



Provincia de Tierra del Fuego, Antártida
e Islas del Atlántico Sur
República Argentina
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste Sotuyo
Directora General de Despacho
M. ED.

1935

2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo

USHUALA, 26 AGO 2014

VISTO la Ley de Educación Nacional 26.206, la Ley Nacional de Educación Superior 24.521, las Resoluciones del Consejo Federal de Educación N° 24/07; N° 74/08; la Resolución del Ministerio de Educación N° 1588/12, la Resolución M.E.C.C.yT. N° 3326/10, y;

CONSIDERANDO:

Que, conforme dispone el artículo 37° de la Ley de Educación Nacional 26.206, las provincias tienen competencia para la planificación de la oferta de carreras y de postítulos, el diseño de planes de estudio, la gestión y asignación de recursos y la aplicación de regulaciones específicas, relativas a los Institutos de Educación Superior bajo su dependencia.

Que, según establece el artículo 15° de la Ley Nacional de Educación Superior 24.521, corresponde a las Provincias el gobierno de la Educación Superior no Universitaria.

Que la Resolución CFE N° 24/07 establece los lineamientos curriculares para la formación docente inicial.

Que la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 74/08 aprobó el documento sobre "Titulaciones para las carreras de Formación Docente" junto con su "Cuadro de Nominaciones de Títulos"

Que la Resolución M.E.C.C.yT. N° 3326/10 aprobó el Diseño Curricular Jurisdiccional para la formación inicial del Profesorado de Educación Primaria.

Que la Dirección Provincial de Educación Superior e Investigación inició el proceso de revisión de los diseños curriculares durante el año 2013, de la carrera de formación docente en curso en el marco de las políticas de mejora de la formación docente tanto provinciales como nacionales; se trabajó sobre los contenidos y la carga horaria de los diferentes espacios curriculares además, se elaboraron y discutieron documentos preliminares que culminaron con la presente propuesta.

Que los docentes de la carrera del Profesorado de Educación Inicial de los institutos - Instituto Provincial de Enseñanza Superior "Florentino Ameghino", Instituto Provincial de Educación Superior "Paulo Freire" e Instituto Salesiano de Estudios Superiores "Padre Miguel Bonuccelli"- participaron activamente en esta elaboración.

Que la Resolución del Ministerio de Educación N° 1588/12 estableció los requisitos y procedimientos para la tramitación de la Validez Nacional de los títulos.

Que se hace necesario emitir el instrumento legal correspondiente.

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

Por ello:

LA MINISTRA DE EDUCACIÓN

RESUELVE:

ARTÍCULO 1°.- Aprobar el Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente Inicial del Profesorado de Educación Primaria a partir de la cohorte 2015, que como Anexo I forma parte



Provincia de Tierra del Fuego, Antártida
e Islas del Atlántico Sur
República Argentina
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

ES COPIA DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

2014 – Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo

///...2.-

...///2.-

integrante de la presente.

ARTÍCULO 2º.- Establecer que dicha formación otorgará el título de Profesor/a de Educación Primaria.

ARTÍCULO 3º.-Autorizar al Instituto Provincial de Educación Superior "Paulo Freire"; al Instituto Salesiano de Estudios Superiores "Padre Miguel Bonicelli", ambos de la ciudad de Río Grande, y al Instituto Provincial de Enseñanza Superior "Florentino Ameghino" de la ciudad de Ushuaia a implementar el presente "Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente Inicial del Profesorado de Educación Primaria" a partir de la cohorte 2015.

ARTÍCULO 4º.- Imputar el gasto que demande la presente a las partidas presupuestarias correspondientes.

ARTÍCULO 5º.- Elevar al Ministerio de Educación de la Nación la documentación correspondiente para obtener la Validez Nacional del Título.

ARTÍCULO 6º.- Notificar a la Secretaría de Educación, a la Subsecretaría de Educación Inicial, Primaria y Especial, Dirección Provincial de Educación Superior e Investigación, a la Comisión Provincial de Reconocimiento de Títulos y a la Junta de Clasificación y Disciplina de Nivel Inicial, Primaria, Especial y Adultos de la Provincia de Tierra del Fuego.

ARTÍCULO 7º.- Comunicar. Dar al Boletín Oficial de la Provincia y archivar.

RESOLUCIÓN M.ED. N°

1935

/2014.-

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



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

ENCUENTRO ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

"2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"

1935₁₄

ANEXO I DE LA RESOLUCIÓN M. ED. N°

Ministerio de Educación

Gobierno de la Provincia de Tierra del Fuego,
Antártida e Islas del Atlántico Sur.

**"Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente Inicial
del Profesorado de Educación Primaria de la Provincia de Tierra del Fuego"**

-2014-

"Las Islas Malvinas, Georgias y Sandwich del Sur son y serán Argentinas"

R

"Las Islas Malvinas, Georgias y Sandwich del Sur son y serán Argentinas"



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

ES COPIA DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

"2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"

1935

"Diseño Curricular Jurisdiccional para la

Formación Docente Inicial del

Profesorado de Educación Primaria

de la Provincia de Tierra del Fuego"

Gobernadora: Farm. María Fabiana Ríos.

Ministra de Educación: Lic. Sandra Isabel Molina.

Secretaria de Educación: Prof. María Elena Ventura.

Directora Provincial de Educación Superior e Investigación: Lic. Analía Cubino



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

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

4 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo

1935

**Han participado en la elaboración del Diseño Curricular para la Formación Docente Inicial
del Profesorado de Educación Inicial:**

Equipo Técnico de la D.E.S. e I.:

Lic. José Carlos Eder - Lic. Erica Vittorangel - Mag. Laura Irina Ciunne

Agradecemos a todos aquellos que hicieron posible la producción colectiva de este documento, especialmente a los profesores de los Institutos de Formación Docente, sin cuya colaboración, disponibilidad y apertura, esta escritura no se hubiera concretado.

Institutos de Formación Docente:

IPES "Florentino Ameghino"

IPES "Paulo Freire"

ISES Padre "Mario Bonuccelli"

Área de Desarrollo Curricular - INFD:

Coordinadora Lic. María Cristina Hisse y equipo



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

ES COPA DEL ORIGINAL

2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo

Miriam Celeste SIANG
Directora General de Despacho
M. ED.

1935

ÍNDICE

	Pág.
I – MARCO GENERAL DEL DISEÑO CURRICULAR	6
Presentación	
Proceso de construcción curricular	
Marco político – normativo	7
El sistema formador	8
La formación docente inicial	9
La formación docente inicial para la Educación Primaria	11
II – MARCO REFERENCIAL DEL CURRÍCULUM	13
La enseñanza y el aprendizaje desde la perspectiva integral	15
Diseño del currículum	16
Tres problemas de la producción curricular	17
Dimensiones del diseño curricular	17
Algunos desafíos	17
III – FINALIDADES FORMATIVAS DE LA CARRERA	18
Título a Otorgar	19
Perfil del egresado	19
IV – ESTRUCTURA CURRICULAR	20
• Campos de formación	20
• Criterios para la selección y organización de los contenidos	21
• Criterios orientadores para la elaboración del diseño curricular	23
• Mapa curricular, distribución de cargas horarias y porcentajes por campo de formación	24
• Campo de la Formación General	29
Fundamentación General	
Pedagogía	30
Historia Social Argentina y Latinoamericana	33
Alfabetización Académica	36
Cuerpo, Juego y Expresión	38
Psicología Educacional	40
Didáctica General	43
Currículum	45
Historia y Política Educacional	47
Filosofía de la Educación	49
Sociología de la Educación	52
Investigación Educativa	54
Proyectos educativos con TIC	55
• Campo de la Formación Específica	58
Fundamentación General	
Matemática	59
Ciencias Naturales	64
Prácticas del Lenguaje	67
Educación Sexual Integral	70
Ciencias Sociales	72
Problemática de la Educación Primaria	77
Didáctica de la Matemática	82
Didáctica de las Ciencias Naturales	86
Sujeto de la Educación Primaria	88
Formación Ética y Ciudadana	93
Educación Física	96
Lenguajes Artísticos	100
Alfabetización Inicial	101
Didáctica de las Ciencias Sociales	105
Didáctica de las Prácticas del Lenguaje	109
Sujeto de la Educación Primaria II	112
Taller de Residencia de Matemática	117
Taller de Residencia de Prácticas del Lenguaje	120
Taller de Residencia de Ciencias Sociales	122
Taller de Residencia de Ciencias Naturales	124
• Campo de la Práctica Profesional	126
Fundamentación General	
Práctica I: Instituciones educativas y comunidad	129
Práctica II: Enseñanza y currículum	131



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

BOLETIN OFICIAL NACIONAL

14 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"

[Firma]
Miriam Celeste S. L. G.
Directora General de Despacho
M. ED.

1935

Práctica III: Práctica de enseñanza.....	132
Práctica IV: Residencia pedagógica.....	134
• Espacios de integración curricular.....	138
V - CRITERIOS ORIENTADORES PARA LAS DEFINICIONES INSTITUCIONALES.....	139
VI - CRITERIOS DE EVALUACION CURRICULAR.....	139
VII - BIBLIOGRAFIA GENERAL.....	141

[Firma]



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

ES COPIA DEL ORIGINAL

14 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
y el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo

Miriam Celestina
Directora General de Despacho
M. ED.

1935

I - MARCO GENERAL DEL DISEÑO CURRICULAR

Presentación

La renovación del **Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la Provincia de Tierra del Fuego** fue impulsada por la Dirección de Educación Superior e Investigación de Tierra del Fuego (D.P.E.S e I), durante el año 2013, contando con la asistencia técnica del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD). En la elaboración participaron activamente los institutos de formación docente de la Provincia: Instituto Provincial de Educación Superior "Paulo Freire", Instituto Salesiano de Estudios Superiores Padre "Miguel Bonuccelli", ambos de la ciudad de Río Grande, e Instituto Provincial de Educación Superior "Florentino Ameghino" de la ciudad de Ushuaia.

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.
- Releva las fortalezas y debilidades de los planes en vigencia.
- Redefinir 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 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.

Acciones:

El proceso de discusión y reelaboración del presente diseño curricular, se compuso de diferentes instancias de trabajo, entre ellas, encuentros jurisdiccionales con docentes, reuniones de equipo curricular y asistencias técnicas con el equipo de Desarrollo Curricular del INFD.

En el año 2012 se implementó el Primer Dispositivo Nacional de Evaluación de los Profesores de Educación Inicial y de Educación Primaria propuesto por el INFD. A partir de allí se inició el proceso de revisión del diseño en vista de su implementación en el año 2015. Por consiguiente, se procedió a la revisión y análisis de marcos teóricos y metodológicos, se indagaron las fortalezas y debilidades del plan correspondiente al año 2008 y se trabajó sobre los contenidos y la carga horaria.

[Firma]



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

ES COPIA DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

14 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"

1935

raria de los diferentes espacios. Además, se elaboraron y discutieron documentos preliminares que culminaron con la presente propuesta.

Durante el proceso se concretaron encuentros jurisdiccionales, que fueron coordinados por referentes de la D.P.E.S.e I. A dichos encuentros asistieron docentes de los institutos de Río Grande y Ushuaia. Fueron convocados profesores del campo específico, coordinadores y representantes de los equipos directivos de los institutos. Algunos de los principales temas tratados en esas instancias fueron: fundamentos disciplinares, perfil del egresado, finalidades formativas, contenidos, formatos, carga horaria y periodicidad de las diferentes unidades curriculares. Además, fueron discutidos los documentos de trabajo elaborados por cada uno de los institutos y se analizaron tanto las resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE) como los distintos escritos de apoyo elaborados por el INFD.

Los aportes, acuerdos y disensos fueron insumos importantes para el equipo de gestión de la Dirección, quienes los recuperaron en las reuniones de equipo curricular. En las mismas, además de la planificación de las distintas etapas del proceso de diseño curricular y de la sistematización de aportes, los referentes de la D.P.E.S.e I trabajaron en la revisión de los temas y acuerdos logrados en los encuentros jurisdiccionales y en la escritura de documentos preliminares y orientadores. A su vez, seleccionaron y analizaron bibliografía referida tanto a los recientes procesos de reforma curricular, la formación docente en relación con el nivel primario así como a la normativa nacional y jurisdiccional.

Además, las referentes de la D.P.E.S.e I participaron de instancias de consulta y orientación realizadas por el INFD tanto a través del aula virtual destinadas al intercambio entre jurisdicciones como de manera presencial. En el mes de mayo de 2013 los referentes del equipo participaron del seminario de producción curricular organizado por el INFD en la ciudad de Buenos Aires. En el mismo se recibieron sugerencias y propuestas por parte del equipo curricular del INFD. Por otra parte, en el mes de noviembre del mismo año el equipo de la D.P.E.S.e I recibió una nueva asistencia técnica de referentes del INFD.

Marco político – normativo

El **Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la Provincia de Tierra del Fuego** se construyó de acuerdo a lo establecido por el Estado Nacional, a través de la normativa vigente: Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) y Resoluciones del CFE N° 23/07; 24/07, 30/07; 74/08 y 1588/12 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 instaló un dispositivo de evaluación permanente que posibilita la revisión de las propuestas curriculares para la identificación de problemáticas que justifican la necesidad de reelaboración. El Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria es el resultado de un *proceso de construcción social y colectiva* que abarca a todos los profesorados que conforman la oferta educativa de los Institutos. Una de las razones que impulsó esta revisión 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 profesorados. En tal sentido, la propuesta curricular para la formación docente inicial para el Profe-



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

ES COPIA DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

14 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo

1935

sorado de Educación Primaria 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 transmisión 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.

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

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 N° 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 FD, así como a un conjunto de saberes pedagógicos comunes y hacia la actualización disciplinar.

En nuestra provincia, los cambios en el sistema formador se dirigen hacia una mayor identidad y unidad jurisdiccional que propicien el crecimiento del nivel y principalmente den respuesta a las demandas de docentes para los otros niveles. Así, se han propuesto líneas de acción para fortalecer: la participación de diferentes actores educativos en instancias de gestión institucional más democráticas, el fortalecimiento de los vínculos con escuelas asociadas, el mayor protagonismo



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

ESCOPIA DEL NACIONAL

Miriam Celeste
Directora General de Desplacho
M. ED.

"2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"

1935

estudiantil, la extensión y consolidación de otras funciones de los IFD como el área de Investigación, así como la mejora de la formación inicial y la mayor articulación entre los IFD y el sistema educativo en su conjunto.

El presente diseño curricular, forma parte de esas transformaciones a nivel nacional y 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 distinguiéndolo 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 IFD.

La Formación Docente Inicial

La formación de los docentes es un proceso permanente que acompaña todo el desarrollo de la vida profesional. Pero la formación inicial tiene una importancia sustantiva, generando las bases para la intervención estratégica, en sus dimensiones éticas, políticas, socio-cultural y pedagógicas, en las escuelas y en la enseñanza en las aulas. La formación inicial de los docentes requiere ser pensada e impulsada en función de estas claves, fortaleciendo el compromiso con estos valores y la responsabilidad por los logros del aprendizaje en las escuelas.

La formación docente inicial implica un marco para el desarrollo profesional y posibilita diversas alternativas de orientación en modalidades educativas previstas en la LEN, que aseguren el derecho a la educación de distintos sujetos, en distintos contextos y distintas situaciones de enseñanza.

La formación docente inicial tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las



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

ES COPIA DEL ORIGINAL

Minim Celeste S. G.
Directora General de Despacho
M. ED.

114 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"

1935

personas, acompañando las diferentes trayectorias escolares. Así también, promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con las culturas y las sociedades contemporáneas, el trabajo colaborativo y en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos. (LEN. Art. N°71). Además, para sentar las bases de una nueva identidad y profesionalidad, debe propiciar en los docentes la revisión crítica de la praxis educativa, generando alternativas que superen su propia intervención. Es importante también, que habilite espacios para el análisis de los sentidos políticos e históricos que configuran la tarea docente. De modo tal que los estudiantes puedan poner en cuestión las matrices fundantes del oficio docente y resignificarlas en el contexto de los nuevos escenarios sociales y culturales.

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

Lo antedicho, destaca la importancia de la reflexión sobre el componente ético-político de la tarea de enseñar, que debe estar presente en las diferentes instancias del proceso formativo. Es decir, en tanto el docente tiene un papel central como mediador en procesos de transmisión de conocimientos y tiene responsabilidad en las trayectorias de los estudiantes y en las propuestas escolares, la formación no puede soslayar las implicancias éticas de la práctica.

Específicamente, se intenta esbozar los lineamientos de una ética fundada sobre prácticas de reconocimiento y cuidado de otros, que a su vez esté comprometida con la transmisión del conocimiento como un bien público y con la educación como un derecho humano. Cabe aclarar que, esta ética no está atravesada por las mediaciones del poder, por el contrario se basa en la práctica de las relaciones entre los sujetos construidas a partir de la confianza y la experiencia.

Entonces, se trata de que el docente pueda darse cuenta y dar cuenta de los fundamentos de sus propias acciones, de las creencias y valores que las atraviesan, pero además de que base su tarea en la interpretación y transformación creativa del medio de manera autónoma, pública y crítica.

En ese marco, el docente tiene como principal herramienta las mediaciones del lenguaje. En otras palabras, puede comunicar y dejar a otros comunicarse, ofreciéndose como modelo de interacción personal. Es por ello que, el valor, la significación y el sentido de la práctica educativa éticamente fundada se construye en la interacción, es decir tienen como punto de partida la situación real y concreta de los actores sociales.

Puesto que, los sujetos están inmersos en una red de relaciones que son siempre producto de su propia experiencia histórica y política, la formación de docentes debe incluir temáticas sobre las formas de subjetividad desde una perspectiva situacional, que esté atenta a las prácticas culturales que las producen en el escenario social, la familia y particularmente en la escuela.

Un currículum formador debe proporcionar las herramientas para interpretar los sentidos de la enseñanza en los contextos actuales. Es decir, mostrar a la tarea docente como una práctica



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

GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE TIERRA DEL FUEGO, ANTÁRTIDA E ISLAS DEL ATLÁNTICO SUR

2011 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
y el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

1935

compleja y multideterminada que involucra procesos que exceden la mera transmisión de conocimientos y donde a menudo irrumpe lo inasible e imprevisto de lo cotidiano.

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

La formación inicial ha de proponer a los futuros docentes espacios de acercamiento, observación, análisis y experimentación de diferentes contextos pedagógicos a lo largo de toda la carrera. En consecuencia, el espacio de la práctica debe producir la apropiación de esquemas conceptuales y prácticos que no queden de lado al momento de la inserción laboral.

Además, a la instancia formadora le corresponde transmitir propuestas curriculares y didácticas ricas y variadas que operen modélicamente, siendo ellas mismas formativas y generando además, procesos metacognitivos.

Al mismo tiempo, es necesario pensar la formación docente inicial *en tanto trayectoria*,

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

Por último, este diseño piensa el paso por la formación inicial como una opción enriquecedora del proyecto personal de vida de los futuros docentes. Es decir, debe significar la construcción e internalización de herramientas cognitivas prácticas y sociales que les permitan tanto aprender a enseñar, como estimular la participación en espacios de producción, cultural, científica y tecnológica, comprometiéndose con el medio local y regional.

La Formación Docente Inicial para la Educación Primaria

El Profesorado de Educación Primaria comprende el conjunto de saberes que resultan necesarios para el desarrollo de las capacidades que definen el ejercicio de la función docente en este nivel. Definir cuáles son los saberes necesarios para enseñar resulta, en la actualidad, un desafío central en materia de política curricular y, a la vez, una decisión difícil. En primer lugar, porque el carácter constitutivamente complejo de la tarea de enseñanza, parece haberse incrementado de manera sustantiva. La mutación de las finalidades educativas de la escuela básica, la inestabilidad de los marcos de referencia, la diversidad de los grupos de alumnos, la persistencia de desigualdades en el acceso a los bienes culturales, la aceleración de los cambios en las formas de vida y en las transformaciones tecnológicas, el debilitamiento de los lazos sociales, son sólo algunos ejemplos que permiten dar cuenta de esta situación. En este contexto, resulta necesario interrogarse, en la formación de docentes, acerca de los saberes y capacidades que resultan rele-



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

2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
1977 - Bicentenario del Combate Naval de Montevideo

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

1935

vantes desde el punto de vista profesional, sin dejar de preguntarse, como señala Perrenoud (2001), acerca de cuáles son los rasgos que debieran caracterizar al docente como ciudadano de este mundo. Defiende así, la idea de un profesor que sea a la vez persona creíble, mediador intercultural, animador de una comunidad educativa, garante de la Ley, organizador de una vida democrática, intelectual y conductor cultural. Ello remite a un conjunto de aspectos de naturaleza ética y política que resulta imprescindible atender en la formación. Resulta difícil, en segundo lugar, por los cambios acaecidos en las concepciones de lo que significa aprender y enseñar y por el avance de los conocimientos de raíz pedagógica, psicológica y didáctica relativos a estos procesos.

Finalmente, el propio conocimiento disciplinar también avanza y cambia de modo vertiginoso. Se incorporan, así, nuevos contenidos al currículo de la escuela primaria, y se redefinen otros. Todo ello demanda la actualización permanente de los saberes disciplinares a enseñar en la formación inicial.

Los saberes que debe reunir un docente son múltiples y de diversa naturaleza y no poseen unidad desde el punto de vista epistemológico. En parte, porque la propia enseñanza moviliza distintos tipos de acción. Requiere manejo del contenido, estrategia y pericia técnica para diseñar propuestas válidas y viables, imaginación para sortear obstáculos y restricciones, arte para suscitar intereses y plantear desafíos, capacidad de diálogo con el otro y comprensión, habilidad para la coordinación y la gestión y una buena dosis de reflexión para la toma de decisiones en contextos muchas veces inciertos, para mencionar sólo algunos ejemplos. En tanto no es posible reducir la tarea docente a un tipo particular de acción, el profesor debe disponer de una variedad de saberes (provenientes de diferentes fuentes) y competencias que le permitan obrar adecuadamente en diferentes circunstancias. El equilibrio y la articulación en el tratamiento de saberes didácticos y disciplinares es fundamental, y remite a la capacidad del educador de transformar los conocimientos de contenidos que posee, en formas pedagógicamente poderosas y adaptables a las variantes de habilidad y antecedentes presentadas por los alumnos (Shulman, 1987). Por ello, los tres campos en los que se resuelve la Formación Docente Inicial propuesta: el Campo de la Formación Específica, el Campo de la Formación en la Práctica y el Campo de la Formación General deben estar en estrecha articulación.

Sin duda, el estudio de los aportes de investigaciones relativas a la adquisición de contenidos específicos, por ejemplo, será posible si los estudiantes disponen de conocimientos generales acerca de los aprendizajes adquiridos en la Formación General. Del mismo modo, el tratamiento de los contenidos en la Formación Específica, deberá efectuarse de modo articulado con el Campo de Formación en la Práctica, en un doble sentido: incluyendo, por un lado, las informaciones que provengan de las indagaciones y observaciones que efectúen los estudiantes y que puedan ser pertinentes para analizar y reflexionar acerca de problemas específicos del área y, por el otro, efectuando aportes sustantivos para las decisiones didácticas que debe tomar el futuro docente en las instancias de práctica y residencia. Es necesario, pues, propender a la mayor articulación posible entre campos e instancias formativas, desde el propio diseño del currículo.

En función de lo dicho, la construcción y desarrollo curricular del Profesorado de Educación Primaria estará guiado por Propósitos¹, cuyo logro hará posible que los maestros estén en condiciones de:

¹ Se recomienda relacionar este punto con el apartado III "Principales Desempeños Profesionales".



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

GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE TIERRA DEL FUEGO

2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
"el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

1935

- Planificar y desarrollar estrategias para la enseñanza interactiva y su evaluación didáctica.
- Fundamentar teóricamente su desempeño y práctica profesional, reflexionando y delimitando temáticas que aporten soluciones a los diversos problemas educativos.
- Repensar estrategias áulicas que consoliden el trabajo desde las diferencias culturales y hacia las mismas, para redefinir la multiculturalidad desde la tolerancia y hacia la complementariedad entre los diferentes.
- Insertarse críticamente en las Instituciones educativas participando activamente en la construcción de equipos de trabajo.
- Reflexionar sobre las distintas perspectivas teóricas en torno de la comprensión de los sujetos de la educación primaria, atendiendo al rol que tiene la escuela en la constitución de la subjetividad de los niños en este nivel educativo.
- Releva y analizar información que les permita ampliar y profundizar la comprensión de las diferentes dimensiones de la realidad educativa.
- Desarrollar estrategias para la coordinación y organización de los grupos de alumnos en el aula y en la escuela.
- Diseñar y colaborar en procesos de indagación y reflexión sobre las prácticas educativas desde las dimensiones: áulica, institucional y el contexto social de incidencia.
- Diseñar, concretar y evaluar estrategias para la prevención y atención de dificultades de aprendizaje, en el aula y en la escuela.
- Revalorizar las matrices de aprendizaje que priorizan la cooperación y el trabajo en grupo, buscando reinstalar y profundizar marcos plurales que propicien la construcción de ciudadanía.
- Promover la innovación educativa vinculada con las tareas de enseñanza, la renovación de las experiencias escolares, y la construcción de conocimiento pedagógico basado en la sistematización de propuestas surgidas de la práctica reflexionada.

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 entranan 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



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

ES COPIA DEL ORIGINAL

- Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

1935

espacios. En este contexto, el aula es el principal escenario pero no el único donde se ejercen las prácticas docentes.

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

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

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

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

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

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

Desde esta perspectiva, el aprendizaje situado, como una actividad compleja en la trama compleja de procesos corporales y mentales, emocionales y cognoscitivos que se producen - fundamentalmente - en el seno de un funcionamiento intersubjetivo, dará cuenta de un cambio en



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

ES COPIA DEL ORIGINAL

- Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

1935

las formas de participación y comprensión en situaciones sociales, de procesos heterogéneos y diversos en la producción de significados y sentidos, los que han de suponer un compromiso activo y cambios en la comprensión del futuro profesional docente.

Interesa que el futuro docente se sienta motivado a utilizar lo que aprende, se trata de "aprender a aprender" y de "aprender a pensar". Al hablar del valor de transformar los saberes en competencias como meta de la educación del siglo XXI, se trata de disponer de los

cimientos 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 sentido, las prácticas son una fuente constante de conocimientos.

La enseñanza y el aprendizaje desde la perspectiva integral: aspectos generales

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

El enfoque integral adoptado en la concepción del presente *Diseño*, no solo comprende aspectos vinculados a lo disciplinar, la metodología utilizada para el abordaje de determinados conocimientos o la organización y distribución de las unidades curriculares. La integralidad también comprende a las prácticas pedagógicas, entendiendo como elemento clave para la refle-

xión 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 *qué* y el *porqué* de la selección y transmisión de determinados conocimientos sino que también comprende el *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 currículo

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

1935

• **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:** refiere 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 adquirentes) 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 estar orientada no solo a comprender sino a desarrollar capacidades de intervención y transformación de situaciones. Así como los docentes no pueden renunciar a la práctica de la intervención, tampoco pueden renunciar a un soporte teórico que sintetice el conocimiento sobre la tarea de educar desde un conjunto de perspectivas disciplinares.





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

COPIA DEL ORIGINAL

2011 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

1935

- 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.
- Atención al problema del fracaso escolar y al desgranamiento de los alumnos.

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

III – FINALIDADES FORMATIVAS DE LA CARRERA

La formación docente inicial para el Profesorado de Educación Primaria 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.²
- 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.³
- Enriquecer el capital cultural de los futuros docentes y fortalecer su sensibilidad, entendiendo al maestro como trabajador, transmisor y recreador de la cultura para que puedan posteriormente ampliar las experiencias educativas de sus alumnos.
- Brindar herramientas conceptuales y prácticas que posibiliten tomar decisiones, orientar y evaluar procesos de enseñanza en las diversas áreas curriculares, utilizando diferentes estrategias pedagógicas y didácticas en virtud de las singularidades del nivel y atendiendo a la diversidad de contextos.
- Propiciar la comprensión del sujeto a quien va dirigida la enseñanza, en sus dimensiones subjetivas, psicológicas, cognitivas, afectivas y socioculturales.

² Ley de Educación Nacional N° 26.206 Art. 71

³ Ibid.

- Fomentar una práctica profesional docente colaborativa, construida desde el trabajo en equipo, el desarrollo de proyectos institucionales y la definición compartida de criterios de intervención.
- Concebir la práctica docente como una práctica social transformadora, que se sostiene en valores democráticos y que revaloriza el conocimiento como herramienta necesaria para comprender y transformar la realidad.
- Valorar la crítica como herramienta intelectual que habilita otros modos de conocer dando lugar a la interpelación de la práctica docente en términos éticos y políticos.

Título a otorgar

Profesor/a de Educación Primaria

Perfil del egresado

La construcción del perfil docente es un recorrido que atraviesa toda la carrera profesional. Sin embargo, la etapa que corresponde a la formación inicial deberá asegurar el desarrollo de algunos aspectos básicos en términos de capacidades que puedan ponerse en práctica en contextos particulares. Atendiendo a lo precedente, al término de la carrera, el/la egresado/a del Profesorado de Educación Primaria estará en condiciones de:

- **Planificar la enseñanza.** Organizar la enseñanza a través de planificaciones que denoten la comprensión de los propósitos y finalidades que la programación conseguirá satisfacer considerando la selección y organización de contenidos y actividades, la previsión de recursos y la elaboración de estrategias de enseñanza y evaluación.
- **Generar situaciones de aprendizaje en contextos diversos.** Diseñar y gestionar contextos de aprendizaje que atiendan a las múltiples demandas simultáneas de grupos heterogéneos, con expectativas, intereses y estilos de aprendizajes diferentes, adecuados a los modos desde los cuales los niños acceden a la comprensión del mundo.
- **Coordinar la interacción en el aula.** Dominar y utilizar un repertorio de estrategias y técnicas para trabajar de forma significativa y relevante el conocimiento de diferentes áreas con las inquietudes de los niños, contribuyendo a un ambiente propicio para el aprendizaje, una comunicación fluida y libre de prejuicios entre los distintos actores. Propiciar las condiciones necesarias para el trabajo en equipo, la cooperación entre pares y el aprendizaje colectivo. Favorecer la resolución de conflictos democrática y creativamente, privilegiando la construcción de valores, como el compañerismo, la solidaridad, etc.
- **Evaluar los aprendizajes de los niños y la propia enseñanza.** Evaluar de forma reflexiva, sistemática, crítica y creativa los procesos de enseñanza y de aprendizaje para comprender lo que sucede en el aula y aprender a mejorar. Dominar diferentes tipos de instrumentos de evaluación, conociendo sus posibilidades y limitaciones, y responsabilizándose de sus resultados o efectos. Comunicar de forma efectiva y sensible los resultados de la





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

GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE TIERRA DEL FUEGO

Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
"Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

1935

evaluación, de modo que la institución y las familias puedan utilizarlos como ocasión de aprendizaje y mejora.

- **Desarrollar trabajo institucional y con la comunidad.** Involucrarse con el acontecer cultural, político, social e histórico, propiciando la formación de un ciudadano comprometido y responsable de sus acciones. Comprometerse con la participación activa y el trabajo cooperativo en el seno de la comunidad educativa: docentes, alumnos, familias.
- **Desarrollo profesional.** Tener un conocimiento amplio de los contenidos disciplinares y pedagógicos, siendo conscientes de que los mismos no son acabados ni cerrados sino que se hallan en constante revisión y adecuación y que requieren una formación continua. Ser capaces de analizar e interpretar los procesos de enseñanza que gestionen, a partir de datos contextualizados y objetivos con una mirada autocrítica que le permitan tomar decisiones autónomas y superadoras.

IV -ESTRUCTURA CURRICULAR

Campos de la formación

De acuerdo con lo establecido en la Resolución CFE N° 24/07, el presente diseño curricular se articula en tres campos de formación que se detallan a continuación.

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.

El campo de la Formación General es común a todos los profesorados de la jurisdicción por una decisión política curricular de la DESeI, que propicia el desarrollo de una comunidad profesional docente con una matriz básica de formación y marcos de conocimiento y valoración compartidos.

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.

Estos tres campos de conocimiento estarán presentes en cada uno de los años que conforman el plan de estudio de la carrera. La presencia de los 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. 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 su presencia, hasta culminar en las residencias pedagógicas.

[Firma]



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

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

"2014 Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"

Miniam Celeste
Directora General de Despliegue
M. ED.

1935

Criterios para la selección y organización de los contenidos

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

El conocimiento científico, como parte de la cultura, está fuertemente influenciado por valores políticos, económicos e históricos y constituye una combinación dinámica de métodos, procesos, actitudes y productos en continua revisión de sus paradigmas⁴. En este sentido, se ha superado la concepción de la superioridad del conocimiento científico fundada en el empleo del método científico con una serie de pasos de pretendida objetividad y rigurosidad ya que no existe un método único sino métodos o procedimientos de las ciencias, productos de la construcción humana.

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

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

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación hacen posible que los estudiantes aprendan sobre la ciencia y sobre el mundo natural con diversos medios y en múltiples entornos de aprendizaje. La investigación necesita ayudarnos a entender cómo los estudiantes aprenden a través de textos, lenguaje hablado, imágenes, animaciones, audio, vídeo, simulaciones, modelos tridimensionales y mundos virtuales. También debemos aprender cómo conectar efectivamente el aprendizaje en las escuelas y en otras instituciones educativas con el aprendizaje en línea, en la naturaleza, en ambientes tecnológicos y a través de prácticas (Lemke, 2006).

Desde estas consideraciones, se explicitan a continuación 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.

⁴ Paradigmas: Se entiende por paradigma un esquema conceptual, un supuesto teórico general, con sus leyes y técnicas para su aplicación, predominante en un momento histórico, a través del cual, los científicos de una disciplina determinada observan los problemas de ese campo



ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

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

Miriam Celeste S. [Firma]
Directora General de Desplacno
M. ED.

2014 Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo

1935

- **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 illusoria 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 mas 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 producen, la posibilidad de establecer conexiones con otras realidades u otras formas culturales.



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

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Minam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"

1935

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

Para la elaboración del **Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la Provincia de Tierra del Fuego**, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios de acuerdo con la Resolución CFE 24/07.

1. Duración total: alcanzar un mínimo de 2.600 horas reloj (3.900 horas cátedra) a lo largo de 4 años de estudio de educación superior.
2. Definición jurisdiccional: 80 % de la carga horaria total como mínimo.
3. Definición institucional: hasta un máximo de 20 % de la carga horaria total.
4. Residencia pedagógica en 4º año.
5. Peso relativo de los campos:
 - Formación general: entre el 25% y el 35% de la carga horaria total.
 - Formación específica: entre el 50% y el 60%.
 - Formación en la práctica profesional: entre el 15% y el 25%.
6. Campo de la formación general.
7. Campo de la formación específica
8. Campo de la formación en la práctica profesional.
9. Organización del diseño curricular:
 - Variedad y pertinencia de formatos diferenciados en distinto tipo de unidades curriculares: materias, módulos, seminario, talleres, trabajos de campo, prácticas docentes.
 - 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:

- a) **Asignaturas:** definidas por la enseñanza de marcos disciplinares o multidisciplinares y sus derivaciones metodológicas para la intervención educativa de valor troncal para la formación.
- b) **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.



ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

2011 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo

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

Ministerio de Educación

Stang
Marian Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

1935

- c) **Módulos:** los módulos representan 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.
- d) **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.
- e) **Trabajos de campo:** Espacios sistemáticos de síntesis e integración de conocimientos a través de la realización de trabajos de indagación en terreno e intervenciones en campos acotados. Los trabajos de campo desarrollan la capacidad para observar, entrevistar, escuchar, documentar, relatar, recoger y sistematizar información, reconocer y comprender las diferencias, ejercitar el análisis, trabajar en equipos y elaborar informes, produciendo investigaciones operativas en casos delimitados.
- f) **Seminario:** Los seminarios son las instancias a través de las cuales se somete a estudio sistemático problemas considerados de relevancia para la formación profesional de los futuros docentes. Incluyen tanto el tratamiento sistemático del problema como una reflexión crítica de las concepciones o supuestos que los estudiantes tienen incorporados como resultado de su propia experiencia sobre tales problemas. Los seminarios, a su vez, dan la oportunidad de realizar un trabajo reflexivo y de análisis de bibliografía específica sobre un tema o problema, facilitando su profundización.

MAPA CURRICULAR

AL



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

Ministerio de Educación

1935

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

"2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"

PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA																							
1° Año						2° Año						3° Año						4° Año					
1° Cuatrimestre			2° Cuatrimestre			1° Cuatrimestre			2° Cuatrimestre			1° Cuatrimestre			2° Cuatrimestre			1° Cuatrimestre			2° Cuatrimestre		
Espacio	HC	HR	Espacio	HC	HR	Espacio	HC	HR	Espacio	HC	HR	Espacio	HC	HR	Espacio	HC	HR	Espacio	HC	HR	Espacio	HC	HR
Pedagogía	3	2 h	Pedagogía	3	2 h	Curriculum	4	2 h 40'	Historia y Política Ed.	4	2 h 40'	Filosofía de la Ed.	4	2 h 40'	Sociología de la Ed.	4	2 h 40'	Investigación Educativa	3	2	Investigación Educativa	3	2
Historia Social Argentina y Latinoam.	4	2 h 40'	Psicología Educativa	4	2h 40'	Didáctica General	4	2 h 40'	Didáctica General	4	2 h 40'	Form. Ética y Ciudad.	4	2 h 40'	Educación Física	3	2 h	Proyectos Educativos con TIC	3	2			
Alfabetización Académica	4	2 h 40'				Ciencias Sociales	4	2 h 40'	Ciencias Sociales	4	2 h 40'	Lenguajes Artísticos	3	2 h	Lenguajes Artísticos	3	2 h	Taller de Residencia de Prácticas del Lenguaje	4	2 h 40'	Taller de Residencia de Prácticas del Lenguaje	4	2 h 40'
Cuerpo, Juego y Expresión	3	2 h	Educación Sexual Integral	3	2 h	Problemática de la Ed. Prim.	4	2 h 40'	Problemática de la Ed. Prim.	4	2 h 40'	Alfabetización Inicial	4	2 h 40'	Alfabetización Inicial	4	2 h 40'	Taller de Residencia de Prácticas del Lenguaje	4	2 h 40'	Taller de Residencia de Prácticas del Lenguaje	4	2 h 40'
Matemática	5	3 h 20'	Matemática	5	3 h 20'	Didáctica de las Matemáticas	4	2 h 40'	Didáctica de las Matemáticas	4	2 h 40'	Didáctica de las Cs Sociales	4	2 h 40'	Didáctica de las Cs Sociales	4	2 h 40'	Taller de Residencia de Cs Sociales	4	2 h 40'	Taller de Residencia de Cs Sociales	4	2 h 40'
Ciencias Naturales	4	2 h 40'	Ciencias Naturales	4	2 h 40'	Didáctica de las Cs Naturales	4	2 h 40'	Didáctica de las Cs Naturales	4	2 h 40'	Didáctica de las Prácticas del Lenguaje	4	2 h 40'	Didáctica de las Prácticas del Lenguaje	4	2 h 40'	Taller de Residencia de Cs Nat.	4	2 h 40'	Taller de Residencia de Cs Nat.	4	2 h 40'
Prácticas del Lenguaje	4	2 h 40'	Prácticas del Lenguaje	4	2 h 40'	Sujeto de la Ed. Primaria	4	2 h 40'	Sujeto de la Ed. Primaria	4	2 h 40'	Sujeto de la Ed. Primaria II	4	2 h 40'									
Práctica I	3	2 h	Práctica I	3	2 h	Práctica II	4	2 h 40'	Práctica II	4	2h 40'	Práctica III	6	4 h	Práctica III	6	4 h	Práctica IV	10	6 h 40'	Práctica IV	10	6 h 40'
TOTAL SEMANAL	30	20h	TOTAL SEMANAL	26	17 h 20'	TOTAL SEMANAL	32	21 h 20'	TOTAL SEMANAL	32	21 h 20'	TOTAL SEMANAL	33	22h	TOTAL SEMANAL	28	18 h 40'	TOTAL SEMANAL	32	21h 20'	TOTAL SEMANAL	29	17 h 20'
1° Cuat. 480 HC			2° Cuat. 416 HC			1° Cuat. 512 HC			2° Cuat. 512 HC			1° Cuat. 528 HC			2° Cuat. 448 HC			1° Cuat. 512 HC			2° Cuat. 464 HC		
TOTAL 1° AÑO: (S/EDI)						TOTAL 2° AÑO: (S/EDI)						TOTAL 3° AÑO: (S/EDI)						TOTAL 4° AÑO (s/EDI)					
Horas Cátedra: 896						Horas Cátedra: 1024						Horas Cátedra: 976						Horas Cátedra: 976					
Horas Reloj: 597 hs 20'						Horas Reloj: 682 hs 40'						Horas Reloj: 650 hs 40'						Horas Reloj: 650 hs 40'					

"Las Islas Malvinas, Georgias y Sandwich del Sur son y serán Argentinas"



Secretaría de Guerra del Grupo
Tercerido o Tercero del Almirante Sur
República Argentina

Ministerio de Educación

1935

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miguel Ceballos STANB
Directora General de Despacho
M. ED.

