes". Adolescentes y Secundaria Obligatoria. Universidad Nacional General Sarmiento- UNICEF.2012.

TOMLINSON, C.A. (2005). "Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula". Buenos Aires. Argentina. Editorial Paidós.

TRAYECTO DE DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA

Fundamentación:

El recorrido por este trayecto tiene como finalidad analizar críticamente la enseñanza de la matemática y la construcción de conocimientos matemáticos, desde la problematización de la tarea docente. El estudio sobre la Educación Matemática que se llevará a cabo se constituye en el marco teórico a partir del cual los docentes en formación podrán construir situaciones de enseñanza, pensando a los espacios que componen este trayecto como "espacios de producción", a partir de situaciones prácticas que requieren de un "hacer" creativo y reflexivo.

En este sentido, se propicia el encuentro constante entre la Didáctica General y la Didáctica de la Matemática a partir de la integración de un contexto general, como el escenario áulico y las situaciones específicas de comunicación de los saberes matemáticos.

Por otra parte, el campo de la práctica en todos los años es un relevante marco referencial para pensar la didáctica de la matemática, su constitución y su praxis específica.

Para ello se intenta promover el trabajo en torno a situaciones problemáticas o conflictivas inherentes a la tarea de enseñar, reflexionando sobre la toma de decisiones desde distintos marcos

///...40.-

| |
|--------|
| G.T.F. |
| H: 6 |
| R: |
| A: |



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

Ministerio de Educación

...///40.-

SECRETARÍA GENERAL DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN
Daniela Silvana CISTERNA
Directora de Despacho
M.ED.

1789

teóricos. En tal sentido, la enseñanza se constituye, para los estudiantes del profesorado, en un "problema a resolver" (y los contenidos relacionados con el campo de la didáctica de la matemática, en conocimientos que posibilitan pensar tal problemática). En palabras de Patricia Sadovsky "Si el profesor concibe la enseñanza como un "problema a resolver", si piensa que enseñar supone la toma de decisiones que admiten algún nivel de fundamentación. la teoría didáctica sirve para enriquecer la perspectiva de la enseñanza, para tomar conciencia de la complejidad de los procesos allí involucrado, para volver problemático lo que funciona como "natural", para producir explicaciones nuevas para hechos que preocupan desde hace tiempo, para cuestionar, para criticar, para profundizar".

Si entendemos por conocimiento didáctico tanto a un conjunto organizado de saberes matemáticos; el diseño de ciertas situaciones para comunicar esos conocimientos y los tipos de intervenciones que el docente debe desplegar durante el desarrollo de cada situación de enseñanza y de aprendizaje, como la manera más adecuada para organizar la clase y distribuir roles en cada situación de enseñanza y la construcción de criterios pertinentes para analizar el avance de la situación y de los estudiantes, podremos, entonces, decir que hablamos en términos de didáctica específica.

DIDÁCTICA ESPECÍFICA I

Formato: Módulo

Ubicación en el diseño: 1º año. 2º cuatrimestre.

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Carga Horaria: 4 horas cátedra; 2hs. 40' horas reloj.

Síntesis explicativa:

Este espacio curricular, el primero del trayecto de la didáctica específica, tiene como finalidad presentar conceptos generales referidos a la enseñanza y el aprendizaje de la matemática, desde la perspectiva de diferentes enfoques teóricos, con la intención de que los estudiantes puedan pensar la 'enseñanza de la matemática' como objeto de estudio.

El propósito es introducir a los futuros docentes en el análisis (afirmación, teoría, evidencia) brindándoles herramientas para interpretar los diferentes elementos que conviven en la clase de matemática, como por ejemplo: el error, las intervenciones docentes, el uso de los problemas, la actividad de modelización, el papel de los recursos, entre otras.

Asimismo, se profundiza en el conocimiento y análisis de los quehaceres propios de la actividad matemática tales como la producción, comunicación y validación del conocimiento matemático.

Finalidades Formativas:

- Presentar la modelización y la Resolución de problemas como actividades inherentes a la matemática posibilitando el aprendizaje significativo de la misma.
- Favorecer en el aula la identificación y la formulación tanto de los conocimientos válidos como de aquellos erróneos, asumiendo que es propicio para todos trabajar sobre aciertos y errores para construir conceptos en torno al área.
- Favorecer el reconocimiento y la utilización del error como una oportunidad de enseñanza y de aprendizaje. Propiciar el análisis del uso de herramientas tecnológicas en la Educación Matemática, estableciendo sus implicancias en la enseñanza
- Facilitar la comprensión sobre la importancia de desarrollar habilidades en la comunicación para lograr conceptualizar, pensar y comunicar ideas matemáticas.
- Promover el reconocimiento sobre la necesidad de enseñar a pensar matemáticamente, a desarrollar habilidades ligadas al razonamiento y a priorizar durante las clases los procedimientos propios de la disciplina Favorecer el análisis de los aprendizajes adquiridos a partir de una enseñanza rutinaria y algorítmica de la matemática
- Propiciar la reflexión sobre las estrategias adecuadas para desarrollar actitudes positivas de los alumnos hacia la matemática.
- Valorar los aportes que la didáctica de la matemática nos proporciona para pensar su enseñanza
- Promover la reflexión, construcción y explicitación del propio posicionamiento epistemológico frente a la matemática y a la enseñanza de la misma
- Fomentar en análisis de la presencia de la demostración en las clases de matemática,

///...41.-

| |
|--------|
| G.T.F. |
| H: 6 |
| R: |
| A: |



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

Ministerio de Educación

...///41.-

ES DONA DEL DEL ANONIA

Daniela Silvana CISTERNA
Directora de Despacho
M.ED.

1789

distinguiendo la puesta en juego de la memoria o del razonamiento según la propuesta didáctica.
Contenidos mínimos prioritarios:

Los problemas en la clase de matemática: Distintas finalidades. (El problema como aplicación o motivación en el modelo tradicional, como recurso de producción del conocimiento, como recurso para generar estrategias de resolución de problemas).

La modelización matemática. Selección de variables, planteo de hipótesis adicionales, búsqueda de datos, factibilidad de la solución, etc.

El error en la clase de matemática desde distintas perspectivas: como obstáculo epistemológico, como obstáculo de origen didáctico, entre otras. Anticipación de errores e intervención docente Registros de representación semiótica: gráfico, numérico, simbólico y verbal de Duval.

Recursos en la clase de matemática. Tecnológicos (audiovisuales e informáticos), material concreto. Posibilidades y limitaciones.

Gestión de la clase. Momentos de producción colectiva: la interacción entre pares, la producción de un grupo como objeto de estudio de toda la clase. Momentos de argumentación y validación: el valor de la exploración en búsqueda de conjeturas, dimensión social de la actividad de demostrar. Momentos de comunicación: la relación entre el lenguaje natural y el lenguaje matemático.

DIDÁCTICA ESPECÍFICA II

Formato: Módulo

Ubicación en el diseño: 2º Año

Régimen de cursada: anual

Carga Horaria: 4 horas cátedra; 2 hs 40' horas reloj.

Síntesis explicativa:

En este espacio curricular, se propone el abordaje de una didáctica específica a través de un saber teórico que sustente la práctica en torno a la reconstrucción de los conceptos, provenientes de las distintas ramas de la matemática, desde el punto de vista de la enseñanza.

Se realiza un recorrido por algunos enfoques teóricos en didáctica de la matemática, analizando la enseñanza bajo las distintas perspectivas que las escuelas proponen y elaborando situaciones didácticas en concordancia con las mismas.

Esto proveerá a los futuros docentes de variados elementos para pensar sus propuestas de enseñanza. La complejidad de la enseñanza de la matemática encierra diferencias y contradicciones, donde la diversidad de conocimientos plantea dificultades extras a la gestión del docente que deberá, además, considerar los contenidos al modo de una doble conceptualización.

La problematización del campo es un aspecto que favorece la construcción de un docente crítico con mirada amplia, sustentada en marcos teóricos estudiados en las Didácticas Específicas así como en la combinación de la teoría con la práctica.

Es necesario, considerar distintos marcos de referencia para pensar en el diseño de propuestas de enseñanza de la matemática, para lo cual, la lectura y el análisis de documentos de distinto nivel de concreción curricular posibilita ampliar la mirada del área por parte del futuro docente.

La situación de 'doble conceptualización' persigue un doble objetivo: lograr que los docentes construyan conocimientos sobre un objeto de enseñanza ejerciendo prácticas propias de los lectores y los escritores -en este caso sobre el lenguaje matemático- y por otra parte, elaboren conocimientos referidos a las condiciones didácticas necesarias para que los alumnos puedan apropiarse de ese objeto de enseñanza (Lerner, 2001; Lerner, Stella y Torres, 2009).

La evaluación crítica sobre documentos nacionales, (NAP), jurisdiccionales, (Diseño Curricular Jurisdiccional), proyectos institucionales, programas de la materia, proyectos, clases, carpetas de alumnos y libros de texto entre otros aportes, favorecerá una construcción de criterios a considerar para elegir marcos referenciales.

Para ello es fundamental que, el futuro profesor de matemática participe en el diseño, implementación y evaluación de experiencias de enseñanza de la matemática, considerando contextos y diferentes fuentes específicas del área.

La presencia de cuestiones como ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿para qué enseñar?, ¿cuál

///...42.-

| |
|--------|
| G.T.F. |
| H: 5 |
| R: |
| A: |



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

Ministerio de Educación

.../42.-

"2017-AÑO DE LAS ENERGÍAS RENOVABLES"



1789

es el sentido del tratamiento del error en la enseñanza de la matemática, entre otros interrogantes, favorece la construcción del conocimiento necesario sobre los procesos de enseñanza de la Matemática, y por lo tanto, genera una constante reflexión sobre el sentido y significado de la intervención didáctica en el campo.

Finalidades formativas:

- Favorecer el conocimiento y análisis de distintos enfoques teóricos sobre la enseñanza de la matemática.
- Propiciar el análisis, desde una perspectiva crítica, de documentos curriculares diferenciando diversas perspectivas y enfoques didácticos.
- Elaborar y producir recursos de enseñanza acordes a un cierto posicionamiento epistemológico de la didáctica de la matemática.
- Facilitar la elaboración y producción de recursos de enseñanza acordes a un cierto posicionamiento epistemológico de la didáctica de la matemática.
- Ofrecer herramientas teóricas metodológicas en relación con los procesos evaluativos del saber matemático coherentes con el paradigma de enseñanza abordado.
- Poner en valor la necesidad del uso pertinente de las TIC educativas en matemática a partir del conocimiento de software y programas informáticos disponibles.
- Acompañar la construcción de diferentes funciones, formas e instrumentos de evaluación.

Contenidos mínimos prioritarios:

Construcción de los conocimientos matemáticos a partir de la resolución de problemas. Enfoques teóricos en didáctica de la matemática. La Teoría de Situaciones, la Matemática Realista, la Etnomatemática, la Teoría Antropológica, el Enfoque Ontosemiótico, la Teoría de los Campos Conceptuales, la Dialéctica instrumento-objeto y el juego de marcos.

Planificación de la enseñanza. Elaboración de secuencias didácticas referenciadas en los diseños curriculares jurisdiccionales. Desarrollo proyectos de enseñanza basados en el análisis de la producción didáctica y adecuada a distintos contextos de implementación.

Análisis de materiales. Fuentes de editoriales y de la web. Propuestas Ministeriales.

Usos de las TIC educativas en Matemática. Estrategia y recursos didácticos. El software educativo: fundamentos, criterios de selección y herramientas para su evaluación desde los modelos didácticos.

La evaluación en Matemática. Fines, objetos, sujetos, instrumentos. Distintas clases de evaluación en matemática. La evaluación en el marco de la resolución de problemas.

Bibliografía de referencia:

ALAGIA, H.; BRESSAN, A. y SADOVSKY, P. (2005): Reflexiones teóricas para la Educación Matemática. Libros del Zorzal. Bs As

ALSINA C. y otros (1997): ' *Invitación a la didáctica de la geometría*'. Ed. Síntesis. Madrid

Matemática. Libros del Zorzal. Bs. As

AZCÁRATE, C. y DEULOFEU, J. (1996): Funciones y gráficas. Ed. Síntesis. Madrid

BARRIO, E.; LALANNE, L. y PETICH, A. (2010): Entre aritmética y álgebra: Un camino que atraviesa los niveles primario y secundario. Ed. Novedades Educativas. Bs As.

BRESSAN, A. y BRESSAN, O. (2008): Probabilidad y estadística: cómo trabajar con niños y jóvenes, Ed. Novedades Educativas, Bs. As.

_____ y otros (2000): Razones para enseñar geometría en la Educación Básica. Mirar, construir y pensar.... Ed. Novedades Educativas. Bs As.

BROUSSEAU, G. (2007): Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas. Libros del Zorzal. Bs As.

CABANNE, N. (2006): Didáctica de la matemática. ¿Cómo aprender? ¿Cómo enseñar?, Ed. Bonum. Bs As.

CHAMORRO, C. y BELMONTE, J. (1994): El problema de la medida. Didáctica de las magnitudes lineales. Ed Síntesis. Madrid.

CHEMELLO, G. y DÍAZ, A. (1997): Matemática, metodología de la Enseñanza. Prociencia. Bs. As.

D'AMORE, B. y otros (2010): La didáctica y la dificultad en matemática. Análisis de situaciones con falta de aprendizaje. Ed. Magisterio. Colombia.

DEL OLMO M. A, MORENO M. F., Gil: F. (1993): Superficie y volumen. ¿Algo más que el trabajo

///...43.-

| |
|--------|
| G.T.F. |
| H: 6 |
| R: |
| A: |



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



11789

Ministerio de Educación

...///43.-

con fórmulas? Ed. Síntesis. Madrid.

DÍAZ GODINO, M.; BATANERO y CAÑIZARES, M. (1991): Azar y probabilidad, Colección Matemáticas: cultura y aprendizaje, Ed. Síntesis, Madrid.

DÍAZ, A. (coord.) (2011): Enseñar matemáticas en la escuela inedia. Ed. Biblos. Bs As.

GIMÉNEZ RODRÍGUEZ, J. (1997): Evaluación en matemáticas. Una integración de perspectivas. Ed. Síntesis. Madrid.

GIMÉNEZ, J. y GIRONDO, L. (1993): Cálculo en la escuela. Reflexiones y propuestas. Ed. Grao. Barcelona. 1993

GOÑI, J. M. (coord.) (2011): "Didáctica de las matemáticas". Ed. Grao. Barcelona.

ITZCOVICH, H. (2005): Iniciación al estudio didáctico de la Geometría. De las construcciones a las demostraciones. Libros del Zorzal. Bs As.

_____ (coord) (2009): La matemática escolar. Las prácticas de enseñanza en el aula. Ed Aique. Bs As.

KELMANSKY, D. (2009): Estadística para todos, estrategias de pensamiento y herramientas para la solución de problemas, Colección Las Ciencias Naturales y la Matemática, Ministerio de Educación de la Nación, Bs. As.

LANZA, P. (2011): Secuencias de matemáticas. Introducción al álgebra. Ed. Biblos. Bs As.

PANIZZA, M. (2005): Razonar y Conocer. Aportes n la comprensión de la racionalidad matemática de los alumnos. Libros del Zorzal. Bs As.

POCHULU, M. y RODRÍGUEZ, M. (comp) (2012): Educación matemática. Aportes a la formación docente desde distintos enfoques teóricos. Ed. Universitaria. Villa María. Córdoba.

SADOVSKY, P. (2005): Enseñar matemática hoy. Libros del Zorzal. Bs As.

SANTALÓ, L.; PALACIOS, A. (1994): De educación y estadística. Ed. Kapelusz. Bs As.

SEGAL, S. y GIULIANI, D. (2008): Modelización matemática en el aula. Posibilidades y necesidades. Libros del Zorzal. Bs As.

SEGOVIA, I.; CASTRO, E.; CASTRO, E. y RICO, L. (1989): Estimación en cálculo y medida. Ed Síntesis. Madrid.

SESSA, C. (2005): Iniciación al estudio didáctico del álgebra. Orígenes y perspectivas. Libros del Zorzal. Bs As.

SOCAS, M. y otros (1996): Iniciación al álgebra. Ed. Síntesis. Madrid.

TRAYECTO DE DIDÁCTICA DE BIOLOGÍA

DIDÁCTICA ESPECÍFICA I

Formato: Módulo

Ubicación en el diseño: 1º Año 2º cuatrimestre

Régimen de cursada: cuatrimestral

Carga horaria: 4 horas cátedra; 2 hr 40' horas reloj.

Síntesis explicativa:

A través del eje conformado por 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.

