



Provincia de Río Negro
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

VIEDMA, 04 DE DICIEMBRE DE 2015

VISTO:

El Expediente N° 98943-EDU-2015 del Registro del Ministerio de Educación y Derechos Humanos - Consejo Provincial de Educación, y

CONSIDERANDO:

Que mediante el mismo se tramita la aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Secundaria en TIC;

Que la Ley Nacional de Educación N° 26.206, Título IV, Capítulo II, Artículo 75°, establece que la Formación Docente tendrá una duración de cuatro (4) años;

Que la Resolución N° 24/07 del Consejo Federal de Educación establece los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial;

Que por Resoluciones N° 74/08 y 183/12 del Consejo Federal de Educación, se aprueban los documentos sobre titulaciones para las carreras de formación docente y el cuadro de nominaciones de títulos;

Que la Ley Orgánica de Educación Provincial F N° 4.819 establece en su Título 6°, Capítulo I, Artículo 108°: “El Consejo Provincial de Educación reglamenta las políticas, los mecanismos de regulación y los criterios de evaluación y de articulación con la participación y el aporte de los docentes y directivos del sistema provincial de Educación Superior;

Que la Ley Orgánica de Educación Provincial F N° 4819 expresa en sus fines y principios “Formar en los distintos campos del conocimiento, para el desarrollo de capacidades y habilidades que se orienten a la construcción de un modelo productivo sustentable” (Capítulo II, Artículo 10°, inciso h) como así también garantizar la formación inicial y permanente de los docentes, su actualización pedagógica y disciplinaria a cargo del Estado, de modo de contribuir a afianzar en las escuelas una enseñanza que alimente la imaginación, el juego, la investigación y el trabajo como ejes articuladores de los aprendizajes”, (Capítulo II, Artículo 10°, inciso n);

Que la construcción del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Secundaria en TIC responde a un proceso de renovación curricular realizado por el equipo de docentes del Instituto de Formación Docente Continua referente;

Que corresponde dictar la norma legal que apruebe el Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Secundaria en TIC y la denominación del título;

POR ELLO, y de acuerdo a las facultades conferidas por el Artículo 165° de la Ley 4819

LA PRESIDENTE
DEL CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
R E S U E L V E:

ARTICULO 1°.- APROBAR el Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente: Profesorado de Educación Secundaria en TIC, que como Anexo I forma parte integrante de la presente resolución.-



Provincia de Río Negro
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

ARTÍCULO 2°.- ESTABLECER que el título a otorgar será: “Profesor/a de Educación Secundaria en TIC”.-

ARTICULO 3°.- ESTABLECER que el presente Diseño Curricular Jurisdiccional, se encuentra encuadrado en la normativa que emite el Consejo Federal de Educación y el Ministerio de Educación de la Nación, que regulan la Formación Docente Inicial.-

ARTICULO 4°.- REGISTRAR, comunicar por la Secretaría General a la Dirección de Planeamiento, Educación Superior y Formación y por su intermedio a los interesados y archivar.-

RESOLUCIÓN N° 4245

Mónica Esther SILVA
Presidenta



DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL

Profesorado de Educación Secundaria en TIC

Año 2015

AUTORIDADES PROVINCIA DE RIO NEGRO

GOBERNADOR

Alberto WERETILNECK

MINISTRA DE EDUCACIÓN

Mónica Esther SILVA

SECRETARIO DE EDUCACIÓN

Juan Carlos URIARTE

DIRECTORA DE PLANEAMIENTO, EDUCACIÓN SUPERIOR Y FORMACIÓN

María de las Mercedes JARA TRACCHIA

EQUIPO JURISDICCIONAL

María de las Mercedes JARA TRACCHIA

Nadia MORONI

Soledad FERNÁNDEZ

Lucia BARBAGALLO

Mileva HONCHARUK

Edición

Anahí ALDER

Diseño y Diagramación

Paula TORTAROLO

EQUIPO INSTITUCIONAL

IFD San Agustín

Directora: Lic. Ana María GOICOCHEA DE CORREA

Coordinador de la Carrera: Lic. Jorge SPALM

Aporte Curricular del Campo Disciplinar: Lic Gabriela YOCCO

ÍNDICE	
PRESENTACIÓN	Pág. 5
CAPÍTULO I. MARCO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA PROVINCIAL Y NACIONAL PARA LA FORMACIÓN DOCENTE	Pág. 6
1.1 La Formación Docente en la Provincia de Río Negro. Antecedentes.	Pág. 6
1.2 La Política Nacional de Formación Docente. Nuevos Contextos.	Pág. 8
CAPÍTULO II. FINALIDADES DE LA FORMACIÓN DOCENTE DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN TIC.	Pág. 10
2.1 Acerca de las TIC y su finalidad a la Formación Docente	Pág. 10
2.2 Sujetos de la Formación	Pág. 12
2.3 Perfil del Egresado	Pág. 12
2.4 Denominación de la Carrera	Pág. 13
2.5 Nominación del Título	Pág. 13
2.6 Duración de la Carrera en años académicos	Pág. 13
2.7 Carga horaria de la carrera	Pág. 13
2.8 Condiciones de ingreso	Pág. 14
CAPÍTULO III. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DE LA PROPUESTA CURRICULAR.	Pág. 15
3.1 Acerca de la Sociedad	Pág. 15
3.2 Acerca de la Educación	Pág. 16
3.3 Acerca del Sujeto	Pág. 16
3.4 Acerca del Conocimiento	Pág. 18
3.5 Acerca del Currículum	Pág. 19
3.6 Acerca de la Enseñanza	Pág. 20
3.7 Acerca del Aprendizaje	Pág. 22
3.8 Consideraciones Metodológicas	Pág. 23
3.9 Acerca de la Evaluación	Pág. 24
CAPÍTULO IV. ORGANIZACIÓN CURRICULAR	Pág. 26
4.1 Definición y caracterización de los Campos de la Formación.	Pág. 26
4.2 Carga horaria por Campo	Pág. 27
4.3 Definición de los Formatos Curriculares que integran la propuesta	Pág. 27
CAPÍTULO V. ESTRUCTURA CURRICULAR	Pág. 29
5.1 Mapa Curricular	Pág. 29
5.2 Cantidad de Unidades Curriculares por año y régimen de cursada	Pág. 30
CAPÍTULO VI. UNIDADES CURRICULARES	Pág. 31
6.1 Presentación de las Unidades Curriculares. Componentes Básicos	Pág. 31
6.2 CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL	Pág. 32
6.2.1 PRIMER AÑO	Pág. 32
6.2.1.1 Alfabetización Académica	Pág. 32
6.2.1.2 Pedagogía	Pág. 33
6.2.1.3 Filosofía	Pág. 35
6.2.1.4 Historia de la Educación Argentina	Pág. 36

6.2.1.5	Educación y Tic	Pág. 38
6.2.2	SEGUNDO AÑO	Pág. 39
6.2.2.1	Psicología Educacional	Pág. 39
6.2.2.2	Didáctica General	Pág. 41
6.2.2.3	Sociología de la Educación	Pág. 42
6.2.3	TERCER AÑO	Pág. 44
6.2.3.1	Antropología	Pág. 44
6.2.3.2	Política y Legislación Educativa	Pág. 46
6.2.4	CUARTO AÑO	Pág. 48
6.2.4.1	Educación Sexual Integral	Pág. 48
6.3	CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA	Pág. 49
6.3.1	PRIMER AÑO	Pág. 49
6.3.1.1	Inglés	Pág. 49
6.3.1.2	Alfabetización Digital	Pág. 50
6.3.1.3	Historia de la Tecnología Educativa	Pág. 52
6.3.1.4	Redes Digitales de información y comunicación	Pág. 53
6.3.2	SEGUNDO AÑO	Pág. 54
6.3.2.1	Sociedad del Conocimiento: Procesos tecnológicos y educativos	Pág. 54
6.3.2.2	Medios Digitales de Comunicación e información	Pág. 55
6.3.2.3	Sujetos de la Educación Secundaria	Pág. 57
6.3.2.4	Didáctica de la Educación Secundaria	Pág. 58
6.3.2.5	Manejo de componentes de la imagen visual	Pág. 59
6.3.3	TERCER AÑO	Pág. 60
6.3.3.1	Multimedia	Pág. 60
6.3.3.2	Las Tic y la Enseñanza	Pág. 62
6.3.3.3	Análisis semiótico de los medios	Pág. 63
6.3.3.4	Diseño y producción de materiales educativos	Pág. 65
6.3.3.5	Base de Datos	Pág. 66
6.3.4	CUARTO AÑO	Pág. 67
6.3.4.1	Proyectos Educativos con TIC	Pág. 67
6.3.4.2	Educación a Distancia	Pág. 68
6.3.4.3	Problemáticas socioeducativas en la educación secundaria	Pág. 69
6.3.4.4	Gestión de Proyectos con TIC	Pág. 71
6.3.4.5	Tecnologías Emergentes	Pág. 72
6.4	CAMPO DE LA FORMACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL	Pág. 73
6.4.1	Práctica Docente I PRIMER AÑO	Pág. 76
6.4.2	Práctica Docente II SEGUNDO AÑO	Pág. 78
6.4.3	Práctica Docente III TERCER AÑO	Pág. 80
6.4.4	Práctica Docente y Residencia Pedagógica IV CUARTO AÑO	Pág. 82

Presentación

El presente texto curricular explicita el marco sociopolítico y pedagógico que orienta el desarrollo del Diseño Curricular del Profesorado de Educación Secundaria en TIC de la Provincia de Río Negro.

Este Diseño se enmarca en los principios, derechos y garantías de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006, los Lineamientos Curriculares Nacionales vigentes a partir de la sanción de dicha Ley y en la creación del Instituto Nacional de Formación Docente.

La Ley Orgánica de Educación Provincial F N° 4819 del año 2012 expresa en sus fines y principios “Formar en los distintos campos del conocimiento, para el desarrollo de capacidades y habilidades que se orienten a la construcción de un modelo productivo sustentable” (Capítulo II, Artículo 10°, inciso h) como así también garantizar la formación inicial y permanente de los docentes, su actualización pedagógica y disciplinaria a cargo del Estado, de modo de contribuir a afianzar en las escuelas una enseñanza que alimente la imaginación, el juego, la investigación y el trabajo como ejes articuladores de los aprendizajes”, (Capítulo II, Artículo 10°, inciso n).

En relación a la Educación Secundaria determina su obligatoriedad y promueve, entre sus objetivos: “Formar sujetos comprometidos que sean capaces de apropiarse de los conocimientos definidos como prioritarios y relevantes para comprender y transformar críticamente su realidad social, económica, ambiental y cultural, y de situarse frente a ella como protagonistas de la historia.” (Capítulo III, Artículo 39°, inciso a), “Formar en los valores y conceptos que ponderen la construcción de una sociedad justa, la reafirmación de la soberanía e identidad nacional, el ejercicio de la ciudadanía democrática y republicana y el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales, de modo de contribuir desde la educación secundaria a la construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y fortalecer un modelo de desarrollo económico-social sustentable, con justa distribución de la riqueza en la Provincia y en la Nación, (Capítulo III, Artículo 39°, inciso h).

El Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Secundaria en TIC, desde una visión de la educación como derecho social y bien público plantea desde acciones estratégicas de la Política Educativa Provincial una formación profesional acorde a estos principios y objetivos. De este modo es responsabilidad del Profesorado pensar en articular las acciones tendientes a formar docentes acordes a las exigencias contextuales e institucionales en las que se insertarán.

Agradecemos especialmente en el proceso de construcción del presente Diseño Curricular Jurisdiccional el apoyo y acompañamiento de la Directora Nacional de Formación e Investigación: Lic. Andrea Molinari, la Coordinadora Nacional de Desarrollo Curricular: Lic Maria Cristina Hisse y a la Lic Herminia Angela Ferrata y equipo.

CAPÍTULO I.

1. MARCO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA PROVINCIAL Y NACIONAL PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

1.1 La Formación Docente en la Provincia de Río Negro. Antecedentes.

Entender el proceso de la formación docente en Río Negro implica poder situar con cierta precisión el mismo en las coordenadas geográficas e históricas tanto de nuestra provincia como del país.

Mediante la Ley N° 14.408 el Congreso de la Nación declara Provincia de la República Argentina a Río Negro en el año 1955, mutando su anterior status jurídico de "Territorio Nacional". En 1957, se sanciona la Primera Constitución Provincial y en 1961 se dictó la primera Ley Orgánica de Educación Provincial bajo el N°227.

Hasta mediados de la década de 1980 los Institutos Superiores de Formación Docente (tal era su denominación en ese momento) funcionaban dentro del marco organizativo del Nivel Superior y Perfeccionamiento Docente, creado por Resolución N° 2012/87 del Consejo Provincial de Educación. Estos eran los existentes, su localización y el año de su creación.¹

- Instituto de Formación Docente de Educación Física de Viedma (1968)
- Instituto de Formación Docente de General Roca (1974)
- Instituto de Formación Docente de Villa Regina (1975)
- Instituto de Formación Docente de Bariloche (1975)
- Instituto de Formación Docente de Río Colorado (1975)
- Instituto de Formación Docente de El Bolsón (1980, en la órbita nacional y de gestión privada, fue transferido a gestión estatal provincial en 1987)
- Instituto de Formación Docente de Luis Beltrán (1980)
- Instituto de Formación Docente de San Antonio Oeste (1982)

Luego de los sucesivos gobiernos de facto a nivel nacional -que tienen su correlato en Río Negro- en 1983 se recuperan las formas democráticas del Estado iniciándose así, tanto en el ámbito nacional como en el provincial un proceso de múltiples cambios, en algunos casos sustanciales y en otros meramente formales.

La sociedad Argentina vive un paso tumultuoso de restauración de los principios constitucionales, de denuncia y repudio a todas las manifestaciones de autoritarismo, con un eje “potente” en la revisión ideológica de los tiempos de la dictadura, la contrastación de sus valores y la instalación de prácticas participativas.

El sistema educativo nacional y el rionegrino en particular no fueron ajenos a este “espíritu de la época” que, de uno u otro modo, atraviesa y modifica todos sus niveles. La educación es percibida como ámbito apropiado para democratizar la sociedad y como uno de los pilares del cambio social.

En términos generales podríamos caracterizar este proceso por la tendencia a una progresiva diferenciación de lo que la mayoría de la literatura pedagógica contemporánea denomina el

¹ Observación: Con posterioridad se crea el Instituto de Formación Docente de Catriel (1989) y el Instituto de Formación Docente de Ingeniero Jacobacci (1991) los cuales fueron cerrados durante los '90.

modelo de escuela “tradicional”², y la nueva forma de entender la relación educación/contexto socioeconómico, la recuperación de la función política de la educación, el planteo del currículum desde una concepción práctica y no como una derivación mecánica de la teoría, y la concepción reflexiva –no prescripta– de la función del docente que se transforma así en actor fundamental en el proceso educativo, incentivando su actitud crítica y productora. La reforma del Nivel Superior es tributaria de estos cambios y reconoce en ellos su antecedente inmediato y más directo.

Esto se evidencia no sólo a nivel del discurso político sino que toma cuerpo en la normativa que necesariamente impacta en los diferentes niveles del sistema educativo y sus instituciones. La provincia de Río Negro tiene una valiosa trayectoria en la formación docente para los niveles inicial y primario, generada en especial desde el proceso de reforma iniciado en los años 1987/88, que implicó la formulación del Diseño Curricular para la formación docente en los niveles antes mencionados y la concreción de una organización institucional para los Institutos de Formación Docente coherente con aquella propuesta curricular.

Estas transformaciones se objetivaron en un marco legal adecuado -con la Ley Provincial F N° 2288 del año 1988 que regula el funcionamiento de los Institutos de Formación y Perfeccionamiento Docente-; ratificada por la Ley Orgánica de Educación Provincial F N° 2444 del año 1991, referido al gobierno colegiado y al régimen laboral docente. Asimismo, en su Artículo 8°, otorga al docente un lugar protagónico en el diseño y desarrollo de las políticas educativas provinciales enunciándolo de esta manera: “intervenir activamente en la planificación, gestión, supervisión, y evaluación del proceso educativo y en el funcionamiento, organización y gobierno del servicio o establecimiento educativo en el que se desempeñen, compartiendo la responsabilidad de su gestión con los demás integrantes de la comunidad educativa” y en relación a su formación “perfeccionarse en forma permanente, participando en sistemas de actualización y de capacitación que posibiliten el mejoramiento de la calidad de los servicios educativos que protagonizarán”.

La Ley Provincial F N° 2288 brindó un conjunto de respuestas que atendían a la complejidad de los cambios, considerando distintas dimensiones: curricular, organizacional-institucional, normativa y administrativa. Esto generó en los Institutos un discurso político-pedagógico en torno a la participación democrática en la toma de decisiones a través de la representatividad de los claustros; la finalidad social de las Instituciones de Nivel Superior; el lugar del futuro docente, de la educación, del conocimiento, de la enseñanza, del aprendizaje; una organización institucional y curricular diferente; así como condiciones laborales específicas de ingreso y permanencia en el Nivel.

El gobierno de cada Instituto, a partir de la aprobación de esta Ley, está conformado y elegido por docentes, egresados y estudiantes de cada institución, a través de elecciones directas de los respectivos claustros, constituyendo, de esta manera, el Consejo Directivo.

En cuanto a la organización académica, también es destacable la conformación de la estructura curricular por áreas constituidas por contenidos afines y la creación de departamentos que coordinan las tareas de investigación-extensión y capacitación.

Los Institutos rionegrinos de gestión estatal cumplen desde la implementación de la Ley Provincial F N° 2288 las funciones de **Formación Inicial** en los Profesorados de Educación Primaria (S. C. Bariloche, Luis Beltrán, San Antonio Oeste, Villa Regina, General Roca y El Bolsón); Profesorado en Educación Inicial (San Carlos de Bariloche y El Bolsón) y Profesorado de Educación Física (Viedma). También se incorporan nuevas propuestas formativas destinadas a otros niveles del sistema

² Preeminencia de la función reproductora de la educación, estructuras organizacionales centralizadas, relaciones jerarquizadas con sesgos autoritarios, prácticas educativas sustentadas en las teorías del aprendizaje empiristas, concepciones epistemológicas positivistas.

educativo y modalidades tales como: Profesorado de Educación Especial con Orientación en Discapacidad Intelectual (Villa Regina y S. C. de Bariloche), Profesorado de Educación Secundaria en Historia (Luis Beltrán y El Bolsón), Profesorado de Educación Secundaria en Geografía (Luis Beltrán), Profesorado de Educación Secundaria en Matemática, Física y Química (Gral. Roca), Profesorado de Educación Secundaria en Biología (San Antonio Oeste), Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura (Villa Regina). Se crean Anexos para la formación docente de primaria en Río Colorado y Los Menucos, nuevas instituciones formadoras en lugares estratégicos regionales tales como el IFDC en Sierra Grande con el Profesorado de Nivel inicial y en Río Colorado el Profesorado de Teatro, Geografía, Matemática y Lengua y Literatura.

Otra de las funciones enmarcadas en la Ley Provincial F N° 2288 se refiere a la **Formación Permanente**, con acciones desarrolladas desde cada Instituto en su zona de influencia a través de propuestas de acompañamiento, actualización pedagógica didáctica, disciplinar y/o referida a problemáticas de la práctica institucional y/o áulica; como así también la implementación de políticas provinciales y nacionales de propuestas de formación permanente definidas como relevantes.

La función de **Investigación** junto a la formación inicial y la formación permanente deben entenderse en su relación y vinculación dialéctica promoviendo prácticas investigativas que posibiliten la revisión y la evaluación continua de las acciones en las dos funciones. En cuanto a la **Extensión** a la comunidad los Institutos se constituyen en espacios de encuentro cultural, social y político donde distintos actores (vecinos/as, profesores/as, maestros/as, estudiantes, referentes de la comunidad) participan en la evaluación y propuestas de acciones de interés comunitario. Las mencionadas funciones forman parte de la historia de los Institutos de Formación Docente y se reconoce en ellas características identitarias constitutivas de la Educación Superior.

Las acciones vinculadas a la Formación Inicial, Investigación y la Extensión a la comunidad se fortalecen y amplían conservando los sentidos como prácticas institucionales construidas durante estos veinticinco años. La actual Ley Orgánica de Educación Provincial F N° 4819 – enmarcada en la Ley Nacional de Educación N° 26.206- reafirma las funciones desarrolladas por los Institutos en Formación Inicial, Formación Permanente, Investigación, Extensión; inscribiéndose en el reconocimiento del derecho social a la educación, fijando los pilares de su organización académica e institucional sobre los principios de democratización, igualdad y calidad de la educación como andamiaje fundamental para todas las actividades del Nivel Superior del Sistema Educativo.

1.2 La Política Nacional de Formación Docente. Nuevos Contextos.

El proceso de elaboración de este Diseño Curricular surge de la necesidad de ajustarse a los nuevos marcos normativos vigentes a nivel nacional a partir de la promulgación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206.

El Estado Nacional y las Provincias han ido construyendo una serie de consensos a través de resoluciones, documentos y recomendaciones que son las que posibilitan la transformación y orientan su concreción e implementación. Podemos especificar los siguientes:

- Res. CFE N° 24/07. "Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente.
- Res CFE N° 30/07 "Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina".
- Res. CFE N° 74/08 "Titulaciones para las carreras de formación Docente".
- Res. MEN N° 1588/12 "Requisitos y procedimientos para la validez nacional de títulos".
- Res CFE 183/12 "Modificaciones a la Res. CFE 74/08"

- Instituto Nacional de Formación Docente. Recomendaciones Curriculares.
- Documentos de Mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 crea el Instituto Nacional de Formación Docente (Artículo 76°); organismo que regula la formación docente en todo el territorio nacional, y que tiene como función principal el desarrollo de políticas y lineamientos básicos curriculares de la formación docente inicial y continua, otorgando unidad, organización y sistematización a los institutos de formación docente del país, implica un trabajo conjunto entre el nivel central y las distintas jurisdicciones (Resolución N° 24/07 Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial Consejo Federal de Educación).

Así, la tarea de los Institutos de Formación Docente Continua consiste en “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 y promover la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con las culturas y las sociedades contemporáneas, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad de oportunidades y la enseñanza en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos/as”, tal como lo establece la Ley de Educación Nacional en su Artículo 71° y cuyas funciones establecidas por Resolución del Consejo Federal de Educación 30/07: “Formación inicial; Acompañamiento de los primeros desempeños docentes; Formación pedagógica de agentes sin título docente y de profesionales de otras disciplinas que pretenden ingresar a la docencia; Formación para el desempeño de distintas funciones en el sistema educativo; Preparación para el desempeño de cargos directivos y de supervisión; Actualización disciplinar y pedagógica de docentes en ejercicio; Asesoramiento pedagógico a las escuelas; Formación (de docentes y no docentes) para el desarrollo de actividades educativas en instituciones no escolares (instituciones penales de menores, centros recreativos, centros culturales, etcétera); Investigación de temáticas vinculadas con la enseñanza, el trabajo docente y la formación docente; Desarrollo de materiales didácticos para la enseñanza en las escuelas”.

CAPÍTULO II.

2. FINALIDADES DE LA FORMACIÓN DOCENTE DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN TIC.

La formación docente está vinculada a proyectos históricos y socio-políticos con prácticas que dan sentido a una sociedad inclusiva y que recupera el sentido profundo de la enseñanza en diferentes contextos; focalizando en el compromiso político de la intervención. La Ley de Educación Nacional Nº 26206, artículo 71; expresa: “La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as”.

Considerar la formación docente inicial como la configuración de marcos referenciales que posibiliten los pilares para la construcción dialógica de una formación que incorpore dimensiones filosófica/político/pedagógica de la Educación. Las finalidades de la formación docente inicial se orientan a la construcción de un proyecto de acción compartido que promueva una sólida formación en el oficio de enseñar. Formar profesionales capaces de transmitir la herencia cultural, los conocimientos y valores para una formación integral en las nuevas generaciones.

La transmisión y producción de conocimiento se constituye en el eje de sentido de la profesión docente, de este modo la enseñanza como acción compleja de intervención requiere del aprendizaje de capacidades/competencias docentes enmarcadas en una concepción de la formación como práctica social transformadora, basada en perfiles democráticos y que sostiene en el conocimiento el modo de comprender para transformar.

La formación docente inicial requiere de un proceso de construcción personal y colectivo acerca de las especificidades de la profesión. Los procesos formativos tienen lugar a través de la mediación con otros sujetos, las instituciones, el conocimiento, las huellas que marcaron las historias escolares de los sujetos de la formación, se inscribe así en una historia individual y grupal que está atravesada por múltiples determinaciones: personales, institucionales, generacionales, sociales, culturales.

2.1 Acerca de las TIC y su finalidad en la Formación Docente.

Las tecnologías, dentro de la Ciencias Sociales, como ciencias interdisciplinarias y multidisciplinarias, abordan los problemas de las Tecnologías que se aplican en el proceso de Información y Comunicación. El eje fundamental de estas ciencias es la observación y medición de lo tecnológico, respecto de los procesos sociales.

La creación de este nuevo profesorado tiene su raíz en la necesidad de formar recursos docentes en el Área de las Asignaturas de la Escuela Media, que refieren a la Computación, la Información, la Informática y todo tipo de almacenamiento de Datos e Información, con formación pedagógica- didáctica. Es por ello, que la formación de *Profesores de Educación Secundaria en TIC*, es una necesidad para la provincia, que no puede postergarse.

Desde lo estrictamente académico, los resultados del Operativo Nacional de Evaluación de la

Calidad Educativa en todo el país³, plantean desafíos importantes a la formación docente. En el área relacionada con los conocimientos en TIC, nos proporciona información que da cuenta de ciertas regularidades deficitarias que plantean la necesidad de ajustar la formación docente, teniendo en cuenta las exigencias sociales y los aportes de nuevas y distintas teorías que señalan una educación en TIC, que contribuya a mejorar la comprensión de las actividades económicas y su organización, así como la vida emocional y el desarrollo y crecimiento sano de los estudiantes.

Los educadores de hoy se encuentran con estudiantes sumamente estimulados por el acceso que poseen a las tecnologías de información y comunicación (TIC), es por ello que los docentes deben estar a la altura de su motivación y responder a ello proponiendo nuevos desafíos.

Las nuevas tendencias en los procesos educativos demandan una actitud abierta hacia los cambios de estrategias metodológicas que permitan preparar al futuro docente para “saber enseñar”, lo cual supone: un saber disciplinar que integra los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales, y un saber sobre la enseñanza y el aprendizaje de las TIC. Para ello deberán adquirir un conocimiento de los contenidos a enseñar, teniendo en cuenta la validez social y formativa de los mismos.

El proceso formativo de los futuros docentes deberá orientarse al desarrollo de un profesional, con competencias para proyectar y llevar a la práctica propuestas didácticas, que tenga en cuenta las características particulares de los sujetos, los grupos y los contextos institucionales.