"2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"

CUADRO N° 1: 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°	896	336	464	96
2°	1024	256	640	128
3°	976	128	656	192
4°	976	144	512	320
EDI fuera año	192	96	96	
Total carrera	4064	960	2368	736
Porcentaje	100%	24 %	58%	18 %

"Las Islas Malvinas, Georgias y Sandwich del Sur son y serán Argentinas"



División de Planes del Sistema
Educativo y de la Formación
República Argentina

Ministerio de Educación

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

1935

Miguel Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

"2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"

CUADRO 2: CANTIDAD DE UC POR CAMPO Y POR AÑO; SEGÚN SU RÉGIMEN DE CURSADA

Cantidad de UC por año		Cantidad UC por año y por campo				Cantidad UC por año y régimen de cursada	
	Total	F. G.	F. E.	F. P. P.	ra de campo	Anueles	Cuattrm.
1º	10	5	4	1		5	5
2º	9	3	5	1		7	2
3º	10	2	7	1		5	5
4º	7	2	4	1		6	1
EDI fuera de año	4	2	2				4
Total	40	14	22	4		23	17

"Las Islas Malvinas, Georgias y Sandwich del Sur son y serán Argentinas"



Secretaría de Planificación y
Evaluación de la Educación
República Argentina

Ministerio de Educación

1935

ES COPIA DEL ORIGINAL

William Celeste STANIS
Directora General de Despacho
M. ED.

"2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"

Cuadro N° 3: Denominación, formato y carga horaria de las unidades curriculares en HC:

AÑOS	CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL		CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECIALIZADA		CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL	
	Formato		Formato		Formato	
1º	• Pedagogía (Asignatura) 96	• Psicología Educativa (Asignatura) 64	• Matemática (Asignatura) 160	• Educación Sexual Integral (Taller) 48	• Práctica I: Instituciones educativas y comunidad (Práctica) 96	
2º	• Hist. Social Argentina y Latinoamericana (Asignatura) 64	• Alfabetización Académica (Taller) 64	• Ciencias Naturales (Asignatura) 128	• Ciencias Sociales (Asignatura) 128	• Práctica II: Enseñanza y currículum (Práctica) 128	
3º	• Cuadro, Juego y expresión (Taller) 48	• Didáctica General (Asignatura) 128	• Prácticas del Lenguaje (Asignatura) 128	• Prácticas de la Matemática (Módulo) 128		
4º	• Currículum (Módulo) 64	• Historia y Políticas Educativas (Asignatura) 64	• Didáctica de las Ciencias Naturales (Módulo) 128	• Didáctica de las Ciencias Sociales (Módulo) 128		
5º	• Investigación Educativa (Taller) 96	• Sociología de la Educación (Asignatura) 64	• Lenguajes Artísticos (Taller) 96	• Formación Ética y Ciudadana (Módulo) 64	• Práctica III: Práctica de enseñanza (Práctica) 192	
6º	• Proyectos educativos con TIC (Taller) 48		• Taller de Residencia de Matemática (Taller) 128	• Taller de Residencia de Ciencias Sociales (Taller) 128	• Práctica IV: Residencia pedagógica (Práctica) 320	
7º	• EDI 48	• EDI 48	• EDI 48	• EDI 48		

"Las Islas Malvinas, Georgias y Sandwich del Sur son y serán Argentinas"



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

Ministerio de Educación

ES COPIA FIDEL DEL ORIGINAL

2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo

Miriam Celeste S. [Firma]
Directora General de Espacio
M. ED.

1935

Desde los criterios ya mencionados, a continuación se presentan las unidades curriculares que componen el **Profesorado de Educación Primaria** incluyendo, en cada caso, una fundamentación general del campo con las instancias curriculares y la explicitación del formato, régimen de cursada, carga horaria, fundamentación, finalidades formativas, contenidos prioritarios y bibliografía orientativa de cada espacio curricular.

- **Fundamentación:** 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 primario. 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 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 orientativa:** 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 como herramientas de lectura y la escritura en el mundo contemporáneo.

Las unidades curriculares del Campo de la Formación General son:

Pedagogía.

Historia Social Argentina y Latinoamericana.

Alfabetización Académica.

Cuerpo, Juego y Expresión.

Psicología Educacional.

Didáctica General.

Curriculum.

Historia y Política Educacional.

Filosofía de la Educación.

Sociología de la Educación.

Investigación Educativa.

Proyectos Educativos con TIC.

Fuera de año:

2 Espacios de Definición Institucional.

PEDAGOGÍA

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: anual

Ubicación en el diseño: 1° año

Carga horaria: 2 HR / 3 HC

Fundamentación:

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



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

Ministerio de Educación

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miniam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

"2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"

1935

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

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

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

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

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

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

Finalidades formativas:

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



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

Ministerio de Educación

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"

1935

Contenidos mínimos prioritarios:

Educación y Pedagogía

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.

Corrientes pedagógicas

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 orientativa:

- 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.
- APPLE, M. (1996): *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós.
- BALL, S (comp.) (1993): *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata.
- BRUNER, J. (1997): *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- CARLI, S.: *Notas para pensar la infancia en la Argentina*. Figuras de la historia reciente. En Revista El Monitor de la educación, N°10 5ª época, 2006/2007.
- CASTELLS, M. y otros (1994): *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- DA SILVA, T. (1995): *Escuela, conocimiento y curriculum. Ensayos críticos*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- DE ALBA, A. (Coord.) (1998): *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*. México: UNAM.
- DURKHEIM, É. (1992): *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid: La Piqueta.
- DUSSEL, I. (2003): *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: FCE.

- DUSSEL, I. (1996): *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires: Kapelusz.
- DUSSEL, I. y CARUSO, M. (1999): *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- 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.
- GADOTTI, M. (1998): *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2000): *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- 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.
- GIROUX, H. y MCLAREN, P. (1998): *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila.
- GVIRTZ, Silvina (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.
- PALAMIDESSI, M. y, GRINBERG, S. y ABREGÚ, V. (2007): *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía*. Buenos Aires: Aique.
- MEIRIEU, P. (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,
- PINEAU, P. y otros (2001): *La escuela como máquina de educar*. Bs. As.: Paidós.
- VARELA, J. y ÁLVAREZ URÍA, F. (1991): *Arqueología de la Escuela*. Madrid: La Piqueta.

HISTORIA SOCIAL ARGENTINA Y LATINOAMERICANA

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: cuatrimestral

Ubicación en el diseño: 1º cuatrimestre del 1º año

Carga Horaria: 2,40 HR / 4 HC

Fundamentación:

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 y cosmovisión global de los distintos sectores que participan en la sociedad.



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

Ministerio de Educación

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

"2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"

[Firma]
Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

1935

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 y 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 curricular apunta a reconstruir una imagen global de la sociedad, que no es homogénea ni se caracteriza por el consenso, sino que por el contrario es contradictoria y conflictiva. 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.

Cabe señalar que este esfuerzo de reconstrucción histórica pretende integrar algunas individualidades tradicionalmente destacadas junto con otros sujetos sociales muchas veces olvidados o invisibilizados, dando voz a sus experiencias y visiones. También se intenta resignificar a los pueblos originarios incorporándolos como sujetos sociales activos en los distintos procesos estudiados.

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:

- Aportar una visión integradora para analizar las transformaciones del mundo contemporáneo desde la perspectiva de Argentina y América Latina.
- Brindar marcos conceptuales que posibiliten comprender la realidad social presente y pasada de nuestro país, a partir de la interrelación de sus dimensiones, en la perspectiva de la multicausalidad.
- 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 prioritarios:

El mosaico cultural originario La diversidad sociocultural en el continente americano.

Sociedades jerarquizadas y desarrollo agrícola. Los pueblos indígenas en el actual territorio argentino: diferentes modos de vida y organización; articulaciones con procesos del continente. Voces indígenas actuales. La diversidad cultural en la Isla de Tierra del Fuego: entre selk'nam y canoeros.

La construcción del orden colonial en América Latina. La Conquista española y la organización del territorio americano. La ocupación del actual territorio argentino. Resistencias indígenas. Gobierno, economía y jerarquías en la sociedad colonial. La creación del Virreinato del Río de la Plata. El ambiente cultural en la sociedad colonial y en el Virreinato del Río de la Plata. Exploraciones y disputas por la ocupación del Atlántico Sur. Las imágenes sobre las sociedades indígenas.

La construcción de los países independientes de América Latina. Revoluciones burguesas y contexto internacional. Las ideas iluministas y las tensiones políticas hacia 1810. La crisis del orden colonial y la dimensión continental de las Guerras de Independencia. La Revolución en el Río de la Plata. El enfrentamiento entre Buenos Aires, el Litoral y el Interior. El gobierno de Rosas. El ambiente cultural en la sociedad criolla. Las imágenes sobre el "desierto" y las sociedades indígenas construidas a mediados del S XIX.

La modernización en América Latina y Argentina. La modernización en América Latina (formas económicas capitalistas, dominación política e ideologías). El proceso de formación del Estado Nacional en Argentina. Inmigración y cambio social. Orden conservador y movimientos opositores. La clase obrera: ideologías y organización. El ambiente cultural: positivismo y europeización.

Prácticas culturales en la Argentina de principios de siglo. La creación de la nacionalidad argentina. La situación de los pueblos originarios. La creación de los Territorios Nacionales.

El siglo XX en Argentina y América Latina: problemas y tensiones. 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. Industrialización y cambios en la vida cotidiana. Peronismo, movimiento obrero y reivindicaciones sociales.

Dictaduras y proyectos autoritarios en Argentina y América Latina. 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 Guerra de Malvinas y el final de la dictadura militar argentina.

La construcción de la democracia en Argentina y América Latina. Las deudas de la democracia en América Latina y Argentina. Crisis económica y endeudamiento externo. Pobreza y exclusión social. La construcción de sociedades heterogéneas y pluriculturales.

Bibliografía orientativa:

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

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

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



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

Ministerio de Educación

ES COPIA DEL ORIGINAL

"2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

1935

- CHIARAMONTE, J.C. (1997): *Ciudades, provincias, estados: orígenes de la Nación Argentina (1800-1846)*. Buenos Aires: Ariel.
- DEVOTO, F. (2003): *Historia de la Inmigración en la Argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.
- FRANCO, M. y LEVIN, F. (comp.) (2007): *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.
- GOLDMAN, N. (1998): *Revolución, República y Confederación (1806-1852)*. Nueva Historia Argentina. Buenos Aires: Sudamericana.
- GOLDMAN, N. y SALVATORE, R. (1998): *Caudillismos rioplatenses. Nuevas miradas a un viejo problema*. Buenos Aires: Eudeba.
- HALPERIN DONGHI, T. (1985): *Reforma y disolución de los Imperios Ibéricos 1750-1850*. Madrid: Alianza.
- HALPERIN DONGHI, T. (1992): *Proyecto y construcción de una nación (1846-1880)*. Buenos Aires: Ariel.
- HASSOUN, J. (1996): *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- HORA, R. (2002): *Los terratenientes de la pampa argentina. Una historia social y política (1860-1945)*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- NOVARO, M. (2002): *Historia de la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: Edhasa.
- NOVARO, M. y PALERMO, V. (2003): *La dictadura militar (1976-1983)*. Buenos Aires: Paidós.
- PAZ, G. (2007): *Las guerras civiles (1820-1870)*. Buenos Aires: Eudeba.
- RAPOPORT, M. (2000): *Historia económica, política y social de la Argentina*. Buenos Aires: Ediciones Macchi.
- ROMERO, L. (2001): *Breve historia contemporánea de la Argentina, 1916-1999*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- ROMERO, L. (1997): *Latinoamérica. Las ciudades y las ideas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- TERÁN, O. (1993): *Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales, 1810-1980*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- TERÁN, O. (2008): *Nuestros años sesentas*. Buenos Aires: El Cielo por Asalto.

ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

Formato: Taller

Régimen de cursada: cuatrimestral

Ubicación en el diseño: 1º cuatrimestre de 1º año

Carga horaria: 2,40 HR / 4 HC

Fundamentación:

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



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

Ministerio de Educación

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL 2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

1935

Se identifican distintos niveles en la adquisición y el dominio de la lengua escrita, que se integran entre sí: nivel ejecutivo, instrumental y epistémico. El *nivel ejecutivo* es la capacidad de traducir un mensaje del modo escrito al hablado y viceversa, pasando por el *nivel instrumental*, que permite buscar y registrar información escrita, al *nivel epistémico* que se refiere al dominio de lo escrito como el de una forma de pensar y de usar el lenguaje de manera que contribuya a la ordenación del pensamiento. Es decir, este último nivel debería ser la meta de la alfabetización académica (Wells, 1993).

No hay que perder de vista que los estudiantes de formación docente utilizan textos de información científica, textos expositivos, explicativos, académicos; es decir, que sus acciones de escritura deben estar orientadas a la producción de trabajos informativos y monográficos, con predominio argumentativo y expositivo, por ello, los contenidos fundamentales de esta instancia curricular giran en torno a las capacidades a desarrollar en los futuros docentes. Entre ellas, la comprensión lectora, las posibilidades de expresión oral y escrita, los procesos metacognitivos de reflexión sobre los procesos de lectura y de escritura y la escucha, ya que sin ellas, los alumnos tendrán serias dificultades para comprender el aprendizaje escolar de otras áreas del conocimiento, y a su vez, dificultará la posibilidad de transmitir estos aprendizajes a sus alumnos.

Por lo expuesto anteriormente, se sugiere el trabajo conjunto entre docentes de las materias y los profesores encargados de la alfabetización académica.

Finalidades formativas:

- Desarrollar y afianzar las competencias como hablantes, lectores y escritores, condición indispensable para su aprendizaje académico y para su función como transmisor de la cultura escrita.
- Generar un espacio sistemático de experiencia y reflexión que habilite nuevos modos de acceso al conocimiento disciplinar, para posibilitar pensar las alternativas de su enseñanza y aprendizaje.

Contenidos prioritarios:

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

La escucha: estrategias de comprensión a través de la escucha. Escucha global y focalizada.

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

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

Bibliografía orientativa:

AZNAR, E. (1991): *Coherencia textual y lectura*. Barcelona: Horsori.

BAJTIN, M. (1982): *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

CALSAMIGLIA BLANCAFORT H. y TUSÓN VALLS A. (1999): *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.

CUBO DE SERVINO, L. (coordinadora) (2005): *Leo pero no comprendo. Evaluación y desarrollo de estrategias de comprensión lectora*. Edición corregida y aumentada. Córdoba, Argentina. Comunicarte.



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

Ministerio de Educación

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

"2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"

Miriam Celeste Suarez
Directora General de Espacio
M. ED.

1935

- MARRO M. y DELLAMEA A. (1993): *Producción de textos. Estrategias del escritor y recursos del idioma*. Bs. As.: Docencia.
- MUTH, D. (1990): *El texto expositivo*. Bs. As.: Aique.
- SERAFINI, M. T. (1990): *Cómo redactar un tema*. Barcelona: Paidós.
- CARLINO, P. (2005): *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CARLINO, P. (2005): *Leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CASSANY, D. (1993): *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- CARRASQUILLO, Á. *Recomendaciones metodológicas al profesor universitario que enseña a estudiantes con limitaciones de lectura*. Revista Latinoamericana de lectura. Lectura y Vida. Año 9, N° 4, p. 24-28.
- FINOCCIO A. M. (2009): *Conquistar la escritura*. Buenos Aires: Paidós.
- LERNER D. y otros. (2009): *Formación docente en Lectura y Escritura. Recorridos didácticos*. Buenos Aires: Paidós.
- MELGAR, S. (2005): *Aprender a Pensar. Las bases para la alfabetización avanzada*. Buenos Aires: Papers.
- ONG, W. (1982): *Oralidad y Escritura. Tecnologías de la palabra*. México: FCE.
- SOLER DE GALLART, Isabel (1995): "El placer de leer", en *Revista Latinoamericana de lectura. Lectura y Vida*. Año 16, N° 3, p.25-30

CUERPO, JUEGO Y EXPRESIÓN

Formato: Taller

Régimen de cursada: cuatrimestral

Ubicación en el diseño: 1° cuatrimestre del 1° año

Carga horaria: 2 HR / 3 HC

Fundamentación:

El docente en formación es sin dudas un ser de cuerpo, de sensibilidad, de expresión, de comunicación y ello se pone en juego durante su formación y luego en el ejercicio de la tarea. El niño, su alumno, también es sujeto de cuerpo, de sensibilidad, de expresión, de comunicación y por ello se establece un diálogo de sujetos/cuerpo y en ese contexto dialógico, se produce la enseñanza y el aprendizaje.

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

Poner el cuerpo en la tarea educativa implica que los docentes se asuman como portadores de una historia personal que influye en los procesos de intercambio que se producen con los alumnos.



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

Ministerio de Educación

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste SIANG
Directora General de Despacho
M. ED.

"2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"

1935

Estos intercambios docente-alumno están en gran medida centrados en sus cuerpos generando un verdadero diálogo corporal. Es necesario promover una actitud de apertura que sólo es posible si se tiene conciencia de la propia presencia corporal y su impacto frente a los niños.

El cuerpo es también el "asiento" de sutiles formas de discriminación, que se construyen culturalmente en relación con otras variables sociales. Cuestiones de género, color de piel, estatura, peso y formas, torpeza o destreza, rendimiento motor, establecen muchas veces diferenciaciones difíciles de visualizar. El futuro docente necesita reconocer estos mecanismos a partir de la propia vivencia corporal y de la observación de niños y de situaciones de enseñanza y de este modo evitar las trampas de la discriminación.

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

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

La actividad lúdica es un modo de procesar la experiencia vital de los sujetos en los que estos quedan incluidos, a partir de la posibilidad de modificar o establecer reglas, de tomar decisiones con amplios grados de libertad, disfrutar los procesos y sus resultados, combinando de modos imaginarios los componentes de la realidad y formulando, consecuentemente, nuevos mundos posibles.

Sólo un docente que recupera la riqueza de las representaciones acerca del juego y del jugar, de las posibilidades expresivas de su cuerpo y movimiento, que es capaz de jugar y disfrutar jugando, solo aquel docente que puede ver a su alumno como un sujeto capaz de reelaborar el mundo en forma creativa, expresando y divirtiéndose en el intento, que valora al niño como un ser de emoción y movimiento, será capaz de acompañarlo y comprenderlo en su enorme tarea de aprender.

Finalidades formativas:

- Revisar críticamente las tradiciones escolares que producen dispositivos centrados en el disciplinamiento y las funciones asignadas a la escuela en relación con la adquisición y corporización de pautas de reproducción social.
- Revisar la propia corporeidad, la historia personal de constitución de sí mismo como sujeto de cuerpo, de juego, aprendizaje, expresión y movimiento para disponerse a la comunicación y el diálogo corporal.
- Valorar las aptitudes para el juego, la expresión y la comunicación como aspectos que favorecen vínculos positivos entre los docentes y los niños.
- Favorecer la creación de espacios pedagógicos que incluyan el juego en la escuela, desde su significado para el desarrollo de los niños y la disponibilidad personal del docente.

[Firma]

Contenidos prioritarios:

Cuerpo y escuela

Elementos para una socio-antropología del cuerpo. Cuerpo y corporeidad. Cuerpo, juego e historia de vida. Cuerpo, educación y escuela. El cuerpo en la escuela y la escuela en el cuerpo.

Juego y escuela

Juego, expresión y comunicación. Elementos para su comprensión y su experiencia. Juegos, actividades y lenguajes artísticos y expresivos, prácticas corporales. Juego y aprendizaje, aspectos generales. Acompañamiento en el juego y la expresión de los niños; creación de ambientes adecuados.

Bibliografía orientativa:

- AISENSTEIN y P. SCHARAGRODSKY (2006): *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina*. Buenos Aires: Prometeo.
- QUERRIEN, Anne (1994): *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid: La Piqueta.
- BERNARD, Michel (1996): *El cuerpo*. Buenos Aires: Paidós.
- BOURDIEU, Pierre (1991): *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- DAVID, José (1990): *Juegos y Trabajo Social*. Buenos Aires: Humanitas.
- LE BRETON, David (2002): *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- LE BRETON, David (1995): *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- DENIS, Daniel (1980): *El cuerpo enseñado*. Buenos Aires: Paidós.
- DOLTO, Françoise (1996): *La causa de los niños*. Barcelona: Paidós.
- ELOLA, Hilda (1989): *Teatro para maestros*. Buenos Aires: Marymar.
- FERNÁNDEZ, A. (2000): *Poner en juego el saber*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- FOUCAULT, Michael (1996): *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- GLANZER, Martha (2000): *El juego en la niñez*. Buenos Aires: Aique.
- LE BOULCH, J. (1997): *El movimiento en el desarrollo de la persona*. Barcelona: Paidotribo.
- BERNARD, M. (1994): *El cuerpo, un fenómeno ambivalente*. Barcelona: Paidós.
- MILSTEIN, D. Mendes, H. (1999): *La escuela en el cuerpo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- MENDEZ, A. (1994): *Juegos dinámicos de animación para todas las edades*. Madrid: Gymnos.
- NIEVAS, Fabián (1999): *El control social de los cuerpos*. Buenos Aires: EUDEBA.
- ORLICK, T. (1986): *Juegos y deportes cooperativos*. Madrid: Popular.
- SARLÉ, Patricia (2006): *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- TRIGO, Eugenia y colaboradores (1999): *Creatividad y motricidad*. Madrid: Inde.
- VIGOTZKY, L., en ALVAREZ y DEL RÍO (1986): *Educación y Desarrollo*. Madrid: Ed. La piqueta.

PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: cuatrimestral

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

Carga horaria: 2,40 HR / 4 HC





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

Ministerio de Educación

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

"2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"

Minam Celeste S. A. V.
Directora General de Despacho
M. ED.

1935

Fundamentación:

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:

- Comprender a los sujetos de la educación focalizando en los procesos de desarrollo subjetivo y los diferentes modelos psicológicos del aprendizaje.
- Brindar herramientas conceptuales que permitan pensar a la escuela como dispositivo y al alumno como parte de un proceso de construcción de subjetividad.
- Construir marcos conceptuales que complejicen la relación entre el sujeto y el aprendizaje escolar, entre el conocimiento cotidiano y el escolar, que aporten a la intervención en los diferentes escenarios mostrando los alcances y límites de los diferentes modelos psicológicos del aprendizaje.
- Analizar el aprendizaje, especialmente el aprendizaje escolar, posibilitando la comprensión de su dinámica, riqueza y dimensiones como aporte fundamental para apoyar los procesos de mediación en el diseño y la coordinación de la enseñanza.

Contenidos prioritarios:

Relaciones entre Psicología y Educación

Concepciones y problemas en la constitución de la Psicología Educacional: aplicacionismo y reduccionismo. Discurso normativo y prácticas normalizadoras. La Psicología educacional como campo de construcción y de articulación interdisciplinaria. Procesos de escolarización y la especificidad del aprendizaje pedagógico.

Relaciones entre aprendizaje escolar y desarrollo: perspectivas teóricas

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



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

Ministerio de Educación

ES COPIA DEL ORIGINAL

Ministerio Celeste S.
Directora General de Despacho
M. ED.

Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo

1935

socio-histórica y la educación como proceso inherente a los procesos de desarrollo subjetivo. La perspectiva cultural en la enseñanza. La perspectiva cognitiva. El aprendizaje por asociación y por reestructuración. Escolarización y desarrollo cognitivo. Alcances y límites de las perspectivas psicológicas sobre las relaciones entre desarrollo, aprendizaje y enseñanza.

Una perspectiva psicoeducativa sobre algunos problemas de las prácticas educativas.

El problema de la motivación y el desarrollo de estrategias de aprendizaje autorregulado.

Las interacciones en el aula y los procesos de enseñanza y aprendizaje. La variedad de modalidades de interacción: interacciones docente-alumnos y entre pares. Interacción y cambio cognitivo. Los mecanismos de influencia educativa. Las relaciones docente-alumno en el dispositivo escolar. Asimetría y autoridad.

Dificultades de aprendizaje y fracaso escolar. Concepciones sobre el fracaso escolar masivo: de la hipótesis del déficit a la comprensión de las relaciones entre sujeto y escuela.

Bibliografía orientativa:

- AGENO R. y COLUSSI (Comps.) (1997): *El sujeto del aprendizaje en la institución escolar*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- AUSUBEL, D. y NOVAK, D. (1987): *Psicología Educativa: un punto de vista cognitivo*. España: Edit. Trillas.
- BAQUERO R. (1996): *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- BAQUERO, R. CAMILLONI, A., CARRETERO, M., CASTORINA, J. A., LENZI, A. y LITWIN, E. (1998): *Debates constructivistas*. Buenos Aires: Aique.
- BAQUERO, R., (2003) *De Comenius a Vigotsky o la educabilidad bajo sospecha*, en Colección Ensayos y Experiencias, Ediciones Novedades Educativas, Argentina.
- BAQUERO, R. y LIMÓN LUQUE, M. (2002): *Introducción a la Psicología del Aprendizaje Escolar*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- 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*.
- BAQUERO R. y TERIGI F. (1996): "En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar". *Apuntes Pedagógicos*. Revista de la CETERA n° 2.
- BRUNER J. (1988): *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- CASTORINA J. A. (1984) *Psicología Genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- CASTORINA J.A. FERREIRO E., KOHL de OLIVEIRA M. y LERNER D. (1996) *Piaget – Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós.
- CAZDEN C. (1991): *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- COLL C. (1983): *Psicología Genética y aprendizajes escolares*. Madrid: Siglo XXI.
- COLL C., PALACIOS; MARCHESSI (1992) *Desarrollo psicológico y Educación II*. Madrid: Alianza
- ELICHIRY, N. (2000): *Aprendizaje de niños y maestros. Hacia la construcción del sujeto educativo*. Buenos Aires: Ed. Manantial.



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

ES COPIA FIE DEL ORIGINAL

2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

1935

Ministerio de Educación

- ELICHIRY, N. (2004): *Discusiones actuales en Psicología Educacional*. Buenos Aires: Ediciones JVE.
- GARTON, A. (1994): *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Barcelona: Paidós.
- HERNÁNDEZ ROJAS, G. (2002) *Paradigmas en Psicología de la Educación*. Paidós. Buenos Aires.
- HUERTAS, J. A. (1997) *Motivación. Querer aprender*. Aique. Argentina.
- KAPLAN, C. (1997) *La inteligencia escolarizada*. Colección Aprendizaje y Subjetividad. Ed. Miño Dávila. Buenos Aires.
- MERCER, N. (1997) *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Paidós. Barcelona.
- NEWMAN, GRIFFIN, COLE (1991) *La zona de construcción del conocimiento*. Paidós, Barcelona.
- PERRENOUD, P. (1990) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Morata. Madrid.
- RODRIGO, M. J. y ARNAY, J. (comps) (1996): *La construcción del conocimiento escolar*. Paidós. Barcelona.
- ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós. Barcelona.
- WERTSCH, J. (1988) *Vigotsky y la formación social de la mente*. Paidós. Barcelona.
- WERTSCH, J. (1991) *Voces de la mente. Un enfoque socio cultural para el estudio de la acción mediada*. Visor. Madrid.

DIDÁCTICA GENERAL

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: anual

Ubicación en el diseño: 2° año

Carga Horaria: 2,40 HR – 4 HC

Fundamentación:

La didáctica como teoría sobre las prácticas de la enseñanza se encuentra atravesada por la complejidad y el contraste de enfoques y modelos; por ende, es imposible soslayar los debates y las controversias. Al originario carácter excluyentemente normativo de la Didáctica, del cual la obra de Comenio en el siglo XVII resulta notoria exponente, sucedió un avance consecuente con las intuiciones y reflexiones de grandes pedagogos y filósofos interesados en la educación y posteriormente, desde finales del siglo XIX, un énfasis en diversos aportes de la Psicología que, en la mayoría de los casos, resaltaron la dimensión metodológica con un enfoque instrumental acotado a la vida en el aula.

En 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 la Didáctica se encuentre en la búsqueda de nueva identidad.

En los planes de estudio de formación docente la Didáctica suele aparecer como una disciplina nexa que intenta integrar en su cuerpo teórico los aportes de las ciencias de la educación. Precisamente, la complejidad y la apertura o indeterminación de su objeto de estudio convocan a la integración de los saberes que proporcionan los espacios curriculares que anteceden y acompañan a esta unidad cu-

1935

ricular y se constituye como base propedéutica para la comprensión de las didácticas especiales que la suceden.

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

Finalidades Formativas:

- Aportar los elementos para la identificación de los principales núcleos problemáticos que caracterizan el estado de discusión e investigación actual en el campo de la Didáctica.
- Establecer relaciones entre enfoques, procedimientos y técnicas de enseñanza con propósitos educativos, condiciones, tiempos y modos de aprendizaje de los alumnos.
- Propiciar el análisis reflexivo y crítico de la programación, las estrategias, los medios y la evaluación de las propuestas didácticas a fin de construir herramientas que permitan realizar opciones metodológicas en la resolución de los problemas que plantea la enseñanza.
- Generar instancias de reflexión acerca de la importancia de la evaluación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Contenidos prioritarios:

Problemática y complejidad de la conformación del campo de la didáctica. Tensiones entre la Didáctica General y didácticas específicas.

La enseñanza como problema complejo. La triada didáctica. La transposición didáctica. Relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje.

Las funciones del enseñante: procedimientos, técnicas, estrategias, materiales didácticos y recursos tecnológicos. Gestionar la clase. Generar situaciones de aprendizaje: la construcción metodológica. Coordinación y conducción de grupos de aprendizaje. Estrategias de enseñanza.

La programación. Componentes. Criterios de selección, organización y secuenciación de contenidos.

La evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje: complejidad, concepciones, sentido y finalidad. Criterios de evaluación. Tipos e instrumentos.

Bibliografía orientativa:

ÁLVAREZ MÉNDEZ J. M. (2000): *Didáctica, currículo y evaluación*. Buenos Aires: Miño y Dávila

ANIJOVICH, R. y MORA, S. (2010): *Estrategias de enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

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

BARCO DE SURGHI, S. (1988): "Estado actual de la pedagogía y la didáctica" en: *Revista Argentina de Educación*. N° 12. Buenos Aires.

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

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

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



1935

- CAMILLONI, A. y otros (1998): *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- CAMILLONI, A. y otros (2007): *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- CANAU, V. (1987): *La didáctica en cuestión*. Madrid: Narcea.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la Enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- CONTRERAS, D. (1990): *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.
- DAVINI, M.C. (2008): *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- FELDMAN, Daniel (2010): *Didáctica general*. INFD. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.
- FELDMAN, Daniel (2010): *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- 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.
- FENSTERMACHER, G. y SOLTIS, J. (1998): *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GIMENO SACRISTÁN y PÉREZ GÓMEZ (1993): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1985): *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- GVIRTZ, S., PALAMIDESSI, M. (1998): *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- LITWIN, E. (2008): *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- PANSZA, M., PÉREZ JUSTE, E. y MORANO, P. (1993): *Fundamentación de la Didáctica*. Tomo 1. México: Ediciones Gernika.
- PERRENOUD, P. (2008): *La evaluación de los alumnos*. Buenos Aires: Colihue.
- SANJURJO, L. (2000): *Aprendizaje significativo en los niveles medio y superior*. Rosario: Homo Sapiens.
- SANTOS GUERRA, M. (1996): *Evaluación educativa*. Tomos I y II. Buenos Aires: Magisterio del Río de La Plata.
- SOUTO, M. (1993): *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- STEIMAN, J. (2008): *Más didáctica (en la educación superior)*. Buenos Aires: UNSAM edit.

CURRÍCULUM

Formato: Módulo.

Régimen de cursada: cuatrimestral

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

Carga horaria: 2,40 HR / 4 HC

Fundamentación:

Un aspecto central de la problemática curricular lo constituye la cuestión del conocimiento, cuestión que se debe atender desde aquella dimensión que le da sustantividad a los diseños y a las prácticas curriculares, que no es otra que la dimensión política del currículum. La naturalización de los

fenómenos sociales, culturales e históricos como legado del positivismo no sólo ha impactado en el encapsulamiento del saber académico, tornándolo academicista, que parece valer en sí mismo, sino también ha modelizado la actividad de conocer dotando de cierta neutralidad a los procesos de producción, valoración y distribución social del conocimiento (Entel y C. Davini, 1980).

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

Finalidades formativas:

- Aportar marcos conceptuales que posibiliten la comprensión de las diferentes dimensiones implicadas en el campo curricular.
- Propiciar el análisis crítico de distintos documentos y fuentes curriculares, en sus diferentes niveles de concreción y especificación.

Contenidos prioritarios:

El currículum como campo de conocimiento. Diversos enfoques y perspectivas. Diseño y desarrollo curricular. Currículum: prescripto, real, oculto y nulo. El proceso de especificación y concreción curricular. La política curricular en la República Argentina. Documentos nacionales, provinciales e Institucionales. Componentes. Los problemas de la distribución del conocimiento.

Bibliografía orientativa:

- BOLIVAR BOTIA, A. (1999): "El currículum como ámbito de estudio". En ESCUDERO MUÑOZ (coord.) *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Editorial Síntesis.
- CARR, W y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la Enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- CONNELL, R (1990): *Escuelas y Justicia social*. Madrid: Ediciones Morata.
- CONTRERAS DOMINGO J. (1990): *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.
- DE ALBA, A. (1995): *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DE LA TORRE, S. (1993): *Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid: Dykinson, S.L.
- DÍAZ BARRIGA, Á. (1995): *Docente y Programa. Lo institucional y lo didáctico*. Buenos Aires: Rei/IDEAS/Aique.

- DOYLE, W. (1995) "Los procesos del currículum en la enseñanza efectiva y responsable". IICE. Año IV. Nro.6. Agosto.pp.3-11. Buenos Aires.
- EDWARDS, V. (1997): "Las formas del conocimiento en el aula". En Rockwell, E., La escuela cotidiana. México: Fondo de Cultura Económica.
- GIMENO SACRISTIAN, J. (1991): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GIROUX, H. (1988) "Escolaridad y políticas del currículo oculto". En Monique Landesman (comp.) Currículo, racionalidad y conocimiento. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- JACKSON, P. W. (1994): *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- MARTINEZ BONAFAE J. (1991): *Proyectos curriculares y práctica docente*. Sevilla: Díada Editorial.
- PAEZ, L. (2007): Discurso curricular y práctica docente: disquisiciones políticas, en Revista del IPES F Ameghino, Año IV, N° 3.
- PALAMIDESSI M. (2006) "El currículum para la escuela primaria argentina: continuidades y cambios a lo largo de un siglo". En TERIGI, Flavia (comp.) (2006): Diez miradas sobre la escuela primaria. Bs. As.: Fundación OSDE/ Siglo XXI.
- POGGI, M. (1995): *Apuntes y aportes para la gestión curricular*. Buenos Aires: Kapelusz.
- SALINAS, D. (1996) "Currículum, racionalidad y discurso didáctico". En: POGGI, M. Apuntes y aportes para la gestión curricular. Buenos Aires: Kapelusz.
- SANJURJO, L y VERA, T. (2000): *Aprendizaje significativo en los niveles medio y superior*. Rosario: Homo Sapiens.
- ESCUDERO MUÑOZ, O. (coord.) 1999: *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Editorial Síntesis.
- STENHOUSE, L. (1991): *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- TERIGI, F (1999): *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1996): *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- TYLER, R (1973): *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires: Troquel.

HISTORIA Y POLÍTICA EDUCACIONAL

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: cuatrimestral

Ubicación en el diseño: 2º cuatrimestre del 2º año

Carga horaria: 2,40 HR / 4 HC

Fundamentación:

Esta unidad curricular se centra en los vínculos que se establecen entre el sistema educativo, el sistema político y la sociedad en su contexto histórico, y en la lucha por dar direccionalidad a la educación. Para ello, se aborda el estudio de las estrategias, los consensos y concertaciones entre los distintos actores sociales y políticos para expresar y articular demandas y propuestas educativas. Se pretende analizar la política educativa en el marco de las demás políticas sectoriales que le dan sentido y orientar procesos de reflexión críticos a partir del entendimiento de que todas las políticas educativas presuponen concepciones acerca del hombre, la sociedad, la educación, el Estado y de los actores.



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

Ministerio de Educación

ES COPIA FIDEL DEL ORIGINAL

2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

1935

Esta idea remite entonces al tema del ejercicio del poder, a su legitimidad y legalidad. La escuela reproduce, divide y polariza, pero también es un lugar de resistencia y cambio.

Si se entiende la educación como una práctica social compleja e histórica y por lo tanto cambiante, se hace necesaria la referencia al contexto socio-histórico, político y económico en los cuales se produce y se desarrolla, tanto a nivel mundial, regional como nacional. Esto posibilita la comprensión de la escuela como el ámbito privilegiado tradicionalmente por el Estado y la sociedad para una distribución selectiva y desigual del saber acumulado.

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:

- 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 prioritarios:

Estado, política y educación

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 histórica, política y pedagógica.

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 patagónica y en Tierra del Fuego.