En este sentido, en la Didáctica Específica I se sugiere una primera aproximación de los estudiantes al conocimiento de los diversos modelos didácticos que promueva la construcción de criterios de análisis de las prácticas de enseñanza, entre ellos se pueden citar los supuestos epistemológicos, psicológicos, sociológicos, pedagógicos, que configuran diversos modos de pensar y actuar de los docentes, muchas veces implícitos, acerca de los objetivos de la educación, de cómo aprenden los sujetos y de cuáles son las mejores estrategias para favorecer el aprendizaje.

El conocimiento de las distintas perspectivas favorecerá que el estudiante pueda definir progresiva y reflexivamente la forma de enseñar que se adecúe 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, re signifique 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

///...44.-

| |
|-------------------|
| G.T.F. |
| H: <i>[Firma]</i> |
| R: |
| A: |



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

Ministerio de Educación

...///44.-

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Daniela Silvina CISTERNA
Directora de Despacho
M.ED.

1789

llamado movimiento de las concepciones alternativas.

Tomando en cuenta el desarrollo histórico de la disciplina, se propone en este espacio una primera aproximación al estudio de las concepciones alternativas sobre conocimientos del área de ciencias naturales, y de la biología en especial.

La didáctica específica actual enfatiza la necesidad de no reducir la enseñanza a los productos de la ciencia como saberes acabados, fragmentarios, verdades objetivas de los cuales los estudiantes deben apropiarse a través de un aprendizaje repetitivo, memorístico.

Al contrario, se propone enseñar ciencia como un saber histórico y provisional, favoreciendo la comprensión de las relaciones entre el desarrollo de la ciencia, la producción tecnológica y la organización social y, en consecuencia, el compromiso de la ciencia con la sociedad. Esta postura abre la posibilidad a los alumnos de participar, con sus dudas e incertidumbres, en un proceso de búsqueda de significados e interpretación. Asimismo, se enfatizan los aportes de la epistemología desde el punto de vista histórico, al considerar aquellos problemas cuyas soluciones condujeron a la sustitución de determinadas teorías o modelos.

En la Didáctica Específica I se propone la transferencia de este enfoque para detectar obstáculos epistemológicos y reflexionar sobre el uso en el aula de una teoría o modelo que es ya parte de la historia. Se sugiere investigar sobre ejemplos relacionados a lo microscópico (Preformismo, Evolución del Modelo Atómico, Evolución del Modelo celular, Modelo de Membrana celular del Mosaico fluido), a procesos que se desarrollan en escalas de tiempo geológico (Hipótesis sobre el origen de la vida) o a procesos difícilmente comprensibles a simple vista (Evolución de las hipótesis sobre la nutrición de las plantas). Este enfoque favorece una articulación de este espacio con los espacios de la formación específica cursados previamente: Introducción a la biología, las Químicas y Bioquímica, Biología celular y molecular, Ciencias de la Tierra.

Se sugiere articular este espacio con los aportes de Currículum, Didáctica General y las Prácticas I y II 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.

Los contenidos que inician el abordaje del campo de la didáctica específica deben necesariamente problematizar el sentido de la enseñanza de las Ciencias, y la biología en particular, en el contexto de las características y necesidades de la actual Educación Secundaria, tendiendo un puente con los objetivos de la educación abordados en el espacio Pedagogía. Entre los especialistas en educación hay bastante consenso sobre la necesidad de que la enseñanza de las ciencias permita lograr una alfabetización científica básica para todos los ciudadanos (Fourez, 1994), considerándola un derecho fundamental de los mismos, para que las nuevas generaciones puedan inscribirse en una sociedad afectada por los avances incesantes de la investigación científica y tecnológica. En el Sistema Educativo argentino los NAP toman esta orientación. Según se interprete esta concepción, se puede percibir que la misma descuida el objetivo propedéutico de la antigua escuela media, o que lo resignifica inclinándose a una forma de enseñar con la intención de comprender, explicar y/o actuar con relación a problemáticas situadas en contextos y momentos históricos específicos, a favorecer una reflexión explícita y permanente del sujeto que aprende sobre su realidad cotidiana y su visión del mundo.

Articulaciones de Didáctica de la Enseñanza de las Ciencias Naturales I en el Diseño Curricular del Profesorado de Biología: Este espacio articula fundamentalmente con Pedagogía, Psicología educativa, Currículum y Didáctica General del Campo de Formación General; con las Prácticas I y II de la Formación en la Práctica Profesional, del Campo de la Formación Específica, los espacios implicados son Epistemología e Historia de las Ciencias y Metodologías de Investigación en Biología.

Se sugiere que el espacio problematice algunas unidades didácticas del campo de la Formación Específica de 1º y 2º año, por ejemplo de los espacios Introducción a la Biología, las Químicas y Bioquímica, Biología celular y molecular y Ciencias de la Tierra.

Finalidades formativas:

- 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

///...45.-

| |
|--------|
| G.T.F. |
| H: 6 |
| R: |
| A: |



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



1789

Ministerio de Educación

...///45.-

historia de la ciencia.

- Reflexionar sobre el sentido de la enseñanza de las Ciencias Naturales en la escuela Secundaria.
- Reflexionar sobre el aporte de las investigaciones de la didáctica específica al aprendizaje de contenidos significativos para biología.
- Realizar las primeras aproximaciones al análisis de propuestas de intervención institucional y áulica en el área de las Ciencias Naturales.

Contenidos mínimos prioritarios:

La Didáctica de la Ciencias Naturales como disciplina.

Contexto histórico de producción y evolución de los modelos didácticos para la enseñanza de las Ciencias Naturales. Supuestos epistemológicos (concepciones de ciencia: contexto de producción, validación, psicológicos, pedagógicos (función social de la ciencia en la escuela), concepción de aprendizaje, objetivos de enseñanza que configuran los modelos: la enseñanza por transmisión verbal de conocimientos ya elaborados (el modelo tradicional), el modelo tecnológico, el descubrimiento inductivo y autónomo, la enseñanza expositiva, modelos constructivistas. Contrastación de modelos.

La incidencia de las concepciones alternativas en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias naturales. El currículum de las Ciencias Naturales.

Las Ciencias Naturales en los diferentes niveles de concreción del currículum de la Educación Secundaria. Documentos curriculares nacionales y jurisdiccionales, articulación con los PCI y los proyectos del área de Ciencias Naturales. Criterios de construcción del área de Ciencias Naturales, saberes transversales. El lugar de la biología en las Ciencias naturales. Los programas anuales de área y asignatura. Plan de clase.

Finalidades de la enseñanza de las Ciencias Naturales en la Educación Secundaria. Concepciones sobre la Ciencia y el conocimiento científico. Diversas finalidades de la enseñanza de las ciencias. Alfabetización científica. Valor social de una cultura científica. Aportes de la Historia y Epistemología de la Ciencias a la enseñanza. Identificación de obstáculos epistemológicos.

Bibliografía de referencia:

BANET HERNÁNDEZ, E. y NÚÑEZ SOLER, F. (1995). Representaciones de los alumnos y alumnas sobre el cuerpo humano. Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales, N° 4.

BANET HERNÁNDEZ, E. y NÚÑEZ SOLER, F. (1996). Actividades en el aula para la reestructuración de ideas: un ejemplo relacionado con la nutrición humana. Investigación en la Escuela, N° 28.

BENLLOCH, M. (1984). Por un aprendizaje constructivista de las ciencias naturales. Madrid: Visor.

FUMAGALLI, L. (1993). El desafío de enseñar ciencias naturales en la escuela media. Ed. Troquel.

FURIO MÁ, 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.

FOUREZ, G. (1994). Alfabetización científica y tecnológica. Buenos Aires: Ed. Colihue.

GIORDAN, A. (1999). La corriente didáctica: perspectivas para el siglo XXI. Conferencia: 1º Encuentro Internacional Creativo y Educativo, Venezuela.

GIORDAN, A. y VECCHI, G. (1997). Los orígenes del saber: de las concepciones personales a los conocimientos científicos. Sevilla: Ed. Diada.

LACREU, L. y ALJANATI, D. (2008). Concepciones de las Ciencias. PDF del Curso Encuentros sobre enseñanza de las ciencias en contextos de cambio educativo, IPES y Ministerio de Educación y Cultura de Tierra del Fuego.

Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente Inicial del Profesorado de Educación Secundaria en Biología-Tierra del Fuego-

LACREU, L. y ALJANATI, D. 2.008. La Construcción de un currículum de Ciencias. PDF del Curso Encuentros sobre enseñanza de las ciencias en contextos de cambio educativo, IPES y Ministerio de Educación y Cultura de Tierra del Fuego. 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): 3º ciclo de EGB/Nivel Medio, Ciencias Naturales.

OSBORNE, J. (2002). Hacia una educación científica para una cultura científica. En: La educación

///...46.-

G.T.F.
1065
No
No



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

Ministerio de Educación

...///46.-



"2017-AÑO DE LAS ENERGÍAS RENOVABLES"

1789

en ciencias: ideas para mejorar su práctica. Benloch, M. (comp.). Barcelona: Ed. Paidós Ibérica, S.A. POZO, J. I. y M. A. GÓMEZ CRESPO. (2000). Cap. IV: El aprendizaje de conceptos científicos: del aprendizaje significativo al cambio conceptual. Cap. V: Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico: más allá del cambio conceptual; Cap. VIII: Enfoques para la enseñanza de la ciencia. En: Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico. Madrid: Ed. Morata. S. L.

POZO, J. (1996) Las ideas del alumnado sobre la ciencia: De dónde vienen, adonde van y mientras tanto qué hacemos con ellas. Alambique, Didáctica de las ciencias experimentales, N° 7.

SCHOLLUM, B. y OSBORNE, R. (1991) Cómo relacionar lo nuevo con lo ya conocido. En: Implicaciones de la ciencia en los alumnos. Madrid: Osborne, R. y Freyber, M. Narcea, S. A. ediciones.

TASKER, R. y FREYBERG, P. (1991). Cómo hacer frente a las interpretaciones erróneas en el aula. En. Implicaciones de la ciencia en los alumnos. Madrid Osborne, R. y Freyber, M. Narcea, S. A. ediciones.

VELASCO, J. M. (1991). ¿Cuándo un ser vivo puede ser considerado animal? Análisis de las concepciones alternativas del alumnado acerca del significado de "animal".

DIDÁCTICA ESPECÍFICA II

Formato: Módulo

Ubicación en el diseño: 2° año

Régimen de cursada: Anual

Carga horaria: 4 horas Cátedra; 2 hr 40' Horas reloj.

Síntesis Explicativa:

En esta unidad curricular se profundizan las herramientas conceptuales y prácticas que intervienen en el proceso de enseñanza de las disciplinas que conforman el área de la Biología. La enseñanza, comprometida con la práctica, trasciende la dimensión meramente instrumental y técnica y hunde sus presupuestos en matrices éticas, políticas y epistémicas que deben hacerse explícitas en los diferentes discursos didácticos. Por ello, se propone un espacio de reflexión, análisis crítico y valoración de los diferentes modelos de enseñanza de las Ciencias Naturales, particularmente en el Nivel Secundario, reconociendo los supuestos y concepciones acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la concepción de ciencia que los constituyen.

Una de las prácticas perteneciente a la enseñanza de las ciencias es la elaboración de trabajos prácticos. La idea de buscar en la realización de abundantes trabajos prácticos la superación de una enseñanza puramente libresco y la solución a la falta de interés por el aprendizaje de las ciencias cuenta con una larga tradición. Cuando se favorece una reflexión previa en torno a las finalidades de la enseñanza de las ciencias y las características básicas de la actividad científica, los mismos profesores que habitualmente han concebido los trabajos de laboratorio como simples manipulaciones ahora toman conciencia de sus insuficiencias y de que dichos trabajos pudieran estar transmitiendo, por acción u omisión, una serie de visiones deformadas sobre del trabajo científico.

Se debe recordar, por otra parte, que las distintas visiones deformadas de la ciencia se relacionan estrechamente entre sí. Así, la que reduce la metodología del trabajo científico a la realización de experimentos está fuertemente influida por una imagen de la ciencia que desconoce su naturaleza social y, en consecuencia, que no tiene en cuenta la multiplicidad de facetas que caracterizan dicho trabajo. En general, el trabajo experimental no sólo tiene una pobre presencia en la enseñanza de las ciencias, sino que la orientación de las escasas prácticas que suelen realizarse contribuye a una visión distorsionada y empobrecida de la actividad científica. Es preciso, pues, proceder a una profunda reorientación.

Al respecto, Hodson (1994) afirma, que sería de mucha utilidad redefinir la noción de Trabajo Práctico de Laboratorio de manera de poder incluir una variedad mayor de estrategias. Tal diversidad posibilitaría contemplar una mayor variedad de objetivos teniendo en cuenta los tres enfoques:

- 1) Aprender ciencia: adquirir el conocimiento conceptual y teórico;
- 2) Aprender sobre la ciencia: desarrollar una comprensión sobre la naturaleza de los métodos de la ciencia y una percepción de las complejas interacciones entre la ciencia, la tecnología, la sociedad

///...47.-

| |
|--------|
| G.T.F. |
| H:G |
| R: |
| A: |



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

Ministerio de Educación

...///47.-

y el ambiente (CTSA).

3) Hacer ciencia: desarrollar habilidades en la investigación científica y la resolución de problemas. Bajo esta mirada, varios autores coinciden que es fundamental desarrollar el Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) del profesor de biología como un elemento fundamental para la construcción del Conocimiento Profesional del Profesor (CPP) dado que le permite a éste integrar saberes, experiencias, concepciones y conocimientos (disciplinar, pedagógico, didáctico, contextual, entre otros.). El CDC le posibilita al profesor identificar y superar dificultades de enseñanza-aprendizaje; estructurar contenidos y actividades de enseñanza; indagar, analizar y utilizar didácticamente las concepciones de los alumnos; evaluar los aprendizajes e implementar estrategias de enseñanza. (Castro et al, 2009).

Varios autores (Amórtégui Cedeño, 2011; Puentes Echeverri y Valbuena Ussa, 2010; Castro et al, 2009; Valbuena Ussa, 2007) plantean, que un componente fundamental del CDC del profesor de biología corresponde a las estrategias de enseñanza, a los tipos de trabajos prácticos en general, y a los trabajos prácticos de laboratorio específicamente.

En el caso de la implementación de TPL el docente de Biología pone en juego su CDC. Roa et al (2008), plantean que el CDC comprendería, el conocimiento y las creencias acerca de:

- 1) Cómo se explican los fenómenos naturales y cómo se construyen tales explicaciones dentro de la comunidad científica (Naturaleza de la ciencia);
- 2) Cómo se estructura el tema seleccionado y cómo se vincula con los otros temas (La estructura disciplinar);
- 3) Cuáles son las concepciones alternativas y las dificultades de los alumnos en el aprendizaje del contenido (Concepciones alternativas);
- 4) Cómo diseñar la enseñanza del TPL, qué contenidos seleccionar, qué secuencia seguir, qué actividades incluir, cómo, qué y con qué instrumentos evaluar estos contenidos (Diseño curricular con relación al contenido);
- 5) Cómo se concibe la evaluación de acuerdo a la concepción de aprendizaje que se asume (Concepción de evaluación).

Si se quiere avanzar realmente en la transformación y profundizaron de la enseñanza mediante trabajos prácticos de laboratorio, es necesario analizar cuidadosamente las propuestas concretas, fortalecer el CDC del profesor de biología mediante el diseño y validación de diseños experimentales integrales, llevarlos al aula y contrastar su validez.

Finalidades formativas:

- Explicar fenómenos naturales y analizar cómo se construyen tales explicaciones dentro de la comunidad científica.
- Enunciar preguntas sobre el mundo natural y social que puedan ser puestas a prueba por medio de la realización de trabajos prácticos de investigación que promuevan la construcción de competencias vinculadas con el "saber y saber hacer ciencias" intentando dar respuestas a las problemáticas culturales, sociales y ambientales,
- Identificar concepciones alternativas y las dificultades de los alumnos en el aprendizaje de los trabajos prácticos de laboratorio.
- Reconocer diferentes modelos didácticos e imágenes de la ciencia que se transmiten en la enseñanza de las ciencias naturales, mediante el análisis de trabajos prácticos de laboratorio habituales.
- Diseñar Trabajos prácticos de laboratorio mediante la selección y secuenciación de contenidos, adecuación de actividades y formulación de estrategias de evaluación.
- Crear y redactar diversos tipos de trabajos prácticos de laboratorio bajo la mirada interdisciplinaria, contextualizada y desde el enfoque de resolución de problemas.

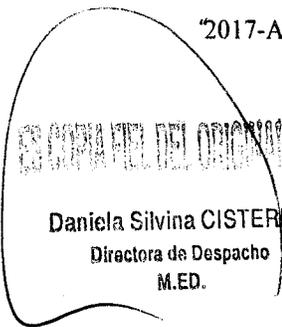
Contenidos mínimos prioritarios:

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.

