



Diseño Curricular Jurisdiccional **AÑO 2023**

**DISEÑO CURRICULAR
PROFESORADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA EN TIC**

Diseño Curricular Jurisdiccional

**AUTORIDADES
PROVINCIALES DE RÍO NEGRO**

GOBERNADORA
Arabela CARRERAS

MINISTRO DE EDUCACIÓN
Pablo Manuel NÚÑEZ

SECRETARIO DE EDUCACIÓN
Duilio MINIERI

CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
Vocales Gubernamentales CPE:
Marta María JUÁREZ
Alejandro Héctor BUSTOS

DIRECTORA GENERAL DE EDUCACIÓN
Romina FACCIO

DIRECTORA DE EDUCACIÓN SUPERIOR
Marisa Eliana HERNÁNDEZ

Diseño Curricular Jurisdiccional

EQUIPO JURISDICCIONAL CURRICULAR

Nadia Mónica MORONI
Lorena Karina LÓPEZ FRANK
Gabriela Laura YOCCO

EQUIPO INSTITUCIONAL

Instituto Superior San Agustín

Directora:

Ana María GOICOCHEA DE CORREA

Coordinadora de Carrera:

GABRIELA BECCALLI

Docente:

Valentina BENCHARSKI

Diseño y Diagramación

Area de Comunicación Institucional

INDICE - Profesorado en Educación Secundaria en TIC

PRESENTACIÓN.....	7
CAPÍTULO I: Marco de La Política Educativa Provincial y Nacional para la Formación Docente	8
1.1 La Formación docente en la Provincia de Río Negro. Antecedentes.....	8
1.2. La política nacional de formación docente. Nuevos contextos	13
CAPÍTULO II: Finalidades de la formación docente.....	15
2.1 Fundamentos políticos e ideológicos de la formación docente.....	15
2.2 Acerca de las TIC y su finalidad en la formación docente.....	15
2.3. Los /las sujetos de la formación.....	17
2.4. Perfil/la egresado/a.....	17
2.5. Denominación de la carrera.....	18
2.6. Denominación del título	18
2.7. Duración de la carrera en años	18
2.8. Carga horaria de la carrera	18
2.9. Condiciones de ingreso	18
CAPÍTULO III: Fundamentación pedagógica de la propuesta curricular.....	20
3.1 Acerca de la sociedad.....	21
3.2 Acerca de la educación	23
3.3. Acerca del/la sujeto.....	24
3.4. Acerca del conocimiento.....	26
3.5. Acerca del curriculum	27
3.6. Acerca de la enseñanza	29
3.7. Acerca del aprendizaje	31
3.8. Consideraciones metodológicas.....	33
3.9. Acerca de la evaluación	34
CAPÍTULO IV: Organización curricular.....	36
4.1 Definición y caracterización de los campos de formación	37
4.2 Carga horaria por campo.....	38
4.3. Definición de los formatos curriculares	38
CAPÍTULO V: Estructura curricular	41
5.1 Mapa curricular	41
5.2 Cantidad de unidades curriculares por año.....	42
CAPÍTULO VI: Unidades curriculares por campo	43
6.1 Componentes básicos de las unidades curriculares	43
6.2 Campo de la formación general.....	44
6.2.1. Primer Año	
6.2.1.1 Alfabetización académica y digital	
6.2.1.2 Problemáticas filosóficas	

6.2.1.3 *Uso de la voz docente*

6.2.1.4 *Antropología sociocultural*

6.2.1.5 *Pedagogía*

6.2.2 *Segundo Año*

6.2.2.1 *Didáctica general*

6.2.2.2 *Lenguajes estético-expresivos*

6.2.2.3 *Sociología de la educación*

6.2.2.4 *Psicología de la educación*

6.2.3 *Tercer Año*

6.2.3.1 *Educación y TIC*

6.2.3.2 *Historia y política de la educación argentina*

6.2.3 *Cuarto Año*

6.2.3.1 *Derechos humanos, ciudadanías y perspectiva de género*

6.3 *Campo de la formación específica*.....71

6.3.1 *Primer año*

6.3.1.1 *Arquitectura del Hardware*

6.3.1.2 *Tecnología educativa*

6.3.1.3 *Redes y conectividad*

6.3.1.4 *Inglés técnico*

6.3.2 *Segundo Año*

6.3.2.1 *Multimedia I*

6.3.2.2 *Sujetos/as de la educación secundaria*

6.3.2.3 *Medios digitales*

6.3.2.4 *Didáctica de la educación secundaria*

6.3.2.5 *Introducción a la programación*

6.3.3 *Tercer Año*

6.3.3.1 *Programación I*

6.3.3.2 *Proyecto educativos con TIC*

6.3.3.3 *Diseño y producción de materiales educativos digitales*

6.3.3.4 *Multimedia II*

6.3.3.5 *Análisis semiótico de los medios*

6.3.3.6 *Robótica educativa*

6.3.4 *Cuarto Año*

6.3.4.1 *Problemáticas de la enseñanza en la educación secundaria*

6.3.4.2 *Entornos digitales de enseñanza y aprendizaje*

6.3.4.3 *Educación sexual integral (ESI) y su enseñanza*

6.3.4.4 *Programación II*

6.4 *Campo de la formación profesional*.....98

6.4.1 *Primer Año*

6.4.1.1 *Práctica docente I*

6.4.2 *Segundo Año*

6.4.2.1 *Práctica docente II*

6.4.3 *Tercer Año*

6.4.3.1 *Práctica docente III. Residencia pedagógica*

6.4.4 *Cuarto Año*

6.4.4.1 *Práctica docente IV y residencia pedagógica*

DISEÑO CURRICULAR PROFESORADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA EN TIC

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 entre sus fines y principios referidos a la formación docente “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).

El diseño curricular jurisdiccional del Profesorado de Educación Secundaria en TIC se enmarca en una visión de la educación como derecho social y bien público. Plantea acciones estratégicas de política educativa provincial, a través de una formación profesional acorde a estos principios y objetivos. De este modo es responsabilidad del profesorado pensar en articular acciones tendientes a formar docentes, que atiendan a las exigencias contextuales e institucionales en las que se insertarán.

En el proceso de construcción de este diseño participó el equipo docente del Instituto Superior San Agustín de la ciudad de General Roca, estas acciones brindaron los insumos a partir de los cuales se elaboró la propuesta curricular.

CAPÍTULO I: 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 situarla con cierta precisión en las coordenadas geográficas e históricas, tanto de nuestra provincia como del país. En el año 1955, mediante la Ley N° 14.408 el Congreso de la Nación declara provincia de la República Argentina a Río Negro, 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 creación¹:

- 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, en 1987 fue transferido a gestión estatal provincial)
- 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.

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 años '90.

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 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/la docente que se transforma así en protagonista 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 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 N°8, otorga al/la 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”.

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.

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.

Estos principios se recuperan en la Ley Orgánica de Educación Provincial F N° 4819 del año 2012, allí define en el Título 2, Capítulo I, Artículo N° 13 inciso d; a la Educación Superior como uno de los niveles del Sistema Educativo Provincial. Hasta aquí la Educación Superior se enmarcaba en la mencionada Ley N° 2288 de 1988. Con la nueva ley provincial, la educación superior se integra al sistema educativo en su conjunto. A partir de esta instancia se inicia el proceso de construcción de una nueva normativa. En el año 2016 a través de la Resolución N° 2425 se aprueba el Reglamento Orgánico Marco –ROM- para los Institutos de Formación Docente Continua (IFDC) de la provincia de Río Negro. Esta normativa reglamenta y organiza el sistema formador en la provincia; en su Artículo N 1º expresa.

“Acerca de la identidad y finalidad expresa: El Sistema de Formación Docente Rionegrino tiene sus antecedentes en la Ley F N° 2.288 sancionada el 15 de diciembre de 1988. La misma otorgó el marco normativo por el cual se rigieron los Institutos de Formación Docente Continua durante 28 años. Estableció gobiernos colegiados, mecanismos de renovación periódica y alternancia de los equipos de conducción de las instituciones formadoras, consolidando la construcción de prácticas democráticas en la vida institucional. Estableció concursos de antecedentes y oposición para el ingreso a la docencia en el nivel, garantizando un sistema de evaluación pertinente para la Educación Superior. Además, se establecieron como funciones de los IFDC, la formación docente inicial y permanente, la investigación y la extensión. Estos aspectos identificatorios fijados en la Ley F N° 2.288, son retomados en el presente Reglamento Orgánico Marco, con la finalidad de propiciar oportunidades de formación a quienes aspiran titularse como docentes, procurando acceso igualitario a los bienes simbólicos y culturales considerados socialmente relevantes, a través de propuestas de enseñanza inclusivas, de prácticas democráticas y de construcción permanente del conocimiento que consolidan el actual Sistema Formador”.

En el artículo 2º. Afirma que el sistema formador de la provincia de Río Negro “se rige por la Ley de Educación Nacional N° 26.206, Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Río Negro

F N° 4.819, Resoluciones emanadas del Ministerio de Educación y DDHH y el Consejo Federal de Educación” y, en su artículo 3° - Funciones del Sistema Formador Docente-.

“La formación docente es parte constitutiva de la Educación Superior y tiene entre sus principales funciones, las siguientes: a) Formación inicial: orientada a la formación para el ejercicio de la docencia y a dotar de docentes al Sistema Educativo mediante la titulación correspondiente y el acompañamiento en los primeros desempeños docentes. b) Formación permanente: orientada a brindar actualización y acompañamiento pedagógico en las diferentes disciplinas a todos los docentes, y proporcionar instancias de análisis y reflexión de las prácticas de enseñanza en las cuales intervienen. Se incluyen las Especializaciones y Postitulaciones de los siguientes tipos: 1) Actualización Académica; 2) Especialización Superior; 3) Diplomatura Superior. c) Investigación: Orientada a la construcción de nuevos conocimientos en temáticas vinculadas con la enseñanza, el trabajo y la formación docente, teniendo en cuenta las principales problemáticas educativas de la provincia. d) Extensión: Orientada a constituir a los IFDC en centros didácticos y pedagógicos en los que se promueva el desarrollo de materiales didácticos y de experiencias de innovación, donde se propicien relaciones democratizadoras del conocimiento que circula y se produce en ellos y donde se ejerzan acciones comunitarias de educación formal y no formal en su zona de influencia. e) Formación para diferentes funciones implicadas en la carrera docente: formación específica para ejercer cargos directivos, supervisión y otras que pudieren surgir; actualización disciplinar y pedagógica a docentes, de agentes sin título docente, y de profesionales de otras disciplinas que pretendan ingresar o hayan ingresado a la docencia. f) Formación inicial y acompañamiento de los primeros desempeños docentes. g) Asesoramiento pedagógico a las escuelas. h) Formación de docentes y no docentes para el desarrollo de actividades educativas en Instituciones no escolares.”