1935

Bibliografía orientativa:

- ALLIAUD, A. (2007): *Los Maestros y su Historia. Los Orígenes del Magisterio Argentino*. 2° edición. Buenos Aires: Granica.
- ASCOLANI, A. (comp.) (2009): *El sistema educativo en Argentina. Civilidad, derechos y autonomía, dilemas de su desarrollo histórico*. 1° ed. Rosario: Laborde editor.
- BERNETTI, J. Y PUIGGRÓS, A. (1993): *Peronismo: Cultura política y educación (1945-1955)*. Tomo V. Historia de la Educación en la Argentina. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- BOURDIEU, P. (1993). *Cosas Dichas*. Barcelona: Gedisa.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1997): *La reproducción; elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- CUCUZZA, R. (1985): *El Sistema Educativo Argentino. Antecedentes, formación y crisis*. Bs. As.: Ed. Cartago.
- ECHENIQUE, Mariano (2003): *La propuesta educativa neoliberal. Argentina (1980-2000)*. Rosario: Homo Sapiens.
- FILMUS, D. (1999): *Los noventa. Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo*. Buenos Aires: EUDEBA FLACSO.
- GENTILLI, P. (2007): *Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. Rosario: Homo Sapiens.
- MATTINI, L. (2004): *El Encantamiento Político. De revolucionarios de los 70 a rebeldes sociales de hoy*. Buenos Aires: Peña Lillo Editores/Ediciones Continente.
- NARODOWSKY, M. (comp.) (2002): *Nuevas tendencias en políticas educativas*. Buenos Aires: Granica.
- OSZLAK, O. (1993): *La formación del Estado argentino*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- OSZLAK, O. Y O'DONNELL, G. "Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación", en: *Revista Venezolana de Desarrollo Administrativo* N°1, Caracas, 1982
- PUIGGRÓS, A. (1990): *Historia de la Educación Argentina*. Tomo I: Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino. Buenos Aires: Galerna.
- PUIGGRÓS, A. (dir.) (1997): *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires: Ed. Galerna.
- TEDESCO, J. (1986): *Educación y sociedad en Argentina (1880-1945)*. Bs. As.: Ed. Hachette.
- TEDESCO, J.C., BRASLAVSKY, C. y CARCIOFI, F. (1983): *El proyecto educativo autoritario: Argentina 1976-1983*. Buenos Aires: FLACSO.

FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: cuatrimestral

Ubicación en el diseño: 1º cuatrimestre de 3º año

Carga horaria: 2,40 HR / 4 HC



1935

Fundamentación:

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

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

En este marco, los problemas de la Filosofía 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:

- Reconocer a la filosofía como una modalidad de conocimiento basada en la reflexión profunda y crítica.
- Desarrollar un marco teórico de referencia que permita atender los interrogantes más radicales de la práctica educativa.
- Analizar los fundamentos y legitimaciones de algunas problemáticas de índole pedagógica consideradas relevantes desde una perspectiva filosófica.

Contenidos prioritarios:

Filosofía y educación

La actitud interrogativa y los orígenes de la filosofía. Interpretación tradicional y panorama actual. La filosofía de la educación: determinación de su campo problemático y funciones de la misma.



1935

Acerca del saber

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.

Acerca de la emancipación

El surgimiento de nuevas formas de entender la educación: a) J. Dewey: la educación democratizadora. b) P. McLaren y H. Giroux: Teoría y resistencia en educación. c) P. Bourdieu y J. C. Passeron: educación y reproducción d) T. Adorno: teoría crítica y perspectiva emancipadora. e) M. Foucault: la conformación de la subjetividad educada y las estructuras de dominio. f) P. Freire: pedagogía de la esperanza. El problema de la distancia entre la teoría de la educación y la práctica educativa. Teorías de la teoría y de la práctica: diferentes enfoques. Exégesis histórica del concepto de "práctica"; los aportes de Aristóteles y Jürgen Habermas. El debate epistemológico en torno a las Ciencias de la Educación en las últimas décadas: desarrollo histórico. Filosofía de la Educación y Ciencias de la Educación. Las complejas relaciones del docente con el conocimiento. Fines de la educación: sus relaciones con el hombre la sociedad y la historia

Bibliografía orientativa:

- ARENDT, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- ARENDT, H. (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.
- Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente Inicial del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura-Tierra del Fuego-2012
- FOUCAULT, M. (1975): *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI
- FOUCAULT, M. (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. (1991): *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- KOHAN, W. (1996): "Filosofía de la educación. Algunas perspectivas actuales", en *Revista Aula 8*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.



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

Ministerio de Educación

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL 2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo

[Firma]
Miriam Celeste Stavitsky
Directora General de Despacho
M. ED.

1935

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

SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: cuatrimestral

Ubicación en el diseño: 2º cuatrimestre de 3º año

Carga horaria: 2,40 HR / 4 HC

Fundamentación:

Comprender la educación como una práctica social compleja y la enseñanza como un acto político supone una formación que oriente en el conocimiento de las teorías clásicas y contemporáneas sobre lo social y lo educativo, sus contextos de producción y los discursos que disputan la hegemonía. Asimismo, conocer las transformaciones de la sociedad actual latinoamericana y su incidencia sobre lo educativo son elementos constitutivos de una tarea docente crítica, reflexiva y transformadora.

Esta unidad curricular apunta a brindar una perspectiva que permita comprender la realidad educativa y el papel que desempeña la educación en la producción y reproducción del orden social, condición indispensable para su transformación. Se hace necesario pensar el sistema educativo no sólo como parte integrante de un sistema mayor, el social, sino como parte medular del mismo. La adopción de este enfoque permite visualizar las relaciones de poder intervinientes, desde la postura de Foucault, las intenciones ideológicas que subyacen desde la perspectiva de Bourdieu y Althusser, como así también las posibilidades de cambio que éste ofrece, a través del planteo de Giroux. Problematicar la sociedad, por lo tanto, la cultura en la que la Escuela se halla inmersa, supone favorecer la comprensión, análisis y estudio de la realidad educativa desde diferentes esferas y perspectivas sociológicas.

Finalidades formativas:

- Conocer las perspectivas sociológicas clásicas y contemporáneas más relevantes para la comprensión de fenómenos, los problemas y las prácticas educativas.
- Analizar y comprender el escenario sociocultural, político y económico de la educación en la actualidad.
- Comprender la configuración y producción de subjetividades en el marco de la cultura contemporánea.

[Firma]



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

Ministerio de Educación

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL "2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"

Miriam Celeste S.
Directora General de Desarrollo
M. ED.

1935

Contenidos prioritarios:

La educación y el papel de Estado

La educación como organización. El poder en las instituciones educativas. Educación, trabajo y estructura social. Clase, raza y género. Educación, cultura y conocimiento. Historicidad de la relación individuo – sociedad: naturalización / desnaturalización del orden social y educativo. La educación como práctica social y el valor del conocimiento. La compleja relación individuo-sociedad y la tensión holismo –individualismo. Institucionalización, justificación y legitimación.

Procesos de socialización

Construcción social de la realidad y crisis de sentido. Las perspectivas del orden y del conflicto en el análisis político, social y educativo actual. La tensión entre los enfoques normativistas y racionalistas, entre el peso puesto sobre el individuo y lo colectivo. Problemáticas socioeducativas hoy. Las transformaciones estructurales en las sociedades contemporáneas -latinoamericana y argentina- y su incidencia en el campo educativo. Enfoques críticos, acrílicos y críticos reproductivistas sobre la educación. Violencia simbólica, capital social y cultural. Interpretación y comprensión de las prácticas sociales.

Bibliografía orientativa:

- ALTHUSSER, L., (1971): *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Madrid: Anagrama.
- APPLE, M. (1985): "¿Qué enseñan las escuelas?" En SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A. La enseñanza, su teoría y su práctica. Madrid: Akal.
- BAUMAN, Z. (2005): *Modernidad líquida*. Buenos Aires: FCE.
- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1986): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BERNSTEIN, B. (1998): *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata.
- BOURDIEU, P. (1998): *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI editores.
- BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (2005): *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- DUBET, F. (2004): "¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?" en: Tenti, E. (org) *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires: IIPE- UNESCO.
- DURKHEIM, E. (1976): "La educación: su naturaleza y su función", en *Educación como socialización*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- FILMUS, D. (2001): *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Buenos Aires: Santillana.
- FOUCAULT, M (1999), "Los medios del buen encauzamiento", en: F. Enguita Editor, M, *Sociología de la Educación*, Barcelona: Ariel.
- GIROUX, H. (1985): "Teoría de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación. Un análisis crítico", en *Dialogando* N° 10, Santiago de Chile.
- 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., *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- ROUSSEAU, J. (1998): *El contrato social*, Clásicos Petrel Buenos Aires. (selección).



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

Ministerio de Educación

ES COPIA DEL ORIGINAL

Miriam Celeste SIAWIG
Directora General de Despacho
M. ED.

2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo

1935

SENNETT, R. (2000): *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Madrid: Alianza

WEBER, M. (1986): *Economía y Sociedad*. México: FCE.

INVESTIGACION EDUCATIVA

Formato: Taller

Régimen de cursada: anual

Ubicación en el diseño: 4° año

Carga horaria: 2 HR / 3 HC

Fundamentación:

Un problema central es la consideración de las condiciones institucionales que atraviesan los procesos y constituyen los escenarios de la investigación educativa en la formación de los docentes. Este problema toca tanto la formación inicial, como la función de la investigación en las instituciones de formación docente. Para su abordaje, será necesario reflexionar acerca de las posibilidades y limitaciones para llevar adelante proyectos educativos institucionales mediante el desarrollo de la investigación como una práctica posible y sustentable.

La unidad curricular propuesta, desde la formación inicial, considera a la investigación como proceso de conocimiento y propone, por lo menos, tres vías para concretarla: los objetos de investigación, que en el campo educativo son sujetos, los cuerpos teóricos, metodologías e instrumentos con los que se construyen los datos y los sujetos que investigan.

De este modo, las instituciones formadoras se están constituyendo en lugares privilegiados para la enseñanza, problematización y producción de conocimientos relativos a los problemas que emergen de la práctica docente - entendida como práctica social - que impactan directamente en la formación. La relación docencia-investigación-capacitación es visualizada como la posibilidad de revisión y ajuste de las prácticas que se desarrollan en las instituciones. La investigación se plantea como un espacio específico y a la vez articulado, para encontrar respuestas posibles a los conflictos de la institución, a través de una mirada sistemática acerca de las prácticas formativas, la construcción y sistematización de nuevos conocimientos acerca de las concepciones que sustentan esas prácticas, las que a su vez se desarrollan para encarar la emergencia de situaciones problemáticas.

La relación entre investigación educativa y práctica docente constituye una importante posibilidad de producción de conocimientos aplicables y relevantes en relación con los problemas que enfrenta la formación docente. La investigación aporta miradas e interpretaciones críticas y sistemáticas acerca de lo que ocurre en la trama institucional.

Finalidades formativas:

- Propender al desarrollo de nuevas formas de relación con el conocimiento, potenciando el espíritu crítico, el cuestionamiento permanente de los saberes y procesos del escenario escolar.



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

Ministerio de Educación

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste SIANO
Directora General de Despacho
M. ED.

"2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"

1935

- Favorecer 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.
- Brindar las herramientas teóricas y metodológicas para el análisis de informes de investigación educativa.

Contenidos prioritarios:

El proceso de investigación

Distinción entre los conceptos de proceso, diseño y proyecto de investigación. Validación conceptual y empírica. El problema de investigación. Hipótesis. Marco referencial.

La investigación educativa como investigación social

Problemas actuales. Diseño de la investigación educativa. Paradigmas, perspectivas y enfoques teóricos y metodológicos de la investigación educativa.

La investigación en la escuela

El trabajo de campo. Análisis, interpretación y sistematización de la información. La investigación en el aula. El problema de la teoría y la práctica. La práctica docente como fuente de investigación. Enfoques de la investigación educativa.

Bibliografía orientativa:

- DEL RINCÓN, D.; ARNAL, J.; LATORRE, A.; SANS, A. (1995): *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- DEL RINCÓN, D.; ARNAL, J.; LATORRE, A.; SANS, A. (2001): *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- ECO, U (1996): *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y estructura*. Barcelona: Gedisa.
- SABINO, C. (1998): *El proceso de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- STENHOUSE, L. (1993): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- VAZQUEZ RECIO, R.; ANGULO RASCO, F. (2003): *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Ed. Algibe.
- YUNI, J.; URBANI, C. (2000): *Investigación etnográfica e investigación acción*. Córdoba: Ed. Brujas.
- YUNI, J.; URBANI, C. (2005): *Técnicas para investigar*. Vol. I – II Córdoba: Ed. Brujas.

PROYECTOS EDUCATIVOS CON TIC

Formato: Taller

Régimen de cursada: cuatrimestral

Ubicación en el diseño: 1º cuatrimestre de 4º año

Carga horaria: 2 HR / 3 HC

Fundamentación:

Las TIC transforman el escenario y los modos en los que las comunidades trabajan, se relacionan, se desarrollan, construyendo nuevas subjetividades. Es así como los procesos de construcción,



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

Ministerio de Educación

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"

1935

circulación y legitimación del conocimiento se ven entrelazados con los procesos de construcción, circulación y legitimación de las TIC en los diversos ámbitos sociales, culturales, académicos y profesionales.

Este espacio promueve la reflexión pedagógica en torno a las particularidades, los límites y las posibilidades que ofrecen las TIC cuando se entraman en propuestas de enseñanza ya que el potencial pedagógico, en tanto herramientas, no reside exclusivamente en ellas sino que se vincula con las características de la propuesta educativa que la enmarca. Los efectos de las tecnologías en los modos de aprender no dependen de ellas sino de la calidad de los entornos de enseñanza en los que se integren. Un ámbito de formación con la necesidad epistemológica del debate en torno a las necesidades y problemáticas que las TIC instalan en el quehacer didáctico, es decir la búsqueda del valor y del sentido formativo de la inclusión u omisión de tecnología en entornos escolares de aprendizaje dirigidos a los sujetos.

Para que sea significativa toda actividad de enseñanza debe estar contextualizada. La realización de proyectos con TIC instaaura un tipo de trabajo pedagógico que abre el espacio del aula a una nueva construcción social del conocimiento de carácter expansivo, ofreciendo nuevos modos de participación del resto de los integrantes de la comunidad educativa y posibilitando la participación de colegas y expertos provenientes de sectores culturales diversos.

La pertinencia y significatividad de los contenidos que se trabajen en dicho marco dependerá de las posibilidades de cada grupo de enseñantes de reflexionar, a partir de su ámbito e historias personales y colectivas, cuáles son los cambios más significativos que las nuevas tecnologías han instaurado en sus formas de vivir, de saber, de relacionarse, de aprender, para derivar de ello algunas proyecciones para el trabajo educativo.

Finalidades formativas:

- Conocer los marcos teóricos y conceptuales que permitan comprender la incidencia de las TIC en la cultura y el conocimiento de la sociedad actual, en la vida cotidiana de los sujetos y en los procesos de aprendizaje y de enseñanza.
- Adquirir herramientas conceptuales y metodológicas que permitan incorporar las TIC como estrategias y como recursos didácticos en diferentes áreas disciplinares.
- Diseñar recortes didácticos concretos y contextualizados en los que las TIC favorezcan el aprendizaje significativo a partir de criterios válidos.

Contenidos Prioritarios:

Las TIC en los procesos de enseñanza y de aprendizaje

Debates sobre las TIC en el aula: recursos, herramientas, contenido, entorno. Utilización de las TIC en las aulas. El uso de Internet. Las comunidades de aprendizaje. El trabajo colaborativo: la producción social del conocimiento, las estrategias de aprendizaje en colaboración mediadas por tecnología. Lo icónico y lo visual en los modelos de enseñanza y aprendizaje. Los portales educativos. Los museos interactivos. Diseño, desarrollo y evaluación de propuestas de enseñanza que integren TIC. Modelos de organización y trabajo con TIC: aulas en red, una PC en cada aula. Modelo 1 a 1, laboratorios de informática.



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

Ministerio de Educación

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo

Miriam Celeste SIANI
Directora General de Despacho
M. ED.

1935

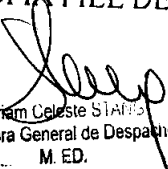
Estrategias didácticas, recursos y TIC

Criterios pedagógicos para su selección y uso. Los juegos con soporte tecnológico: potencialidades y limitaciones. La importancia de las Tic en la enseñanza del nivel primario. La comunicación mediada tecnológicamente: foros, chat, mail. Los blogs y las wikis.

Bibliografía orientativa:

- BARBERO, M. (2002): *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- BARBIER, F. y LAVENIR, C.B. (1999): *Historia de los medios*. Buenos Aires: Colihue.
- BARCIA, P. (coord) (2008): *No seamos ingenuos. Manual para la lectura inteligente de los medios*. Buenos Aires: Santillana.
- BIRGIN, A. y TRÍMBOLI, J. (Comp) (2003): *Imágenes de los 90*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- BUCKINGHAM, David. (2008): *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.
- BURBULES N. y CALLISTER T. (2001): *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías*. Barcelona: Granica.
- CARRIER, J. (2002): *Escuela y multimedia*. Madrid: Ed. Siglo XXI.
- CASTELLS, M. (2001): *La galaxia internet. Reflexiones sobre internet, empresa y sociedad*. Barcelona: Plaza & Janes Editores.
- DEDÉ, C. (2000): *Aprendiendo con tecnología*. Buenos Aires: Paidós.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (2007): *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona: Gedisa.
- GROS SALVAT, B. (2000): *El ordenador invisible*. Barcelona: Gedisa.
- HARASIM, L y otros (2000): *Redes de aprendizaje*. Barcelona: Gedisa.
- IGARZA, R. (2008): *Nuevos medios. Estrategias de convergencia*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
- LION, C. (2006): *Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnologías y conocimiento*. Buenos Aires: La Crujía.
- LITWIN, E (coord.) (1997): *Enseñanza e innovaciones en las aulas para el nuevo siglo*. Buenos Aires: El Ateneo.
- LITWIN, E. (2004): *Tecnologías en las aulas. Las nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza. Casos para el análisis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- LITWIN, E. (2005): *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu.
- PALAMIDESSI M (comp) (2006): *La escuela en la sociedad de redes. Una introducción a las tecnologías de la información y la comunicación*. Buenos Aires: FCE.
- SALOMÓN, G.; PERKINS, D. y GLOBERSON, T. (1992) *Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes*. En Revista Comunicación, lenguaje y educación. N° 13. Madrid.
- STEINBERG Sh. y KINCHELOE, J.L. (2000): *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Morata.
- WOLTON, D. (2000): *Internet ¿y después?* Barcelona: Gedisa.

1935


Miriam Celeste Siani
Directora General de Despacho
M. ED.

Ministerio de Educación

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

Fundamentación general:

Según los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Res. CFE N° 24/07), la Formación Específica se orienta al estudio de la/s disciplina/s específicas para la enseñanza en la especialidad en que se forma, la didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como de las características y necesidades propias de los alumnos a nivel individual y colectivo. Se refiere, por lo tanto, a aquello que es propio, en este caso, del Profesorado de Educación Primaria y comprende el conjunto de saberes que resultan necesarios para el desarrollo de las capacidades que definen el ejercicio de la función docente en este nivel. Este campo, constituye, por lo tanto, un aspecto crucial de la formación del docente, ya que junto con las experiencias formativas propias de los otros campos, aporta herramientas conceptuales y metodológicas para llevar a cabo la enseñanza de los diferentes aspectos y contenidos que integran el currículo de la Educación Primaria.

La Formación Específica debe dar al futuro docente herramientas conceptuales y prácticas para programar la enseñanza, poner en práctica distintas estrategias, coordinar la tarea de la clase y evaluar el proceso de aprendizaje de los alumnos y sus resultados. A su vez, el campo de la Formación Específica debe estar en estrecha articulación con el Campo de la Formación en la Práctica y el Campo de la Formación General.⁵

Es importante señalar que los saberes que componen la Formación Específica proceden de fuentes diversas. Las disciplinas, en primer lugar, constituyen una fuente ineludible, en la medida en que aportan estructuras conceptuales, perspectivas y modelos, modos de pensamiento, métodos y destrezas, valores. Los elementos de una disciplina que un docente debe aprender están ligados, sin duda, a los contenidos que integran el currículo del nivel para el que se forma, pero éstos no lo agotan en ningún sentido. Resulta necesario garantizar una formación profunda sobre los aspectos que hacen a la estructura de la disciplina y, a la vez, dotar a los estudiantes de estrategias y categorías de pensamiento que les permitan la apropiación de nuevos conocimientos a futuro y el abordaje de nuevas problemáticas y cuestiones más allá de la formación inicial. La formación

disciplinar requiere, asimismo, la inclusión de aquellos aspectos que posibiliten la comprensión de los contextos históricos de producción de los conocimientos y la reflexión sobre ciertos aspectos epistemológicos que permitan dar cuenta de la naturaleza de los objetos en estudio, del tipo de conocimiento producido en una disciplina y de los métodos y criterios para su producción y validación. La formación específica se nutre, asimismo, del conocimiento didáctico relativo a la enseñanza de contenidos específicos correspondientes a las distintas áreas curriculares, de las teorías psicológicas necesarias para conocer los rasgos distintivos del proceso de aprendizaje de esos contenidos y las características evolutivas de los alumnos desde el punto de vista motriz, cognitivo, emocional, moral y social. Del mismo modo, los estudios de carácter histórico, sociológico y cultural constituyen una referencia curricular importante en la medida en que posibilitan perspectivas y modos de comprensión más amplios acerca de la infancia y su problemática.

⁵ Consideraciones generales acerca de la Formación Específica en el Profesorado de Educación Inicial. INFD. 2008

Las unidades curriculares del Campo de la Formación Específica son:

Matemática
Ciencias Naturales
Prácticas del Lenguaje
Educación Sexual Integral
Ciencias Sociales
Problemática de la Educación Primaria
Didáctica de la Matemática
Didáctica de las Ciencias Naturales
Sujeto de la Educación Primaria
Formación Ética y Ciudadana
Educación Física
Lenguajes Artísticos
Alfabetización Inicial
Didáctica de las Ciencias Sociales
Didáctica de las Prácticas del Lenguaje
Sujeto de la Educación Primaria II
Taller de Residencia de Matemática
Taller de Residencia de Prácticas del Lenguaje
Taller de Residencia de Ciencias Sociales
Taller de Residencia de Ciencias Naturales

Fuera de año:

2 Espacios de Definición Institucional.

MATEMÁTICA

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: anual

Ubicación en el diseño: 1° año

Carga horaria: 3,20 HR / 5 HC

Fundamentación:

El formador a cargo de la enseñanza de la Matemática en el instituto, ha de tener en cuenta las experiencias y concepciones que los estudiantes traen sobre esta materia y su aprendizaje (pensada como difícil, sólo alcanzable por algunos, demasiado abstracta, de gran peso social, etc.), para crear un clima de estudio que les permita, partiendo de las posibilidades de cada uno, apreciar la disciplina y comprometerse con la resolución de problemas y el aprendizaje de los conocimientos necesarios para fundamentar su futura enseñanza. Tomando en cuenta el sentido común, la intuición, la observación, la aproximación empírica, la experimentación inductiva con que los estudiantes suelen aproximarse a los

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

El estudiante de instituto debe llegar a poseer, respecto de los contenidos que debe enseñar:

- comprensión conceptual, poseyendo una captación integral y funcional de ideas matemáticas que incluya la comprensión de los conceptos, operaciones y relaciones matemáticas involucradas.

- conocimiento y manejo fluido de procedimientos y de cuándo y cómo usarlos flexible, precisa y apropiadamente.

- capacidad estratégica para formular, representar y resolver problemas matemáticos.

- razonamiento adaptativo para poder pensar lógicamente sobre las relaciones entre conceptos y situaciones, incluyendo procesos de reflexión, argumentación y justificación

- comunicación clara, utilizando vocabulario apropiado y las diversas formas de expresión y representación que admiten los contenidos matemáticos a enseñar.

- disposición positiva hacia la Matemática como valiosa, sensible y útil, valorando el esfuerzo continuado que implica su aprendizaje y reconociéndose aprendiz y a la vez como hacedor de matemática (Silver E., 2008).

En tanto, se "sostiene como tesis fundamental que las ideas que produce una ciencia están indisolublemente ligadas con la forma en que son producidas" (Informe General de la Comisión Nacional de Ciencias, agosto 2007, p. 11) la resolución de problemas y la generación de preguntas toman un papel esencial, en las aulas de matemática de los institutos, para esta tarea de resignificación e integración de los contenidos a enseñar.

Desde el punto de vista del aprendizaje matemático de los futuros docentes, la resolución de problemas (en sentido amplio) se constituirá a la vez en motivación, objetivo, contenido de estudio y recurso didáctico. Con algunos problemas, tomados como paradigmáticos en cada eje de contenidos, interesará no sólo buscar soluciones desde la disciplina, sino también investigar dónde y cómo han surgido estos problemas, qué otros problemas les dieron origen o están vinculados a ellos, cómo evolucionaron sus soluciones, qué usos matemáticos poseen en la actualidad y cómo influyen las herramientas tecnológicas en sus soluciones.

Además de este análisis de problemas realizado por parte de los estudiantes, se realizará el análisis - dentro de la cátedra y sobre sus propias producciones- vinculado a la perspectiva didáctica que demandará su futura enseñanza: el estudio de los contextos en que se presentaron los problemas y cómo ellos operaron en la comprensión de los mismos, los conocimientos en que se apoyaron para resolverlos, los procesos de matematización logrados, los modelos y los niveles de generalización y formalización que admiten, los errores cometidos por los estudiantes, los tipos de obstáculos encontrados, las formas de prueba utilizadas (en especial la búsqueda de ejemplos, no ejemplos, contraejemplos y las formas de generalización y justificación de propiedades), su conexión con distintos contenidos curriculares, y hasta cómo se organizó la clase - desde el formador- para llevar a cabo la actividad, qué reglas sociales y matemáticas funcionaron en ella, etc. Aparecerá entonces, un vocabulario didáctico que será definido con precisión, aunque teniendo en cuenta que el encuadre teórico más completo corresponderá hacerse en la unidad Didáctica de la Matemática I.

En esta materia, el juego que involucre contenidos y estrategias relacionadas con la Matemáti-



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

Ministerio de Educación

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste SIAI
Directora General de Despacho
M. ED.

2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo

1935

ca, deberá tener también un lugar especial. Respetando sus características de actividad (eminente-mente social) generadora de diversión e incluso de placer, pero al mismo tiempo que requiere esfuer-zo, rigor, concentración, memoria..., ellos serán pensados como una clase especial de problemas o como una fuente generadora de ellos (concepción que será llevada a las aulas del nivel). Sólo experi-mentando el juego por sí mismos, podrán comprender los futuros docentes el valor del mismo para conjeturar, argumentar, respetar reglas, calcular, variar estrategias, aplicar contenidos, etc. cómo utili-zarlo para el aprendizaje matemático de sus alumnos.

Tampoco se descartarán otras formas de enseñanza de la Matemática utilizando otros métodos y recursos (exposiciones orales por parte del docente o de estudiantes, consulta y estudio indepen-diente en base a textos, completamiento de fichas de trabajo dadas por el docente, búsqueda de mate-riales en páginas de Internet, uso de software especializado, etc.), que también serán motivo de análi-sis acerca de sus posibles fines, usos, ventajas y limitaciones en la enseñanza de la Matemática, ya que estas formas también deberán poder ser usadas por los futuros docentes en sus aulas.

Los procesos de comprensión, esquematización y representación matemática en los estudian-tes se tratarán en conjunción con los modos de razonamiento que esta disciplina conlleva. El futuro docente deberá egresar del instituto distinguiendo diferentes tipos de argumentaciones⁶ explicación, justificación, prueba y deducción y sus alcances.

Un tratamiento especial ha de tener el uso de las TICs en las aulas de formación. Toca a los formadores hacer un esfuerzo para incorporarlas en su práctica (posiblemente con el apoyo del profe-sor del área), pues si los estudiantes no viven algunas experiencias con ellas y reconocen su potencia- lidad para la enseñanza de la Matemática, es improbable que la incorporen en su desempeño futuro.

Por supuesto, no se descarta la posibilidad de que los estudiantes conecten este trabajo con sus experiencias de aprendizaje matemático escolar, anteriores y actuales. Sin embargo, la tarea pri- mordial estará dirigida a juzgar y profundizar su propio desempeño matemático y cómo mejorarlo, ad-quiriendo herramientas para poder analizar en el futuro, con mayor fundamentación al respecto, la práctica de docentes y alumnos en las escuelas del nivel.

Finalidades formativas⁷

- Promover la profundización del conocimiento que tienen, los estudiantes, sobre la Matemática, desarrollando una práctica de resolución de problemas para dar cuenta de su sentido, de su naturaleza y su método.
- Favorecer el análisis de las prácticas matemáticas que se vivan en la formación para comparar-las con otras vividas y explicitar los modelos sobre la enseñanza y la Matemática que las orientan.

⁶ De acuerdo con Balacheff (1987), entenderemos por argumentación cualquier discurso destinado a obtener el consentimiento del interlocutor sobre una afirmación; una explicación es una argumentación en que el consentimiento se busca a partir de la explicitación de la racionalidad de la afirmación, y no a través de otro tipo de argumentos como podrían ser los de autoridad, los afectivos o los de reputación. Las pruebas son explicaciones en que la explicitación de la veracidad de una aserción se realiza sobre la base de reglas o normas consensuadas por una comunidad determinada en un momento dado. En la comunidad matemática, estas normas obligan a planear la presentación de una sucesión de enunciados, cada uno de los cuales puede ser una definición, un axioma, un teorema previo o un elemento derivado mediante reglas preestablecidas de los enunciados que le preceden. Una prueba así obtenida se denomina demostración. Se entiende por justificación dar razones convincentes, testigos o documentos a favor de algo. Es una forma general de argumentación que no necesariamente coincide con una demostración en un sentido matemático. Por supuesto, las demostraciones correctas son consideradas como justificaciones acabadas en la comunidad matemática. (Citado en Johsua S y Dupin J.J., 2005)

⁷ Se adoptan los que figuran en las Recomendaciones del Área Matemática, Infed 2008

Ministerio de Educación

- Propiciar la construcción sobre los problemas que el conocimiento matemático intentó resolver en distintos momentos de producción y evolución histórica para vincularlo con la enseñanza.
- Fomentar la revisión crítica y constructivamente de la propia tarea atendiendo al compromiso ético con su desempeño profesional.
- Promover el desarrollo de actitudes de responsabilidad, disciplina, constancia, cooperación y compromiso con la profesión docente.

Contenidos prioritarios:

Números y operaciones

Números Naturales. Funciones nominativa, ordinal y cardinal de los números naturales. Introducción axiomática y conjuntista. Formas de representación de los números naturales. La sucesión numérica oral y escrita. Sistema decimal de numeración. Evaluación histórica de los sistemas de numeración. Propiedades de distintos sistemas.

Operaciones con números naturales. Significado de las operaciones en distintos contextos de uso. Suma, resta, división, multiplicación, potenciación, radicación. Propiedades de cada operación.

Números racionales: Uso de fracciones, porcentajes, decimales en distintos contextos. Situaciones que involucren relaciones parte-todo, parte-parte, cociente de divisiones inexactas, razones entre cantidades, porcentajes. Distintas representaciones (áreas en distintas formas, puntos de una recta graduada, expresión decimal, como cociente indicado, etc.)

Expresiones decimales finitas, periódicas y no periódicas. Números racionales e irracionales. (Números reales). Densidad de los números racionales

Operaciones con números racionales no negativos expresados en forma fraccionaria y decimal. Suma, resta, multiplicación, división. Significado de las operaciones en distintos contextos de uso. Distintos modelos (barras simple y doble, plata, línea numérica simple y doble, tabla de razones, etc.) Propiedades de cada operación. Justificación de reglas de cálculo.

Números enteros: Usos en distintos contextos. Propiedades. Representación en la recta numérica. Comparación y orden. Operaciones con números enteros: suma, resta, multiplicación, división. Propiedades de cada operación.

Cálculo exacto y estimativo con números naturales, fracciones y decimales. Cálculo mental, escrito y con calculadora. Estrategias de aproximación. Margen de error. Órdenes de magnitud de los resultados.

Divisibilidad en el conjunto de los números naturales: división entera, múltiplo, divisor, máximo común divisor, mínimo común. Múltiplo, números primos, criterios de divisibilidad, congruencia numérica. Regularidades en secuencias (patrones numéricos). Leyes de formación: paridad, divisibilidad, números cuadrados y cubos, números amigos, capicúas, etc. Fórmulas para el término general del patrón.

Funciones. Proporcionalidad

Patrones, relaciones y funciones que modelizan situaciones matemáticas. Notación algebraica para representar variables y relaciones entre variables. Fórmulas. Razonamiento algebraico. Generalización.

Proporcionalidad. Situaciones usuales de la proporcionalidad (interés simple, escala, repartición proporcional, etc.). Variable, cambio y dependencia. Relaciones de proporcionalidad directa e inversa. Propiedades. Razón y proporción numéricas.

1935

Geometría

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

Relaciones espaciales de ubicación, orientación, delimitación y desplazamiento, el uso de sistemas de referencia y de relaciones de paralelismo y perpendicularidad. (Resolución de problemas en distintos tipos de espacios -micro, meso, macro y cosmo espacio).

Figuras de una, dos y tres dimensiones. Elementos. Propiedades. Relaciones de inclusión. Clasificación, definición. Condiciones necesarias y suficientes, definiciones equivalentes. Construcciones. Distintas formas de prueba. La prueba deductiva.

Tipos de transformaciones. Transformaciones topológicas, proyectivas, afines y métricas. Propiedades que las caracterizan. Aplicaciones de la congruencia (patrones, frisos, cubrimientos, etc.) y de la semejanza (ampliaciones, reducciones, perspectivas, etc.).

Uso de software para trabajar estos temas, como Cabri Geomètrè, Geogebra o Dr. Geo.

Medida:

Magnitudes. Atributos cuali y cuantitativos de un objeto o fenómeno. Unidades fundamentales, múltiplos y submúltiplos de ellas. Unidades derivadas. Uso de instrumentos. Error en la medición. Causas. Concepto de precisión. Estimación de cantidades. Operaciones con cantidades

Perímetro de figuras.

Área. Equivalencia de figuras. Teorema de Pitágoras. Áreas de triángulos y cuadriláteros, círculos, polígonos y figuras compuestas. Distintas estrategias de cálculo. Fórmulas.

Volumen. Equivalencia de cuerpos. Volúmenes de distintos cuerpos. Distintas estrategias de cálculo. Fórmulas.

Relaciones entre perímetro-área -volumen.

Probabilidad y Estadística

Probabilidad. Fenómenos y experimentos aleatorios: imprevisibilidad y regularidad. Probabilidad experimental. Probabilidad teórica. Frecuencia y probabilidad de un suceso. Equiprobabilidad. Ley de Laplace. Sucesos incompatibles, contrarios e incluidos. Principio de la suma. Probabilidad de sucesos repetidos e independientes. Regla del producto. Noción de probabilidad condicionada.

Combinatoria: resolución de situaciones de conteo exhaustivo. Estrategias de recuento (uso de diagramas de Venn, diagramas de árbol, tablas, etc.). Su vinculación con la probabilidad y la estadística.

Estadística. Población. Muestras: representatividad.

Representación de datos estadísticos: escalas de medición. Tablas de frecuencias (absoluta, relativa y porcentual). Diagramas de líneas, barras. Circulares, histogramas. Idea de curva normal.

Parámetros estadísticos. Media, moda, mediana, significados y utilidad. Idea de desviación. La estadística en los medios. Los abusos en el uso de la estadística.

Bibliografía orientativa:

BALACHEFF, N. (1987) *Procesos de prueba y situaciones de validación*. En *Educational Studies in Mathematics* 18.

BRESSAN, A (2001) *La evaluación en Matemática. Enfoques actuales*. Desarrollo Curricular EGB 1 y 2. Publicado por el Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Gestión Curricular. Prov. de Río Negro.

1935

BRESSAN, A. (2006) *Concepciones de la matemática y bases epistemológicas curriculares*. Documento Curricular. Dirección de Nivel Superior. Consejo Provincial de Educación. Prov. de Neuquén.

CHEMELLO, G.; AGRASAR, M. Y RODRÍGUEZ, M. (2008) *Recomendaciones para la elaboración de los Diseños Curriculares de Formación Docente - Área Matemática*. INFD. MECyT.

DISEÑO CURRICULAR DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO PARA LA FORMACIÓN DOCENTE DE EGB 1 Y 2. 1997

DISEÑO CURRICULAR DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO PARA LA FORMACIÓN DOCENTE DE NIVEL INICIAL. 1999.

DISEÑO CURRICULAR DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO E.G.B. 3. VERSIÓN PRELIMINAR PARA LA CONSULTA. 1999

JOHSUA, S. y DUPIN, J.J. (2005) *Introducción a la didáctica de las ciencias y la matemática*. Ed. Colihue.

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

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

CIENCIAS NATURALES

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: anual

Ubicación en el diseño: 1° año

Carga horaria: 2,40 HR / 4 HC

Fundamentación:

La enseñanza de las Ciencias Naturales en la formación inicial tiene la finalidad de "consolidar, fortalecer y reproducir las concepciones dominantes que la sociedad ha construido acerca de las relaciones entre ciencia, tecnología, sociedad y ambiente".⁸ De esta manera, este espacio curricular aporta estructuras conceptuales, perspectivas y modelos, modos de pensamiento, valores y destrezas. Por ello, resulta necesario garantizar una formación profunda ligada a los contenidos que integran el currículum del nivel para el que se forma, sobre los aspectos que hacen a la estructura disciplinar del área donde confluyen los aportes de la Biología, la Física, la Química, las Ciencias de la Tierra y la Astronomía, dotando a los futuros docentes de estrategias y categorías de pensamiento que permitan seguir aprendiendo y abordar cuestiones más allá de la formación inicial.

Esta formación requiere la inclusión de la Historia y la Filosofía de la Ciencia para analizar distintos aspectos del contexto de producción del conocimiento y la reflexión sobre ciertas cuestiones epistemológicas que permitan dar cuenta de los objetos de estudio, del tipo de conocimiento producido en una disciplina y de los métodos y criterios para su producción y validación. Asimismo, la vinculación

⁸ Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Profesorado de Educación Primaria. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2009.

1935

con la Historia y la Filosofía de la Ciencia promueve una mejor comprensión de los conceptos y metodologías del campo científico como de la relación entre ciencia, tecnología y sociedad.

En este sentido, las Ciencias Naturales proporcionan saberes específicos en términos de alfabetización científica, necesaria hoy para poder participar democráticamente como ciudadanos responsables en un mundo cada vez más impregnado de tecnología y en el contexto de la sociedad de la información. Es deseable que estos saberes se unan al desarrollo de capacidades y se relacionen con cuestiones y problemas sociales.

Los actuales enfoques reconocen la complejidad e historicidad de los procesos científicos; en este marco, el propósito central de la actividad científica se relaciona con la búsqueda de estrategias adecuadas y creativas para resolver problemas y responder preguntas a fin de explicar los fenómenos de la naturaleza, para convertirlos en hechos científicos, que podrán verse desde las distintas teorías.

La ciencia, por su parte, es una actividad que tiene como finalidad, otorgar sentido al mundo e intervenir en él. Así el propio aprendizaje de las ciencias deviene en desarrollo de ciencia, en el contexto de lo educativo. En este sentido hablamos de ciencia escolar. La experimentación es una metodología propia de las Ciencias Naturales que, implementada en el aula o en el laboratorio, promueve el interés y la reflexión acerca de los fenómenos naturales. Esta tarea debe estar acompañada del registro de datos universalmente interpretables y de la confección de informes con un lenguaje científico preciso. Otro de los aspectos relevantes en esta área de la formación inicial es la comprensión de textos científicos, su elaboración y comunicación con léxico específico, así como la lectura de publicaciones de divulgación científicas. También deben ser consideradas las visitas a los museos, exposiciones, muestras, centros de investigación de la comunidad científica, entre otros.