Imagen de la ciencia que se tramite en la enseñanza habitual de los trabajos prácticos de laboratorio.

///...48.-



1789

| |
|--------|
| G.T.F. |
| H: |
| R: |
| A: |



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

Ministerio de Educación

"2017-AÑO DE LAS ENERGÍAS RENOVABLES"

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Daniela Silvana CISTERNA
Directora de Despacho
M.ED.

1789

...///48.-

Enfoque crítico de la enseñanza de la ciencia mediante el trabajo de laboratorio.

Tipos de trabajos prácticos según su finalidad didáctica.

Diseño de diversos tipos de trabajos experimentales. Planificación de actividades experimentales con fines didácticos.

Diseño y desarrollo de situaciones de enseñanza en el laboratorio. Planteamiento del problema: Objetivos, preguntas de investigación, justificación y viabilidad.

Conducción de situaciones de aprendizaje de las Ciencias Biológicas teniendo en cuenta los procesos de investigación.

Planteo de preguntas sobre el mundo natural integrando diversos contenidos biológicos, físicos y químicos.

Implementación de trabajos prácticos de investigación.

Selección y adecuación de propuesta de proyectos de investigación en diversos contextos.

La comunicación de resultados. Redacción y escritura en biología. Elaboración de textos e informes académicos.

Formas de comunicar: Revistas científicas en formato papel y digital, papers, revistas de divulgación, memorias de congresos, sistemas de indexación de las publicaciones: Latindex, Current Contents, etc.

Bibliografía de referencia

AMÓRTEGUI CEDEÑO, E. (2011). Concepciones sobre prácticas de campo y su relación con el conocimiento profesional del profesor, de futuros docentes de biología de la Universidad Pedagógica Nacional. Tesis de Maestría no publicada. Universidad Pedagógica nacional. Facultad de Educación Departamento de Postgrados. Bogotá

BARBERÁ, O.; VALDÉS, P. (1996). El Trabajo Práctico en la enseñanza de las Ciencias: Una revisión. Enseñanza de las Ciencias, 14 (3), 365-379.

BAROLLI, E.; LABURÚ, C.; GURIDI, V. (2010). Laboratorio didáctico de ciencias, caminos de investigación. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, 9 (1), 88-110.

BARROS, S. G. (2000). ¿Qué hacemos habitualmente en las actividades prácticas? Cómo podemos mejorarlas. En Sequeira, M; Dourado, L; Vilaca, M. T.; Silva, J. J.; Afonso, A. S. y Baptista, J. M. (Orgs.). Trabalho prático e experimental na educafáo em ciencias. Braga: Universidade do Minho.

CAAMAÑO, A (2007). Los trabajos prácticos en ciencias. Cap. 5, p: 96. En Jiménez Aleixandre, M, P. (coord.). (2007). Enseñar Ciencias. Grao. Barcelona.

CAAMAÑO, A. (1992). Los trabajos prácticos en Ciencias Experimentales. Una reflexión sobre sus objetivos y una propuesta para su diversificación. Revista Aula de Innovación Educativa, (9). Pp: 61-68.

CAAMAÑO, A. (2004). Experiencias, experimentos ilustrativos, ejercicios prácticos e investigaciones: Una clasificación útil de los trabajos prácticos? Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales, 39, Pp. 8-19.

CABALLER, M. J, OÑORBE, A. (1997). Resolución de Problemas y actividades de laboratorio. En La Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza en la Educación Secundaria. Cuadernos de formación del profesorado (9). Cap 4. Pp: 124-129.

CASTRO, J.; VALBUENA, E.; GUTIÉRREZ, A.; RUIZ, D.; CORREA, M. y MORALES, D. (2009). Construcción del conocimiento didáctico del contenido biológico en formación inicial de profesores. Enseñanza de las Ciencias, N° Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, Barcelona, pp. 3213-3216.

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. (1995) Reflexiones para la selección de contenidos procedimentales en ciencias. Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales, 6, pp. 77-87.

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 de formación del profesorado (9). Cap 71. Pp. 206-209.

DEL CARMEN, L. (2000) Los trabajos prácticos. En Didáctica de las Ciencias Experimentales. Perales 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

///...49.-

| |
|--------|
| G.T.F. |
| H: 5 |
| R: |
| A: |



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

ES COPIA DEL ORIGINAL
Daniela Silvana CISTERNA
Directora de Despacho
M.ED.

1789

Ministerio de Educación

...///49.-

la educación secundaria. Editorial Horsori. Barcelona.

FERNÁNDEZ, N.; MARCANGELI, M.; ROMERO, C. (2011). Análisis de las estrategias de enseñanza de los docentes de Ciencias Naturales en dos escuelas públicas medias de Tierra del Fuego. *Tecné, Episteme y Didaxis: TEA*. Número extraordinario, 1381-1386

FERNÁNDEZ, N.; OROZCO, E. (2006, octubre). ¿Que consideran importante en un profesor de ciencias naturales los alumnos de Ushuaia? Ponencia presentada en VII Jornadas y II Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología, Neuquén, Argentina.

FURIÓ, C; VILCFIES, 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 de formación del profesorado* (9). Barcelona. ICE de la Universidad de Barcelona- Horsori. Cap II. p 54

GARCÍA BARROS, S.; MARTÍNEZ LOSADA, C.; MONDELO ALONSO, M. (1998). Hacia la innovación de las actividades prácticas desde la formación del profesorado. *Enseñanza de las Ciencias*, 16 (2), 353- 366.

GARRITZ, A. Y TRINIDAD-VELASCO R. (2004). El conocimiento pedagógico del contenido. *Educación Química*. 15(2), 98-102. Disponible en: <http://Avwww.fquim.unam.mx/sitio/edquim/index.html>.

GIL PÉREZ, D. Y VALDÉS, P. (1996). La orientación de las prácticas de laboratorio como investigación: un ejemplo ilustrativo. *Enseñanza de las Ciencias*, 14(2), 155-163.

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.

GIP PÉREZ, D; CARRASCOSA, J; FURIÓ, C; MARTÍNEZ TORREGROSA, J. (1991). *La enseñanza de las ciencias en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori.

GONZÁLEZ, E. (1992). ¿Qué hay que renovar en los trabajos prácticos? *Enseñanza de las Ciencias*. 10(2).206-211.

GRAU, R. (1994) ¿Qué es lo que hace difícil una investigación? *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 2, 27-35.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ COLLADO, C.; BAPTISTA LUCIO, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. Cuarta Edición. Me Graw Hill. Bs. As.

HODSON, D. (1988). *Experiments in science and Science teaching*. *Educational Philosophy and Theory* (20), 2. Department of Education, University of Auckland.

HODSON, D. (1994) Hacia un enfoque más crítico del trabajo de laboratorio. *Enseñanza de las Ciencias*, Vol.12 (3) pp. 299-313.

LEITE, L. (2001). Contributos para urna utilização mais fundamentada do trabalho laboratorial no ensino das ciências. En *Cuadernos Didácticos de Ciencias*, Volume 1. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.

LEITE, L., FIGUEIROA, A. (2004). Las actividades de laboratorio y la explicación científica en los manuales escolares de ciencias. *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 39, pp. 20-30.

LILLO, I. (1994). Los trabajos prácticos de Ciencias Naturales como actividad reflexiva, crítica y creativa. *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*. 2, pp. 47-56.

MAIZTEGUI, A. et al. (2002). Papel de la tecnología en la Educación Científica: una dimensión olvidada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 28, 129-155.

NIEDA, J. (1994). Algunas minucias sobre los trabajos prácticos en la Enseñanza Secundaria. *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 2, 15-20.

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.

PADILLA, M., RUTH, D., LUNA PADILLA, R. (1991). Ciencia y lectura: ¿dos procesos con muchas habilidades en común? En Minnick Santa, C., Alvermann, D., (comp) (1991) *Una didáctica de las Ciencias. Procesos y aplicaciones*. Ed. Aique. Bs. As., pp. 47-48.

PUNTES ECHEVERRI, M. L. y VALBUENA USSA, E. O (2010) Sistema de categorías para análisis didáctico de los trabajos prácticos en la enseñanza de la Biología. *Biografía: Escritos sobre la Biología y su Enseñanza*, 3(5), 83-101. Bogotá.

REIGOSA CASTRO, C; JIMÉNEZ ALEIXANDRE, M. P. (2000) La cultura científica en la
///...50.-

| |
|--------|
| G.T.F. |
| H: 6 |
| R: |
| A: |



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

Ministerio de Educación

...///50.-

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Daniela Silvana CISTERNA
 Directora de Despacho
 M.E.D.

1789

Resolución de problemas en el laboratorio. Enseñanza de las ciencias, 18 (2), 275-284 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.

SARAIVA-NEVES, M.; CABALLERO, C.; MOREIRA, M. A. (2006). Repensando o papel do trabalho experimental, na aprendizagem da física, em sala de aula - um estudo exploratório. *Investigares em Ensino de Ciências*, VII (3), 383-401.

SERÉ, M. G. (2002) La enseñanza en el laboratorio, ¿qué podemos aprender en términos de conocimiento práctico y de actitudes hacia la ciencia? *Enseñanza de las Ciencias*, 20 (3), 357-368

SHULMAN, L. (1986) Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*. 15 (2), p. 4 - 14.

TAMIR, P., García, M. (1992). Características de los ejercicios de prácticas de laboratorio incluidos en los libros de textos de ciencias utilizados en Cataluña. *Enseñanza de las Ciencias*, 10(1), 3-12.

TARDIF, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

TERNEIRO VIEIRA, C; MARQUEZ VIEIRA, R (2006). Diseño y validación de actividades de laboratorio para promover el pensamiento crítico de los alumnos. *Revista Eureka. Enseñanza Divulgación Científica*. 3(3), pp: 452-466

VALBUENA USSA, E. O. (2007). El Conocimiento Didáctico del Contenido Biológico. Estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de futuros docentes de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado 20 de octubre de 2011, de www.ucm.es/eprints/7731/01/T3_0032.pdf

WATSON, J. (1994). Diseño y realización de investigaciones en las clases de Ciencias. *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 2, Pp: 57-65.

WEISSMAN, H. (Comp.). (1993). *Didáctica de las ciencias naturales. Aportes y reflexiones*. Paidós. Bs. As.

TRAYECTO DE DIDÁCTICA DE LENGUA Y LITERATURA

Fundamentación

La Didáctica Específica de Lengua y Literatura nace como disciplina que busca intervenir en los procesos educativos desde el abordaje de los paradigmas lingüísticos y pedagógicos: la lengua y su enseñanza. El conocimiento no se circunscribe exclusivamente a la lengua como sistema, debemos pensarlo en relación con la política, lo institucional, lo social y lo interpersonal como condicionantes de una manera particular de significación y de circulación de lo lingüístico. De esta manera, convierte a las prácticas de enseñanzas concretas, reales, efectivas, en objetos de estudio, trata de interpretar los modos particulares en que circula el conocimiento en el aula para proponer prácticas de enseñanza que den cuenta de esos posicionamientos.

Este espacio se enriquece conceptualmente desde su vínculo directo con el Trayecto de la Práctica y la Didáctica General, que ponen en diálogo y análisis una práctica en contextos, de la que participan diferentes sujetos, con la herencia de una historia de la propia práctica, con un marco institucional, con la direccionalidad de unas políticas educativas, con contradicciones, conflictos, tensiones, formas de resistencia y construcción de alternativas que forman parte de enseñar. Por esto, es compleja la construcción de la didáctica, dadas sus diferentes perspectivas de análisis.

En este espacio se ponen en juego saberes disciplinarios y la dimensión de las propias prácticas de enseñanza interactuando. Esto supone el andamiaje entre la construcción de un paradigma científico de las disciplinas que tienen como objeto el estudio de la lengua y su uso, una teoría de las prácticas, aportada desde la sociología y la sociolingüística, una metodología para su análisis, proporcionada por la etnografía de la educación, que permita un acercamiento real de lo que sucede en las escuelas y las aulas y de una pedagogía, que indague sobre el sentido de la enseñanza, de la transmisión y de la política educativa. De esta manera, se enriquece la mirada sobre la didáctica y las implicancias y alcances que posee.

Los libros de texto escolares también son instrumentos que de alguna manera configuran una imagen acerca del Curriculum y del conocimiento escolar, así como también en relación con las prácticas efectivas en el aula. Al mismo tiempo habrán de considerarse también las construcciones metodológicas que se construyen a partir de esos contenidos y sus implicancias hacia situaciones de enseñanza que prevén imaginar. Este tipo de análisis crítico permitiría pensar claramente en la

///...51.-

| |
|--------|
| G.T.F. |
| H: 6 |
| R: |
| A: |

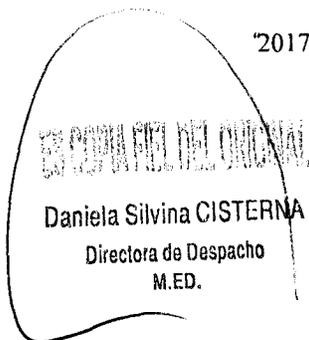


Provincia de Tierra del Fuego
Antártida e Islas del Atlántico Sur
República Argentina

Ministerio de Educación

...///51.-

"2017-AÑO DE LAS ENERGÍAS RENOVABLES"



1789

selección de textos y actividades que se hacen diariamente en las prácticas áulicas.

Cuando se piensa en una didáctica de la enseñanza de la Lengua debemos pensar en una intervención reflexiva y crítica sobre las prácticas pedagógicas.

DIDÁCTICA ESPECÍFICA I

Formato: Módulo

Ubicación en el diseño: 1º año 2º cuatrimestre

Régimen de cursada: cuatrimestral

Carga horaria: 4 horas Cátedra; 2 hs. 40' horas reloj.

Síntesis explicativa:

En esta unidad curricular se estudian las teorías, principios del aprendizaje y las diferentes transposiciones didácticas del lenguaje que han orientado su enseñanza durante el siglo XX. En especial, pretende construir un andamiaje conceptual en articulación con Didáctica General, Psicolingüística y Curriculum a fin de promover y afianzar la comprensión de los enfoques actuales.

A su vez, el abordaje de los discursos sobre contenidos específicos del espacio curricular ofrece una oportunidad para sentar bases con respecto a la Didáctica específica II y III, Prácticas discursivas I y II como así también afianzar vocabulario específico del área disciplinar.

El enriquecimiento de la propuesta sienta sus bases en la indagación respecto del estado actual del conocimiento, la integración de saberes disciplinares y la reflexión acerca de la futura tarea de los docentes en formación en pos de un pensamiento crítico.

Finalidades formativas:

- Comprender las configuraciones que asume la Didáctica específica en virtud de los cambios epistemológicos y de políticas educativas.
- Analizar variadas metodologías de enseñanza, del pasado y actuales, sus postulados y resultados, recuperando los aportes de cada una.
- Desarrollar el análisis y fundamentaron de actividades didácticas en el marco de las teorías estudiadas. Construir y afianzar saberes conceptuales y metodológicos sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje que permitan participar en diferentes procesos de intervención en las instituciones educativas.

Contenidos mínimos prioritarios:

Reflexión sobre los cambios producidos en el siglo XX a partir del aporte científico. Aproximación a las transposiciones didácticas y el lenguaje según sus distintas concepciones.

Conceptualización de lenguaje, lengua y habla.

Abordajes y métodos en la enseñanza, conceptualización y caracterización de sus naturalezas.

Marcos curriculares nacionales y provinciales para la enseñanza de la lengua y la literatura en la educación secundaria: enfoques, aprendizajes y contenidos prescriptos.

Bibliografía de referencia:

ALVARADO, M. (2007). Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

ANDER -EGG, E. (1999). El taller: una alternativa de renovación pedagógica. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

AVENDAÑO, Fernando - DESINANO, Norma (2011). Didáctica de las ciencias del Lenguaje. Santa Fé: Homo Sapiens Ediciones.

BOMBINI, G. (2006). Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura. Buenos Aires. Libros del Zorzal.

BRONCKART, Jean-Paul (2010). Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas. Buenos Aires: Miño y Dávila.

CAMILLONI, A y otros (2007). El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós.

CAMILLONI, A. y otros (2001). Corrientes didácticas contemporáneas. Bs. As.: Paidós.

CAMPS, A. (coord) (2001). El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua. Barcelona, España: Grao.