El estudiante que cursa en los Institutos de Formación Docente llega con conocimientos previos con los que explica los fenómenos sociales, y con modelos y criterios para organizar las tareas de enseñanza. Por esto la formación de los futuros profesores se abordará como un proceso de reflexión y construcción del conocimiento bajo una concepción constructivista de la enseñanza de las ciencias.

La formación en Tecnología y ciencias para los estudiantes, implica ponerse a pensar sobre la formación que éstos deben recibir para enseñar, para ser alfabetizadores. Dicha formación implica la consideración de los sentidos que le otorguen a sus aprendizajes y esto requiere inevitablemente entablar diálogos entre relatos para la construcción de un nuevo tipo de saber que no será científico ni narrativo sino escolar.

Estar alfabetizado científicamente tiene que ver con la comprensión profunda de las características y leyes básicas del mundo que nos rodea, y, por otra parte, con el desarrollo de ciertas capacidades relacionadas con el “modo de hacer” de la ciencia: el pensamiento crítico y autónomo, la formulación de preguntas, la interpretación de evidencias, la construcción de modelos explicativos y la argumentación, la contrastación y el debate como herramientas para la búsqueda de consensos, por citar sólo algunas.

La alfabetización científica implica, poder dar sentido a lo que nos rodea. No se trata, entonces, de conocer la mayor cantidad posible de datos, sino de desarrollar una batería de herramientas esenciales para, por un lado, comprender e interactuar de modo efectivo con la realidad cotidiana y, por otro, ser capaces de tomar decisiones conscientes y responsables a partir de esa comprensión.

Las tareas de alfabetización científica y didáctica para los alumnos de formación serán inaugurales, porque probablemente por primera vez se enfrenten a la construcción de problemas que interpelen sus saberes narrativos y que, a partir de las investigaciones escolares, se les dé la posibilidad de activar nuevos juegos de lenguaje y de pensar nuevas referencias didácticas.

Desde esta perspectiva se definen las siguientes finalidades para la formación docente:

³ Ministerio de Cultura y Educación. 2004

- Formar docentes capaces de asumirse como educadores comprometidos y sólidamente formados con quienes se vinculan, adolescentes, jóvenes y adultos de modo sistemático, y con posibilidades de desplegar prácticas educativas contextualizadas, a partir de claros posicionamientos teóricos, con creatividad, espíritu de innovación, compromiso social y respeto por la diversidad.
- Garantizar una formación docente inicial integral, a través del desarrollo de los campos de formación pedagógica, específica y de la práctica profesional docente, con los aportes de las diferentes áreas del conocimiento.
- Promover el desarrollo de habilidades y actitudes para el ejercicio ético, racional, reflexivo, crítico y eficiente de la docencia, entendiendo que la Educación Secundaria es un derecho y un deber social, y que los adolescentes, jóvenes y adultos son sujetos de derecho, seres sociales, integrantes de una familia y de una comunidad, que poseen características personales, sociales, culturales y lingüísticas particulares y que aprenden en un proceso constructivo y relacional con su ambiente.
- Estimular procesos que impulsen la cooperación y la conformación de redes interinstitucionales, el trabajo en grupo y la responsabilidad, propiciando la formación de ciudadanos y profesionales conscientes de sus deberes y derechos, dispuestos y capacitados para participar y liderar en la detección y solución de los problemas áulicos, institucionales y comunitarios diversos.
- Propiciar en los futuros docentes la construcción de una identidad profesional clara, a través de los análisis de los fundamentos políticos, sociológicos, epistemológicos, pedagógicos, psicológicos y didácticos que atraviesan las teorías de la enseñanza y del aprendizaje y del desarrollo de las competencias que conforman la especificidad de la tarea docente en el ámbito de la Educación Secundaria.

2.2 Los Sujetos de la Formación

La propuesta formativa debe posibilitar el reconocimiento de los jóvenes y adultos que acceden al nivel superior como sujetos portadores de saberes, experiencias, cultura, con trayectorias escolares e historias singulares. Sujetos capaces de aprender acerca del campo de conocimientos para el que se forman de un modo crítico y sistemático desde la comprensión de los fundamentos epistemológicos y didácticos de ese objeto de estudio como así también de los propios procesos subjetivos aprendidos acerca del conocimiento a enseñar. Experiencias formativas diseñadas como espacios de encuentros con pares y adultos en las que el debate y la reflexión compartida acerca de las acciones y toma de decisiones curriculares se constituyan en procesos que promuevan prácticas institucionales transformadoras, positivos vínculos con el conocimiento y con los sujetos que participan en esa práctica.

La formación docente debe estar abierta a los requerimientos contextuales de la época, la permanente actualización del conocimiento, la implementación de nuevas y diversas estrategias metodológicas, y la evaluación continua con propuestas que promuevan mejores condiciones de aprendizajes para los estudiantes.

2.3 Perfil del Egresado

El/la Profesor/a de Educación Secundaria en TIC es un/a docente con sólida formación teórica, metodológica y pedagógica en la disciplina, que lo habilita a ejercer la docencia en la Educación Secundaria del Sistema Educativo Nacional:

- Puede planificar actividades y coordinar equipos relacionados con la enseñanza de las TIC, así como participar en equipos interdisciplinarios.

- Es capaz de desarrollar la tarea de enseñanza entendiéndola como una práctica social situada y multidimensionalmente configurada, que trascienda el ámbito áulico para reconocerse en un marco institucional.
- Posee apertura para realizar la selección y organización de los contenidos de enseñanza teniendo en cuenta su carácter provisional, multidimensional y complejo, atravesado por concepciones e intereses.
- Puede proponer situaciones de enseñanza destacando las posibilidades del trabajo colaborativo y cooperativo, integrando variados recursos, espacialmente los que aportan las tecnologías de la comunicación y la informática.
- Integra la teoría y praxis de la tarea docente y posee formación que le permite realizar un análisis crítico de las herramientas conceptuales que subyacen a la práctica docente.
- Posee apertura para comprometerse con la democratización del conocimiento interpelando las relaciones de saber/poder/identidad y promueve que las nociones de igualdad, inclusión, diferencia, entre otras, se constituyan en un interrogante a la hora de enseñar.
- Posee compromiso con la actividad de enseñar, reconociendo que la construcción y transmisión del conocimiento tiene una función social en la comprensión de la realidad social/natural.
- Posee capacidad para la formación permanente y la innovación pedagógica, atento a la provisionalidad del conocimiento producido y la ubicuidad de la enseñanza.

2.4 Denominación de la Carrera.

Profesorado de Educación Secundaria en TIC.

2.5 Denominación del Título

La denominación del título, atendiendo a la normativa vigente⁴, es:

Profesor/a de Educación Secundaria en TIC.

2.6 Duración de la Carrera en Años Académicos

4 (cuatro) años

2.7 Carga Horaria total de la Carrera incluyendo los Espacios de Definición Institucional.

2664 horas reloj

⁴ Res. CFE 74/08 "Titulaciones para las carreras de formación Docente". Res CFE 183/12 "Modificaciones a la Res. CFE 74/08".

2.8 Condiciones de Ingreso

Teniendo en cuenta el Reglamento Académico Marco de la Jurisdicción, Resolución Nº 4077/14, en el mismo se establecen las siguientes condiciones:

Artículo 5º: Ingreso.- A las instituciones de Educación Superior dependientes de la Provincia de Río Negro se ingresa de manera directa, atendiendo a la igualdad de oportunidades y la no discriminación.

Artículo 6º: Inscripción.- Para inscribirse en una institución de Educación Superior es necesario presentar la siguiente documentación:

- a) Solicitud de inscripción.
- b) Constancia de estudios secundarios completos, acreditados con la presentación del título en original y copia, o constancia de título en trámite o constancia de finalización de cursado del secundario con materias adeudadas.
- c) Fotocopia autenticada del documento de identidad (datos de identificación y domicilio).
- d) Partida de Nacimiento actualizada, original y copia autenticada.
- e) DNI.

Esta documentación debe obrar en el legajo de cada estudiante al comenzar el ciclo lectivo. Por Secretaría de Estudiantes se realiza la carga de ingresantes en el sistema SAGE-LUA o sistema de administración de estudiantes equivalente, y se mantendrá actualizada la información respecto a su condición de regularidad y rendimiento académico.

CAPÍTULO III.

3. FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA DE LA PROPUESTA CURRICULAR

3.1 Acerca de Sociedad

Pensar la sociedad actual supone el reconocimiento de calificativos vinculados a: cambio, incertidumbre, fluidez, vertiginosidad, fragmentación, conflictos y nuevas reconfiguraciones, todas categorías que nos permiten leer la realidad social desde nuestro tiempo.

En las últimas décadas la sociedad ha atravesado profundas transformaciones, vinculadas a cambios en el orden global y sus múltiples manifestaciones locales: la articulación entre Estado, mercado y sociedad; la estructura económica; el mundo del trabajo; la cultura y la tecnología; las identidades; los marcos referenciales de los actores. Tales procesos impactan en las configuraciones de la sociedad, la dinámica social y las prácticas de los sujetos.

Entendemos a la sociedad como construcción humana e histórica constituida por sujetos que se relacionan desde diferentes posiciones y disputan sentidos y significados en este proceso que conforma la realidad social. En tal sentido la realidad social es la configuración de una totalidad, compleja, conflictiva, vinculada a los procesos históricos.

Guillermina Tiramonti propone analizar los actuales cambios sociales en relación con la aceleración de los flujos de la globalización. Señala al respecto que “(...) la era de la globalización erosiona el entramado societal, modificando sus relaciones, sus funciones y sus posiciones relativas, cambiando el contexto en que se desenvuelven y el conjunto de demandas a las que se ven sometidas. En definitiva, la globalización rompe el entramado de experiencias que conformaron lo que llamamos la vida moderna, y pareciera que el conjunto de instituciones y personas que conformaban esta red son liberadas o expulsadas de las seguridades que otorgaba este modo de vida”.⁵

En este mundo globalizado, reconocemos las contradicciones existentes entre sujetos, grupos sociales, naciones; en tanto que la globalización representa fenómenos de contacto y difusión acelerados de productos económicos y culturales como así también intentos homogeneizadores de determinados actores sociales con poder y recursos que se encuentran territorialmente localizados y responden a determinadas identidades nacionales y/o lealtades económicas sectoriales imposibles de ignorar aun cuando se compartan espacios transnacionales y disputas de distintos movimientos políticos sociales por conservar su identidad y particularidad.

Robert Castel en *“La metamorfosis de la cuestión social”* da cuenta del derrumbe de la sociedad salarial⁶ y del entramado institucional o marco normativo que la caracterizaba, con fuerte impacto en las subjetividades contemporáneas. Zygmunt Bauman llama a esta nueva etapa *“modernidad líquida”* para metaforizar la falta de pautas estables y predeterminadas en un entorno social cada vez más fluido y en perpetuo cambio. Analiza el pasaje entre lo que llamó *“tiempos sólidos”* y los actuales *“tiempos líquidos”* o flexibles en que predomina la inestabilidad y la desconfianza. Entonces, si en la etapa sólida del Estado nacional la norma constituía la lógica básica de las instituciones y dispositivos, *“en la actualidad, las pautas y configuraciones ya no están “determinadas” y no resultan “autoevidentes”*; al contrario: hay demasiadas, chocan entre sí, y sus mandatos se contradicen, de manera que cada una de esas pautas y configuraciones ha sido

⁵ Tiramonti, G. (2007), *La escuela, de la modernidad a la globalización*, Clase virtual para la Especialización en Pedagogía de la Formación, UNLP.

⁶ Castel, R. (1995), *La metamorfosis de la cuestión social*, Buenos Aires, Paidós.

despojada de su poder coercitivo o estimulante. Es por ello que el peso de la construcción de pautas y la responsabilidad del fracaso caen sobre los hombros del individuo.⁷

3.2 Acerca de la Educación

La educación es un proceso histórico, político y social, necesario y fundamental, a través del cual una determinada sociedad produce y distribuye saberes para la producción y la reproducción social y cultural.

En ese sentido “la educación es una práctica social y es una acción. Es una *práctica*, porque es algo que las personas efectivamente hacen, no es algo deseado o imaginado. Es una *acción* que tiene una direccionalidad y un significado histórico. Y es *social*, porque no es posible pensar la vida humana sin educación” (Gvirtz y otros, 2007: 21).

Pensar la educación en clave histórica y política es considerar también su relación con el *poder*, dado que ella misma es quien, mediante prácticas, rituales y conocimientos forma para la vida en sociedad.

En este sentido, educar es “incidir en los pensamientos y en las conductas de distintos modos”⁸ (Gvirtz y otros, 2007:18).

De esta manera, la educación en tanto proceso socio político históricamente situado, se constituye como un proceso social y cultural que va más allá de la “escolarización” que realiza la escuela ya que responde a lo que cada sociedad o colectivo social considera como saberes o habilidades valiosas y relevantes – legitimadas socialmente - para seguir transmitiendo entre sus miembros. Desde este lugar se plantea el sentido contextualizado desde lo histórico y lo social, desde lo individual y lo colectivo. Entendiendo que la educación es más amplia que la escolarización.

En tal sentido, la escuela, en tanto institución social regulada por el Estado se posiciona como aquella que recorta contenidos considerados significativos socialmente para transmitirlos formando así a las generaciones venideras.

Se puede entonces decir que en tanto transmisora de la herencia cultural de una sociedad, la educación en términos generales y la escuela, en términos específicos, tiene por función regular la posibilidad de integración y participación activa de las nuevas generaciones, asegurando así mismo la identidad y la continuidad histórica de la sociedad, sus instituciones y relaciones sociales fundamentales.

Esta transmisión da lugar al cambio, en este dinámico proceso no todos los elementos transferidos resultan aceptados previamente. Existe la posibilidad de reinterpretación, negociaciones y resistencias, generándose así un campo heterogéneo de tensiones y conflictos que permiten eventuales transformaciones. En este sentido se puede comprender a la educación como un campo fértil de transformación y cambios sociales.

3.3 Acerca del Sujeto

Para que un sujeto advenga en tal es necesario la presencia y el contacto con el Otro; esto es: con el mundo simbólico y el mundo social, puesto que el sujeto se constituye a partir de la base material

⁷ Bauman, Z. (2002), *Modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

⁸ Gvirtz, Silvina; Grinberg, Silvia; Abregú Victoria (2007): *La educación ayer, hoy y mañana*. El ABC de la Pedagogía. Aique Educación. Buenos Aires

biológica que es condición necesaria pero no suficiente para que el proceso de constitución subjetiva se realice.

El sujeto puede constituirse sólo cuando lo social se inscribe en él, a la vez que él se inscribe en lo social. Se instituye cuando organiza sus experiencias, atribuye significados al mundo y tiene un campo de decisiones que tomar, decisiones que no siempre son racionales y conscientes⁹. El sujeto es fundamentalmente modos de subjetivación creados en las relaciones con los dispositivos del saber y del poder.

Los sujetos, por lo tanto, se construyen en las experiencias vividas, entre ellas, la escolar.

“La especificidad de la institución educativa puede entenderse como lugar de encuentro entre distintos sujetos que se encuentran, unos para enseñar y otros para aprender cosas que no se enseñan ni se aprenden en otras instituciones (...)”¹⁰

Así, la escuela por medio de sus dispositivos pedagógicos no solo media y construye una experiencia del mundo exterior sino que también lo hace con la experiencia que tienen los estudiantes de sí mismos y de los Otros como sujetos. En el proceso de la experiencia de sí, del sujeto mismo, está presente una relación de alteridad.

La experiencia de sí es la que constituye al sujeto y la relación de alteridad es condición necesaria y fundante de la vigencia de los derechos humanos y, en consecuencia, de la formación ciudadana. El reconocimiento del Otro como legítimo Otro se sostiene en el principio de igualdad de los sujetos, concebidos como sujetos de posibilidad y derechos, desde una lógica que articula las diferencias con un proyecto escolar y social verdaderamente emancipador.

En tal sentido no podemos soslayar que “el sujeto se establece en las relaciones de producción materiales y simbólicas y se va constituyendo en el proceso de socialización histórica, que ocupa todo su trayecto vital”¹¹; dicho proceso de constitución subjetiva supone además la confluencia de la memoria, la práctica social, el pensamiento utópico y las representaciones sociales que producen los sujetos desde su conciencia y su cultura. El sujeto escolar es un sujeto social e históricamente situado.

Desde una perspectiva dialéctica se plantea la exigencia de pensar la realidad y los sujetos no sólo como producto sociohistórico sino fundamentalmente como procesos de construcción actual en tanto reconocemos que, si bien, el sujeto se produce en relación con las estructuras, no depende totalmente de ellas. La estructura no tiene una eficacia completa en tanto nunca pueden abarcar la totalidad de las posibilidades. De allí que la comprensión de los sujetos no se puede reducir al plano de sus determinaciones estructurales, pues “el hombre como conciencia remite a la idea de sujeto actuante en momentos concretos del devenir histórico”¹²

Es precisamente en la subjetividad y en los sujetos donde confluyen y se reelaboran tanto los factores estructurantes de la vida social -sean estos económicos, políticos, sociales o culturales-, como los procesos constructivos de la vida social; es a través de ellos que se articulan y que podemos comprender las dinámicas reproductivas y producentes de la sociedad, ya que ellos son el espacio donde se desenvuelve la dialéctica de lo dado y lo dándose, del pasado/presente, del presente/futuro y de lo micro y lo macro social.

⁹ Caruso, M. y Dussel, I. (1998), *De Sarmiento a los Simpsons, Cinco conceptos para pensar la educación Contemporánea*, Buenos Aires, Kapelusz.

¹⁰ Ministerio de Educación (2008), *Diseño Curricular para la Formación Docente del Nivel Primario*, Río Negro.

¹¹ Ministerio de Educación (2008), *Diseño Curricular de la Transformación de la Escuela Secundaria*, Río Negro.

¹² Zemelman, H. (1987), *Conocimiento y sujetos sociales*, México, Colegio de México.

El sujeto que se forma para ser docente no puede ser comprendido al margen de los discursos y las prácticas que constituyen la formación docente. La formación tiene su fundamento en la subjetividad y la subjetividad es el devenir siempre abierto a procesos de subjetivación.

En este sentido concebimos al sujeto como sujeto condicionado por múltiples dimensiones de lo social que inciden en la constitución de su subjetividad, pero nunca como sujeto determinado, en tanto reconocemos la praxis como la esfera del ser humano que revela al sujeto como ser ontocreador, ser que crea la realidad humana-social.

El sujeto es un ser de la praxis y, desde su praxis, es capaz de producir nuevas prácticas y nuevas relaciones; es decir, puede construir realidad conforme a otros nuevos intereses e intencionalidades.

3.4 Acerca del Conocimiento

El conocimiento es resultado de una actividad específicamente humana. La capacidad de conocer está inscrita en el potencial biológico de nuestra especie y la posibilidad de su desarrollo estriba en las herramientas conceptuales que provee la cultura y en la posibilidad de aplicarlas para la comprensión del mundo.¹³

Desde la Fenomenología¹⁴ podemos afirmar que el conocimiento es producto de la relación entre sujeto cognoscente y objeto a conocer.

La relación entre los dos miembros es a la vez una correlación. El sujeto sólo es sujeto para un objeto y el objeto sólo es objeto de conocimiento para un sujeto. Ambos sólo son lo que son en cuanto son para el otro. Pero esta correlación no es reversible. Ser sujeto es algo completamente distinto que ser objeto. La función del sujeto consiste en aprehender el objeto, la del objeto en ser aprehensible y aprehendido por el sujeto.

“El conocimiento puede definirse, por ende, como una determinación del sujeto por el objeto. Pero lo determinado no es el sujeto pura y simplemente, sino tan sólo la imagen del objeto en él. Esta imagen es objetiva, en cuanto que lleva en sí los rasgos del objeto. Siendo distinta del objeto, se halla en cierto modo entre el sujeto y el objeto. Constituye el instrumento mediante el cual la conciencia cognoscente aprehende su objeto”.¹⁵

El conocimiento científico es una forma de interpretar la realidad que aparece en la modernidad, tomando el lugar de “*conocimiento universal*”. Se opone a todo tipo de dogmatismos y requiere de ciertas condiciones en lo relativo a la validez de sus postulados, los que deben ser obtenidos a través de la reflexión y la contrastación empírica, expresados mediante razonamientos lógicos y estar referidos a objetos que intencionalmente quieren ser conocidos.¹⁶

La definición que se hace del conocimiento y los criterios de producción del mismo han variado en la historia de la humanidad. Los cambios en las prácticas científicas se corresponden con transformaciones de la cultura y de las visiones del mundo propias de cada época y con el lugar que las instituciones científicas tienen en la sociedad y sus implicancias en la vida cotidiana.

¹³ Yuni, J. y Urbano, C. (2005), *Investigación etnográfica, Investigación- Acción, Mapas y herramientas para conocer la escuela*, Córdoba, Editorial Brujas.

¹⁴ Hessen, J. (1970), *Teoría del Conocimiento*, Madrid, Espasa Calpe.

¹⁵ Hessen, J., Op Cit.

¹⁶ Yuni, J. y Urbano, C., Op Cit.

El conocimiento científico debe ser situado como una producción social, surcada por “*poderes*” que lo han validado y lo validan socialmente. Esto hace que no podamos considerarlo neutral, en tanto que nunca existe en una relación objetiva con lo real.

Entonces, no puede pensárselo como algo a lo que hay que acceder, un todo homogéneo, cerrado, extraño y ajeno. Se presenta por el contrario como un devenir continuo en su construcción, más que la suma de saberes, como un producto - objetivado y contradictorio- de procesos sociales, históricos, culturales y psicológicos.

Lo que reconocemos como saber legitimado socialmente es el resultado de complejas y conflictivas relaciones de poder. El conocimiento es significación y ello incluye, por definición, al sujeto para quién significa; un sujeto activo, íntegro, social e históricamente situado.

En el terreno de lo social, los requisitos de objetividad y neutralidad valorativa que propone la epistemología de las ciencias naturales constituyen una dificultad por “el hecho de que el observador de la realidad social sea parte de esa misma cultura y comparta con los otros sus valores y formas de interpretar la realidad”.¹⁷

Este proceso dinámico de construcción social, territorial e histórica articula teoría y práctica, y supone un movimiento desde el sentido común -creencias, saberes implícitos, valores- hacia el conocimiento científico.

Comprender la complejidad del desarrollo del conocimiento social supone entonces, reconocer la existencia de diferentes tradiciones que fueron gestándose a lo largo del tiempo, con compromisos ideológicos y políticos específicos.

3.5 Acerca del Currículum

Toda concepción curricular implica siempre una determinada propuesta pedagógica y refleja una determinada concepción no sólo de lo educativo sino de lo social, lo político y lo cultural. Así pensado, el curriculum constituye el espacio que connota un enfoque de formación.

En tal sentido, “el currículum se concibe aquí, como la expresión de un proyecto político, pedagógico y cultural, escenario de conflictos entre múltiples intereses e intencionalidades, es un eslabón entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre lo que se afirma que puede ser la educación y lo que finalmente es. Por eso debe ser concebido como un proceso que involucra la práctica pedagógica misma como uno de sus componentes básicos.”¹⁸

Dicho espacio de articulación es posible a partir del sostenimiento de un curriculum como matriz abierta, flexible, no prescriptivo y concluido, sino marco estable desde donde se generan transformaciones, producciones con múltiples significaciones, niveles crecientes de integración, profundidad y rigurosidad en los desarrollos teóricos. Relaciones que no se limitan a determinaciones establecidas previamente y que son objeto de discusión.

De este modo el curriculum no es inestabilidad ni tampoco determinación, permite la construcción de una autoridad que habilita para la crítica y la oposición. Desde esta mirada, como expresa Grundy¹⁹, se deja de considerar los procesos curriculares como sistemas de cumplimiento de reglas para centrarnos en la construcción del curriculum como interacción dinámica entre los miembros de comunidades críticas.

¹⁷ Yuni, J. y Urbano, C., Op Cit.

¹⁸ Ministerio de Educación (1988), *Diseño Curricular de la Formación Docente*, Río Negro.

¹⁹ Grundy S. (1998), *Producto o praxis del curriculum*, Madrid, Morata.

Un currículum crítico, ofrece una visión de la realidad como proceso cambiante y discontinuo cuyos agentes son los seres humanos, los cuales están en condiciones de llevar adelante su transformación; demuestra que los conocimientos y los hechos sociales son productos históricos, y en consecuencia, pudieron haber sido diferentes y pueden serlo aún; reconoce que las ideas no aparecen como estáticas, como representaciones imparciales de lo que las cosas son o han sido; no se ignora el diálogo y la crítica que crea la naturaleza tentativa del conocimiento; asume que las condiciones humanas no aparecen como predeterminadas y no se espera que el alumnado se acomode a la autoridad establecida y se ajuste a las interpretaciones de la realidad definidas oficialmente; no elimina la función del conflicto social para preservar la permanencia de las instituciones sociales existentes mediante presiones sobre las personas, su creatividad y su capacidad de innovación; plantea los contenidos en relación con la experiencia personal y social de quienes aprenden, y los contenidos no se legitiman únicamente a través de las definiciones con las que los profesionales -de la ciencia, del currículum y de la enseñanza- analizan los acontecimientos sociales.

Para constituir un currículum crítico, como proyecto y como matriz abierta, se propone de acuerdo con Doll, los siguientes ejes: la historicidad como estrategia de desnaturalización que permite entender su temporalidad e imposibilidad de fijación dando lugar a comprensiones dinámicas y avanzar en la generación de nuevas posibilidades y alternativas superadoras de las problemáticas a enfrentar; la riqueza vinculada a la significatividad, la potencialidad conflictiva y problematizadora, la posibilidad de comprender el presente y las prácticas concretas, dando lugar a diversos abordajes y niveles de significación y apropiación así como la generación de nuevas preguntas; la recursividad referida a la profundización en los saberes en oposición a una lógica acumulativa, la relación evitando lógicas estancas y fragmentarias, para privilegiar la contextualización y sus múltiples articulaciones, rescatando la propia biografía, los saberes contruidos en relación a otros saberes, y la rigurosidad en relación a la necesidad de la justificación de las posturas adoptadas, al análisis de los supuestos, a la búsqueda de superación en las respuestas, la generación de espacios de intercambio, cuestionamiento y argumentación permanente.

La construcción de un “currículum democrático trata de ir más allá de la tradición selectiva del conocimiento (...) incluye no solo lo que los adultos piensan que es importante, sino también las preguntas y preocupaciones que los jóvenes tienen de sí mismos y del mundo, invita a los jóvenes a despojarse del rol pasivo de consumidores de conocimiento y asumir el papel activo de fabricantes de significado.”²⁰

Desde esta mirada “el currículum opera como praxis (...) reconoce el aprendizaje como acto social” y... supone un proceso de construcción del significado que reconoce a éste como construcción social”²¹, donde la importancia otorgada al interés emancipador del currículum incluye la promoción de la conciencia crítica y la praxis.