En consonancia con el objetivo de lograr una alfabetización científica se propone en este espacio curricular desplazar ciertas creencias vinculadas con la consideración de que el saber científico sólo es para élites, y pensar que es necesario enmarcarlo en una educación en ciencias para todos los alumnos. También, es necesario propiciar una visión de ciencia como proceso, y no como producto. Así como reemplazar la idea de ciencia como "descubrimiento de verdad", por la noción de ciencia como construcción social, como perspectiva para mirar el mundo.

En este marco, la ciencia no será una cuestión aseptica, sino una empresa humana, con su historia, con sus comunidades, en contexto, con sus aciertos y equivocaciones.

Finalidades formativas

- Propiciar la reflexión sobre las distintas posturas epistemológicas acerca de la concepción de ciencia y de la construcción del conocimiento científico en los diferentes contextos históricos en los que se legitiman.
- Ofrecer espacios para el debate y el análisis crítico de las diferentes concepciones que subyacen en las matrices formativas de los estudiantes acerca de los modos de producción del conocimiento científico y su impacto e involucramiento en la cultura de nuestra sociedad, incorporando la discusión de valores tales como la equidad, la justicia social y la sustentabilidad ambiental.
- Favorecer la comprensión de los procesos biológicos que ocurren a todos los seres vivos respetando la vida en todas sus manifestaciones.
- Promover la participación crítica y responsable en la defensa de los derechos humanos, los deberes del ciudadano y en el mejoramiento de la calidad de vida para colaborar en el cuidado de la sa-



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

Ministerio de Educación

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

"2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"

Miriam Celeste S.
Directora General de Despacho
M. ED.

1935

lud personal y comunitaria, la protección y mejoramiento del ambiente biofísico y del patrimonio cultural.

- Favorecer el trabajo exploratorio, experimental y el de construcción de modelos, poniendo a disposición una variedad de situaciones en las que puedan contrastar sus hipótesis, desarrollar diseños, controlar las condiciones de los mismos, organizar y analizar resultados, y elaborar informes y conclusiones parciales.

Contenidos Prioritarios

Los contenidos prioritarios de esta unidad curricular se encuentran organizados en torno a los siguientes ejes⁹:

Fundamentos de epistemología de las Ciencias Naturales

Corrientes epistemológicas más relevantes. Disciplinas que integran el área de las Ciencias Naturales. Conceptos estructurantes del área: teoría, leyes, hipótesis, observaciones, experimentos, modelos, sistemas, etc. Las metaciencias: Historia y Filosofía de la Ciencia, su contribución a una comprensión integradora y contextualizada de la Ciencia.

Seres vivos.

Niveles de organización de los seres vivos. Relación estructura-función. Adaptaciones. Características de los seres vivos. Reinos. Clasificación. Teorías de la evolución. Constituyentes químicos de los seres vivos: Bioelementos y Biomoléculas. (Agua, glúcidos, lípidos, proteínas y ácidos nucleicos). Los seres vivos como sistemas abiertos. Intercambios de materia, energía e información con el medio. Homeostasis. Reproducción. Leyes de la herencia, genética y variabilidad de las poblaciones. El organismo humano: intercambios de materia, energía e información con el medio en los sistemas de órganos: digestivo, circulatorio respiratorio, excretor, urinario, nervioso, osteoartromuscular, reproductor femenino y masculino. Ecosistemas. Concepto. Clasificación. Relaciones biotopo-biocenosis. Ciclo de la materia y flujo de la energía. Relaciones tróficas en las poblaciones y comunidades

Materia y energía.

Diferencia entre el concepto físico-químico de materia y el tecnológico de material. Propiedades y estados de la materia. Historia de las concepciones atomísticas y los desarrollos de la Teoría Atómica con los sucesivos modelos atómicos propuestos. Partículas elementales: átomos, moléculas e iones. Enlaces químicos y su relación con las propiedades de las sustancias. Los materiales: origen y utilización. Sustancias puras, simples y compuestas. Sistemas materiales. Mezclas y soluciones. Métodos de separación y fraccionamiento de fase. Las reacciones químicas. Energía: propiedades. Conservación de la materia y la energía. Aspectos históricos y epistemológicos que condujeron a la formulación de este principio.

La Tierra y el universo, sus cambios interacciones y fenómenos.

El universo y el sistema solar, interacciones entre sus componentes (planetas, estrellas, galaxias). Movimientos reales y aparentes de los astros. Fenómenos asociados: mareas, eclipses, estaciones, sucesiones día y noche, fases lunares. La Tierra y sus subsistemas. Geosfera. Hidrósfera. Atmósfera, Biosfera. El clima terrestre. Principales geoformas. El suelo: tipos y componentes. Procesos geodinámicos internos y externos. El tiempo geológico y el desarrollo de vida en nuestro planeta. Los fósiles en la Patagonia.

⁹ Es importante destacar que la separación en ejes que, en algunos casos, orientan hacia las disciplinas científicas no debe considerarse como un obstáculo para el desarrollo de unidades que integren contenidos de diferentes ejes.

1935

Las interacciones, el desarrollo y el origen de los fenómenos físicos.

La energía: fuentes, formas, propagación y transformaciones. Implicaciones CTS del empleo de los recursos energéticos. Ondas: Luz y sonido. Propagación. Reflexión, refracción y difracción. Calor y temperatura: Termometría. Escalas. Transferencia: conducción, convección y radiación. Efectos del calor en los materiales. Sistemas de fuerzas. Determinación de la posición, velocidad y aceleración de un móvil. Efectos de la electricidad y magnetismo: relación con las propiedades de la materia y el funcionamiento de los aparatos en la vida cotidiana. Imanes artificiales y naturales. La Tierra como imán. Imantación.

El ambiente y la salud de los seres humanos.

Principios de la educación ambiental. El desarrollo sustentable. Relaciones CTS. Consecuencias de las actividades antrópicas: contaminación, pérdida de la biodiversidad, cambio climático, la crisis ambiental y enfermedades de los seres humanos.

Bibliografía orientativa:

- AUDESIRK, T. (2002) *Biología. La vida en la Tierra*. Ed. Pearsons Prentice Hall.
- CHALMERS, A. *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Siglo XXI Editores.
- CURTIS, H. (1994), *Biología*. Ed. Panamericana.
- CURTO DE CASAS Y OTROS. (1992). *Ambiente y salud en La Argentina ambiental: Naturaleza y Sociedad*.
- FURMAN & de PODESTA (2011). *La aventura de enseñar Ciencias Naturales*. Buenos Aires: Ed. Aique.
- MAXIMO A., (1998). *Física General*. Ed. Oxford.
- SABINO, C (2006), *Los caminos de la Ciencia*. Ed. Lumen Humanitas.
- VEGLIA, S. (2011). *Ciencias Naturales y aprendizaje significativo*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: anual

Ubicación en el diseño: 1° año

Carga horaria: 2,40 HR / 4 HC

Fundamentación

En el marco de los nuevos enfoques de enseñanza del área, las prácticas sociales del lenguaje conciben un sujeto social, político y pedagógico situado en el contexto de una cultura donde construye constantemente el mundo a través del lenguaje.

Son los distintos ámbitos de la cultura los que harán propicia la praxis de las prácticas sociales. Así, en el marco de la escuela, surgen los ámbitos del estudio, de la construcción de la ciudadanía y de la literatura. Enmarcados en estos contextos, las prácticas del lenguaje serán abordadas en constante equilibrio entre el hablar y escuchar, así como el leer y escribir.

El lenguaje como instrumento simbólico mediante el cual el hombre organiza su entorno, le permite saber cómo conciben el mundo sus coetáneos, como lo entendían los antepasados, y además permite dejar constancia de cómo lo entiende el hombre actual. También mediante ella se organiza el pensamiento. Cada individuo adquiere y define su propio grado de desarrollo al poder conocer el mundo que lo rodea y poder adquirir capacitación suficiente para interpretarlo.

Le corresponde a la escuela desarrollar prácticas discursivas aprobadas socialmente, para favorecer la formación en los valores democráticos. Esta formación la debe realizar a través de la enseñanza de las prácticas del lenguaje, que se constituyen en factor fundamental en la construcción de una sociedad, su cultura, su tradición, sus valores, sus normas de convivencia.

Como se observa, es a través del uso del lenguaje que los niños y adultos van apropiándose del sistema de la lengua y aprendiendo a desempeñarse con eficacia en las diversas situaciones comunicativas, culturales, sociales, en las que participan. En estas situaciones, deberán ser capaces de hacer uso de las prácticas sociales en distintos contextos, con distintos interlocutores y con propósitos variados.

Los IFD necesitan revisar los contenidos que se enseñan. La historia de la lengua del siglo XX y sus enfoques, que hacen mención al Estructuralismo de Saussure o Bloomfield, al Generativismo de Chomsky, a la Lingüística Textual de Van Dijk, al Pragmatismo de Searle, Grice o Austin, al Funcionalismo de Jakobson, a la Sociolingüística de Labov, entre otros lingüistas, han intentado dar respuesta a los estudios del lenguaje y sus problemáticas. Y los enfoques lingüísticos actuales, textuales, comunicacionales, pragmáticos, discursivos, acompañados de los didácticos, son los que intentan dar respuestas a las demandas que realiza la sociedad. Se hace necesario, entonces, reforzar los contenidos disciplinares de Lengua y Literatura para que los futuros docentes posean una sólida formación que facilite su trabajo integrado a la Didáctica.

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

Finalidades Formativas

- Posibilitar instancias para profundizar conocimiento acerca de las prácticas del lenguaje en los distintos ámbitos.
- Propiciar la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como herramientas de lectura y la escritura en el mundo contemporáneo.
- Disponer de análisis provenientes de distintos aportes teóricos en el campo de Psicología, la antropología, la historia de la enseñanza en el área, la Lingüística y la Literatura que subyacen a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral y escrita.
- Promover el interés por la reflexión sobre las prácticas relacionadas con el lenguaje a fin de valorar la importancia de una permanente formación inicial y posterior desarrollo profesional.

Contenidos prioritarios

Contextualización de las ciencias: Las Ciencias del lenguaje y su objeto de conocimiento. La ciencia Lingüística: supuestos, teorías, problemas y modelos. El conocimiento del lenguaje como cons,

trucción social. Las teorías lingüística del siglo XX: nociones de Estructuralismo, Funcionalismo, Lingüística textual, Sociolingüística. Pragmática.

Gramática: Sistemas o niveles fonológico, grafemático, morfológicos, sintáctico, léxico pragmático, textual. Lingüística del texto y del discurso: texto y discurso. El texto: propiedades. Cohesión y coherencia. Tipologías textuales o discursivas. Sociolingüística: Funciones de la lengua. Variedades del lenguaje. Pragmática. Actos de habla.

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

Lectura: comprensión lectora como construcción de significado. Lectura. Inferencias. Conocimientos previos. Tipos de lectura. Estrategia de lectura. Antes, durante y después de la lectura. Niveles de lectura y operaciones involucradas: reconocimiento visual de palabras, dominio léxico. El trabajo con el vocabulario: campos semánticos, cadenas léxicas, relaciones de cohesión, morfología derivativa, relaciones de significado entre las palabras (hiperonimia, sinonimia). El uso del diccionario. La Enseñanza de la exposición oral. Lectura en distintos soportes tecnológicos, el hipertexto.

Escritura: tipos textuales. Discurso. Tipos de escritura: individual, colectiva, mediada, en pequeños grupos. El plan de escritura. Uso de borradores. Modos o marcas de corrección. El error en la escritura como oportunidad para sistematizar nociones de gramática, ortografía, cohesión. Doble articulación del lenguaje. Características del sistema alfabético. Principio de infinitud discreta.

Oralidad y escucha: turnos de intercambio de la palabra, debate, exposiciones orales, escucha atenta, escucha focalizada, la escucha como contenido de las prácticas del lenguaje.

Literatura: Dimensión social e histórica de la Literatura. Relaciones entre literatura, historia, cultura y sociedad. Periodización. Movimientos. Estética de la literatura. Los géneros literarios. La intertextualidad. Enfoques epistemológicos de la teoría literaria del siglo XX. Paradigmas. Teorías y modelo de análisis. El canon literario. Literatura patagónica. Obras literarias regionales, nacionales y universales. Literatura infantil. Evolución histórica. Literatura tradicional. Literatura para adultos. La lectura: tipos de lectura.

Bibliografía orientativa:

- ALISEDO, MELGAR, CIOCCI (1994) *Didáctica de las ciencias del lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.
- ALVARADO, M. (1994) *Paratexto*. UBA. Instituto de Lingüística.
- ALTAMIRANO, C; SARLO, B. (2001) *Literatura y sociedad*. Buenos Aires: Librería Edicial S.A.
- CASSANY, D; LUNA, M; SANZ, G. (2005). *Enseñar lengua*. España: Grao.
- DE SAUSSURE, F. *Curso de Lingüística General*. México: Nuevomar
- DUBOIS, M.E. (1995) *Lectura, escritura y formación docente*. Lectura y Vida, año 16, nº 2.
- FINOCCHIO A.M. (2009). *Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares*. Buenos Aires: Paidós.
- LARROSA J. (2003) *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LERNER D, STELLA P, TORRES M. (2009) *Formación docente en lectura y escritura*. Buenos Aires: Paidós.



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

Ministerio de Educación

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo

1935

- LERNER D. (1996) *¿Es posible leer en la escuela?* Revista Lectura y Vida. Año 17, N° 1, pág 5-24.
- LERNER, D. (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LERNER; MONTES G. (1999) *La Frontera Indómita*. México: Fondo de Cultura Económica..
- MONTES G. (2007) *La gran Ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires: Plan Nacional de Lectura. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- SEARLE, J. *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.
- VAN DIJK, T. (1992) *La Ciencia Del Texto*. Buenos Aires: Paidós Comunicación.

EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

Formato: Taller

Régimen de cursada: cuatrimestral

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

Carga horaria: 2 HR / 3 HC

Fundamentación:

La educación sexual es un contenido que por su complejidad a quien primero interpela es al docente. Por tal motivo, es importante que el futuro docente sea capaz de realizar una revisión crítica de sus supuestos y posicionamientos, para poder construir un espacio sistemático de saberes desde el cual poder desarrollar la capacidad de acompañamiento, reconocimiento, cuidado y escucha atenta de las niñas y los niños.

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.

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.
- Proporcionar instancias formativas en el conocimiento del marco legal vinculado a la sexualidad propiciando la reflexión 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 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 sexualidad según la OMS. Conceptos de salud, calidad de vida y prevención. Cuerpos sexuados. El desarrollo de la salud sexual y la prevención.

Concepto de vulnerabilidad y su relación con 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: 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: 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 orientativa:

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.

EDUCACIÓN SEXUAL DESDE LA PRIMERA INFANCIA. Colección: 0 a 5, La educación en los primeros años. Información, salud y prevención.

FAUR E. (2003) *¿Escrito en el cuerpo? Género y derechos humanos en la adolescencia*. En: Checa, S. (comp.) *Género, sexualidad y derechos reproductivos en la adolescencia*. Buenos Aires: Paidós.

GRECO, M B; Ramos, G. (2007). *Análisis de casos. Una perspectiva institucional*. En: Educación sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones. Buenos Aires: Dirección General de Planeamiento, Ministerio de Educación, GCBA.



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

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL 2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

Ministerio de Educación

1935

JURJO SANTOMÉ. *Sexualidades e institución escolar*. Ediciones Morata.

La educación sexual en las aulas. Una guía de orientación para docentes. CTERA. 2010.

LEY 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.

MORGADE G. (2001): *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

MORGADE G. (2006): *Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

MORGADE G. (2006) *Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

RIEDEMANN V. *Educación sexual en la escuela*. Guía para el orientador de púberes y adolescentes. Por qué hablar de sexualidad y cómo hacerlo. Primera parte. Buenos Aires: Paidós.

Serie Cuadernos de ESI para la educación inicial. Contenidos y propuestas para el aula. Material producido por: Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

VILLA, A. (2007) *Cuerpo, sexualidad y socialización. Intervenciones e investigaciones en salud y educación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

WEISS, M. *Educación sexual infantil /juvenil* en Revista Ensayos y Experiencias. Año 7, N° 38 Mayo - Junio de 2001.

CIENCIAS SOCIALES

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño: 2° año

Carga horaria: 2,40 HR / 4 HC

Fundamentación:

La formación docente en Ciencias Sociales requiere de variadas estrategias para ingresar al conocimiento y de una propuesta que se sostenga en una importante coherencia interna, en función de los propósitos de la formación. De este modo, se podrá facilitar que los futuros profesores puedan tomar conciencia de sus propias matrices, de la insuficiencia de las mismas, para revisarlas y repensar



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

Ministerio de Educación

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL 2014 Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo¹⁰

[Firma]

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

1935

las a la luz de las nuevas aportaciones, que se aproximen al placer y al sentido del conocimiento social, que se vayan apropiando de las miradas que se proponen, juzgándolas en su propio análisis de la vida social, y a partir de esto, en sus ensayos en la labor docente.

En primer lugar, es necesario no perder de vista que el docente necesita de una sólida formación en las disciplinas del conocimiento social, no como un especialista disciplinar, sino como marco referencial para construir sus contenidos de enseñanza. Esto implica reconocer que los contenidos de las Ciencias Sociales escolares no son una simplificación, sino un producto de una construcción didáctica del conocimiento disciplinar, en la medida que responden a las finalidades de la escuela, así se procura dar sentido y coherencia teórico metodológica aunque, ahora, con el grado de especificidad y finalidades esenciales que corresponden tanto a la enseñanza de la Historia como de la Geografía. De esta manera, los alumnos del profesorado podrán reconocer los límites disciplinarios, pero concibiéndolos a modo de bordes y fronteras como permeables y comunicantes. Para esto, deberán reconocer los vínculos entre las distintas dimensiones de la realidad social para, de este modo, estar en las mejores condiciones de alcanzar la construcción de conocimientos más complejos, ricos y críticos.

Desde aquí, este espacio propone profundizar en el conocimiento social, focalizando la mirada en lo referente a la realidad social y en especial a los conceptos propios del campo geográfico y social, ya que los alumnos vienen construyendo conocimiento histórico desde el espacio de Historia Argentina y Latinoamericana.

Así, paulatinamente, irán cimentando los conceptos que estructuran el área y principalmente las disciplinas escolarizadas. Así también, les permitirá tomar posiciones argumentadas sobre una serie de cuestiones que son objeto de interés y preocupación, no sólo como estudiantes sino, principalmente, como ciudadanos capaces de transformar la realidad a través de acciones sustentadas en una reflexión sistemática crítica y permanente.

En este sentido, entendemos que las Ciencias Sociales posibilitan describir, explicar, comprender e interpretar la realidad como producto de la acción de sujetos sociales, o sea detenerse a mirar la complejidad de la trama socioterritorial a la luz de teorías sociales críticas, las que le permitirán avanzar en la construcción de categorías de análisis explicativas.

Los ejes propuestos abordan conceptos que deben ser comprendidos como naturales, culturales, espacio-temporales y producidos por determinados sujetos sociales por medio y como producto del trabajo humano, éste en su más amplio sentido. La propuesta de este espacio curricular promueve que el futuro docente interprete y comprenda la realidad social como una construcción de determinados sujetos sociales en determinados espacios y sociedades. Refiere, así también, a distintas realidades sociales, socio-históricas y geográficas que, a partir del trabajo y la cultura, siempre han sido el producto y el medio a partir de los cuales los sujetos han producido sus propias condiciones para la vida.

Para avanzar en las conceptualizaciones fundantes de esta unidad curricular hay que posicionarse en el estudio del espacio geográfico como uno de los conceptos que estructuran la realidad social¹⁰ junto al tiempo histórico y los sujetos sociales.

La Geografía, como disciplina social, centra su interés, a partir de la década del 60, principalmente, en el hombre y sus problemas, redefiniendo así su naturaleza social. El espacio geográfico es reinterpretado y se lo concibe como un producto social; es decir, el que la sociedad crea, modifica, transforma.

¹⁰ La entendemos a la misma como única, irrepetible, conflictiva, dinámica y compleja.

"Las Islas Malvinas, Georgias y Sandwich del Sur son y serán Argentinas"



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

Ministerio de Educación

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo

[Firma]
Minami Celeste S.
Directora General de Despliegue
M. ED.

1935

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

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

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

Es necesario, entonces, abordar el ambiente desde una concepción multidisciplinar, entendiendo que responde a la dinámica compleja de procesos de interacción que se producen entre factores naturales y sociales, dado que las acciones de la sociedad inciden sobre la dinámica de la naturaleza y los efectos espontáneos de la naturaleza, o los efectos ecológicos generados por las acciones de la sociedad, también inciden sobre la sociedad.

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

Para el desarrollo de las actividades económicas los hombres fueron organizando distintos modos de producción¹¹ a través del tiempo y simultáneamente fueron imprimiendo en el espacio particulares formas de distribución de los objetos. Estas particularidades son, en definitiva, las formas de organización espacial tal como son el espacio urbano y rural, entendidos como producto de la sociedad que existen como resultado de proyectos, deseos, luchas y trabajo de la misma.

En tanto, los modos de producción, determinan variadas relaciones sociales mediadas por el esfuerzo del trabajo para producir, distribuir, intercambiar y consumir los bienes y servicios, tratando de superar la insuficiencia de los medios tecnológicos y la disponibilidad de los elementos naturales.

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

¹¹ El modo de producción se encuentra vinculado a una forma de organización social basada en la convergencia de cierto tipo de tecnología y recursos económicos (fuerzas productivas) con instituciones legales y de control social (relaciones de producción). Las fuerzas de producción reflejan el desarrollo científico y tecnológico.



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

Ministerio de Educación

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

"2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

1935

El análisis de los procesos económicos ayuda a interpretar las complejas relaciones establecidas entre los diferentes grupos sociales y la naturaleza, recuperando a ésta como limitada e inestable fuente de recursos naturales (elementos naturales valorados y usados por la sociedad en un determinado contexto y momento histórico) y como escenario de los desequilibrios de la relación con la sociedad, con efectos tales como los variados problemas ambientales producidos a lo largo de la historia.

Finalidades formativas

- Propiciar el reconocimiento de las características de las Ciencias Sociales, en tanto objeto de estudio, a partir de identificar categorías de análisis y principios explicativos pertinentes, para comprender la manera de formular preguntas, elaborar hipótesis y generar conocimiento en este campo.
- Promover la explicación sobre la configuración del territorio local, regional, nacional, latinoamericano y mundial a través del análisis de las dimensiones ambiental, social, económica y política para establecer relaciones fundamentadas entre tales dimensiones y entre los distintos espacios geográficos estudiados.
- Impulsar la identificación sobre los modos en que las sociedades han transformado la naturaleza y construido espacios urbanos y rurales, para establecer conexiones entre los mismos, reconociendo los principales problemas ambientales y sus alternativas de solución.
- Promover la caracterización y valoración de recursos en diferentes etapas del proceso regional, nacional y latinoamericano, así como las formas en que se organizan las sociedades actuales y pasadas para producir los bienes económicos y tecnológicos que utilizan.
- Fomentar la caracterización de diferentes sujetos sociales, sus intencionalidades, intereses y conflictos, en la realidad social presente y pasada, considerando variables socioeconómicas y políticas que pautan las relaciones sociales, para articular con otras dimensiones de la realidad social.
- Aportar una visión integradora para analizar las transformaciones del mundo contemporáneo desde la perspectiva de Argentina y América Latina.

Contenidos Prioritarios

Las Ciencias Sociales como campo de conocimiento. Las características y la complejidad del conocimiento social. La naturaleza de los problemas del campo de las Ciencias Sociales. Objetividad-subjetividad. Neutralidad-valoración. Causalidad-multicausalidad. Configuración del campo de las Ciencias Sociales. Principales disciplinas que la conforman. El conocimiento de la realidad social como objeto de estudio. Dimensiones analíticas: económica, política, social y cultural. El tiempo y el espacio: dimensiones básicas de la realidad social. Conceptos relevantes de la realidad social; simultaneidad, secuenciación temporal, actores sociales, multiperspectividad, multicausalidad, interacción de diferentes escalas espaciales; interacción de diferentes escalas temporales; conflicto y consenso. El carácter social del conocimiento geográfico. Corrientes de pensamiento en Geografía. Sociedades, actores sociales, procesos y escalas. Discusiones pasadas y actuales en torno al concepto de región. Los conceptos de paisaje, Espacio social, territorio, ambiente y lugar; las escalas y sus alcances teórico-metodológicos. Nominación, descripción, localización versus complejidad, multicausalidad y aproximaciones cualitativas al conocimiento.

Geografías, sus procesos y manifestaciones en los lugares en que transcurre la vida cotidiana, en la Argentina, en América Latina y en el mundo. Centrado en el abordaje de las temáticas que configuran el área. En particular se abordarán contenidos propios del campo geográfico. Esta idea se conti-



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

Ministerio de Educación

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

"2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

1935

núa con la formación que los alumnos del profesorado vienen construyendo en el espacio de Historia Argentina y Latinoamericana del primer cuatrimestre.

La dimensión ambiental de los territorios. Las diferentes definiciones de "ambiente" y los múltiples discursos en torno a las problemáticas ambientales. La dinámica de la naturaleza y la naturaleza reconstruida por las sociedades para instalarse y producir. La relatividad del concepto de "recurso natural". La apropiación desigual de los recursos, el deterioro ambiental, las racionalidades tecnológicas y económicas en la producción. Las manifestaciones extremas de la naturaleza y los desastres "naturales": Riesgo y vulnerabilidad social, económica, política. La utopía del desarrollo sustentable para un mundo "global". Estados, organismos internacionales, organizaciones no gubernamentales y empresas como actores privilegiados frente a las problemáticas ambientales.

Cambios y permanencias en los espacios urbanos y rurales. Diferentes modos de concebir la creciente expansión de lo urbano sobre lo rural en el capitalismo global. Los procesos diferenciales de crecimiento de las ciudades en países ricos y pobres, el lugar de las posibilidades laborales y de los transportes y las comunicaciones en la conformación de grandes conjuntos urbanos. Movilidad, accesibilidad y competitividad. Las ciudades actuales como espacios fragmentados y articulados, reflejos y condición de las sociedades. Los movimientos sociales urbanos. Los mercados de la producción rural: productores y consumidores, el incremento de la producción, comercialización y transporte. Los procesos de cambio tecnológico y organizacional en las producciones rurales ligadas a los mercados mundiales. La concentración en la tenencia de la tierra. Los agentes involucrados: las grandes empresas biotecnológicas, los productores del sector primario de la economía, exportadoras-importadoras, empresas industriales, los estados nacionales, los trabajadores rurales. Las producciones tradicionales con mercados restringidos. El abandono de las producciones primarias tradicionales y su sustitución por las mismas u otras capital-intensivas. La crisis de los productores de subsistencia. Los movimientos sociales rurales.

Los estados y los territorios en el mundo global. La construcción histórica de los estados, algunos procesos recientes, el cambio en la concepción de frontera. Los estados y la conformación de bloques regionales con fines económicos o múltiples. Las organizaciones intergubernamentales, el alcance de sus debates, decisiones y acciones. Los conflictos entre estados en la actualidad. Los niveles del estado en Argentina: nacional, provincial y municipal. Sus atribuciones y ámbitos de decisión y actuación. Consensos y conflictos entre niveles de estado (por ejemplo, por la coparticipación, por posturas encontradas frente a un conflicto de nivel provincial o de nivel nacional). Los gobiernos locales, los proyectos, la atención de los ciudadanos, el procesamiento de los problemas locales. El mapa político de la Argentina a diferentes escalas. La sociedad civil. Estado y Nación.

Los migrantes en un mundo global. Diferentes enfoques para estudiar las migraciones: las causas estructurales y las motivaciones subjetivas y de grupo. Las corrientes migratorias en el mundo actual y los límites al movimiento de las personas. La búsqueda de mejores condiciones de vida y los lugares laborales, sociales de los migrantes y sus culturas. Alteridad, respeto y discriminación. Las cadenas migratorias y las relaciones horizontales y verticales en ellas. Las migraciones en y desde la Argentina en momentos contextualizados.

Bibliografía orientativa:

AISEMBERG, B; ALDEROQUI, S (Compiladores) (1993) *Didáctica de las ciencias Sociales*. 1° ed. Buenos Aires: Paidós Educador.



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

Ministerio de Educación

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

"2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

1935

AISEMBERG, B; ALDEROQUI, S (Compiladores) (1998) *Didáctica de las ciencias Sociales II*. Buenos Aires: Paidós Educador.

ANJINOVICH, R (comp) (2010) *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós

AUGUSTOWSKY, G y otros. (2008) *Enseñar a mirar imágenes en la escuela*. Buenos Aires: Tinta fresca.

CARRETERO, M; ROSA, A; GONZÁLEZ M.F (Compiladores) (2013) *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós educador.

CARRETERO, M; CASTORINA (2010) *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, Narración e identidades*. Buenos Aires: Paidós.

CASTEL, R; TOURAINE, A; BUNGE, M, IANNI, O GIDDENS, A. (2001) *Desigualdad y Globalización. Cinco conferencias*. Buenos Aires: UBA.

CASTORINA, J.A; LENZI, A (compiladores) (2000) *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Barcelona: Gedisa

CASTORINA, J.A (Compilador) (2008) *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos sociales*. Barcelona: Gedisa

EGAN, K (1991) *La comprensión de la realidad en la educación infantil y Primaria*. Madrid: Morata.

INSAURRALDE, M y otros (2009) *Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. Buenos Aires: Noveduc

KRONBLIT, A. L. (2004) *Metodologías Cualitativa en ciencias Sociales: modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Biblos.

SIEDE, I y otros (2007) *La educación Política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

SIEDE, I. (Coordinador) (2010) *Ciencias Sociales en la Escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Grupo Aique.

ZYGMUNT BAUMAN (2008) *Trabajo, Consumismo, Nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.

PROBLEMÁTICA DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Formato: Módulo

Régimen de cursada: anual

Ubicación en el diseño: 2° año

Carga horaria: 2,40 HR / 4 HC

Fundamentación:

El contexto actual, signado por fuertes procesos de exclusión social y por problemas sociales que afectan la vida y la convivencia de los sujetos, plantea un gran desafío a la escuela: tomar una posición para, desde su papel específico en la sociedad, definir cómo abordarlos. Por ello este espacio apuesta al desafío de comprender las condiciones en las cuales la escuela lleva a cabo su tarea y asumir compromisos para mejorarla. Abordar los "temas difíciles" o "polémicos" desde la escuela, significa desarrollar en los futuros docentes una sensibilidad hacia la experiencia ajena, que reconfigure



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

Ministerio de Educación

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL "2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

1935

las ideas de identidad y diferencia, para que organice la enseñanza en forma productiva y responsable. La igualdad y la diversidad, en el ámbito educativo, son temas recurrentes que generan una creciente preocupación, tanto en el conjunto de la sociedad como en la escuela. La escuela es el espacio de encuentro de lo diverso, el lugar donde se produce el encuentro de "diferentes"; desconocer e invisibilizar estas relaciones es negar la existencia de la escuela misma. "Un sentido irrenunciable de la formación docente hoy es contribuir a hacer realidad una sociedad más justa, una sociedad inclusiva, con equidad y respeto a la diversidad¹²".

El desafío es, entonces, conformar clases donde las variadas realidades del alumnado puedan abordarse junto con las realidades curriculares, con diferentes concepciones acerca de diversidad, necesidades educativas especiales e integración, con la realidad de las aulas de la región, traducida en pos de un objetivo: garantizar el derecho a la educación.

La revisión de la formación inicial es imprescindible y urgente. Es necesario que el profesor desde su formación tome real contacto con el tema de la heterogeneidad y de las necesidades educativas de todos, no solo desde la teoría sino en la práctica. Es por ello imprescindible que este espacio modular esté íntimamente articulado con la cursada de espacio Práctica II, dado que sólo de esta manera se podrán vivenciar las relaciones entre los aportes teóricos propuestos desde esta unidad curricular y la compleja realidad observada en la escuela.

Por otro lado, es necesario una definición explícita de las políticas educativas, donde, en los nuevos diseños curriculares quede claro la temática y el tema de la heterogeneidad esté en la formación, desde el paradigma de la complejidad, implica poder problematizar la realidad educativa en todas sus dimensiones, para no seguir encorsetados en que estamos dispuestos a reconocer las diferencias en la medida en que permanezcan dentro del dominio de nuestro lenguaje, de nuestro conocimiento y control.

La formación docente se debe orientar a asegurar la comprensión de los fundamentos de la profesión, dotados de validez conceptual y de la necesaria transferencia para la actuación profesional, orientando el análisis de los distintos contextos socioeducativos y todo un amplio espectro en la toma de decisiones frente a las implicancias del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cuando el fracaso escolar es concebido como un fenómeno educativo, es decir, efecto de un desencuentro entre sujetos y escuela, comienzan a hacerse visibles aspectos que a menudo los discursos educativos y psicoeducativos han dejado en la sombra en sus procesos de análisis e intervención: diferencias socio-culturales, quiebre entre cultura del alumno y la escuela, escasa flexibilidad del dispositivo escolar, sus pautas, formas de transmisión del conocimiento, contenidos a transmitir, modos de vincularse entre los actores institucionales, etc.¹³

Desde la escuela se fabrica una idea de éxito a través de normas que regulan la vida escolar. Por ello, los procesos de formación deben promover "mirar" a la escuela como un lugar posible de mayor justicia para todos los niños y adolescentes, como institución simbólica en los procesos de socialización y biografización.

En este sentido, se reformula el concepto de "condiciones de educabilidad" como aquellas condiciones que pueden ser generadas por el propio dispositivo escolar para hacer posible la enseñanza y

¹² Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Primaria. Buenos Aires: Ministerio de Educación. 2009.

¹³ Fracaso escolar, educabilidad y diversidad - R. Baquero. En El fracaso escolar en cuestión. Concepciones, creencias y representaciones. Buenos Aires: Novedades Educativas



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

Ministerio de Educación

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

"2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"

Miriam Celeste S. A.,
Directora General de Despacho
M. ED.

1935

el aprendizaje en un contexto y una situación determinadas, en relación con sujetos particulares que interpelen a la escuela con sus diferencias.¹⁴

La función de la escuela en relación con la diversidad es que se vuelvan inteligibles los significados. Pero la inteligibilidad no se da en la presentación de la información, la inteligibilidad es posible cuando se ponen en conflicto las distintas retóricas que son los distintos modos de decir. Es justamente a través de la dimensión reflexiva, que el maestro deja de ser un mediador pasivo entre la teoría y la práctica, para convertirse en un mediador activo que reconstruye críticamente sus propias teorías. Es poner en tensión las situaciones, los sujetos en las mismas, sus acciones y decisiones, así como los supuestos implicados.

Se trata de la búsqueda de abordajes pedagógicos y psicoeducativos que permitan su lectura desde un discurso que no signifique las diferencias como déficit, y colabore en el desarrollo de estrategias educativas de real impacto democratizador en el acceso de los sectores populares

Este espacio curricular promueve la resolución práctica de situaciones de alto valor para la formación docente, no reduciéndose a un "hacer", sino aportando a un hacer creativo y reflexivo, donde se pongan en juego marcos conceptuales disponibles o se inicie la búsqueda de aquellos otros nuevos que resulten necesarios para orientar, resolver o interpretar los desafíos de la educación.

Finalidades formativas

- Promover el reconocimiento de los diversos sentidos de la heterogeneidad en la escuela para hacer visibles los vínculos con la desigualdad y revertir situaciones de exclusión.
- Problematicar la realidad socio-cultural como continente y sostén de la constitución subjetiva de los sujetos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Promover el reconocimiento de que la violencia, en cualquiera de sus formas, atenta contra la dignidad humana y la institución escolar es el lugar para recuperar la dimensión dialógica.
- Fomentar, en el marco de la escuela, la enseñanza de los derechos de los niños para garantizar en la formación de las futuras generaciones modelos de convivencia saludables.
- Propiciar el abordaje de temáticas básicas referidas a los problemas del desarrollo infantil, para repensar las concepciones estereotipadas, prejuicios y distorsiones –producto de representaciones sociales– que se manifiestan en las prácticas educativas cotidianas.
- Propiciar el cuidado de la infancia como origen del desarrollo de la confianza en la escuela para que niños y adolescentes lleven a cabo iniciativas culturales que promuevan identidades.
- Orientar propuestas de articulación, atendiendo la función propia del nivel, ciclo, contenidos escolares y la metodología para acompañar proyectos institucionales que favorezcan a un ambiente alfabetizador.

Contenidos Prioritarios

Atención a la Diversidad e Integración Educativa.

Tensión entre las categorías "normal" o "común" y "especial". El sujeto que aprende. ¿Qué entendemos por educabilidad? Paradigma del déficit y paradigma de los apoyos. Integración versus Inclusión: ¿hablamos de lo mismo? Marcos conceptuales de la integración escolar. Diferentes perspectivas. Integración /inclusión. Resistencia y cambio institucional. El fracaso escolar. Las prácticas escola

¹⁴ Ibid.

res para atender a la heterogeneidad y los procesos de las integraciones. Características institucionales para atender a la heterogeneidad. Condiciones para enseñar y aprender. Necesidades educativas: elaboración e implementación de propuestas didácticas. Pluralidades metodológicas. La comunicación y los lenguajes.

¿A qué se denominan trayectorias escolares? Dispositivos de apoyo. Trayectorias flexibles. Adaptaciones curriculares: mitos y realidades. Los procesos de construcción y selección de los contenidos. Selección, organización y secuenciación de los contenidos. Abordaje en equipo. Equipo de apoyo en el proceso de integración. Roles. Relaciones y articulaciones entre la Educación Especial y la Educación común. Documentos curriculares. Práctica educativa y evaluación.

Vulnerabilidad infantil - Violencia familiar y maltrato infantil: Convivir en la diversidad: un desafío educativo en tiempos complejos. La relación de las escuelas con las familias. ¿De qué familia hablamos? La participación familiar en la escuela: desafíos y contradicciones. Derechos de los/las niños/as. La enseñanza de los derechos humanos. El cuidado de la niñez y el ejercicio de sus derechos. La violencia en cualquiera de sus formas como atentado a la dignidad humana. Violencia Institucional: cuando las escuelas replican. El lugar del docente y la escuela en la detección y derivación de situaciones de maltrato infantil.

Educación Primaria: la articulación entre niveles. Decisiones en torno a la enseñanza: Caracterización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los ciclos de la escuela primaria. Propósitos de cada nivel. Unidad pedagógica: su impacto en la organización institucional y curricular. Modalidades de intervención. La organización del espacio, los materiales curriculares y los agrupamientos en el ambiente alfabetizador. Globalización e interdisciplinariedad en la escuela. La especificidad disciplinar en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Construcción de ejes organizadores de contenidos. Narrativas y la formación de identidades: su importancia en lo escolar. Elaboración de construcciones metodológicas articuladoras. Articulación con el nivel inicial y el nivel secundario.