CAROZZI de ROJO, M. (1992). La escuela y las Ciencias del Lenguaje. Una historia de

///...52.-

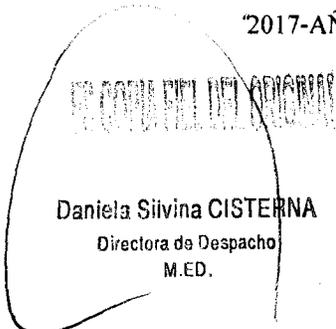
| |
|--------|
| G.T.F. |
| H: 5 |
| R: |
| A: |



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

Ministerio de Educación

"2017-AÑO DE LAS ENERGÍAS RENOVABLES"



1789

...///52.-

desencuentros en Didácticas Especiales: estado del debate. Buenos Aires: Aique.
 CHARTIER, A. M. (2004). Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica. México: Fondo de Cultura Económica.
 COLOMER, T. (2010). Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela. México: Fondo de Cultura Económica.
 DISEÑO CURRICULAR PROVINCIAL. EDUCACIÓN SECUNDARIA. Ciclo Básico. Formación General. M.E. 2012- apartado: Prácticas del Lenguaje-,
 DUBOIS, M. E. (2000). El Proceso de lectura. De la teoría a la práctica. Buenos Aires: Aique.
 GERBAUDO, A. (2006). Ni dioses ni bichos: profesores de literatura, currículo y mercado. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
 GONZÁLEZ CUBERES, M.T. (1994). Dicho y Hecho. Atreverse con el taller y el grupo de reflexión. Buenos Aires: Aique.
 GVIRTZ, S. y PALAMIDESSI, M. (2011). El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
 LOMAS, Carlos (1999). Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y Práctica de la educación lingüística. Barcelona: Paidós.
 LOMAS, C. y OSORO, A. (comp.) (1997) El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. Barcelona: Paidós.
 LUCHETTI, E. (2005). Cómo escribir mejor. Buenos Aires, Longseller.
 LUCHETTI, E. (2006). Didáctica de la Lengua. ¿Cómo aprender? ¿Cómo enseñar? Buenos Aires: Bonum.
 MARÍN, M. (2006). Lingüística y enseñanza de la lengua. Buenos Aires: Aique.
 MARTÍNEZ, A. (2009). El entramado de los lenguajes. Buenos Aires: La Crujía.
 MELGAR, S. (2005). Aprender a pensar. Las bases para la alfabetización avanzada. Buenos Aires: Papéis.
 RIESTRA, D. (2008). Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio- discursivo. Buenos Aires: Miño y Dávila.
 VIRAMONTE De ÁVALOS, M. (1997). Lengua, ciencia, escuela y sociedad. Buenos Aires: Ediciones Colihue.

DIDÁCTICA ESPECÍFICA II

Formato: Módulo

Ubicación en el diseño: 2º año

Régimen de cursada: anual

Carga horaria: 4 horas Cátedra. 2 hs 40' horas reloj.

Síntesis explicativa

La unidad curricular Didáctica específica II habilita la continuidad de la didáctica específica previa y dialoga en forma directa y contundente con la práctica.

De esta manera, las relaciones entre saberes disciplinares del campo específico y del general configuran el espíritu de esta Didáctica. Los docentes en formación inicial continuarán confeccionando diagnósticos áulicos y planes de clase. Asimismo, como este espacio avanza en la construcción continua del rol docente permite el acceso a la elaboración de planificaciones anuales, de dossier, y de insumos pertinentes para una evaluación crítica de las prácticas áulicas que se concretarán en este espacio curricular.

Este taller recupera lineamientos teóricos prácticos para revisar y reflexionar el estado actual del conocimiento. En este sentido, no sólo articula con otros campos del saber sino que también establece un puente epistémico entre el siglo XX y los albores del XXI. Propósitos de la formación: Contribuir al desarrollo de un perfil profesional capaz de tomar decisiones pedagógicas con criterio sustentado en el saber didáctico y disciplinar pero, sobre todo, adecuadas a los diversos contextos, grupos y sujetos de aprendizaje. Construir una mirada crítica ante las prácticas pedagógicas en el campo de la lingüística y de la literatura. Promover en los docentes en formación una mirada analítica sobre las prácticas pedagógicas, que les permita elaborar sus propias secuencias de trabajo, seleccionar materiales y producir propuestos a partir de fundamentos teóricos y en

///...53.-

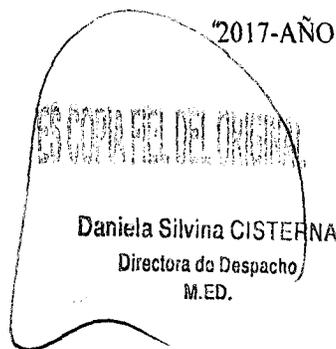
| |
|--------|
| G.T.F. |
| H: 5 |
| R: |
| A: |



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

Ministerio de Educación

...///53.-



"2017-AÑO DE LAS ENERGÍAS RENOVABLES"

1789

función de alumnos concretos. Consolidar una mirada crítica respecto de las propuestas editoriales y valorizar la preparación académica de los docentes en formación.

Contenidos mínimos prioritarios:

Recursos didácticos. Criterios de selección. Nuevas tecnologías y formatos como herramienta didáctica. La planificación. Unidad y secuencia didáctica. Criterios, propósitos, selección y secuenciación de contenidos, gestión de los aprendizajes. Lengua: Proceso de adquisición y aprendizaje de la lengua oral y escrita. Estrategias de apropiación. El desarrollo de las macro-habilidades. El papel del error y la intervención docente. La reflexión metalingüística.

Diversidad lingüística y cultural en la escuela. Contacto lingüístico. La evaluación como herramienta de aprendizaje. Corrección, acreditación y promoción. El papel de la autoevaluación y la co-evaluación. Literatura: La literatura y su papel entre otros discursos sociales. El canon literario y el canon escolar. Criterios para la selección de textos. La competencia literaria.

Bibliografía de referencia:

- ALISEDO, G. MELGAR, S. CHIOCCI, C. (1994). Didáctica de las Ciencias del Lenguaje. Buenos Aires: Paidós
- ALVARADO, M. (coord) (2004). Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura. Buenos Aires: U.N.Q. Editorial.
- BOMBINI, G. (2006). Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura. Buenos Aires. Libros del Zorzal. BOMBINI, Gustavo (2005). La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- BONVECCHIO, M. (2006). Evaluación de los aprendizajes. Buenos Aires: Novedades.
- CAMPS, A. (2006). Secuencias didácticas para aprender gramática. Barcelona: Grao.
- CAMPS, A. (coord) (2001). El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua. Barcelona, España: Grao.
- COTS, J. M. y otros (2004). La conciencia lingüística en la enseñanza de la lengua. Barcelona: Grao.
- DESINANO, N. y AVENDAÑO, F. (2009). Didáctica de las Ciencias del lenguaje. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- GERBAUDO, A. (2006). Ni dioses ni bichos: profesores de literatura, curricula y mercado. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- GERBAUDO, A. (2006). Ni dioses ni bichos: profesores de literatura, curricula y mercado. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- LUCHETTI, Elena (2008). Didáctica de la lengua. Buenos Aires: Bonum.
- MENDOZA FILLOLA, A. (2006). Didáctica de la lengua y la literatura. Madrid: Prentice Hall.
2006. Cap. 12. RÉBOLA, M. C. y otros (2000). Temas actuales en Didáctica de la Lengua. Buenos Aires: Laborde Editor. SIMÓN, Evangelina (2001). Cómo enseñar sintaxis. Rosario. Homo Sapiens.
- VIRAMONTE De ÁVALOS, M. (1997). Lengua, ciencia, escuela y sociedad. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- VIVANTE, M. D. (2006). Didáctica de la Literatura. Bs. As.: Editorial Magisterio del Río de la Plata.

TRAYECTO DE LA DIDÁCTICA DE INGLÉS

DIDÁCTICA ESPECÍFICA I

Formato: Módulo

Ubicación en el diseño: 1° año. 2° cuatrimestre

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Carga Horaria: 4 horas Cátedra; 2 hs 40' horas reloj.

Síntesis explicativa

En esta unidad curricular, que se dicta en inglés, se estudian las teorías y principios del aprendizaje de una lengua que han orientado la enseñanza de una LCE. En especial, pretende construir un andamiaje conceptual en articulación con la Didáctica General con el fin de promover la construcción para la comprensión de los enfoques actuales. A su vez, el abordaje de los discursos sobre contenidos específicos del espacio ofrece una oportunidad para afianzar las Prácticas discursivas escritas y orales y adquirir vocabulario específico del área disciplinar, entendiéndola

///...54.-

| |
|--------|
| G.T.F. |
| H: L |
| R: |
| A: |



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

Ministerio de Educación

...///54.-

ES COMPAÑIA FIEL DEL DOCUMENTAL

Daniela Silvana CISTERNA
Directora de Despacho
M.E.D.

1789

como espacio propicio para la conjugación de discursos elaborados sobre la enseñanza y el aprendizaje de la complejidad de saberes que constituye un lenguaje y su lengua como sistema. En este sentido, se aspira a integrar el saber disciplinar y la propia experiencia de aprendizaje y adquisición de la LCE para reflexionar e investigar acerca de la futura tarea de los docentes en formación en pos de reflexionar sobre las síntesis culturales necesarias entre el saber disciplinar y el pedagógico de manera integral. Este espacio curricular articula con Práctica II, Didáctica General, Sujetos de la Educación y Curriculum para la construcción de las bases de la futura residencia docente.

Finalidades formativas:

- Afianzar el conocimiento sobre las principales cuestiones y problemáticas que plantean los fenómenos de aprendizaje y adquisición de lenguas extranjeras apreciando su multidimensionalidad.
- Comprender las configuraciones que asume la Didáctica específica en virtud de las características de sus destinatarios y los contextos institucionales actuales.
- Analizar variadas metodologías de enseñanza, del pasado y actuales, sus postulados y resultados, recuperando los aportes de cada una.
- Desarrollar el análisis y fundamentación de actividades didácticas en el marco de las teorías estudiadas.
- Construir saberes sobre las prácticas de enseñanza de la LCE que permitan participar en procesos de intervención en las instituciones educativas.

Contenidos mínimos prioritarios:

Aproximación en LCE a las teorías de aprendizaje previas al siglo XX y reflexión sobre el cambio producido en el siglo XX a partir del aporte científico. El lenguaje y sus distintas concepciones. Abordajes y métodos en la enseñanza, conceptualización y caracterización de sus naturalezas.

DIDÁCTICA ESPECÍFICA II

Formato: Módulo

Ubicación en el diseño: 2° año

Régimen de cursada: anual

Carga Horaria: 4 horas cátedra; 2 hs. 40' horas reloj.

Síntesis explicativa

En esta unidad curricular, dictada en idioma inglés, se retoman los contenidos teórico-prácticos de la Didáctica Específica I y se profundiza el estudio de las teorías de adquisición de una segunda lengua, enfatizando en el concepto de interlengua. Se analiza el rol del contexto en la selección de estrategias para la enseñanza. En este sentido, será necesario conocer los actuales enfoques equilibrados para la enseñanza, el aprendizaje y la alfabetización en lengua materna, lo que facilitará la comprensión de las claves de enseñanza en estos niveles para la transposición hacia un a LCE. A partir de la comprensión de los resultados de las nuevas investigaciones sobre la naturaleza del lenguaje y el aprendizaje, se continúa la construcción de un enfoque de enseñanza integrador en base a principios comunicativos y socio constructivistas. Se integrarán, además, los aportes de los avances de las neurociencias a la educación. En el marco de este enfoque, se analizan, diseñan e implementan estrategias de enseñanza integral de las prácticas discursivas escritas y orales y de los contenidos formales del lenguaje y la lengua. Este espacio curricular articula con el espacio El rol docente y el aula y Práctica III, a los fines de brindar mayor bagaje de herramientas y conocimiento a la futura residencia pedagógica.

Finalidades formativas

- Desarrollar criterios adecuados para la selección de estrategias metodológicas acordes con cada contexto de enseñanza.
- Reflexionar críticamente sobre los aspectos de los procesos de enseñanza y aprendizaje para favorecer intervenciones profesionales pertinentes.
- Profundizar el análisis de recursos didácticos y diseños curriculares para la enseñanza de la LCE a la luz de las diferentes teorías.



///...55.-



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

Ministerio de Educación

...///55.-

Contenidos mínimos prioritarios

Interlengua: aspectos sociales, discursivos, psicolingüísticos y lingüísticos. Aportes de las neurociencias a la educación. Situaciones y contextos de la enseñanza en los niveles primario y secundario. La alfabetización inicial entendida como proceso que necesariamente se desarrolla en un ciclo trianual para continuar con la alfabetización avanzada.

Técnicas de presentación y práctica de: gramática, vocabulario, fonología, macro-habilidades, caracterizando e integrando habilidades. Implicancias para la planificación de la enseñanza. Objetivos y propósitos: sus diferentes tipos: skill based, content based y proficiency based. Planificación. La planificación diaria, unidades de desarrollo, la planificación por proyectos.

La clase. El formato del plan de clase. Diferentes abordajes al desarrollo de la clase. Los momentos de la clase y sus transiciones. Evaluación. Selección y elaboración de instrumentos de evaluación y autoevaluación de proceso y producto para el nivel primario. Planificación y enseñanza de clases centradas en el aprendizaje por tareas. Planificación: la formulación de objetivos. El formato del plan de clase. Planificación de proyectos.

Bibliografía de referencia

- BANFI, C. (2010) Los Primeros Pasos en Lenguas Extranjeras: Modalidades de Enseñanza y Aprendizaje Ediciones Novedades educativas, Buenos Aires, Argentina.
- BAXTER, A. (1997) Evaluating your Students Richmond Publishing, London UK.
- BRINTON, D., SNOE, M. BRINGHAM, W. (1990) Content Based Second Language Instruction Newbury House Publishers New York, USA.
- BROWN, J. (1995) The Elements of Language Learning: A Systematic Approach Heinle & Heinle Publishers, Massachusetts USA.
- CANT, A., SUPERFINE, W. (1997) Developing Resources for Primary Richmond Publishing, London UK.
- ELLIS, Rod. (1997). SECOND LANGUAGE ACQUISITION. OUP.
- GARDNER, H. (1993) Multiple Intelligences: The Theory in Practice Basic Books New York, USA.
- HARMER, J. (2001) How to Teach English. Longman.
- _____ (2007). The Practice of English Language Teaching Pearson Education England, UK.
- HOUSE, S. (1997) An Introduction to Teaching English to Children Richmond Publishing, London UK.
- KRASHEN S., TERRELL T. (1995). The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom Phoenix ELT Hertfordshire, UK.
- KRASHEN, S. (1991) Fundamentals of Language Education Laredo Publishing Co. California, USA.
- KRASHEN, S. (1991) Second Language Acquisition and Second Language Learning Prentice Hall International, Hertfordshire, UK.
- LIGHTBOWN, P. M Y SPADA, N (1995) How Languages are Learned Oxford University Press, Oxford, UK.
- LITTLEWOOD, W. (2005) Communicative Language Teaching Cambridge University Press, Cambridge UK.
- LONG H. M, RICHARDS J. ed. Methodology in TESOL (1987) A Book of Readings Heinle & Heinle Publishers, Massachusetts USA.
- MATTHEWS ALAN, M., LES DANGERFIELD Ed. At the Chalkface (1991) Practical Techniques in Language Teaching Nelson Hong Kong, CHINA.
- MCCARTHY, M. (2008) Discourse Analysis for Language Teachers Cambridge University Press, Cambridge, UK. – RICHARD-AMATO, P. (1995) Making it Happen Interaction in the second Language classroom: from Theory to Practice Longman, New York, USA
- RICHARDS J.C., NUNAN, D. (1990) Second Language Teacher Education Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- RICHARDS, J., SCHMIDT, R. (2002) Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics Pearson Education UK. – RICHARDS, J.; THEODORE S. R. (1986) Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge University Press. New York, USA.
- SALABERRI, S. (1995) Classroom Language Heinemann Publishers, Oxford, UK.
- SCARCELLA ROBIN C., REBECCA L. (1992) Oxford. The Tapestry of Language Learning: The Individual Communicative Classroom. Heinle & Heinle Publishers Massachusetts, USA.

///...56.-

| |
|--------|
| G.T.F. |
| H: 6 |
| R: |
| A: |

2017-AÑO DE LAS ENERGÍAS RENOVABLES

LES OBRAS DEL DEL COMUNITARI

Daniela Silvana CISTERNA
Directora de Despacho
M.ED.

1789



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

Ministerio de Educación

.../1156.-



1789

SELIGSON, P. (1997) Helping Students to Speak Richmond Publishing, London UK.
SNOW, M., DONNA M. BRINTON (1997) The Content –Based Classroom: Perspectives on Integrating Language and Content Longman. New York, USA.
TICE, J. (1997). The Mixed Ability Class Richmond Publishing, London UK.
WEAVER, C. (1990) Understanding Whole Language: From Principle to Practice Heinemann, New Hampshire, USA.