3.6 Acerca de la Enseñanza

La enseñanza es una práctica social especialmente compleja que se desenvuelve en un contexto social configurado multidimensionalmente en su historicidad. Es un oficio cuya tarea central es el trabajo en torno al conocimiento. Por esto mismo “la enseñanza viene definida no solo como proceso público, sino también como proceso institucionalizado históricamente explicable en relación con determinadas condiciones sociales y políticas.”²²

²⁰ Apple M. y Beane J. (1997), Op. Cit.

²¹ Grundy, S. (1998), Op. Cit.

²² Arnaus, R. (1999), *Desarrollo profesional del docente: Política investigación y práctica*, Madrid, Akal.

Estas condiciones del contexto nos llevan a asumir que las proposiciones de la enseñanza, así como de la formación docente, se caracterizan por su historia y permanente resignificación.

Esta perspectiva, lejos de pensar la enseñanza como ritualidad prescriptiva, supone entenderla en el contexto institucional en la que está inserta y que la constituye como práctica pública cuya significación e importancia están individual, social, histórica y políticamente construidas.

La enseñanza, pensada en términos críticos, “está atravesada por una multiplicidad de concepciones e intereses, a los cuales no están ajenos los intereses de poder. Poder de imponer algunas visiones del mundo que se consideran las más adecuadas a estos intereses”²³.

Por ello, “los procesos didácticos que guíen el aprendizaje de los estudiantes siempre deben ser abiertos y plurales, dando lugar a todas las perspectivas de análisis”²⁴ para abrir la posibilidad de la construcción de un pensamiento epistémico y autónomo. Y cuando hablamos de pensamiento, no hacemos referencia a la mera teoría, sino a una forma de estar en el mundo, pues se entiende al pensamiento como “una postura, como una actitud que cada persona es capaz de construirse a sí misma frente a las circunstancias que quiere conocer”.²⁵ Reflexión-acción-reflexión se tornan indispensables en la formación docente, no sólo para modificar la práctica a partir del pensamiento, sino para generar nuevos pensamientos a partir de la práctica.

“La enseñanza para la crítica es una enseñanza que crea en los contextos de práctica las condiciones para el pensamiento crítico”²⁶, en tanto se trata de poner en crisis nuestras convicciones y nuestras prácticas para poder comprender el conjunto de las circunstancias, históricamente contingentes y las relaciones de poder que crean las condiciones en que vivimos. Una enseñanza comprometida con la democratización del conocimiento interpela las relaciones entre saber/ identidad/ Poder y reclama que las categorías igualdad/ diferencia constituyan una interrogación permanente al conocimiento didáctico.

“El reto que se asume en el interior de los colectivos críticos de profesores y profesoras es el de saber identificar -y crear- formas y relaciones culturales, no alienadas, que generen dentro de la escuela la posibilidad de un conocimiento que ayude a las personas en los procesos de emancipación de cualquier tipo de opresión.”²⁷ Se impone la necesidad de recuperar el sentido de la tarea docente desde un profundo compromiso social. “Es necesario ir más allá y encontrar el sentido a lo que hacemos. Esta es una de las claves fundamentales: encontrar el sentido y sentirnos parte de algo que nos une, nos resulta útil y nos implica mutuamente”.²⁸

La buena enseñanza es aquella que tiene tanta fuerza moral como epistemológica y “deja en el docente y en los estudiantes un deseo de continuar enseñando y aprendiendo”²⁹, pues pone el acento en la comprensión y en los aspectos pedagógicos, éticos y sociales. La enseñanza no disocia

²³ Ministerio de Educación (2008), *Diseño Curricular Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina*, Río Negro.

²⁴ Ministerio de Educación (2008), Op Cit.

²⁵ Zemelman, H. (2001), *Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*, Mimeo.

²⁶ Litwin, E. (1997), “El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda”. En: *Corrientes didácticas contemporánea*, Buenos Aires, Paidós.

²⁷ Martínez Bonafé, J. (1994), “Los proyectos curriculares como estrategia de renovación pedagógica”, en Angulo F., y Blanco N., *Teoría y desarrollo del currículum*, Málaga, Aljibe.

²⁸ Martínez Bonafé J. (2001), “Arqueología del concepto compromiso social en el discurso pedagógico y de formación docente”, En: *Revista electrónica de investigación educativa*, Vol 3. Nº 1. México, Universidad Autónoma de Baja California Ensenada.

²⁹ Souto, M. (1999), “La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal” en A. Camilloni y otros, *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.

conocimiento y contexto práctico. El conocimiento es contextual, es la conciencia de los elementos socio-culturales que han ido configurando las propias categorías de pensamiento y de lenguaje.

Tal complejidad plantea la necesidad de una formación que permita recomponer y reconstruir la mirada sobre los factores y características que problematizan la práctica docente y una tarea intelectual y de deliberación moral en el ejercicio de la profesión, para que como intelectuales públicos construyamos un lenguaje de imaginación que nos permita considerar la estructura, el movimiento y las posibilidades presentes en la sociedad contemporánea y las posibles modalidades de actuación para impedir las formas de opresión y desarrollar aquellos aspectos de la vida pública que se orienten hacia sus mejores y aún irrealizadas posibilidades.

“Es un lenguaje de esperanza que vincula el fortalecimiento personal con la posibilidad de soñar y luchar a favor de unas condiciones materiales e ideológicas que expandan las capacidades humanas y las instituciones sociales que establezcan las condiciones para formar ciudadanos críticos y crear espacios aptos para la justicia social”³⁰

La formación debe ser un proceso de toma de conciencia de los futuros enseñantes de las condiciones institucionales y sociales de la enseñanza y del compromiso ético de la misma.

3.7 Acerca del Aprendizaje

“Aprender es abrir los sentidos a lo que precisa ser pensado (...) Pensar es experimentar, problematizar. Es considerar el saber como problema, el poder como problema, el sí como problema, así como las múltiples relaciones entre estos tres motivos. Para ampliar el campo de lo visible, para complejizar lo lineal, para actuar sobre saberes naturalizados, porque no se trata de un pensar contemplativo sino un pensar en experiencia y acción. No es un pensar especulativo, es, como dice Piaget citado por Rolando García, un ocuparse de problemas, “se trata de decisiones, de obligaciones, de tomar partido”.³¹

El aprendizaje fundamentalmente está mediado por los procesos sociales y culturales de los que los sujetos participan, y a cuyo estudio contribuyen tanto las teorías psicológicas como sociológicas que incluyen lo grupal y lo social como elementos intervinientes en el aprendizaje.

“Es importante recordar que el aprender no se desarrolla en abstracto sino aprendiendo conocimientos concretos y éstos son parte de la cultura. Este aprender se realiza a través de una práctica didáctica que tiene en el profesor un organizador y guía de la misma indispensable. Este carácter significativo del conocimiento es una condición necesaria del carácter constructivista del conocimiento. Es imprescindible un cierto grado de cuestionamiento o búsqueda por parte del que aprende y esto remite a condiciones sociales y culturales.”³²

Aprender significativamente es construir el conocimiento atribuyéndole sentido y significado; es, por consiguiente, un paso esencial para aprender a aprender.

La concepción crítica del aprendizaje requiere:

- cuestionar las instancias meramente reproductivas de saberes e instituciones legitimadas por la fuerza de los hechos y reforzadas por los discursos, y
- poner el acento en el reconocimiento mutuo de los sujetos. La aceptación de que el conocimiento es un proceso que requiere la interacción social, en la que median procesos comunicativos tanto en las instancias de construcción como de validación.

³⁰ Giroux, H: (1990), *Los profesores como intelectuales*, España: Paidós.

³¹ Ministerio de Educación (2008), *Diseño Curricular Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina*, Río Negro.

³² Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro (2008), Op Cit.

“El aprendizaje, se define como un proceso subjetivo que se constituye en una historia singular, y también en el entramado de determinaciones que se originan en distintos contextos como el histórico, el político, el económico, el social, el cultural y los institucionales”³³.

Por ello, el proceso educativo no sólo debe consolidar un espacio de aprendizaje cognoscitivo, sino que debe propiciar una experiencia cultural, política, ideológica, estética y ética, etc., en la que los sujetos puedan percibir, problematizar, resignificar y transformar críticamente su realidad social.

Es necesario que la formación se sostenga sobre el propio ejercicio de un trabajo intelectual que habilite a cuestionar la propia experiencia educativa, comprender la propia subjetividad y las representaciones construidas, formular interrogantes y juicios acerca de la construcción social del conocimiento, reflexionar sobre sus consecuencias éticas y políticas, así como la imaginación y creación de alternativas.

“El reconocimiento de los fundamentos del aprendizaje y su racionalidad institucional y social, las concepciones que los futuros docentes tienen acerca del estudiante y de la enseñanza, deben ser explicitados y analizados para poder actuar con el mayor reconocimiento posible sobre los supuestos que orientan la práctica pedagógica.”³⁴

“La posibilidad de ampliar la comprensión sobre el aprendizaje es requisito fundamental para quienes ejercen y ejercerán la tarea de promover la ocurrencia del aprendizaje.”³⁵

3.8 Consideraciones Metodológicas

El componente Metodológico requiere de la articulación entre el conocimiento como producción objetiva (lo epistemológico objetivo) y el conocimiento como problema de aprendizaje (lo epistemológico subjetivo) de este modo es concebido como un proceso de construcción. No hay alternativa metodológica que pueda omitir el tratamiento de la especificidad del contenido. Sólo desde el contenido y una posición interrogativa ante él es posible superar la postura instrumentalista y tecnicista en relación al método.

La construcción metodológica “se conforma a partir de la estructura conceptual (sintáctica y semántica) de la disciplina y la estructura cognitiva de los sujetos en situación de apropiarse de ella. Construcción de carácter singular que se genera en relación con un objeto de estudio particular y con sujetos particulares. Se construye casuísticamente en relación con el contexto (áulico, institucional, social y cultural)”³⁶

Una propuesta de enseñanza es un acto particular y creativo “de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan.”³⁷

Desde esta perspectiva el docente deja de ser actor que se mueve en escenarios prefigurados para devenir en "sujeto que, reconociendo su propio hacer, recorre la problemática de la fundamentación y realiza una construcción metodológica propia”³⁸.

³³ Ibídem.

³⁴ Ibídem.

³⁵ Ibídem.

³⁶ Edelstein, G. (1996), *“Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo”*, En: *Corrientes Didácticas Contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.

³⁷ Edelstein, G. Op Cit.

³⁸ Remedí, V. E. (1985), *“Notas para señalar: El maestro entre-el contenido y el método”*, En: *Tecnología educativa. Aproximaciones a su propuesta*, México, Universidad Autónoma de Querétaro.

Concebimos al docente como sujeto intelectual que elabora y sostiene una propuesta en la que proyecta sus adscripciones teóricas y axiológicas, su biografía escolar y su trayectoria profesional. Propuesta signada por un estilo singular de formación que integra a modo de enfoque, perspectivas de corte científico- pedagógico filosófico-ideológico, ético y estético.

En el marco de una enseñanza para la comprensión, lo metodológico implica la puesta en marcha de estrategias las cuales estarán “orientadas a ayudar a la construcción de un pensamiento crítico y complejo, a realizar un uso activo del conocimiento para interpretar, elaborar y resignificar las teorías y las prácticas, en un intento por evitar la reproducción de un conocimiento ritual, enunciativo, escolarizado que impida el cambio conceptual necesario y la construcción de matrices profesionales de reflexión crítica”.³⁹

“La propuesta metodológica tenderá también a propiciar la confianza y la seguridad de los estudiantes en el espacio grupal que deberá ir constituyéndose como tal a lo largo de cursada, ejerciendo actitudes de verdadera escucha, de respeto y comprensión de los procesos de los otros favoreciendo la constitución de la propia identidad profesional en este ejercicio constante.”⁴⁰

3.9 Acerca de la Evaluación

Desde una racionalidad práctica y crítica, la evaluación constituye un campo conflictivo que nos involucra intersubjetivamente en tanto excede las cuestiones técnicas-pedagógicas por estar vinculada a cuestiones éticas, políticas, sociales e ideológicas. De allí la importancia de analizar y comprender los usos y sentidos de la evaluación, la finalidad que persigue, los intereses a los que responde y principios a los que adscribe.

Fernández Sierra⁴¹ plantea que la evaluación condiciona y determina la vida académica dentro y fuera del aula, involucrando todos los estamentos educativos, desde el trabajo de estudiantes y profesores hasta las decisiones políticas de más alto nivel.

Todo proceso de evaluación responde a múltiples dimensiones: las características de la institución, los proyectos institucionales, los estilos de gestión, las propuestas editoriales y curriculares, las particularidades de los docentes y de los estudiantes, entre otros⁴².

En tal sentido, concebimos la evaluación como una práctica democrática y participativa abierta a la interrogación, la problematización, la búsqueda de entendimiento, la producción de conocimiento y la emancipación de todos los sujetos involucrados.

“La evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente”⁴³.

Esto nos lleva a afirmar la necesidad de revisar la definición de evaluación que suele sostenerse en los ámbitos educativos y que sólo la ligan a la constatación de conocimientos aprendidos. La

³⁹ Ministerio de Educación (2009), *Diseño Curricular para la Formación Docente de Nivel Primario*, Río Negro.

⁴⁰ Ministerio de Educación (2009), *Diseño Curricular para la Formación Docente de Nivel Primario. Subsecretaría de Formación y Capacitación Docente – Dirección de Nivel Superior*, Río Negro.

⁴¹ Fernández Sierra, J. (1994), “Evaluación del Currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación”, en: *Angulo y Blanco: Teoría del desarrollo del currículum*, Málaga, Aljibe.

⁴² Bertoni, A. (1997), *Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja*, Buenos Aires, Kapelusz.

⁴³ Casanova, M. A. (1995), *Manual de evaluación educativa*, La Muralla, Madrid.

evaluación debe concebirse “desde su inclusión permanente y constante en nuestra cotidianeidad áulica y como una responsabilidad compartida”⁴⁴

La evaluación como práctica de aprendizaje y de enseñanza promueve instancias de auto, co y heteroevaluación y no actividades instrumentales que generan medición y clasificación de los aprendizajes en los sujetos.

La evaluación como parte del proceso didáctico implica para los estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y, para los docentes, una interpretación de las implicancias de la enseñanza en esos aprendizajes⁴⁵. De este modo retroalimenta el proceso de enseñanza e informa a los estudiantes los progresos en sus aprendizajes. Será siempre formativa, motivadora, orientadora y al servicio de los protagonistas.

“Evaluar para enseñar y evaluar para acreditar se integran en la práctica pero no debieran confundirse, ambas constituyen la práctica pero no son de la misma naturaleza ya que responden a finalidades diferentes y sus sistemas referenciales son diferentes”⁴⁶.

La evaluación como una práctica cotidiana cuya intencionalidad pedagógica es comprender para mejorar los procesos de aprendizaje en los estudiantes y las prácticas de enseñanza de los profesores.

⁴⁴ Ministerio de Educación (2009), *Diseño Curricular para la Formación Docente de Nivel Primario*. Subsecretaría de Formación y Capacitación Docente – Dirección de Nivel Superior, Río Negro.

⁴⁵ Litwin, E. (1998), “La evaluación: campo de controversias o un nuevo lugar”. En: Camilloni y otros: *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós.

⁴⁶ Palou de Mate C. y otros (2001), *Enseñar y Evaluar*. Reflexiones y Propuestas, Río Negro, U.N.C. Cipolletti.

CAPÍTULO IV

4. ORGANIZACIÓN CURRICULAR

4.1 Definición y caracterización de los campos de formación y sus relaciones.

El Plan de Estudios se organiza en torno a tres Campos de Conocimiento⁴⁷:

Campo de la 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 el contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, y a la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socio-culturales diferentes.

Se orienta, no sólo a la comprensión de los macro-contextos históricos, políticos, sociales y culturales de los procesos educativos, sino también a sentar bases en torno a las problemáticas de la enseñanza propias del campo de la Formación Específica.

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 de las características y necesidades de los estudiantes a nivel individual y colectivo, en el nivel del Sistema Educativo, especialidad o modalidad educativa para la que se forma.

Constituye, por lo tanto, un aspecto decisivo de la formación inicial de los futuros docentes, ya que aporta herramientas conceptuales y metodológicas fundamentales en el tratamiento de los saberes que integran el currículo de la educación secundaria.

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 socio-educativos.

Implica entre otras cosas poner en juego saberes integrados que derivan de los otros campos formativos, por ello, la Formación en la Práctica Profesional es el ámbito donde se materializan recomposiciones interpretativas desde el comienzo de la formación, aumentando progresivamente su presencia, hasta culminar en las Residencias Pedagógicas en el último año.

⁴⁷ Consejo Federal de Educación. *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Documento Aprobado Resolución N° 24/07.*

4.2 Carga horaria por campo

Carga horaria por año académico		Carga horaria por campo formativo			
		F. G.	F. E.	F. P. P.	EDI fuera campo
1°	668	304	272	92	
2°	650	208	320	122	
3°	662	128	384	150	
4°	624	32	336	256	
EDI fuera año					
Total carrera	2664hs reloj	672 hs reloj	1312hs reloj	620 hs reloj	60 hs reloj
Porcentaje	100%	25 %	50 %	23%	2%

4.3 Definición de los Formatos Curriculares que integran la propuesta

- **Unidades Curriculares.** Se entiende por “unidad curricular” a aquellas instancias curriculares que, adoptando distintas modalidades o formatos pedagógicos, forman parte constitutiva del plan, organizan la enseñanza y los distintos contenidos de la formación y deben ser acreditadas por los estudiantes⁴⁸. Las mismas se distribuyen de la siguiente manera:

- **Las Asignaturas** son unidades curriculares definidas por la enseñanza de marcos disciplinares o multidisciplinarios y sus derivaciones metodológicas para la intervención educativa. Son de valor troncal para la formación y se caracterizan por brindar conocimientos, modos de pensamiento y modelos explicativos. Permiten el análisis de problemas, la investigación documental, la preparación de informes, el desarrollo de la comunicación oral y escrita y la aproximación a métodos de trabajo intelectual transferibles a la acción profesional. En cuanto al tiempo y ritmo, pueden adoptar la periodización anual o cuatrimestral, incluyendo su secuencia en cuatrimestres sucesivos.

- **El Trabajo de campo:** propone un acercamiento real al contexto, a la cultura de la comunidad, a las instituciones y los sujetos en los que acontecen las experiencias de práctica. Los Trabajos de campo constituyen espacios sistemáticos de: indagación en terreno, intervenciones en ámbitos acotados, desarrollo de micro experiencias, prácticas sistemáticas en contextos específicos y diversos.

- **Los Talleres** son unidades curriculares que promueven la resolución práctica de situaciones de alto valor para la formación docente, requieren de un hacer creativo y reflexivo, poniendo en juego marcos conceptuales disponibles, también posibilita la búsqueda de otros marcos necesarios para orientar, resolver o interpretar los desafíos de la producción. Como modalidad pedagógica, 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. En este proceso, se estimula la capacidad

⁴⁸ Consejo Federal de Educación. *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*. Documento Aprobado Resolución N° 24/07. Artículo 79.

de intercambio, la búsqueda de soluciones originales y la autonomía del grupo. Su organización es adaptable a los tiempos cuatrimestrales.

Este formato incluye a las **prácticas docentes** que implican trabajos de participación progresiva en el ámbito de la práctica docente en las escuelas (ateneos, espacios institucionales, grupos de reflexión, etc.) y en el aula, desde ayudantías iniciales, pasando por prácticas de enseñanza de contenidos curriculares delimitados hasta la residencia docente con proyectos de enseñanza extendidos en el tiempo.

- **Los seminarios** son unidades que se organizan en torno a casos, problemas, temas o corrientes de pensamientos para cuyo análisis se requiere de una producción específica, la contrastación de enfoques, posiciones y debate. Implican instancias académicas de estudio de problemas relevantes para la formación profesional, a través de la reflexión crítica de las concepciones o supuestos previos sobre tales problemas, que los estudiantes tienen incorporados como resultado de su propia experiencia, para luego profundizar su comprensión a través de la lectura y el debate de materiales bibliográficos o de investigación. Estas unidades permiten el cuestionamiento del "pensamiento práctico" y ejercitan en el trabajo reflexivo y el manejo de literatura específica, como usuarios activos de la producción del conocimiento. Los seminarios se adaptan bien a la organización cuatrimestral, atendiendo a la necesidad de organizarlos por temas/ problemas.

Asimismo estos espacios incluyen dispositivos que enriquecen el proceso formativo, como propuestas de opcionalidad académica que supondrán la articulación entre diferentes instituciones (sociales, académicas, políticas, etc.):

- **Conferencias y coloquios** conforman encuentros de aprendizaje con especialistas especialmente invitados, sobre temáticas relativas a los contenidos que se están desarrollando en los distintos cursos para resignificar, ampliar y profundizar los marcos interpretativos.

- **Seminarios de intercambio y debate de experiencias:** encuentros de presentación de experiencias, de informes de estudios de campo, de trabajos monográficos, posters, proyectos didácticos y otras modalidades, con debate de sus desarrollos y conclusiones con el propósito de valorizar, producir, sistematizar y socializar conocimientos, experiencias pedagógicas e investigaciones operativas llevadas a cabo por los estudiantes durante su proceso de formación.

- **Congresos, Jornadas, Talleres:** actividades académicas sistematizadas que organizadas por los Institutos Superiores y/o las escuelas asociadas o por otro tipo de instituciones reconocidas permiten, aún antes del egreso, vincular a los estudiantes con el mundo académico y la producción original y vivenciar de manera temprana los actuales desafíos del desarrollo profesional.

- **Espacios de Definición Institucional:** son actividades académicas de abordaje de temáticas y/o problemáticas definidas por los IFDC en relación a las necesidades requeridas institucionalmente. Cada IFD elabora sus propuestas y/o reconoce experiencias formativas en otros espacios o instituciones a través de la evaluación y reconocimiento desde el Consejo Directivo.

CAPÍTULO V

5. ESTRUCTURA CURRICULAR

5.1 Mapa curricular

PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN TIC_ Estructura curricular por año y campos de formación en horas reloj					
Año	Formación General		Formación Específica		Formación Práctica Profesional
	1er Cuat.	2do Cuat.	1er Cuat.	2do Cuat.	Anual
Primer año	Alfabetización Académica (Taller 2hs/64hs)		Inglés (Asignatura 3hs/96hs)		Práctica Docente I (9 2hs)
	Pedagogía (Asignatura 4hs/64hs)	Historia de la Educación Argentina (Asignatura 4hs/64 hs)	Alfabetización Digital (Taller 3hs/48hs)	Redes digitales de información y comunicación (Asignatura 4HS/64HS)	Taller de Prácticas (64 hs) Trabajo de Campo (20hs) Taller Integrador –Interdisciplinar (8 hs)
	Filosofía (Asignatura 4hs/64hs)	Educación y TIC (Asignatura 3hs/48hs)	Historia de la Tecnología Educativa (Asignatura 4hs/64hs)		
Segundo Año	Psicología Educacional (Asignatura 4hs/64hs)	Sociología de la Educación (Asignatura de 4hs/64hs)	Sociedad del Conocimiento: Los procesos tecnológicos y los procesos educativos (Asignatura 2hs/64hs)		Práctica Docente II (122hs)
	Didáctica General (Asignatura 5hs/80hs)		Medios Digitales de Comunicación e información (Asignatura 4hs/64hs)	Didáctica de la Educación Secundaria (Asignatura 4hs/64hs)	Taller de Prácticas (64hs) Trabajo de Campo (48 hs) Taller Integrador-Interdisciplinar (10hs)
			Sujetos de la Educación Secundaria (Asignatura 4hs/64hs)	Manejo de Componentes de la Imagen Visual (Asignatura 4hs/64hs)	
Tercer Año	Antropología (Asignatura 4hs/64hs)	Política y Legislación Educativa (Asignatura 4hs/64hs)	Multimedia (Asignatura 4hs/128hs)		Práctica Docente III (150 hs)
			Las TIC y la enseñanza (Asignatura 4hs/64hs)	Diseño y producción de materiales educativos (Asignatura 4hs/64hs)	Taller de Prácticas (64hs) Trabajo de Campo (60 hs) Taller Integrador-Interdisciplinar (16hs) Tutorías/Ateneos (10hs anuales)
			Análisis semiótico de los medios (Asignatura 4hs/64hs)	Bases de datos (Asignatura 4hs/64hs)	
Cuarto Año	Educación Sexual Integral (Asignatura 2hs/32hs)		Proyectos educativos con TIC (Asignatura 3hs/96hs)		Práctica Docente IV y Residencia Pedagógica (256hs)
			Educación a distancia (Asignatura 4hs/64hs)	Gestión de proyectos con TIC (Asignatura 4hs/64hs)	Taller de Prácticas (64 hs) - Trabajo de Campo (152hs) - Taller Integrador-Interdisciplinar (20 hs)-Ateneos/Tutorías (20 hs anuales)
			Problemáticas Socioeducativas en Educación Secundaria (Seminario 3hs/48hs)	Tecnología emergentes (Asignatura 4hs/64hs)	

5.2 Cantidad de Unidades Curriculares por año según su régimen de cursada

Cantidad de UC por año	
Años	Total
1°	10
2°	9
3°	8
4°	7
EDI fuera de año	
Total	34

Cantidad UC por año y por campo			
C.F. G.	C.F. E.	F. P. P.	EDI fuera de campo
5	4	1	
3	5	1	
2	5	1	
1	5	1	
11	19	4	

Cantidad UC por año y régimen de cursada	
Anuales	Cuatrim.
3	7
2	7
2	6
2	5

CAPÍTULO VI

6. UNIDADES CURRICULARES POR CAMPO.

6.1 Presentación de las unidades curriculares. Componentes básicos de las unidades curriculares por campo de la Formación.

En la presentación de las unidades curriculares se explicitan los siguientes componentes: formato, finalidades formativas de la unidad curricular, ejes de contenidos: descriptores y bibliografía básica.

- **Formatos.** Implican no solo un determinado modo de transmisión del conocimiento, sino también una forma particular de intervención en los modos de pensamiento, en las formas de indagación, en los hábitos que se construyen para definir la vinculación con un objeto de conocimiento. (Resolución CFE N° 24/07).

- **Finalidades formativas de una unidad curricular.** Las finalidades formativas de la unidad curricular son un componente del Encuadre Didáctico de los Diseños Curriculares Provinciales. Son un tipo particular de propósitos que refieren a aquellos saberes que los estudiantes deben acreditar al finalizar el curso y que están vinculados a las prácticas educativas y a las condiciones institucionales que facilitaron su aprendizaje. Expresan el aporte que esa unidad hace a la formación del futuro docente y constituyen un marco general de sentido que habilita el ejercicio del pensamiento crítico del profesorado en la democratización de la distribución del conocimiento.