Bibliografía orientativa:

- ARNAIZ SÁNCHEZ, P. (2002) *Hacia una Educación Eficaz para todos: La Educación Inclusiva*. Educar en el 2000.
- BAQUERO, R. *Fracaso escolar, educabilidad y diversidad*. En *El fracaso escolar en cuestión*. Concepciones, creencias y representaciones. Buenos Aires: Novedades Educativas
- BAQUERO, R. (2002) *La educabilidad bajo sospecha*. Cuaderno de Pedagogía Rosario N° 9.
- BRUNER, J. (2005) En Calceta y otros. *La juegoteca. Niñez en riesgo y prevención*. Buenos Aires: Lumen.
- CARLI, S. comp. (2006) *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Paidós.
- CARLI S. (1999). *La infancia como construcción social*. En "De la familia a la escuela: infancia, socialización y subjetividad". Sandra Carli, Alicia Lezcano, Mariana Karol, Martha Amuchástegui (Comp). Buenos Aires: Ed. Santillana.
- CORONADO, M. (2012) *Padres en fuga. Escuelas huérfanas. La conflictiva relación de las escuelas con las familias*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- DEVALLE DE RENDO, A; VEGA, V. (2006). *Una escuela en y para la diversidad*. Buenos Aires: Aique.
- DIKER, G y TEREPI, F. (1997) *La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.



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

Ministerio de Educación

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

2011 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

1935

- DUSSEL, I.; CARUSO, M. (1999) *La invención del aula*. Buenos Aires: Santillana.
- FOUCAULT M.L. (2001) *Los anormales, clase del 22 de enero de 1975*. México: Fondo de Cultura Económica.
- GIBERTI, E. (2006) *Diferencia y justicia de género*. (Documentos PRIGEPP, Seminario "Innovaciones tecnológicas, en salud sexual y reproductiva")
- IANNI, N. (2003) *La convivencia en la escuela*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- KAPLAN, C. (1997) *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de sus alumnos y su eficacia simbólica*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- KAPLAN, C. (2006) *La experiencia escolar inclusiva como respuesta a la exclusión*. Material en Seminarios Internacional. La Formación Docente en los Actuales Escenarios. Buenos Aires.
- KOSSOY, A. (2000) *La escolaridad de los jóvenes de sectores populares: tiempos de desafío*. Crisol Proyectos sociales. Buenos Aires: Argentina.
- KOPLOW, L. (2005) *Escuelas que curan: la construcción de climas emocionalmente saludables*. Buenos Aires: Ed. Troquel.
- OBSERVATORIO ARGENTINO DE VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS. *El lugar de los adultos frente a los niños y los jóvenes*.
- PARÉS, B. (2002) *Educación de personas con discapacidad* Compilación. Mendoza: Editorial Efe.
- PERRENOUD, Philippe. (1995) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Ediciones Morata.
- PINEAU, P; DUSSEL, I; CARUSO, M. (2001) *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires, Paidós.
- PRUZZO DE DI PEGO, V. (1997) *Biografía del fracaso escolar*. Espacio. Buenos Aires.
- Rattero, C. (2002). *Fracaso de la escuela en su "para todos"*. En Baquero, R. (et al.) *El fracaso escolar en cuestión. Concepciones, representaciones y creencias*.
- REDONDO, P.; Thisted, S. *La escuela en los márgenes. Realidades y Futuros*. En: En los límites de la educación. Niños y Jóvenes de fin de siglo. Homo Sapiens.
- Resolución N° 174/12. (2012) CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN.
- SANCHEZ INIESTA, T. (1995) *La construcción del aprendizaje en el aula. Aplicación del enfoque globalizador en la enseñanza*. Buenos Aires: Edit. Magisterio del Río de La Plata.
- SARTI, C. (2006) *Infancias y género*. Seminario PRIGEPP-FLACSO, Buenos Aires.
- SKLIAR, C. (2002) *¿Y si el otro no estuviera ahí?* Buenos Aires: Miño y Davila.
- TERIGI, F. (Comp.) (2006) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- TONUCCI, F. (2009) *El niño en la ciudad*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- UNTOIGLICH, G. (2011) *Clase 7 "Una escuela que acepta la diversidad"*, del curso virtual niños desatentos e hiperactivos. Versiones actuales del sufrimiento infantil. Consultada en 2012 en www.malestaresenlainfancia.com
- VERDUGO ALONSO, M.A (2006) *De la segregación a la integración escolar*. Universidad de Salamanca. INICO. P. web
- WINNICOTT, D. (1993) *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Buenos Aires: Paidós.
- ZELMANOVICH, P. (2003) *Contra el desamparo*. En: Enseñar Hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis. Dussel, I., Finocchio, S. (comp.). Editorial: Fondo de Cultura Económica



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

Ministerio de Educación

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

"2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
En el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"

[Firma]
Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

1935

DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA

Formato: Módulo

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño: 2° año

Carga horaria: 2,40 HR / 4 HC

Fundamentación:

En esta unidad los estudiantes del profesorado de Educación Primaria estudiarán los marcos teóricos que subyacen a las propuestas curriculares y a los textos en vigencia, que les ayudarán a explicar y comprender la práctica escolar y seleccionar los principios epistemológicos y didácticos que juzguen adecuados para su tarea futura, capacitándose para organizar su enseñanza y llevarla a cabo en forma flexible y adaptándola a las circunstancias cambiantes que va creando el propio proceso de aprendizaje de sus alumnos. Es necesario trabajar en conjunto, docente y estudiantes, sobre sus creencias y concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la Matemática, de modo de explicitarlas y confrontarlas con sus experiencias anteriores y presentes, con la finalidad que el estudiante (y el mismo profesor) pueda avanzar hacia comprensiones y actitudes más conscientes, que luego lleve a su propia enseñanza.

Esto implica que el docente formador debe tener en cuenta que su propia tarea no lo exime de trabajar con los enfoques, conceptos y procedimientos didácticos que quiere que sus estudiantes sostengan en su práctica futura. (Feldman, 2008).

El poner como objeto de análisis, ya en la unidad curricular Matemática, la práctica matemática y didáctica que se desarrolla en el aula de formación, dará al estudiante la oportunidad de comprender la necesidad de coherencia entre lo que se hace y lo que se teoriza y que el fenómeno de educar no admite una reproductividad directa y lineal de lo que sostienen los desarrollos teóricos, psicológicos, pedagógicos o didácticos.¹⁵

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

Una ventaja importante de la enseñanza de la Matemática a través de problemas, constituye el hecho de poder graduar la ayuda brindada a los alumnos de acuerdo a sus necesidades pedagógicas y atendiendo a su heterogeneidad cultural y cognitiva. Los docentes han de reconocer en sus aulas la existencia de alumnos que son capaces de construir una comprensión conceptual acerca de un tema particular sin requerir gran participación de su parte, en tanto que para otros un logro similar requiere de atención específica e intensiva. No todos los alumnos parten del mismo punto en sus conocimientos

¹⁵ Aún existe mucha confusión entre los objetivos de la investigación didáctica y sus modos de llevar a cabo sus procesos modelizadores, con lo que puede ser realmente aplicado en las aulas.

"Las Islas Malvinas, Georgias y Sandwich del Sur son y serán Argentinas"

1935

y posibilidades cognitivas, ni llegarán a conceptualizaciones o a dar argumentaciones del mismo nivel de abstracción, pero deben poder alcanzar alguna forma correcta de comprensión de los contenidos curriculares. (Versión Preliminar DC R:N: EGB 3, 2000).

Es a través del tipo de cuestiones que la realidad les plantee y la búsqueda de respuestas al respecto, que el estudiante tendrá la necesidad de acceder a los aportes de estas teorías. Para nada se pretende un desarrollo teórico de las mismas alejado de la práctica docente y de la escuela y alumnos reales.

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

Finalidades formativas

- Promover la revisión de concepciones acerca del aprendizaje y la enseñanza de la Matemática rechazando estereotipos discriminatorios, para comprender que todos pueden aprender.
- Favorecer el uso de nociones teóricas producidas desde distintas líneas de investigación en Didáctica de la Matemática para analizar producciones de los niños, planificaciones, instrumentos de evaluación y recursos de enseñanza y para seleccionar actividades para enseñar distintos contenidos, formulando propósitos y anticipando posibles estrategias de intervención.
- Propiciar el análisis de los objetivos de aprendizaje, la organización de contenidos y las orientaciones didácticas presentes en los documentos de desarrollo curricular producidos por la jurisdicción y a nivel nacional, para considerar dichos documentos como el marco normativo que regula la actividad de enseñanza.
- Fomentar el análisis de relaciones entre el diseño curricular y la realidad institucional social para elaborar proyectos de enseñanza adecuados a distintos contextos, para interactuar con otros a fin de acordar decisiones institucionales.
- Brindar oportunidades de análisis de situaciones de clase en escuelas primarias en las que se trabaje con diversas actividades de Matemática, a la luz de los marcos teóricos pertinentes y las sujeciones del sistema de enseñanza, a fin de identificar los criterios que subyacen a las decisiones tomadas por el maestro y por los alumnos.
- Promover la revisión crítica y constructiva de la propia tarea atendiendo al compromiso ético con su desempeño profesional, para desarrollar actitudes de responsabilidad, disciplina, constancia, cooperación y compromiso con la profesión docente.

Contenidos Prioritarios

Números Naturales, Fraccionarios y Decimales

Caracterización de distintos enfoques acerca de la enseñanza de los distintos tipos de números. Evolución histórica de su enseñanza. Aportes de las investigaciones. Posibles ejemplos de temas a tratar:

Estructuralismo y funcionalismo en la enseñanza de los números. Concepciones numéricas al inicio de la escolaridad. Funciones de los distintos tipos de números. Distintos contextos de uso. Campos de problemas relativos a las distintas operaciones y los distintos significados de cada una de ellas.

1935

Distintas formas de cálculo (mental, algorítmico y/o calculadora). Cálculo estimativo y/o aproximado. Algoritmos en los distintos campos numéricos. Divisibilidad. Ampliación de los campos numéricos. Recursos tecnológicos actuales y los cambios en la enseñanza. Recursos para su enseñanza. Usos del material concreto.

Medida

La medición de magnitudes, su historia y la ampliación de los campos numéricos. Evolución de la idea de magnitud y medida en el niño. Aspectos matemáticos, psicológicos y didácticos. Relación entre situaciones reales y modelos matemáticos. Construcción y uso de distintos recursos de medición. Instrumentos y errores de medición.

Geometría

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

Probabilidad y Estadística

El azar y la intuición. Dificultades que presenta la enseñanza de la probabilidad frente al pensamiento determinista de los niños. El pensamiento combinatorio. Las representaciones en estadística. El promedio y sus interpretaciones incorrectas.

Evaluación escolar en matemática

La tradición evaluativa que no cambia. Propósitos de la evaluación. Instrumentos adecuados a ellos. Propuestas innovadoras.

TIC para la enseñanza de la matemática en la escuela.

Uso de las TIC. Software específico del área. Análisis y uso de páginas de Internet, interactivas o de información vinculadas a la matemática. Utilización de videos, juegos, fotos, películas, etc.

Contenidos Transversales

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

Análisis de concepciones acerca del aprendizaje y la enseñanza considerando los distintos enfoques sobre la educación matemática y utilizando observaciones directas, registros de situaciones de clase, videos de clase, cuadernos de alumnos, programas y diseños de distintas épocas, planificaciones, textos escolares, entre otros.

Análisis didáctico acerca de los contextos en que se presentan los problemas en las aulas; las formas de la resolución de los mismos; la discusión matemática en el aula; el nivel de matematización en que operan los alumnos y el docente; los errores de los alumnos; la forma de prueba matemática en las aulas; las formas de evaluación escolar; la elaboración, toma y análisis de diagnósticos; las propuestas curriculares y de textos en vigencia; las propuestas didácticas escolares; la selección y diseño de actividades de aprendizaje atendiendo a la diversidad cognitiva y social; el estudio crítico de propuestas innovadoras de evaluación y de los estándares de evaluación nacionales, el estudio de propuestas integrando contenidos intra y/o extramatemáticos; la incidencia de determinadas tecnologías en la enseñanza y los aprendizajes de los alumnos y el análisis crítico de sus posibilidades y limitaciones.

nes; algunas de las teorías actuales que influyen en la educación matemática: Constructivismo (Piaget); Interacción social y lenguaje (Vygotsky); Constructivismo social (Piaget-Vygotsky, Perret-Clermont, P. Cobb, E. Yackel)

Didáctica francesa:

Distintas fases en la organización de la clase. El contrato didáctico. Variables didácticas. Teoría de las situaciones didácticas. La transposición didáctica. El contrato didáctico. La ingeniería didáctica. Relación instrumento objeto. Tipos de prueba. (G. Brousseau. R. Douady, M. Artigue, Ma. J. Perrin Glorian, G. Vergnaud, R. Chartnay, G. Bachelard, N. Balacheff)

Educación Matemática Realista: Matemática como actividad humana. Concepto de realidad. Niveles de matematización progresiva. Valor de los contextos y modelos en este proceso. La reinención guiada. Las producciones propias de los alumnos. La fenomenología didáctica. La interacción en el aula. La interrelación e integración de los ejes curriculares de la matemática. (H. Freudenthal; van den Heuvel-Panhuizen, K. Gravemeijer, A. Treffers, L. Steenland. J. de Lange,...)

Cognitivas: Tratamiento de la información (J. Greeno, A. Asiala, E. Dubinsky, J. Kaput). Problem solving (A. Schoenfeld)

Antropológicas: Etnográficas (U. D'Ambrosio, A. J. Bishop, G. Saxe, T. Nunes, T y D. Carraher) y Didácticas (Y. Chevallard, J. Gascón, P. Bolea, M. Bosch).

Socio-políticas: Empowering (Paulo Freire, B. Greer, Mukhopadhyay; C. Keitel, O. Skovmose).

Sociológicas: B. P. Dowling en Gran Bretaña.

Semióticas: J. Godino, H. Steinbring, N. Presmeg (influenciada por la teoría de Peirce); C. Morgan, M. Veal (lingüística sistémico-funcional), A. Sfard y B. van Oers, M. Otte, R. Duval.

Bibliografía orientativa:

BALACHEFF, N. (1987) *Procesos de prueba y situaciones de validación*. En Educational Studies in Mathematics 18.

BROITMAN, C. (Comp.) *Matemáticas en la escuela primaria*. Vol. II. Paidós. Buenos Aires.

BROITMAN, C ; ITZCOVICH, H. (2001): *Orientaciones Didácticas para la enseñanza de la división en EGB*, en Documento N° 2, Dirección Gral. De Cultura y Educación, Buenos Aires.

BROUSSEAU, G. (2007) *Iniciación al estudio de la teoría de situaciones didácticas*. Libros del Zorzal. Buenos Aires.

BRESSAN, A (2006): *Concepciones de la matemática y bases epistemológicas curriculares*. Documento Curricular. Dirección de Nivel Superior. Consejo Provincial de Educación. Prov. de Neuquén.

BRESSAN, A. (2001) *La evaluación en Matemática. Enfoques actuales*. Desarrollo Curricular EGB 1 y 2. Publicado por el Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Gestión Curricular. Prov. de Río Negro.

BRESSAN, A y otros (2000). *Razones para enseñar geometría en la Educación Básica. Mirar, construir, decir y pensar*. Ed. Novedades Educativas. Buenos Aires.

CHARNAY, R (1994) *Aprender (por medio de) la resolución de problemas*.

CHEMELLO, G.; AGRASAR, M.; RODRÍGUEZ, M. (2008) *Recomendaciones para la elaboración de los Diseños Curriculares de Formación Docente - Área Matemática*. INFD. MECyT.

DIRECCIÓN NACIONAL DE GESTIÓN CURRICULAR Y FORMACIÓN DOCENTE. (2004). *Juegos en Matemática EGB 1 y EGB 2. El juego como recurso para aprender*. Material para el docente.

- IZTCOVICH, H. y otros. (2007) *La matemática escolar. Las prácticas de enseñanza en el aula*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- JOHSUA S; DUPIN J.J. (2005) *Introducción a la didáctica de las ciencias y la matemática*. Buenos Aires: Ed. Colihue.
- PANIZZA, M. (Comp.) (2003) *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y en el Primer ciclo de la EGB. Análisis y propuestas*. Buenos Aires: Paidós.
- PARRA, C y SAIZ, I (Comp.) (1997). *Didáctica de la matemática. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Ed. Paidós Educador.
- PARRA, C y SAIZ, I. (2007) *Enseñar aritmética a los más chicos*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- POCHULU, M. y RODRÍGUEZ, M. (Comp) (2012) *Educación Matemática. Aportes a la formación docente desde distintos enfoques teóricos*. Editorial Universitario Villa María. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- SADOVSKY, P. (2005) *Enseñar Matemática Hoy*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- SILVER, E. (2008) *Conceptions of Mathematical Competence*. ICMI Study 15 8.DFG-NSF Conference US Panelist Papers. University of Michigan.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2007): Informe de la Comisión de Ciencias y Matemática. Agosto.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Serie Cuadernos para el aula.
- VVAA (2009) *Enseñar Matemática en la escuela primaria*. Tinta Fresca. Buenos Aires.

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS NATURALES

Formato: Módulo

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño: 2° año

Carga horaria: 2,40 HR / 4 HC

Fundamentación:

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

En Ciencias Naturales ambos saberes, disciplinares y didácticos, son decisivos en la formación docente con una incorporación balanceada y articulada de los mismos. La participación y actividad comunicativa, así como el rol de la experimentación en el aula son temas para el debate y la reflexión en el marco de la construcción curricular, ya que esto redundará en una mayor comprensión acerca de la ciencia y los fenómenos naturales por parte de los alumnos.

En la sociedad del conocimiento la formación inicial debe proporcionar a los futuros docentes herramientas para que sean promotores de la alfabetización científica del alumnado, asegurando des





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

Ministerio de Educación

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

"2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"

1935

de los institutos de formación que los docentes comprendan a las ciencias como un constructo social de importancia equivalente a otros ámbitos de la cultura.

Finalidades formativas

- Promover la construcción activa de significados que fundamentarán su práctica escolar al enseñar Ciencias Naturales, identificando los obstáculos epistemológicos del área desde la reflexión y análisis permanente para superar las dificultades detectadas desde una visión actualizada del conocimiento científico.
- Diseñar, analizar y fundamentar producciones didácticas que transpongan conocimientos del área con un lenguaje preciso, riguroso y adecuado para el sujeto que aprende, estableciendo una estrecha relación entre teoría y práctica.
- Promover la identificación e inclusión de distintas modalidades de enseñanza en las propuestas didácticas, atendiendo al destinatario y al contexto de la intervención pedagógica vinculada con los diversos estilos de aprendizajes para aplicar estrategias y procedimientos de detección, formulación, análisis, resolución de problemas y evaluación de soluciones en distintos ámbitos.

Contenidos Prioritarios

Las ideas científicas infantiles y la enseñanza de las ciencias: Importancia pedagógica del conocimiento e indagación de las teorías implícitas y construcciones alternativas. La causalidad y el pensamiento infantil. Visiones de los niños sobre el mundo y los fenómenos que en él ocurren. La construcción del conocimiento escolar y el empleo didáctico de las ideas de los alumnos. Las concepciones de ciencia y su incidencia en las prácticas de enseñanza. La historia de la ciencia y su rol en la comprensión de la nueva concepción de ciencia. Los métodos de la ciencia. Observación, modelizaciones, procedimientos experimentales. El lenguaje científico en la comunicación, análisis y explicación de resultados e informes de laboratorio.

La enseñanza de los contenidos de Ciencias Naturales en la educación primaria: Criterios de selección, organización y secuenciación de contenidos en ciencias naturales. La planificación y los planes de clase. Características. Las unidades didácticas como hipótesis de trabajo.

El diseño de propuestas didácticas en la enseñanza de las Ciencias Naturales: La enseñanza de las ciencias. Enfoques. Modelos didácticos en la enseñanza de las ciencias. Los libros de texto: análisis de las propuestas editoriales. Diseño y criterios de selección y organización de materiales y actividades. Importancia de los trabajos prácticos y la experimentación en ciencias. Los metaconceptos como organizadores del área. La alfabetización científica y las actividades científicas. La feria de ciencia escolar. Tipos de actividades y su relación con los contenidos a enseñar

Bibliografía orientativa:

CAMPANARIO J. M. (2003) *Contra algunas concepciones y prejuicios comunes de los profesores universitarios de ciencias sobre la didáctica de las ciencias*. Enseñanza de las Ciencias. 21, 319-328 - 2003.

CHALMERS, A. (2013) *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Siglo XXI Editores.



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

Ministerio de Educación

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

"2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"

Miriam Celeste S.
Directora General de Despliegue
M. ED.

1935

Consideraciones generales acerca del campo de la Formación Específica: Consensos para la formulación de las recomendaciones curriculares para el campo de la Formación Específica del Profesorado de Nivel Primario (2008), Ministerio de Educación Instituto Nacional de Formación Docente.

DRIVER, R. (1986). *Psicología cognoscitiva y esquemas conceptuales de los alumnos*. Revista Enseñanza de las Ciencias 4(1), 3 -15, España.

DRIVER, R. y otros. (1989). *Ideas científicas en la infancia y en la adolescencia*. Madrid: Ed. Morata.

FOUREZ, G. (2007) *Alfabetización Científica y Tecnológica*. Buenos Aires: Ed. Colihue.

GARDNER, H. (1996) *La mente no escolarizada*. Argentina: Ed Paidós.

GIORDAN, A. (1988). *Los orígenes del saber*. Sevilla: Díada Editora.

GONZÁLEZ, J.F.; ELORTEGUI ESCARTÍN, N.; GARCÍA RODRÍGUEZ, J.F.; JIMÉNEZ MORENO, T. (1999). *Cómo hacer unidades didácticas innovadoras*. Sevilla: Díada Editora.

HARF, R. y otros (1996) *Nivel inicial aportes para una didáctica*. Buenos Aires: Ed. El ateneo.

HARLEN, W. (1989). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*. Madrid: Ed. Morata.

JOHSUA, S. y DUPIN, J.J. (2005). *Introducción a la enseñanza de las ciencias y la matemática*. Argentina: Ed. Colihue.

KAUFMANN, M. y FUMAGALLI, L. (2000) *Enseñar Ciencias Naturales*. Argentina: Paidós Educador.

LIGUORI, L. y NOSTE, M.I. (2005) *Didáctica de las Ciencias Naturales*. Argentina: Homo Sapiens editores.

LITWIN, E. (1997) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Argentina: Paidós Educador.

PERKINS, D. (1995) *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.

VEGLIA, S. (2007) *Ciencias Naturales y Aprendizaje significativo*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

WEISSMANN, H. (Comp.) (1993) *Didáctica de las Ciencias Naturales*. Buenos Aires: Paidós.

SUJETO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Formato: Módulo

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño: 2° año

Carga horaria: 2,40 HR / 4 HC

Fundamentación:

La indagación acerca de la constitución y formación del sujeto pedagógico ha sido un asunto que por años ha planteado desafíos a las disciplinas solidarias de la educación.

Los aportes de diferentes escuelas de pensamiento y del campo científico nos permiten pensar nuestras prácticas educativas como procesos complejos, donde existe una diversidad de factores en interacción constante.

Arribar a una concepción de sujeto es una primera tarea importante para determinar cuáles son las características intervinientes en distintas situaciones de aprendizaje. Nos centraremos en los estudios que abordan la constitución del sujeto en la primera etapa de la vida, definida por la Infancia.

[Firma]



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

Ministerio de Educación

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL 2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"

[Firma]
Miriam Celeste S.
Directora General de Espacio
M. ED.

1935

Como proyecto de la Modernidad, la escuela como institución dependiente de los estados nacionales nace dando tratamiento a un conjunto de problemas sociales referidos al ordenamiento y regulación de la población infantil. Esto dio lugar al *desarrollo de propuestas pedagógicas basadas también en la homogeneización, que desconocieron la diversidad y sus causas, y se centraron en la población infantil de desempeño escolar deseable*¹⁶.

A su vez distintos discursos teóricos y prácticas educativas se han impuesto a lo largo del tiempo generando una visión parcial acerca del desarrollo humano. Las teorías del Aprendizaje y la Psicología Evolutiva, junto con la Psicología Diferencial naturalizaron la visión del desarrollo infantil en términos de etapas o sucesiones de estadios fijos. Esta hegemonía de la visión evolutiva del hombre impidió durante cierto tiempo la consideración de las variables histórico-culturales en juego. Por ello sería adoptar una visión reducida del problema si no consideráramos los desarrollos en antropología, sociología y los enfoques psicológicos culturalistas.

La escolarización dentro de esta perspectiva ampliada es un fenómeno reciente en comparación con el desarrollo de la especie humana, pero que ejerce una influencia decisiva en tanto se trata de una práctica que tiende un puente con la cultura y las herramientas que ella misma ha creado y continúa desarrollando mediante la actividad social colaborativa.

En este sentido, se deberán analizar las interacciones que se producen en el contexto de la escuela, especialmente las interacciones docente-alumno, y las interacciones entre pares, a partir de las cuales se concretan los procesos de apropiación recíproca y se generan los procesos de cambio cognitivo. Teniendo en cuenta estas interacciones y la modalidad particular de la organización del trabajo escolar se considerará el problema de la diversidad del desarrollo subjetivo y el tratamiento que la escuela le otorga.

Es por ello que, siendo un espacio de la Formación Específica, introduce al alumno a un conjunto de discusiones y desarrollos conceptuales que permiten arribar a una comprensión del sujeto introducido en prácticas escolares del Nivel Primario; abordando así sus características biológicas, psicológicas y socioculturales.

El espacio aporta los sistemas teóricos para interpretar e intervenir desde la práctica en relación a las dimensiones del sujeto –constitución, desarrollo y aprendizaje– en las instituciones y el sistema educativo en general.

Introduce la problemática de la niñez, lo que implica ubicar la óptica con que la ciencia psicológica aborda este concepto y lo entiende: como portador de distintos significados y modos particulares en que otras ciencias han generado; y aceptar que no hay hecho ni fenómeno de la realidad capaz de ser capturado o explicado definitivamente, de una vez y para siempre desde ningún discurso teórico; sino que, cada fenómeno se significa siempre en espacios sociales, históricos y culturales desde donde el saber científico construye teoría o significaciones respecto de la infancia.

Al hablar de sujeto se entiende que es hablar de significación, de un orden simbólico que preexiste a aquel y que le otorga un lugar. En este sentido las variables orgánicas del desarrollo no son más que condiciones de posibilidad que se entranan en el deseo, en los otros, quienes son, además, los mediadores del capital social y cultural.

Será finalidad de la unidad curricular que los/as estudiantes comprendan las particularidades del desarrollo, pudiendo valorar la influencia decisiva de los factores socioeconómicos y culturales. Di

¹⁶ Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Profesorado de Educación Primaria. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2009.

1935

Ministerio de Educación

chas teorías se analizarán críticamente intentando no caer en reduccionismos y promoviendo una integración del conocimiento por parte del/la alumno/a.

Finalidades formativas

- Brindar conocimientos acerca de perspectivas teóricas que permiten apreciar las transformaciones epistemológicas en la comprensión de los sujetos de la educación.
- Promover la reflexión acerca de los aportes, alcances y límites de las distintas perspectivas teóricas en torno de la comprensión de los sujetos de la educación primaria, atendiendo al rol que tiene la escuela en la constitución de la subjetividad de los niños en este nivel educativo.
- Promover el desarrollo de una comprensión de la escolarización como una práctica social compleja que repercute en el sujeto de una manera específica y duradera.
- Fomentar el respeto por la persona del niño, sujeto de derechos inalienables e intransferibles, articulador de la singularidad del deseo, portador de una historia a reconocer y valorar desde su diversidad, con derechos diferenciales de protección integral y adecuada a su momento personal y evolutivo.

Contenidos Prioritarios

Eje I: El sujeto aprendiente y el proceso de subjetivación.

Concepciones sobre los procesos de constitución subjetiva y la noción de sujeto desde la perspectiva psicoanalítica. Unidades de análisis en el abordaje del desarrollo desde enfoques naturalistas y contextualistas. La relación entre aprendizaje y desarrollo.

Eje II: El sujeto infante y la escuela con productora de subjetividad

La infancia: como construcción socio-histórica. Conceptualizaciones y representaciones de infancia según el proyecto escolar moderno. Del sujeto niño al sujeto alumno. Las infancias en el proyecto escolar posmoderno. La tensión actual de las perspectivas psicológicas del desarrollo y del aprendizaje en el escenario escolar.

Eje III: El sujeto de la enseñanza y su aprendizaje escolar

Problematización sobre la artificialidad de las situaciones de enseñanza. La motivación y su relación con las estrategias de enseñanza. La transferencia del aprendizaje escolar a otros contextos sociales. La fragmentación de la enseñanza y sus efectos en el aprendizaje escolar. El sujeto y su contexto de enseñanza: aproximación a las modalidades educativas.

Eje IV: El sujeto de la educación como sujeto colectivo y político

El espacio escolar como escenario de lo común y lo público. El desarrollo moral y su tensión con la construcción del sentido de la norma. Los valores como sustentos de las normas de convivencia. El carácter colectivo de la organización del trabajo escolar y los procesos de convivencia.

Bibliografía orientativa:

ASQUINI, I. y NEJAMKIS, G. (2008) *¿Por qué vale la pena una práctica entre varios?*, en *Dirigir las escuelas primarias hoy. Avatares de la autoridad pedagógica*. Escuela de Capacitación CePA (Centro de Pedagogías de Anticipación), Ministerio de Educación, Ciudad de Buenos Aires. Disponible en <http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/cepa/publicaciones>

AUSUBEL, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.



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

Ministerio de Educación

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Minim Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo

1935

- BAQUERO, R. y NARODOWSKI, M. (1994). *¿Existe la infancia?* En: Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, 2 (4). Buenos Aires: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación/Miño y Dávila.
- BAQUERO, R. y TERIGI, F. (1996). "Constructivismo y modelos genéticos. Notas para redefinir el problema de sus relaciones con el discurso y las prácticas educativas". En: Enfoques pedagógicos, serie internacional. Número 12, Volumen 4 (2): Constructivismo y pedagogía. Mayo- agosto de 1996.
- BAQUERO, R. (2000). *Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual*. En Avendaño y Boggino (comps.), *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Rosario: Homo Sapiens.
- BAQUERO, R. (2001). *Perspectivas teóricas sobre el aprendizaje escolar. Una introducción*. En Baquero, R. y Limón Luque, M. (2001). *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- BAQUERO, R. (2001). *Las controvertidas relaciones entre Aprendizaje y Desarrollo*. En Baquero, R. y Limón Luque, M. (2001), *Introducción a la Psicología del aprendizaje escolar*. Bernal: Ediciones UNQ.
- CARRETERO, M (1997) *Introducción a la psicología cognitiva*. Buenos Aires: Aique
- CASTORINA, J. A. (2005). *Las prácticas sociales en la formación del sentido común. La naturalización en la psicología*. En Llomovatte, S. y Kaplan, C. (comps.), *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- CASTORINA, J. A. (2007). *Naturalismo, culturalismo y significación social en la psicología del desarrollo*. En Castorina, J. A. y colaboradores (2007), *Cultura y conocimientos sociales. Desafíos a la psicología del desarrollo*. Buenos Aires: Aique.
- CASTORINA J. A. (1997) *El legado de Piaget para la educación: el desafío*. Rev. del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología- Año 2. N° 3. U.B.A
- CASTORINA J. A. y otros (1996) *Piaget- Vigotski: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós
- CASTORINA J. y otros (1988). *Temas de Psicología y Epistemología Genética*. Buenos Aires: Ed. Tekné.
- CASTORINA J.A. (1994) *La teoría Psicogenética del aprendizaje y la práctica educativa: interrogantes y perspectivas*. Cuadernos de Pesquisa N° 88. San Pablo: Fundacao Chagas.
- CASTORINA J.A. y otros. (1989) *Problemas en psicología genética*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- COLL C. (1983) *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid: Siglo XXI.
- DIKER, G. (2008). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- ECHAÍTA, E. y ESPINOSA, M. A. (2004). *Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes. Necesidades y derechos en el marco de la Convención de Naciones Unidas sobre Derechos del Niño*. Madrid: McGraw- Hill.
- 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.
- FRIGERIO G.- DICKER G. (2003) *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde*. Cuando la educación discute la noción de destino. En Rev. Ensayo y Experiencias N° 50. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- GARDNER, H. (1993). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- GIBERTI, E. (2006) *La Familia a pesar de Todo*. Buenos Aires: Ed. Noveduc.

1935

- INHELER B. y PIAGET J (1996) De la lógica del niño a la lógica del adolescente. Ensayo sobre la construcción de las estructuras formales. Barcelona: Paidós.
- KAPLAN C. (2003) Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen. Buenos Aires: Aique
- KESSLER, G. y NÚÑEZ, P. (2006). *Identidad y cultura*. Documento del Módulo 1 de la Carrera de Especialización de Postgrado "Nuevas infancias y juventudes" dictada en forma conjunta por el Centro de Estudios Multidisciplinarios (CEM) y la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Buenos Aires.
- LIMÓN LUQUE, M. (2001). *El contenido del aprendizaje*. En Baquero, R. y Limón Luque, M. (2001): Teorías del aprendizaje. Buenos Aires, Universidad Virtual de Quilmes.
- LIMÓN LUQUE, M. (2001). *Conocimiento previo y aprendizaje escolar*. En Baquero, R. y Limón Luque, M. (2001): Teorías del aprendizaje. Buenos Aires, Universidad Virtual de Quilmes.
- NARODOWSKI, M. (1994). *Infancia y poder. El nacimiento de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- NORMAN, D. (1987). *Perspectivas de la ciencia cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- PASCUAL, L. (2008). *El contexto familiar y su acción mediadora en el desarrollo cognitivo y el rendimiento escolar*. En Propuesta Educativa 17 (29), pp. 73-82. Buenos Aires, junio de 2008.
- PIAGET, J. (1981). *La teoría de Piaget*. En: Infancia y Aprendizaje, Monografías 2: "Piaget". Barcelona.
- PIAGET, J. e INHELDER, B. (1984). *Psicología del niño*. Décimotercera edición. Madrid: Morata.
- PINEAU, P. (1999). *Premisas básicas de la escolarización como construcción moderna que construyó a la modernidad*. En: Revista de Estudios del Currículum, 2.
- POZO, J. I. (1994). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Tercera edición. Madrid: Morata.
- RIVIERE, A. (1987) *El sujeto de la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza.
- RIVIÈRE, A. (1985) *La psicología de Vigotsky*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- SITEAL (2009). *Primera infancia en América Latina: la situación actual y las respuestas desde el Estado*. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2009. Buenos Aires: IIPE-UNESCO/ OEI.
- TERIGI, F. (1997). *Las ideas previas de los niños en el contexto de la enseñanza escolar*. En: Revista del Instituto de Investigaciones Educativas, nº 10.
- TIZIO, H. (2003). *La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del síntoma*. En: Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis. Barcelona: Gedisa.
- VYGOTSKI, L.S (1986) *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade
- VYGOTSKI, L.S (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica.
- WERTSCH, J. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.
- ZELMANOVICH, P. (2003). *Contra el desamparo*. En Dussel, I. y Finocchio, S. (comps.) (2003), *Encontrar Hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- ZELMANOVICH, P. (2005). *Escuela y familia ante el cuidado de niños y jóvenes*. En: Revista digital Grupo docente. Sección: Temas de Educación.
- ZELMANOVICH, P. (2009) *Nuevas ficciones para la producción de nuevas autoridades*. En: El Monitor de la Educación. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la República Argentina.



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

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste S. M. ED.
Directora General de Despacho

2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo

1935

Ministerio de Educación

FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA

Formato: Módulo

Régimen de cursada: cuatrimestral

Ubicación en el diseño: 1º cuatrimestre del 3º año

Carga horaria: 2,40 HR / 4 HC

Fundamentación:

Esta unidad curricular como parte del campo de la Formación Específica tiene como propósito formar a los futuros docentes del nivel para la enseñanza de los conocimientos y las capacidades básicas para una convivencia democrática, en la que el ejercicio de la ciudadanía incluya como marco de referencia, además de los aspectos civiles, políticos y sociales, los principios universales expresados en los diferentes instrumentos internacionales y nacionales sobre los derechos humanos.

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

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

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

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

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

Asimismo, la idea de ciudadanía que se sustenta en esta propuesta supone concebirla como una noción compleja que retoma distintas tradiciones políticas: la democrática, la liberal, la republicana y la social. En la actualidad toda concepción de ciudadanía plena no solo recupera estos aspectos sino



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

Ministerio de Educación

ES COPIA DEL ORIGINAL

Miriam Celeste S.
Directora General de Espacios
M. ED.

"2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"

1935

que se configura centralmente a partir del goce efectivo de los derechos civiles, políticos, sociales y los denominados de cuarta generación.

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

La propuesta de contenidos para este espacio curricular, está estructurada en torno a tres ejes organizadores que otorgan sentido a conceptos y enunciados y se corresponden con la lógica del espacio curricular del nivel para el cual se forman los futuros docentes.

La reflexión ética. Los contenidos de este eje pretenden conformar una base teórica que permita a los futuros docentes una comprensión fundada del tema de los valores desde la perspectiva de la formación ética.

Construcción de identidades: El eje incorpora contenidos en relación con las dimensiones comunitaria, histórica y cultural que fundamentan el surgimiento de identidades colectivas destacando la necesidad de conocerlas para poder valorar sus características, y enriquecer así nuestras propias subjetividades, en un marco de respeto.

Participación democrática: Bajo este título se presentan contenidos cuya finalidad es profundizar el sentido y la función de las normas en relación con la interacción social, el conocimiento de los aspectos básicos de la Constitución Nacional y Provincial, así como de principios, supuestos y valores del orden democrático. También se propone el estudio de los derechos humanos en tanto concreción legal, donde confluyen contenidos éticos y jurídicos, examinando las declaraciones y pactos internacionales que reconocen la universalidad de estos derechos, con especial referencia a los derechos del niño.

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

Finalmente, debe concederse importancia primordial a la formación del docente en relación con la coherencia entre lo que se enseña, y las prácticas a través de las cuales se realiza esa enseñanza. La coherencia entre contenido y propuesta didáctica es imprescindible en este campo, en el cual los aprendizajes no se construyen sólo a través de la apropiación de los conceptos, sino que involucran especialmente las prácticas fundadas en los valores que se intentan enseñar.

Finalidades Formativas:

- Compartir los fundamentos sobre la importancia de los valores éticos como base de las prácticas sociales y democráticas para desarrollar habilidad argumentativa a fin de reflexionar críticamente sobre las normas sociales vigentes, formulando y justificando sus propias valoraciones.
- Propiciar la comprensión de los principios jurídicos fundantes de la Constitución Nacional y Provincial para analizar la vigencia del Estado de Derecho.
- Promover el reconocimiento y la práctica de valores democráticos como el respeto a la libre expresión, a las decisiones de la mayoría y el rechazo a todo tipo de prácticas discriminatorias.

Ministerio de Educación

- Favorecer el reconocimiento de valores universales fundados en la dignidad de las personas, expresados en las declaraciones internacionales de los derechos humanos para distinguir situaciones donde los mismos son transgredidos o vulnerados.
- Propiciar la valoración de los elementos que articulan la memoria colectiva de sus grupos de pertenencia, fomentando la sensibilidad y el respeto por las particularidades culturales de poblaciones distintas a la propia.

Contenidos Prioritarios

La reflexión ética

La dimensión ética como constitutiva de la persona. Problemas y dilemas éticos. La ética como reflexión sobre los valores, los modos de vida y los sistemas de creencias.

La educación en valores, los saberes y las prácticas. Las relaciones humanas. El cuidado de uno mismo y de los otros. La enseñanza a través del análisis de situaciones y la distancia con el niño. El tratamiento en el aula. El docente frente a los conflictos de valores: la neutralidad beligerante. La gestión del desacuerdo: estrategias y recursos privilegiados. El problema de la evaluación en la formación ética y ciudadana.