TRAYECTO DE DIDÁCTICA DE GEOGRAFÍA

DIDÁCTICA ESPECÍFICA I

Formato: Módulo

Ubicación en el diseño: 1 año. 2º Cuatrimestre.

Régimen de cursada: cuatrimestral

Carga horaria: 4 horas cátedra, 2 hs 40' horas reloj.

Síntesis explicativa:

El espacio de geografía pretende brindar herramientas básicas y fundamentales para que el futuro docente se desempeñe en su labor con fundamentos sólido para la elección de la corriente de pensamiento de la geografía. Además, esta toma de posición le permitirá sortear y erradicar fuertes contradicciones y construir su práctica docente desde una mirada multicausal y desde varias perspectivas.

La amplitud y extensión de los temas y problemáticas abordados por las Ciencias Sociales en general y la Geografía en particular, son causa de gran parte de las dificultades con las que se encuentra el docente novel a la hora de planificar. Es por esto que se propone el análisis de los criterios a utilizar para seleccionar contenidos de enseñanza, o sea, cómo decidir los recortes didácticos a desarrollar en un plan o programa. Además se profundizará con el conocimiento de las TIC para relacionarlos con técnicas y metodologías propias de las Ciencias Sociales en general y la Geografía en particular y su uso y aplicación en el aula, lo cual debe conformarse como una importante herramienta de soporte de la construcción y comunicación del conocimiento dentro y fuera del aula.

Por último, se realiza un abordaje desde lo teórico y conceptual de la Educación ambiental con una mirada integrada a otras disciplinas y que la misma no es posible arribarla, practicarla y enseñarla desde la soledad académica.

Finalidades formativas:

- Promover el análisis de las principales dificultades que tienen los estudiantes de Educación Secundaria para construir los conceptos socio-territoriales, promoviendo el planteo de alternativas didácticas que ayuden a superarlas.
- Habilitar espacios en los que los estudiantes puedan iniciarse como usuarios críticos de los libros de textos y otros recursos disponibles en relación con la enseñanza de la Geografía, adaptando las propuestas a diversos contextos.
- Favorecer el conocimiento y la aplicación de las Tecnologías de la Información y Comunicación en la planificación de actividades áulicas y de campo, atendiendo a las distintas modalidades del sistema.

Contenidos mínimos prioritarios:

1) Las corrientes de pensamiento geográfico y su utilidad a la Geografía escolar.

Los conceptos estructurantes de las Ciencias Sociales y la Geografía aplicados a la enseñanza: multicausalidad, multiperspectividad, complejidad de la realidad social, cambio y continuidad, interjuego de escalas.

Corrientes de la Didáctica de la Geografía y las Ciencias Sociales: Tradiciones en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Discursos presentes en el pensamiento geográfico y sus implicaciones didácticas.

2) Organización de la tarea pedagógica: La planificación docente en Geografía

La dimensión curricular de la enseñanza de la Geografía. Selección de contenidos, la organización por ejes. Estrategias de enseñanza y recursos didácticos: Estudio de caso. Salida de campo. Mesa de

///...57.-

| |
|--------|
| G.T.F. |
| H: 63 |
| R: |
| A: |



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

Ministerio de Educación

...///57.-



1789

exploración. Trabajo con imágenes. Uso de cartografía. Lectura de gráficos. Dibujo de mapas. El aprendizaje por proyectos.

DIDÁCTICA ESPECÍFICA II

Formato: módulo

Ubicación en el diseño: 2º año

Régimen de cursada: anual

Carga horaria: 4 horas Cátedra; 2 hs 40' horas reloj.

Síntesis Explicativa:

Se orientará al estudiantado en qué enseñar, de qué manera, con qué estrategias y recursos, y qué, cómo y por qué evaluar los contenidos de la Geografía escolar.

En este marco se intensificará el análisis de los documentos curriculares y su aplicación a la planificación áulica. También se abordará en detalle el trabajo con las ideas previas de los adolescentes y se profundizará en la implementación de diversas estrategias didácticas de uso común en la enseñanza geográfica, tales como la lectura de imágenes, el estudio de casos, la implementación de salidas de campo educativas y otras.

Finalidades formativas:

- Brindar a los futuros docentes herramientas apropiadas para la formulación y fundamentación de proyectos y programas de enseñanza con sus correspondientes estrategias didácticas.
- Andamiar el espacio de prácticas docentes, generando así mayor confianza de los estudiantes en el desempeño las mismas.
- Ofrecer situaciones didácticas en las que los futuros docentes puedan construir criterios de selección y secuenciación de contenidos a partir de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales.

Contenidos mínimos prioritarios:

- 1) Aportes para la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía.

El trabajo con ideas previas. De la pregunta a la situación problemática: aprendizajes basados en problemas. La enseñanza a partir de problemas.

- 2) Los recursos en la clase de Geografía.

Lectura de imágenes. Imágenes fijas (fotografías, láminas, pinturas) y móviles (largometrajes, cortometrajes, documentales): análisis y aprovechamiento en el aula. Material cartográfico: lectura, análisis y construcción. Documentos estadísticos, periodísticos, de divulgación científica y literaria; su importancia y utilización. Elaboración de material didáctico incorporando textos, sonidos, animaciones

El video digital: su incorporación en la planificación docente. Editores de imágenes y vídeos

- 3) La Geografía y su vinculación con el ambiente y la comunidad

Educación ambiental y Educación para la diversidad. Articulación de los contenidos geográficos con los de otras disciplinas.

Bibliografía de referencia:

CORDERO SILVIA Y SVARZRAN JOSÉ (2007) Hacer Geografía en la escuela. Reflexiones y aportes para el trabajo en el aula. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires, Argentina.

FERNÁNDEZ CASO, MARÍA VICTORIA (2007). Geografía y territorios en transformación. Nuevos temas para pensar la enseñanza. Noveduc. Buenos Aires, Argentina.

FERNÁNDEZ CASO Y GUREVICH RAQUEL (2014) Didáctica de la geografía. Prácticas escolares y formación de profesores. Editorial Biblos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

FERNÁNDEZ CASO Y GUREVICH RAQUEL (2007). Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza. Editorial Biblos. Buenos Aires, Argentina.

GUREVICH, RAQUEL y otros (2011). Ambiente y Educación. Una apuesta al futuro. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.

GUREVICH RAQUEL y otros (1995). Notas sobre la enseñanza de una Geografía renovada. Editorial Aique. Buenos Aires, Argentina.

HOLLINAN VERÓNICA Y LOIS CARLA (2015). Geografías. Imágenes e instrucción visual en la

///...58.-

| |
|--------|
| G.T.F. |
| H: L5 |
| R: |
| A: |



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

Ministerio de Educación

...///58.-

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Daniela Silvana CISTERNA
Directora de Despacho
M.ED.

1789

geografía escolar. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.
INSAURRALDE, MÓNICA (2009). Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas. Noveduc. Buenos Aires Argentina.
MENDOZA, CRISTÓBAL (2008). Tras las huellas de Milton Santos. Una mirada latinoamericana a la geografía humana contemporánea. Anthropodos Editorial, UAM - Iztapalapa. División de Ciencias Sociales. México. Santos Milton (1990). Por una geografía nueva. Espasa Calpe. Madrid, España.
SANTOS MILTON (1996) Metamorfosis del espacio habitado. Editorial Oikos-Tau. Barcelona, España.

TRAYECTO DE LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA

Fundamentación:

Para construir una didáctica de la historia y establecer el carácter propio del conocimiento de sus contenidos, es necesario dar respuesta explícita a cuestiones tales como la determinación del status epistemológico como ciencia, la posibilidad de integración con otras ciencias sociales, el valor de verdad o certeza del conocimiento y su relación con los valores y con la acción del hombre; todas cuestiones que, gradualmente, el estudiante fue abordando hasta el momento, pero, especialmente, es preciso resolver problemas de carácter específicamente didáctico, tales como el establecimiento y desarrollo de criterios para la selección de contenidos disciplinares o no disciplinares, para su conversión o transposición didáctica, para el manejo de la clase y para la producción de materiales didácticos, tanto como un posicionamiento bajo un enfoque cognitivo.

Para ello, este espacio modular, habilitará preguntas y reflexiones propias del campo pedagógico-didáctico-disciplinar, que, sobre la base de contenidos de diferente naturaleza, permitan al estudiante de 2º año, reconstruir el horizonte complejo de la enseñanza de la historia en clave didáctica. Luego, el conocimiento de las investigaciones en el campo de la didáctica específica, el abordaje de la cuestión metodológica y de planeamiento de la enseñanza, aportará capacidades que habiliten para el análisis y la reflexión sobre los procesos complejos de conformación del campo disciplinar y su transmisión.

El módulo define en principio de forma analítica, entonces tres ejes que dan cuenta de estos aspectos, a saber: 1) La problemática en perspectiva cognitiva, es decir, la consideración de los procesos cognitivos sobre los que se apoya una teoría de la enseñanza y orienta a los profesionales en la búsqueda de alternativas para la adquisición de aprendizajes significativos,
2) Las estrategias y recursos, específicos del área, modos de pensar y operar en clave didáctica que anudan el pensamiento histórico y las problemática de la enseñanza, y;
3) Los elementos de la planificación que da cuenta del utillaje necesario con el cual se pretende que el estudiante maneje funcional mente lo específico del planeamiento curricular.

DIDÁCTICA ESPECÍFICA I

Formato: Módulo

Ubicación en el diseño: 1º año 2º cuatrimestre

Régimen de cursada: cuatrimestral

Carga horaria: 4 horas Cátedra; 2 hs 40' horas reloj.

Síntesis Explicativa:

El espacio Didáctica de la Historia, tiene como finalidad presentar conceptos generales referidos a la enseñanza y el aprendizaje de la historia. De esta manera es importante considerar que los estudiantes de la Certificación Docente acceden a este trayecto con un título de base y que en muchos casos algunos de ellos ya se encuentran dentro del sistema educativo por lo cual este espacio toma mayor importancia.

De esta manera se promueve que puedan comenzar a pensar en la "enseñanza de la historia" como objeto de estudio. Para poder razonar de un modo formal o abstracto en un área del saber, se requieren estrategias de pensamiento y el conocimiento conceptual específico sobre el área. Los futuros docentes, que transitan la Certificación Docente, deberán tener oportunidad de adquirir competencias para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, mediante el uso simultáneo e interactivo de estos dos componentes del pensamiento en esta área. Para ello se ha de tener en cuenta que sobre la historia o cualquier otra área del conocimiento escolar es necesario poseer redes o

///...59.-

| |
|--------|
| G.T.F. |
| H: 5 |
| R: |
| A: |



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

Ministerio de Educación

...///59.-

ES COMUNITARIO

2017-AÑO DE LAS ENERGÍAS RENOVABLES"

Daniela Silvana CISTERNA
Directora de Despacho
M.ED.

1789

sistemas jerarquizados de conceptos, además de estrategias y habilidades para lograr un pensamiento crítico y autónomo y teorías o modelos conceptuales que permitan interpretar situaciones

En esta unidad curricular se propone un ejercicio de reflexión teórica sobre las herramientas conceptuales que la complejidad de la enseñanza de la Historia requiere. Esto demanda necesariamente la construcción de un objeto a ser enseñado, diferente al de la ciencia, pensado a los fines de su transmisión. En este sentido, deben reconocerse las problemáticas específicas del conocimiento histórico, campo complejo en el que se entrecruzan cuestiones inherentes al status epistemológico de la ciencia, a la dinámica de su desarrollo y a la proliferación de sus debates recientes. La inclusión del conocimiento histórico en el diseño de la Educación Secundaria, y especialmente en el ciclo orientado (ciencias sociales), implica visibilizar los usos sociales que se le asignan y, por tanto, las finalidades de su enseñanza, que han ido cambiando a través del tiempo. Sin embargo, el código disciplinar que se constituye en torno a la enseñanza de la Historia da cuenta más de las tradiciones y continuidades, que de las transformaciones y rupturas presentes en este proceso, pero, en un sentido hipotético y reconociendo este campo en tensión, esto resulta interesante, dado que por lo mismo también alienta a la construcción de un pensamiento productivo en el campo la transmisión y recepción de la historia en los establecimientos educativos fueguinos.

La Didáctica de la Historia requiere el reconocimiento de los presupuestos y matrices éticas, epistémicas y políticas que subyacen en los diversos discursos didácticos. De este modo, se introduce, en esta primer parte de la didáctica específica, un espacio de reflexión, análisis crítico y valoración de los diferentes modelos de enseñanza de la historia para la Educación Secundaria, con sus especificidades en relación con los sujetos y contextos que lo singularizan, en el marco de una propuesta educativa-social de clara intencionalidad inclusiva. Se apuesta a que estos procesos de análisis crítico y valoración se proyectarán en el futuro en la posibilidad de pensar y generar propuestas de intervención didáctica, y, a medida que los estudiantes vayan apropiándose de los contenidos propios de este espacio que, en síntesis, contempla la problemática didáctica específica y su aproximación a la enseñanza en el nivel secundario, también se afiancen preguntas complejas sobre los modos de superar esquemas de enseñanza de la historia de impronta positivista, que han impactado, y probablemente lo siguen haciendo en gran medida, en la calidad de aprendizaje de los alumnos del nivel secundario.

Finalidades formativas:

- Promover el reconocimiento de los elementos y las dimensiones constitutivos de las problemáticas del conocimiento histórico y su enseñanza.
- Favorecer el conocimiento y análisis de distintos enfoques teóricos sobre la enseñanza de la Historia.
- Facilitar la comprensión de la naturaleza del discurso didáctico de la historia en tanto entrecruzamiento de aspectos disciplinares, psicológicos, y específicamente didácticos.
- Promover la reflexión acerca del sentido de enseñar y aprender historia en la Educación Secundaria.
- Facilitar el reconocimiento de los aportes de la investigación didáctica a la formación de profesionales reflexivos.
- Promover la reflexión, construcción y explicitación del propio posicionamiento epistemológico frente a la Historia y la enseñanza de la misma.

Contenidos mínimos prioritarios:

Problemáticas del conocimiento histórico en perspectiva escolar: la didáctica de la historia Didáctica de la historia. Implicancias metodológicas y disciplinares. La historia como objeto de conocimiento didáctico. El origen de la historia como disciplina escolar y sus transformaciones.

De la formación nacional a las búsquedas contemporáneas. Correspondencia entre los discursos historiográficos y la Historia en la escuela. Los usos sociales de la Historia. Finalidades para la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia en la Educación Secundaria: formación para la comprensión del mundo social y político y el ejercicio de la ciudadanía. Intencionalidad de los contenidos históricos.

La enseñanza de la historia en el nivel secundario. Enfoques disciplinares actuales y enseñanza de la historia. Tensiones presentes en la enseñanza de la Historia en el nivel secundario:

///...60.-

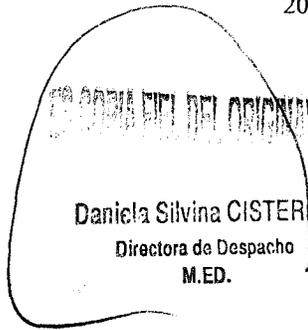
| |
|--------|
| G.T.F. |
| H/g |
| R: |
| A: |



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

Ministerio de Educación

...///60.-



1789

hechos-procesos, sujetos individuales-sujetos colectivos, casos y problemas-continuum histórico. Los temas polémicos en la enseñanza de la Historia. La historia como narración, como relato. Memoria e identidad en la enseñanza de la historia reciente.

Bibliografía de referencia:

AISENBERG, B. Y ALDEROQUI, S. (comps.). (1993). *Didáctica de las ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.

AISENBERG, B. Y ALDEROQUI, S. (comps.). (1998). *Didáctica de las ciencias Sociales 11*. Buenos Aires: Paidós.

ALVAREZ URÍA, F. (1995). "Escuela y subjetividad". En: *Cuadernos de Pedagogía*, N° 242.

BRITO, A. (2009). "Copiar y pegar, o estudiar y reinventar". En: *El Monitor de la educación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

BRITO, A. (2009). "La identidad de los profesores de la escuela secundaria hoy: movimientos y repliegues". *Propuesta Educativa*, N° 31.

CAMILLONI, ALICIA Y OTROS. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

CARDELLI, J. Y OTROS (comps.). (2007). "Identidad del trabajo docente en el proceso de formación". En: *Docentes que hacen investigación. Tomo 3*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

CARRETERO, M. (2007). *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia*. Buenos Aires: Aique.

CARRETERO, M. Y CASTORINA, J. A. (2010). *La construcción del conocimiento histórico: enseñanza, narración e identidades*. Buenos Aires: Paidós.