Asimismo define en el Artículo 4° que la organización del sistema formador y de la educación superior:

“comprende la formación docente para los cuatro niveles – Educación Inicial, Primaria, Secundaria y Superior - y para las ocho modalidades - Educación Técnico Profesional, Educación Artística, Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación en Contextos de Privación de Libertad y Educación Domiciliaria y Hospitalaria -, comprendiendo asimismo, especializaciones y postítulos, formación permanente o

continua, asesoramiento a docentes que se desempeñan en Instituciones educativas y la función de investigación y extensión, entre otras”.

El gobierno de cada instituto está conformado y elegido por docentes, egresados/as y estudiantes de cada institución, a través de elecciones directas de los respectivos claustros, constituyendo, de esta manera, el Consejo Directivo.

Por otra parte, el Artículo 5º.- Órgano colegiado jurisdiccional. Consejo de directores:

“El Director/a de cada Instituto de Formación Docente Continua (IFDC) integra el Consejo de Directores, cuerpo que tiene carácter consultivo y propositivo respecto de las decisiones político-educativas que el Consejo Provincial de Educación establezca, siendo presidido también por la Dirección de Planeamiento, Educación Superior y Formación (DPESyF). El Consejo de Directores a su vez está integrado por tres consejos consultivos; 1) de formación; 2) de investigación y extensión; y, 3) de formación permanente, conformada por las Coordinaciones de Departamento de cada Instituto, respectivamente. Cada consejo tiene carácter consultivo y propositivo respecto de las decisiones políticoeducativas, para cada una de las funciones específicas. Los mismos serán presididos por la Dirección de Planeamiento, Educación Superior y Formación”.

En la actualidad los institutos rionegrinos de gestión estatal son 10 y forman docentes para los diferentes niveles de educación obligatoria y modalidades. En el año 2012 se creó el IFDC de Sierra Grande, en el año 2015 se crearon los IFDC de Río Colorado y Catriel. La jurisdicción cuenta con dos institutos de gestión privada: el Instituto Superior de Lenguas Vivas de San Carlos de Bariloche y, el Instituto Superior San Agustín de General Roca, que forman docentes para el nivel secundario.

Los profesorados que se ofrecen están en institutos localizados en diferentes puntos geográficos de la provincia.

- **Profesorado de Educación Inicial:** IFDC de San Carlos de Bariloche, IFDC de El Bolsón, IFDC de Catriel, IFDC de Sierra Grande, IFDC de San Antonio Oeste.
- **Profesorado de Educación Primaria:** IFDC de San Carlos de Bariloche, IFDC de El Bolsón, IFDC de General Roca, IFDC de Villa Regina, IFDC de Luis Beltrán, IFDC de Sierra Grande, IFDC de San Antonio Oeste.
- **Profesorados de Educación Secundaria:** IFDC de El Bolsón (Historia), IFDC de General Roca (Matemática, Física, Química), IFDC Villa Regina (Lengua y Literatura), IFDC Luis Beltrán (Historia, Geografía), IFDC Río Colorado (Matemática, Geografía, Lengua y Literatura), IFDC de San Antonio Oeste (Biología), IFDC Bariloche (Filosofía), Instituto

Lenguas Vivas de San Carlos de Bariloche (Ingles), Instituto San Agustín (Ciencias de la Administración, Psicología, TIC, Historia, Geografía, Lengua y Literatura).

- Modalidad: **Profesorado de Educación Física:** IFDC de Viedma.
- Modalidad: **Profesorado de Artes Visuales:** IFDC de El Bolsón.
- Modalidad: **Profesorado de Educación Especial, Orientación en Discapacidad Intelectual:** IFDC de San Carlos de Bariloche, IFDC de Villa Regina.
- Modalidad: **Profesorado de Teatro:** IFDC de Río Colorado.

1.2 La política nacional de formación docente. Nuevos contextos

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 crea el Instituto Nacional de Formación Docente (Artículo N° 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, implicando 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).

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, entre ellos se encuentran:

- 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. 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 Profesorados para el Nivel Secundario.
- Res. CFE N° 1892/16 "Procedimiento Tramitación Validez Títulos, que modifica a Resol 1588/12".
- Res. CFE N° 337/18 "Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial".
- Res. CFE N° 451/22 "Procedimientos y Componentes para la Validez Nacional".

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 estipula la Ley de Educación Nacional en su Artículo 71º y cuyas funciones establecidas por Resolución del Consejo Federal de Educación N° 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”.

En este marco, este diseño curricular en su proceso de construcción atiende a los aportes que se han construido en estos años en el área de desarrollo curricular, fundamentalmente lo referido a las evaluaciones nacionales de los diseños curriculares: 2012 (Profesorados de Inicial y Primaria), del 2014 (Profesorados de Educación Física y Modalidades) y 2017 (Profesorados de Educación Secundaria), y los desafíos que propone el marco de las capacidades docente, Resolución CFE N° 337/18.

CAPÍTULO II: Finalidades de la Formación docente

2.1 Fundamentos políticos e ideológicos de la formación docente

La formación docente está fuertemente vinculada a proyectos históricos y sociopolíticos 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. Las finalidades de la misma se orientan a la construcción de un proyecto de acción compartido que promueva una sólida formación en el oficio de enseñar, formando profesionales capaces de transmitir críticamente las herencias culturales, los conocimientos y las valoraciones para una formación integral de las nuevas generaciones.

La transmisión y producción de conocimiento se constituye en el eje de sentido de la profesión docente. La intervención docente como acción compleja requiere de la construcción del oficio de enseñar, 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 colectiva acerca de las especificidades de la profesión. Los procesos formativos tienen lugar a través de la mediación con otras/os sujetos, las instituciones, el conocimiento, las huellas que marcaron las historias escolares de los/las sujetos de la formación; se inscribe así en una historia individual y grupal que está atravesada por múltiples determinaciones: personales, institucionales, generacionales, societales, culturales.

2.2 Acerca de las TIC y su finalidad en la formación docente

Las tecnologías, dentro de la Ciencias Sociales, desde su enfoque interdisciplinario/multidisciplinario, abordan los problemas de las Tecnologías que se implican en el proceso de Información y Comunicación, en los diversos contextos sociales de producción.

El presente Diseño Curricular de Profesorado en Educación Secundaria en TIC está fundado en la necesidad de formar docentes que se desempeñen en áreas curriculares de educación secundaria y que enseñen las Tecnologías de la Información y Comunicación y la Informática Computacional desde su potencial educativo y didáctico y, no solo desde su sentido instrumental, sino como pilar fundamental de la ciudadanía y la democracia.

El vertiginoso desarrollo alcanzado por la ciencia y la tecnología en las últimas décadas trajo consigo profundas modificaciones en los modos de producir información y de comunicar. Inevitablemente esto impacta en las subjetividades, las mismas se ven transformadas al cambiar las maneras de acceder al conocimiento, los vínculos con las personas y el mundo, es decir, las sociedades han cambiado, por tanto, las instituciones educativas también.

Las TIC forman parte de la identidad y la cotidianidad de las nuevas generaciones, las mismas no son neutrales, por tanto, requiere estar alfabetizado/a digitalmente. La escuela cumple un

rol imprescindible en este sentido ya que, la formación ciudadana también implica ser competente en el mundo digital, en pos de los objetivos de justicia curricular e igualdad social. Es necesario formar para la comprensión de las características del mundo que nos rodea, y, por otra parte, para 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, para la búsqueda de consensos. Esto no implica caer en el fetichismo tecnológico (Dussel y Quevedo, 2010) referido a que las tecnologías por sí mismas producen otra relación con el conocimiento, sino a generar propuestas que entramen tecnologías para generar potencia pedagógica (Maggio, 2012). Es decir, considerar los sentidos que le otorgan a su aprendizaje y requiere del diálogo entre los relatos para la construcción de un nuevo tipo de saber que no será científico ni narrativo, sino escolar.

Jenkins (2008) afirma que hemos entrado en una nueva era de convergencia de medios que vuelve inevitable el flujo de contenidos a través de múltiples canales. Este fenómeno sumado a la heterogeneidad de sujetos, permitiría poner en práctica las competencias necesarias para incluir las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De este modo, los/as futuros/as docentes deberían contar con las herramientas, recursos y estrategias didácticas para poner en práctica nuevas formas de enseñar, aprender y evaluar.

Estos nuevos/as educadores/as desarrollarán las habilidades y competencias que se demandan para este rol en el siglo XXI, en ese sentido, el proceso formativo estará mediado por el aprendizaje colaborativo, dominio de componentes transmediales y saberes vinculados a la robótica y programación.

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

- Formar docentes capaces de asumirse como educadores/as comprometidos/as con quienes se vinculan, adolescentes, jóvenes y adultos/as 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 general, 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 y crítico de la docencia, entendiendo que la Educación Secundaria es un derecho y un deber social, y que los/as adolescentes, jóvenes y adultos/as 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/as y profesionales conscientes de sus deberes y derechos, dispuestos/as a participar en la identificación de los problemas áulicos, institucionales y comunitarios diversos.
- Propiciar la construcción de la identidad profesional, a través de fundamentos políticos, epistemológicos, pedagógicos y didácticos, en el abordaje desde la micropolítica institucional, de contenidos relevantes en la enseñanza de experiencias de aprendizaje acordes a una sociedad tecnologizada que requiere de nuevas formas de construir el conocimiento.
- Comprender los desafíos de las aulas extendidas o porosas (Lion, 2017), es decir, el aula como un lugar abierto de intercambio y articulación de experiencias, competencias y estrategias con el afuera para lograr aprendizajes relevantes y perdurables. Reconstruyendo desde lo experiencial, lo colaborativo, la permeabilidad de lo que sucede afuera, en los escenarios culturales.

2.3 Los/las sujetos de la formación

La propuesta formativa debe posibilitar el reconocimiento de los/as jóvenes y adultos/as que acceden al nivel superior como sujetos portadores/as de saberes, culturas, experiencias y trayectorias particulares, dentro y fuera del sistema educativo formal. Sujetos capaces de aprender y construir conocimientos, utilizar creativamente conceptos y re-crearlos. Ello supone la comprensión de los procesos subjetivos que han dado lugar a la fundamentación epistemológica y didáctica de los objetos de enseñanza. Se piensa a los y las sujetos en formación, no como individuos/as preexistentes a lo social -tal como lo pensó la modernidad europea-, sino como singularidades inscriptas en comunidades de aprendizaje, activos/as participantes en experiencias culturalmente plurales y vivencialmente movilizantes, que despierten y promuevan el asombro, la inquietud, el compromiso y la intervención en el campo no sólo académico sino, sobre todo, socioeducativo.