Análisis crítico de los contenidos de Construcción de la Ciudadanía en el Diseño Curricular de Nivel Primario. Enseñabilidad de los contenidos de Construcción de la Ciudadanía. Las situaciones cotidianas de la escuela y el aula como oportunidades para el análisis ético.

Construcción de identidades

Las identidades como construcción social e histórica. Manifestaciones culturales latinoamericanas.

La diversidad en la socialización primaria de los niños: distintos tipos de familias. Los usos del lenguaje y la discriminación: Prejuicios y estereotipos en la discriminación. La libertad y la responsabilidad: la libertad de expresión y su ejercicio responsable: la fundamentación y el diálogo didáctico como herramientas del reconocimiento del otro.

Participación democrática

La democracia como forma de gobierno y como forma de vida. Prácticas democráticas en el aula, el diálogo, la escucha, la participación y la construcción de acuerdos.

Normas, principios jurídicos y orden democrático: Las normas, sentido y función. Los principios, valores y supuestos del orden democrático. La forma republicana, representativa y federal. La democracia representativa y participativa. La Constitución Nacional y la Constitución Provincial: aspectos relevantes. Derechos y garantías de los ciudadanos. Mecanismos de participación ciudadana habilitados por la Constitución Nacional, las leyes nacionales, las leyes provinciales y las ordenanzas municipales. Acciones grupales con incidencia institucional y comunitaria que impliquen prácticas democráticas de participación.

Derechos Humanos, ciudadanía plena y democracia: Estado y ciudadanía. Fundamentación de los derechos humanos. Los derechos civiles y políticos, los derechos económicos sociales y culturales, los derechos colectivos. Los derechos humanos: interdependencia, universalidad. Derechos del niño. Violación de los Derechos Humanos en el mundo contemporáneo. Instrumentos legales nacionales e internacionales para la defensa de los derechos humanos. La responsabilidad individual, social y política.

Bibliografía orientativa:

- AGORA. Cuaderno de Estudios Políticos, Grupo Universitario de Estudios Políticos, Buenos Aires, Argentina, Cuaderno N°7, La ciudadanía en el debate contemporáneo, Invierno de 1997.
- ARENDT, H. (1983) *La Condición Humana*. Buenos Aires: Paidós.
- ARENDT, H. (1995) *Qué es la Política*. Madrid: Gedisa.
- ABRAMOVICH, V. Y COURTIS, C. (2002) *Los derechos sociales como derechos exigibles*. Madrid: Trotta.
- BAUMAN, Z. (2001) *En busca de la política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CULLEN, C. (1999) Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro. Bases para un currículo de formación ética y ciudadana. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- DABAS, E. y NAJMANOVICH, S. (comp.) (1995) *Redes. El lenguaje de los vínculos. Hacia el fortalecimiento de la sociedad civil*. Buenos Aires: Paidós.
- DAHL, R. (1999) *La Democracia. Una guía para ciudadanos*. Barcelona: Taurus.
- FLAX, J. (2006) *Ciudadanía, desarrollo moral y educación en derechos humanos*. En Revista Novedades Educativas, N° 184, abril de 2006, Buenos Aires
- JELIN, E. *¿Cómo construir ciudadanía? Una visión desde abajo*. European Review of Latin American and Caribbean Studies, N° 55.
- JELIN, E. y HERSHBERG, E. (coords.) (1996) *Construir la democracia: derechos humanos, ciudadanía y sociedad en América Latina*. Caracas: Nueva Sociedad.
- KOHAN, W. O. (2000). *La ética como práctica de la libertad: Cuestiones para pensar la formación ética en la escuela*. En CÓDIGOS PARA LA CIUDADANÍA, Coordinador: Pablo Gentili. Buenos Aires: Santillana.
- MEIREAU, P. (2001) *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- O'DONNELL, G.; VARGAS CULLEL, J. Y LAZARETTA, O. (comp.) (2003) *Democracia, desarrollo humano y ciudadanía. Reflexiones sobre la calidad de la democracia en América Latina*, Rosario, Politeia y PNUD.
- SCHUJMAN, G. (coord.) (2004) *Formación ética y ciudadana: un cambio de Mirada*. Madrid: Octaedro.
- SCHUJMAN, G. Y SIEDE, I. (comp.) (2007) *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor
- SIEDE, I. (2004) *Democracia, educación en valores y desafíos de la época*. Buenos Aires.
- SIEDE, I. (2007) *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- TOURAINÉ, A. (1997) *¿Podemos vivir juntos?* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- TRILLA, J. (1992) *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*. Barcelona: Paidós

EDUCACIÓN FÍSICA

Formato: Taller

Régimen de cursada: cuatrimestral

Ubicación en el diseño: 2° cuatrimestre del 3° año

Carga horaria: 2 HR / 3 HC

1935

Fundamentación:

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

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

En sus informes regulares, organismos como la Organización Mundial de la Salud, establecieron que "el desarrollo de comunidades y entornos saludables está estrechamente ligado a la posibilidad de disponer de información que facilite a las personas la toma de decisiones sobre su modo o estilo de vida y su bienestar". Y dentro de estas decisiones están las que hacen a la actividad física regular y promotora de salud.

La escuela como organización debe estar en condiciones de promover una vida activa y saludable y dispone de un conjunto de posibilidades para lograrlo. La Educación Física, entendida como una estrategia educativa, asumida por especialistas y acompañada por el conjunto de la organización, contribuye a esto desde una perspectiva doble: a presente y a futuro. A presente, porque aprender y realizar actividades motrices y juegos implica que, para poder aprender juego, movimiento, intercambio social, el niño se mueve y desarrolla saberes. A futuro porque esos aprendizajes permitirán al sujeto tomar decisiones (saber, querer, poder) implementando programas, actividades y acciones para sostener una vida activa y saludable.

No siempre la Educación Física se entendió de esta manera y se ha implementado en ocasiones como un dispositivo ligado al disciplinamiento corporal, a la descarga de energías o al adiestramiento deportivo. Hoy la escuela cuenta con la oportunidad de dar contenido profundamente educativo a la actividad motriz, que es sin dudas, una actividad básica en la vida y las representaciones de los niños y las niñas.

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

Es conveniente que los futuros maestros y maestras adquieran elementos que les permitan comprender a los docentes especialistas del área, e interactuar con ellos en la elaboración y concreción de propuestas que incorporen la educación de y a través de las prácticas motrices en la formación básica de las niñas y de los niños. Es necesario también que los futuros docentes estén en condiciones de enseñar aspectos básicos en escuelas que no cuenten con personal especializado.

Para ello se requiere de una preparación específica que permita, a partir de una vivencia personal de actividades corporales y motrices, su conceptualización, la comprensión de las necesidades y de los procesos de sus alumnos y el sentido de la tarea del colega especialista. Las modalidades de



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

Ministerio de Educación

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo

1935

trabajo se deberán articular con los espacios presentes en la Formación General y en la Práctica Profesional en el sentido de aportar en la deconstrucción del recorrido que ha dado lugar a la constitución de los conocimientos, sentimientos y representaciones que hacen a la disponibilidad corporal de los futuros docentes, pues estos operan en el momento de situarse con los alumnos.

Este proceso personal colabora para que aquellos que se desempeñarán con niños tengan una visión más amplia del sujeto, de la tarea educativa y de las necesidades y posibilidades de incluir la dimensión corporal en la institución escolar.

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

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

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

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

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

Finalidades Formativas

- Favorecer el conocimiento de las características de los niños, estudiados desde el punto de vista de su corporeidad y motricidad con particular énfasis en la etapa infantil.



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

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo

Miriam Celeste Gil
Directora General de Desapacho
M. ED.

1935

Ministerio de Educación

- Brindar argumentos para que los/as docentes en formación conozcan y valoren las posibilidades educativas que brinda y requiere la actividad motriz y la trascendencia social e individual de las prácticas corporales.
- Dar marco al acompañamiento activo de los profesores especialistas, comprendiendo el sentido, las características y las necesidades de su intervención educativa.

Contenidos prioritarios

Constitución y desarrollo de la Educación Física como disciplina. Influencias y tradiciones. Inclusión del área en la Educación Primaria a nivel nacional y provincial. La Educación Física en ambos ciclos de la Educación Primaria. Cuerpo, cultura y educación. Las prácticas corporales y la tarea educativa. Consideraciones epistemológicas. Corporeidad, motricidad, educación y escuela. El cuerpo del niño o el niño como cuerpo: visión histórica, sociológica y pedagógica. Características de las etapas infantiles; significación del movimiento en la infancia. Maduración, crecimiento, aprendizaje, adaptación; desarrollo y desarrollo motor. Las acciones motrices; las capacidades, funciones y procesos; la evolución de las habilidades motoras. Desarrollo motor infantil. La acción motriz, la situación motriz, la cultura corporal y motriz. Relaciones entre cognición, emoción y movimiento. Actividad motriz y aprendizajes escolares. Actividad motriz y socialización. Desarrollo social y juego, clasificaciones de los juegos motores; integración social, expresión, comunicación y creatividad. Observación y aprovechamiento pedagógico del juego. El juego tarea, los juegos masivos, los dúos, los pequeños grupos, los juegos reglados, los juegos en equipo. Estrategias de enseñanza. La actividad motriz espontánea, las intervenciones del docente tipos de intervención, actividad de los alumnos y del docente. Las instalaciones y el material para las actividades de la Educación Física. Organización de los contenidos. Sentido, significación, tematización y problematización. Aprendizaje de la acción por la elaboración y la codificación. Niveles de elaboración de la tarea. Elaboración y ejecución del "proyecto infantil". El juego, el ejercicio. Las unidades temáticas, las unidades didácticas. Los juegos con pequeño material, los juegos corporales, los juegos de correr, saltar, lanzar, los juegos colectivos, los juegos de oposición, los juegos expresivos, los juegos y actividades en la naturaleza y otras unidades temáticas.

Bibliografía orientativa:

AISENSTEIN, A. y PERCZYK, J. (2001). *Los juegos deportivos* en El monitor de la Educación. Año 2 N° 3. República Argentina.

CASTAÑER Y CAMERINO. *La Educación Física en la enseñanza primaria*. Inde

CORRALES y otros (2010) *La formación docente en educación física*. Buenos Aires Editorial Novedades Educativas

DEVÍS J. *Actividad física, deporte y salud*. Inde

DEVÍS Y PEIRÓ. *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física*. Inde

GLANZER, M. *El juego en la niñez*. Buenos Aires: Aique

GRASSO, A. (comp) (2009) *La Educación Física cambia*. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.

LE BOULCH, J. *El movimiento en el desarrollo de la persona*. Paidotribo

LÓPEZ, P. y otros. (2004) *La Educación Física en educación infantil*. Buenos Aires: Miño y Dávila,

PAVÍA, V. (2005) *El patio escolar, el juego en libertad controlada*. Buenos Aires: Noveduc,

SARAVÍ RIVIERE, J. *Campamentos Juveniles*. Eudeba

VELÁZQUEZ C. *Educación Física para la paz*. Miño y Dávila

1935

LENGUAJES ARTÍSTICOS

Formato: Taller

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño: 3° año

Carga horaria: 2 HR / 3 HC

Fundamentación:

El Arte como conocimiento posible de ser enseñado y aprendido acompaña y potencia los procesos autónomos de exploración activa, de expresión personal, de búsqueda de propias estrategias, de pensamiento divergente, crítico... procesos que indudablemente contribuyen a la formación de personas orientadas al desarrollo del pensamiento y de la actitud crítica y reflexiva.

Para llevar a cabo la propuesta de Lenguajes Artísticos, es necesario establecer ejes y un núcleo común de saberes que puedan organizar contenidos que permitan acompañar al desarrollo del pensamiento, propiciando en el grupo del tercer año de la carrera del Profesorado de Educación Primaria, una actitud crítica y reflexiva hacia el arte y sus propósitos dentro del plan educativo.

El aprendizaje de los lenguajes artísticos en el Profesorado de Educación Primaria, tiene como ejes centrales la producción, la apreciación crítica y la comprensión de las artes en su contexto socio cultural. Para abordar estos ejes de manera significativa es necesario establecer vínculos, que permitan tomar de los alumnos sus representaciones acerca del arte y su potencial educativo. Estos tres ejes integran la trama de contenidos y son comunes al abordaje de los lenguajes visual, musical, corporal y teatral. Para poder darle el marco de integralidad a los lenguajes artísticos, será menester contar con especialistas en los cuatro lenguajes propuestos para que aborden el espacio curricular de manera conjunta en función de lo expuesto.

A partir de experiencias de aprendizaje cooperativas, participativas y co-constructivas, llevadas adelante en este taller, los alumnos podrán re-significar sus supuestos, propiciar la reflexión crítica en función de metas compartidas y enriquecer sus circunstancias afectivas dentro del contexto escolar y local. Asimismo, una exploración más profunda de las posibilidades visuales, sonoras y corporales les permitirá superar comportamientos estereotipados adquiridos culturalmente basados en el uso exclusivo de la palabra, y descubrir nuevos medios que posibiliten enriquecer sus propuestas y ampliar las experiencias educativas de los alumnos en distintas áreas, aproximándose sensible y conceptualmente a la problemática del medio cultural en el cual los alumnos se desarrollan.

Finalidades formativas:

- Promover la gestión de procesos de experimentación y producciones artísticas para formar a un docente como agente transmisor de cultura.
- Brindar las estrategias adecuadas para llevar a cabo proyectos expresivos y comunicativos para aplicarlos en su práctica docente.
- Promover la valoración sobre la importancia de intervenir en el campo laboral desde un ejercicio crítico y creativo para desarrollar lecturas críticas en los niños.

Ministerio de Educación

- Facilitar oportunidades para ampliar y profundizar el lenguaje artístico expresivo a través de instancias que permitan conocer las instituciones y ámbitos culturales de la provincia.
- Propiciar la asimilación de la diversidad como un aporte de pluralidad al campo educativo para valorar las producciones personales y colectivas.

Contenidos Prioritarios

Producción, realización e interpretación de procesos artísticos en relación a los actos escolares explorando a través del juego y sus posibilidades expresivas.

Modos de representación artística en función connotadora.

Análisis denotativo y connotativo a partir de un hecho artístico de creación colectiva. Reflexión.

Uso del espacio, tiempo y energía.

Movimiento, gesto, voz y actitud.

Las expresiones artísticas de nuestra cultura, en la actualidad.

El arte en la escuela: Apropiación de estrategias didácticas a partir de los lenguajes artísticos.

Los elementos de los lenguajes y su organización aplicados a trabajos áulicos. Construcción, representación y reflexión.

Bibliografía orientativa:

ECO, U. (1979) *Obra Abierta*. Barcelona: Ed. Ariel S.A.

PEREZ GUARNIERI, A. (2007) *África en el aula: Una propuesta de educación musical*. Buenos Aires: Ed. De la Universidad.

APARICI, R.; GARCÍA MATILLA, A. (1989) *Lectura de Imágenes*. Madrid: Ed. de la Torre.

ASTROSKI, D.; HOLOVATUC, J. (1999) *Manual de Ejercicios Teatrales*. Buenos Aires: Ed. El Hacedor.

VISHNIVETZ, B. (1996) *EUTONIA. Educación del cuerpo hacia el ser*. Buenos Aires: Paidós Técnicas y Lenguajes Corporales.

KALMAR, D. (2005) *Qué es la Expresión Corporal*. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen.

FREGGIARO, M. (2009) *Los chicos y el lenguaje plástico-visual. Recorridos para producir y apreciar*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

ALFABETIZACIÓN INICIAL

Formato: Módulo

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño: 3° año

Carga horaria: 2,40 HR / 4 HC

Fundamentación:

Todos los niños y niñas aprenden a escuchar y a hablar antes de ingresar a la escuela. Este aprendizaje inicial de la oralidad y la escucha, en realidad se produce en términos de adquisición casi naturalmente, proceso en el que no se evidencian esfuerzos cognitivos, puesto que se trata de un co-

1935

nocimiento sobre la propia lengua de carácter intuitivo, solo basta que en cualquier comunidad humana se produzca interacción entre adultos, niños, mayores y pares.

En el contexto de estas interacciones con otros, los niños aprenden intuitivamente a hablar, participando de prácticas sociales en el ámbito en el que se desenvuelven. Sin embargo no sucede lo mismo con la lectura y la escritura, pues la complejidad de la escritura, como una tecnología creada por el hombre para ampliar el pensamiento, como una creación cultural, hace necesaria una enseñanza explícita, específica, coherente, sistemática y sostenida en un tiempo, que no puede limitarse a un año o ciclo lectivo. Difícilmente una propuesta desarticulada y ocasional conduzca a una alfabetización plena.

En términos de formación docente, entonces, será necesario tal como lo plantean Zamero y Melgar, que la educación formal, desafíe cognitivamente a los niños desde los primeros contactos con prácticas letradas, para que resuelvan problemas de lectura y escritura mediante procesos reflexivos sobre textos auténticos, sin demorarlos con ejercicios mecánicos de deletreo e identificación de correspondencias entre las letras y los sonidos sobre unidades no significativas y descontextuadas.

Brindar oportunidades frecuentes para participar de prácticas de lectura, escritura, así como de oralidad y escucha, serán prioridades del futuro docente que se posicione desde el primer ciclo desde un paradigma alfabetizador. En este sentido el Primer ciclo, y fundamentalmente la "unidad pedagógica" propiciará abundantes oportunidades para construir ámbitos alfabetizadores donde la lectura a través del docente, la lectura individual, y/o grupal -en función de las posibilidades de los niños,- así como la oralidad y la escucha favorezcan el aprendizaje de los principales saberes en torno al hecho alfabetizador.

Dentro de los primeros saberes que se construyen en torno al hecho alfabetizador, los niños saben "cosas" sobre la escritura, como por ejemplo que la misma es lenguaje y que se usa para representar ideas, así como también que esa escritura mantiene una estrecha relación con lo que se habla. Es participando de actividades de lectura y escritura reales, que ellos van construyendo las funciones que cumple el lenguaje en la praxis social, van registrando que la escritura -y la lectura- se caracterizan por una linealidad, que se escribe/lee de izquierda a derecha, que la escritura es arbitraria, entre otras características hasta que arriban a comprender aspectos básicos del sistema alfabético.

La Recomendación para la elaboración de Diseños Curriculares, sugiere que los IFD formen a sus alumnos enseñando contenidos sobre las características de doble articulación de las lenguas alfabéticas, enfoques históricos y actuales y marcos de análisis que permitan dimensionar el valor social del alfabetismo, identificar problemas de analfabetismo: analfabetismo funcional, su correlación con la marginación social, métodos de alfabetización, conocimiento del estado actual de la alfabetización en la escuela, creación de ambientes alfabetizadores, experimentación de distintos itinerarios de enseñanza, así como manejo de recursos alfabetizadores. Por otra parte, el ingreso al primer grado de la escolaridad primaria, es marco propicio para pensar en propuestas de articulación. La Alfabetización como puente que articula nivel inicial y primario: La articulación es una progresión y secuencia de los aprendizajes donde los nuevos conectarán con los ya obtenidos sin fragmentaciones. Así, los logros obtenidos en el Nivel Inicial, serán los puntos de partida del Nivel Primario.

El espacio contempla la enseñanza de la Alfabetización para adultos, con la complejidad que implica este objeto en función de los sujetos cuyas características difieren del niño de Escuela Primaria. En este sentido, la metodología que se escoja para alfabetizar a los adultos deberá tener en cuenta: 1). La relación con los propósitos: ya que la calidad de la letra reside en su legibilidad o ilegibilidad y

1935

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

Alfabetización y ruralidad: Se desarrollarán propuestas que consideren entre sus alternativas:

- 1). Brindar contenidos que sean comunes a los ciclos que se agrupan, abordados desde niveles de complejidad creciente, es decir, complejizando según los años, con distintas actividades.
- 2). Utilizar un mismo recurso con los diferentes ciclos con los que se trabaja, alcanzando distintos objetivos.
- 3). Seleccionar distintas estrategias para enseñar un mismo contenido.
- 4). Partir de situaciones concretas cotidianas para los alumnos, problematizándolas para avanzar en la construcción de conceptos significativos.

Finalidades Formativas

- Propiciar abundantes espacios para la reflexión sobre las prácticas alfabetizadoras en el marco de las Prácticas Sociales del Lenguaje.
- Brindar oportunidades para el reconocimiento de los procesos de aprendizaje del sistema de escritura.
- Favorecer la construcción de conocimiento en torno al proceso de alfabetización en toda su complejidad y profundidad así como en su incidencia en el éxito o fracaso escolar.
- Promover la formación de un docente alfabetizador que reconozca la importancia del lenguaje para el acceso a los conocimientos, para recrear las prácticas culturales al tiempo que posibilita el ingreso a otros mundos posibles.

Contenidos Prioritarios

Alfabetización inicial: Historia de la alfabetización. La querella de los métodos. Teorías de la adquisición del lenguaje. Alfabetizaciones: emergente, temprana, inicial, avanzada, académica. Definición de enfoque y método. Métodos y enfoques de alfabetización. Métodos Analíticos y Sintéticos. Enfoques conductistas y constructivistas. El método de la palabra generadora como primer método global. El enfoque equilibrado.

Escritura: orígenes y sistemas. Características del sistema alfabético. Doble Articulación del Lenguaje. Principio de infinitud discreta. Conceptualización de escritura. Diferencias entre oralidad y escritura. Comprensión del lenguaje escrito: evolución del concepto de comprensión, la comprensión pasiva, la comprensión activa, componentes del proceso de comprensión, el lector y su relación con el autor, el contexto y el texto. La importancia de la escritura del nombre propio. El trabajo con el error inteligente, estrategias de intervención.

Enseñanza de primeras y segundas lenguas.



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

Ministerio de Educación

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

[Firma]
Miriam Celeste SIANI
Directora General de Despacho
M. ED.

2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"

1935

La lectura: conceptualización de lectura. Estrategias para su enseñanza y aprendizaje. Antes, durante y después de la lectura. Uso de la biblioteca.

Procesos de adquisición de la lengua oral. La toma de conciencia lingüística. La conciencia léxica y la conciencia fonológica hacia la conciencia ortográfica.

La evaluación de la Alfabetización Inicial. Modelos, estrategias, pruebas.

Articulación entre nivel Inicial y Nivel primario. La alfabetización como proyecto institucional. Planificación de actividades y unidades didácticas que articulen ambos niveles. El ambiente alfabetizador. La alfabetización y las familias.

La unidad pedagógica. Normativas relacionadas con la promoción y acompañamiento a los niños y la construcción de saberes en torno a la alfabetización.

Alfabetización en modalidad adultos. Alfabetización en modalidad rural.

Bibliografía orientativa:

- BRASLAVSKY B. (2005) *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BRASLAVSKY B. (2004) *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CAMPS, A. (comp.) (2003) *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- CASTEDO, SIRO, MOLINARI. (1999)-(2009,4º) *Enseñar y aprender a leer. Jardín de infantes y primer ciclo de la Educación Básica*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- CHARTIER A.M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México. Fondo de Cultura Económica.
- COLOMER T. (2005) *Andar entre libros*. México: Fondo de Cultura Económica.
- DURÁN T. (2000). *¿Qué es un libro álbum? En ¡Hay que ver! Una aproximación al álbum ilustrado*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- FERREIRO, E. (1986). *Proceso de Alfabetización. La Alfabetización en Proceso*. Centro Editor de América Latina.
- FERREIRO E. (2001) *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- HARF, R. (1997) *La articulación interniveles: un asunto institucional*. Separata revista Novedades educativas Nº 82.
- LERNER, D. (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MONTES G. (1999) *La Frontera Indómita*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MONTES G. (2001) *El corral de la infancia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MELGAR y BOTTE (coord.) (2009-2010) *Cuadernos del Ciclo La formación docente en la Alfabetización Inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- NEMIROVSKY, M. (1999) *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. México: Paidós.
- NEMIROVSKY, M. (1999) *¿Con qué organizar la enseñanza del lenguaje escrito?*, en *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*. Barcelona: Paidós.
- PUJATO B. (2009) *El ABC de la alfabetización. ¿Cómo enseñamos a leer y a escribir?* Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones. -
- SOLE I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó. - ICE.



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

Ministerio de Educación

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo

Miriam Celeste S. L. ...
Directora General de Despacho
M. ED.

1935

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Formato: Módulo

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño: 3° año

Carga horaria: 2,40 HR / 4 HC

Fundamentación:

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

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

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

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

Esta propuesta de Didáctica de Ciencias Sociales incluye, además, alguna consideración sobre el enfoque y trabajo escolar a desarrollar con las etimérides, a fin de que no existan incongruen-



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

Ministerio de Educación

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

[Signature]
Muriel Celeste SIANG
Directora General de Despacho
M. E.D.

2014 Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo

1935

cias entre el marco teórico-didáctico del área y los mensajes elaborados y puestos en circulación en estas celebraciones.

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

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

- El Primer Eje, analiza las características de los pensamientos infantiles sobre el mundo social como base para la construcción del conocimiento escolar en Ciencias Sociales.
- Un segundo Eje, alude a conceptos estructurantes del campo de las Ciencias Sociales, retomando aspectos sobre saberes de Historia y Geografía, enfatizando ahora aportes de Antropología, Sociología y Ciencia Política, que se complementarán posteriormente con los contenidos de la unidad curricular sobre Formación Ética y Ciudadana.
- Un tercer Eje -desagregado en dos núcleos-, centrado en el tratamiento de temáticas que abordan el proceso de enseñanza y aprendizaje y esencialmente en la producción didáctica en Ciencias Sociales.
- Por último, un cuarto Eje, propone examinar la finalidad y función de las efemérides en la escuela primaria argentina así como examinar alternativas de resignificación.

Finalidades Formativas

- Promover la exploración de las preocupaciones centrales de la Didáctica de las Ciencias Sociales y sus aportes para la enseñanza del área, en tanto campo de conocimiento específico necesario para la formación docente.
- Propiciar la consolidación de conceptos estructurantes del campo de Ciencias Sociales desde una perspectiva crítica para superar la naturalización y simplificación de lo social, como base para seleccionar contenidos y diseñar propuestas de enseñanza en la escuela primaria.
- Brindar oportunidades de reflexión sobre los propósitos del área de Ciencias Sociales en la escuela primaria en diferentes momentos y en distintas sociedades, a fin de establecer relaciones entre los supuestos éticos-políticos y las propuestas definidas para el ámbito escolar.
- Favorecer la identificación de las principales dificultades del aprendizaje de las Ciencias Sociales en alumnos de la escolaridad primaria, para anticiparlas y atenderlas en cuanto a la forma y graduación de la tarea de enseñanza.
- Fomentar el análisis entre fundamentos y acciones didácticas para analizar componentes de distintas propuestas de enseñanza en Ciencias Sociales para la escuela primaria.
- Impulsar la elaboración de criterios para formular propuestas de intervención didáctica que consideren las condiciones de apropiación de los contenidos del área en función de las posibilidades cognitivas, los Diseños curriculares jurisdiccionales y el contexto escolar.



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

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste C.
Directora General de Despacho
M. ED.

"2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"

1935

Ministerio de Educación

- Promover la selección de diferentes estrategias de enseñanza, así como la construcción metodológica y el uso adecuado de recursos variados para la enseñanza de Ciencias Sociales, en las distintas etapas de la escuela primaria.
- Brindar las claves de lectura, la organización de contenidos y las orientaciones didácticas prevista para el Área de Ciencias Sociales en los documentos curriculares jurisdiccionales para la educación primaria.
- Ampliar la capacidad de los futuros docentes para elaborar proyectos de enseñanza del conocimiento social, adecuados a la diversidad y contextualizados en la realidad socio-institucional de una escuela situada.
- Propiciar el análisis de la construcción del sentido común social sobre el pasado concretado en actos escolares y museos.

Contenidos Prioritarios

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

Conceptos estructurantes de la realidad social: Dimensión cultural. Cultura: concepto antropológico. Características de la Cultura. Aspectos del sistema sociocultural. Dimensión Social: La complejidad de la organización social. Relaciones sociales: factores materiales y simbólicos. Las desigualdades sociales. El conflicto en la sociedad desigual. Las instituciones sociales. Las configuraciones familiares. La cuestión de género. Dimensión Política: Poder y legalidad. La política como proyecto de sociedad. La construcción de la ciudadanía plena.

Construcción de la enseñanza en Ciencias Sociales:

a) *Procesos de construcción de la enseñanza del mundo social en la escuela primaria:* ¿Para qué enseñar Ciencias sociales? El saber didáctico, como saber complejo: implicancias disciplinares, pedagógicas, psicológicas. Didáctica de las Ciencias Sociales en la escuela primaria: desde las disciplinas a la tarea del aula. Los recortes de realidad social como categoría didáctica. La enseñanza de Ciencias Sociales en los primeros años de la escolaridad. El Área de Ciencias Sociales en el Diseño Curricular provincial. Claves de lectura e interpretación. Fundamentación, propuestas de contenidos y orientaciones didácticas.

b) *Criterios de selección y la planificación de propuestas didácticas en Ciencias sociales:* La planificación docente como hipótesis de trabajo. Los procesos organizadores en las prácticas de la enseñanza: programación de la enseñanza; contenidos, criterios de selección, organización, integración y secuenciación. Definición del alcance de contenidos (extensión y profundidad) en los distintos grados y ciclos de la escuela primaria. Las intencionalidades educativas: fin, objetivos, propósitos, expectativas de logro. Estrategias para la enseñanza. Las actividades: concepto, tipos de actividades y su relación con el contenido a ser enseñado. Secuencias de enseñanza: congruencia y pertinencia de las actividades, estrategias y recursos propuestos. El desarrollo de las habilidades cognitivo-lingüísticas en



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

Ministerio de Educación

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo

1935

la construcción del conocimiento social. La importancia de las narraciones y el desarrollo de la fantasía e imaginación. La organización del grupo y las tareas. La investigación de la práctica docente como estrategia metodológica para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Las efemérides en la vida escolar. Sentido y finalidad de las efemérides en la escuela primaria argentina: la construcción de relatos sobre los orígenes. La construcción de la idea nacional. Resignificación de evocaciones fundantes para consolidar una idea de pertenencia en una sociedad democrática y pluralista.

Bibliografía orientativa:

- ALDEROQUI, S. (comp.) (1996) *Museos y escuelas: socios para educar*. Buenos Aires: Paidós
- ALDEROQUI, S. Y P. PENCHANSKY (comp.) (2002) *Ciudad y ciudadanos. Aportes para la enseñanza del mundo urbano*. Buenos Aires: Paidós.
- ASENCIO, M. Y POOL, E. (2002) *Nuevos escenarios en educación. Aprendizaje informal sobre el Patrimonio, los Museos y la Ciudad*, Buenos Aires: Aique.
- AUGUSTOWSKY, G. y otros (2008) *Enseñar a mirar imágenes en la escuela*. Buenos Aires: Tinta Fresca.
- BENEJAM, P. Y D. QUINQUER (2000) *La construcción del conocimiento social y las habilidades cognitivolingüísticas*. En Jorba, J. et al. *Hablar y escribir para aprender*, Madrid: UAB-Síntesis.
- CALVO, Silvia y otros (1998) *Retratos de familia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- CARRETERO, M., A. ROSA Y GONZÁLEZ (comps.) (2006) *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- CARRETERO, M. (2007) *Documentos de identidad: la construcción de la memoria Histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- CASTORINA J. y LENZI, A. (comps.) (2000) *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*, Buenos Aires: Gedisa.
- CIBOTTI, E. (2003) *Una introducción a la enseñanza de la Historia Latinoamericana*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- DELVAL, J., (1988) *La construcción espontánea de las nociones sociales y su enseñanza*, en F. Huarte (ed.), *Temas actuales de Psicopedagogía y Didáctica*, Madrid: Narcea.
- EGAN, K. (1999) *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje. Para los años intermedios de la escuela*. Buenos Aires: Amorrortu.
- FINOCHIO, S. (1993) *Enseñar Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Troquel
- GARCÍA BLANCO, A. (1994) *Didáctica del museo. El descubrimiento de los objetos*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- GONZALEZ, J.F y otros (1999) *Como hacer unidades didácticas innovadoras*. Sevilla: Díada Editora.
- GONZALEZ, A. (2000) *Andamiajes para la enseñanza de la Historia*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- LIBEDINSKY, M. (2008) *Conflictos reales y escena de ficción. Estrategias didácticas de cine-debate en el aula*. Buenos Aires. Noveduc.
- LICERAS RUIZ, A. (1997) *Dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Una perspectiva psicodidáctica*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- McEWAN, H. y EGAN, K. (2005) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MENDEZ, L. (2000) *Sociales Primero. La teoría va a la escuela*, Buenos Aires: Novedades Educativas.



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

Ministerio de Educación

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

"2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

1935

- MOGLIA, P. (1995) *Significación y Sentido: La tarea de enseñar historia en la escuela*. Ed. Universidad de Buenos Aires, UBA XXI Programa UBA y los Profesores Secundarios, Bs. As.
- MONTEVERDE, J. E. (1986) *Cine, Historia y Enseñanza*. Barcelona, Laia.
- NUN, JOSÉ (1998) *La ciudadanía política no está asegurada si no se dan determinadas condiciones sociales*. Entrevista de Hugo Quiroga y Osvaldo Iazzeta. En Revista Estudios Sociales. Nº 14. Año VIII. Primer Semestre.
- PAGÈS, J. (2005) *Formación cívica, educación política y enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia*, en www.dewey.uab.es
- PAGÈS, JOAN (2007) *¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria? ¿Qué deberían aprender, y cómo, los niños y niñas y los y las jóvenes del pasado?*, en Escuela de Historia, año 6, vol. 1, Nº6. <http://www.unsa.edu.ar/histocat/revista/revista0602.htm>
- SABORIDO, J. (2002). *Sociedad, Estado, Nación: una aproximación conceptual*. Buenos Aires: Eudeba.
- ROMERO, L. A. (1996) *Política democrática y sociedad democrática. Una perspectiva histórica*. Estudios Sociales. Año VI, Nº 10. Primer semestre. Santa Fe.
- SCHUJMAN, G. y SIEDE, I. (2007) *Ciudadanía para aprender: aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires, Aiqué.
- VILLA, A. y ZENOBI, V. (2005) *Las Ciencias Sociales y su lugar en la escuela de hoy*. Buenos Aires: Santillana.
- ZAVALA, A. (1998) *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.
- ZELMANOVICH, P. (1996). *Efemérides. Entre el mito y la historia*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

DIDÁCTICA DE LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

Formato: Módulo

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño: 3° año

Carga horaria: 2,40 HR / 4 HC

Fundamentación:

Son contenidos fundamentales, para abordar en esta unidad didáctica, donde se plantea el cómo enseñar a los alumnos y alumnas de los IFD, el desarrollo de las capacidades como la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, los procesos metacognitivos de reflexión sobre los procesos de lectura y de escritura y la escucha.

La práctica escolar de la lectura es una práctica social, es decir que los alumnos lean estableciendo diferentes propósitos, con distintas modalidades, distintos tipos de textos. La lectura debe ser abordada como objeto de aprendizaje. Los alumnos futuros docentes, deberán manejar contenidos referidos a la formación de lectores en la escuela, incluyendo las tecnologías de la información y la comunicación y los saberes que hacen a la comprensión lectora de los diferentes géneros discursivos a trabajar, y sus estrategias de enseñanza. Respecto de la enseñanza del placer de la lectura, Isabel



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

Ministerio de Educación

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste SIANI
Directora General de Despacho
M. ED.

"2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"

1935

Solé de Gallart ¹⁷ sostiene que los alumnos deben sentir que leer les permite ser más autónomos, que la lectura además de brindarnos información es un instrumento para el ocio, una herramienta lúdica que nos permite explorar mundos diferentes a los nuestros. La enseñanza de la lectura no debe hacer que su aprendizaje signifique una carga, se le debe incorporar una dimensión lúdica, buscando un tiempo y espacio para leer sin otra finalidad que sentir el placer de leer.

En cuanto a la enseñanza de la escucha, la definición más aceptada es la que sostiene que "escuchar es comprender el mensaje" y para ello hay que poner en marcha un proceso cognitivo de construcción de significado y de interpretación de un discurso pronunciado oralmente. Escuchar también significa el desarrollo de numerosas microhabilidades. Esta capacidad es la menos trabajada en las aulas, en la actualidad, a pesar de que reviste la misma importancia que las otras capacidades.

Si se habla de la enseñanza de la expresión oral se observa que también es poco abordada en las clases de prácticas del lenguaje. La vida actual exige un nivel de comunicación alto. Las estrategias a utilizar no deben desautorizar las variedades sociofamiliares de los alumnos y a la vez, deben enriquecer y ampliar los registros y usos hacia la oralidad secundaria.

Con respecto a la enseñanza de la expresión escrita, hay quienes dicen que sabe escribir quien es capaz de "comunicarse por escrito, produciendo textos que posean las propiedades de la textualidad" (cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad, intertextualidad, adecuación). Las microhabilidades que se desarrollan son fundamentales para abordar la escritura como objeto de aprendizaje. Aquí también es importante integrar, interrelacionar las prácticas de escritura con las tecnologías de la información y la comunicación.

Respecto de la enseñanza de la gramática: según Carlos Lomas, corre el riesgo de convertirse en un saber inútil que aburre a los alumnos sino se lo aborda desde la reflexión de la lengua. Es importante organizar su enseñanza, no tanto en torno a los conceptos, como en torno a los saberes que permiten usar la lengua de una manera adecuada, esto favorecerá el control y el análisis de la comprensión y de la producción de los diferentes tipos de textos. Es decir, que la enseñanza de la gramática y la reflexión metalingüística es útil si no se convierte en un fin en sí misma.

En lo que se refiere a la enseñanza del contexto sociolingüístico: no hay que perder de vista que actualmente, en la mayoría de las provincias se hablan diversas lenguas, esto hace que los docentes deban proveerse de herramientas didácticas para abordar las variaciones lingüísticas que se puedan presentar en el aula.

En cuanto a la enseñanza de la Literatura, Daniel Cassany, en su obra Enseñar la lengua, sostiene que la competencia literaria no es una tarea exclusiva del área de las Prácticas del Lenguaje, sino del proceso completo de formación de la persona: el ambiente familiar y social van proporcionando al alumno diversas experiencias que formarán, en los mismos, capacidades de recepción y apreciación de los mensajes literarios.

La lectura del texto literario, como la de cualquier otro tipo de texto, favorece la adquisición de muchas capacidades cognitivas como la de la previsión, formulación de inferencias, comparación, estructuración espacio-temporal, generalización, valoración, entre otras. De ahí la importancia de su abordaje, porque también permite la identificación con sistemas de valores y reconstrucción de ideologías. Es importante también, la cantidad de obras leídas. La adquisición de esta competencia se com

¹⁷ Isabel Solé de Gallart. *El placer de leer. Revista Latinoamericana de lectura. Lectura y Vida*. Año 16, N° 3, p.25-30

pleta con el desarrollo de las habilidades de la expresión, con la ampliación de recursos estilísticos, como medio de expresión de vivencias y sentimientos.