CARRETERO, M. Y POZO, J.I. (1984) "¿Enseñar historias o contar historias? Otro falso dilema". *Cuadernos de pedagogía*, N° 111.

CARRETERO, M; ROSA, A Y GONZÁLEZ, M.F. (comps.). (2006). *Enseñanza de la Historia y memoria colectiva*, Buenos Aires: Paidós

CERNADAS, I. E IVOVICH, D. (eds.). (2010). *Historia, ¿Para qué? Revisitas a una vieja pregunta*. Buenos Aires: Prometeo

FINOCCHIO, S. (2009). "Memoria, historia y educación en Argentina. De aprender de memoria a enseñar para la memoria la historia reciente". En: Pagés, Joan y González, María Paula (coord.) *Historia, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i llatinoamericanes*. Universitat Autònoma de Barcelona.

FINOCCHIO, S. (2011) "Una cartografía de saberes escolares en movimiento en América Latina". En: *Propuesta Educativa*, Nro. 33.

MASSONE, M. (2011) "Los jóvenes, la escuela y las transformaciones en el acceso y apropiación de los saberes en la sociedad contemporánea". En: Finocchio, S. y Romero, N. *Saberes y Prácticas Escolares*. Buenos Aires: Flacso-Flomo Sapiens.

REYES JUÁREZ, A. (2009). *Adolescencia entre muros. Escuela secundaria y la construcción de identidades juveniles*. México: FLACSO

ROMERO, L. A. (2007). *Volver a la Historia*. Buenos Aires: Aique.

ROSENSTONE, R. (1997). *El pasado en imágenes*. Barcelona: Ariel.

SCHWARZSTEIN, D. (2001). *Una introducción al uso de la Historia oral en el aula*. Buenos Aires: FCE.

TIRAMONTI, G. (dir.). (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires: Flacso-Homo Sapiens.

DIDÁCTICA ESPECÍFICA II

Formato: Módulo

Ubicación en el diseño: 2º año.

Régimen de cursada: anual

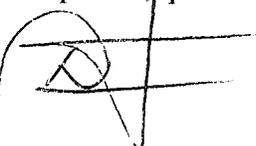
Carga horaria: 4 horas Cátedra; 2 hs 40' horas reloj.

Síntesis Explicativa:

El propósito fundamental del espacio curricular es establecer una reflexión profunda y situada en el contexto actual de la enseñanza, una reflexión que intenta reponer las preguntas de siempre, las de la cultura escolar y de la enseñanza de la historia en su relación con la vida social pasada, presente y futura. Esto es, considerar que no es posible pensar la enseñanza de la historia en

///...61.-

| |
|--------|
| G.T.F. |
| H: 6 |
| R: |
| A: |





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

Ministerio de Educación

...///61.-

términos solo pedagógicos, solo disciplinares o solo técnicos: la perspectiva situada en lo escolar nos permite afirmar aquí que es posible imaginar la enseñanza de la historia como en un espacio de intercambio, esto es de conversación entre generaciones, entre géneros, entre culturas diversas. Por ello, el módulo propone como eje de reflexión fundamental, el aprender a pensar la enseñanza de la historia, pensar en sus límites y potencialidades haciendo lugar a sentidos no sólo críticos sino también prospectivos y de ensayo, capitalizando los contenidos propuestos para construir una mirada didáctica situada, es decir, una didáctica que comprenda, por ejemplo, el acercamiento a los escenarios actuales de enseñanza y a los modos en que se inserta la tecnología y los medios de comunicación en el ámbito escolar dando lugar a estilos de aprendizaje diferentes, con los cuales el futuro docente se verá en la necesidad de interactuar. La temprana interpelación, en todo caso, las lógicas que sustentan las prácticas de la enseñanza de la historia, es un propósito definido del espacio, en tanto supone esta acción que el estudiante cuente con fuertes anclajes conceptuales que le permitan enfrentar tal desafío, de cara al ejercicio de la docencia.

Finalidades formativas:

- Poner a consideración los aportes de la teoría cognitiva en los procesos de enseñanza de la historia.
- Promover el reconocimiento sobre la necesidad de enseñar a pensar históricamente, a desarrollar habilidades ligadas al razonamiento y a priorizar durante las clases, procedimientos propios de la Historia, en un sentido claramente didáctico.
- Promover la reflexión acerca del sentido de enseñar y aprender historia en la Educación Secundaria.
- Propiciar el reconocimiento de los aportes de la investigación didáctica a la formación de profesionales reflexivos.
- Aportar orientaciones para la construcción de recursos didácticos en historia.
- Reconocer la potencialidad pedagógica de las TIC y diversos lenguajes en la Didáctica de la Historia.
- Promover la reflexión, construcción y explicitación del propio posicionamiento epistemológico frente a la Historia y la enseñanza de la misma.
- Favorecer el desarrollo de actitudes reflexivas - valorativas en relación a la construcción de proyectos áulicos.
- Ofrecer herramientas significativas para el diseño de planificaciones.

Contenidos mínimos prioritarios:

La Historia en perspectiva cognitiva y didáctica

El conocimiento en Historia. El problema de la construcción de conceptos y el cambio conceptual en Historia. Tiempo, Espacio y Sociedad como categorías estructurantes de la enseñanza.

La construcción de las nociones espacio-temporales. La historia y las ciencias sociales como actividad de razonamiento. Perspectivas actuales en el estudio de la enseñanza de la historia.

Solución de problemas con sentido histórico. Los conocimientos previos. Mis concepciones o ideas erróneas. El aprendizaje de conceptos históricos: características, polisemia.

El abordaje de la enseñanza de la historia desde las nociones de multicausalidad, multiperspectividad, diacronía, sincronía, cambio, continuidad, duraciones y periodizaciones diversas.

Estrategias y recursos de la enseñanza de la historia

Reconocimiento de las dimensiones analíticas presentes en una construcción metodológica para la enseñanza de la historia. Recursos didácticos, construcción del recurso. Recortes didácticos. Dinámicas grupales e individuales en la clase de historia. Las redes conceptuales. Pensar a partir de problemas y en términos de conexiones. Estudios de casos, analogías, simulaciones y análisis de fuentes diversas. La historia oral en el aula: la entrevista, interpretación y registro. La narrativa histórica.

Los museos y sus posibilidades didácticas. Uso de herramientas artísticas y la producción cultural en la práctica de la enseñanza de Historia: Literatura, música, cine, fotografía, videos, historietas, teatro, como recursos didácticos. Nuevas formas de hacer historia (historia oral, historia de las mujeres, microhistoria, historia de los jóvenes): su uso en el aula. Efemérides y actos escolares. Lectura y producción de imágenes.

Inclusión de nuevas tecnologías: La resignificación del espacio y el tiempo escolar en

///...62.-

| |
|--------|
| G.T.F. |
| H: 6 |
| R: |
| A: |

2017-AÑO DE LAS ENERGÍAS RENOVABLES
SECRETARÍA DE POLÍTICA DEL ORDENAMIENTO
Daniela Silvina CISTERNA
Directora de Despacho
M.ED.

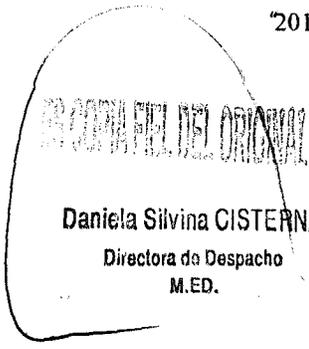
1789



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

Ministerio de Educación

...///62.-



1789

estrategias comunicacionales asincrónicas y sincrónicas: foros, chat, redes sociales. Roles y formas de organización social de la clase en propuestas que integran TIC. Ventajas y limitaciones del uso de Internet como fuente de información.

La planificación y programación de la enseñanza de la historia

Los procesos organizadores en las prácticas de la enseñanza de la historia: programación de la enseñanza; contenidos, criterios de selección, organización, integración y secuenciación. Definición del alcance de contenidos (extensión y profundidad). Las intencionalidades educativas: fin, objetivos, propósitos, expectativas de logro. Unidad didáctica y plan de clase. Contextos socioculturales del aprendizaje y la enseñanza de la historia. La Elaboración de diseños de programas y planificaciones a modo de guiones conjeturales situados a partir de aproximaciones diagnósticas institucionales y de aulas. Secuencias didácticas. La planificación docente como hipótesis de trabajo.

Bibliografía de referencia:

AISENBERG, B. Y ALDEROQUI, S. (comps.). (1993). Didáctica de las ciencias Sociales. Aportes y reflexiones. Buenos Aires: Paidós.

AISENBERG, B. y ALDEROQUI, S. (comps.). (1998). Didáctica de las ciencias Sociales II. Buenos Aires: Paidós.

Aisenberg, Beatriz (2000). "Los conocimientos previos en situaciones de enseñanza de las Ciencias Sociales". En: Castorina, J. A. y Lenzi, A. M. (comps.). La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas. Barcelona: Gedisa.

AISENBERG, B. (2005). "La lectura en la enseñanza de la Historia: las consignas del docentes y el trabajo intelectual de los alumnos". En: Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura. Año 26 - Setiembre de 2005. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.

AISENBERG, B.; BAVARESCO, P.; BENCHIMOL, K.; LARRAMENDY, A. Y LERNER, AUGUSTOWSKY, G. y otros (2008). Enseñar a mirar imágenes en la escuela. Buenos Aires: Tinta Fresca.

BENEJAM, P. (1998). "La selección y secuenciación de los contenidos sociales". En: Benejam, P. y Pagés J. (Coord.). Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e historia en la educación secundaria. Barcelona: Horsori Editorial.

CARRETERO, M. (2007). Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia. Buenos Aires: Aique.

CARRETERO, M. (2007). Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global. Buenos Aires: Paidós.

CARRETERO, M. Y VOSS, J. F. (comps.). (2003). Aprender y pensar la historia. Buenos Aires: Amorrortu.

CASTORINA J. A. Y LENZI, A. (2002). La formación de Pos conocimientos sociales en los niños" Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas. Barcelona: Gedisa

DELIA (2008). "Hacia la explicación de un hecho histórico. El papel de la lectura en clase".

DUJOVNE, M. (1995). Entre musas y musarañas: una visita al museo. Buenos Aires: FCE.

FINOCCHIO, S. (1993). Enseñar Ciencias Sociales. Buenos Aires: FLACSO-Troquel.

HÉBRARD, J. (2000) "El aprendizaje de la lectura en la escuela: discusiones y nuevas perspectivas". Conferencia dada en la Biblioteca Nacional de la Ciudad de Buenos Aires.

KANTOR, D. (1996) "Un objeto, un mundo". En: Alderoqui, S. (comp.) Museos y escuelas: socios para educar. Buenos Aires: Paidós.

LENZI, ALICIA (2001). "El cambio conceptual de nociones políticas: problemas, resoluciones y algunos hallazgos". En: Castorina, José Antonio (Comp.). Desarrollos y problemas en psicología genética. Buenos Aires: Eudeba.

MASSONE, M. Y NÚÑEZ, S. (2003). El uso de las fuentes en la enseñanza de la historia. Parte I y III. Novedades Educativas. Nro 146. Nacional de San Martín. Buenos Aires, mayo 2008. Mimeo.

PLUCKROSE, HENRY (1993). Enseñanza y aprendizaje de la historia. Madrid: Morata. Ponencia presentada al 1º Congreso Internacional de Didácticas Específicas. Universidad Quinquer, D., "La evaluación de los aprendizajes en Ciencias Sociales", en Benejam, P. y Pagés, J. (Coord.), Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria. Editorial Horsori. Barcelona. 1997.

REYES JUÁREZ, A. (2009). Adolescencia entre muros. Escuela secundaria y la construcción de identidades juveniles. México: FLACSO.

///...63.-

| |
|---------|
| 1. T.F. |
| 15 |
| 2: |
| A: |



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

Ministerio de Educación

...///63.-

"2017-AÑO DE LAS ENERGÍAS RENOVABLES"

SECRETARÍA DE POLÍTICA DEL ORIENTE

Daniela Silvana CISTERNA
Directora de Despacho
M.ED.

1789

- ROMERO, L. A. (2007). Volver a la Historia. Buenos Aires: Aique.
ROSENSTONE, R. (1997). El pasado en imágenes. Barcelona: Ariel.
ROSTÁN, E. (2000). "Las Ciencias Sociales y la escuela: desafíos y propuestas". En: A.A.V.V. ¿Qué enseñar? ¿Cómo aprender? Montevideo: Ed. Aula.
ROSTAN, E. (2009). "El predominio de los contenidos factuales en el área de Ciencias Sociales: ¿dificultad o concepciones y sentidos sobre el conocimiento a enseñar?". En: Boggino, N. (comp.). Escuela abierta y mundos posibles. Rosario: Editorial Homo Sapiens.
SCHWARZSTEIN, D. (2001). Una introducción al uso de la Historia oral en el aula. Buenos Aires: FCE.
VILAR, P. (1980). Iniciación al vocabulario del análisis histórico. Barcelona: Ed Crítica.
ZELMANOVICH, P. (1996). Efemérides. Entre el mito y la historia. Buenos Aires: Paidós.

Campo de la práctica profesional de la certificación docente

Fundamentación:

Este campo de formación está destinado al análisis, interpretación y explicitación de las prácticas docentes y al fortalecimiento de las capacidades para la enseñanza.

Se proponen cuatro trayectos de práctica con cursada cuatrimestral, ofreciendo trayectos diferenciados.

Aquellos profesionales que ya estén trabajando en el sistema educativo, con una antigüedad mínima de dos años, cursarán solo los Trayectos de Práctica III y IV, en función de promover la integración entre la praxis docente y aquellos lineamientos teóricos que fomenten la reflexión y el juicio crítico respecto del rol.

El abordaje de las prácticas profesionales, tanto si se trata de su revisión y fortalecimiento como si se trata de su construcción - en el caso de los cursantes sin experiencia docente- moviliza y reconfigura conocimientos y saberes de otros campos curriculares. En este sentido que el trayecto de práctica se entiende como articulador de otros ámbitos del saber; el de la Formación General y el de la formación Específica.

Si bien la práctica favorece los procesos de análisis, comprensión, reflexión y sistematización progresiva de las experiencias pedagógicas, los mismos no se producen sino por la especial intervención de los profesores, considerados en su potencia modelizadora, que se constituyen en andamios para asimilar la práctica de la enseñanza que hace referencia a esa dimensión de la práctica docente que implica una intervención en lo personal de los alumnos proponiendo algún tipo de actividad que les facilite la apropiación de un contenido curricular (Steinman, 2010).

Dichos procesos, en especial la reflexión sobre la acción, no se desarrollan en forma espontánea y, es más, existen restricciones culturales que obstaculizan los procesos reflexivos. De ahí la importancia de acompañar los procesos reflexivos en la práctica creando dispositivos didácticos que los activen. Se instalan, entonces, la idea de construir nuevas formas de relaciones sociales en la búsqueda de formar docentes comprometidos con el aprendizaje de sus alumnos como forma de limitar los procesos de desigualdad que llevan a la exclusión de sectores populares, como así también, la idea de construir y apropiarse del concepto de cultura colaborativa en la institución formadora y la institución escolar.

Finalidades formativas de la Práctica profesional:

Ofrecer oportunidades para desarrollar competencias profesionales propias de la enseñanza.

Habilitar espacios para la reflexión crítica.

Crear espacios para interactuar en escenarios diferentes y en cursos diversos.

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

Diversificar los espacios de ejercicio y reflexión del rol docente en el nivel de educación secundaria.

Fomentar el recurso de la autoevaluación como dispositivo de formación y desarrollo profesional

PRÁCTICA I: Institución educativa y comunidad

Formato: Taller

Ubicación en el diseño: 1° año. Primer cuatrimestre

Régimen de cursada: cuatrimestral

Carga horaria: 6 horas Cátedra; 4 horas reloj.

| |
|--------|
| G.T.F. |
| H: 5 |
| R: |
| A: |

///...64.-



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

Ministerio de Educación

...///64.-

Síntesis Explicativa

LA COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Daniela Silvana CISTERNA
Directora de Despacho
M.ED.

1789

El propósito de este primer taller será la iniciación de los estudiantes en el conocimiento de herramientas y marcos conceptuales que les permitan analizar y reflexionar acerca de los escenarios reales de la enseñanza. Desde este encuadre, la observación participante y la entrevista se convertirán en herramientas valiosas para el diagnóstico, diseño, desarrollo y evaluación de la práctica.