2.4 Perfil del/la egresado/a

La formación docente es una acción educadora, que no es producción de un perfil acabado sino una acción (praxis) que busca habilitar que el estudiantado construya su subjetividad docente, en interacción con otros/as. 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, siendo capaz de:

- Desarrollar la tarea de enseñanza entendiéndola como una práctica social situada, performativa y multidimensionalmente configurada, proponiendo situaciones de enseñanza y aprendizaje orientadas por el trabajo colaborativo, que potencie comunidades de aprendizaje.
- Comprometerse con la democratización del conocimiento, teniendo en cuenta su complejidad, provisionalidad y su entramado de concepciones e intereses diversos, interpelando así las relaciones de saber/poder/subjetividad.
- Intervenir en las praxis educativas interdisciplinarias que permitan diversas lecturas de la realidad y que promuevan construcciones/deconstrucciones, interpelando a la escuela en relación con su entorno.
- Elaborar y evaluar propuestas de enseñanza y aprendizaje en el campo de las TIC.
- Diseñar materiales destinados a la enseñanza y el aprendizaje de las TIC.
- Gestionar proyectos educativos que conformen comunidades de indagación territorial en ámbitos de educación formal y educación no formal.

Los saberes necesarios a desarrollar en un/a docente del siglo XXI estarán directamente vinculados a los desafíos cognitivos y problemáticas inherentes a estos tiempos, promoviendo una mirada crítica de la realidad sociocultural, democratizando el conocimiento.

2.5 Denominación de la carrera

Profesorado de Educación Secundaria en TIC.

2.6 Denominación del título

La denominación del título, atendiendo a la normativa vigente, es: Profesor/a de Educación Secundaria en TIC.

2.7 Duración de la carrera en años

- **4 (cuatro) años**

2.8 Carga horaria de la carrera

- **2778 horas reloj**

2.9 Condiciones de ingreso

El Reglamento Académico Marco de la jurisdicción, Resolución N° 4077/14, establece 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 de la educación secundaria 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)** CUIL.

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: Fundamentación Pedagógica de La Propuesta Curricular

3. Fundamentación pedagógica de la propuesta curricular

La educación es una práctica productora y transformadora del conocimiento, de los/las sujetos que habitan la sociedad. La educación como proceso sociopolítico enmarcado en contextos históricos, supone comprender cómo se transmiten los productos culturales de una sociedad en permanente transformación y avance del conocimiento y, al mismo tiempo, la conservación de aquellos que la sociedad y la política educativa definen conservar. Ambos aspectos otorgan sentido y regulan a través del diseño curricular las prácticas educativas.

La formación concebida como proceso permanente, desarrolla y acompaña la vida profesional de un/a docente en su trayecto de formación inicial, en el que construye los pilares que abordan el compromiso político social, con la tarea de enseñar en las escuelas del sistema obligatorio y en el desarrollo profesional, como actualización permanente, ya que se enfrenta cotidianamente a cambios en la sociedad, la cultura, la política, las tecnologías, y el conocimiento científico-pedagógico. En este sentido la formación comprende procesos de aprendizajes permanentes en relación con lo pedagógico, lo personal y lo institucional. Ambos procesos formativos (inicial y continuo) deben estar en estrecha articulación, a través de la producción y acciones de investigación y extensión. La formación docente inicial debe ser siempre entendida en el marco ampliado de la formación docente continua.

Formar docentes para el sistema educativo requiere identificar y definir posicionamientos epistemológicos, políticos, éticos y metodológicos acerca de referentes conceptuales, que dan respuesta curricular a interrogantes como: ¿formar docentes para qué nivel educativo y/o modalidad?, ¿para qué sociedad?, ¿en qué escuela?, ¿quiénes son los/los sujetos a quien va dirigida la educación?, ¿qué conocimientos/saberes son seleccionados prioritariamente para enseñar? Esto supone explicitar perspectivas teóricas y fundamentos ideológicos acerca de cómo entendemos la sociedad, la educación, la enseñanza, los aprendizajes, entre otros.

En este sentido la formación docente debe ser promotora de una educación que priorice la circulación de conocimientos, como uno de los modos más democratizadores para garantizar un acceso equitativo a los bienes culturales. Esto requiere desarrollar una manera de relacionarse con el conocimiento y la cultura que permita, a través de la problematización del conocimiento, la posibilidad de abrir diversos marcos y lenguajes desde donde comprender e interpretar la realidad educativa-escolar.

El diseño curricular es una construcción político-cultural y sus significados están vinculados a las definiciones de la política educativa nacional y jurisdiccional. Estas políticas explicitan el

marco que posibilita concretar, en función de la propia definición institucional, el recorrido académico acorde al/la docente que se intenta formar. La formación docente en la provincia se fundamenta en una educación en y para los Derechos Humanos, que implica incorporar en la formación contenidos de enseñanza referidos a las leyes y normativas vinculadas a los derechos de las personas, así como también la enseñanza de habilidades, valores y actitudes que posibiliten el ejercicio de esos derechos. Su intención es formar docentes comprometidos/as con la transformación social, con una postura crítica frente a las desigualdades e injusticias sociales.

En este marco de la formación docente en y para los derechos humanos, se destacan dos perspectivas fundamentales: la educación para la inclusión y la perspectiva de género. Esto implica considerar diversas problemáticas en relación a la producción de subjetividades de todas las personas, considerando cómo se sienten y expresan su corporalidad, qué roles se le adjudican y son asumidos o rechazados, qué espacios son apropiados o inapropiados según su sexo y cómo todas estas son expresiones identitarias que la formación docente debe promover y proteger.

Propiciar en la formación docente inicial formas de pedagogía que instalen una cultura de los Derechos Humanos tendiente a la construcción de una sociedad más justa, al fortalecimiento de la ciudadanía y a la ampliación de la democracia, para la inclusión de todas las personas.

Lo pedagógico es inescindible de lo epistemológico, de lo histórico, de lo político y de las relaciones de uno/a consigo mismo/a y con los/las demás, en tanto produce subjetivaciones; es por eso por lo que los diversos apartados que siguen deben ser permanentemente leídos en interrelación. En efecto, el texto siguiente, si bien está separado en ítems de manera analítica, no supone un orden lineal, ni una separación epistemológica.

3.1 Acerca de la 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/las actores/as. Tales procesos impactan en las configuraciones de la sociedad, la dinámica social y las prácticas de las/los sujetos. En este sentido, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, generan transformaciones que impactan en formas de actuación, en la consolidación de hábitos y

rutinas de los sujetos (Bauman, 2006), produciendo cambios profundos en las nociones de espacio y tiempo.

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, es la configuración de una totalidad, compleja, conflictiva, vinculada a los procesos históricos.

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. Así también, intentos homogeneizadores de determinados actores/as 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 salarial³ 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 despojada de su poder coercitivo o estimulante. Es por ello por lo que el peso de la construcción de pautas y la responsabilidad del fracaso cae sobre los hombros de las personas”⁴.

Las sociedades son parte del devenir múltiple de los pueblos y las comunidades, y su consistencia ontológica es una compleja interrelación histórica política y no una sustancia sin territorio ni tiempo. A esta mirada de lo social han contribuido múltiples análisis y debates del pensamiento crítico, las perspectivas feministas, los estudios poscoloniales, los estudios subalternos de la India, la producción de intelectuales africanos, las llamadas epistemologías del sur, el horizonte de interpretación moderno-colonial y el proyecto de interculturalidad

³ Castel, R. (1995). *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Paidós

⁴ Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

crítica. Así, por ejemplo, pensar “la realidad de la sociedad argentina” consiste en visibilizar las complejas interrelaciones de múltiples subjetividades de grupos sectorizados, de comunidades y singularidades distribuidas y distribuyéndose de modo desigual en distintos territorios políticos, al tiempo que económicos y culturales. Requiere, además, considerar tanto el contexto histórico latinoamericano inserto en el orden global, como la singularidad de los acontecimientos locales. ‘Sociedad’ es entonces sólo un término que se reconfigura en un concepto completamente interrelacional y multidimensional, ya que enuncia diferencias fractalizadas en diversas ontologías o múltiples performatividades o identificaciones etarias, étnicas, de clase, de género, y también, de subjetividades-otras que se resisten a cualquier fijación categorial que las subordine y que dirija sus deseos.

3.2 Acerca de la educación

Concebimos a la educación como un proceso histórico político que interviene en las transformaciones y reproducciones de la sociedad. Si bien no puede por sí misma cambiar un sistema social, no hay transformación posible sin que intervenga. Desde el punto de vista antropológico social se afirma que la educación es el proceso de transmisión, consolidación, creación y recreación de la cultura. En tanto transmisora de la herencia cultural de una sociedad, la educación posibilita la integración, interacción y participación de las diferentes generaciones asegurando asimismo la identidad y continuidad histórica de la sociedad, sus instituciones y las relaciones sociales que la sostienen y fundamentan. Es esta misma transmisión la que da lugar al cambio ya que no es unidireccional, sino que es dinámica, enmarcada en complejas relaciones de poder y saber (Foucault, 2001⁵). De esta manera, los saberes que se pretenden transmitir mediante acciones educativas no resultan aceptados pasivamente por las/los sujetos/as, sino que, parados/as en un contexto sociohistórico particular, estos/as lo reinterpretan, resisten y negocian produciéndose así un campo heterogéneo de tensiones y conflictos que promueven nuevos espacios de posibilidad y agencia.

La educación y, como parte central de esta, la escolarización, contribuyen a formar conciencia crítica potenciando la participación democrática y responsable de las personas en los procesos culturales, políticos, sociales y económicos. Pensar la educación desde esta perspectiva implica a su vez, concebir su relación con el estado, en tanto garante del derecho a la educación de todos/as los/as sujetos en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. En este sentido, las instituciones educativas que conforman al sistema educativo argentino, como parte del estado, son también las instituciones desde y, a partir de las cuales, el derecho a educarse en democracia se sostiene. En definitiva, “un sistema educativo es la expresión organizada de un Estado que genera, regula e invierte en las condiciones necesarias para que

⁵ Foucault, Michel (2001) *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*. Buenos Aires, SXXI ed.

unos puedan enseñar y otros puedan aprender”⁶. Dicho de otra forma, es el modo en el que el derecho social a la educación se materializa en el territorio de nuestra provincia posibilitando mayores marcos de inclusión.

Al formar docentes para diferentes niveles y/o modalidades del sistema educativo, necesitamos visibilizar las relaciones de poder que atraviesan las relaciones pedagógicas y la legitimación de los campos de saber. Entender a la educación como una práctica universal, pero, a la vez, históricamente situada, nos lleva a considerar las condiciones que atraviesan y los efectos que producen las prácticas educativas. Comprender en estos términos el sentido y los alcances de la educación nos desafía a asumir un lugar de compromiso ético y político en nuestro rol docente.