Se propone en este espacio el formato modular, por cuanto los futuros docentes deben estar provistos de los saberes de índole tal que permita problematizar en torno a los modos de pensamientos y modelos teóricos que enmarcan la unidad curricular propuesta. Sirve para que puedan ejercitar análisis de problemas, investigar, interpretar, elaborar distintas modalidades organizativas para la enseñanza, así como al uso de estrategias, recursos, para diseñar planes, proyectos, acompañados siempre de la reflexión que se realiza a través del intercambio. La propuesta tiene que ver con el orientar, resolver o interpretar los desafíos de la producción, comprensión, interpretación entre otras

Finalidades Formativas

- Propiciar el análisis de la diversidad de contextos sociales, lingüísticos, culturales, escolares que inciden en el aprendizaje y la enseñanza en el área para tomar decisiones comprometidas con una oferta educativa de calidad para todos.
- Favorecer la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como herramientas de lectura y la escritura en el mundo contemporáneo.
- Fomentar el conocimiento y análisis de distintos aportes teóricos en el campo de la Psicología, la Antropología, la Historia de la enseñanza en el área, la Lingüística y la Literatura que subyacen a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral y escrita para comprender los sentidos de su enseñanza.
- Propiciar el análisis de los nuevos marcos curriculares, los aportes de las disciplinas de referencia y la didáctica de la lengua y la literatura para la toma de decisiones razonadas en cuanto a la selección y secuenciación de los contenidos en todos los ciclos de la escolaridad primaria.
- Posibilitar el aprendizaje y uso de las herramientas pedagógico-didácticas que permitan planificar, identificar aprendizajes esperables, diseñar actividades, seleccionar recursos, prever estrategias didácticas adecuadas a distintos contextos y criterios de evaluación.

Contenidos Prioritarios

Enfoques de la enseñanza. Las prácticas del lenguaje. Competencias lingüísticas, comunicativas y pragmáticas. Competencia literaria. Los NAP. Los cuadernos para el aula. Los materiales del ciclo: la formación docente en alfabetización inicial. La enseñanza de la escucha, la oralidad, la producción escrita, la comprensión lectora: Modelos y estrategias.

Enseñanza de la Lectura: la comprensión lectora como construcción de significado. Lector, inferencias, conocimientos previos. Construcción de la macroestructura textual, asignación de coherencia al texto. Tipos de lector: novato - experto. Tipos de lectura: exploratoria, individual, colectiva, interrumpida, mediada. Estrategias de intervención para guiar el proceso de comprensión e interacción de los niños con los textos. Estrategias que desarrollan habilidades lectoras. El trabajo con el vocabulario desconocido. Las listas de palabras. El antes, durante y después de la lectura. El uso del diccionario. El uso de portadores textuales en el aula.

Enseñanza de la escritura: el plan de escritura, uso de borradores, macroestructuras y superestructuras textuales, tipologías textuales. El lugar de la corrección, la autocorrección, la ortografía, reflexión metalingüística. Diferencias entre escritor novato y escritor experto. El error como oportunidad para aprender. Escrituras mediadas o dictado al maestro, escrituras espontáneas individuales, entre pares, colectivas, autónomas e individuales.



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

Ministerio de Educación

ES COPIA FIDEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

"2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"

1935

Reflexión sobre los textos: la enseñanza de la gramática. La reflexión metalingüística. Sistematización y construcción de un metalenguaje compartido. La importancia de la conceptualización en la construcción de un sujeto autónomo en relación con las prácticas discursivas y sociales del lenguaje.

La evaluación en las prácticas del lenguaje: criterios, tipos. La enseñanza a través del taller: pasos. Estrategias. Organización. Criterios didácticos para la enseñanza y el aprendizaje de la literatura y el análisis de los medios de comunicación social. Modelos y criterios para la evaluación lingüística, comunicativa y literaria. Observación y análisis de situaciones de enseñanza de Lengua y Literatura.

Planificación áulica. Modalidades organizativas. Criterios: continuidad, diversidad de metodologías. Secuencias o unidades didácticas, proyectos institucionales, proyectos áulicos de lectura y/o escritura, actividades habituales, actividades ocasionales de reflexión metalingüística y/o sistematización de saberes. Materiales didácticos en el aula. La articulación entre niveles y/o interciclos.

Bibliografía orientativa:

- ALVARADO, M. (1995). *El Taller de Escritura*. Buenos Aires, Libros del Quirquincho.
- ALISED, MELGAR, CHOCCI (1994) *Didáctica de las ciencias del lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.
- ALVARADO M. (comp.) (2009). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires. Flacso.
- BOMBINI, G. (2005) *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires. Lugar editorial.
- CASSANY D. y otros (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: Graó.
- CHAMBERS A. (2006). *Lecturas*. México. Fondo de Cultura Económica.
- CHAMBERS A. (2007). *El ambiente de la lectura*. México. Fondo de Cultura Económica.
- CHAMBERS A. (2008) *Dime. Los niños, la lectura, los libros y la conversación*. México. Fondo de Cultura Económica.
- COLOMER T. (2005) *Andar entre libros*. México. Fondo de Cultura Económica.
- DURÁN T. (2000). *¿Qué es un libro álbum? En ¡Hay que ver! Una aproximación al álbum ilustrado*. Salamanca. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- LARROSA J. (2003) *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México. Fondo de Cultura Económica.
- LERNER - MONTES G. (1999) *La Frontera Indómita*. México. Fondo de Cultura Económica.
- LERNER, D. (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MONTES G. (2001) *El corral de la infancia*. México. Fondo de Cultura Económica.

SUJETO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA II

Formato: Módulo

Régimen de cursada: cuatrimestral

Ubicación en el diseño: 1º cuatrimestre del 3º año

Carga horaria: 2,40 HR / 4 HC

[Firma]



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

Ministerio de Educación

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL "2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"

Minam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

1935

Fundamentación:

Las revisiones actuales en torno a las teorías del aprendizaje parten de la premisa de considerar a un sujeto que aprende y no solo un proceso de adquisición de conocimientos. La diferencia radica en que el sujeto que aprende, selecciona, jerarquiza y dota de significado y afecto al conocimiento. El sujeto que aprende, interroga lo que aprende y no solo lo incorpora y se aliena de algo que otro le ofrece. Pero este aprendizaje aparece en un espacio y tiempo sociohistórico del cual no se puede prescindir, el cual también interviene, y este es el contexto. Contexto que dota a un mismo conocimiento distintos significados, contexto que es vivido de manera diferente en la niñez, la adolescencia, la juventud o la adultez.

La unidad curricular "Sujeto de la Educación Primaria II" hará una aproximación a la problemática de la educación del adulto y las especificaciones propias de la enseñanza y aprendizaje del mismo. Estudiosos de la Andragogía, disciplina que trata de comprender al adulto, aceptan como característica de esta etapa el poseer la capacidad de procrear, de asumir con entereza responsabilidades en torno a ciertos asuntos inherentes a la vida social y de tomar decisiones con plena libertad. Es decir que van en la búsqueda de conocimientos útiles, que muy bien lo refleja Fainhole en sus dichos: "el adulto quiere respuestas que se relacionen directamente con su vida; las probabilidades residen en que las adapte a las experiencias de su vida, mediante estimaciones cualitativas y experiencias vitales que le permitan hacer nuevas consideraciones. De lo contrario desistirá". Generalmente la vuelta al circuito escolar por parte del adulto tiene por propósito conseguir otro propósito, como ser, obtener un trabajo. Y el trabajo está ligado a la obtención de dinero, lograr respeto, reconocimiento, progresar, es decir, dignificarse. Con estas variables se trabaja en la educación del adulto.

El adulto posee un considerable bagaje histórico-cultural y social como consecuencia de la vida transcurrida; cuenta con un elevado sentido práctico y con amplia experiencia. Si es un trabajador, el tiempo para el estudio es limitado, sus estrategias escasas y se cansa más rápido, aunque están mayormente motivados y con grandes expectativas sobre el docente y su desempeño. Estas premisas deberán ser consideradas al momento de ingresar a un aula habitada por adultos. Asimismo sus características psicológicas y de aprendizaje tendrán que ponerse en juego durante la planificación de su enseñanza.

Para continuar con estas reflexiones hagamos brevemente un poco de historia, y pensemos en lo que se denominó primera y segunda teoría del homúnculo. De acuerdo a la primera teoría del homúnculo (hombre en miniatura), sostenida desde la Edad Media, se consideró al niño como un adulto en miniatura, y su crecimiento era sólo en tamaño. Un niño tratado como adulto puede producir problemas de aprendizaje, pero en todo caso éstos no se adjudicaban al procedimiento didáctico sino al niño mismo.

La segunda teoría del homúnculo surge en el siglo XX, y resulta de una inversión de la primera teoría: ahora el adulto empezó a ser considerado como un niño, dándole por ejemplo 'tareas para el hogar' como si tuviera todo el tiempo del mundo, o tratándose con rigor. Peyrelongue refiere por ejemplo, que aún hoy "las escuelas de adultos y adolescentes oficiales se organizan y ofrecen su propuesta con el esquema horario de cinco días a la semana, adecuado a los niños, pero absolutamente ajeno a las necesidades de un trabajador, padre o ama de casa que además debiera contar con tiempo libre para sus otros compromisos"

El concepto de educación de adultos se define desde dos perspectivas: por la edad de la población hacia quienes se dirigen las actividades o por sus características sociales. En esta fundamen



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

Ministerio de Educación

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL 2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

1935

tación se asume este segundo enfoque, ya que a lo largo de la historia, en la Argentina y en América Latina, la expresión constituyó un eufemismo para hacer referencia a la educación, escolar y no escolar, de adolescentes, jóvenes y adultos de sectores populares. Es la clase social hacia la que se dirigen las ofertas, y el nivel de educación escolar de sus potenciales participantes, lo que ha dado lugar a que sea nombrada como "educación de adultos".

La educación de adultos fue, desde la segunda mitad del siglo XIX hasta las políticas focalizadas recientes, parte de un proyecto de control social y político sobre los sectores trabajadores: "defender la moral", "disciplinar a las masas ignorantes", fueron objetivos formulados en documentos de autoridades escolares. Son testimonio de este propósito documentos en los que se afirma que los cursos para obreros "cumplían un fin moralizador al despertar las tendencias del saber en la clase artesano y al apartar al jornalero, por las noches, de disipaciones y vicios" (del rector de Santa Fe, 1879, citado por Rodríguez, 1999, p. 18), o que la educación técnica de la mujer tenía por objeto -según el informe de 1901 al Ministro de Instrucción Pública por C. Grierson- "formar amas de casa y obreras instruidas, laboriosas hábiles y morales" (citado por Rodríguez, 1999, p. 18), o frases como que "formar al obrero de ambos sexos [es] la única forma de defender la moral del pueblo, particularmente de la mujer" (de A. Ferreira, citado por Rodríguez, 1992, p. 55). Afirmaciones semejantes realiza Joaquín V. González al inaugurar los cursos de extensión universitaria, en 1905, en la Universidad de La Plata. Desde una posición positivista plantea el valor disciplinador de la ciencia: "Gobernar es educar, es modelar, es pulir la masa incoherente y abigarrada... Las altas verdades científicas [...] sofocan el estallido de las malas o violentas pasiones, moderan los apetitos insanos que viven y crecen en la irresponsabilidad y engendran un sincero amor del bien y del derecho ajeno." (Joaquín V. González, p. 283). En otras palabras las políticas educativas fundadoras de la educación del adulto tenían un fuerte contenido disciplinante que actualmente busca transformarse en un reconocimiento de derecho.

En un segundo eje se buscará conceptualizar al sujeto adulto que podrá ser denominado como: con necesidades educativas especiales, integrado, incluido o considerados de la diversidad. Diversidad que encuadra un amplio espectro, que según categorías de estudio hablaríamos de sujetos con diversas habilidades y desarrollos de capacidades. Ahora bien, en lo que respecta a las necesidades educativas especiales del sujeto adulto se podrán observar inteligencias cristalizadas, disminución de la memoria, lentificación del pensamiento y /o fragilidad subjetiva. Como también otras dificultades que se asocian a la escolaridad transitada, a la enseñanza y a las estrategias y tiempos de estudio.

Son edades donde el llamado y ampliamente investigado "fracaso escolar" se pudo instalar como estigma. Estigma que mina la autoestima, los valores y vulnerabiliza derechos y vida social.

Por ello, en la profesión docente conocer e implementar estrategias para acompañar las necesidades educativas especiales es considerar primero una cuestión de derecho y por consiguiente igualdad de oportunidades. Esto implica una toma de conciencia, trabajo en equipo y tareas diferenciadas. El enfoque de enseñanza diferenciada rompe con el unitarismo, con la linealidad. La gran pregunta es: ¿cómo trasponer un enfoque lineal y utilizar uno que contemple la diferencia? Primero, no considerar la enseñanza diferenciada como enseñanza individualizada. Segundo, requiere de agrupamientos flexibles. Tercero, no intenta conformar grupos homogéneos de acuerdo a la dificultad. Cuarto, no establece pocas tareas a los que tienen dificultades y muchas a los que van bien.

Los criterios antes mencionados apuntan a adentrarse en la lógica compleja pero no complicada de la enseñanza diferenciada. Lógica que toma los postulados de Howard Gardner acerca de las inteligencias múltiples y sobre la multiplicidad de aptitudes; de Lev Vygostky sobre la mediación en la



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

Ministerio de Educación

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL 2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"

Miriam Celeste S. FAVE
Directora General de Despacho
M. ED.

1935

adquisición de la cultura, y esa mediación solo se puede dar por la asimetría de conocimiento entre diversos sujetos que intercambian saberes y aprendizajes; de Jerome Bruner a cerca de la transposición didáctica de los conocimientos, de David Ausubel que destaca la importancia de construir estructuras significativas de conocimiento; y en esto, no es menos importante lo planteado por Sigmund Freud sobre libidinizar estos saberes, ya que los sujetos de aprendizajes trabajan no solo con conocimientos sino también con deseos.

Finalidades Formativas

- Presentar, para que conozcan y comprendan, los fundamentos teórico-epistemológicos que abordan la problemática de la educación del adulto y explican sus modalidades de aprendizaje.
- Promover el análisis y la reflexión crítica acerca de los procesos de políticas educativas desarrolladas en la modalidad de jóvenes y adultos.
- Facilitar las herramientas teórico - metodológicas para caracterizar los procesos de inclusión en la educación del adulto.
- Propiciar la visibilidad de las diversas modalidades educativas que atraviesan la escolaridad del adulto.
- Fomentar la valoración y aceptación de la diversidad social y cultural como un requisito básico de la formación docente, entendiendo que durante el desempeño del rol, favorecer el desarrollo de las potencialidades de cada sujeto, implica el respeto por su singularidad.

Contenidos prioritarios:

La educación del adulto: un campo en construcción

Perspectivas y concepciones actuales en torno a la educación del adulto. Procesos de escolarización y del aprendizaje adulto. Caracterización de las políticas y normativas curriculares de la modalidad de jóvenes y adultos. El ejercicio de la ciudadanía. Los valores y las actitudes. Educación permanente.

Relación entre educación inclusiva e integración escolar.

Enfoques teóricos que explican la educación inclusiva y la integración escolar. Tensión entre las categorías "fracaso escolar" y "fracaso de la escuela". Educación especial: reflexiones en torno a propuestas didácticas específicas. Convivir en la diversidad: el sujeto adulto en la modalidad rural, en contextos de encierro, intercultural bilingüe y domiciliaria-hospitalaria. La inclusión de sujetos en proyectos específicos.

Bibliografía de Referencia:

- 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. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- BORSANI, M. (2003). Adecuaciones curriculares del tiempo y el espacio escolar. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas,
- BOURDIEU P., SAINT MARTÍN, M., "Las categorías del juicio profesoral". En Revista Propuesta Educativa, año 9, núm. 19, FLACSO/Novedades Educativas, Buenos Aires, 1998.



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

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

[Signature]

Miriam Celeste SANCHEZ
Directora General de Despacho
M. ED.

"2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"

1935

Ministerio de Educación

- BRENER, G. y KAPLAN, C. (2006). "Violencias, escuela y medios de comunicación" en Kaplan Carina, Violencias en Plural. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- BRUSILOSKY, S. y CABRERA, M. (2006). Educación Escolar de Adultos: Una identidad en construcción. Buenos Aires: Noveduc.
- CAMPILLO MESEGUER, A. (2005). "Ciudadanía y extranjería en la sociedad global" en Pedreño C., Andrés y Hernández P., Manuel (coordinadores). 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). "Educar para la convivencia y la participación ciudadana" en su Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación. Buenos Aires, Paidós.
- CAZAU, P. (2006). "Andragogía". Artículo de la Revista "Aprendizaje Hoy". Año XXVI. N° 63.
- DEVALLE de RENDO, A. (1998) Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad. Buenos Aires: Editorial Aique
- DI SEGNI OBIOLS, S. (2002). Adultos en crisis – Jóvenes a la deriva. Buenos Aires: Ediciones Nove-dades Educativas..
- GOFFMAN, E., "Estigma e identidad social", en Estigma. La identidad deteriorada. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- GONZÁLEZ MANJÓN, D. (1995). Adaptaciones curriculares: guía para su elaboración. Málaga: Edi-ciones Aljibe.
- JABONERO BLANCO, M. – NIEVES CAZORLA, Ma. – RUANO MORCUENDE, Ma. (1997). Educación de Personas Adultas. Editorial La Muralla. Madrid – España.
- JARES, X. R. (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.rieoei.org/oeivirt/rie15a02.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: Li-bros 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, 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 Inclusi-va"; Colección Formación del profesorado. Ed. GRAC
- MCLAREN, M. (2003). Pedagogía, identidad y poder: Los educadores frente al multiculturalismo. Rosa-rio: Ediciones HomoSapiens.
- MEDINA MOYA, J. (2006). La profesión docente y la construcción del conocimiento profesional. Bue-nos Aires: Editorial Lumen.
- MEIRIEU, P. (2001). La opción de educar. Ética y pedagogía. Barcelona: Octaedro. Caps. 12 y 13.
- NEUFELD, M. y THISTED, J. (Comps.) (1999). "De eso no se habla..." Los usos de la diversidad so-ciocultural en la escuela. Buenos Aires: Eudeba.
- PUIG ROVIRA, J. (1995). "Construcción dialógica de la personalidad moral" en Revista Iberoamericana de Educación. Educación y Democracia (1). Madrid: OEI. Número 8. Versión digital en:
<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie08a04.htm>
- SIEDE, I. Democracia, educación en valores y desafíos de la época.

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

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

SKLIAR, C. (1995). Discapacidad – Rehabilitación. Enciclopedia Iberoamericana de Psiquiatría. Tomo II. Pág. 401 a 406. Editorial Panamericana. Buenos Aires.

SKLIAR, C. 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. "Trayectorias Escolares". Ministerio de Educación. 2009

TERIGI, F. "Centros de Escolarización de Adolescentes y Jóvenes". Adolescentes y Secundaria Obligatoria. Universidad Nacional General Sarmiento- UNICEF. 2012.

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

TOSI, A. "Vulnerabilidad en adolescentes que estudian y trabajan". Artículo de Ensayos y Experiencias N° 28. Ediciones Novedades Educativas. Buenos.

TRILLA BERNET, J. Educación y valores controvertidos. Elementos para un planteamiento normativo sobre la neutralidad en las instituciones educativas.

TALLER DE RESIDENCIA DE MATEMÁTICA

Formato: Taller

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño: 4° año

Carga horaria: 2,40 HR / 4 HC

Fundamentación:

Esta unidad tiene por objetivo apoyar la inserción del futuro docente en el aula escolar de matemática. Cabe señalar que las actividades de Práctica de la Enseñanza de la Matemática no se piensan sólo para el período de residencia. Muy por el contrario, se insta a que las mismas tengan lugar desde los comienzos de la unidad Didáctica de la Matemática, teniendo en cuenta que así como la matemática se aprende haciendo, los docentes adquieren las habilidades de su profesión a partir de las actividades que realizan y su reflexión sobre ella, con el respaldo de los aportes teóricos afines al campo de la didáctica de esta disciplina. Importa que el alumno comprenda que su tarea impone el trabajo con otros, no es solo - aunque libre de hacer lo que desea - la forma en se aprende y se mejora la labor docente. En pro de esta comprensión se hace necesario que el estudiante, además de manejar los aspectos matemáticos y didácticos, conozca la institución escolar, su discurso y las acciones que se dan en ella en relación con la enseñanza de la matemática, para poder entrar en misma, no para someterse a lo que juzga incorrecto, sino para aprender los códigos de su profesión y participar activa y comprometidamente de su mejoramiento. Se tendrá en cuenta, que el estudiante que inicia su resi-



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

Ministerio de Educación

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo

Mariano Celeste
Directora General de Despliegue
M. ED.

1935

dencia no puede cargar con la responsabilidad total de articular lo enseñado en el instituto de formación con la práctica escolar real. Necesita ser acompañado por los docentes del área en la interpretación de las prácticas y los discursos existentes acerca de la enseñanza de la matemática en la institución escolar, con la finalidad de llegar a poder elaborar propuestas efectivamente realizables. (Recomendaciones INFD. Área matemática, 2008, pág. 24).

Esta unidad curricular a desarrollar en el período de residencia de los/las alumnos/as, debe ser abordada por docentes del área de Matemática y docentes del nivel con formación en alfabetización de matemática, de manera integrada. Además, sería ideal que todo docente que se inicia en el trabajo en el aula sea acompañado en la Escuela Asociada por un docente experimentado, que pueda servirle como apoyo y modelo, seleccionado por la alta calidad de su propia práctica y su apertura a procesos innovadores. Los residentes deben poder llevar a la práctica lo que aprendieron en su formación, teniendo la oportunidad de analizar en conjunto con su tutor y profesores del área y de Residencia, cómo y sobre qué bases encaró la misma, qué aprendió al respecto y cómo la evalúa.

Finalidades formativas

- Propiciar el análisis de situaciones de clase en las Escuelas Asociadas del nivel en las que se desarrollen diversas actividades de Matemática, a la luz de los marcos teóricos pertinentes y las sujeciones del sistema de enseñanza, a fin de identificar los criterios que subyacen a las decisiones tomadas por el maestro y por los alumnos.
- Brindar oportunidades para elaborar y poner a prueba situaciones de enseñanza para el análisis reflexivo en forma individual o con sus pares, desde los marcos teóricos, el diseño de las propuestas; anticipando posibles cursos de acción y sus intervenciones durante la puesta en aula; evaluando lo ocurrido, tanto en relación con los logros y errores propios de los alumnos como con sus propias intervenciones; y diseñando posibles acciones futuras.
- Promover instancias de producción grupal, que requieran del logro de acuerdos en función de un objetivo común desarrollando capacidades para participar del diseño y sostenimiento y evaluación de proyectos institucionales con otros colegas, aceptando las naturales diferencias en los grupos de trabajo.
- Fomentar el desarrollo de la necesidad de actualización permanente teniendo en cuenta la evolución dinámica del conocimiento sobre la Matemática y la Didáctica para fortalecer las competencias del estudio autónomo.
- Desarrollar revisiones críticas y constructivas sobre la propia tarea atendiendo al compromiso ético con su desempeño profesional para construir actitudes de responsabilidad, disciplina, constancia, cooperación y compromiso con la profesión docente.

Contenidos Prioritarios

La enseñanza de la matemática en la escuela. Aspectos a considerar al ingresar a la escuela y al hacerse cargo de un curso. Observación y análisis de registros de situaciones de aula con docentes y pares. Planificación de la enseñanza de la matemática en la escuela. Propósitos. Criterios a tener en cuenta para su elaboración y evaluación. Selección de objetivos y de contenidos a enseñar y alcances en su tratamiento en base al diseño curricular del nivel, materiales de apoyo curricular, bibliografía del área y textos de alumnos. Selección y/o diseño de situaciones adecuadas a los objetivos de aprendizaje propuestos, teniendo en cuenta: - contenidos a trabajar; - relación con otros contenidos del área o



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

Ministerio de Educación

ES COPIA DEL ORIGINAL

[Firma]
Ministri Celeste
Directora General de Desarrollo
M. ED.

"2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"

1935

de otras áreas, - contextos posibles de presentación, - el relevamiento de los antecedentes y/o ideas previas de los alumnos sobre el contenido a trabajar; - la anticipación de modelos y estrategias a utilizar por los alumnos; - las dificultades previsibles; - las variables didácticas posibles de modificar, - las fases que requiere su ejecución, - las actividades de profundización/ rutinización/aplicación. - las formas de evaluación (aspectos a evaluar, criterios, instrumentos afines, criterios, recogida y análisis de resultados, difusión de la información obtenida). Ejecución de la clase/secuencia. Evaluación de la clase/secuencia: Autorregistros. Narrativas. Autoevaluación de la práctica. Registros de otros. Evaluación con docentes y pares. Resultados de la evaluación de los aprendizajes de sus alumnos. Reelaboración de la propuesta implementada.

Bibliografía orientativa

- ALAGIA, H, BRESSAN, A. Y SADOVSKY P. (2005): Reflexiones teóricas para la educación matemática. Buenos Aires. Libros del Zorzal.
- ALSINA, C y otros (1996): Enseñar matemática. 1ª edición. Barcelona: Grao Editorial.
- BRESSAN, A. y otros (2000): Razones para enseñar geometría en la Educación Básica. Mirar, construir, decir y pensar... Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.
- BROITMAN, C (2013): Matemáticas en la escuela primaria [II] Saberes y conocimientos de niños y docentes. Buenos Aires: Ed. Paidós
- BROITMAN, C. (1999): Las operaciones en el primer ciclo. Aportes para el trabajo en el aula. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas..
- BROITMAN, C. (2007): Enseñar Matemática: nivel inicial y primario. Vol. 1 a 5. Buenos Aires.
- BROITMAN, C y ITZCOVICH, H. (2001): Orientaciones Didácticas para la enseñanza de la división en EGB, en Documento N° 2, Dirección Gral. De Cultura y Educación, Buenos Aires.
- BROUSSEAU, G. (2007): Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- CHEVALLARD, Y. (2013): La matemática en la escuela. Por una revolución epistemológica y didáctica. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- DALLURA, L. (1999): La Matemática y su didáctica en el primero y segundo ciclo de la EGB. Un enfoque constructivista, Buenos Aires: Ed. Aique.
- ITZCOVICH, H. (Coord) y otros (2007): La matemática escolar: las prácticas de enseñanza en el aula. 1º ed. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- ITZCOVICH, H. (2005): Iniciación al estudio didáctico de la Geometría. De las construcciones a las demostraciones. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- LERNER, D. y Otros. (2011): El lugar de los problemas en la clase de Matemática. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.
- LERNER, D. (2007): La matemática en la escuela: Aquí y ahora. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2004) Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP)
- MORENO, J (2010): Enseñar Matemáticas a alumnos con necesidades educativas especiales. España: Wolters Kluwer Educación.
- PANIZZA, M (comp.) (2003): Enseñar matemática en el Nivel Inicial y en el primer ciclo de la EGB. Análisis y propuestas. Buenos Aires: Paidós.



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

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

[Firma]
Miriam Celeste S. ...
Directora General de Despacho
M. ED.

"2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo."

1935

Ministerio de Educación

PANIZZA, M. (2005): Razonar y Conocer. Aportes para la comprensión de la racionalidad matemática de los alumnos. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

PARRA C. Y SAIZ I. (Comps.) (1997): Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones. Buenos Aires: Ed. Piados Educador.

PARRA, C y SAIZ, I. (2010) Enseñar aritmética a los más chicos. De la exploración al dominio. Homo-Sapiens Ediciones. Buenos Aires.

PLANAS, N; ALSINA, A (coord.): Educación matemática y buenas prácticas: infantil, primaria, secundaria y educación superior. España: Ed. Graó.

PONCE, H. (2000): Enseñar y aprender matemática. Propuestas para el segundo ciclo. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.

SADOVSKY, P (2005): Enseñar Matemática Hoy. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

VVAA. (2009) Enseñar Matemática: en la escuela primaria. Buenos Aires: Tinta Fresca.

TALLER DE RESIDENCIA DE PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

Formato: Taller

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño: 4° año

Carga horaria: 2,40 HR / 4 HC

Fundamentación:

Esta unidad curricular a desarrollar en cuarto año de la formación inicial, debe ser abordada por los docentes de Prácticas del Lenguaje y de la Práctica de manera integrada. El propósito de la misma consiste en apoyar la inclusión del futuro docente en el aula de la Escuela Primaria. Esta unidad curricular está pensada con una mirada pragmática, es decir desde el hacer pero sin dejar de lado espacios de reflexión.

Es este el momento en el que los alumnos podrán vincular los aportes teóricos aprendidos desde el inicio de la carrera en el desarrollo de las modalidades organizativas para la enseñanza de las Prácticas del Lenguaje. En este trabajo de integralidad, el futuro docente debe aprender a realizar su tarea considerando el trabajo con otros, pares, alumnos, docentes, instituciones.

Es importante que el estudiante conozca la institución escolar en la que va a realizar su residencia, su discurso y las acciones que se dan en ella en relación con la enseñanza de las Prácticas del Lenguaje, para poder desarrollarse con coherencia y solvencia, aprendiendo los códigos de su profesión, participando activamente, comprometiéndose a los efectos iniciar una continua formación profesional.

Esta unidad curricular a desarrollar en el período de residencia de los/las alumnos/as, debe ser abordada por docentes de Lengua y Literatura y docentes de Alfabetización Inicial de manera integrada. Se tendrá en cuenta, que el estudiante que inicia su residencia no puede cargar con la responsabilidad total de articular lo enseñado en el instituto de formación con la práctica escolar real. Necesita ser acompañado por los docentes del área en la interpretación de las prácticas y los discursos existentes acerca de la enseñanza de las Prácticas del Lenguaje en la institución escolar, con la finalidad de poder elaborar propuestas efectivamente realizables.



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

Ministerio de Educación

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. E. D.

"2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"

1935

Además, será ideal que todo docente que se inicia en el trabajo en el aula sea acompañado en la Escuela Asociada por un docente experimentado, que pueda servirle como apoyo y modelo, seleccionado por la alta calidad de su propia práctica y su apertura a procesos innovadores. Los residentes deberán llevar a la práctica lo que aprendieron en su formación, teniendo la oportunidad de analizar en conjunto con su tutor y profesores del Área y de Residencia, todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Finalidades formativas

Es pertinente, en virtud de la coherencia que debe tener el espacio, mantener los propósitos enmarcados en las unidades curriculares de Prácticas del Lenguaje, Alfabetización Inicial y Didáctica de las Prácticas del Lenguaje.

- Propiciar el análisis de clases en las Escuelas Asociadas en las que se trabaje con diversas actividades de Alfabetización Inicial, Avanzada y Prácticas del Lenguaje, a la luz de los marcos teóricos pertinentes y las sujeciones del sistema de enseñanza, a fin de identificar los criterios que subyacen a las decisiones tomadas por el maestro y por los alumnos.
- Brindar oportunidades para elaborar y poner a prueba situaciones de enseñanza analizando reflexivamente en forma individual o con sus pares, desde los marcos teóricos, el diseño de las propuestas; anticipando posibles cursos de acción y sus intervenciones durante la puesta en aula; evaluando lo ocurrido, tanto en relación con los logros y errores propios de los alumnos como con sus propias intervenciones; y diseñando posibles acciones futuras.
- Fomentar la participación en instancias de producción grupal que requieran del logro de acuerdos en función de un objetivo común desarrollando capacidades para participar del diseño y sostenimiento y evaluación de proyectos institucionales con otros colegas, aceptando las naturales diferencias en los grupos de trabajo.
- Favorecer los intercambios entre el Docente Acompañante de la Escuela Asociada, el docente del Taller de Residencia de Prácticas del Lenguaje y el docente del Campo de la Práctica, a fin de acordar la prescripción curricular en torno de los saberes a enseñar.
- Promover la convicción sobre la necesidad de formación continua, teniendo en cuenta la evolución dinámica del conocimiento sobre las Prácticas del Lenguaje, las alfabetizaciones y sus Didácticas específicas, fortaleciendo sus competencias para el estudio autónomo.
- Promover la revisión crítica y constructiva de la propia tarea atendiendo al compromiso ético con su desempeño profesional.
- Brindar asiduas oportunidades para el desarrollo de actitudes de responsabilidad, disciplina, constancia, cooperación y compromiso con la profesión docente.

Contenidos Prioritarios

Observación y análisis de registros de situaciones de aula con docentes y pares. Planificación de la enseñanza de las Prácticas del Lenguaje en la escuela. Propósitos. Criterios a tener en cuenta para su elaboración y evaluación. Distintas modalidades organizativas para las Prácticas del Lenguaje. Selección de propósitos, objetivos y de contenidos a enseñar, así como los alcances en su tratamiento en base al diseño curricular del nivel, materiales de apoyo curricular, bibliografía del Área y textos de alumnos. La metodología, estrategias. Los recursos didácticos para la enseñanza. La evaluación (aspectos a evaluar, criterios, instrumentos afines).



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

Ministerio de Educación

ES COPIA FIN DEL ORIGINAL

Miriam Celeste J.
Directora General de Espacios
M. ED.

"2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"

1935

Bibliografía orientativa

- CASSANY, D; LUNA, M; SANZ, G. (2005) Enseñar lengua. España: Grao.
- LITWIN E. (2013) El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires. Paidós.
- ALISEDO; MELGAR; CHOCCHI (1994) Didáctica de las ciencias del lenguaje. Buenos Aires. Paidós.
- ALVARADO M. (comp.) (2009). Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura. Buenos Aires. Flacso.
- BOMBINI, G. (2005) La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura. Buenos Aires. Lugar editorial.
- COLOMER T. (2005) Andar entre libros. México: Fondo de Cultura Económica.
- DUBOIS, M.E. (1995) Lectura, escritura y formación docente. Lectura y Vida, año 16, n° 2.
- FINOCCHIO A.M. (2009). Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares. Buenos Aires. Paidós.
- LARROSA J. (2003) La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación. México: Fondo de Cultura Económica.
- LERNER D; STELLA P; TORRES M; (2009) Formación docente en lectura y escritura. Buenos Aires. Paidós.
- LERNER, D. (2001) Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica.

TALLER DE RESIDENCIA DE CIENCIAS SOCIALES

Formato: Taller

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño: 4° año

Carga horaria: 2,40 HR / 4 HC

Fundamentación:

El Taller de Residencia de Ciencias Sociales, que forma parte del campo de la Formación Específica para docentes de la educación primaria, centra su interés en el tratamiento y análisis sobre las prácticas de enseñanza de este campo, realizadas y por desarrollarse, en distintos contextos y con diversos grupos. Se cursa en forma paralela a la Práctica IV o Residencia Pedagógica, lo que permite contar con un variado y rico cúmulo de experiencias concretas y vivenciales, para articular y tensionar teorías con prácticas; vincular fines educativos, propósitos y enfoque de enseñanza en Ciencias Sociales, así como estimular la implementación y el análisis de variadas estrategias y/o materiales didácticos específicos que promuevan aprendizajes auténticos y significativos. En primer término cabe señalar que desde este marco, los futuros docentes deben realizar un trabajo en torno al conocimiento, por lo que resulta fundante la concepción del mismo que tal como se abordó previamente en la Didáctica de las Ciencias Sociales- resulta una resolución compleja, cruzada por cuestiones de orden epistemológico, psicológico, cultural y social. Los alumnos -futuros docentes- tienen que asumir una postura ante el conocimiento, y esto no se concreta en soledad sino en la interacción con los otros; con los involucrados en el acto educativo. De esta forma, los estudiantes irán recorriendo el camino de una ela-



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

ES COPIA DEL ORIGINAL

Miriam Celeste L.
Directora General de Despacho
M. ED.

"2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"

1935

Ministerio de Educación

boración coherente de los componentes de una secuencia didáctica, desde la fundamentación de las decisiones hasta llegar a la instrumentación. Esto quiere decir que no se quedarán solo en una enunciación sino que llegarán a la reconstrucción crítica, para ampliar sus marcos conceptuales y adquirir conciencia reflexiva. El reto de la formación inicial, que se propone consolidar esta unidad curricular, es dotar al profesorado de criterios de pensamiento creativo y crítico y de las estrategias autoregulativas que lo transformen en un aprendiz permanente. En este sentido abonamos a la idea de generar procesos metacognitivos, basados en la reflexión, la comprensión y concientización de lo que piensan, sienten y hacen en el aula y en la escuela.

El eje vertebrador de este espacio curricular lo constituyen los procesos de enseñanza. A ésta la reconocemos como una acción de intervención intencional, que se genera con la finalidad de transmitir; es decir, no se considera como una acción casual o espontánea, sino por el contrario como una actividad de mediación entre los fines educativos, los conocimientos de Ciencias Sociales, los alumnos y el contexto del aula. Esto se traduce en términos de situaciones de enseñanza intencionalmente organizadas y diseñadas con el fin del logro de aprendizajes.

La aseveración anterior implica reconocer la naturaleza compleja, ambigua, contradictoria, incierta y cuasi impredecible del acto educativo en tanto práctica social. La enseñanza entonces, se la puede entender en el marco del contexto social e institucional en el cual se instrumenta.

Desde esta perspectiva se hace necesario precisar los soportes de los procesos de reflexión que se promoverá en los futuros docentes como instancias auto y hetero comunicativas, que comprometan el diálogo consciente, con uno mismo y con los demás. Esto ayudará a tomar conciencia de intereses individuales y colectivos, analizarlos y asumir una postura crítica, reorganizando los esquemas de pensamientos y acción, a la luz de categorías con mayor poder explicativo y problematizadoras de la realidad, que permitan profundizar en las evidencias aparentes de lo cotidiano.

Por otra parte, este espacio curricular resulta un ámbito propicio para examinar reflexivamente el uso de diferentes estrategias y recursos a la luz de las experiencias de enseñanza ya transitadas, a la vez que estimular debates en torno a materiales curriculares pertinentes, adecuados y congruentes con los fines educativos que se postula alcanzar.

Cabe señalar que este Taller estará a cargo de los profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales para acompañar las prácticas y la Residencia pedagógica, participar en los talleres que las involucran, apoyar y retroalimentar las planificaciones de los estudiantes y su implementación.

Asimismo, tal como se precisó en el espacio correlativo de Didáctica de las Ciencias Sociales en relación con la complejidad de un campo de difícil integración por las distintas lógicas disciplinares que lo vertebran, se recomienda consolidar la formación de Equipos de Cátedra –iniciativa ya extendida en las provincias patagónicas– que integren, por lo menos, dos profesores con distintas formaciones de base. Por el contrario, la existencia de un solo docente al frente de este espacio curricular amplio y complejo genera una grave dificultad por el sesgo implícito de su orientación inicial en las prácticas curriculares y en la selección de contenidos, imposibilitando una programación equilibrada que responda a las necesidades de la educación primaria.

Finalidades formativas

- Propiciar el análisis de experiencias sobre situaciones de enseñanza de Ciencias Sociales en la escuela primaria con diversos grupos y en variados contextos basadas en propuestas de diferente complejidad, extensión, formato y alcances.



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

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celestia
Directora General de Desempeño
M. ED.