Esta unidad curricular está orientada a facilitar la primera inclusión de los estudiantes en las escuelas asociadas, entendidas como instituciones de nivel secundario en las que los futuros docentes realizarán sus prácticas y/o residencias, constituyendo ambientes de formación y de aprendizaje en los contextos en que deberán desempeñarse. De esta forma, la institución resulta partícipe fundamental del proceso de formación docente. En estos espacios serán guiados por el profesor de práctica y los "docentes orientadores". El docente orientador, también llamado co-formador, siendo parte de la escuela asociada, colabora en la formación de los estudiantes recibéndolos e integrándolos paulatinamente a la dinámica escolar, a partir de acuerdos consensuados con los profesores de Práctica.

El espacio está organizado en clases teóricas y prácticas en el Instituto que, en articulación con otros espacios curriculares tales como Pedagogía y Psicología Educativa del campo de Formación General, promoverán la reflexión, el análisis de la información recogida en los diferentes ámbitos de enseñanza a través de instrumentos diseñados para tal fin. Paralelamente, se desarrollarán observaciones no participantes y participantes en instituciones de diferentes modalidades y/o en Instituciones Educativas no formales. Las visitas a estas diferentes organizaciones proveerán el insumo para las clases en el Instituto.

Finalidades formativas:

- Reflexionar sobre aspectos que hacen a la tarea docente en las diferentes instituciones a través de la observación, la colaboración en las escuelas asociadas y/o instituciones no formales.
- Promover la confrontación en diversos marcos conceptuales que permitan la interpretación y el análisis de las problemáticas del grupo y de la institución en la que se inserta.
- Propiciar el conocimiento, análisis y evaluación de documentos curriculares del nivel para comprender su uso y función.

Contenidos mínimos prioritarios:

La institución escolar y sus documentos. Los contenidos escolares: selección y organización. Acuerdos institucionales y de convivencia. El PEI: su articulación con el PCI y su conexión con el Diseño Curricular específico para el Área de Prácticas del Lenguaje. Observación de diferentes modalidades en la Escuela Secundaria Obligatoria. Aprendizaje en servicio. Pedagogía de la reciprocidad. Las instituciones no formales. Sus especificidades y objetivos. Registros narrativos. Implicancia de las ayudantías. Organización de acciones en función de una finalidad.

PRÁCTICA II: Enseñanza y Curriculum

Formato: Taller

Ubicación en el diseño: 1º Año. Segundo cuatrimestre

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Carga horaria: 6 horas Cátedra; 4 horas reloj.

Síntesis explicativa:

El propósito de este segundo taller será la iniciación de los estudiantes en el conocimiento de herramientas y marcos conceptuales que les permitan analizar y reflexionar acerca de los escenarios reales de la enseñanza. Está centrado en la enseñanza y el curriculum como ejes vertebradores y proyecta en el aula los contenidos abordados en los campos de la formación general y específico.

Desde este encuadre, la observación y la entrevista se convertirán en herramientas valiosas para el diagnóstico, diseño, desarrollo y evaluación de primeras prácticas de ayudantías.

Está orientado a facilitar la primera inclusión de los estudiantes en las aulas de las escuelas asociadas, entendidas como instituciones de nivel secundario en las cuales los futuros docentes realizan sus prácticas y/o residencias, constituyendo ambientes de formación y de aprendizaje en los contextos en que deberán desempeñarse. De esta forma, la institución resulta partícipe fundamental

///...65.-

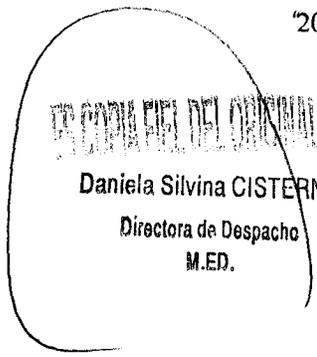
| |
|--------|
| C.T.F. |
| M.G. |
| R. |
| A. |



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

Ministerio de Educación

...///65.-



1789

del proceso de formación docente. En este espacio serán guiados por los profesores de práctica y el "docente orientador", también llamado co- formador, que siendo parte de la escuela asociada, colabora en la formación de los estudiantes recibéndolos e integrándolos paulatinamente en la dinámica escolar a partir de acuerdos consensuados con el Profesor de Práctica.

El espacio está organizado en clases teórico-prácticas en el instituto en articulación con otros espacios curriculares del campo de Formación General. Estas promoverán la reflexión, el análisis de la información recogida en los diferentes ámbitos de enseñanza y, a través de instrumentos diseñados para tal fin. Las observaciones a diferentes instituciones asociadas y proveerán el insumo para planificar la ayudantía.

Finalidades formativas:

- Facilitar herramientas y marcos conceptuales para el análisis de la información que se obtiene en el trabajo de campo.
- Generar diferentes ámbitos de enseñanza de las áreas de idoneidad.
- Propiciar la reflexión sobre aspectos que hacen a la tarea docente en las diferentes instituciones.
- Favorecer la adquisición de saberes sobre la enseñanza del área de experiencia, las que permitan participar en procesos intervención en las instituciones educativas.
- Propiciar la confección de registros de información para su análisis y reflexión.

Contenidos mínimos prioritarios:

Práctica. Práctica docente, pedagógica y práctica de enseñanza. La práctica reflexiva: perspectivas y posturas. Componentes del aprendizaje: alumnos, pares, el docente, la institución. La biografía escolar. El contexto educativo. El contexto de aprendizaje: aula, institución, sistema educativo en el marco político, económico y social. Los alumnos, sus características y necesidades.

Análisis de la práctica de otros a través de observaciones y entrevistas sobre el desarrollo de la disciplina en las Instituciones y la Conformación de Departamentos y Áreas de acuerdo a diferentes paradigmas de enseñanza.

Métodos y técnicas de recolección y análisis de información. Observaciones. Entrevistas. Encuestas. Registro y sistematización de datos. Introducción a la planificación áulica. Los proyectos como formato de trabajo.

PRÁCTICA III: Prácticas de Enseñanza

Formato: Taller

Ubicación en el diseño: 2º año. Primer cuatrimestre

Régimen de cursada: cuatrimestral

Carga horaria: 6 horas Cátedra; 4 horas reloj

Síntesis explicativa:

El espacio de la Práctica III está pensado como una instancia en la que los estudiantes aprendan a construir o reconstruyan, las distintas dimensiones de su futuro quehacer profesional a partir de una intervención más sistemática en la investigación de la práctica. Este espacio involucra al profesional en su integridad como sujeto cognoscente, social y emocional, y lo sitúa en el marco de una concepción educativa pluralista, democrática, reflexiva y respetuosa de la diversidad que la realidad escolar presenta.

Hablar de la profesión docente es hablar de la práctica pedagógica responsable y fundada en la teoría para producir nueva teoría. Por ello, el trayecto de la práctica se constituye en eje vertebrador de la formación cuyo principio organizador es el aula y la práctica docente como instancia articulada con lo institucional.

Así, el trayecto propone abordar las prácticas de la enseñanza centrándose en el aprender a enseñar en forma graduada.

Durante el taller los docentes en formación abordarán marcos teóricos en articulación con otros espacios curriculares del campo general y del específico y realizarán microexperiencias en la institución del nivel. Confeccionarán diagnósticos áulicos, planificaciones de proyectos de unidades temáticas para el área, planes de clase y darán clases simuladas en el instituto. Evaluarán la propia práctica y la de sus compañeros a través de la reflexión y análisis. Confeccionarán crónicas de clase y

///...66.-

| |
|--------|
| G.T.F. |
| H: 5 |
| R: |
| A: |



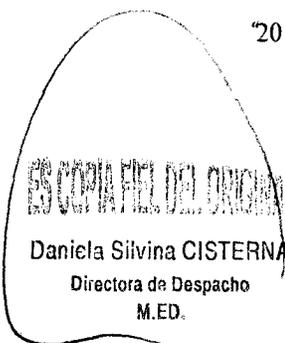
Provincia de Tierra del Fuego
Antártida e Islas del Atlántico Sur
República Argentina

Ministerio de Educación

...///66.-

se autoevaluarán.

Asimismo, realizarán visitas a las escuelas asociadas. Observarán clases. Realizarán entrevistas a diferentes actores institucionales. Harán la ayudantía. Se ocuparán de la programación, la implementación y la ejecución de las clases en las aulas. Confeccionarán las crónicas y autoevaluaciones pertinentes. Contarán con la guía de los profesores de la Práctica y "docente orientador" de los cursos en los colegios del nivel secundario.



1789

Finalidades formativas:

- Promover la participación activa de los estudiantes en Proyectos escolares.
- Guiar en la adquisición de los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de micro experiencias y seguimiento de un curso observando, colaborando, diseñando planificaciones y dando clases.
- Guiar en la adquisición de los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de micro experiencias y seguimiento de un curso observando, colaborando, diseñando planificaciones y dando clases.

Contenidos mínimos prioritarios:

Observaciones áulicas participantes y no participantes. Entrevistas. Diferentes formas de registro. Diagnóstico áulico: su contextualización en el Proyecto Curricular del área y en el Proyecto Educativo Institucional (P.E.I) Confección de crónicas. Secuenciación y complejización de acuerdo al nivel.

La motivación para el aprendizaje. La acción motivacional del profesor en el aula. Propuestas didácticas y recursos acordes a las situaciones de diversidad sociocultural y tendiente a la inclusión.

Evaluación: función, criterios e instrumentos. Análisis y diseño de estrategias modalidades e instrumentos de seguimiento y evaluación de los aprendizajes. Reflexión sobre la práctica docente.

La organización social de la clase. Dificultades de los grupos en el aula. El papel de los agrupamientos. La diversidad. Dinámicas y técnicas grupales.

Problemáticas Institucionales, del Nivel y del área relacionados con la enseñanza. Secuenciación y complejización de acuerdo con los niveles de la enseñanza. Estrategias de enseñanza. Estrategias específicas del área.

PRÁCTICA IV: Residencia Pedagógica

Formato: Taller

Ubicación en el diseño: 2º año. Segundo cuatrimestre

Régimen de cursada: cuatrimestral

Carga horaria: 6 horas Cátedra; 4 horas reloj.

Síntesis Explicativa

El recorrido del Trayecto de la Práctica implica realizar un abordaje del contexto en el que se desarrollan las prácticas de enseñanza en su dimensión real, considerando la complejidad y variables que la atraviesan (aspectos disciplinares, institucionales, contextuales, de diversidad en el aula, lo vincular etc.), con el objeto de reflexionar sobre ellas a la luz de la teoría. En la práctica IV la intensidad de la práctica en el Nivel Secundario, en sus diferentes modalidades, permitirá un encuadre de trabajo que se sustenta en los aportes teóricos que consideran al profesor como un intelectual crítico y reflexivo, a la práctica docente como práctica social y profesional contextualizada y al conocimiento como producto de una construcción personal y social. Se recuperan en este espacio los saberes trabajados en la totalidad de los espacios curriculares cursados, por lo tanto el proceso reflexivo que desde los talleres intentará habilitarse, es entendido como un espacio que permitirá al docente en formación darse cuenta y dar cuenta de las propias acciones y de la diversidad de condiciones que las determinan a partir de considerar la relación entre teoría y práctica y entre pensamiento y acción.

Se analizará la propia práctica partiendo de comprender que el abordaje de la enseñanza implica analizar el propio proceso de formación, al decir de G. Ferry "como una dinámica de desarrollo profesional". Al mismo tiempo, implica pensar en la necesidad de comprender el rol del docente como mediador entre los saberes del estudiante y la disciplina a enseñar, intentando

///...67.-

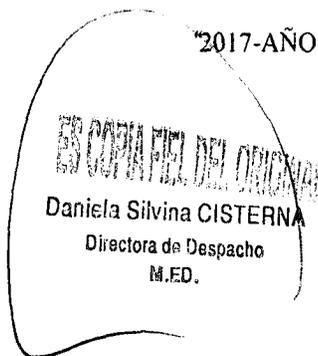
| |
|--------|
| G.T.F. |
| H.L.S |
| R: |
| A: |



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

Ministerio de Educación

...///67.-



"2017-AÑO DE LAS ENERGÍAS RENOVABLES"

1789

visualizar la necesidad de construir la distancia óptima necesaria para que el estudiante aprenda y el docente reconozca la necesidad de tomar decisiones didácticas para el diseño y evaluación de sus clases.

Es por ello que en un devenir constante de articulación y reflexión de la práctica y de las teorías que la sustentan, se propone analizar las observaciones y prácticas realizadas en las instituciones elaborando conexiones con los distintos contenidos abordados en todos los espacios curriculares cursados. Se parte de la premisa de considerar al trayecto de la práctica como aquel que, a través de la interacción docente-alumno- conocimiento, propicia la comprensión, la actuación autónoma responsable y la reflexión crítica de la propia práctica

Finalidades Formativas:

- Habilitar espacios para Interpretar y analizar los datos sobre problemáticas relacionadas al quehacer institucional y áulico.
- Promover actitudes de auto evaluación, de autocrítica y de reflexión sobre el propio proceso de formación.
- Favorecer el desarrollo de una actitud investigadora que fomente la curiosidad epistemológica especialmente en su área o disciplina.
- Propiciar la construcción y análisis de propuestas didácticas contextualizadas y proyectos para el área.
- Guiar a la comprensión de la complejidad del trabajo docente a partir de analizar las actividades áulicas observadas y las propias prácticas.
- Instar al análisis de las prácticas como proceso dialéctico de formación permanente.

Contenidos mínimos prioritarios

1) "Hacia la resignificación del rol docente":

La complejidad de la tarea docente: Reflexión sobre la propia práctica a partir del análisis de los propios supuestos sobre el rol, lo institucional, los alumnos. Teorías implícitas y pensamiento práctico del profesor.

La Biografía Escolar y la socialización laboral. Trayectorias educativas. Su análisis.

Resignificación de la relación dialógica teoría-práctica: la práctica como objeto de análisis.

Análisis de los modelos de formación docente. Las nuevas competencias del profesor. Revisión y análisis de las prácticas pedagógicas en el Nivel Secundario. Diversidad e Inclusión educativa.

Necesidades educativas especiales. Representaciones sobre los alumnos.

2) Docente: del acompañamiento a la mediación:

Intencionalidad didáctica: Los modelos de intervención didáctica. Conocer a partir de la observación.

Planificación de la tarea cotidiana: Coherencia y pertinencia de la planificación áulica con el PEI y el PCI y el Diseño Curricular Provincial. Necesidad de programar la tarea áulica. Los imprevistos: estrategias para su abordaje. La didáctica específica. Diferentes modos de planificación. Los recursos didácticos orientados a la mejora de la enseñanza. Elaboración de planes creativos y flexibles.

Las estrategias metodológicas para abordar la tarea de enseñar. Evaluación: Construcción de criterios e indicadores de evaluación. Confección de instrumentos que permitan el seguimiento del aprendizaje del alumno.

3) Praxis transformadora...un devenir teórico-práctico:

Análisis de la propia práctica: Un proceso dialéctico de formación permanente. Comprender la evaluación, la autoevaluación, y la co-evaluación como un proceso de mejora, reflexión y elaboración de juicios de valor.

Reflexionar acerca de aspectos relevantes de ética y profesionalización docente: Las funciones de la formación docente. Acerca de la producción de informes.

Bibliografía de referencia:

ABRAMOWSKI, A. (2010). Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas. Buenos Aires: Paidós.

ACHILLI, E. (1996). Práctica docente y diversidad sociocultural. Rosario: Homo Sapiens.

ALLEN, B. (2004). La escritura de experiencias pedagógicas en la formación docente. MECyT de la

///...68.-

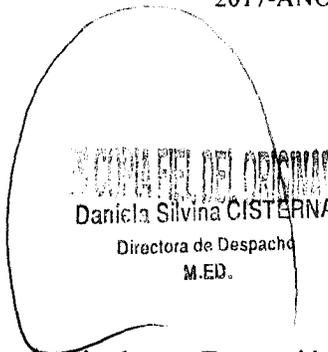
| |
|--------|
| G.T.F. |
| H/S |
| R: |
| A: |



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

Ministerio de Educación

...///68.-



1789

Nación, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Programa Elegir La Docencia.

ALLIAUD, A. y ANTELO, E. (2009). Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagógica y formación. Buenos Aires: Aique.

ALLIAUD, A. y DUSCHATZKY, L. (comps.). (1993). Maestros. Formación, práctica y transformación escolar. Buenos Aires: Miño y Dávila.

ANIJOVICH, R. y MORA, S. (2009). Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer del aula. Buenos Aires: Aique.

ANIJOVICH, R. y OTROS (2009). Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias. Buenos Aires: Paidós.

ANTÚNEZ Y OTROS (1995). Del proyecto educativo a la programación en el aula. Barcelona: Grao.

BOGGINO, N. y DE LA VEGA ALFARO, E. (2007). Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares: cómo prevenir y abordar problemas escolares en el aprendizaje y en la conducta. Rosario: Homo Sapiens.