3.3 Acerca del/la sujeto

Para que un/a sujeto advenga en tal, es necesario la presencia y el contacto con el/la otro/a; esto es: con el mundo simbólico y el mundo social, puesto que la/el sujeto se constituye a partir de la base material biológica que es condición necesaria, pero no suficiente, para que el proceso de constitución subjetiva se realice.

El/la sujeto puede constituirse sólo cuando lo social se inscribe en el/ella, a la vez que el/ella 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 conscientes⁷. La/el sujeto es fundamentalmente modos de subjetivación creados en las relaciones con los dispositivos del saber y del poder. Las/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 (...)”⁸.

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 las y los estudiantes de sí mismos/as y de los/las otros/as como sujetos. En el proceso de la experiencia de sí, del/la sujeto mismo/a, está presente una relación de alteridad.

La experiencia de sí es la que constituye al/la sujeto y a la relación de alteridad que es condición necesaria y fundante de la vigencia de los derechos humanos y, en consecuencia, de la formación ciudadana. El reconocimiento del/la otro/a como legítimo/a otro/a se sostiene

⁶ Cuadernos de Trabajo Módulo 1 – Nuestra Escuela, 2013, pp 21.

⁷ Caruso, M. y Dussel, I. (1998). De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea. Buenos Aires: Kapelusz.

⁸ Ministerio de Educación (2008). Diseño Curricular para la Formación Docente del Nivel Primario. Río Negro.

en el principio de igualdad de las/los sujetos, concebidas/os 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”⁹. Dicho proceso de constitución subjetiva supone además la confluencia de la memoria, la práctica social, el pensamiento utópico y las representaciones sociales que producen las/os sujetos desde su conciencia y su cultura. La/el sujeto escolar es un/a sujeto social e históricamente situado/a.

Desde una perspectiva dialéctica se plantea la exigencia de pensar la realidad y a las/os sujetos no sólo como construcciones sociohistóricas, sino fundamentalmente como procesos de construcción actual, en tanto reconocemos que, si bien la/el sujeto se produce en relación con las estructuras, no depende totalmente de ellas. La estructura no tiene una eficacia completa en tanto nunca puede abarcar la totalidad de las posibilidades. De allí que la comprensión de las/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”¹⁰.

Es precisamente en la subjetividad y en las/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. A través de ellos se articulan y 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.

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

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

⁹ Ministerio de Educación (2008). Diseño Curricular de la Transformación de la Escuela Secundaria. Río Negro

¹⁰ Zemelman, H. (1987). Conocimiento y sujetos sociales, México: Colegio de México

La/el sujeto es un/a ser de la praxis y, desde su praxis, es capaz de producir nuevas prácticas y 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 mundo¹¹. Desde la fenomenología¹² podemos afirmar que el conocimiento es producto de la relación entre sujeto cognoscente y objeto a conocer. La relación entre ambos es a la vez una correlación. La/el sujeto sólo es sujeto para un objeto y el objeto sólo es objeto de conocimiento para un/a sujeto. Ambos, sólo son lo que son en cuanto son para el/la otro/a. Pero esta correlación no es reversible. Ser sujeto es algo completamente distinto que ser objeto. La función del/la sujeto consiste en aprehender el objeto, la del objeto en ser aprehensible y aprehendido por la/el sujeto.

El conocimiento es una forma de interpretar la realidad que aparece en la modernidad, tomando el lugar de “conocimiento universal”¹³. 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.

La definición que se hace del conocimiento y los criterios de producción de este 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. Estas prácticas históricas/científicas promueven la construcción social del conocimiento.

El conocimiento 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 informaciones, como un producto objetivado y contradictorio- de procesos sociales, históricos, culturales y psicológicos.

¹¹ Yuni, J. y Urbano, C. (2005). Investigación etnográfica. Investigación- Acción. Mapas y herramientas para conocer la escuela Córdoba: Editorial Brujas.

¹² Hessen, J. (1970). Teoría del Conocimiento. Madrid: Espasa Calpe.

¹³ Yuni, J. y Urbano, C., Op Cit.

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/la sujeto para quién significa; un/a sujeto activo/a, íntegro/a, social e históricamente situado/a.

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”¹⁴. 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.

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.

Lo que llamamos conocimiento reposa siempre en ciertos dominios de saber. Saber alude al interjuego de todas esas reglas que hacen que tomemos a ciertas formaciones discursivas como conocimiento, a ese dominio en el que el/la sujeto está necesariamente situado/a. Saber siempre implica una lengua y unas acciones en una práctica social determinada, un sistema simbólico más unas reglas de uso. Saber algo es siempre saber hacer algo, lo que implica cierta continuidad entre el saber y el poder. Sin la práctica perdería su razón de ser. Los discursos delimitan lo que puede ser dicho, lo que puede ser pensado, lo que puede hacerse visible, pero también quién puede hablar, en qué condiciones, con qué autoridad. Los saberes son contingentes, expresan modos de socialización y de apropiación: son lo que en cierta época dada las personas enuncian, ven y disponen. Se organizan en normas, en lógicas diversas y rivales, en jerarquías¹⁵, en campos que implican luchas¹⁶: los saberes están siempre en conflicto por la legitimidad; todo saber dominante tiene como proyecto convertirse en el saber unificador de los demás¹⁷.

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 currículum constituye el espacio que connota un enfoque de formación.

¹⁴ Yuni, J. y Urbano, C., Op Cit.

¹⁵ Beillerot, Jacky (1998), “Los saberes, sus concepciones y su naturaleza”, en J. Beillerot y otras, *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires/Barcelona/México, Paidós, Cap. 1, p. 27.

¹⁶ Bourdieu. P. y Wacquant, L. (2008) *Una invitación a la sociología reflexiva*. Bs. As., Siglo XXI, p. 134.

¹⁷ Foucault, Michel (2005), *Arqueología del saber*, Buenos Aires, Siglo XXI, pp.306-307.

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.

También el currículo debe ser concebido como matriz abierta, flexible, no concluido y; como marco desde donde se generan transformaciones, producciones y relaciones 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 currículo 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 dejan de considerar los procesos curriculares como sistemas de cumplimiento de reglas, para centrarnos en la construcción del currículo como interacción dinámica entre los/las sujetos de comunidades críticas.

Un currículo crítico ofrece una visión de la realidad como proceso cambiante y discontinuo cuyos agentes son las personas que están en condiciones de llevar adelante su transformación. Los conocimientos y los hechos sociales son productos históricos y, en consecuencia, reconoce que las ideas no son estáticas, como representaciones imparciales de lo que las cosas son o han sido.

Para constituir un currículo 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 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. Como así también la recursividad referida a la profundización en los saberes, en oposición a lógicas acumulativas, estancas y fragmentarias, para privilegiar la contextualización y sus múltiples articulaciones; 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 y la generación de espacios de intercambio, cuestionamiento y argumentación permanente.

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

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

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 currículo 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.

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 individuales, sociales, 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. 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

²⁰ Apple, M. y Beane, J. (2000) Escuelas democráticas. Tercera Edición. Madrid, Morata.

²¹ Grundy, S. (1998) Op. Cit

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

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

²⁴ Ministerio de Educación (2008). Op Cit.

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 saberes 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.

En palabras de Martínez Bonafé "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 conocimiento y contexto práctico. El conocimiento es contextual, es la conciencia de los elementos socioculturales que han ido configurando las propias categorías de pensamiento y de lenguaje.

Tal complejidad plantea la necesidad de una formación que permita recomponer, como así reconstruir la mirada sobre los factores y características que problematizan la práctica

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 contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.

²⁷ Martínez Bonafé, J. (1994). "Los proyectos curriculares como estrategia de renovación pedagógica". En: 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: Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.

docente. Una tarea intelectual y de deliberación moral en el ejercicio de la profesión, es que como intelectuales públicos construyamos un lenguaje de la imaginación que nos permita considerar la estructura, el movimiento y las posibilidades presentes en la sociedad contemporánea. Al mismo tiempo, considerar las posibles modalidades de actuación para impedir las formas de opresión y, así, desarrollar aquellos aspectos de la vida pública que se orienten hacia sus mejoras y aún irrealizadas posibilidades.

En este sentido consideramos a la enseñanza como “...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/las futuros/as 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, a sí mismo como problema, y las múltiples relaciones entre estos tres motivos.

El aprendizaje fundamentalmente está mediado por los procesos sociales y culturales de los que las/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.”³¹. 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:

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

³¹ Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro (2008). Op. cit.

- 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 las/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.

“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”³².

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 las/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”³³.

Por lo tanto “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”³⁴.

Entendemos, entonces, que el aprendizaje constituirá necesariamente una oportunidad para la sensibilización frente a las complejidades, la lectura comprensiva y crítica del mundo y el fortalecimiento de las capacidades de intervención en la construcción de sí mismo/a y en los contextos sociales y geopolíticos.

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

³³ *Ibídem*

³⁴ *Ibídem*

Estas formas de concebir el aprendizaje invitan a repensar las prácticas de enseñanza, en una necesaria tensión entre el qué, el desde dónde, el cómo y el para qué. La construcción de propuestas de enseñanza se basará entonces en la lógica epistemológica y en cómo se diriman las respuestas a estas preguntas que orientan las consideraciones metodológicas.

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. Solo desde el contenido y una posición interrogativa ante este es posible superar la postura instrumentalista y tecnicista en relación con el método.

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”³⁵.

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.

Desde esta perspectiva el/la docente deja de ser actor/a 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”³⁷. Concebimos al/la 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

³⁵ Edelstein, G. Op Cit.

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

³⁷ 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.

conocimiento ritual, enunciativo, escolarizado que impida el cambio conceptual necesario y la construcción de matrices profesionales de reflexión crítica”.³⁸

“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 la 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”.³⁹

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 Sierra⁴⁰ 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/as 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 otros”⁴¹.

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/as los/las sujetos involucrados/as. “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”.⁴²

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

³⁸ Ministerio de Educación (2009) Diseño Curricular para la Formación Docente de Nivel Primario. Río Negro

³⁹ Op. cit.

⁴⁰ Fernández Sierra, J. (1994). "Evaluación del Currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación". En: Teoría del desarrollo del currículum. Málaga: Aljibe.

⁴¹ Bertoni, A. (1997). Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja. Buenos Aires: Kapelusz.