- **Ejes de contenidos: descriptores.** Adscribiendo a la concepción de los diseños curriculares como un “marco de organización y de actuación y no un esquema rígido de desarrollo”⁴⁹, el presente diseño curricular incorpora criterios de apertura y flexibilidad para que “el curriculum en acción” adquiera una fluida dinámica, sin que sea una rígida e irreflexiva aplicación del diseño curricular o un requerimiento burocrático a ser evitado.”⁵⁰. En ese encuadre, se presentan los ejes de contenidos, concebidos como las nociones más generales y abarcativas que constituirán la unidad curricular con la función de delimitar, definir y especificar los campos conceptuales que la integran.

- **Bibliografía Básica.** Para cada unidad curricular se presentan algunos referentes bibliográficos de relevancia académica para el tratamiento de los contenidos sugeridos.

⁴⁹ Consejo Federal de Educación, *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*, Documento Aprobado Resolución CFE N° 24/07

⁵⁰ Ibídem.

6.2 CAMPO DE LA 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. Res. CFE N° 24/07.

6.2.1 PRIMER AÑO

▪ 6.2.1.1 Alfabetización Académica

Formato: Taller

Régimen de cursada: anual

Ubicación en el diseño curricular: 1° año

Cantidad de horas semanales: 2 hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

Analizar a los géneros discursivos como producciones sociales que se generan en función de las propias necesidades comunicativas, del tipo de lector previsto, los temas, los propósitos que se persiguen.

Desarrollar competencias discursivas que permitan desenvolverse con mayor eficacia en la lectura y escritura propias de ese nivel.

Vivenciar y dimensionar la importancia que tiene el ejercicio de la escritura y la lectura en las prácticas pedagógico-didácticas.

Adquirir estrategias para intervenir adecuadamente en los procesos de los estudiantes vinculados a lectura y a la escritura.

Analizar crítica y reflexivamente, las propiedades del sistema de escritura, las propiedades de los textos y las características de los procesos enunciativos determinados por los modelos de situación.

Ejes de contenidos. Descriptores

La lectura y la escritura. Conceptos, estrategias y características. Lectura y escritura como prácticas socioculturales contextualizadas. lectura y escritura como proceso.

El discurso académico. Concepto y características. Competencias. Diferentes tipologías de textos académicos.

La producción de textos. Reflexión metalingüística. Uso de estrategias explicativas. Oralidad y escritura. La oralidad formal.

El texto explicativo-expositivo. Concepto y características. Proceso de elaboración. La reformulación. El resumen. Revisión y corrección..

Texto argumentativo. La dimensión polémica de los textos académicos como central para poder leer posicionamientos, recortes de objeto, etc. Contrastación de fuentes. La contra argumentación.

Géneros de la práctica docente. Lectura y escritura en el contexto de la formación docente. La narración pedagógica. Diarios y relatos de formación. Planificaciones y guión conjetural.

Bibliografía básica

Bajtín, Mijaíl (1998): "El problema de los géneros discursivos". En *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI. 1ra edición: 1979.

Carlino, P. (2005), *Escribir, leer y prender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, FCE.

Castelló, M. (coord.) y otros (2007), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias*, Barcelona, GRAÓ.

Cubo de Severino, L. (coord.)(2005), *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*, Córdoba, Comunic-arte Editorial.

Desinano, N. B. (2009), *Los alumnos universitarios y la escritura académica. Análisis de un problema*, Rosario, Homo Sapiens.

García Negroni, M. M. y otros (2004), *El arte de escribir bien en español: Manual de corrección de estilo*, Buenos Aires, Santiago Arcos Editor.

Klein, I, (coord.), (2007), *El taller del escritor universitario*, Buenos Aires. Prometeo

Perelman, Charles y Lucie Olbrechts-Tyteca (1989) *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.

Sánchez Miguel, E. (1995), *Los textos expositivos: estrategias para mejorar su comprensión*, Buenos Aires, Santillana.

▪ **6.2.1.2 Pedagogía**

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 1° año – 1er cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4 hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

La problematización de la educación y su reflexión teórico – pedagógica constituyen aspectos centrales en la formación docente ya que incorporan una lectura social, política y crítica de la situación educativa.

Se requiere comprender la educación como una práctica situada que permita recuperar su sentido ético y político y, por ende, su potencial transformador.

Comprender a la Pedagogía como una praxis política y ética y una construcción social situada, cuyo campo incluye los modos en que se construyen y producen conocimientos e identidades sociales, en los que significan proyectos históricos, políticos y culturales del campo educativo. Esta problematización sobre la educación permite analizar la producción, reproducción, distribución y transformación del conocimiento y sus complejas relaciones de poder. Implica

entonces, una intervención teórica sobre los problemas de la realidad educativa situada social, política e históricamente.

Así, la pedagogía, en tanto una de las Ciencias de la Educación, puede ser pensada como una “proveedora” de herramientas teóricas que permiten pensar críticamente problemas y resolver situaciones, insertas en las prácticas diarias que interpelan a las instituciones educativas, los docentes, los alumnos y la realidad circundante que los atraviesa.

En este sentido, resulta necesario tener en cuenta las interpelaciones de las cuales hoy es objeto la pedagogía, que exigen que la misma sea problematizada a la luz de la realidad social, haciendo visible su constitución como discurso hegemónico de la modernidad, para dar lugar a otros discursos históricamente quedaron por fuera del debate pedagógico y que atraviesan hoy, unos y otros, el contexto contemporáneo de la educación.

Eje de contenidos. Descriptores

La Pedagogía como campo de conocimiento: El objeto de estudio de la Pedagogía. Corrientes pedagógicas: positivistas, escolanovistas y críticas. Concepciones de educación y escolarización. Sujetos pedagógicos.

La educación como proceso histórico y social. La educación como praxis. La Educación como práctica social, cultural y política. La educación frente al problema de la transmisión de la cultura. Cultura y poder. El proyecto educativo moderno: El sistema educativo como sistema social. Escolarización y normalización: escolarización y formación de cuerpos e identidades.

La escuela como construcción política y social: la institución escolar. Cultura, estilos y dimensiones institucionales. El docente como actor institucional.

Bibliografía básica

Carli, S (2012) *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina 1880-1955*, Miño y Dávila, Buenos Aires.

Da Silva, T. (1995), *Escuela, conocimiento y currículo*. Miño y Dávila. Buenos Aires

Davini, C. (1997), *La Formación Docente en cuestión: Política y Pedagogía*, Buenos Aires, Paidós.

Frigerio, G y otros (1999), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, Novedades Educativas, Centro de estudios multidisciplinares. Buenos Aires.

Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) (2005), *Educación: ese acto político*. Del Estante. Buenos Aires.

Gentili, P. (2007), *Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos. Homo Sapiens*. Rosario.

Grinberg, S. y Levi, E. (2009), *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*, Bernal, Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.

Gvirtz, S. y otras (2008), *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía*. Aique Buenos Aires.

McLAREN, Peter (1984) *Pedagogía crítica: una revisión de los principales conceptos. La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Bs. As., Siglo XXI.

Pineau, P. y otros (2001), *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós. Buenos Aires.

Serra, S., Fattore, N., Caldo, P. (Comps.) (2009), *La pedagogía en el pensamiento contemporáneo. Debates, encuentros y desafíos*. Laborde Editor. Rosario.

Tiramonti, G. (comp.) (2004), *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial. Buenos Aires.

----- (2011), Variaciones sobre la forma escolar: límites y posibilidades de la escuela media. Homo Sapiens. Rosario.

▪ **6.2.1.3 Filosofía**

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 1° año – 1er cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4 hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

La Filosofía pertenece al campo del pensamiento y la reflexión y, como tal tiene como propósito colaborar con la enseñanza del arte de preguntar; interrogar acerca de los sentidos del presente para promover experiencias concretas del preguntar, que devengan en pensamiento filosófico.

En la actividad propia de la filosofía interviene el diálogo motorizado por la curiosidad, el asombro, por la duda y la sospecha que permite construir una mirada diferente a partir de los interrogantes que surgieron a lo largo del pensamiento filosófico en sus dimensiones ontológicas, éticas, gnoseológicas y epistemológicas.

Este espacio curricular deberá propiciar el deseo de saber como motor del vínculo humano, con el conocimiento de lo real, lo racional y lo verdadero. El cuestionamiento, la interrogación, poder dar razones, distinguir razones de opiniones o excusas, clarificar conceptos, sentidos, entender y evaluar argumentos, ser sensibles al contexto a fin de desarrollar un pensamiento autónomo y libre.

El desarrollo del pensamiento crítico y la creatividad son acciones que permiten pensar en otras formas de lo dado, proponer valores distintos para la construcción de la sociedad y del ejercicio de la misión educadora.

Desde marcos conceptuales de la disciplina es prioritario brindar herramientas que colaboren en “alterar la continuidad de lo que se dice” y a través de la actitud interrogativa favorecer la comprensión de los principales debates filosóficos actuales.

Eje de contenidos. Descriptores

La filosofía como interpelación: Mito, ciencia y filosofía. Problemas filosóficos. Ramas o disciplinas filosóficas. El sujeto de la Modernidad y sus vinculaciones con la verdad. La modernidad como proyecto educativo. La cuestión del sujeto moral

Problemas gnoseológicos: El conocimiento. Tipos y condiciones de conocimiento. Fuentes de conocimiento: los sentidos, la razón, la intuición. Racionalismo y empirismo. Relativismo y dogmatismo. El surgimiento de las ciencias. Clasificación: Ciencias fácticas y formales. Debates epistemológicos contemporáneos.

El mundo actual como problema. Posmodernidad como categoría filosófica. Cuestionamiento del sujeto moderno. Poder y saber: disciplinamiento y producción de subjetividad. La caída de los grandes relatos. La educación, lo político y la emancipación.

Bibliografía básica

Arendt, H.(2008). *La condición humana*. Paidós Buenos Aires.

Badiou, A.(: 2005). *Filosofía del Presente*. Libros del Zorzal Buenos Aires.

Bachelard , G. (1979). *La formación del espíritu científico* México. Siglo XXI.

Cortina, A. (2010). *Algunos dilemas Éticos Contemporáneos*. “El Nuevo Diario”.

Costa,I. Divenosa, M. (2005). *Filosofía*. Edit. Maipue. Buenos. Aires.

Cullen, Carlos: (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente*. La Crujía .Buenos Aires.

Díaz Esther (comp): (2010). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Biblos. Buenos Aires.

Fernández Mouján, I. Quintana M. Dilling,A.(2014). *Problemas Contemporáneos en Filosofía de la Educación*. Edic Novedades Educativas. Buenos. Aires.

Gentili, Pablo (coordinador). (2000). *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. Santillan. Buenos Aires.

Lobosco, M. (2003). *La re-significación de la Ética, la Ciudadanía y los Derechos Humanos en el siglo XXI*. Eudeba. Buenos Aires.

Morin, E.(1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, repensar el pensamiento*. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.

Ranciere , J (2007) *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*-1a ed. Libros del Zorzal. Buenos Aires.

Siede, Schujman (comp): (2007). *Ciudadanía para armar. Aporte para la formación ética y política*. Aique. Buenos Aires.

▪ **6.2.1.4 Historia de la Educación Argentina**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 1° año – 2do cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4 hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj.

Finalidades formativas de la unidad curricular

Desde la perspectiva histórica se plantea la comprensión de la educación como producto de múltiples luchas, contingencias, arbitrariedades, legados y determinaciones. El abordaje de los contenidos en este espacio permitirá comprender como el sistema educativo y los actores han ido acompañando o resistiendo los distintos proyectos políticos pedagógicos argentino y latinoamericano.

Se plantea un recorrido por la historia del pensamiento pedagógico que encuadra los escenarios en los distintos niveles formativos, los procesos y matrices de origen y constitución

de los sistemas educativos, las historias escolares, locales y biográficas, fortaleciendo el lugar del docente como sujeto de conocimiento, como parte y hacedor de culturas.

Relacionar los procesos educativos y pedagógicos con los proyectos políticos y sociales de la historia argentina en el contexto latinoamericano, en la idea que la definición de los contenidos de enseñanza, métodos, tipos de vínculos docente-estudiante, la concepción de conocimiento, las prácticas institucionales, la valoración del trabajo docente, siempre estuvieron asentadas en alguna definición de la función social asignada a la educación.

Ejes de contenidos, Descriptores

La formación del sistema educativo argentino. Los orígenes del sistema: la educación en la colonia. La consolidación de un proyecto educativo nacional en el marco del Estado oligárquico liberal. La organización del sistema educativo nacional: Ley 1420, Ley Laínez y la Ley Avellaneda.

La consolidación del poder estatal y las luchas por la educación en Argentina y el contexto latinoamericano.

El surgimiento de propuestas alternativas, movimientos reformistas. Los inicios del gremialismo docente. Formación docente: políticas de formación docente: matrices de origen, propuestas alternativas y reformas educativas. Autoritarismo educativo en los golpes militares. La descentralización educativa y la transferencia de servicios a las provincias. Procesos, prácticas y discursos educativos en los escenarios latinoamericanos, nacional y regional desde los 80 a la actualidad.

Bibliografía básica

Alliaud, A. (1993). *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.

Arata, N. y Mariño, M. (2013), *La educación en Argentina. Una historia en 12 lecciones*. Novedades Educativas. Buenos Aires.

Braslavsky, C. (1980), *La educación argentina (1955-80). El País de los Argentinos*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.

Carli, S. (2002) “*Los niños entre los derechos y la política. Peronismo, pedagogía y transformaciones sociales (1945-1955)*” (Cap VII). En Niñez, pedagogía y política. Miño y Dávila. Buenos Aires.

Garces, O. y Boom, A. (1996) “*Historia de la Educación y de la Pedagogía: desplazamientos y planteamientos*”. En: Boom, A. y Narodosky, M. (comp.) Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina. Novedades Educativas. Buenos Aires.

Narodossky, M. (1996) “*La utilización de periodizaciones macropolíticas en la Historia de la Educación. Algunos problemas*”. En: Boom, y Narodosky, M. (comp.) Escuela, historia y poder. Miradas desde América Latina. Novedades Educativas. Buenos Aires.

Oszlak, O. (1999). “*La formación del Estado Argentino*”. Buenos Aires, Planeta.

Pineau, P; Mariño, M; Arata, N y Mercado, B (2006): *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Colihue. Buenos Aires.

Puiggrós, A. (1997), *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina*. Galerna. Buenos Aires.

----- (2003), *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Galerna. Buenos Aires.

----- (1997) *“La otra reforma. Desde la educación menemista al fin de siglo”*. Galerna. Buenos Aires.

Tedesco, J.C. (1984), *Educación y sociedad en la Argentina, 1800-1900*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.

Teobaldo, M. (dir.), García, A., Nicoletti, M. (2005), *Hoy nos visita el Inspector. Historia e historias de la Inspección y supervisión escolar en Río Negro y Neuquén 1884-1992*, CEP, Universidad del Comahue.

Novoa, A. (2003), *“Textos, imágenes, recuerdos. Escrituras de “Nuevas historias de la educación”*, en: Popkewitz, Thomas; Franklin, Barry; Pereyra, Miguel (comp), *Historia cultural y educación*. Pomares. Barcelona.

▪ **6.2.1.5. Educación y TIC**

Formato: Taller

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 1º año – 2do cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 3 hs. reloj.

Total de horas: 48 hs. reloj.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

Reconocer a la relación entre las TIC y el conocimiento como una relación política y culturalmente construida, que asume características particulares en virtud de condiciones sociales, políticas e históricas particulares.

Concebir a las TIC y los procesos de circulación, consumo y producción de información y comunicación como objeto de problematización constante.

Reconocer a la relación entre las TIC y el conocimiento como una relación política y culturalmente construida, que asume características particulares en virtud de condiciones sociales, políticas e históricas particulares.

Analizar críticamente la inclusión de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje, comprendiendo el sentido y las posibilidades que esta incorporación promueve o limita: de qué manera la enseñanza y el aprendizaje se potencian, transforman o enriquecen, en relación con su uso.

Abordar 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.

Ejes de contenidos. Descriptores

Las TIC y los procesos socioculturales. Las TIC y los sujetos: la construcción de la subjetividad. La ciudadanía digital.

Las TIC y la construcción de conocimiento. Aprendizaje colaborativo, aprendizaje social, aprendizaje ubicuo.

Las TIC y el sistema educativo Políticas de inclusión de TIC: normas, programas y proyectos mundiales, latinoamericanos y nacionales.

Currículum, prácticas de enseñanza y las TIC. Enfoques y tendencias de inclusión de tecnologías. Las TIC en las prácticas de la enseñanza: preocupaciones y desafíos. Inclusión genuina y Enseñanza poderosa. Estrategias didácticas. Proyectos educativos con TIC.

Bibliografía básica

Buckingham, D. (2008), *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Manantial. Buenos Aires.

Burbules, N. y Callister, T. (2001), *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías*. Granica. Barcelona

Castells, M. (1997), *La era de la información*, Tomo I. Alianza Editorial. Madrid

Castells, M. (2001), *La galaxia Internet*. Plaza y Janés. Madrid.

De Morales Denis (2010), *Mutaciones de lo visible. Comunicación y procesos culturales en la era digital*. Paidós. Buenos Aires.

Gvirtz, S. y Necuzzi, C. (comp) (2011), *Educación y Tecnologías: las voces de los CABA*, ANSES. Disponible en: <http://www.oei.es/conectarigualdad.pdf> [17/05/2014]

García Canclini, N. (2009), *Extranjeros en la tecnología y en la cultura*. Ariel. Buenos Aires.

Garner H. y Davies K. (2014), *La generación APP. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital*. Paidós. Buenos Aires.

Litwin, E. (comp.) (2005), *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Amorrortu. Buenos Aires.

Litwin, E.; Maggio, M. y Lipsman, M (2005), *Tecnologías en las aulas. Casos para el análisis*. Amorrortu. Buenos Aires.

Maggio M. (2012), *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes de alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós. Buenos Aires.

Manso Micaela y otros (2011), *Las TIC en las aulas. Experiencias Latinoamericanas*. Paidós. Buenos Aires.

Morduchowicz Roxana (2012), *Los adolescentes y las redes sociales. La construcción de la identidad juvenil en Internet*, Buenos Aires, FCE.

Sagol, C. (2011), *El modelo 1 a 1: notas para comenzar. - 1a ed. -* Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en:

<http://arteargentino.educ.ar/manual-modelo1a1.pdf> [17/05/2014]

Sibilia, Paula (2009), *La intimidad como espectáculo*, Buenos Aires, FCE.

6.2.2 SEGUNDO AÑO

▪ **6.2.2.1 Psicología Educacional**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 2° año - 1er cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4 hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

Conocer los grandes núcleos de contenidos y problemas -teóricos, metodológicos, éticos y prácticos- que la Psicología Educacional abarca, y los aportes de diversos marcos conceptuales a la comprensión y resolución de dichos problemas.

Analizar los problemas particulares que presentan los procesos de aprendizaje en los contextos educativos y problematizar su denominación y segmentación.

Favorecer la construcción de conocimientos contextualizados en el área, analizando las relaciones entre discursos y prácticas psicológicas y educativas, reconociendo los componentes involucrados en la apropiación de saberes que se produce en las prácticas escolares.

Iniciar la apropiación instrumental de estrategias metodológicas de evaluación, investigación e intervención del área psicoeducativa, propendiendo a la articulación interdisciplinaria en el ámbito educativo.

Ejes de contenidos. Descriptores

Psicología y Educación. Psicología educacional y prácticas escolares. Relaciones entre discursos psicológicos y prácticas psico-educativas. Prácticas educativas y procesos de escolarización

Enfoques psicológicos socio-culturales. El dispositivo escolar moderno. Instituciones psicoeducativas, Prácticas educativas y procesos de escolarización. Perspectivas teóricas y enfoques psicológicos socio-culturales. Psicología Genética y Perspectiva cognitiva.

Sujetos de aprendizaje. Concepción contextualista de la situación educativa. Perspectivas teóricas sobre el desarrollo y el aprendizaje. Instrumentos psicoeducativos y categorías para el análisis y diseño de prácticas educativas.

Problemas y desafíos de la escuela secundaria. Educabilidad, alteridad y diversidad.

Bibliografía básica

Avendaño y Boggino (comps), (2000), *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Homo Sapiens. Rosario

Benasayag M. y Schmit, G. (2010), *Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social. Siglo XXI*. Buenos Aires.

Baquero, R. y Limón, M. (2001), *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar*, UNQ. Bernal

Narodowski, M. (1999), *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Colección Educausa. Novedades Educativas. Buenos Aires.

Baquero R. (1996), *Vygotski y el aprendizaje escolar*. Aique. Buenos Aires

Baquero, R. y otros (2008), *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*. Homo Sapiens. Rosario

Castorina, J. A. y Dubrovski, S. (comps.) (2004), *Psicología, cultura y educación. Perspectiva desde la obra de Vigotski*. Noveduc. Buenos Aires.

Elichiry, N. (2000), *Aprendizaje de niños y maestros. Hacia la construcción del sujeto educativo*, Manantial. Buenos Aires.

Gatti, A. (2000), *Aportes para una definición de aprendizaje*. Universidad J.F Kennedy (ECAT). Buenos Aires.

Hernández Rojas, G. (2002), *Paradigmas en Psicología de la Educación*. Paidós. Buenos Aires.

Pozo, J. I. (1994), *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Morata. Madrid

Schlemenson, S. (1998), *El aprendizaje: Un encuentro de sentidos*. Kapelusz. Buenos Aires.

▪ **6.2.2.2 Didáctica General**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 2° año - 1er cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 5 hs. reloj.

Total de horas: 80 hs. reloj.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

La Didáctica General, en tanto disciplina teórica, constituye un espacio de formación fundamental para el desempeño de la tarea docente, en tanto sujeto del discurso didáctico. Aportando marcos conceptuales, criterios generales y principios de acción para la enseñanza. Considerando a la misma en cuanto objeto de estudio de la Didáctica en sus múltiples dimensiones: técnica, humana, ética, política, social y cultural. La didáctica se constituye en un campo específico y se configura en la complejidad de las relaciones entre la teoría y la práctica Aportando elementos claves para analizar e intervenir en prácticas de enseñanza social e históricamente situadas Sosteniendo entre sus principales fines la defensa de la Escuela pública como proyecto emancipador.

Este espacio curricular propone categorías de análisis para el estudio de las prácticas de la enseñanza y se ocupa de formular criterios para la mejor resolución de los problemas que la misma plantea a los docentes; desde una visión general independientemente del nivel de la educación y campo disciplinar específico. Involucra posicionarse no solo en su campo disciplinar desde lo conceptual sino también desde el campo de la investigación a fin de tener una mirada más comprensiva y situada que permita al docente resignificar la vida en el aula, como así también su implicancia en la práctica como campo de intervención a través políticas curriculares, institucionales y áulicas, resignificándose de este modo las dimensiones de la práctica y supuestos implícitos y explícitos que la fundamentan y le dan sentido. Se propone generar un pensamiento didáctico crítico que recupere en la enseñanza la conciencia histórica y el potencial transformador de los sujetos.

Eje de contenidos. Descriptores

La Didáctica como campo de conocimiento. El objeto de estudio de la didáctica. Corrientes didácticas: agenda clásica y nueva agenda. Concepciones de enseñanza. Sujetos del discurso didáctico.

La didáctica como campo de intervención. La transposición didáctica. La clase escolar. La intervención didáctica: planificación de la enseñanza. El conocimiento en la escuela: los contenidos escolares y los propósitos de las prácticas de enseñanza. Construcción

metodológica y estrategias de enseñanza. La evaluación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Las prácticas docentes en el contexto de la institución educativa.

Didáctica y currículum. Teorías y concepciones curriculares. Tipos de currículum. Niveles de concreción curricular. Justicia curricular.

Bibliografía básica

Anijovich, R. Mora S. (2010), *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Aique. Buenos Aires.

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

----- (2007), *El saber didáctico*. Paidós. Buenos Aires.

Chevallard (1991) *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*, Aique, Buenos Aires

Connell, R. (1997). *Escuela y justicia Social*. Morata. Madrid

Contreras Domingo, J. D. (1994), *Enseñanza, currículum y profesorado: introducción crítica a la Didáctica*. Akal. Madrid

Davini, María cristina (2008) *Métodos de enseñanza*. Paidós. Buenos Aires.

De Alba, A. (1995), *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

Dussel Ines (2000) *El Currículo Escolar*. Paidós. Buenos Aires.

Feldman, d. (1999). *Ayudar a enseñar*. Aique. Buenos Aires.

Frigerio, G. y Dicker, G. (comps.) (2005), *Educación: ese acto político. Del estante editorial*. Buenos Aires.

Gentili, P. (comp.). 1997, *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Losada. Buenos Aires.

Litwin, E. (2008), *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós. Buenos Aires.

Lundgren, U. (1992). *Teoría del Currículum y escolarización*. Morata. Madrid

Sacristán, J G., Pérez Gómez, A. (1992), *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata. Madrid

Sanjurjo Liliana (2009) *Volver a pensar la clase. Homo Sapiens*. Buenos Aires.

Steiman J. (2009), *Más didáctica: en la Educación Superior, Miño y Dávila*. Buenos Aires.

Torres J. (2011), *Justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata. Madrid

▪ **6.2.2.3 Sociología de la Educación**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el Diseño Curricular: 2º año – 2do cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4 hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

El conocimiento sociológico nos permite pensar qué lugar tiene –hoy- la educación para sociedades más democráticas. Posibilita el análisis crítico de las instituciones y prácticas que conforman el sistema educativo. Problematicar quiénes son los alumnos que se están formando en las escuelas y la responsabilidad de la tarea docente en la formación de esos sujetos. Tener acceso al conocimiento, o no, es de relevancia política, porque esto tiene implicancia directa con la posición que ocupen los sujetos en la estructura social, por ello las teorías sociológicas permiten analizar críticamente las relaciones de poder, hegemonías e ideologías que desde las políticas educativas, económicas, y de desarrollo llevan adelante los estados y que impactan en la vida de los ciudadanos.

Las teorías sociológicas son instrumentos que permiten construir problemas de investigación y generar nuevos conocimientos. Aportan complejidad a la hora de problematizar por ejemplo la educación y su relación con la desigualdad socioeconómica, educación y el fracaso escolar, la constitución de espacios escolares, el aula, los vínculos y las trayectorias educativas. Es indudable que la formación teórica es una herramienta para la formación docente, la sociología pretende comprender las relaciones de poder, de clase social y situaciones de conflicto aportando dinamismo al análisis educativo.