Brubacher, J. (2000). Cómo ser un docente reflexivo. Barcelona: Gedisa.

CAMILLIONI, A. (1998). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós.

CAMILLONI, A. (comp.). (2007). El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós.

CROLL, P. (1995). La observación sistemática en el aula. Madrid: Ed. La Muralla.

DAVINI, M.C. (2008): Métodos de enseñanza. Buenos Aires: Santillana.

DEVALLE DE RENDO, A. (2000). La residencia de los docentes: una alternativa de profesionalización. Buenos Aires: Aique.

DIKER, G. y TERIGI, F. (1997). La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Buenos Aires: Paidós.

DUSSEL, I. y GUTIERREZ, D. (Eds.). (2006). Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen. Buenos Aires: Ediciones Manantial.

FERNÁNDEZ, L. (1994). Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Buenos Aires. Paidós.

FRIGERIO, G. y OTROS (1997). Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su gestión. Buenos Aires: Troquel.

GUBER, R. (2001). La etnografía, método, campo y reflexividad. Bogotá: Grupo Editorial, Norma.

GVIRTZ, S. (1997). Del currículum prescripto al currículum enseñado. Una mirada a los cuadernos de clase. Buenos Aires: Aique.

HUBERMAN, S. (1996). Cómo Aprenden los que Enseñan. Buenos Aires: Aique.

HURRELL, S. y PISOS, C. (2004). Proyectos con todos: desde el aula y la escuela a la comunidad. Buenos Aires: Lugar Editorial.

JACKSON, P. (1999). Enseñanzas implícitas. Buenos Aires: Amorrortu.

LITWIN, E. (2008). El oficio de enseñar. Buenos Aires: Paidós.

MONEREO, C. y OTROS (1995). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Barcelona: Grao.

PASEL, S. y ASBORNO, S. (1993). Aula - Taller. Buenos Aires: Aique.

PERRENOUD, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y práctica reflexiva (Vol. 1). Barcelona: Grao.

POSTIC Y DE KETELE, J. (1992): Observar las situaciones educativas. Madrid: Narcea.

SANJURJO, L. y ALONSO, F. (2008) Didáctica para profesores de a pie: propuestas para comprender y mejorar la práctica. Rosario: Homo Sapiens.

SANJURJO, L. y RODRÍGUEZ, X. (2005), Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar. Rosario: Homo Sapiens.

SANJURJO, L. (2002). La formación práctica de los docentes: reflexión y acción en el aula. Homo Sapiens.

SANJURJO, L. (2005): La formación práctica de los docentes. Rosario: Homo Sapiens.

SANJURJO, L. (coord.). (2009). Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Rosario: Homo Sapiens.

SOUTO, M. (2003). Hacia una Didáctica de lo Grupal. Buenos Aires: Paidós.

Espacios de integración curricular

La malla curricular propuesta está construida bajo el criterio de articulación vertical y

///...69.-

| |
|--------|
| G.T.F. |
| H: 5 |
| R: |
| A: |



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

Ministerio de Educación

ES COMPLETO DEL ORIGINAL

Daniela Silvana CISTERNA
Directora de Despacho
M.ED.

1789

...///69.-

horizontal al interior de cada campo y entre ellos. Este criterio de articulación queda totalmente reflejado en el campo de la práctica profesional, ya que es el que permite la articulación entre todas las unidades curriculares de los diferentes campos. El mismo está a cargo de equipos de práctica. Bajo este mismo criterio, se prevén espacios de integración curricular a cargo de todos los profesores de cada año, quienes desarrollarán una propuesta de trabajo con los alumnos en un espacio compartido de trabajo. Se trata de articular saberes y contenidos proveniente de los distintos recorridos curriculares, permitiendo desarrollar propuestas desde una perspectiva de conjunto y el abordaje de problemáticas desde marcos conceptuales que promuevan la reflexión crítica y permitan construir criterios y modos de acción.

Estos espacios de integración curricular están organizados en torno a un eje que permite relacionar una problemática común como recapitulación del año anterior y planteo general para introducir en el año entrante. La temática de algunos espacios de integración podrá ser propuesta por los alumnos, futuros docentes.

Se presentan, a modo de ejemplo, ejes de posibles propuestas para los espacios de integración curricular:

- Seminarios de intercambio y debate sobre diferentes experiencias de enseñanza que conlleva, organización y sistematización de experiencias, la elaboración de informes de trabajos de campo como así también la articulación entre diferentes unidades curriculares.
- Ciclos de arte y análisis de obras literarias, espacios de trabajo entre docentes y alumnos de diferentes instancias curriculares de los tres campos de la formación como así también, de manera articulada con las escuelas asociadas.

V- CRITERIOS ORIENTADORES PARA LOS ESPACIOS DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL

La implementación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Certificación Docente de Profesionales en las Instituciones de Formación Docente requiere de una serie de decisiones que acompañarán su desarrollo.

Se deben atender cuidadosamente las condiciones institucionales bajo las cuales este diseño se concreta ya que de ellas depende, en gran medida, la posibilidad de mejorar la formación de los alumnos.

La organización institucional (de funciones, tiempos, espacios, tareas), los modos de conducción institucional, las condiciones de trabajo de los docentes, el régimen académico de los alumnos, el trabajo con ingresantes, las articulaciones intra e inter institucionales, la definición institucional de espacios curriculares, la definición del marco normativo para el desarrollo curricular institucional, la previsión de cargas horarias, son algunas de las cuestiones que deben atender y resolverse como condición indispensable para la implementación curricular.

Propuesta y organización de las unidades curriculares:

Cada Institución definirá dos espacios curriculares (EDI) Los mismos se distribuirán de la siguiente manera:

- 1) Campo de la Formación Específica: un EDI de 3 horas cátedra. Se sugiere incorporar espacios curriculares que recuperen el tratamiento de conceptos y herramientas metodológicas de la didáctica específica.
- 2) Campo de la Formación General Pedagógica; un EDI de 3 horas cátedra. Se sugiere incorporar espacios que aborden la práctica docente desde diferentes perspectivas y dimensiones con acento en el análisis del contexto histórico y social del sistema educativo de Tierra del Fuego. Así como el análisis de los nuevos roles docentes en la escuela secundaria obligatoria y las características de las modalidades de la educación común.

Los EDI delimitan un conjunto de contenidos educativos seleccionados desde determinados criterios que le proporcionan coherencia interna. Los mismos pueden adoptar diferentes formatos curriculares tales como asignaturas, seminarios, conferencias, espacios de intercambios de experiencias, talleres, ateneos.

Permiten el abordaje de temáticas específicas para la profundización de determinados contenidos referidos a sujetos o contextos específicos del campo profesional. Esta definición posibilita abordar la heterogeneidad de los contextos institucionales y el desarrollo de acciones

///...70.-

| |
|--------|
| G.T.F. |
| H/S |
| R: |
| A: |



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

Ministerio de Educación

.../170.-

ES COMPAÑIA DEL MINISTERIO DE EDUCACION

Daniela Silvina CISTERNA
Directora de Despacho
M.ED.

1789

innovadoras en la institución formadora. A su vez, su temática puede ir variando año a año. Pueden contemplar propuestas de integración curricular y articularse, por otra parte, con otras funciones institucionales. En este último caso, un EDI puede ser al mismo tiempo, una instancia de la formación inicial para los estudiantes en formación y una instancia de desarrollo profesional para docentes en ejercicio.

La acreditación de los EDI puede resolverse bajo las modalidades habituales o bien resolverse a partir de experiencias realizadas por los alumnos en otras funciones (capacitación, extensión por ejemplo) en la misma Institución o fuera de ella.

Régimen académico de los alumnos:

Se trata de promover nuevas y variadas formas de acreditación de las unidades auriculares según sus finalidades específicas observando a la vez que, en el conjunto de las instancias formativas, se admitan diferentes modalidades de evaluación (exámenes escritos, orales, trabajos monográficos, investigaciones de campo, portafolios, entre otros).

VI - CRITERIOS DE EVALUACIÓN CURRICULAR

Se considera a la evaluación como un proceso desarrollado en base a criterios e instrumentos cuya finalidad es la de comprender en profundidad una situación y la de tomar las decisiones que resulten necesarias y convenientes.

Para ello, es necesario prever instancias de co-evaluación, entre los actores participantes, y de evaluación externa, a cargo de las autoridades jurisdiccionales, mediante mecanismos de indagación, tales como:

- Encuentros con alumnos.
- Encuestas y entrevistas a ingresantes, alumnos en formación y egresados.
- Dictado de clases integradas.
- Trabajo en equipo y de manera colaborativa.
- Relevamiento y análisis del material bibliográfico, trabajos prácticos, guías de estudio y parciales implementados en las instancias curriculares.
- Seguimiento de los alumnos (rendimiento académico, índices de retención, etc.)
- Reuniones con los equipos docentes y alumnos para análisis de la información relevada
- Encuestas abiertas a los directivos y docentes de escuelas que reciben practicantes.
- Análisis de la articulación entre las funciones de formación, de extensión y de investigación
- Análisis de informes anuales de los equipos
- Elaboración de informes de evaluación.

Elaboración de informes: A partir de la implementación del diseño curricular en cada una de las instituciones de formación docente de la jurisdicción, se irán realizando evaluaciones de procesos y resultados, las que se volcarán en informes parciales de avance y un informe final al cabo de la primera cohorte que inicie su cursado en el año 2017. Dichos informes se realizarán de manera periódica. Estos informes darán cuenta de:

- Grado de avance en la ejecución de las acciones previstas.
- Impacto del desarrollo curricular, tanto en cuanto a la formación de los alumnos como en las modalidades de trabajo de los docentes formadores (actualización, articulación, coordinación, constitución de equipos de trabajo, etc.).
- Debilidades detectadas en el desarrollo curricular.

Enseñanza y evaluación:

En cada campo y desde cada unidad curricular deben preverse criterios de evaluación, los cuales deben ser explícitos tanto para los docentes como para los alumnos.

Algunos de estos criterios podrían ser:

- Conceptualización: construcción y relación entre conceptos.
- Comprensión, fundamentación y ejemplificación.
- Transferencia de los contenidos.
- Participación en la tarea.
- Expresión oral y escrita con coherencia y congruencia y uso pertinente del vocabulario

///...71.-

| |
|--------|
| G.T.F. |
| H: 5 |
| R: |
| A: |



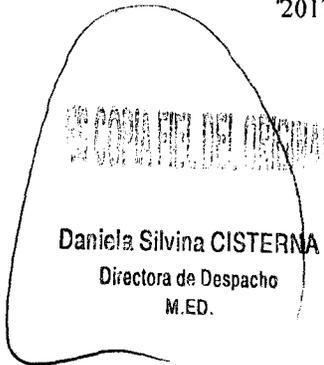
Provincia de Tierra del Fuego
Antártida e Islas del Atlántico Sur
República Argentina

Ministerio de Educación

...//71.-

técnico específico de cada disciplina y de los diferentes lenguajes.

- Metacognición.

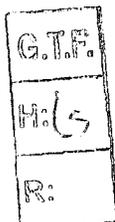


1789

La evaluación de los aprendizajes de los alumnos supone también la evaluación de las prácticas de enseñanza. Ambas son fundamentales en el proceso de evaluación del desarrollo curricular.

VII REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- ACHILLI, E. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. Cuadernos de Formación Docente Nro. 1, Universidad Nacional de Rosario.
- ARDOINO, J. (2005). Complejidad y formación. Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- BERTONI, M.L y CANO, D. (1990). La educación superior argentina en los últimos veinte años. En Propuesta Educativa N°2.
- CARLINO, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. Ponencia invitada en el Panel Enseñanza de la Escritura, Seminario Internacional de Inauguración de la Subselección Cátedra UNESCO, Instituto de Lectura y Escritura, Fac. de Educación, Univ. Nac. de Cuyo, Mendoza, abril de 2002. Disponible en Internet en http://www.educ.ar/educar/superior/biblioteca_digital.
- CARRY K.E. (1998). Hacia una teoría crítica de la educación. Barcelona, Leartes.
- CASSANY, D. (2002) Enseñar lengua, Barcelona, Grao.
- DOLL, W. JR. (1997) Currículo: una perspectiva pós-moderna, Porto Alegre, Artes Médicas.
- CULLEN, C. (1997) Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación. Bs. As. Paidós.
- DAVINI, M. C. (1995). La formación docente en cuestión. Políticas y pedagogía. Buenos Aires: Paidós.
- ELMORE, R. y SYKES, G. (1992) "Curriculum policy". En Jackson. P. (ed.) Handbook of research on curriculum. New York, Macmillan.
- ENTEL, A. (1985). Escuela y Conocimiento. Buenos Aires: Flacso.
- FELDMAN, D. y PALAMIDESSI, M. « Viejos y nuevos planes: el currículum como texto normativo " En: Propuesta educativa, 5 (11) diciembre de 1994, pp 69/73.
- FENSTERMACHER G. (1998); "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza" en WITTRICK, M.: La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos. Madrid, Paidós.
- FERRY, G. (1997): Pedagogía de la formación Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- FOUCAULT, M. (1969) La arqueología del saber. Ensayo. Ed. Siglo XXI (2009)
- FREIRE, P. (1994). La naturaleza política de la educación. Barcelona. Paidós.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1978) "Explicación, norma y utopía en las ciencias de la educación". (En Escolano. Benito, Agustín y otros. Epistemología y educación. Ediciones Sígueme. Salamanca).
- GUYOT, V (1999) La enseñanza de las ciencias. Revista Alternativas, Serie Espacio Pedagógico. Año 4, N° 17. Laboratorio de Alternativas Educativas. Universidad Nacional de San Luis.
- GVIRTZ Y PALAMIDESSI, (2010). El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza. Buenos Aires. Aique.
- INFD Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario. Área: Lenguas extranjeras.
- KANTOR, D. (2007). El lugar de lo joven en la escuela. En: Baquero, y otras (comp.) Las formas de lo escolar. 1º edición, Buenos Aires, Del estante.
- LARSEN-FREEMAN, D. (2000). Techniques and Principles in language Teaching. Second Edition. Oxford: Oxford University Press.
- LEMKE, J. (2006) "Las próximas guerras de paradigmas en educación: Currículum vs. Acceso a la información". Revista Didaxis online, Vol. 1, N° 1-2:19-28.
- NUNAN, D. (1999). Second Language Teaching and Learning. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- ORNSTEIN, A. & HUNKINS, F. (2004). Curriculum. Foundations, principles and issues (4th ed.).



[Firma manuscrita]



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

Ministerio de Educación

.../11/72.-

USA:

Pearson.

PAZ, G Y QUINTERO, M. (2009) Construyendo puentes hacia otras lenguas. Buenos Aires. La Crujía Ediciones Edición.

PERRENOUD P. (1994) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona. Grao.

PRUZZO, V. (2002). La Profesionalización Docentes y el DAC (Dispositivo de Análisis de Clase) en Revista Praxis Educativa, Año 6 N° VI, Santa Rosa, 84-98.

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

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

SCHLEMENSON, S. (1996) El aprendizaje un encuentro de sentidos, Buenos Aires, Kapeluz.

SCHÓN, D. (1988). El Profesional Reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona, Paidós.

SNYDER, C.R, SHOREY, H.S, CHEAVENS, J., PULVERS, K.M, ADAMS, V.H. y WIKLUND. C. (2002).

Hope and academic success in college. Journal of Educational Psychology, 94, 320-326.

STEIMAN, J. (2010). El análisis didáctico de la clase (o acerca de la investigación de Susan y lo que aprendí de Gloria). Ficha de cátedra. UNLZ. UNSAM.

STENHOUSE, L. (1984). Investigación y desarrollo del currículum, Madrid, Morata,

TADEU DA SILVA, T. (1998). Escuela, conocimiento y currículum. Ensayos críticos. Buenos Aires. Miño y Dávila editores.

TERIGI, F. (2007). Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio. Buenos Aires, Santillana.

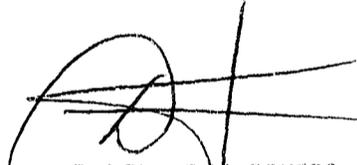
_____ (2011): Sobre la Universalización de la escuela Secundaria: la enseñanza como problema. Pasar la palabra N°4. Educación Secundaria: deudas, herencias y porvenir. AGCER, Rosario.

GOBIERNO DE TIERRA DEL FUEGO

Daniela Silvana CISTERNA
Directora de Despacho
M.ED.

1789

| |
|--------|
| G.T.F. |
| H: LS |
| R: |
| A: |


Prof. Diego Rubén ROMERO
MINISTRO DE EDUCACIÓN
Provincia de Tierra del Fuego,
Antártida e Islas del Atlántico Sur