⁴² Casanova, M. A. (1995). Manual de evaluación educativa. La Muralla, Madrid.

aprendidos. La evaluación debe concebirse “desde su inclusión permanente y constante en nuestra cotidianeidad áulica y como una responsabilidad compartida”⁴³

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

La evaluación como parte del proceso didáctico implica para las y los estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y, para las y los docentes, una interpretación de las implicancias de la enseñanza en esos aprendizajes⁴⁴. De este modo retroalimenta el proceso de enseñanza e informa a las y los estudiantes los progresos en sus aprendizajes. Será siempre formativa, motivadora, orientadora y al servicio de los y las 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”.⁴⁵ Por lo tanto, la evaluación es una práctica cotidiana cuya intencionalidad pedagógica es comprender para mejorar los procesos de aprendizaje en los y las estudiantes y las prácticas de enseñanza de los/las profesores/as.

⁴³ 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.

⁴⁴ Litwin, E. (1998). “La evaluación: campo de controversias o un nuevo lugar”. En: La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós.

⁴⁵ Palou de Mate C. y otros (2001). Enseñar y Evaluar. Reflexiones y Propuestas. Río Negro: U.N.C. Cipolletti

CAPÍTULO IV Organización Curricular

La estructura de este diseño organiza los contenidos del currículo en tres campos: el campo de la formación general, el campo de la formación específica y el campo de la práctica profesional.

El diseño curricular contempla y articula decisiones epistemológicas, culturales, políticas y pedagógicas que configuran modos de ordenar, presentar, distribuir y organizar el conocimiento que será enseñado en la formación docente inicial.

La construcción de un diseño curricular implica reconocer las relaciones entre los conocimientos que interpelan en diálogo continuo la formación docente. Estas relaciones entre conocimientos pueden ser entendidas en función de algunas tensiones como: articulación entre los campos de la formación general, formación específica y formación práctica profesional; articulación entre las unidades curriculares al interior de cada campo; la relación profundidad-extensión de los contenidos en el campo de la formación específica (formación disciplinar); la articulación de la didáctica general con las didácticas específicas y el campo de la práctica; la relación teoría-práctica en los campos de la formación general y formación específica, con el campo de la práctica profesional como eje vertebrador de la formación docente.

La presencia de los tres campos promueve la articulación integrada de la formación en el oficio de enseñar; la organización del currículo con simultaneidad de unidades de los tres campos en cada año promueve la integración de estos y con el campo de la práctica profesional.

En las unidades curriculares se desarrollan variedad de formatos que posibilitan la organización del contenido desde enfoques disciplinares (como materia-asignatura); y formatos que priorizan el abordaje interdisciplinar, multidisciplinar a través de temáticas y/o problemas (como talleres, seminarios, ateneos, entre otros) provocando distintas maneras de organizar los cursado y su evaluación. Esto significa que en un mismo mapa curricular las unidades curriculares se presentan en formatos que abordan disciplinariamente el conocimiento o; integradas en áreas conformadas por disciplinas afines que mantienen similitudes en cuanto al objeto de estudio o; a través de formatos que plantean la problematización del conocimiento y, para su abordaje, se requiere del aporte de diferentes disciplinas científicas. La finalidad de la organización curricular es la de facilitar a los/as estudiantes la comprensión de la realidad en toda su complejidad. Asimismo, favorece el intercambio, la interacción y el trabajo colaborativo en la formación docente inicial.

4.1 Definición y caracterización de los campos de formación⁴⁶

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.

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA:

Dirigida al estudio de la/s disciplina/s específica/s 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/las 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/las futuros/as docentes, ya que aporta herramientas conceptuales y metodológicas fundamentales en el tratamiento de los saberes que integran el currículum de la educación obligatoria.

CAMPO DE LA 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.

⁴⁶ Consejo Federal de Educación. Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial Documento Aprobado Resolución N° 24/07. Artículo 79°

4.2 Carga horaria por campo

CARGA HORARIA POR AÑO ACADÉMICO		CARGA HORARIA POR CAMPO FORMATIVO			EDI/fuera del campo
		C. F. G.	C. F. E.	C. P. P.	
1°	716hs	304hs	320hs	92hs	
2°	736hs	288hs	320hs	128hs	
3°	742hs	128hs	464hs	150hs	
4°	544hs	48hs	240hs	256hs	
		768hs	1344hs	626hs	40hs
TOTAL CARRERA	2778hs				
Porcentaje		27,6%	48,4%	22,5%	1,5%

4.3 Definición de los formatos curriculares

- **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/las estudiantes.⁴⁷ 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 las y los sujetos en los que acontecen las experiencias de práctica. Los trabajos de campo constituyen espacios sistemáticos de indagación en

⁴⁷ Consejo Federal de Educación. Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial Documento Aprobado Resolución N° 24/07. Artículo 79°

terreno e intervenciones acotadas, 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 posibilitan 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 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 debates. 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 y las 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 el trabajo reflexivo y el manejo de literatura específica, como usuarios/as activos/as 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 invitados/as, 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:** son 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 y las estudiantes durante su proceso de formación.
- **CONGRESOS, JORNADAS, TALLERES:** son actividades académicas sistematizadas, 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 y las estudiantes con el mundo académico y la producción original y vivenciar de manera temprana los actuales desafíos del desarrollo profesional.
- **UNIDADES CURRICULARES OPTATIVAS:** Son dos unidades curriculares que complementan la carga horaria obligatoria del plan de estudio. Los contenidos de estas ofrecen una variedad de temáticas que permiten profundizar y ampliar información y son elegidas por los y las estudiantes, en función de sus propios intereses. Estas dos unidades curriculares optativas se ubican en 2º y 3º de la carrera, en el campo de la formación específica.
- **ESPACIO DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL:** son actividades académicas de abordaje de temáticas y/o problemáticas definidas por los IFDC en relación con 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.
- **LABORATORIO:** como formato pedagógico, prioriza la puesta de experiencias que dan lugar a la construcción y desarrollo de hipótesis explicativas, demostración y elaboración de conclusiones a partir de la obtención de resultados prácticos; promueve el desarrollo de la capacidad de resolver problemas.

CAPÍTULO V Estructura Curricular

5.1 Mapa curricular

PROFESORADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA EN TIC					
Estructura Curricular por año y Campos de Formación en horas reloj					
	Formación General		Formación Específica		Formación Práctica Profesional
Año	1er cuatrimestre	2do cuatrimestre	1er cuatrimestre	2do cuatrimestre	Anual
Primer año	Alfabetización académica y digital (Asig./taller 3hs/96hs)		Arquitectura del hardware (Taller 4hs/64hs)	Redes y conectividad (Taller 4hs/64hs)	Prácticas docentes I (92hs)
	Problemáticas filosóficas (Asig. 4hs/64hs)	Antropología sociocultural (Asig. 3hs/48hs)	Tecnología educativa (Asig. 6hs/96hs)	Inglés técnico (Asig. 6hs/96hs)	
	Uso de la voz docente (Taller 2hs/32hs)	Pedagogía (Asig. 4hs/64hs)			
Segundo año	Didáctica general (Asig./taller 3hs/96hs)		Multimedia I (Asig./taller 4hs/64hs)	Didáctica de la educación secundaria (Seminario/taller 4hs/64hs)	Prácticas docentes II (128hs)
	Lenguajes estético-expresivos (Asig./taller 2hs/64hs)		Sujetos/as de la educación secundaria (Asignatura 4hs/64hs)	Introducción a la programación (Asig. 4hs/64hs)	
	Sociología de la educación (Asig. 4hs/64hs)	Psicología de la educación (Asig. 4hs/64hs)	Medios digitales (Asig. 4hs/64hs)		
Tercer año	Educación y TIC (Taller 4hs/64hs)	Historia y política de la educación argentina (Asig. 4hs/64hs)	Programación I (Asig./taller 5hs/80hs)	Diseño y producción de materiales educativos digitales (Taller 4hs/64hs)	Prácticas docentes III-Residencia Pedagógica (150hs)
			Proyectos educativos con TIC (Asig./taller 6hs/96hs)	Multimedia II (Taller 4hs/64hs)	
				Análisis semiótico de los medios (Asig. 4hs/64hs)	
				Robótica educativa (Asig./taller 6hs/96hs)	
Cuarto año	Derechos humanos, ciudadanías y perspectiva de género (Seminario 3hs/48hs)		Problemáticas de la enseñanza en la educación secundaria (Seminario/taller 3hs/48hs)	ESI y su enseñanza (Seminario 2/32hs)	Prácticas docentes IV y Residencia pedagógica (256hs)
			Entornos digitales de enseñanza y aprendizaje (Taller 4hs/64hs)	Programación II (Asig./taller 6hs/96hs)	

ESPACIO DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL (EDI)

Posibles propuestas que integran los campos de la formación:

- Responsabilidades, riesgos y prevención en la cultura digital: Cyberbullying, grooming, etc.
- Ciudadanía digital: Identidad y huella. Parametrización del perfil del usuario, efectos y consecuencias.
- La Inteligencia Artificial en el ámbito educativo.
- La enseñanza de la programación y la robótica en las escuelas secundarias.

5.2 Cantidad de unidades curriculares por año

Cantidad de UC por año		
	TOTAL	
1°	10	
2°	10	
3°	9	
4°	6	
Total	35	
Cantidad UC por año y por campo		
CFG	CFE	FPP
5	4	1
4	5	1
2	6	1
1	4	1
12	19	4

Cantidad UC por año y régimen de cursada		
Año	Anuales	Cuatrimestrales
1er año	2	8
2do año	3	7
3er año	1	8
4to año	1	5
Total	7	28

CAPÍTULO VI Unidades Curriculares por Campo

6.1 Componentes básicos de las unidades curriculares

FORMATO: Implica 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).

RÉGIMEN DE CURSADA: Especifica si el dictado de la unidad curricular es cuatrimestral o anual.

UBICACIÓN EN EL DISEÑO CURRICULAR: Precisa el año de la carrera en el que se cursa la unidad curricular.

HORAS SEMANALES Y CANTIDAD DE HORAS: Expresa la cantidad de horas totales de la unidad curricular que el estudiantado debe cursar, así como también las horas semanales de cursado de la misma.

FINALIDADES FORMATIVAS DE LA 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 y las 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/la futuro/a 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”⁴⁸, 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”⁴⁹. 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: Para cada unidad curricular se presentan algunos/as referentes bibliográficos de relevancia académica para el tratamiento de los contenidos sugeridos.

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

⁴⁹ Ibidem.

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).

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.

La organización curricular al interior del campo de la formación general opta por unidades curriculares con enfoques disciplinarios⁵⁰ que, junto con otros modos de organizar el conocimiento como tópicos o ejes problematizadores, posibilitan la integración y abordajes interdisciplinarios del conocimiento. Las unidades curriculares deben de este modo coordinarse en los contenidos entre sí, en aquellos aspectos o dimensiones que posibilitan la articulación y abordajes interdisciplinarios al definir las problemáticas.