"2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"

1935

Ministerio de Educación

- Favorecer la construcción de un examen crítico de las propias prácticas como estudiante y como futuro docente, en colaboración con sus pares, profesores y colegas, para reflexionar sobre su formación como profesional de la enseñanza en el área.
- Brindar oportunidades para conocer y examinar materiales y documentos curriculares diversos - de elaboración provincial, regional y nacional- para reflexionar críticamente sobre características de libros de texto, revistas didácticas y escolares.
- Promover el incentivo en la elaboración de materiales curriculares para la enseñanza de Ciencias Sociales en los distintos ciclos de la escolaridad primaria atendiendo a la integración, diversidad y heterogeneidad de la población escolar.
- Fomentar la exploración, usos y potencialidades de los recursos tecnológicos para la enseñanza de Ciencias Sociales e iniciar a los futuros docentes en la consulta periódica a revistas especializadas en versión digital.
- Propiciar la construcción de material didáctico específico, una producción acorde los enfoques actuales y en relación con las necesidades planteadas en la práctica áulica.
- Promover el uso de diferentes estrategias y el empleo de diversos recursos en la elaboración de secuencias de enseñanza de Ciencias Sociales en la escuela primaria.
- Generar la necesidad de incorporar la fantasía y la imaginación como vía para potenciar la enseñanza y el aprendizaje de Ciencias Sociales.
- Acompañar a los futuros docentes en el análisis de sus prácticas de enseñanza en Ciencias Sociales para rescatar y sistematizar experiencias que permitan avanzar en el conocimiento sobre estas intervenciones didácticas.

TALLER DE RESIDENCIA DE CIENCIAS NATURALES

Formato: Taller

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño: 4° año

Carga horaria: 2,40 HR / 4 HC

Fundamentación:

La mirada sobre la práctica de la enseñanza se singulariza en el aula, por las decisiones y definiciones que el docente realiza por el trabajo con el conocimiento. Por ello es fundante la concepción de conocimiento que se ve cruzada por cuestiones de índole epistemológica, psicológica, cultural y social. Los futuros docentes tienen que asumir una postura ante el conocimiento y esto no lo hacen en soledad, sino en interacción con los otros involucrados en el acto educativo.

Los alumnos del profesorado son sujetos actores que irán recorriendo el camino de la fundamentación hasta llegar a la instrumentación; esto quiere decir que no se quedarán solo en la actuación sino que llegarán a la construcción crítica de la experiencia para ampliar sus marcos conceptuales y adquirir conciencia reflexiva.

En este escenario, el reto de la formación es dotar al profesorado de los criterios del pensamiento creativo y crítico y de las estrategias autorregulativas que lo transformen en un aprendiz permanente. El desarrollo personal se realizará entonces, a través de procesos sucesivos de autorregulación metacognitiva, basados en la reflexión, la comprensión y concientización de lo que piensan, sienten y hacen en el aula y en la escuela.



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

Ministerio de Educación

ES COPIA DEL ORIGINAL

Minim Celeste Soria
Directora General de Desplante
M. ED.

"2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"

1935

Cabe señalar que este Taller estará a cargo de los profesores de Didáctica de las Ciencias Naturales para acompañar las prácticas y la Residencia pedagógica, participar en los talleres que las involucran, apoyar y retroalimentar las planificaciones de los estudiantes y su implementación. Asimismo, en relación con la complejidad de un campo de difícil integración por las distintas lógicas disciplinares que lo vertebran, se recomienda consolidar la formación de Equipos de Cátedra –iniciativa ya extendida en las provincias patagónicas- que integren, por lo menos, dos profesores con distintas formaciones de base.

Los contenidos de este espacio curricular referidos a las producciones didácticas y la reflexión sobre las prácticas escolares se encuentran organizados en los siguientes ejes:

Eje 1: La producción didáctica. Las prácticas escolares en la enseñanza de las ciencias naturales. De la teoría a la práctica. La elaboración de propuestas didácticas.

Eje 2: La reflexión sobre las prácticas escolares en Ciencias Naturales y su articulación con la teoría. Resignificación de las prácticas. Análisis de casos.

Finalidades formativas

- Propiciar la valoración de la naturaleza de la ciencia en la educación científica desde una mirada que pondera la comprensión de la misma para que el alumno adquiera una mayor competencia y calificación personal en su práctica docente, además de promover en estudiantes y las personas adultas, el desarrollo de actitudes y creencias que les permitan alcanzar una alfabetización científica más completa.
- Fomentar la elaboración de estrategias, el investigar, decidir, explicar y resolver temáticas de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales con un abordaje científico, para ser participantes activos de su propio aprendizaje y agentes necesarios de una ciencia "para todos", en la escuela.
- Brindar al profesorado los criterios del pensamiento creativo y crítico y las estrategias autorregulativas para que se transformen en un aprendizaje permanente.

Fuentes de Referencia

- ARCA, M., GUIDONI, P., MAZZOLI, P. (1990), *Enseñar ciencia*. Argentina Paidós Educador.
- BOIDO, G., FLICHMAN, E., YAGUE, J. y otros. (1988) *Pensamiento científico*, Prociencia, CONICET.
- BENLLOCH, M., (1983), *Por un aprendizaje constructivista de las ciencias*. Barcelona: Ed. Visor.
- BRESSAN, A. (2001) *La evaluación en Matemática. Enfoques actuales*. Desarrollo Curricular EGB 1 y 2. Publicado por el Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Gestión Curricular. Prov. de Río Negro. 2001.
- CAMPANARIO J. M., (2003), *Contra algunas concepciones y prejuicios comunes de los profesores universitarios de ciencias sobre la didáctica de las ciencias*. Enseñanza de las Ciencias. 21 (2), 319-328 -2003.
- CHALMERS, A., *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?*, Siglo XXI Editores.
- Consideraciones generales acerca del campo de la Formación Específica: Consensos para la formulación de las recomendaciones curriculares para el campo de la Formación Específica del Profesorado de Nivel Primario (2008), Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente.
- DRIVER, R., (1986), *Psicología cognoscitiva y esquemas conceptuales de los alumnos*, Revista Enseñanza de las Ciencias 4(1), 3 -15, España.
- DRIVER, R. Y OTROS, (1989), *Ideas científicas en la infancia y en la adolescencia*, Ed. Morata.

- GARDNER, H., (1996), *La mente no escolarizada*, Argentina: Ed Paidós.
- GIORDAN, A., (1988), *Los orígenes del saber*, Sevilla: Díada Editora.
- HARF, R. y OTROS (1996) *Nivel inicial aportes para una didáctica*. Buenos Aires: Ed. El Ateneo.
- HARLEN, W., (1989), *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*, Madrid: Ed. Morata.
- JOHSUA, S. Y DUPIN, J.J., (2005), *Introducción a la enseñanza de las ciencias y la matemática*, Argentina: Ed. Colihue.
- KAUFMANN, M. Y FUMAGALLI, L., (2000) *Enseñar Ciencias Naturales*. Argentina: Paidós Educador.
- LIGUORI, L. Y NOSTE, M.I., (2005), *Didáctica de las Ciencias Naturales*, Argentina: Homo Sapiens editores.
- LITWIN, E., (1997), *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós Educador.
- MORENO, T., (1999), *Cómo hacer unidades didácticas innovadoras*, Sevilla: Díada Editora
- PERKINS, D., *La escuela inteligente*, Barcelona: Gedisa.
- VEGLIA, SILVIA, (2007), *Ciencias Naturales y Aprendizaje significativo*, Ediciones Novedades Educativas, Argentina
- WEISSMANN, H. (Comp.), (1993), *Didáctica de las Ciencias Naturales*: Paidós.

CAMPO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Fundamentación general:

La formación del profesorado se orienta hacia la **habilitación para una práctica profesional específica**, que no es otra que la de asumir la **responsabilidad docente de "enseñar"**. La enseñanza es, a la vez, una **práctica social y humana** por la que se **preserva el acervo cultural de la sociedad** y paralelamente **acrecenta sus posibilidades transformativas**. Al ubicarla como una **práctica humana**, se recupera el **sentido moral de la misma** y la **responsabilidad política** que implica asumir el compromiso de que otros aprendan.

No basta dedicarse a transmitir un saber, sino que además es necesario **custodiar el aprendizaje de ese saber**. En la sociedad del conocimiento, la **desigualdad se impone** también desde el no aprendizaje de los cuerpos del saber que aquélla prioriza. De ahí la importancia fundamental que asume el **Campo de la Práctica profesional** en esta propuesta, concebida como eje articulador de los otros dos campos: *Campo de la Formación general* y *Campo de la Formación específica*.

La Práctica: Si bien este término forma parte del lenguaje cotidiano, no deja de presentarse ambiguo y conflictivo. Se puede concebir como el conjunto de actuaciones ejercidas en distintas situaciones profesionales, en nuestro caso situaciones educativas enmarcadas en un espacio y tiempo determinados. (Kemmis, 1988). Aunque también puede incluir actividades repetitivas para lograr alguna competencia, por eso se dice "practicar danzas", por ejemplo. En este caso, una práctica se puede generalizar al aparecer en casos reiterativos lo que hace posible recurrir a ese repertorio de acciones cuando aparece un caso semejante. Entonces se ha aprendido un saber sobre la práctica lo que per-



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

Ministerio de Educación

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste
Miriam Celeste
Directora General de Despacho
M. ED.

2014 Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo

1935

mite practicar esa práctica. Así, en la medida en que se usa en nuevos casos, la práctica se va haciendo estable y brinda contextos de seguridad al docente, aunque en este aspecto reiterativo de la práctica se puede correr el riesgo de llegar a la automatización de actividades sin conciencia de ello (Pruzzo, 2005).

La reflexión aparece como detonante de la autocomprensión que permite revisar alternativas con mirada transformativa. En este sentido, los futuros docentes adelantan los procesos de socialización profesional, situándolos en el espacio de la práctica para aprender también a reflexionar sobre la acción.

La Práctica en la formación del profesorado: durante mucho tiempo ha primado la perspectiva que ubicaba la Práctica al final de la formación, concibiéndola como la aplicación de marcos teóricos referenciales y priorizando la teoría sobre la práctica. En esta mirada, primero se aprende la teoría y luego ésta se aplica en situaciones prácticas. Esta perspectiva quita conflictividad al campo de la enseñanza, como si existiera una verdad única para cada situación compleja del aula, y desproblematiza el ámbito de la Práctica. La concepción técnica se fue generalizando en Argentina a partir de mediados del siglo XX.

En otra perspectiva, la teoría se vuelve importante porque ilumina la práctica y ésta se revaloriza como espacio situado en el que las interrelaciones humanas dan lugar a situaciones problemáticas sobre las que es necesario deliberar para interpretarlas, sopesar posibilidades y tomar decisiones fundadas en valores humanos que refieren no sólo a los problemas sino a las consecuencias humanas de las decisiones a tomar.

Se revaloriza el espacio de la práctica como espacio de deliberación previa a la toma de decisiones que implica siempre el ejercicio de la libertad responsable. En ella se encarna la faz moral y política de la enseñanza. En esta mirada, los estudiantes del profesorado se insertan desde el inicio de la formación en la realidad situada de las escuelas, con sus problemas y limitaciones, sus posibilidades para tomar decisiones justas o para anclarse en intolerancia y la incomprensión.

La práctica es un espacio para la deliberación que favorece la comprensión de la situación, el análisis de posibilidades, el juicio valorativo ante las consecuencias morales de la acción probable y la decisión anclada en la libertad del docente. Estas actuaciones no pueden aprenderse de los libros, pero los libros pueden iluminar desde la teoría la interpretación, la deliberación, el juicio informado. Esa situación práctica a la vez produce conocimiento capaz de enriquecer los marcos referenciales.

En la actualidad, el Estado asume como prioridad la articulación entre instituciones para tornar posible el encuentro de los estudiantes del profesorado con la realidad de su futuro ejercicio profesional. En esta concepción se entiende la práctica como la actuación de los estudiantes en el ámbito de su futuro desempeño profesional, adelantando los procesos de socialización que el docente realiza cuando asume su fuente de trabajo. Pero implica también, desde una perspectiva epistemológica, una forma de concebir la construcción del conocimiento y la **práctica docente**, entendida como el trabajo cotidiano del docente en determinadas condiciones -sociales, históricas e institucionales- adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio docente (Achilli, 1986). En este caso, se redimensionan las posibilidades de "aprender a enseñar" en los complejos escenarios sociales de la cultura de nuestro tiempo. A la vez que se revaloriza la enseñanza situada en el espacio de una realidad social con historia, se enaltecen los procesos de comunicación en interacciones reales que implican el ámbito vincular social de la enseñanza. Y esta concepción incorpora la visión política de la educación porque en estas interacciones de estudiantes de nivel superior con estudiantes del nivel secun-



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

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"

Miriam Ceballos
Directora General de Inspección
M. ED.

1935

Ministerio de Educación

dario y con docentes de la institución superior y de la escuela asociada, se priorizarán las relaciones de reciprocidad que implican la democratización de los intercambios, alterando las clásicas relaciones de poder, pero con la preservación del principio de autoridad.

En tanto escenario de aprendizaje que relaciona campos de saber especulativo con el ámbito de la realidad socioeducativa situada, las prácticas también convocan a otros sujetos en la tarea de enseñar a enseñar: allí estarán coordinando su tarea docentes de las disciplinas pedagógicas, de las especialidades y de las escuelas asociadas. Esta nueva concepción implica un espacio de diálogo ampliado, democratiza las relaciones, brinda soporte contingente a los estudiantes, habilita el ámbito de la reflexión desde diversas miradas y, a su vez, liga la labor de ambas instituciones formadoras: el instituto y la escuela asociada.

Si bien la práctica favorece los procesos de análisis, comprensión, reflexión, experimentación 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.

El papel del estudiante en las prácticas: es un rol en el que se articula el aprendizaje y la ayuda contingente. Desde el inicio de la formación, el alumno del profesorado tiene su papel activo en este espacio de la formación. Paulatinamente se involucrará en los papeles inherentes a la función docente.

Entre los saberes de los cuales se apropiará el estudiante, se encuentran:

- los modos de actuación propios de la tarea profesional de enseñar;
- la necesidad de tomar decisiones que comprometen moralmente;
- las posibilidades de ejercitar la libertad responsable y decidir entre opciones;
- el ejercicio de la autonomía profesional;
- alternativas innovadoras para sostener el aprendizaje atendiendo al derecho a aprender;
- la inclusión de las herramientas de la cultura para andamiar el aprendizaje;
- las normas, los rituales, las rutinas, expectativas e historia institucionales;
- la reflexión en y sobre la acción. La reflexión sobre la teoría en acción;
- la activación del juicio crítico y del juicio estético, entre otros;
- la utilización de la creatividad y los conceptos teóricos para pensar la adecuación de una propuesta pedagógica pensada en la singularidad del sujeto que la recibe;
- la sistematización y el análisis constante de información y situaciones.

1935

FINALIDADES FORMATIVAS DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL:

- Ofrecer oportunidades para desarrollar competencias profesionales propias de la enseñanza de la matemática.
- 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.

Para alcanzar estos propósitos, el trayecto asume el formato **práctica docente** en todas las instancias y, durante los cuatro años, estará a cargo de dos docentes: un docente del campo de la formación general y otro del campo de la formación disciplinar.

PRÁCTICA I: INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y COMUNIDAD

Formato: Práctica

Régimen de cursada: anual

Ubicación en el diseño: 1° año

Carga horaria: 2 HR / 3 HC

Fundamentación:

Esta unidad curricular está orientada a facilitar la primera inclusión de los estudiantes en las escuelas asociadas, entendidas como instituciones de nivel primario 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. A su vez, brindará un espacio sistemático para el abordaje de la institución escolar desde el estudio de su desarrollo en el tiempo y de las distintas conceptualizaciones que se han elaborado acerca de ella. De esta forma, la institución resulta partícipe fundamental del proceso de formación docente.

En estos espacios, los futuros docentes 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 propósito 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 y la práctica docente en tanto prácticas educativas y sociales históricamente determinadas. Desde este encuadre, el trayecto involucra un relevamiento que permita abordajes de la institución educativa desde una perspectiva multidimensional. Para ello, articular enfoques cuantitativos y cualitativos, que integren diferentes procedimientos, se convertirán en herramientas valiosas para reconocer la lógica de funcionamiento que prima en las instituciones escolares.



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

Ministerio de Educación

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste S.
Directora General de Despacho
M. ED.

"2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"

1935

Finalidades formativas:

- Ofrecer herramientas teórico metodológicas que posibiliten obtener información significativa y su posterior interpretación y análisis.
- Comprender la complejidad de las prácticas educativas en relación con diferentes ámbitos socio-educativos en las que se inscriben y sus particulares modos de manifestación.
- Promover el análisis de las distintas dimensiones de la vida institucional para comprender la estructura formal de la institución escolar y la dinámica de las relaciones formales que se establecen en ella.

Contenidos prioritarios:

Constitución subjetiva, social y política del trabajo docente

Tradiciones y perspectivas de la formación y el trabajo docente. La formación docente como trayecto, la biografía escolar, los procesos de socialización profesional, la formación inicial, el desarrollo profesional. Ser docente de nivel primario.

Métodos y técnicas de recolección y análisis de información

La observación. Características y relevancia en la práctica docente. Tipos de observación y de registro. Reconocimiento de algunas categorías.

Técnicas de recolección de datos, de procesamiento y análisis: entrevistas, encuestas, análisis documental, técnicas de registro, elaboración de indicadores simples, elaboración de cuadros comparativos, búsqueda bibliográfica. El sentido de su utilización para las prácticas docentes. Relación entre instrumentos y datos. El enfoque etnográfico.

Instituciones educativas

Dimensiones y categorías de análisis de las instituciones escolares: estructura, conformación y organización escolar. Contratos fundacionales y cultura institucional: costumbres, mitos, rutinas, códigos, símbolos. Los actores. Acuerdos institucionales y de convivencia. Aspectos vinculados a la dinámica de las relaciones institucionales: la participación, el poder, el conflicto y la concertación, el lugar de las normas y la comunicación. Proyectos institucionales.

Organización:

Para el desarrollo de este espacio curricular anual se propone que los docentes desarrollen los contenidos con la modalidad seminario o taller, según sea más apropiado a los contenidos que propone cada eje, en el ámbito del instituto formador con una duración cuatrimestral. Simultáneamente, los alumnos desarrollarán las prácticas en terreno a través del trabajo de campo. Dichas prácticas estarán orientadas a que los futuros docentes logren un primer acercamiento a las instituciones escolares que les posibilite identificar, caracterizar y problematizar a las instituciones de Educación Primaria en diversos contextos y diferentes propuestas. La información relevada por los estudiantes en las observaciones realizadas durante su concurrencia a las escuelas asociadas enriquecerá el abordaje de los contenidos en el instituto.



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

Ministerio de Educación

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste SIANI
Directora General de Despacho
M. ED.

2014 Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo

1935

PRÁCTICA II: ENSEÑANZA Y CURRÍCULUM

Formato sugerido: Práctica

Régimen de cursada: anual

Ubicación en el diseño: 2° año

Carga horaria: 2,40 HR / 4 HC

Fundamentación:

Esta unidad curricular se centra tanto en la Enseñanza como en el Currículum, en la perspectiva que los enfoca desde una propuesta política educativa que se proyecta finalmente hacia el aula. Se vincula el currículum oficial, que señala los aprendizajes prioritarios, la industria editorial que los traduce, y la enseñanza que se hace responsable en el aula de que se transformen en aprendizajes relevantes a través de una cuidadosa programación de actividades, diseño de materiales y evaluación permanente.

Esta instancia es un ámbito privilegiado de articulación con los Campos de Formación General y Formación Específica a partir del análisis de los materiales curriculares, de su coherencia con las prácticas de programación, enseñanza y evaluación.

La propuesta continuará la orientación de Práctica I, incluyendo la participación de los estudiantes en actividades de responsabilidad creciente, tales como la observación participante en las aulas y la colaboración en las actividades docentes. Los estudiantes en esta Práctica asumirán el rol de Ayudantes, colaborando con la enseñanza y apoyando el aprendizaje de los alumnos. En esta tarea aprenderán actuaciones propias de la profesión, reflexionando y cuestionando sus propios saberes sobre lo que significa enseñar. Las actividades de los practicantes serán seleccionadas a partir de las necesidades de las instituciones asociadas con el propósito de favorecer procesos de aprendizaje, tanto de los alumnos practicantes como de los alumnos de las escuelas asociadas.

Finalidades formativas:

- Comprender la complejidad de la organización del trabajo en el aula como un ejercicio de pedagogía crítica basado en la reflexión.
- Propiciar la reflexión sobre aspectos y determinantes de la tarea docente en los niveles político normativo, institucional y áulico.
- Favorecer la adquisición de saberes sobre las prácticas de enseñanza en el nivel primario que permitan participar en procesos intervención en las instituciones educativas.
- Facilitar herramientas y marcos conceptuales para el análisis de la información que se obtiene en el trabajo de campo.

Contenidos prioritarios:

Curriculo y organizadores escolares

Niveles de concreción curricular: Núcleos de Aprendizaje Prioritario, Diseño curricular para el nivel primario, Proyecto Curricular institucional, Planificaciones. Propuestas editoriales. Coherencia entre lo prescripto, lo enseñado y lo evaluado.

Documentos ordenadores de las prácticas docentes y escolares: agendas, registros de asistencia y evaluación, legajos, cuadernos de comunicaciones.



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

Ministerio de Educación

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste S. Lanza
Directora General de Despacho
M. ED.

2014 Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo

1935

Programación de la enseñanza y gestión de la clase

Programación de la enseñanza, estructuras didácticas y organización de las actividades en diferentes áreas. Selección y organización de los contenidos, selección y utilización de estrategias, diseño y propuesta de actividades, organización del tiempo y el espacio escolar. Selección de criterios e indicadores de evaluación y diseño de instrumentos. Diseño y utilización de materiales alternativos, inclusión de las TIC en las propuestas áulicas. Los proyectos como formato de trabajo. Propuestas didácticas alternativas. Propuestas que generan integración de contenidos y relaciones interinstitucionales.

Organización:

Para el desarrollo de este espacio curricular anual se propone que los docentes aborden los contenidos en talleres cuatrimestrales en el ámbito del instituto formador. Dichos talleres podrían considerar actividades tales como estudio de casos particulares, micro enseñanza o simulaciones. Simultáneamente, los alumnos desarrollarán las prácticas en terreno a través del trabajo de campo. Estas prácticas tienen como propósito ampliar y profundizar las experiencias de los practicantes en contextos institucionales reales incluyendo su participación en las aulas.

PRÁCTICA III: PRÁCTICA DE ENSEÑANZA

Formato sugerido: práctica

Régimen de cursada: anual

Ubicación en el diseño: 3° año

Carga horaria: 4 HR / 6 HC

Fundamentación:

Esta unidad curricular propone entender la enseñanza como una actividad intencional. La enseñanza como práctica social responde a necesidades, funciones y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de sus actores y sólo puede entenderse en el marco del contexto social e institucional del que forma parte. En tanto actividad intencional y situada exige la toma de decisiones por parte de quien enseña en torno a los modos en los que se construye y comparte el conocimiento en la institución escolar y en el aula.

La elaboración de propuestas de intervención didáctica requiere, además, poner de manifiesto las complejas relaciones entre contenidos y métodos que les dan sentido. En esta perspectiva el docente deja de ser un actor que se desempeña en escenarios prefigurados, para constituirse como sujeto creador, que imagina y produce diseños variados y específicos que permitan la reconstrucción de los objetos de enseñanza por parte de los sujetos que aprenden.

El espacio de la Práctica III está formulado como una instancia en la que los estudiantes aprendan a construir las distintas dimensiones de su futuro quehacer profesional a partir de una intervención más sistemática en la investigación de la práctica y de la enseñanza.

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

Ministerio de Educación

lo institucional. Así, el trayecto propone abordar las prácticas de la enseñanza centrándose en el aprender a enseñar en forma graduada.

Esta instancia está orientada a la programación y desarrollo de clases específicas por parte de los estudiantes, rotando por diferentes años y diferentes áreas curriculares, con la guía activa del profesor de prácticas y el "docente orientador".

Se pretende que el instituto brinde un espacio sistemático para el análisis de los procesos de dinámica grupal observados en las prácticas, y la adquisición de estrategias de trabajo grupal.

Es importante tener en cuenta que la consideración de lo grupal en el aula no se circunscribe al manejo de algunas técnicas específicas. Se trata de que los futuros docentes adquieran herramientas conceptuales y prácticas que les permitan comprender los procesos grupales e intervenir adecuadamente para favorecerlos.

Otro eje de contenidos a desarrollar en el instituto formador, y que complementará esta instancia, será el abordaje de la evaluación de los aprendizajes. Evaluar requiere recopilar informaciones acerca de los logros alcanzados por los alumnos, registrar sus avances o dificultades y reunir evidencias sobre los resultados alcanzados. Reunir y organizar estas informaciones permite que la evaluación adquiera carácter público y pueda compartirse con los estudiantes y sus familias. Asimismo, las escuelas también necesitan el registro de estas informaciones a los efectos de la promoción de los estudiantes de un curso a otro. Por ello, es de importancia clave que los futuros docentes tengan la posibilidad de formarse en el análisis y diseño de estrategias, modalidades e instrumentos de seguimiento y evaluación de los distintos tipos de aprendizaje escolar.

Finalidades formativas:

- Promover la participación activa de los estudiantes en Proyectos escolares en instituciones de Nivel Primario.
- Brindar herramientas conceptuales y prácticas para comprender los procesos grupales como relaciones intersubjetivas e intervenir en ellos.
- Orientar y propiciar a través de diferentes experiencias la preparación metódica para diseñar, implementar y evaluar propuestas de enseñanza.
- Reconocer las diversas formas de apropiación del conocimiento y los significados del contenido escolar.
- Formar en el análisis y diseño de diferentes estrategias e instrumentos de evaluación de los aprendizajes.

Contenidos prioritarios:

Diseño y desarrollo de propuestas de enseñanza: Diagnóstico pedagógico como soporte de la planificación. Criterios para el diseño de la planificación anual, de unidad, de clase y de contenido. Contextualización en el Proyecto del área y en el Proyecto Educativo Institucional. Planificación de unidades temáticas y proyectos de aula: componentes.

La coordinación de grupos de aprendizaje: La organización social de la clase. Los grupos de aprendizaje y el docente como coordinador. Dinámicas y técnicas grupales. Intersubjetividad. Los



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

Ministerio de Educación

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

[Firma]

Miriam Celeste Sarmiento
Directora General de Desaparecidos
M. ED.

Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo

1935

vínculos y la comunicación. Propuestas y recursos para la diversidad y la inclusión. La construcción de la autoridad, normas y valores en la clase.

Evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje: función, criterios e instrumentos. Análisis y diseño de estrategias, modalidades e instrumentos de seguimiento y evaluación. Reflexión sobre la práctica docente.

Organización:

Para el desarrollo de este espacio curricular anual se propone que los docentes aborden los contenidos en seminarios-talleres cuatrimestrales en el ámbito del instituto formador. En esta instancia los alumnos 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 se autoevaluarán. El espacio se organizará en función de la capitalización grupal de las experiencias que individualmente adquieran los estudiantes. Se promoverá la participación y la reflexión del grupo a partir de observaciones de simulaciones de clases en el instituto. Los docentes a cargo de este espacio deberán cumplir su carga horaria alternativamente entre el IFD (a cargo del taller y en el horario que cursan los estudiantes) y las instituciones de Educación Primaria, asesorando a los estudiantes y observando su desempeño en la coordinación de las actividades en las escuelas dentro de la jornada de actividad de los niños, según la organización de estas últimas.

Simultáneamente, los alumnos desarrollarán las prácticas en las escuelas asociadas. Observarán clases. Realizarán entrevistas a diferentes actores institucionales. 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 las escuelas asociadas.

PRÁCTICA IV: RESIDENCIA PEDAGÓGICA

Formato sugerido: Práctica

Régimen de cursada: anual

Ubicación en el diseño: 4° año

Carga horaria: 6 h 40' HR / 10 HC

Fundamentación:

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.

Los estudiantes en la Residencia, asumen en las aulas, de manera progresiva e integral, la totalidad de las funciones docentes de planificación, gestión y evaluación de la enseñanza en el ámbito



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

Ministerio de Educación

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Stang

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo

1935

espacial. Este trayecto de la práctica se orienta a la recuperación de saberes disponibles de todo el recorrido formativo realizado hasta el momento, en un marco de profundización, integración y resignificación desde el cual los alumnos se incorporan a las complejidades de los escenarios profesionales del trabajo docente en la educación primaria. Para ello es fundamental el trabajo en equipo, la colaboración sistemática entre docentes y estudiantes en un proceso de construcción continua de encuadres conceptuales y metodológicos compartidos y la constitución de redes y acuerdos con las escuelas asociadas y otras instituciones que desarrollan propuestas educativas en la comunidad.

La Residencia Pedagógica es acompañada por un Taller dirigido a compartir, presentar y debatir experiencias referidas a la producción de conocimiento sistematizado, de su inclusión en el sistema y de regulaciones prácticas. Pueden incluirse ateneos, presentaciones, exposiciones, apoyadas en la reflexividad y en la reconstrucción crítica de las propias experiencias individuales y colectivas. Al mismo tiempo pone en tensión situaciones, sujetos y supuestos que se sostienen en esas prácticas.

En esta instancia los alumnos pueden definir prácticas que desarrollarán, tomarán decisiones, elaborarán y serán capaces de evaluar las consecuencias de sus acciones, analizarlas desde sus marcos teóricos y generar alternativas. En este sentido se plantea a la práctica pedagógica como una tarea compleja de reflexión y acción, permitiendo ir de la reflexión del alumno sobre la acción a una nueva acción.

Otro espacio que se articula y acompaña también a la Residencia Pedagógica son los talleres de Residencia de Prácticas del Lenguaje, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales cuyos docentes asisten a los residentes en el diseño, el desarrollo y la evaluación de las propuestas didácticas que privilegian un enfoque globalizador. Estos docentes comparten la tarea de acompañamiento de los estudiantes en las instituciones asociadas y colaboran en la definición de la acreditación de los practicantes.

El Taller en la institución formadora, por su parte, acompaña las prácticas con espacios compartidos entre alumnos y profesores que permitan la revisión crítica de los primeros desempeños docentes y la sistematización reflexiva de las experiencias realizadas, en el marco de los fundamentos que dieron sentido a las intervenciones planeadas. Las estrategias concretas destinadas al efecto pueden incluir diversas modalidades como ateneos, tutorías, grupos de discusión y debate, etc. Cobra importancia en esta dinámica la revisión de cuestiones vinculadas a la construcción subjetiva de la propia práctica docente: los momentos de la formación, la biografía escolar, la construcción social y la perspectiva ético-política del trabajo docente, las representaciones sociales, la identidad laboral y sus condiciones de desempeño, entre otras.

Finalidades formativas:

- Reconocer el periodo de Residencia, en sus diferentes instancias, como una anticipación de la labor conceptual y metodológica del quehacer profesional desde una perspectiva que revalorice el trabajo docente.
- Valorar la observación y análisis de la realidad comunitaria, institucional y del aula como fuente de información para construir propuestas de enseñanza singulares.
- Promover el desarrollo de residencias pedagógicas que permitan problematizar y revisar la propia práctica en procesos de reconstrucción crítica de la propia experiencia.
- Propiciar la construcción y análisis de propuestas didácticas contextualizadas y significativas para los sujetos del nivel primario.



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

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miniam Celeste
Directora General de Despacho
M. ED.

"2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"

1935

Ministerio de Educación

- Instar al análisis de las prácticas en todas sus dimensiones como proceso dialéctico de formación permanente.

Contenidos prioritarios:

Residencia pedagógica

La cotidianeidad y los primeros desempeños docentes en instituciones de Educación Primaria.

Aproximaciones a la institución escolar y el grupo clase. Rutinas y rituales de la vida escolar como reguladores prácticos de la dinámica institucional.

Propuestas pedagógico-didácticas para la intervención. Diseños alternativos para diferentes contextos, ciclos, áreas.

Las prácticas docentes inscriptas en el marco del sistema educativo y del contexto social.

Sistematización de experiencias

Saberes de la formación y saberes de la escuela asociada: reconocimiento mutuo y construcción compartida.

Reconstrucción crítica de las prácticas desarrolladas. Elaboración de categorías pedagógico-didácticas a partir de experiencias situadas. Producción de conocimientos sobre y en las prácticas de enseñanza.

Construcción de criterios y recomendaciones acerca de saberes prácticos valiosos para futuros docentes de Educación Primaria.

Escrituras pedagógicas. Textos de reconstrucción crítica acerca de las experiencias.

Organización:

El trayecto de la práctica al ser pensado como una instancia transversal y permanente de formación combina el trabajo conceptual con la tarea de campo. Por lo tanto, la residencia supone una secuencia en la que se articulen experiencias en terreno con desarrollos conceptuales tanto en los momentos destinados a la observación como de elaboración e implementación de propuestas pedagógico-didácticas.

Se sugiere iniciar el acercamiento a la realidad institucional recuperando los métodos y técnicas de recolección de información para dar cuenta de los fenómenos indagados y reconocer sus singularidades. Esta instancia posibilitará un trabajo reflexivo sobre la posición del residente, romper con la reproducción acrítica, sostener una entrada respetuosa de los sujetos a las instituciones y diseñar propuestas didácticas integradas.

Durante la implementación del diseño se impone la reflexión conjunta a los fines de concretar los ajustes que se requieran. En este sentido, se valoriza la reconstrucción crítica de la experiencia en el marco de espacios de intercambio que permitan a cada estudiante, a sus profesores y maestros incluidos en la experiencia abarcar un universo más amplio de problemáticas y ensanchar el horizonte de reflexión acerca de las prácticas docentes y de la enseñanza, generando nuevas preguntas y planteos innovadores.

En este proceso resulta de valor proponer la constitución de espacios que incluyan talleres, ateneos y tutorías como dispositivos formativos complementarios.

Los docentes a cargo de la Residencia cumplirán su tarea distribuyendo su carga horaria: una parte será en el IFD y en el horario que cursan los estudiantes y el resto asistiendo a las instituciones de Nivel primario para realizar el seguimiento de los estudiantes del IFD y acompañar sus desempeños (a cumplir dentro de la jornada de actividad de los niños, según la organización de las instituciones de



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

Ministerio de Educación

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Slav

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

"2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"

1935

Nivel Primario), o para realizar las reuniones con docentes y directivos a fin de presentar el taller, establecer acuerdos y observar la puesta en marcha de los proyectos realizados.

Bibliografía de referencia para todo el trayecto:

- ABRAMOWSKI, Ana (2010): *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.
- ACHILLI, Elena: (1996): *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Rosario: Homo Sapiens.
- ALEN, Beatriz (2004): *La escritura de experiencias pedagógicas en la formación docente*. MECyT de la 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.
- ANIOVICH, R. Y MORA, S. (2009): *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer del aula*. Buenos Aires: Aique.
- ANIOVICH, 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: Graó.
- 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, María Cristina (2008): *Métodos de enseñanza*. Buenos Aires: Santillana.
- DEVALLE de RENDO, Alicia (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, Inés y GUTIÉRREZ, D. (Eds.). (2006). *Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- FERNÁNDEZ, Lidia (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, Rosana (2001): *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial, Norma.
- GVIRTZ, Silvina (1997): *Del currículum prescripto al currículum enseñado. Una mirada a los cuadernos de clase*. Buenos Aires: Aique.
- HUBERMAN, Susana (1996): *Cómo Aprenden los que Enseñan*. Buenos Aires: Aique.



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

Ministerio de Educación

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Shief

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo

1935

- HURRELL, Silvia; PISOS, Cecilia (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: Graó.
- PASEL, Susana –ASBORNO, Susana (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: Graó.
- POSTIC Y DE KETLE, 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. – 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 horizontal al interior de cada campo ó 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** al comienzo de cada año de la carrera. Antes de ingresar a primer año, se presenta un taller de ingresantes. En 2º, 3º y 4º año de la carrera, se desarrollan **espacios de integración curricular** a cargo de todos los profesores de cada año que desarrollan, una propuesta de trabajo con los alumnos en un espacio compartido de trabajo. Apuntan a articular saberes y contenidos provenientes 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/as alumnos/as.

[Firma]

V- CRITERIOS ORIENTADORES PARA LOS ESPACIOS DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL

La implementación del **Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente Inicial del Profesorado de Educación Primaria de la Provincia de Tierra del Fuego** 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 provisión de cargas horarias, son algunas de las cuestiones que se deben atender y resolverse como condición indispensable para la implementación curricular.

Propuesta y organización de las unidades curriculares:

Cada Institución definirá cuatro espacios curriculares (EDI). Los mismos se distribuirán de la siguiente manera:

- Campo de la Formación Específica: dos EDI de 3 horas cátedra cada uno.
- Campo de la Formación General Pedagógica: dos EDI de 3 horas cátedra uno.

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 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.

VI - CRITERIOS DE EVALUACION CURRICULAR

Los diseños curriculares para la formación docente inicial, definidos a nivel jurisdiccional pero desarrollados siempre en la instancia institucional, requieren, por un lado, de un acompañamiento sos-



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

Ministerio de Educación

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

Miriam Celeste STANG
Directora General de Despacho
M. ED.

2014 Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo

1935

tenido en sus etapas de implementación y, por otro, de un proceso de evaluación y ajuste. Se considera a la evaluación como un proceso desarrollado en base a criterios e instrumentos cuya finalidad es la de comprender en profundidad una situación a fin de tomar las decisiones que resulten necesarias y convenientes.

Para ello, es necesario prever instancias de 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 2015. 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:

- ✓ Presentación en tiempo y forma de trabajos e instrumentos de evaluación.
- ✓ Participación en clase y en la vida Institucional.
- ✓ Expresión oral y escrita adecuada a la situación comunicativa: fluidez, coherencia, cohesión, ortografía, pertinencia, precisión.
- ✓ Uso de vocabulario técnico específico de cada disciplina y de los diferentes lenguajes
- ✓ Amplitud y profundidad en la consulta bibliográfica



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

Ministerio de Educación

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL

[Signature]

Miriam Celeste SIANI
Directora General de Desplacito
M. E. D.

"2014 - Año de Homenaje al Almirante Guillermo Brown,
en el Bicentenario del Combate Naval de Montevideo"

1935

- ✓ Relación de marcos teóricos.
- ✓ Disposición al trabajo en equipo.
- ✓ Conceptualización: construcción y relación entre conceptos.
- ✓ Transferencia de los contenidos.
- ✓ Meta cognición.

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 – 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 Subsede 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.
- CARR Y KEMMIS. (1998): *Hacia una teoría crítica de la educación*. Barcelona: Leartes.
- DOLL, W. JR. (1997): *Curriculo: una perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- CULLEN, C. (1997): *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- DAVINI, M. C. (1995): *La formación docente en cuestión. Políticas y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- 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.
- FOUCAULT, M. (1969): *La arqueología del saber. Ensayo*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1994): *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- 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, S. Y PALAMIDESSI, M. (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.*

1935

Ministerio de Educación

- KANTOR, D. (2007): *El lugar de lo joven en la escuela*. En: Baquero, y otras (comp.) *Las formas de lo escolar*. 1° edición, Buenos Aires: Del estante.
- LEMKE, J. (2006) "*Las próximas guerras de paradigmas en educación: currículum vs. Acceso a la información*". Revista Didaxis_online, Vol 1, Nº1-2:19-28.
- 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: Graó.
- PRUZZO, V. (2002): *La Profesionalización Docentes , el DAC (Dispositivo de Análisis de Clase)* en Revista Praxis Educativa, Año 6 Nº 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 2° Congreso Internacional de Educación. Santa Fe U.N.L.
- SCHLEMENSON, S. (1996): *El aprendizaje un encuentro de sentidos*. Buenos Aires: Kapeluz.
- SCHÖN, D. (1988): *El Profesional Reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- 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.


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