Desde el lugar que tiene el docente en la formación de formadores se hace necesario comprender no sólo procesos de aprendizaje sino reflexionar acerca de las condiciones materiales y sociales que tienen sus alumnos y en los que suceden las transferencias pedagógicas ya que la realidad no es independiente del contexto educativo, es social, económica y política, es decir la educación es histórica se construye socialmente mediante un proceso de producción y reproducción. Es en las instituciones educativas donde se manifiestan características de una parte de la sociedad en esto radica su importancia a la hora de entender el tejido donde se construye la práctica docente. La educación es un campo para disputar el sentido común y la hegemonía cultural.

Desde la sociología de la educación se pretende:

Analizar las representaciones que se han construido en torno a la escuela poniendo especial énfasis en visualizar conflictos, develando relaciones de desigualdad, poder, subjetividades, estigmas, valores y normas que decantan en el aula, pero que son generados más allá del contexto educativo.

Generar y propiciar espacios de debate sobre los aspectos a transformar y a fortalecer de la realidad educativa.

Ejes de Contenidos. Descriptores

Sociología de la educación: campo disciplinar y perspectivas teóricas. Contexto histórico-cultural de surgimiento de la Sociología como ciencia, sus objetos/sujetos de estudio, los métodos. Sociología Clásica (Durkheim, Marx, Weber). Sociología de la educación. Posicionamientos teóricos y desafíos actuales.

Pensamiento sociológico en educación. La educación y la escuela en la sociología de la educación: cuestiones históricas – sociales a partir de su conformación. Preocupaciones actuales.

Los sujetos e instituciones. La crisis de orden, la pérdida de sentido de las instituciones. Socialización y procesos de apropiación institucional. Sociedad y construcción social. La educación y la escolarización como dispositivos de producción de subjetividades.

Procesos de reproducción y producción social – cultural. Sociología política de proyectos educativos. Función social del conocimiento. Campo de poder, educación y violencia simbólica. La nueva sociología crítica de la educación. Relación de los cuerpos con el poder, normas códigos, libertad, equidad, igualdad.

Prácticas escolares: Escuela y vida cotidiana. Prácticas escolares: imaginario, sentido común y conciencia práctica. Problemas socio educativos, exclusión social, pobreza, deserción. El malestar docente.

Bibliografía básica

- Arendt, H.(2003). *Entre el pasado y el futuro*, Península. Barcelona,
- Bauman, Z. (2006). *Vidas despreciadas. La modernidad y sus parias*. Paidós. Buenos Aires.
- Baudon. Raymond (1999). *Diccionario crítico de la sociología*. Edicial S A. Buenos Aires.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1995), *La construcción social de la realidad*. Amorrortu. Buenos Aires.
- Boudon, R. (1981), La lógica de lo social. *Introducción al análisis sociológico*. Ediciones RIALP. Madrid
- Bourdieu. P y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a una sociología reflexiva*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (1998). *Capital Cultural, escuela y espacio social*. Siglo veintiuno. Buenos Aires.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.C. y Passeron, J. C. (1995), *El oficio de sociólogo*. Presupuestos epistemológicos. Siglo XXI editores. Madrid
- Brigido, Ana María. (2007). *Sociología de la Educación*. Editorial Brujas. Córdoba
- Dallera, O.(2010). *Sociología del sistema educativo*. Editorial Biblos. Buenos Aires.
- Dubet, Francois (2003). *La escuela: Sociología de la experiencia escolar*.
- Giddens, A. (1993), *Sociología*. Alianza. Madrid
- Kaplan, C. (2008). (coord.), *La Civilización en Cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elías*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Kaplan, C (2005), *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Noveduc. Buenos Aires.

6.2.3 TERCER AÑO

▪ 6.2.3.1 Antropología

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 3° año - 1er cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4 hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

La docencia es fundamentalmente una tarea social, una actividad inherente a la producción, reproducción y transformación sociocultural. Situada en contextos específicos y atravesados por procesos socioculturales que las condicionan, la práctica educativa es un encuentro con otros. Esta unidad curricular abre la posibilidad de reflexionar acerca de los conceptos y las categorías de pensamiento que entran en juego en los procesos de construcción del otro, como sujeto social, configurado por discursos culturales e históricos.

La antropología sociocultural cuyo objeto de estudio, la otredad o diversidad cultural, aparece como central para pensar y repensar la cultura y la construcción de alteridades en ámbitos sociales y escolares.

El reclamo por parte de diversos sectores para que sean reconocidos y promovidos sus derechos nos obliga a cuestionar los presupuestos que hemos construido en el contexto de la sociedad moderna y sus paradigmas, a develar las relaciones de poder implicadas en la construcción de nuestros pensamientos, y a reconocer el carácter relacional, contingente e histórico de las realidades sociales.

Es preciso reflexionar, debatir y deconstruir las dos categorías centrales que han dado lugar a la reflexión antropológica de la modernidad: la cultura y la identidad, entendiéndolas como construcciones sociales e históricas y tratando de descubrir los complejos entramados sociales que las han configurado.

El método de investigación en antropología sociocultural o enfoque etnográfico aplicado al análisis de la realidad escolar, abre preguntas y cuestionamientos que favorecen la desnaturalización de sentidos y la reflexión sobre las propias representaciones y prácticas, ampliando asimismo a nuevas y otras perspectivas que se vuelven centrales en el marco de la educación como derecho y de políticas de inclusión educativa.

Eje de contenidos. Descriptores

Constitución de la Antropología como disciplina social: objeto y método.

El proyecto de comprender y explicar la diversidad humana: la construcción de la alteridad como diferencia, como diversidad, como desigualdad. Lo universal y lo particular. Naturaleza y cultura.

Problematización de la categoría de cultura – Evolucionismo y Relativismo – La cultura desde las posturas críticas: vínculos cultura, poder, saber – Reproducción y transformación - Cultura escolar – Identidades y diferencias – Las identidades y la identificación – Las identidades y el poder – Construcción de identidades diversas – Tratamiento de las identidades en la institución escolar. Interculturalidad en educación.

El enfoque etnográfico: la observación participante y el punto de vista del actor. Lo extraño y lo familiar: la construcción de la mirada etnográfica.

Bibliografía básica

Augé, M. y Colley, J. P. (2006), *Qué es la antropología*. Paidós, Buenos Aires.

Bovin, M., Rosato, A., Arribas, V. (2007) *Constructores de Otredad. Una introducción a la Antropología Social y Cultural*. Buenos Aires, Antropofagia.

Cerutti, Á ;Falcone, L (2009) *La cultura como núcleo de la Antropología*; Educo (Editorial de la Universidad Nacional del Comahue), Neuquén

- Cuche, Denys, (2004) *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Nueva Visión, Buenos Aires.
- Guber, R. (2001) *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma, Bogotá
- Kaplan, Carina y Llamovate, Silvia, (2005) *Desigualdad educativa. La Naturaleza como pretexto*. Noveduc, Buenos Aires
- Kuper, Adam (2001) *Cultura. La versión de los antropólogos*. Paidós, España
- Lischetti, M. (comp.), (2006) *Antropología*, Eudeba, Buenos Aires
- Novaro, G. (2007) *"Interculturalidad en educación. Entre los temas de enseñanza y los contextos de aprendizaje"*. En: Modalidad de Educación intercultural: Género, generación y etnicidades en los mapas educativos contemporáneos. Publicación de conferencia y talleres de las Primeras Jornadas de Educación Intercultural en la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Subsecretaría de Educación.
- Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós, Argentina
- Thiested, S. y otros (2007) *Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa. Dirección de Modalidad de Educación Intercultural*. Dirección General de cultura y Educación. Subsecretaría de Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Agosto
- Todorov (2003) *La conquista de América. El problema del otro*. Siglo XXI editores, México
- (2005) *Nosotros y los otros. Reflexión sobre la diversidad humana*. Siglo XXI editores, México.

▪ **6.2.3.2 Política y Legislación Educativa**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 3° año - 2do cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4 hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj.

Finalidades formativas de la unidad curricular

Interpretar y analizar la relación entre Políticas Públicas, Políticas Educativas y medidas concretas, desde la legislación educativa, que encuadran a las instituciones escolares y el trabajo de los docentes.

Comprender las tendencias políticas educativas y las bases legales que configuraron el sistema educativo argentino en el contexto histórico que las promueve y su relación con los problemas estructurales y coyunturales que afectan el pleno ejercicio del derecho a la educación de las mayorías.

Situar al docente como trabajador de la educación, en pleno conocimiento de sus derechos y las modalidades de inserción en los distintos ámbitos educacionales.

Ejes de Contenidos. Descriptores

Relación Estado- Educación- Sociedad Civil. Políticas públicas. Rol de Estado. Derecho a la Educación. Principios y concepciones político educativas: Subsidiariedad de la Educación.

Educación como derecho personal “natural”. Principios que sustentan la subsidiariedad. Antecedentes históricos. Centralidad del Estado: Educación como Derecho Social” y “Bien público”. Principio que sustentan la principalidad. Antecedentes históricos. Las leyes como espacios de lucha y negociación de intereses.

Marco normativo histórico y vigente del sistema educativo argentino.

Organización del gobierno escolar.

Centralización/ Federalismo. El S.I.P.C.E. en los orígenes del sistema educativo nacional. Distribución de funciones entre Nación y Provincias. Antecedentes históricos. Organización y estructura del Sistema Educativo formal. Prelación y estructura del aparato legal administrativo: leyes, resoluciones. Constitución Nacional y de la provincia de Río Negro. Ley Orgánica de educación de la provincia de Río Negro Nº4819. Creación y organización de C.P.E. y Ministerio de Educación de la provincia de Río Negro.

El/la docente como trabajador/a: itinerarios históricos y situación actual. Legislación del ámbito educativo. Regulación del trabajo docente, legislación nacional y provincial. Deberes y derechos. Participación en las decisiones educativas. Organización gremial de lxs trabajadorxs. Normativa provincial. Estatuto docente Ley 391, Res.233/98, Res.90/87, Res 100/95. Res1233/92, Res.893/06.

Bibliografía básica

Barco, S. (2008). *El Derecho a la Educación. Concepciones y medidas político educativas en el pasado reciente y en el presente de la República Argentina*. CLACSO. Buenos Aires.

Cavarozzi, M. (2008). *América Latina y la encrucijada democrática de principios del siglo XXI. Conferencia Inaugural*. Seminario UNESCO / IPE. Buenos Aires.

Feldfeber, M. (comp) (2009). *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones*. Aique. Buenos Aires.

Gentili, P. (1997). *El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina*. Archipiélago Nº 29, La Epidemia Neoliberal, Barcelona: (s/d).

Imen, P. (2005). *La escuela pública sitiada. Crítica de la Transformación educativa*. Ediciones Centro Cultural de la Cooperación. Buenos Aires

Maldonado, S. (2003) *La educación es un derecho, no es una mercancía y no está a la venta*. Revista Apuntes Informativo. UTE, Año 4. Nro. 25.

Marquez, A. D. (1995). *La quiebra del Sistema Educativo Argentino: política educacional del neoconservadurismo: Libros del Quirquincho*. Buenos Aires

Paviglianiti, N. (1993). *El derecho a la educación: una construcción histórica polémica*. Serie Fichas de cátedra. OPFYL, UBA. Buenos Aires.

Rigal, L. (2004). *El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco latinoamericano*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

Sader, E. (2008). *Refundar el Estado. Posneoliberalismo en América Latina*. Ediciones CTA-CLACSO, Sept. Pp. 3 a 30. Buenos Aires: Disponible en:
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/sader/sader.pdf>

Saforcada, F. y Vassiliades, A. (2011) “Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América del Sur”. En: Revista Educación & Sociedad.

Vol. 32, N° 115. Campinas, Abr./Jun. Disponible
en:<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a03.pdf>

Southwell, M. (2013). *El papel del Estado: esa es la cuestión*. En: 30 años de educación en democracia (versión electrónica) UNICE. Disponible
en:<http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursos/media/docs/eje02/eje02-sugeridos02.pdf>

6.2.4 CUARTO AÑO

▪ **6.2.4.1 Educación Sexual Integral**

Formato: Taller

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 4° año – 1er cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 2 hs. reloj.

Total de horas: 32 hs. reloj

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

Concebir al género como una construcción social y, desde una política integral de derechos humanos, promover la construcción de prácticas ciudadanas plenas y activas, en el marco de un proyecto político inclusivo e igualitario.

Analizar, a la luz de los nuevos debates teóricos, a la identidad de género, los procesos de identificación, los géneros y sexualidades, rechazando todo dogmatismo y normatividad, en concordancia con el Programa Nacional de la Educación Sexual Integral en la formación de las y los docentes.

Aportar, desde el lugar de formadores, herramientas para intervenir en caso de vulneración de los derechos de niños, niñas y jóvenes en cuestiones vinculadas a los géneros y las sexualidades.

Generar y diseñar intervenciones docentes vinculadas a los géneros y las sexualidades que promuevan la sensibilización y aporten para la equidad y la igualdad de oportunidad.

Ejes de contenidos. Descriptores

Géneros y sexualidades. Conceptos, procesos, desafíos desde una perspectiva socio-histórica-cultural.

Enfoques de educación sexual. Paradigmas, estereotipos, supuestos.

Educación sexual y educación: sentidos, itinerarios y prácticas de aula.

Ley de educación sexual integral. Derechos ciudadanos, implementación y equidad.

Bibliografía básica

Astelarra, J. (coord.) (2007), *Género y cohesión social*. Fundación Carolina. Madrid.

Bonaccorsi, N. (2003), *Políticas públicas de igualdad, Estudio de las políticas públicas de igualdad de oportunidades para las mujeres en Asturias, España (1985-2000)*, Publifadecs Uncoma. General Roca, Río Negro.

Burín, M. y Bleichmar, E. (1996), *Género, psicoanálisis, subjetividad*, Paidós. Buenos Aires.

Cevasco, R. (2008), *Lo irreductible del malestar y las lógicas de segregación. De la modernidad femenina a la escena educativa*. Curso de Posgrado en Psicoanálisis y prácticas educativas, FLACSO.

Consejo Provincial de Educación Provincia de Río Negro (2009), *Diseño Curricular de la Formación Docente de Río Negro*, Nivel Primario.

Foucault, M. (2002), *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. Siglo XXI. Buenos Aires

Gallart Perrez, S. y otras (2005), *El poder de las mujeres. Comisión La mujer y sus derechos*, Asamblea Permanente por los derechos humanos, Fundación Ebert Buenos Aires, A tiempo.

Gemma, N. y Bodelon, E. (comps.) (2009), *Género y dominación Críticas feministas del derecho y el poder*. Anthropos. Barcelona

Martínez Lépoéz, C. (ed.) (2006), *Feminismo, ciencia y transformación social*, Granada, Femmae, Universidad de Granada.

Ministerio de Defensa de la Nación (2013), *Equidad de género y defensa Una política en marcha VII*, Argentina.

Storani, M. L. y otros. (2002), *Hombres públicos, mujeres públicas*. Fundación Friedrich Ebert. Buenos Aires.

Villa, A. (comp.) (1993), *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas históricas culturales en educación*. Noveduc. Buenos Aires.

6.3 CAMPO DE 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 de las características y necesidades de los estudiantes a nivel individual y colectivo, en el nivel del Sistema Educativo, especialidad o modalidad educativa para la que se forma.

6.3.1 PRIMER AÑO

▪ 6.3.1.1 Inglés

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: anual

Ubicación en el diseño curricular: 1er año

Cantidad de horas semanales: 3hs

Total de horas: 96hs

Finalidades formativas de la unidad curricular

El aprendizaje de una segunda lengua es casi una necesidad en el mundo actual. Para los futuros docentes del Profesorado en TICs, ese aprendizaje significa, además, la posibilidad de acceder tanto a una literatura extranjera, como al material bibliográfico en sus versiones originales.

Dado el escaso tiempo que se puede dedicar a la lengua extranjera en la formación del docente de Profesorado en TICs, su enseñanza estará orientada, principalmente, al conocimiento que permita a los futuros profesores leer y comprender textos escritos.

Por ello, y sin que ello implique el desconocimiento de todos los niveles gramaticales, el acento estará puesto en la sintaxis y en la morfología, más que en lo fonológico o en el léxico. El desconocimiento del vocabulario puede ser superado con la ayuda del diccionario y su enriquecimiento prolongarse más allá de la formación, por medio de la lectura.

El estudio comparativo entre la lengua materna y la extranjera y la reflexión metalingüística sobre sus semejanzas y diferencias, favorecerán la mejor comprensión de los principios que rigen a ambas lenguas y proporcionarán a los futuros docentes nuevas posibilidades didácticas para la enseñanza en las TICs.

Ejes de contenidos. Descriptores

Niveles sintácticos, semánticos, morfológicos y fonológicos de la lengua extranjera.

Estructuras morfosintácticas y normas que rigen su organización. Similitudes y diferencias con el español.

Lecturas de textos ficcionales y no ficcionales sencillos, en la lengua extranjera.

Bibliografía básica

Heyer, Sandra (1993). *More true stories England*, Longman.

Tiberio, Silvia Carolina (2007), *What's up started*. .Buenos Aires Pearson Education, Longman.

Heyer Sandra (1993), *Even more true stories*. England, Longman.

Taylor Liz (1996), *International Express*. England, Oxford University Press.

Remacha Esteras, Santiago (2008), *English for Computer Users*. Cambridge University Press. Cambridge.

▪ **6.3.1.2 Alfabetización Digital**

Formato: Taller

Régimen de cursada: cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 1er año- 1er cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 3hs

Total de horas: 48hs

Finalidades formativas de la unidad curricular

Es la Unidad Curricular que permite ingresar a la formación básica en las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. Es la formación inicial, para comprender posteriormente el proceso de construcción de nuevos saberes a partir de la tecnología y todo el equipamiento tecnológico que almacena, ordena, y distribuye la Información.

Ejes de contenidos. Descriptores

Conceptos de técnica, tecnología e innovación. Conceptos de datos, información, computación, informática, telemática, burótica, domótica, nanotecnología. Concepto de hardware, software (Clasificación), infoware.

Análisis del desarrollo conceptual: Tecnologías de la información y la comunicación. (TICs), Nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTICs), Nuevas tecnologías de la información y la telecomunicación (NTIT), Nuevas tecnologías de la información y conectividad (NTICX).

Arquitectura y componentes de una computadora: CPU, ALU, UC. Memorias RAM y ROM, puertos USB. Placa madre, puertos SD, tarjetas de audio y video.

Sistema informático. Proceso computacional (entrada, procesamiento y salida de información).

Característica de un computador: almacenamiento masivo y de conectividad. Sistema binario.

Concepto de digitalización. Unidades de medida: bit, byte, kbyte, mbyte, gbyte, terabyte, petabyte, exabyte, zettabyte y yottabyte.

Programa. Sistema operativo. Clasificación. Utilización de operaciones básicas. Administración de un sistema operativo. Administración y utilización de procesadores de textos. Administración y utilización de planillas electrónicas de cálculos.
Concepto de virus, antivirus y malware.

Bibliografía básica

Acosta, José. (2009). Alfabetización Informática de Adultos. Breve investigación Informática. Ed. Univ. Evangélica de las Américas. Costa Rica

Arancibia, Omar; Osimani y Javier Alfredo, (2004). Alfabetización Informática. (1ª ed.) EDIUNC. Mendoza

Bawden D. (2002). Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. Anales de Documentación Nº 005. Universidad de Murcia.

Constantino, G. y Canalejo, A. (2008). Tecnologías de la Información y la comunicación. Aula Taller. Buenos Aires.

Fernández Pinto J. (1998): Internet para principiantes ¿Por qué, quién, qué y cómo; Frecuencia L, núm. 8: 17-23.

Ginzburg, Mario Carlos. (2006) La PC por dentro: arquitectura y funcionamiento de computadores. (4ª ed.). Biblioteca Técnica Superior. Buenos Aires.

Pedregal, N; Tarasow, F. (2005). Tecnología de la información y la comunicación. Buenos Aires. Stella.
Ramírez Leyva, E. M. (2004). Lectura, alfabetización en información y cultura de la información.
En: <http://www.ncils.gov/libinter/infolitconf&meet/ramirez-fullpaper.html>.

Tanenbaum, A. Redes de Computadoras. Madrid. Pearson Educación, 2003. Definición de antivirus:
<http://www.descargar-antivirus-gratis.com/antivirus.php>

Área Moreira, Manuel; Gutiérrez Martín, Alfonso y Vidal Hernández, Fernando (2012), Alfabetización digital y competencias informacionales. Editorial Ariel. Barcelona.

▪ **6.3.1.3 Historia de la Tecnología Educativa**

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 1er año-1er cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4hs

Total de horas: 64hs

Finalidades formativas de la unidad curricular

El propósito de esta unidad curricular es analizar el debate contemporáneo en relación con las nuevas tecnologías, estudiar su impacto en las instituciones educativas de todos los niveles y en otras propuestas educativas fuera de los ámbitos escolares. Para ello se reconstruirá el origen de la tecnología educativa, su lugar en el campo pedagógico y la perspectiva de utilización para el siglo XXI. Se estudiarán casos de buena utilización: clásicos, renovados y vigentes y se abordará desde una perspectiva crítica su inclusión en los proyectos pedagógicos.

Ejes de contenidos. Descriptores

Análisis histórico - político: las reformas, innovaciones y los cambios. La tecnología educativa en los niveles del sistema educativo. Las tecnologías de primera, segunda y tercera generación. Pizarrones-Videos – Presentaciones-

La visión clásica de la tecnología educativa en los debates vigentes: materiales impresos, radio y TV.

La percepción y el pensamiento. La autorregulación y la metacognición.

La lectura del mensaje televisivo: la recepción en contextos áulicos.

La comprensión lectora como categoría de análisis cognitivo. Los programas de radio en el ED, la TV y el Video y los Materiales Impresos: Guías y Manuales,

Bibliografía básica

Barbier, F y Bertho Lavenir, C (1999) Historia de los medios. Ed. Colihue. Buenos Aires

Buckingham, D. (2008) Más allá de la tecnología. Manantial. Buenos Aires.

Rodríguez Diéguez, J. L. y Sáenz Barrio, O. (1995), Tecnología educativa. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Ed. Marfil. Alcoy. España.

Cabero Almenara, Julio (2007), Tecnología educativa. McGraw Hill. Madrid.

Sancho J. y Millán M. (1995), Hoy ya es mañana. Cuadernos de Cooperación Educativa. Sevilla.

Del Río, P.; Álvarez, A.; y Del Río, M. (2004). Pigmalión. Informe sobre el impacto de la televisión en la infancia. Fundación Infancia y Aprendizaje. Madrid.

Dussel, I. (2014) Programas educativos de inclusión digital. Una reflexión desde la Teoría del Actor en Red sobre la experiencia de Conectar Igualdad (Argentina). Revista Versión. Número 34/septiembre-octubre. Disponible en: http://148.206.107.15/biblioteca_digital/articulos/7-685-9901dfv.pdf

Fuenzalida V. (2002) Televisión abierta. Grupo Editorial Norma. Buenos Aires.

Litwin, E. (1995) Comp. Tecnología Educativa. Buenos Aires. Paidós.

MANGHI HAQUIN, D. (2011) La perspectiva multimodal sobre la comunicación. Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula. Revista electrónica Diálogos Educativos. Número 22 año 11. Disponible en: <http://www.dialogoseducativos.cl/articulos/2011/dialogos-e-22-manghi.pdf>

Orozco Gómez G. (2002,) Recepción y mediaciones. Grupo Editorial Norma. Buenos Aires.

Morduchowicz, Roxana (2001) A mi la tele me enseña muchas cosas. La educación en medios para alumnos de sectores populares. Paidós. Buenos Aires.

▪ **6.3.1.4 Redes Digitales de Información y Comunicación**

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 1er año-2do cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4hs

Total de horas: 64hs

Finalidades formativas de la unidad curricular

Esta unidad curricular refiere a la necesidad de los avances científicos y tecnológicos, de intercomunicar información, generando el sistemas de Redes y la Digitalización. Se propone desarrollar los conceptos, a partir de las Comunicaciones, el desarrollo conceptual de la circulación, almacenamiento y búsqueda de datos en las redes públicas y privadas.

Ejes de contenidos. Descriptores

Red informática. Tipos de información: analógica y digital. Arquitectura de las redes de información. Red de datos. Red telefónica. Red satelital. Organización de las redes: Intranet, Extranet e Internet. Protocolo de red: TCP-IP: Principios de comunicación entre computadoras.

Topologías de redes. Formas de conexión. Concepto de ancho de banda. Tasa de Transferencia. Administración de recursos compartidos. Análisis de los modelos cliente-servidor y las redes entre pares. Tipos de redes de comunicación entre redes: sincrónica, asincrónica, simétrica y asimétrica.

Internet, como resultado de la convergencia tecnológica. Concepto de Internet: página Web, sitios, portales, campus virtuales. Navegadores de Internet, formato de una dirección electrónica web, cuentas en servidores web mail. Correo electrónico. Tecnología Web. Cloud computing. Almacenamiento virtual de la red. Software portable

Bibliografía básica

Barceló Ordinas y Otros (2004), Redes de Computadores. Fundación per a la Universitat Oberta de Catalunya. Barcelona.

Comer, Douglas (2005), Redes globales de información con Internet y TCP/IP. Principios básicos, protocolos y arquitectura. T. I y II. Ediciones Pueblo y Educación. La Habana.

Forouzan, B. (2007), Transmisión de datos y redes de comunicaciones. McGraw Hill. Madrid.

Gil, P.; Pomares, J. y Candelas, F. A. (2010), Redes y transmisión de datos. Publicaciones Universidad de Alicante.

Tenembaum, Andrew (2003), Redes de computadoras. Pearson. México.

Tomasi, Wayne (2003), Sistemas de comunicaciones electrónicas. Editorial Prentice Hall Hispanoamérica. México.

Yáñez Menéndez, José A. (2002), Redes comunicación y el laboratorio de informática. Ediciones Pueblo y Educación. La Habana.

6.3.2 SEGUNDO AÑO

▪ **6.3.2.1 Sociedad del conocimiento: Procesos tecnológicos y educativos**

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: anual

Ubicación en el diseño curricular: 2do año

Cantidad de horas semanales: 2hs

Total de horas: 64hs

Finalidades formativas de la unidad curricular

A lo largo de la historia de la humanidad, se han producido importantes desarrollos y cambios en cuanto a los saberes tecnológicos que han permeado la vida de los sujetos y su contexto sociocultural. Estas “revoluciones” tecnológicas, se desarrollaron a partir del conocimiento y de la transmisión de la experiencia. Es a partir de los años 70 del siglo XX donde el desarrollo tecnológico adquiere un impulso importante además de cuestiones políticas y económicas y; con ello, a la formación y expansión de una nueva sociedad basada en la información, y que, según algunos autores, logrará a través de las redes colaborativas conformar una sociedad del conocimiento. Para que esta sociedad sea posible, y la información y el conocimiento no sean solo para una minoría selecta, la comunidad educativa.