Las unidades curriculares se presentan con un sentido flexible de matriz organizativa del currículo posibilitando introducir en la práctica curricular y como resultado de consensos, construcciones situadas de abordaje de las problemáticas, tópicos e integraciones. De este modo se propugna la construcción colectiva de los PCI a partir del DCJ. Esto requiere incorporar como organización laboral el trabajo areal, parejas pedagógicas en el desarrollo de las unidades curriculares según las problemáticas, o tópicos definidos institucionalmente.

Las unidades curriculares que pertenecen a este campo son:

Alfabetización académica y Digital, Problemáticas Filosóficas, Pedagogía, Antropología Sociocultural, Didáctica, Psicología Educacional, Sociología de la Educación, Lenguajes Estético-Expresivos, Uso de la Voz, Educación y TIC, Historia y Política de la Educación Argentina y, Derechos, Ciudadanías y Perspectiva de Género.

⁵⁰ “....el enfoque disciplinar que se propone, intenta recuperar la lógica de pensamiento y de estructuración de contenidos propios de los campos disciplinares a la vez que pretende, desde dicho modo de estructuración de los contenidos, fortalecer las vinculaciones entre disciplinas, la vida cotidiana, las prácticas sociales y desde esos contextos de prácticas docentes para favorecer mejores y más comprensivas formas de apropiación de saberes “ Resolución CFE 24/07-Anexo I

6.2.1 PRIMER AÑO

6.2.1.1 Alfabetización Académica y Digital

- **Formato:** asignatura/taller
- **Régimen de cursada:** anual
- **Ubicación en el diseño curricular:** 1º año
- **Cantidad de horas semanales:** 3hs reloj
- **Total de horas:** 96hs reloj
- **Unidad a cargo de:** docente de lengua y docente de la unidad curricular Tecnología Educativa.

FINALIDADES FORMATIVAS DE LA UNIDAD CURRICULAR:

En tanto la docencia es una actividad inherente a la producción, transmisión y transformación sociocultural, situada en territorios específicos y en un contexto social determinado, requiere pensar críticamente las relaciones entre saberes y herencias, entre sujetos, poderes y la constitución de campos de saber.

La alfabetización académica está asociada a los discursos académicos propios de los espacios de estudio y de producción del conocimiento. La lectura de textos académicos –tipo de texto inherente a la producción, circulación y acceso al conocimiento reconocido por la academia– plantea desafíos a los/as estudiantes que ingresan con una práctica de lectura extractiva o contenidista, al decir de Hall (2007). Asimismo, es imprescindible destacar que los procesos de producción, circulación y acceso al conocimiento, en la actualidad, se encuentran en un proceso de redefinición a los establecidos tradicionalmente.

Por su parte, en este nivel de estudio se pretende que la práctica de lectura supere lo que el texto dice para poder develar los modos del decir, atender a la materialidad discursiva del texto y a las operaciones que hace el/la lector/a con el lenguaje. El propósito de este taller es la alfabetización avanzada de un/a lector/a avanzado/a y atento/a a las diferentes estrategias lingüísticas o herramientas que usan los textos para cumplir con su finalidad. El discurso académico no sólo será abordado desde la lectura sino también desde la escritura; leer y escribir textos académicos incluirá las habilidades de comprender, evaluar, seleccionar y transferir la información pertinente a diferentes situaciones y problemas con el fin de comunicar ideas, sentimientos y conocimientos. Con esto se pretende que los y las estudiantes adquieran el modo de leer analítico, reflexivo y crítico que suponen los estudios superiores en la actualidad.

Pensar en el desafío anteriormente mencionado, supone pensar en una práctica en diálogo y tensión permanente con el contexto actual, siendo una de las marcas de época el uso ubicuo,

intensivo y extensivo de las Tecnologías de la información y Comunicación (TIC). Esta consideración supone reconocer que las TIC interpelan las marcas culturales definidas en la modernidad, planteando una nueva gramática que redefinen las prácticas de los sujetos tanto en las esferas sociales, culturales, políticas, económicas y educativas. Abordar estas problemáticas en el contexto de la educación superior supone el desarrollo de capacidades, competencias y habilidades para comprender, producir y comunicar de acuerdo con las características de los nuevos medios y formatos. En este marco, se espera que los y las estudiantes sean usuarios/as críticos/as con capacidades para desenvolverse adecuadamente en las nuevas narrativas, desde el punto de vista del lector/a y escritor/a, productor/a y consumidor/a (o también, prosumidor/a) configurado a partir de las tecnologías digitales que irrumpen la linealidad y la autoría que ha signado el proceso de lectura y escritura históricamente.

En alfabetización académica y digital se profundizarán los conocimientos en torno al uso crítico de la información que circula en la red y su producción. Al mismo tiempo, se ofrecerán herramientas de investigación y búsqueda de información.

Se reconoce que la textualidad digital no ignora la cultura escrita y sí la transmite, la multiplica, la hace proliferar, asegura Chartier (2008). Por eso es necesario plantear cómo es leer y aprender frente a la pantalla y a través de esta. La textualidad electrónica permite desarrollar las argumentaciones y explicaciones de un modo abierto, expandido y relacional gracias a los vínculos hipertextuales. Por lo tanto, abordar estrategias y herramientas desde la alfabetización digital, es un propósito central.

Pensar hoy en el proceso de alfabetización implica considerarlo en un sentido amplio, con múltiples aristas, teniendo en cuenta las nuevas posibilidades y limitaciones que los entornos plantean, sus riesgos y promesas (Burbules y Callister; 2001). Abordar en este tiempo la alfabetización académica implica considerar (casi) de manera inexorable la alfabetización digital.

Se propone el trabajo interrelacionado y articulado entre los diversos ejes de contenidos propuestos y una articulación con el resto de los espacios curriculares del primer año del profesorado.

EJES DE CONTENIDOS. DESCRIPTORES:

El discurso académico: Concepto y características. Secuencias textuales predominantes en el discurso académico: la explicación y la argumentación. Géneros discursivos académicos: informe de lectura, reseña crítica, monografía, ensayo, la consigna, el parcial. El plagio académico.

Lectura académica: Lectura procesual, reflexiva y crítica de géneros textuales académicos. Macroestructuras y superestructuras textuales. Reflexión y desarrollo de estrategias lectoras en especial la inferencia. Construcción de tema, hipótesis. Discriminación de la intencionalidad de estrategias argumentativas y expositivas. Posicionamiento del lector académico. Modos del decir en textos argumentativos y expositivos. Paratextos

Escritura académica: La escritura como problema lingüístico y como proceso recursivo: propósito del texto a producir. Uso de estrategias explicativas, planificación textualización-revisión. Problema retórico: consideración del destinatario y propósitos del texto. Cohesión y coherencia Textualización: tema-remas-Normas de citado académico: citas directas e indirectas.

Reflexión sobre el lenguaje: Verbos del decir- Conectores- Puntuación-Ortografía- Uso del impersonal: la tercera y primera persona, la voz pasiva-nominalizaciones- adjetivación, terminología específica según la disciplina-Uso del lenguaje inclusivo.

Oralidad: Diferencias entre discurso oral y escrito- Adecuación a la situación comunicativa-La exposición oral: selección de la información- La lectura en voz alta- El debate- El comentario- Oralidad primaria y oralidad secundaria- La escucha.

Textualidades y TIC: Los y las lectores/as del siglo XXI. De la linealidad a la hipermedia. Convergencia de textualidades: hipertextualidad y multimedialidad. Inter creatividad. Trabajo colaborativo y producción con otros/as. El texto escrito ante los medios de comunicación contemporáneos. Nuevos géneros y formatos.

Nuevas herramientas y recursos para el aprendizaje y la comunicación: Mapa conceptual. Red conceptual. Cuadro sinóptico. Herramientas colaborativas digitales. Redes sociales y plataformas para el trabajo colaborativo. Búsqueda, selección y procesamiento de la información. Criterios de validación de la información, criterios de pertinencia y confiabilidad. Presentaciones visuales académicas. Presentación académica y herramientas del software de escritura.

Producciones narrativas en distintos medios y formatos: Gestión web de espacios para diseñar, almacenar y publicar contenido digital. Hipertextualidad, multimedia y transmedia: producción de diversos contenidos: infografías, revistas educativas y otros recursos. Las publicaciones digitales como estrategias de enriquecimiento de proyectos educativos. Lo comunicativo, lo pedagógico y lo estético en una presentación.

Bibliografía:

- Abramowski, A. (s.f.). "El lenguaje de las imágenes y la escuela ¿Es posible enseñar y aprender a mirar?" Disponible en http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2007_n13.pdf Consultado el 6/11/2019

- Arnoux, E. (2002) "La identificación de secuencias textuales. Los textos académicos: entre la exposición y la argumentación". Cap. V en La lectura y la escritura en la universidad.
- Bajtin, M. (1982) "El problema de los géneros discursivos" en Estética de la creación verbal. Cap. V. Madrid. Siglo XXI.
- Burin, D.; Coccimiglio, Y. et al (2016) "Desarrollos recientes sobre habilidades digitales y comprensión lectora en entornos digitales" en Psicología, conocimiento y sociedad Vol 6 N° 1.
- Brailovsky, Railovsky, D. y Gertenhaber, C. (2010) "La escritura en la formación docentes: Más allá del "copipasteo"". En Segundas jornadas Nacionales de Investigadores en Formación en Educación. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. UBA
- Brailovsky, D. (2018) "El uso académico de internet en la formación docente". Disponible en <https://airenuestro.files.wordpress.com/2018/05/las-bc3basquedas-en-internet-en-laformacic3b3n-docente.pdf> Consultado el 6/11/2019
- Burbules, N. y T. Callister (2001). Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías. Barcelona. Granica.
- Carlino, P. (2010) [2005] Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires. FCE.
- Cassany, D. (2000) "De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza en la composición". Lectura y Vida, pp. 22-11.
- Cassany, Daniel (2012) En línea. Leer y escribir en la red. España. Anagrama.
- Cassany, D. (2012). La metamorfosis digital: cambios, ventajas y riesgos de leer y escribir en la red. En Goldín, Kriscautsky, Perelman (Coord.), Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas. Barcelona-México D.F. Océano.
- Castelló, M. (coord.) y otros (2007) Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias. Barcelona. GRAÓ.
- Castañeda, L. y Adell, J. (Eds.). (2013) Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red. Alcoy: Marfil.
- Marín, M. (2015) Escribir textos científicos y académicos. Buenos Aires. FCE.
- Pipkin, M. y Reynoso, M. (2010) Prácticas de lectura y escritura académica. Argentina. Comunicarte. Lengua y Discurso.
- Riestra, D. (2014) Los géneros textuales en secuencias didácticas de lengua y literatura. Buenos Aires. Noveduc.

6.2.1.2 Problemáticas filosóficas

- **Formato:** asignatura
- **Régimen de cursada:** cuatrimestral
- **Ubicación en el diseño curricular:** 1º año- 1er cuatrimestre
- **Cantidad de horas semanales:** 4hs reloj
- **Total de horas:** 64hs 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 la condiciona, la práctica educativa es un encuentro con otros/as.

Esta unidad curricular brinda una aproximación a los modos filosóficos de problematizar el propio presente, de interrogar acerca de sus sentidos, de crear conceptos y categorías del pensamiento. No pretende este espacio ser una historia de la filosofía abreviada, ni un pensar de supuestos problemas ahistóricos, ni una filosofía autorreferencial que se tiene a sí misma por objeto. Lejos de eso, busca tematizar las condiciones de vida actuales que están interpelando a las/los sujetos en formación –colonialidad, desigualdad, marginalidad, delitos contra la naturaleza, discriminación, violencias, abyección, etc.–, para visibilizarlas, problematizarlas, conceptualizarlas y reconceptualizarlas, recurriendo a diversas tradiciones, a diversas filosofías y sabidurías del mundo. En la actualidad, algunas de las vertientes teóricas, nacidas en conjunción con las luchas sociales, que han producido transformaciones significativas en las maneras de hacer filosofía y en los diversos campos de saber: son los estudios de género, los enfoques de la descolonización, de la interculturalidad, el giro corporal, el lingüístico, el hermenéutico, el narrativo.

Así, la actividad filosófica, como interpelación que entreteje las relaciones entre los sujetos en comunidad y como arte de preguntar, puede promover experiencias concretas de reflexión colectiva, geo y corpopolíticamente contextualizadas, que devengan en prácticas estéticas y ético-políticas de liberación.

EJES DE CONTENIDOS. DESCRIPTORES:

¿Para qué filosofar aquí y ahora? Filosofando entre subjetividades en formación: experiencias, sentidos y problematizaciones de lo que sabemos, podemos y somos, desde nuestra territorialidad y condiciones actuales.

¿Qué sabemos? Saberes y relaciones con la verdad en diversas culturas y contextos. Formas de producción, validación y legitimación de conocimientos y saberes. Lo real y los discursos mítico-religiosos, científicos, filosóficos, informativos, mediáticos. Geopolítica del conocimiento, críticas al falogocentrismo, al eurocentrismo (platonismo, aristotelismo, tomismo) y a la noción moderna de sujeto (iluminismo, idealismo, positivismo, liberalismo, marxismo) y sus vinculaciones con la verdad. Posmodernidad, transmodernidad. Ecología de saberes y filosofías otras.

¿Qué podemos? Relaciones de poder-saber y producción de subjetividad en nuestra actualidad. La educación en tanto contacto o estar juntos/as para hacer cosas en común, afectar y ser afectado, en tanto potencia y acción política. Poder patriarcal, pastoral, disciplinamiento, colonialidad del poder, democracia, hospitalidad, liberación, poder obediencial.

¿Qué somos? Procesos de subjetivación y constitución de sujetos éticos. Relaciones con uno/a mismo/a y con los/las demás. Ética democrática y parresía. Valores y valoraciones. Estética, ética y política. Subjetividad meritocrática y neoliberalismo.

Bibliografía:

- Allione, Osvaldo (2012), "Filosofía, prácticas de poder y subjetividades académicas en Latinoamérica" en Allione y otros, Interculturalidad, Subjetividades y Liberación, UNC, Córdoba.
- Butler, Judith (2012), "Introducción". En Cuerpos que importan: sobre los límites discursivos del "sexo", Bs. As., Paidós.
- Cullen, Carlos (2009), Entrañas éticas de la identidad docente. Buenos Aires. La crujía.
- De Sousa Santos, B. (2010), Descolonizar el saber, reinventar el poder, Montevideo, Trilce.
- Deleuze, G. (2008), Foucault, Bs. As. Paidós agregado
- Dussel, Enrique (2000), "Europa, modernidad y eurocentrismo", UAM-I, México.
- Fernández Mouján, Inés, Quintana M. y Dilling, C. (2014). Problemas contemporáneos en Filosofía de la Educación, Bs. As., Novedades Educativas.
- Foucault, Michel (1989), Vigilar y castigar. Bs. As, FCE.
- Mèlich, Joan Carles, Lógica de la Crueldad, Ed. Herder, 2014.
- Quijano, Aníbal (2000), "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", en Lander, E. (comp.), La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas, Bs. As., CLACSO.
- Salas Astrain, R. (Coord.) (2005) Pensamiento Crítico Latinoamericano, Conceptos fundamentales, Santiago de Chile, UCSH
- Santiago, Gustavo (2004), El desafío de los valores. Una propuesta de la filosofía con niños, Bs. As., Noveduc.
- Siede, Isabelino - Schujman, Gustavo (comps.) (2007), Ciudadanía para armar. Aporte para la formación ética y política, Bs.As., Aique.

6.2.1.3 Uso de la voz docente

- **Formato:** taller
- **Régimen de cursada:** cuatrimestral
- **Ubicación en el diseño curricular:** 1º año- 1er cuatrimestre
- **Cantidad de horas semanales:** 2hs reloj
- **Total de horas:** 32hs reloj
- **Unidad curricular a cargo del:** área expresión (orientación música), área de prácticas docentes y fonoaudiólogo/a.

FINALIDADES FORMATIVAS DE LA UNIDAD CURRICULAR:

La voz se constituye como un vehículo de expresión esencial de la práctica docente y su cuidado debe ser permanente; por esto es necesario construir una mirada "global" desde la integración del Cuerpo-Voz-Mente, involucradas en la producción vocal, a fin de lograr un vínculo indisoluble.

La palabra y la voz configuran los aspectos indispensables de la práctica de enseñar y le otorgan al docente su lugar en el proceso formativo dialógico. Conocer el adecuado

funcionamiento del aparato vocal, a partir de la concientización y autopercepción, buscando lograr la reconstrucción del mismo, restableciendo el equilibrio músculo-sonoro y favoreciendo la emisión vocal, se constituye en una herramienta fundamental de la tarea profesional.

Conocer el funcionamiento del sistema fonador y su vinculación con otras funciones corporales tales como respiración y relajación, además de las patologías que se podrían presentar debido al mal uso y abuso de esta, como así también los aspectos ambientales que promueven o limitan las posibilidades expresivas, le permitirán al estudiante, volverse protagonista en el cuidado y enriquecimiento de su propia voz para el mejor desarrollo de sus potencialidades.

A través de ejercitación técnica y expresiva se llegan a reconocer las particularidades de este instrumento, sus tendencias, limitaciones y posibilidades. Disponer de recursos, permite enriquecer la voz y volverla más apta para la expresión y comunicación.

Las consecuencias del mal uso y abuso vocal instalado por la falta de conciencia y formación al respecto, como así también la ausencia de un marco profiláctico, terminan propiciando el altísimo índice de disfonías laborales existentes en nuestro sistema educativo. Se estaría abordando entonces, simultáneamente esta problemática y, por lo tanto, propiciando la disminución de la casuística. Por ello el eje está puesto en la enseñanza para la prevención. Esta unidad curricular articula conceptual y metodológicamente con el espacio de Lenguajes Estético- expresivos del primer año del Campo de la Formación General.

EJES DE CONTENIDOS. DESCRIPTORES:

Voz, cuerpo y emoción: Cuerpo como unidad. Voz y cuerpo como expresión de emociones. Concepción Holística. Zona laríngea, funciones. Teoría de los Esfínteres. Traslado de fuerzas.

La voz profesional en el/la docente y el sustrato anatómico: Nociones básicas de anatomía y fisiología de los órganos, sistema de fonación y subsistemas. Aparato vocal. Apertura vocálica. Modulación y entonación. Voz proyectada. La voz y el espacio. Impostación. Cualidades vocales generales. Expresividad oral. La voz hablada y cantada en la expresión y comunicación. El recitado, la narración, el canto.

Eje Vocal - Corporal y Andamio Vocal: Equilibrio óseo-muscular. Postura natural de equilibrio. Estado y tensiones en cabeza, cuello, espalda, cintura escapular. Estiramiento corporal y control postural. Verticalidad del cuerpo. Relajación. Registro de tonicidad muscular. Conciencia corporal de relajación. Técnicas de relajación general. Respiración. Mecanismos y tipos de respiración. Entrenamiento y práctica respiratoria. Dosificación aérea. La respiración:

su importancia como soporte en la comunicación. Respiración costo-diafragmática como herramienta. Práctica y manejo de intensidades vocales. Técnica vocal. Entrenamiento de voces sanas.

Alteraciones Vocales y Profilaxis. Evaluación Vocal: Conceptos Eufonía, Disfonía y Afonía. Causas principales de disfunciones laríngeas en docentes. Factores de riesgo. Prevención de la fatiga vocal. Pautas de higiene. Rutinas Diarias.

El lugar del uso de la voz en la práctica docente: Objetivos e intenciones respecto a las diversas expresiones y entonaciones utilizadas por el docente en el marco de su práctica.

Bibliografía:

- Anderson, Bob, (1980), Estirándose, Colombia, Editorial Troquel S.A.
- Barmant de Mines y otros, (2011), El poder creativo de la Voz en el uso profesional, Buenos Aires, Ed. Akadia.
- Bustos Sánchez, I. (2003), La voz. La técnica y la expresión, España, Editorial Paidotribo.
- Bustos Sánchez, I. (2016) "Cuerpo – Voz – Movimiento" – Taller para la Intervención Logopédica. Cuadernos 1 y 2. Editorial La Fábrica de Libros.
- Chubarovsky, T. (2015) "La fuerza curativa de la voz y la palabra". Arte de la palabra y terapia holística de la voz y el lenguaje. España.
- Farias, Patricia, (2007), Ejercicios para restaurar la función vocal, Observaciones clínicas, Buenos Aires. Librería Akadia Editorial.
- Farías, Patricia, (2012), La disfonía ocupacional, Buenos Aires, Librería Akadia Editorial.
- González, J, (1981), Fonación y alteraciones de la laringe, Buenos Aires, Editorial Panamericana.
- Le Huche, F. y Allali, A., (1993), La Voz, Anatomía y fisiología de los órganos de la voz y del habla, Tomo 1. Barcelona, Editorial Masson, S.A.
- Neira, Laura, (2013), Teoría y Técnica de la Voz, Buenos Aires, Librería Editorial Akadia.
- Rot, D., (2006), Vivir la Voz, Buenos Aires, Editorial Lumen.

6.2.1.4 Antropología sociocultural

- **Formato:** asignatura
- **Régimen de cursada:** cuatrimestral
- **Ubicación en el diseño curricular:** 1er año - 2do cuatrimestre
- **Cantidad de horas semanales:** 3hs reloj
- **Total de horas:** 48hs 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 la condiciona, la práctica educativa es un encuentro con otros/as.