Ejes de contenidos. Descriptores

Configuraciones socioculturales actuales y la conformación de subjetividades. Las tecnologías y las sociedades: la historia de las tecnologías en las sociedades y su impacto en la cultura y en el conocimiento. De la sociedad industrial a la sociedad de la información y la sociedad red: La sociedad industrial y la sociedad de la información ¿a la sociedad del conocimiento?, sus características y diferencias. Globalización y fragmentación. El desarrollo de las TIC: los cambios tecnológicos, sociales y culturales. Tecnófilos - Tecnófobos. De la Web 1.0 a la Web 2.0 y la Web semántica. La sociedad red creadora de conocimientos.

La escuela frente a los desafíos de la sociedad del conocimiento. El lugar de la tecnología en el debate pedagógico contemporáneo y en el marco de las nuevas desigualdades educativas. Escuelas modernistas y condiciones pos modernas. Un análisis político de la tecnología y la educación en América latina. De la comunicación de masas a la sociedad de la información y comunicación: desafíos y oportunidades

La comunidad educativa frente a las TIC: La escuela, sus actores y las TIC: democratización y desigualdad, inclusión y exclusión. La institución escuela y la incorporación de las “nuevas tecnologías”: acuerdos, imposiciones y rechazos.

El docente frente a los desafíos de la sociedad del conocimiento: nuevos lentes para pensar el rol. Los docentes hoy: reflexiones ante los nuevos desafíos. Los alumnos y la utilización de las TIC: impacto de las tecnologías en el conocimiento y las relaciones entre jóvenes y adultos.

Bibliografía Básica

Balardini Sergio (2004) Impacto y transformaciones de la cultura escolar ante la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación. Subjetividades Juveniles y Tecnocultura. FLACSO. Buenos Aires. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101023013657/balardini.pdf>

Sibilia Paula (2012) ¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión. Tinta Fresca. Buenos Aires.

Tenti Fanfani, E. (2008): "Mirar la escuela desde afuera"; en: Tenti Fanfani, E. (comp): Nuevos temas en Política Educativa. Buenos Aires: Siglo XXI. Disponible en: http://www.oei.es/pdfs/nuevos_temas_agenda_politica_educativa.pdf

Dussel, Inés y Otros. (2010) La Educación alterada. Aproximaciones a la Escuela del Siglo XXI. Bs. As. Salida al Mar Ediciones

Castells, Manuel (1999): La era de la información. La Revolución de la tecnología de la información. Madrid. Alianza. Tomo I, Economía, Sociedad y Cultura. Disponible en <http://cdi.mecon.gov.ar/biblio/docelec/MM2161.pdf>

Maggio, Mariana (2012). Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Bs. As. Paidós.

Lion Carina (2012) Pensar en red. Metáforas y escenarios. En Narodowski M. y Scialabba (comp) "¿Cómo serán? El futuro de la escuela y las nuevas tecnologías. Buenos Aires. Prometeo.

Levy Daniel (2013) Subjetividades en la era digital. En Korinfeld, D. "Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época". Paidós. Buenos Aires.

Burch Sally. Sociedad de la Información/ Sociedad del conocimiento. Disponible en: <http://vecam.org/article518.html>.

▪ **6.3.2.2 Medios Digitales de Comunicación e Información**

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 2do año- 1er cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4hs

Total de horas: 64hs

Finalidades formativas de la unidad curricular

La posibilidad de comunicarse es hoy una realidad, dada la disponibilidad de acceso a los medios, televisión, cine, vídeo, páginas web, emisoras de radio, videojuegos y comunidades virtuales. No obstante, no siempre todo el mundo entiende perfectamente el contexto en el que este tipo de material está escrito, visto o leído, o las potenciales consecuencias de una publicación. Por ello, todo el mundo necesita desarrollar nuevas habilidades como comunicadores activos y como creadores de contenido.

Ejes de contenidos. Descriptores

Concepto de comunicación digital. Modelos y componentes del proceso digital. Medios técnicos y competencia comunicativa. Ubicuidad: Nueva forma de comunicación. Tercer entorno: Nueva configuración social.

Análisis de medios digitales: fuentes, técnicas y códigos, naturaleza de la realidad construida por los medios, valores, intencionalidad mediática, medios digitales y su lenguaje. Mass media: medios masivos de comunicación. Sistema de videoconferencia. Periodismo digital. Webquest: búsqueda de información orientada.

Medios colaborativos sociales: weblogs, wikis (escritura colaborativa), edublog, blogosfera, blogonauta, blogging, blogofolio, fotolog, redes sociales digitales. Plataformas virtuales de aprendizaje, campus virtuales o entornos virtuales de aprendizaje.

Herramientas colectivas de comunicación: sincrónicas (chat, IRC, mensajería instantánea, mundos virtuales) y asincrónicas (listas de distribución y foros de discusión).

Bibliografía básica

Barbero Jesús (2002) Tecnicidades, Identidades y alteridades: des-ubicaciones y capacidades de la comunicación del nuevo siglo. En Revista Diálogos de la Comunicación Nº 64, ITESO, Guadalajara, México.

Bockzkowski, Pablo (2006) Digitalizar las noticias. Innovación en los diarios online, Manantial. Buenos Aires.

Castañeda, L. (2010) Aprendizaje con redes sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos. Eduforma. Sevilla.

Cukierman, Uriel, Rozenhauz, Julieta y Santángelo, Horacio (2009) Tecnología Educativa. Coedición Pearson – edUTecNe. Buenos Aires.

Flores Vivar, Jesús Miguel (2009) Nuevos modelos de comunicación, perfiles y tendencias en las redes sociales. Comunicar, Vol. XVII, Núm. 33, 2009, pp. 73-81. Grupo Comunicar España. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/158/15812486009.pdf>

Igarza Roberto (2008) Nuevos medios. Estrategias de convergencia. Colección Inclusiones. La Crujía. Buenos Aires.

Jarvis, Jeff (2010) Los medios y las esferas de hallazgo en evolución. Disponible en: <http://233grados.lainformacion.com/blog/2010/02/jarvis-3.html>

Jenkins, Henry (2008) Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación. Paidós. Barcelona.

Manovich, Lev (2006) El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. Paidós. Buenos Aires.

McLuhan, Marshall (1962) La Galaxia Gutenberg. Génesis del Hombre Tipográfico. Barcelona. Círculo de Lectores. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/6336844/Marshall-McLuhan-La-Galaxia-Gutenberg>

McQuail, Denis (2001) Introducción a la Teoría de la Comunicación de Masas. Paidós. Barcelona,

Reig, Ramón (1995) El control de los medios de comunicación de masas: bases estructurales y psicosociales. Libertarias/Prodhufo. Madrid.

Wolton, Dominique (2000) Internet, ¿Y después? Una teoría crítica de los medios de comunicación. Gedisa. Barcelona.

▪ **6.3.2.3 Sujetos de la Educación Secundaria**

Formato: Seminario.

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el Diseño Curricular: 2do año – 1er cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4 hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

Reconocer la diversidad de contextos culturales donde se constituye el sujeto y la historia de sus experiencias formativas, sus relaciones como productoras de subjetividad.

Comprender las culturas juveniles desde una perspectiva relacional y plural a partir de categorías como género, clase, etnicidad, identidad, localización, a través del análisis de las posiciones de sujeto.

Analizar como procesos complejos, las relaciones entre las culturas juveniles, los aprendizajes y las instituciones escolares con el propósito de construir propuestas superadoras respecto a los sentidos y la cotidianidad de la cultura escolar contemporánea.

Ejes de contenidos. Descriptores

Sujetos de educación, cultura y aprendizaje. Concepciones, relaciones y desafíos. Perspectiva histórica y panorama actual.

Estado, sujeto social y sujeto educativo. Orden económico-cultural de producción de cultura.

Producción y construcción de significados de los sujetos. Sujetos y géneros.

Identidades adolescentes y culturas juveniles. Procesos y conflictos. Equilibrio y desequilibrio generacional. Un nuevo equilibrio de poder entre las generaciones.

Bibliografía básica

Frigerio G. y Diker G. (2003) Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

Margulis M. y otros (2003) Juventud, cultura, sexualidad. La dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de los jóvenes en Buenos Aires. Editorial Biblos. Buenos Aires.

Morgade, G. y Alonso, G. (comp.) (2008) Cuerpos y Sexualidades. De la normalidad a la disidencia. Paidós. Buenos Aires.

Reguillo Cruz, R. (2004) Emergencia de culturas juveniles: Estrategias del desencanto. Grupo Editorial Norma. Buenos Aires.

Subirats, M. (1999) Género y Escuela. En: ¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación. Paidós. Madrid.

Tenti Fanfani, E. (2000) Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y propuestas. Editorial Losada. Buenos Aires.

Krichesky, M. (comp.) (2005) Adolescentes e Inclusión Educativa. Noveduc/ OEI/UNICEF/SES. Buenos Aires.

Kaplan, C. (2007) Violencias en plural (Sociología de las violencias en la escuela). Ed. Miño y Dávila. Buenos Aires.

Tedesco, J. C. (1995) El nuevo pacto educativo. Anaya. Madrid.

Tenti Fantini, E. (ed.). (2000) Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y propuestas. Losada. Buenos Aires.

▪ **6.3.2.4 Didáctica de la Educación Secundaria**

Formato: Asignatura

Régimen de Cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 2do año- 2º cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4 hs.

Total de horas: 64hs.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

Esta Unidad Curricular se orienta a la formación de los estudiantes en el ámbito de la Didáctica específica para el nivel. El desarrollo de los contenidos dará ocasión para la consideración significativa de las principales ideas actuales sobre la enseñanza priorizándose el enfoque constructivista y la integración teórica – práctica. Ello permitirá la construcción de marcos teóricos que sirvan de fundamento a la selección y organización de contenidos, estrategias de intervención didáctica, recursos e instrumentos de evaluación adecuados al nivel en que se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje en coherencia con el marco curricular vigente.

Se plantea como una propuesta flexible y dinámica de las estrategias de enseñanza que constituyan el medio de conexión con el sujeto que aprende, aspecto de fundamental importancia para todo educador.

Profundiza conceptualmente aspectos teóricos y principios de acción de la Didáctica con la especificidad del campo para el que se enseña. Promueve en los estudiantes la construcción estrategias centradas en las resoluciones de problemas, simulaciones y estudio de casos.

Esta unidad curricular debe sostenerse en la articulación permanente con el campo de la Práctica y con las disciplinas específicas que aporten el contenido a las distintas propuestas de enseñanza. Promover un ámbito de información, reflexión, análisis e interpretación de las dimensiones didácticas-pedagógicas para pensar en la enseñanza desde una perspectiva compleja. Interrogarse acerca de los sentidos de la enseñanza, el valor epistemológico y la relevancia social de lo que se enseña. Conocer y reconocer la utilidad de las distintas estrategias en diferentes contextos para aprovechar al máximo su potencialidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Ejes de contenidos. Descriptores

Los docentes y la construcción de las propuestas de enseñanza: las intenciones educativas. La selección, organización y secuenciación de los contenidos. La relación entre contenidos y estrategias de enseñanza: diferentes enfoques para su análisis. Diseño curricular componentes estrategias inherentes a la enseñanza de las TICs.

Estrategias didácticas. uso de juegos didácticos, recursos audiovisuales. Método de análisis de casos sobre organizaciones. El análisis de caso como estrategia metodológica. Análisis y resolución de casos prácticos sobre organizaciones. Elaboración de casos prácticos.

Los materiales de enseñanza. Criterios para su selección. Los libros de textos; posiciones y controversias. Análisis de evaluación de los libros/materiales de circulación social.

La evaluación formativa y sumativa, análisis de normativas sobre evaluación y acreditación jurisdiccional. Instrumentos de evaluación

Las tecnologías de la información y la comunicación como mediadoras de los aprendizajes. Estrategias didácticas y recursos tecnológicos. La inclusión de recursos digitales en la escuela secundaria.

Bibliografía básica

Araujo, S. (2006) Docencia y enseñanza: Una introducción a la didáctica. Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires.

Anjovich, R y Mora S. (2009) Estrategias de Enseñanza. Aique. Buenos Aires.

Brandi Lía Stella (2006) Conocimiento escolar y cultura institucional. Miño y Dávila – Universidad de San Juan. Buenos Aires.

Blythe, Tina (1999) La enseñanza para la Comprensión. Paidós. Buenos Aires.

Davini, Cristina (2007) Métodos de enseñanza. Santillana. Buenos Aires.

Gvirtz Silvina y Palamidessi Mariano (1995) El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza. Aique. Buenos Aires.

Sanjurjo, L. y Vera, M. T. (2001) Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior. Homo sapiens. Rosario.

Sanjurjo Liliana y Rodríguez Julio (2003) Volver a pensar la clase. Homo Sapiens. Rosario.

Rodriguez, C. E. (2013) Didáctica de las Ciencias Económicas: Una reflexión Metodológica sobre su enseñanza {en línea} Documento inédito disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/libros/didáctica-ciencias-economicas-reflexion.pdf>.

Vera, T. (1999) Aprendizaje Significativo en el nivel Medio y superior. Homo Sapiens. Rosario.

Wassermann, S . (1999) El estudio de casos como método de enseñanza. Amorrourtu Editores. Buenos Aires.

▪ **6.3.2.5 Manejo de Componente de la imagen visual**

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 2do año -2do cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4hs

Total de horas: 64hs

Finalidades formativas de la unidad curricular

Esta Unidad Curricular, refiere a la comprensión de los elementos visuales, como totalidad que aborda la comprensión de un mensaje desde el color, la textura, el sonido, la forma. Constituye el paso más importante en la resolución del tema visual.

Ejes de contenidos. Descriptores

La imagen como mensaje. Denotación y connotación de imágenes. Cultura icónica, análisis morfosintáctico de textos visuales. Abstracción visual como instrumento de descubrimiento de significados. Interpretación semántica y valoración ética y estética.

Concepto de publicidad. Símbolos y signos. Semiótica: sintaxis visual, semántica visual. Recursos retóricos. El color en la publicidad. Logotipo, isotipo e isologo. Creación de lemas publicitarios. Manipulación publicitaria. Análisis de interfaces digitales. El ícono y la comunicación.

Mapas conceptuales virtuales. Representación visual de conceptos. Presentaciones constructoras de información en modo visual. Editores de videos como transmisores de ideas a través de imágenes y videos. Programas de Edición de fotos, imágenes y videos. Formato de archivo de imágenes: tipos y características.

Bibliografía básica

Acaso, María. (2006). El lenguaje visual. Paidós. Madrid.

Arnheim, Rudolf. (1984). El poder del centro. Alianza. Madrid.

Blanco/Gau. (1996). Fundamentos de la composición pictórica. Santa Cruz de Tenerife. Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.

Basta, Luís. (2006). El libro rojo de la Publicidad. Ideas que mueven montañas. De bolsillo, Random House Mondadori. S.A.Barcelona.

Beltrán y Cruces, Raúl E. (2006). Redacción Publicitaria. Técnicas para aprender a crear anuncios publicitarios. Trillas, S. A. de C. V., Editorial MAD, S. L. Sevilla.

Dondis, Donis A. (1980). La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual. Gustavo Gili. Barcelona.

Martínez Val, Juan. (2004). Comunicación en el diseño gráfico. La lógica de los mensajes visuales en diseño, publicidad e internet. Del Laberinto. Madrid.

Heartney, Eleanor. (2008). Arte & Hoy. Phaidon. Londres.

Hugues, Robert. (2000). El impacto de lo nuevo. El arte del siglo XX. Galaxia. Barcelona.

Novak, Joseph D. y Gowin, D. Bob. (1988). Aprendiendo a aprender. Ed. Martínez Roca. Barcelona.

Tatarkiewicz, Wladislaw. (1988). Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética. Madrid. Ténos.

Sanz, Juan Carlos. (1996). El libro de la imagen. Alianza. Madrid.

6.3.3 TERCER AÑO

▪ 6.3.3.1 Multimedia

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: anual

Ubicación en el diseño curricular: 3er año

Cantidad de horas semanales: 4hs

Total de horas: 128hs

Finalidades formativas de la unidad curricular

El avance de las Nuevas Tecnologías, básicamente relacionada con la Información y la Comunicación, plantean el abordaje de conceptos, que si bien son antiguos, permiten abordar la complejidad de los hechos, para su interpretación y comprensión. Ello refiere en esta Unidad Didáctica, al concepto de "Multimedia", entendiendo por tal *"cualquier objeto o sistema que utiliza múltiples medios de expresión (físicos o digitales) para presentar o comunicar información"* Comprende una amplia gama de materiales (sonoro, visual, texto, etc.), registrado en múltiples medios (memorias de computadoras, video discos, CD-ROM, etc.).

La relevancia de esta unidad curricular se expresa en la imprescindible necesidad que existe en la formación de la sociedad, en estos contenidos, para comprender la nueva realidad de la sociedad del conocimiento y su relación con la producción de saberes, desde la Información y la comunicación

Ejes de contenidos. Descriptores

Concepto de multimedia. Nuevos lenguajes y formas de comunicar la información.

Formatos de la información: textual, verbal, sonora y visual. Acceso a la información multimedia: hipermedia en la multimedia e interactividad.

Digitalización del sonido: los formatos de sonido. Tratamiento digital de la imagen. Los gráficos. Tipos de imágenes y formatos.

Construcción de multimedia. Guión multimedia, gramática audiovisual, técnica de guión gráfico o store borrada, elementos del guión, metáfora multimedia, grafos, escenas, interfaz, pantallas, ventanas.

Utilización de software para la creación multimedia. Software de autor.

Multimedia educativa.

Elementos globales de multimedia. Interactividad. Comunicación audiovisual. Argumento Metáfora. Diseño de interfase. Estructura. Manejo de contenidos. Guión. Componentes de multimedia. Texto. Hipertexto. Sonido. Imagen.

Desarrollo de un proyecto de multimedia educativa Redefinición del proceso comunicativo a partir de las nuevas tecnologías. Formas de comunicación masivas, interactivas e intermediales. Dispositivos asociados y sus aplicaciones.

Bibliografía básica

Bou Bouzá Guillem (1997) El guión multimedia. Universidad de Barcelona. Anaya Multimedia. Madrid.

Buckingham, David (2005) Educación en medios. Desarrollando la capacidad crítica Paidós, Buenos Aires.

Cabero Almenara J. y Duarte Hueros A. (1999) Evaluación de Medios y Materiales de enseñanza en soporte multimedia. Revista Bixel Bit Nº13. Disponible en:
<http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n13/n13art/art133.htm>

Cabero J y otros (Coord) (1996) Medios de comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa II. Editorial Kronos. Sevilla,

Codina, Lluís (2003) Metodología de análisis y evaluación de recursos digitales en línea. Disponible en:
<http://www.lluiscodina.com/metodos/metodov6.doc>

García García Francisco (2002) La narrativa hipermedia aplicada a la educación. Publicado en Revista Red Digital Nº 3. Disponible en: http://reddigital.cnice.mecd.es/3/firmas/firmas_francisco_ind.html

Lamarca Lapuente M. J. (2008) Hipertexto. El nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen Tesis doctoral. Disponible en:

<http://www.terras.edu.ar/aula/tecnicatura/3/biblio/3Lamarca.pdf>

Montero O'Farrill, José L. (2008) Las herramientas de autor en el proceso de producción de cursos en formato digital. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación Nº 33 Julio 2008 (pp. 59 – 72). Disponible en: www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n33/4.pdf

Roqué Ferrero, M.S. y Gallino M., (2007) Más allá del texto y el hiper-texto, una cuestión de sentido. El texto educativo en el contexto de los Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA).

Fernández Morante, C. (2007) El diseño y la producción de medios aplicados a la enseñanza. Cap.7, en Tecnología Educativa. Cabero Almenara, Coord. Editorial Mc Graw Hill.

Martínez Sánchez y otros (2002). Herramienta de evaluación de multimedia didáctico. Revista Píxel Bit Nº 18. Disponible en Internet en:

<http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n18/n18art/art187.htm>

▪ **6.3.3.2 Las Tic y la Enseñanza**

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 3er año-1er cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4hs

Total de horas: 64hs

Finalidades formativas de la unidad curricular

Este espacio curricular está destinado abordar 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, analizando el sentido de su incorporación, las posibilidades y riesgos que esta inclusión promueve o limita en las prácticas pedagógicas.

Desde este espacio se pretende que los estudiantes, adquieran herramientas teóricas y prácticas que favorezcan la inclusión genuina de las TIC en las prácticas de enseñanza

Ejes de contenidos. Descriptores

La integración de las TIC en el sistema educativo. Decisiones políticas y pedagógicas. El Marco Político Normativo y la integración de las TIC en America Latina y Argentina

Las escuelas secundarias hoy: ambientes de alta disposición tecnológica. “Nativos e inmigrantes digitales – residentes y visitantes” - “Generaciones digitales”. Nuevas formas de lectura: de lo lineal a lo hipertextual. Formas de lenguaje y comunicación. Herramientas de la Web 2.0. Trabajos colaborativos en la web - el sujeto hiperlector - demanda de nuevas competencias y habilidades

TIC y educación: su incidencia en el conocimiento y en los procesos de enseñar y aprender . El potencial educativo de las TIC: problemas y desafíos. La enseñanza poderosa y el aprendizaje ubicuo: nuevos lentes para pensar la clase. El docente como usuario de TIC

Las propuestas didácticas con TIC. Estrategias didácticas. El juego y las TIC: El videojuego en la enseñanza: potencialidades y limitaciones. Consumo e identidad. La comercialización de la tecnología.

Bibliografía básica

Sibilia Paula (2009) "La intimidad como espectáculo" FCE. Buenos Aires

Jenkins Henry. Inteligencia colectiva, cultura participativa y TIC en el siglo XXI. Disponible en: <http://portal.educ.ar/debates/protagonistas/tecnologia/henry-jenkins-inteligencia-col.php>

Buckingham, D. (2008). Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Manantial. Buenos Aires.

Burbules, N. y Callister, T. (2001). Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías. Granica. Barcelona.

Garner H. y Davies K. (2014). La generación APP. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital. Paidós. Buenos Aires.

Litwin, E. (comp) (2005). Tecnologías educativas en tiempos de Internet. Amorrortu. Buenos Aires.

Litwin, E.; Maggio, M. y Lipsman, M (2005) Tecnologías en las aulas. Casos para el análisis. Amorrortu Editores. Buenos Aires.

Maggio M. (2012). Enriquecer la enseñanza. Los ambientes de alta disposición tecnológica como oportunidad. Paidós. Buenos Aires.

Lugo María Teresa y otros (2013) "Políticas TIC en educación en América Latina: más allá del modelo 1 a 1". En Revista Campus Virtuales. España. Disponible en: http://issuu.com/revistacampusvirtuales/docs/revista_campusvirtuales_01

Esnaola Horacek Graciela (S/D) Aprender a leer el mundo del siglo XXI a través de los videojuegos. Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Disponible en: [http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/Numero3/Articulos/Formateados/Aprender+a+leer\[1\].pdf](http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/Numero3/Articulos/Formateados/Aprender+a+leer[1].pdf)

Sagol, C. (2011) El modelo 1 a 1: notas para comenzar. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://arteargentino.educ.ar/manual-modelo1a1.pdf>

▪ **6.3.3.3 Análisis semiótico de los medios**

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 3er año- 1er cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4hs

Total de horas: 64hs

Finalidades formativas de la unidad curricular

Esta unidad curricular proporcionará una introducción a los estudios semióticos y de análisis del discurso en los medios masivos de comunicación tradicionales y los nuevos medios. Para ello, se partirá desde una perspectiva general sobre la consolidación de la comunicación como ciencia social, que habilitó la construcción de distintas perspectivas teóricas desde las cuales se concibieron y comprendieron los procesos comunicacionales; para avanzar - luego - a

especificidad del análisis del discurso de los medios. En este marco, la semiología y la semiótica, en tanto disciplinas que se proponen comprender e interpretar la vida social como sistema de signos, se consolidarán como herramientas desde las cuales abordar el análisis del discurso, en tanto configuración espacio-temporal de sentido, propiciando marcos conceptuales y metodologías que suelen ser aplicadas al análisis crítico de escenarios disímiles como los discursos presentes en los medios de comunicación social, la moda, la arquitectura, las estéticas juveniles, o la ciudad misma como productora de sentidos.

Ejes de contenidos. Descriptores

Comunicación, campo y objeto de estudio. Reconstrucción histórica de la comunicación y de las teorías de la comunicación. Funcionalismo. Mass Communication Research. Teorías críticas. La dimensión comunicacional de la cultura y cultural de la comunicación. La mcdonalización. El significado de la cultura de masas. El concepto de industria cultural en el marco de la escuela de Frankfurt: organización del trabajo y del ocio. La herencia de Frankfurt en la escuela de Birmingham y el surgimiento de los Estudios Culturales en Inglaterra. Reconstrucción histórica de los medios como instituciones socioculturales. Producción, circulación y consumo de productos simbólicos industriales. Escuela de Palo Alto.

Teorías del signo. Significado y significante. El carácter arbitrario del signo. Denotación y connotación. Análisis textual. Signo, icono y símbolo. Diferencias entre el modelo binario y ternario.

Semiótica de los Medios. La teoría de los discursos sociales de Eliseo Verón. Lo discursivo en tanto fenómeno material. Producción y recepción. La semiosis social. La ubicuidad del signo. La vida social como productora de sentidos. Las teorías de comunicación en América Latina y su correlato semiótico.

Dispositivos de análisis de los discursos de los medios masivos de comunicación. Herramientas de abordaje, interpretación y análisis del discurso periodístico mediático

Bibliografía básica

Kerbrat Orecchioni, C. (1986), La enunciación. De la subjetividad del lenguaje. Hachette. Buenos Aires.

Marafioti, R.: Charles S. Peirce (2004), El Éxtasis De Los Signos. Biblos. Buenos Aires.

Margiolakis, E. y Gamarnik C. (2011), Enseñar Comunicación. Editorial La Crujía, Serie Docencia. Buenos Aires.

Mattelart, Armand y Mattelart, Michelle (1997), Historia de las teorías de la comunicación; Paidós; Barcelona.

Saussure, F. de (1984), Curso de Lingüística General, Losada. Buenos Aires.

Verón, E. (2013), La semiosis social. Paidós. Buenos Aires.

Scolari, C. (2008), Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva. Gedisa. Barcelona.

Jenkins, H. (2009), Fans, blogueros y videojuegos. La cultura de la colaboración. Paidós. Barcelona.

Tatavitto, M. S. (2012), Un signo complejo: la identidad de las marcas destino. Disponible en: <http://semioticadelosmedios2.sociales.uba.ar/>

▪ **6.3.3.4 Diseño y Producción de Materiales Educativos**

Formato: Taller

Régimen de cursada: cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 3er año- 2do cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4hs

Total de horas: 64hs

Finalidades formativas de la unidad curricular

La puesta en acto de todo proyecto de enseñanza requiere de la utilización de distintos recursos. Entre ellos, los Materiales Curriculares constituyen un instrumento esencial para el desarrollo de la tarea docente. Su organización está condicionada por criterios pedagógicos y didácticos de selección y por el diseño que se adopte del material curricular. Si bien es usual la utilización de los Manuales Escolares, considerados “el recurso por excelencia”, se requiere una profundización en la construcción de materiales curriculares, a efecto de no dejar a las Editoriales, que tomen las decisiones sobre contenidos y metodologías.

En tal sentido, la presente Unidad Didáctica propone reflexionar críticamente sobre las potencialidades que poseen distintos recursos, la aplicación de criterios pedagógicos y didácticos en la selección, utilización y diseño de una variada gama de materiales curriculares.

Ejes de contenidos. Descriptores

Los materiales curriculares (MC): El estado de la cuestión. Los MC, mediadores de la cultura. Recursos didácticos y materiales curriculares. Materiales impresos: Libros-revistas-Otros.

Material audiovisual de imagen fija: Diapositivas-Diaporamas-Transparencias. Material audiovisual de imagen móvil: Cine-Televisión-Vídeo. Medios informáticos: Láminas y pósteres-Moldes-Pizarra-Libros de texto-Material de laboratorio-Excursiones.

Proceso de elaboración de MC: Contextualización: Características del aprendizaje virtual. Objetivos que deben cumplir los MC y las acciones formativas. Pautas y procedimiento para su elaboración. Conceptualización: Concepto de MC

El diseño didáctico de materiales para entornos virtuales: Producción de unidades didácticas. Estructura. Formulación de consignas de actividades de aprendizaje. Estrategias e instrumentos de evaluación.

Bibliografía básica

Área Moreira, M. (1999) Los materiales curriculares en el contexto de los procesos de diseminación y desarrollo del currículo. Disponible en: http://manarea.webs.ull.es/articulos/art19_documento3.htm

Martínez Binafé, J. (1992) ¿Cómo analizar materiales? En Cuadernos de Pedagogía 203. Disponible en: http://www.neuquen.edu.ar/regresoreceso/materiales%20otros/Martinez_Bonafe-Como_analizar_los_materiales.pdf

..... (2002) Políticas del libro de texto. Madrid. Morata

Sacristán, G. (1995) Los materiales y la enseñanza. Universidad de Valencia. Cuadernos de Pedagogía. España.

Blanco, N. (1994) "Materiales curriculares: los libros de texto", en ANGULO Y BLANCO: Teoría y desarrollo del Curriculum. Ediciones Aljibe, Málaga. Disponible en:

<http://www.um.edu.ar/catedras/claroline/backends/download.php?url=LONpY2xvXzlwMTevMjAuX0JsYW5jbY5wZGY%3D&cidReset=true&cidReq=FP006>

Lenguaje Audiovisual - un universo de sentidos. Disponible en: <http://ebookbrowse.net/lenguaje-audiovisual-un-universo-de-sentidos-pdf-d253721927>

Masterman, L. (1995) La revolución audiovisual. En Aparici, R. (Coord) Educación audiovisual. La enseñanza de los medios en la escuela. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

Parcerisa Aran, A. (1996) Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos. Graó, Barcelona.

▪ **6.3.3.5 Base de Datos**

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 3er año-2do cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4hs

Total de horas: 64hs

Finalidades formativas de la unidad curricular

Es la Unidad Curricular que sostiene la esencia de la Carrera del Profesorado, en tanto significa “Un almacén”, que nos permite guardar grandes cantidades de información de forma organizada para que luego podamos encontrar y utilizar fácilmente. El término de bases de datos fue escuchado por primera vez en 1963, en un simposio celebrado en California, USA. Una base de datos se puede definir como un conjunto de información relacionada que se encuentra agrupada ó estructurada.

Significa desde la informática, un conjunto de datos almacenados en discos que permiten el acceso directo a ellos y un conjunto de programas que manipulen ese conjunto de datos.

Ejes de contenidos. Descriptores

Definición de base de datos. Características. Independencia lógica y física de los datos. Redundancia mínima. Acceso concurrente por parte de múltiples usuarios. Integridad de los datos. Consultas complejas optimizadas. Seguridad de acceso y auditoría. Respaldo y recuperación. Acceso a través de lenguajes de programación estándar.

Partes de una base de datos de Access.

Tablas. Formularios. Informes. Consultas macros. Módulos

Sistema de Gestión de Base de Datos (SGBD)

Bibliografía básica

Campbell, Mary. (1990), Base IV Guía de Autoenseñanza. Editorial McGraw Hill – Interamericana. España.

Harwryszkiewicz, I T. (1994), Análisis y diseño de base de datos. Editorial Megabyte. Noriega Editores. México.

Laudon, Kenneth C. (1996), Administración de los sistemas de información. 3ra. Edición. México.

Cuadra Fernández, Dolores (2013), Desarrollo de Bases de Datos. Editorial Ra Ma. México.

Gómez Ballester, Eva y Otros (2014), Bases de datos 1. Apuntes. Universidad de Alicante. Disponible en: <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/2990/1/ApuntesBD1.pdf>

López García, Cándido (2009), Cuestiones de redes de datos. Ediciones Tórculo. Santiago de Compostela.

Silverschatz, Abraham, Korth, Henry y Sudarshan, S. (2002), Fundamentos de Bases de Datos. McGraw Hill. Madrid.

6.3.4 CUARTO AÑO

▪ 6.3.4.1 Proyectos Educativos con TIC

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: anual

Ubicación en el diseño curricular: 4to año

Cantidad de horas semanales: 3hs

Total de horas: 96hs

Finalidades formativas de la unidad curricular

Actualmente, los procesos de construcción, circulación y legitimación del conocimiento se ven fuertemente entrelazados con los procesos de construcción, circulación y legitimación de las TIC en diversos ámbitos sociales, académicos y profesionales. Los cambios generan incertidumbre, pero también oportunidades para imaginar nuevos escenarios educativos: nuevos entornos de trabajo, nuevas actividades de aprendizaje, nuevas propuestas de enseñanza. No es "la tecnología" la que nos permite producir estos cambios, sino nuestra decisión de imaginar con y a través de ella. El sentido de esta unidad curricular es favorecer la imaginación pedagógica a través de las TIC: proyectos pedagógicos de fuerte sentido educativo en esta nueva ecología epistemológica y comunicativa. Desarrollar proyectos con TIC es una oportunidad para imaginar, para reflexionar, para innovar reconociendo los contextos singulares en los que estas experiencias se llevan a cabo. Es también, una oportunidad para encontrarnos, para conocer otros educadores y compartir experiencias.

Ejes de contenidos. Descriptores

Las TIC y la creación didáctica. El desafío de la experimentalidad. Editoriales, contenidos y aplicaciones digitales. Portales, redes y comunidades de innovación. Obras colectivas. La incubación en las instituciones formadoras de docentes. La imaginación pedagógica y el más allá de la clase. Evaluación e investigación de diseño.

Análisis de casos de innovación didáctica con TIC: Selección de experiencias inspiradoras desarrolladas en las aulas en el marco de las disciplinas.

Diseño e implementación de proyectos educativos con inclusión de TIC en el marco de las disciplinas. Articulación entre contenidos, TIC, didáctica y contextos. Selección de temas y problemas críticos y locales.

Documentación y socialización de experiencias innovadoras de aula: La indagación narrativa. Portafolios de profesores, directivos e instituciones educativas.

Exhibición y análisis de experiencias de innovación didáctica con TIC a través de producciones multimediales e hipertextuales (posibilidades presenciales y virtuales)

Bibliografía Básica

Manso Micaela y otros (2011) Las TIC en las aulas. Experiencias latinoamericanas. Paidós. Buenos Aires.

Litwin Edith (2005) Tecnologías Educativas en tiempos de Internet. Amorrortu. Buenos Aires.

Maggio Mariana (Octubre 2012) La enseñanza re-concebida: la hora de la tecnología. Aprender para educar con tecnología, (1), 4-9. Disponible en:

<http://issuu.com/programaeducadores/docs/aprenderparaeducar>

Litwin, E. (2008) El oficio de enseñar. Paidós. Buenos Aires.

Maggio, M. (2012). Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Paidós. Buenos Aires.

SÁNCHEZ, Jaime (2002), "Integración curricular de las TICs: Conceptos e ideas", Actas VI Congreso Iberoamericano de Informática Educativa, RIBIE, Universidad de Chile. Disponible en:

http://www.c5.cl/mici/pag/papers/inegr_curr.pdf

Ibertic (2012), Manual para la evaluación de proyectos de inclusión de TIC en educación. Disponible en:

http://www.ibertic.org/evaluacion/pdfs/ibertic_manual.pdf

▪ **6.3.4.2 Educación a Distancia**

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 4to año-1er cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4hs

Total de horas: 64hs

Finalidades formativas de la unidad curricular

Esta unidad curricular permitirá realizar un análisis crítico de las diferentes propuestas existentes en la modalidad en el marco de las políticas educativas vigentes, la elaboración de diseños de proyectos para la modalidad – como complemento a la presencialidad en el marco de la educación secundaria - y, la producción y elaboración de materiales en diferentes entornos.

Ejes de contenidos. Descriptores

La hibridación como característica de época: Dimensiones política, cultural y pedagógica. La constitución de nuevos escenarios educativos.

La educación a distancia: tensión entre las tradiciones y el siglo XXI. Modelos y espacios como escenarios de educación: Análisis socio crítico de los hechos educativos en la educación a distancia. Espacio, tiempo e identidad. El profesor, el estudiante. Sistemas paralelos, híbridos y mixtos. Los MOC o las definiciones de la cultura en la contemporaneidad.

Nuevas perspectivas para enseñar y aprender en escenarios mediados por las tecnologías: La clase virtual. Sus implicancias en la enseñanza y en el aprendizaje a distancia. La comprensión

lectora, la interpretación de los textos y el estudio en la pantalla de la computadora. El estudio en el campus virtual. Textos electrónicos e hipertextos. Blogs y wikis entre la información y la comunicación, entre la lectura y la escritura. Interacción y Producción.

La comunicación en los sistemas de educación a distancia: tutorías en chats y foros. Nuevos escenarios comunicacionales. El profesor en el campus virtual: las tutorías. La comunicación didáctica en el aula virtual. Mediaciones como contexto de posibilidad. Tensiones y demandas.

Bibliografía básica

Litwin E. (Comp.) (2000) La educación a distancia. Amorrortu. Buenos Aires

Mena M., Rodriguez, L. y Diez, M. L. (2010) El diseño de proyectos de educación a distancia. La Crujía. Buenos Aires.

Onrubia, J. (2005) Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. RED. Revista de Educación a Distancia, número monográfico II.

Cassany, Daniel. (2011) En-Línea. Leer y escribir en la red. Editorial Anagrama. Barcelona.

Chartier, R. (2000) Las revoluciones de la cultura escrita. Gedisa. Madrid.

Mercer, N (2001) Palabras y Mentes Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos. Paidós. Barcelona.

Lazer, W. (2014) *Ascenso y caída de los Cursos Masivos Abiertos y en Línea* * *The Rise and Fall of Massive Open Online Course*, en Virtualidad, Educación y Ciencia, Año 5 - Número 9 - 2014 ISSN: 1853-6530. Disponible en : <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc>

García Aretio, L (2001). Historia de la Educación a Distancia. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) Disponible en: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/142131.pdf>

Burbules, N (1999). El diálogo en la enseñanza. Teoría y Práctica. Amorrortu. Buenos Aires.

▪ **6.3.4.3 Problemáticas Socioeducativas en la Educación Secundaria**

Formato: Seminario

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 4to año – 1er cuatrimestre

Cantidad de horas Semanales: 3 hs. reloj.

Total de horas: 48 hs. reloj.

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

La unidad curricular Problemáticas Interdisciplinarias de la escuela Secundaria tiene la intencionalidad de contribuir a la configuración de un espacio de reflexión de problemáticas relevantes en los contextos institucionales y áulicos particulares del nivel. Requieren de abordajes que profundicen la construcción de competencias docentes para su intervención y acompañamiento. En este sentido, se referencian tres ejes posibles de contenidos que tienen unidad en sí mismos y que también se vinculan entre sí como abordajes complejos. Las problemáticas propias del nivel, se plantean como desarrollos a profundizar y se articulan con contenidos abordados en las unidades curriculares de los tres campos de la formación,

desde donde se recuperan los desarrollos teóricos para su análisis y profundización en los contextos que se producen.

Ejes de contenidos. Descriptores

Inclusión Educativa. La construcción de alteridades en ámbitos sociales y escolares. Las trayectorias educativas. La articulación de la escuela común con la escuela especial. Legitimidad y resistencias en torno a la inclusión de determinados sujetos sociales al sistema educativo.

La escuela media como dispositivo escolar. Los formatos escolares. La institución educativa en contexto. Las prácticas de evaluación y acreditación en el nivel. Convivencia, conflictos y vínculos escolares. La diversidad pensada como una experiencia ética, política y subjetiva. La configuración de la práctica docente en los nuevos formatos escolares.

La educación intercultural como derecho social. El desarrollo de propuestas curriculares institucionales interculturales. La enseñanza como acto político. La impronta de los mandatos fundacionales en las prácticas educativas y sociales que visibilizan /invisibilizan a los pueblos originarios. La valoración ya aplicación de fundamentos interdisciplinarios para la consolidación de ambientes sustentables.

Bibliografía básica

Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: Una perspectiva posestructuralista. En: Cuadernos de pesquisa, v. 34, n. 122. Fundação Carlos Chagas. Sao Paulo

Duschatzky, S. y Skliar, C. (2000). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. En: Cuaderno de Pedagogía. Año 4 N°7. Rosario: Ed. Bordes. Rosario.

Kaplan, C. (2006.) La inclusión como posibilidad. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación de la Nación. Guía Federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar. Tomo 1 y 2. Abril 2014.

Horn, A. y otros (2013). Prácticas Escolares e ideas infantiles sobre el derecho a la intimidad. En: Cuadernos de Pedagogía Rosario Vol. 43 N° 48.

Rosato, A. (et.al) (2009). Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit. Noveduc. Buenos Aires:

Terigi, F.(2010). Las cronologías del aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Conferencia La Pampa.

Skliar, C. (2010). Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 22, núm. 56, enero-abril.

----- (2010). De la razón jurídica hacia una ética peculiar. A propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad. *Política y Sociedad*. Vol. 47 Núm. 1: 153-164

Normativas:

Resolución N° 3438/11. Lineamientos para la inclusión de los alumnos con discapacidad en el nivel inicial, primario y secundario. Río Negro.

Resolución CFE N°174/12. Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje, las trayectorias escolares.

Ley Orgánica de Educación N°4819/12. Río Negro.

Resolución CFE N° 122/10. Anexo 1. Orientaciones para el mejoramiento de las trayectorias escolares reales de niños, niñas y jóvenes.

▪ **6.3.4.4 Gestión de Proyectos con TIC**

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 4to año-2do cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4hs

Total de horas: 64hs

Finalidades formativas de la unidad curricular

Esta unidad curricular tiene como propósito introducir a los estudiantes en el campo de la gestión educativa ofreciéndoles herramientas para el diagnóstico, planeamiento, desarrollo, seguimiento y evaluación de proyectos con tecnologías. Con el fin de facilitar una reflexión crítica sobre la complejidad de estas prácticas de gestión, la propuesta de enseñanza se construye sobre el estudio de casos para su análisis y debate.

Ejes de contenidos. Descriptores

La gestión en el contexto contemporáneo Concepciones sobre gestión educativa. Planificación, implementación y evaluación. Planificación estratégica. La gestión en los escenarios actuales, notas para pensar el presente.

La inclusión de las TIC en las instituciones educativas: políticas y modelos. Las TIC en la enseñanza: uso e inclusión curricular. Las TIC como herramientas para la gestión y la conducción. Sistemas de información para la gestión.

La gestión de proyectos con tecnologías: Concepciones sobre innovación y proyectos con tecnologías. Condiciones de sentido “Redescubrir la escuela” condiciones de Innovación “el protagonismo de los docentes” y “Condiciones de crecimiento institucional” el liderazgo del equipo directivo.

Bibliografía Básica

Bates, W. (2001) La gestión de cambio tecnológico Ed. Gedisa

Cabero Almenara, J. (2004). “Cambios organizativos y administrativos para incorporación de las TICS a la formación. Medidas a adoptar”. Educec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa Nº 18.

Maggio, Mariana (2012). TIC para la inclusión. “La trama de Conectar Igualdad”. Ministerio de Educación de la Nación Creaciones, experiencias y horizontes inspiradores: 1a ed. Buenos Aires: Educ.ar S.E.; Ministerio de Educación de la Nación; Buenos Aires: Educ.ar S.E., 2012.90 p.; 21x30 cm. ISBN 978-987-1433-89-6. Disponible en: http://bibliotecadigital.educ.ar/uploads/contents/CI_TIC_Trama0.pdf

Dussel Inés, Quevedo Luis A. (2010). Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. - 1a ed. – Buenos Aires : Santillana, 2010. 80 p. ; 15x21 cm. ISBN 978-950-46-2252-9 1. Educación. 2. Tecnologías. I. Quevedo, Luis Alberto II. Título CDD 370.1. Disponible en: <http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/actividades/latapi/docs/Dussel-Quevedo.pdf>

Gvritz, S. (2014): El rol del directivo en el proceso de inclusión de tecnologías 1 a 1. Disponible en: <http://www.relpe.org/especial-del-mes/el-rol-del-directivo-en-el-proceso-de-inclusion-de-tecnologias-1-a-1/>

Carneiro, Roberto., Toscano Juan C., Díaz Tamara. "Los desafíos de las TIC para el cambio educativo". Del texto: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) C/ Bravo Murillo, 38 28015 Madrid, España. Disponible en: <http://www.oei.es/metas2021/LASTIC2.pdf>

Equipo de formación del Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa (2014), Gestión institucional, cambio pedagógico e integración de TIC en las escuelas secundarias. Documento de trabajo, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/110128/pnide_gestion_institucional_cambio_pedag%C3%B3gico_tic.pdf?sequence=1

Equipo de formación del Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa (2014), El acompañamiento situado. Documento de trabajo, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/110134/pnide_acompa%C3%B1amiento%20situado.pdf?sequence=1

Lugo, María Teresa y Kelly, Valeria (2008) "La gestión de las TIC en las escuelas: el desafío de gestionar la innovación" en Las TIC: del aula a la agenda política. Ponencias del Seminario Internacional: Cómo las TIC transforman las escuelas. UNICEF ARGENTINA y Sede Regional Buenos Aires IIPE-UNESCO

Lugo María T. Kelly, Valeria (2011), El modelo 1 a 1 : un compromiso por la calidad y la igualdad educativa : la gestión de las tic en la escuela secundaria : nuevos formatos institucionales - 1a ed. - Ministerio de Educación de la Nación . Buenos Aires.

Equipo de formación del Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa (2014), Equipos de gestión institucional e integración de TIC. Documento de trabajo, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/110129/pnide_equipos_gestion_institucional_integraci%C3%B3n_tic.pdf?sequence=1

▪ **6.3.4.5 Tecnologías Emergentes**

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 4to año-2do cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4hs

Total de horas: 64 hs

Finalidades formativas de la unidad curricular

Esta unidad curricular tiene como propósito introducir a los estudiantes en el campo de las tecnologías emergentes, entendidas como aquellas herramientas y modos de uso, con bajos niveles de uso y difusión, pero con un crecimiento rápido que genera grandes expectativas.

Por las características de estas tecnologías, su permanente cambio y extinción y la vocación a modificar profundamente las prácticas docentes, se propondrá una revisión del uso educativo, su potencial innovador, así como la detección de nuevas tecnologías que permanentemente irrumpen en el mundo.

Ejes de contenidos. Descriptores

Las tecnologías emergentes: conceptualización. Las tecnologías emergentes en educación: alcances y oportunidades. Horizontes de adopción.

Tecnologías y pedagogías emergentes. La innovación didáctica con tecnologías emergentes e interactivas.

Mlearning (aprendizaje electrónico móvil). Realidad aumentada y códigos QR. Juegos y gamificación. Juegos serios. Identificación y regulación de emociones con Scratch. Impresión 3D. Interfaces gestuales. Internet de las Cosas.

Bibliografía Básica

Aguaded, I. y Cabero Almenara, J. (2014), Avances y retos en la promoción de la innovación didáctica con las tecnologías emergentes e interactivas. Revista Educar Especial 30 aniversario. Disponible en: <http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/images/stories/educar.pdf>

Boude Figueredo, O. (2013), Tecnologías emergentes en educación: una experiencia de formación de docentes que fomenta el diseño de ambientes de aprendizaje. Educación y Sociedad, vol. 34, número 123. Centro de estudios educación y sociedad. Campinas. Brasil.

Concari, S.(2014), Tecnologías emergentes ¿cuáles usamos? Revista Latinoamericana de Física Educativa, vol. 8, número 3. México. Disponible en: http://www.lajpe.org/sep14/13_LAJPE_899_Sonia_Concari.pdf

Hernández Ortega, J; Penessi Fruscio, Massimo; Sobrino López, Diego y Vázquez Gutierrez, Azucena – Coordinadores - (2012), Tendencias emergentes en educación con TIC. Asociación Espiral, Educación y Tecnología. Barcelona.

Martinez, A, y Parra, K. (2014), Gestión de tecnología emergente para el aprendizaje en Educación Superior. VII Simposio Las sociedades ante el reto digital. Disponible en: http://www.icono14.es/files_actas/7_simposio/20_martinez_parra.pdf

Ramirez Montoya, M.; Rodríguez Miranda, C. y Avitia Vargas, M. (2014), Construcción de proyectos de tecnologías emergentes en ambientes a distancia: alcances y oportunidades. Technology and learning: innovations and experiences. Humboldt Internacional University. Miami.

Rodriguez Izquierdo, Rosa María. Las tecnologías emergentes y sus retos educativos. Universidad Pablo de Olavide. Disponible en: <https://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CBsQFjAAahUKEwisylvE7qrIAhUEjJAKHWvaB74&url=http%3A%2F%2Fcongreso.us.es%2Fjute2011%2Fdocumentacion%2F4283079dda2868a88f9361b45bdb7be6.docx&usg=AFQjCNHjFrCTemNOZaXladbLa2NJfNkGhQ&bvm=bv.104317490,d.Y2I>

Tochon, Francois V. (2012), Tecnologías emergentes en instituciones educativas: ventajas y riesgos potenciales. Journal for Educators, Teachers and trainers, vol. 3. Wisconsin University. Madison. EEUU.

Verdún, N. y Gutierrez, C. (2014), Saberes docentes y tecnologías emergentes en la escuela secundaria: Enciclopedia (México, 2006) y Conectar Igualdad (Argentina, 2011). Revista Latinoamericana de Educación Comparada Año 5, Número 5. Disponible en: <http://www.saece.org.ar/relec/revistas/5/art4.pdf>

6.4. CAMPO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

El Campo de la Práctica como trayecto formativo vertebrado y articula el Campo de la Formación General, el Campo de la Formación Específica y remite a la Formación en la Práctica Profesional.

La construcción de la práctica profesional es un proceso continuo y gradual que posibilita el aprendizaje de las capacidades específicas que definen la tarea de enseñar. Requiere de la

inserción en contextos diversos, asumiendo paulatinamente funciones que un docente desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales. Para ello es necesario proponer experiencias formativas en diferentes ámbitos sociales y educativos; urbano-rural-encierro-domiciliario-virtual, en distintas modalidades, formatos escolares y para diferentes sujetos de la educación en el nivel. Es necesario priorizar las articulaciones con los Campos de la Formación General y Específica con la intención de encontrar un equilibrio en los saberes y capacidades del oficio de enseñar.

Se definen núcleos de sentido que acompañan el trayecto formativo durante los cuatro años, el cual está caracterizado por la circularidad, progresión y complejidad en el abordaje de los contextos y tareas específicas de la práctica docente y de la práctica de la enseñanza. Algunos de estos núcleos de sentido se refieren a) La práctica docente y de enseñanza como objeto de análisis y comprensión en su contexto de producción, b) la apropiación de herramientas metodológicas desde la investigación educativa para su abordaje y c) el sujeto de estas prácticas en relación al propio proceso de formación en el que se inscribe una historia personal e institucional y que requiere del aprendizaje de una formación para el análisis que permita la objetivación de la realidad representada desde una posición reflexiva y crítica.

La reflexividad como perspectiva en el Campo de la Práctica orienta la construcción de una práctica habitual que trascienda a las modas y lo esporádico para sistematizarse y posibilitar nuevas miradas a las prácticas desempeñadas desde todos los sujetos que participan en la formación de los estudiantes. En este sentido el trabajo con las narrativas desde los inicios de la formación a través del cuaderno de formación, promueve en los sujetos el aprendizaje de una práctica reflexiva que permita la de-construcción y reconstrucción crítica de modelos, huellas vividas acerca del ser docente, con la intención de generar prácticas reflexivas, conformadoras de habitus profesionales.

La investigación educativa en la formación docente inicial, en expresiones de Sanjurjo (2009), contribuye a un conocimiento crítico de la realidad educativa, además de presentarse como un trabajo posibilitador de las modificaciones de las prácticas docentes. La investigación etnográfica pone de manifiesto la comprensión del contexto social en relación con la educación a partir de entender los vínculos e interacciones a través de la observación participante.

En el Campo de la Práctica el trabajo formativo tiene la particularidad de estar vinculado con otras instituciones y profesores que participan como co-formadores en ese proceso, son los “formadores de terreno”. Se designa co-formador al docente que recibe practicantes y residentes en los grupos-clase que tiene a su cargo en las instituciones educativas y realiza el seguimiento individualizado de la formación en terreno de los futuros docentes. El término co-formador es utilizado para significar la actividad colaborativa que llevan juntos maestros y profesores en el itinerario formativo. (Sanjurjo, 2009: 223).

La relación entre Instituto formador y las Instituciones Educativas se visualiza como un espacio de debate y construcción colectiva que interpela permanentemente a los sujetos, las culturas institucionales y los saberes, enfoque que explicita la concepción de formación y práctica concebida como una problemática y responsabilidad compartida desde una cultura colaborativa de abordaje de la Formación de la Práctica Profesional. Este modo de asumir el trabajo con las Escuelas Asociadas requiere de una actitud de diálogo permanente para compartir argumentaciones y posicionamientos diversos con la intencionalidad de construir respuestas pertinentes y creativas que se alejen de prácticas estereotipadas/ritualizadas por la cultura hegemónica. Esto promueve el aprendizaje de una práctica reflexiva compartida con otros en un proceso dialéctico de generación de práctica a partir de teoría y de teoría a partir

de la práctica comprometida con el conocimiento a transmitir y con los problemas sociales que requieren la intervención de los mismos para su transformación.

El Campo de la Práctica se organiza en cuatro unidades curriculares que enseñan las capacidades, desempeños prácticos del oficio y resignifican los aportes teóricos y metodológicos abordados en los otros Campos de la Formación y los insumos relevados de la práctica en terreno. Se propone el abordaje para los cuatro años de actividades en las dos instituciones formadoras (Escuelas Asociadas/Instituto Formador). En cada Unidad curricular; Práctica I, II, III y IV se desarrollan: Talleres de Práctica, Trabajos de Campo en diferentes contextos institucionales y socioeducativos, Talleres Integradores/interdisciplinarios, Tutorías, Ateneos. Estos dispositivos constituyen alternativas diversas para la compleja organización de la tarea pedagógica del Campo de la Práctica Profesional. Permiten comprender el potencial formativo de las prácticas reconociéndolas como fuente de conocimiento y de aprendizaje, concebir a los estudiantes como sujetos activos en la problematización de las prácticas y en simultáneo sostener la convicción de que los estudiantes pueden aprender a enseñar. (Davini, 2014)

Los formatos, mencionados anteriormente se caracterizan de la siguiente manera:

- **Taller:** está orientado a la constitución de un espacio que promueve la integración del saber y saber hacer a través del trabajo colectivo, la reflexión y el intercambio. Se focaliza en la problematización de la práctica, los procesos meta-cognitivos que se ponen en juego en el intercambio reflexivo y en una formación para el análisis.

- **Trabajo de Campo:** formato pedagógico que posibilita la inserción en el terreno, la descripción de prácticas en contextos reales que promueven la contrastación, comprensión desde los marcos conceptuales. Identificando las particularidades de la práctica situada, interpelada por dimensiones micro institucionales y macro contextuales. Generando la apropiación de herramientas procedimentales como observar, registrar, entrevistar, documentar y sistematizar información. Además será el ámbito de intervención de experiencias pedagógicas, institucionales, áulicas y de enseñanza.

- **Ateneo:** espacio de reflexión que permite profundizar en el conocimiento y análisis de casos vinculados con experiencias, situaciones y problemas de enseñanza de la práctica en el nivel. Propicia el intercambio de posicionamientos y debate. Este modo de abordaje favorece la ampliación de las perspectivas desde estudiantes, profesores y expertos. La instancia se propone para IV y potencia la actualización, revisión, e integración de análisis y reflexión a situaciones problemáticas (institucionales/áulicas), análisis de casos, producción de narrativas.

- **Taller Integrador/interdisciplinar:** espacio en el que se transversalizan temas y/o problemáticas específicas vinculadas a la formación docente y a la enseñanza en el nivel. Estas son definidas por los sujetos que participan en cada año de la Práctica y su abordaje trasciende a una orientación o disciplina. Es el ámbito de construcción colectivo desde primer año. De segundo a cuarto año el docente co-formador, de la escuela asociada, participa en este espacio en el proceso de formación.

- **Tutorías:** encuentros que posibilitan la circulación de la palabra entre los estudiantes y los tutores, favorece la explicitación de los constructos acerca del conocimiento construido, la práctica que se desempeña y su reflexión en y sobre la acción con el objeto de reconocerla para su mejora en las intervenciones.

PRIMER AÑO

▪ **6.4.1 Unidad Curricular: Práctica Docente I.**

Eje: *“Los contextos de producción de la práctica docente y los procesos subjetivos de construcción de la identidad profesional.”*

Formato: Práctica Docente

Régimen de cursada: Anual

Distribución de la carga horaria: Taller de Práctica (64hs); Trabajo de Campo (20hs); Taller Integrador/interdisciplinar. (8hs)

Total de horas: 92 hs. reloj.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

La Unidad Curricular de la Práctica I, inicia a los estudiantes en la primera inserción en Instituciones Socio-educativas, tiene la intencionalidad de proporcionar conocimientos que permitan el análisis de las representaciones sociales acerca del "ser docente". Comprender los contextos socio- institucional y los rasgos que lo particularizan para posibilitar el acercamiento progresivo a las actividades que definen la tarea de educar. Promover la apropiación de herramientas conceptuales y metodológicas que favorezcan la comprensión de los contextos socio- institucionales en los que se realizan las prácticas docentes en sentido amplio y las prácticas pedagógicas que tienen lugar en distintos contextos, ámbitos y modalidades de la Escuela Secundaria. Aspira desarrollar la capacidad para la problematización de las prácticas educativas y de enseñanza desde una mirada multidimensional y compleja. Esto requiere de la construcción de herramientas que posibiliten la interpretación, el reconocimiento de las situaciones educativas que son específicas de la práctica docente, del contexto en el que éstas se producen y de las trayectorias personales y escolares que las interpelan. Se plantea la escritura del diario de formación como herramienta metodológica que posibilite al estudiante la documentación de su propio proceso formativo, y las experiencias educativas que permitan: objetivar, reconstruir y reflexionar acerca de la construcción de la identidad profesional.

Núcleo de Contenidos Descriptores

Formación, Práctica Docente e Investigación. Modelos de docencia. Recuperación histórica de la docencia en el Nivel.

Prácticas Sociales, Institucionales y de Enseñanza. Representaciones sociales acerca del ser docente. Contextos de prácticas institucionales y su relación particularizada con la realidad socio-educativa a la que pertenecen.

La enseñanza y el aprendizaje en diferentes contextos: La educación permanente. La dimensión sociopolítica, institucional de espacios de enseñanza y de aprendizaje en experiencias educativas.

Investigación y Formación. Aportes teórico-metodológicos de la Investigación Socio-antropológica, la etnografía. Instrumentos de recolección de información. Construcción de categorías, sistematización de datos. Informes. Las narrativas y documentación pedagógicas. El diario de Formación.

Para el desarrollo de esta Unidad Curricular se sugiere: actividades en el IFDC a través de: Taller de Práctica 2 hs. semanales (64 hs. anuales), encuentros de un Taller Integrador

distribuidas en función de las definiciones institucionales y Trabajo de campo en las Instituciones Asociadas (20 hs. anuales). Los tres formatos que se proponen organizan el trabajo al interior del Campo de la Práctica y deben articularse entre sí y con otros espacios curriculares a los fines de promover los aprendizajes propuestos en esta unidad curricular.

El trabajo de Campo en Práctica I propone la primera inserción en las instituciones asociadas. El objeto es iniciar a los estudiantes en conocer y comprender las instituciones en su contexto. Esta tarea requiere del aprendizaje de herramientas metodológicas que proporcionen rigurosidad a la información recabada. Las observaciones participantes, entrevistas y el registro de situaciones de la vida cotidiana de las instituciones; (rutinas-actividades institucionales-de extensión a la comunidad-) son algunas de las herramientas a aprender. Además de actividades en las instituciones formales pueden pensarse otras experiencias formativas en instituciones no escolares.

El taller integrador coordinado por el docente del Campo de la Práctica tiene la intención de generar un ámbito de interacción entre los sujetos involucrados a través de la definición de problemáticas y/o temáticas que se vinculen al eje de la práctica en el primer año. Los datos construidos se constituyen en insumos para el análisis la discusión, la contratación de marcos teóricos que posibilitan la reflexión compartida entre los diferentes sujetos; estudiantes y docentes de diferentes disciplinas. Promoviendo la relación entre teoría y práctica, el análisis de las experiencias en terreno sistematizadas con el aporte de desarrollos conceptuales de otras unidades curriculares para la producción de informes. Se sugiere la participación de: Pedagogía, Filosofía, Historia de la tecnología educativa.

Bibliografía Básica

Alliaud, Andrea; Duscharzky, Laura (comp.) (2003), Maestros: formación, práctica y transformación escolar, Buenos Aires, Niño y Dávila editores.

Achilli, L. E. (2000), Investigación y formación docente. Laborde Editor. Rosario.

Birgin, A. (1999), El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego. Ediciones Troquel. Buenos Aires.

Ferry, G. (1997), Pedagogía de la Formación. 1ª edición. Formación de Formadores, Serie Los Documentos, Facultad de Filosofía y Letras – UBA – Ediciones Novedades Educativas, Paidós educador. Buenos Aires.

Filloux, J. (2004), Intersubjetividad y formación. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

Guber Rosana: "El trabajo de campo" en Guber, Rosana: La etnografía. Método, campo y reflexividad. Capítulo 2 <http://comeduc.blogspot.com/2006/03/rosana-guber-el-trabajo-de-campo.html>

Larrosa, J. (Ed.) (1995), Escuela, Poder y Subjetivación. La Piqueta. Madrid.

Mc. Ewan, H. & Egan, K (Comp.) (1998), La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Amorrortu. Buenos Aires.

Rockwell E. (2011), La experiencia etnográfica historia y cultura en los procesos educativos. Paidós. Buenos Aires.

Schön, D. (1992), La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Paidós. Barcelona.

Urbano C. y Yuni J. (2005), Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e investigación-acción. Editorial Brujas. Córdoba.

Wittrock, M.C. (1989), La investigación de la enseñanza I Enfoques, teorías y métodos. Paidós. Barcelona

SEGUNDO AÑO

▪ **6.4.2 Unidad Curricular: Práctica Docente II.**

Eje: *“La historia, organización y dinámica de las instituciones de educación secundaria.”*

Formato: Práctica Docente

Régimen de cursada: Anual

Distribución de la carga horaria: Taller de Práctica (64hs); Trabajo de Campo (48hs); Taller Integrador/interdisciplinar. (10hs).

Total de horas: 122 hs. reloj.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

Esta Unidad Curricular profundiza el abordaje de las Instituciones Educativas del Nivel Medio su historia y rasgos que la particularizan con el fin de poder desentrañar las redes de significados que los sujetos sostienen a través de la cultura escolar para proyectar espacios escolares acordes con las exigencias y demandas de la sociedad actual. Favorecer la construcción de herramientas conceptuales y metodológicas para la interpretación de las culturas institucionales/áulicas. La caracterización organizativa cultural-social-pedagógica de las Instituciones Asociadas y el relevamiento de los proyectos institucionales en contexto. Se sugiere para el trabajo de Campo un acercamiento a aspectos organizacionales y de la micro-política institucional. Los ámbitos de intervención comprenden instituciones de Nivel Secundario de distintas modalidades y contextos. El Análisis y conocimiento de los niveles curriculares. Comprender las Instituciones Educativas del Nivel Secundario, su estructura, particularidades y dinámica cotidiana. Favorecer el análisis de los documentos e instrumentos que sostienen las prácticas de enseñanza en la educación secundaria, desde una mirada crítica – reflexiva, comprendiendo sentidos y significados de la práctica curricular. Conocer el desarrollo de actividades relacionadas con la práctica de la enseñanza, diseños de intervención educativa, producción de planificaciones en distintos contextos. Se propone realizar prácticas colaborativas en proyectos institucionales/áulicos en las Instituciones Asociadas. Participar en espacios de socialización y debate sobre producciones colectivas que favorezca procesos de formación intersubjetiva y meta-cognición. Documentar experiencias pedagógicas que generen instancias de escritura y objetivación de la práctica.

Ejes de contenidos. Descriptores

Historias Institucionales. Lectura micro política institucional. Relaciones de Poder/conflicto y negociación. Las Instituciones educativas conceptualización en el tiempo. Las dimensiones de la estructura formal institucional. La cultura institucional. Las relaciones formales y la dinámica de la vida institucional

La Institución como espacio de circulación de saberes. La autoridad pedagógica el análisis de los dispositivos disciplinarios y de convivencia.

La dimensión pedagógico-didáctica. Niveles de concreción del currículo: nacional, jurisdiccional e institucional. Normativa curricular institucional. Los procesos y documentaciones institucionales organizadores de las prácticas: sentidos, alcances, dimensiones. Producción colectiva de proyectos institucionales y áulicos.

Abordaje Institucional y áulico a través de la etnografía, análisis de documentos institucionales, registros de la vida cotidiana institucional/áulica. La observación participante, elaboración de registros etnográficos documentación de experiencias.

Para el desarrollo de esta Unidad Curricular Práctica Docente II se definen: actividades en el IFDC, 2hs. de Taller de la Práctica, (64 hs. anuales) encuentros de un Taller Integrador/interdisciplinar (10 hs. anuales) distribuidas bimestral/trimestralmente en función de las definiciones institucionales. Trabajo de campo en las Instituciones Asociadas (48 hs. anuales). Los tres formatos que se proponen organizan el trabajo al interior de la Unidad Curricular, los mismos deben articularse entre sí y con otros espacios curriculares formadores a los fines de promover los aprendizajes propuestos.

El trabajo de Campo en Práctica II propone la inserción institucional a través de observación, observación participante, ayudantías, participación en actividades institucionales, proyectos, muestras, feria de ciencias, salidas didácticas, elaboración y producción colectiva de propuestas contextualizadas con parejas pedagógica, docentes del aula y profesores de la disciplina. Se prioriza la inserción de los estudiantes a través de ayudantías y trabajo colaborativo en todas las instancias previendo un acompañamiento permanente in situ de las tareas que realiza un docente cotidianamente.

El Taller Integrador coordinado por el docente del Campo de la Práctica tiene la intención de generar un ámbito de interacción entre las instituciones sociales/educativas y los sujetos involucrados a través de la definición de problemáticas y/o temáticas que se vinculen al eje de la práctica en el segundo año. Promueve la relación entre teoría y práctica, el análisis de las experiencias en terreno sistematizadas y el aporte de desarrollos conceptuales de otras unidades curriculares. Se sugiere prioritariamente la participación de: Didáctica General, Sociología de la Educación. Los otros espacios curriculares de la Formación Específica del segundo año están sujetos a participar según las realidades institucionales/temáticas a abordar.

Bibliografía básica

Anijovich, R y otros (2009), Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. Paidós. Buenos Aires.

Baquero, R.; Diker, G. & Frigerio, G. (comp.) (2007), Las formas de lo escolar. CEM del estante editorial. Buenos Aires.

Belgich Horacio (2006), Orden y Desorden escolar. Editorial Homosapiens. Buenos Aires.

Bolivar, A. (1995), El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación del curriculum, FORCE, Universidad de Granada.

Butelman, I. (comp.) (1996), Pensando las instituciones, Sobre teorías y prácticas en educación. Paidós. Buenos Aires.

Chaiklin, S. & Lave, J. (comp.) (2001), Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. Amorrortu. Buenos Aires.

Fernández, L. (1994), Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas, Buenos Aires, Paidós. Buenos Aires.

----- (1998), El análisis de lo institucional en la escuela. Paidos. Buenos Aires.

Frigerio G., y otros (1996), Las Instituciones Educativas Cara y Ceca. Troquel. Buenos Aires.

Medina Rivilla, Antonio (2005), Didáctica General. Ed. Pearson. Madrid

Nicastro, S. (2006), Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones sobre lo ya sabido. Homo Sapiens. Rosario.

Santos Guerra, M. (1994), Entre Bastidores el lado oculto de la organización escolar. Aljibe. Màlaga

----- (1999), Para comprender las organizaciones educativas. Aljibe. Màlaga

Woods P. (1986), La escuela por dentro. Paidos. Barcelona

----- (1989) Investigar el arte de la enseñanza uso de la etnografía en la Educación, Paidós. Buenos Aires

TERCER AÑO

▪ **6.4.3 Unidad Curricular: Práctica Docente III.**

Eje: “Prácticas de enseñanza contextualizadas”

Formato: Práctica Docente.

Régimen de cursada: Anual

Distribución de la carga horaria: Taller de Práctica (64hs.); Trabajo de Campo (60hs.); Taller Integrador /interdisciplinar (16hs.). Ateneos/Tutorías (10hs.)

Total de horas: 150 hs. reloj.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

En esta Unidad Curricular la práctica de la enseñanza adquiere significación desde la compleja paradoja de enseñar a enseñar. La práctica de la enseñanza como actividad intencional entraña dimensiones epistemológicas, políticas, sociales y psicológicas en una construcción elaborada como inter juego necesario entre teoría y práctica.

La construcción didáctica implica en este proceso poner en juego la relación contenido-método. La inserción en contextos escolares y áulicos diversos permite el análisis de problemáticas cotidianas a partir de la reflexión colectiva. Acciones participativas de producción de diseños e intervenciones didácticas desde una perspectiva colaborativa. Participar en diferentes instancias educativas institucionales/áulicas/extra-áulicas.

Analizar y comprender las prácticas de enseñanza en el contexto del aula en diálogo permanente con los saberes conceptuales y metodológicos construidos y la toma de decisiones que respondan a la justicia curricular. Posibilitar la producción de propuestas personales de intervención pedagógica contextualizadas en relación al qué, cómo y para qué enseñar TIC en el Nivel Secundario. Valorar la investigación educativa como herramienta que permite la producción de conocimientos contextualizados de las instituciones educativas.

Bloque de Contenidos. Descriptores

El aula espacio material y simbólico. La interacción en el aula. La heterogeneidad sociocultural, la producción y el intercambio en el proceso de construcción del conocimiento escolar. El aula en la enseñanza de las TIC. La clase escolar, construcción de categorías didácticas para su análisis y comprensión.

El conocimiento profesional de los profesores en relación a su práctica profesional. La intervención del docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las tareas del Profesor en la práctica cotidiana. Las relaciones que se inscriben saber-poder en la clase. Los supuestos que operan. Análisis de esquemas prácticos y estratégicos en los momentos de la práctica.

Las prácticas de enseñanza: el diagnóstico, la planificación como hipótesis de trabajo. La construcción metodológica. La evaluación del proceso y la acreditación. Criterios para la construcción del diseño y evaluación de propuestas de intervención educativa.

Producción análisis y reflexión de medios y materiales didácticos, elaboración de recursos digitales. Documentos, videos, actividades de simulación y otros desarrollos específicos de las tecnologías de la información.

La investigación como práctica social. Investigación-Acción. Dimensión epistemológica y Metodológica. Elaboración de instrumentos de recolección y análisis de datos. Análisis de registros de clases.

Para el desarrollo de esta Unidad Curricular de la Práctica III, se define: actividades en el IFDC (Taller de la Práctica 64 hs. anuales y Taller Integrador 16 hs. anuales distribuidas en función de las definiciones institucionales) y Trabajo de campo en las Instituciones (60 hs. anuales). Se propone incorporar otros formatos como Tutorías y Ateneos (10hs.). Los tres formatos que se proponen organizan el trabajo al interior de la Unidad Curricular, los mismos deben articularse entre sí y con otros espacios curriculares a los fines de promover los aprendizajes propuestos.

El trabajo de Campo en Práctica III propone la inserción institucional a través de: observaciones, ayudantías, participación en actividades institucionales, proyectos pedagógico-didácticos, elaboración y producción colectiva de propuestas de intervención institucional/áulica en los ciclos de la Educación Secundaria. Actividades que requieran producciones individuales de intervenciones de enseñanza y aprendizaje. Prácticas de evaluación en el aula, actividades colectivas de planificación y desempeño de tareas institucionales como tutorías de apoyo a las trayectorias de los estudiantes, feria de ciencias-proyectos institucionales y/o de extensión comunitaria. Instancias que requieren el desarrollo de una mayor autonomía en las producciones, toma de decisiones y desempeños como docentes.

El taller Integrador coordinado por el docente del Campo de la Práctica tiene la intención de generar un ámbito de interacción entre las instituciones educativas y los sujetos involucrados a través de la definición de propuestas de enseñanza mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación en la Educación Secundaria. Promueve la relación entre teoría y práctica, el análisis de las experiencias en terreno sistematizadas y el aporte de desarrollos conceptuales de otras unidades curriculares. Se sugiere prioritariamente la participación de co-formadores, docentes del campo de la formación general como Didáctica de la Educación Secundaria, Sujeto de la Educación Secundaria, Diseño y producción de materiales educativos, las TIC y la enseñanza; Multimedia; y/u otros espacios del CFE a participar según las realidades institucionales/temáticas a abordar.

Bibliografía Básica

Alonso T. y Sanjurjo L. (2008), Didáctica para profesores de a pie. Homo Sapiens.Rosario.

Aran, P. (1998), Materiales Curriculares. Graó Biblioteca del Aula.Barcelona.

Bixio, C. (2004), Cómo planificar y evaluar en el aula. Homo Sapiens.Rosario.

Camilloni A, Davini M, Edelstein G, Litwin E, Souto M, Barco M. (1998), Corrientes didácticas contemporáneas. Paidós. Buenos Aires.

Gvirtz S. y Palamidessi, M. (1998), El ABC de la tarea docente. Currículo y enseñanza. Aique. Buenos Aires.

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

Jackson, P. (1992), La vida en las aulas. Morata.Madrid.

Litwin, E. (1997), Las Configuraciones Didácticas. Una nueva agenda para la Enseñanza Superior. Paidós. Buenos Aires.

----- (2008), El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Paidós. Buenos Aires.

Monereo, C. (1990), "Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar", en Revista Infancia y Aprendizaje N°50, España.

Schön, D. (1992), La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Paidós. Barcelona.

Terigi, F. (1999), Curriculum. Santillana. Buenos Aires.

Wassermann, S. (1999), El estudio de casos como método de enseñanza. Amorrortu. Buenos Aires.

CUARTO AÑO

▪ **6.4.4 Unidad Curricular: Práctica Docente IV y Residencia Pedagógica.**

Eje: "La práctica profesional como práctica ética- política comprometida con intervenciones que asuman la justicia curricular".

Formato: Práctica Docente.

Régimen de cursada: Anual

Distribución de la carga horaria: Taller de Práctica IV (64hs.); Trabajo de Campo/Residencia Pedagógica (152hs.); Taller Integrador- Interdisciplinar (20hs.); Ateneos y Tutorías (20hs.).

Total de horas: 256 hs. reloj.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

En esta Unidad Curricular se profundizan y complejizan los abordajes de saberes disciplinares y didácticos apprehendidos en instancias formativas de cursadas, espacios informales, y las experiencias pedagógico-didácticas de inserción progresiva en terreno en cada unidad curricular de la práctica. La Residencia se constituye en el período en el que el residente realiza la práctica profesional en escenarios reales asumiendo la experiencia de vivenciar la tarea docente en toda su complejidad. Se presenta como un lugar de transición que da cuenta del carácter dinámico, dialéctico, y complejo de la formación en el que participan de modo articulado las Instituciones Asociadas y el IFDC. La práctica profesional en las Instituciones Asociadas se configura como una práctica comprometida con la realidad educativa desde una visión política del ejercicio de esa práctica profesional. Requiere de la re-significación de supuestos básicos acerca del enseñar y el aprender en la producción de proyectos didácticos contextualizados y personales que promueve el desempeño de una práctica reflexiva en cada contexto de producción con la intencionalidad de generar y transformar las prácticas de enseñanza.

Considerar la Residencia como ámbito de acompañamiento a los residentes desde los profesores co-formadores, formadores del IFDC pares y profesores de práctica en el desarrollo de un habitus profesional que permita la reflexión-acción de sus prácticas. Articular el trabajo teórico con las tareas propias del campo promoviendo la construcción de marcos de interpretación rigurosa de la realidad educativa.

Eje de contenidos. Descriptores

La Enseñanza de las TICs en los diferentes ámbitos, modalidades de la Educación Secundaria.
El Diseño y producción de propuestas pedagógico-didácticas de intervención educativa

contextuada. La planificación como hipótesis de trabajo, la construcción metodológica de la enseñanza. La evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El docente profesional, intelectual comprometido con una práctica política de transformación social-cultural. La tarea docente en la Educación Secundaria y el compromiso con la educación de los jóvenes y adultos.

El conocimiento de los ámbitos de desempeño institucional/áulico a través de herramientas de investigación etnográfica para construir categorías que posibiliten su interpretación y orienten la producción contextuada de hipótesis de intervención didáctica. La escritura de experiencias didácticas en la Residencia como insumo de reflexión crítica acerca de la propia práctica.

Para el desarrollo de la Unidad Curricular Práctica Docente IV y Residencia Pedagógica se sugieren actividades en el IFDC a través del Taller de Prácticas (64 hs. anuales) y el Taller Integrador-Interdisciplinar (20 hs. anuales), Trabajo de Campo en las Instituciones (152 hs. anuales). Se propone además incorporar espacios de Tutorías y Ateneos (20hs.). Los formatos que se proponen organizan el trabajo al interior del Campo de la Práctica deben articularse entre sí y con otros espacios curriculares a los fines de promover los aprendizajes propuestos en esta Unidad Curricular.

El trabajo de Campo en Práctica IV propone la inserción institucional a través de observaciones, ayudantías, acompañamiento a trayectorias estudiantiles, producción y desempeño de proyectos pedagógico-didácticos personales en la Educación Secundaria. Elaboración de proyectos de intervención disciplinares e interdisciplinares a nivel de la clase y/o que requieran abordajes de problemáticas institucionales.

El Taller Integrador-Interdisciplinar coordinado por el docente del Campo de la Práctica tiene la intención de generar un ámbito de interacción entre las instituciones educativas y los sujetos involucrados a través de la definición de propuestas de enseñanza de las TIC en la Educación Secundaria. Promueve la relación entre teoría y práctica, el análisis de las experiencias en terreno sistematizadas y el aporte de desarrollos conceptuales de otras unidades curriculares. Se sugiere prioritariamente la participación de formadores del campo de la formación general; Didáctica de la Educación Secundaria, Multimedia, Proyectos educativos con TIC, y los co-formadores.

Se propone trabajar en la reconstrucción de la experiencia formativa a través de las crónicas e intercambios con los sujetos involucrados.

Se promueve la puesta en marcha de Ateneos para analizar casos referidos a la enseñanza de las TIC en la Educación Secundaria.

Bibliografía básica

Alliaud, A. (2010), La formación en y para la práctica profesional – Conferencia –Documento, INFD.

Edelstein, G. (2000), "El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar", en Revista IICE. Año IX, Nº 17. Miño y Dávila. Buenos Aires.

Edelstein, G. (coord.) (2008), Prácticas y residencias. Memoria, experiencias y horizontes II. Brujas. Córdoba.

----- (coord.) (2010), Prácticas y residencias. Memoria, experiencia, horizontes IV. Ed. Brujas, Córdoba.

Felman, D. (2011), Treinta y seis capacidades para la actividad docente en escuelas de educación básica, M.E.C.T., Documento INFD.

McEwan, H. y Egan, K.(comps), La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Amorrortu. Buenos Aires.

Jackson, P. (1999), Enseñanzas implícitas. Amorrortu. Buenos Aires.

Pérez Gómez, A. (coord.) (2010), Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria. Graó. Barcelona.

Sanjurjo, L. (2002), La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula. Homo Sapiens. Rosario.

Satulovsky, S (2009), Tutorías: Un modelo para armar y desarmar – La tutoría en los primeros años de la escuela secundaria. Noveduc. Buenos Aires.

Souto, M. (1993), Hacia una didáctica de lo grupal. Miño y Dávila. Buenos Aires.