En esta unidad curricular se realiza un abordaje de la Antropología que intenta ser útil al desempeño de la docencia en un mundo globalizado que reconoce las contradicciones que existen entre sujetos, actores sociales, agrupaciones e incluso entre naciones, pero que, sin embargo, se encuentra sometido a las prácticas homogeneizadoras de los sectores dominantes. Inmerso en este contexto, el estudio de la Antropología puede significar un gran aporte en lo que hace a la tarea social que implica la docencia. Transitando esta unidad curricular, los/as estudiantes que recién se inician en la educación superior pueden obtener diversas herramientas que les permitirán comprender los fenómenos culturales de la sociedad y entenderlos como construcciones de la humanidad, por lo tanto, susceptibles de transformarse. Comprender este proceso los/as ayudará a problematizar algunas cuestiones básicas que hacen a la identidad, la cultura, el ser nacional y al rol de la escuela como agente formador. Entonces, los contenidos abordados en esta asignatura invitan a desnaturalizar preceptos e incorporar una perspectiva democrática capaz de sentar las bases para una educación inclusiva que los presente como ciudadanos/as activos y docentes comprometidos/as.

En el marco de esta aceleración del tiempo y de la historia que conlleva la Globalización, la reflexión acerca de la cultura se torna necesaria para la comprensión de nuevos significados. En este sentido, Néstor García Canclini, destaca que “para que la Antropología no sea una ciencia marginal necesita ocuparse no solo de lo que se pierde, sino también de lo que se transforma” (1992: 67).

Partiendo de considerar que las identidades se construyen y modifican a lo largo del tiempo, resulta necesario problematizar el conjunto de elementos que nos identifican como individuos y como miembros de un determinado grupo. El proceso de formación y conformación identitaria, a través del cual constituimos un Nosotros, implica también la construcción de Otros, concebidos en términos antagónicos (Todorov, 1995). En este proceso, las herramientas que brinda la Antropología resultan fundamentales para el abordaje de la Otredad construida en los diferentes ámbitos formadores de identidad, y que se materializa en dispositivos culturales, políticos, sociales y étnicos.

Los principales temas y nudos problemáticos que estructuran la Antropología se resignifican en la formación docente para reflexionar sobre las características de las relaciones que se establecen entre las personas, los grupos y los sectores sociales destinatarios de la acción educativa. En este sentido, entendiendo la escuela como uno de los tantos espacios de disputa de la propia identidad, consideramos que la presentación de perspectivas que propongan la interculturalidad y el género pueden resultar positivos al desarrollo y la formación de los futuros/as docentes. De este modo, la Antropología de la Educación, nos

permite dar cuenta de “los conocimientos que pertenecen al bagaje cultural-profesional de un educador y que le pueden preparar para hacer frente al estudio de algunos problemas en su ejercicio profesional” (Bernal Martínez de Soria, 2006: 150).

El enfoque etnográfico representa uno de los principales aportes de la Antropología a la formación docente, brinda un enfoque a partir del cual analizar la trama de relaciones sociales en una determinada realidad educativa. Gracias a este, podemos documentar “lo no documentado de la realidad social” pues nos proporciona “una versión de esa reflexión docente y un acercamiento a aspectos del quehacer diario que no siempre se enuncian en el discurso cotidiano de los maestros, ni se encuentran codificados en la pedagogía” (Rockwell, 2009: 21 y 29).

Esta unidad curricular participa y articula conceptual y metodológicamente con el taller integrador del Campo de la Práctica Profesional en 1º año y con Derechos Humanos, Ciudadanías y Perspectiva de Género de 4to año del Campo de la Formación General.

EJES DE CONTENIDOS. DESCRIPTORES:

Antropología como disciplina científica: Objeto y método. Constitución como ciencia. Campos y subcampos. El enfoque etnográfico: Trabajo de campo y reflexividad. Observación participante. El extrañamiento y la familiarización.

Cultura, Identidad y Otredad: Definiciones de cultura. Enculturación. Difusión. Transculturación. Aculturación. Etnocentrismo. Cultura y globalización. La raza como herramienta de legitimación de dominación. Otredad. Identidad y poder. Agentes constructores de identidad. Representaciones sociales en la cotidianeidad. Diversidad y heterogeneidad. Desigualdades socioculturales en Argentina (racismo, el clasismo, el centralismo y las desigualdades de género).

Aportes de la Antropología al análisis del sistema educativo: las instituciones socioeducativas y el aula como espacios de construcción sociocultural. Multiculturalismo en debate: escuela y alteridad. ¿La escuela como vehículo homogeneizador? Tratamiento de las identidades en la institución escolar en Argentina: Educación intercultural; educación con perspectiva de género.

Bibliografía:

- Augé, M. y Colleyn, 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. y Falcone, L. (2009), La cultura como núcleo de la Antropología; Educo, Neuquén. Grimson, A. y Karasik, G. (2017), Estudios sobre diversidad sociocultural en la Argentina contemporánea, Buenos Aires, CLACSO, PISAC.

- Guber, R. (2012) La etnografía, método, campo y reflexividad. Grupo Editorial Norma, Bogotá
- Kuper, Adam (2001) Cultura. La versión de los antropólogos. Paidós, España
- Lischetti, M. (comp.), (2013) Antropología, Eudeba, Buenos Aires.
- Novaro, G. (coord.) (2011) La interculturalidad en debate. Buenos Aires, Biblos.
- Rockwell, E. (2009) La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Paidós, Argentina
- Sagastizabal, M. (2004) Diversidad escolar y fracaso escolar. Educación intercultural: de la teoría a la práctica, Buenos Aires, Noveduc.
- Thisted, 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 (2005) Nosotros y los otros. Reflexión sobre la diversidad humana. Siglo XXI editores, México.

6.2.1.5 Pedagogía

- **Formato:** asignatura
- **Régimen de cursada:** cuatrimestral
- **Ubicación en el diseño curricular:** 1er año - 2do cuatrimestre
- **Cantidad de horas semanales:** 4hs reloj
- **Total de horas:** 64hs 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 la condicionan, la práctica educativa es un encuentro con otros/as.

Esta unidad curricular brinda la posibilidad de reflexionar acerca de los conceptos y las categorías del pensamiento pedagógico. 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.

La pedagogía como praxis política y ética cuyo campo incluye los modos en que se construyen y producen conocimientos e identidades sociales situados y en los que significan proyectos históricos, políticos -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/las docentes, los/las estudiantes y el contexto que los/las 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 que históricamente quedaron por fuera del debate pedagógico.

Desde esta perspectiva, se entiende a la formación docente en toda su complejidad y con toda la potencialidad que trae aparejada la idea de comprender, que cualquier transformación que se construya en esta dimensión seguirá siendo incompleta e inacabada.

Esta unidad curricular participa y articula conceptual y metodológicamente con el taller integrador del campo de la práctica profesional en primer año. Asimismo debe articular conceptual y metodológicamente con otras unidades curriculares: en 2do año con Psicología Educacional y Sociología, en 3er año con Historia y Política de la Educación Argentina, todas del Campo de la Formación General y, en 4to año con Problemáticas de la Enseñanza de la Educación Secundaria, del Campo de la Formación Específica.

EJES DE CONTENIDOS. DESCRIPTORES:

La Pedagogía como campo de conocimiento: el objeto de estudio de la pedagogía. Corrientes pedagógicas: positivistas, escolanovistas y críticas. Pedagogías alternativas. Pedagogías latinoamericanas. Concepciones de educación y escolarización. Sujetos pedagógicos/as.

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, dispositivos escolares hegemónicos y contrahegemónicos. Cultura, estilos y dimensiones institucionales. El/la docente como actor/a institucional.

Bibliografía:

- Antelo, E. y otros (2014). Padres nuestros que están en las escuelas y otros ensayos. Rosario: Homo Sapiens.
- Bourdieu, P. (2004). Capital cultural, escuela y espacio social. Siglo XXI.
- Carli, S. (2012). Niñez, Pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina 1880-1955, Buenos Aires, Miño y Dávila.

- Dubet, F. (2008). La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa? Barcelona: Gedisa.
- Freire, Paulo (1999). "Pedagogía del Oprimido", Siglo XXI, Bs. As.
- Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) (2005). Educar: ese acto político, Buenos Aires: Del Estante.
- Gentili, P. (2012). Pedagogía de la igualdad. Ensayo contra la educación excluyente. Buenos Aires: Siglo XXI Editores argentina.
- Gvirtz, S.; Grimbreg, S.; Abregú V. (2007). La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía. Buenos Aires: Aique.
- Pineau, P. y otros (2001). La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Bs. As: Paidós.
- Serra, S., Fattore, N., Caldo, P. (Comps.) (2009), La pedagogía en el pensamiento contemporáneo. Debates, encuentros y desafíos. Rosario: Laborde Editor.
- Varela, J., Álvarez Uría, F. (2002) Arqueología de la escuela. Madrid: La Piqueta.

6.2.2 SEGUNDO AÑO

6.2.2.1 Didáctica general

- **Formato:** asignatura/taller
- **Régimen de cursada:** anual
- **Ubicación en el diseño curricular:** 2do año
- **Cantidad de horas semanales:** 3hs reloj
- **Total de horas:** 96hs 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 la condiciona, la práctica educativa es un encuentro con otros/as.

Esta unidad curricular brinda la posibilidad de reflexionar acerca de los conceptos y categorías del pensamiento didáctico. La didáctica general se constituye en un espacio de formación fundamental para el desempeño de la tarea docente, en tanto sujeto del discurso didáctico.

En este sentido, se concibe a la didáctica general como disciplina teórica que estudia las prácticas de enseñanza, significadas en los contextos sociohistóricos en que se inscriben y, teoriza desde su posicionamiento el vínculo conocimiento – realidad, las relaciones entre la teoría- práctica y las relaciones saber-poder. Para ello aporta marcos conceptuales, criterios generales y principios de acción para la enseñanza, entendida ésta como práctica ética y política de intervención situada social e históricamente sostenida en la defensa de la escuela pública como proyecto emancipador y, a las/ los sujetos de la enseñanza como intelectuales con posibilidades instituyentes de transformación.

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 las y los docentes; desde una visión general independientemente del nivel de la educación y campo disciplinar específico. Ello implica posicionarse no sólo en el 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/la docente resignificar la vida en el aula, como así también su implicancia en la práctica como campo de intervención, a través de políticas curriculares, institucionales y áulicas.

Se propone generar un pensamiento dialéctico crítico que recupere en la enseñanza la conciencia histórica y el potencial transformador de las y los sujetos.

Esta unidad curricular articula conceptual y metodológicamente con Psicología Educacional espacio del Campo de la Formación General; Didáctica de la Educación Secundaria del Campo de la Formación Específica, como así también, articula y participa en el taller integrador del Campo de la Práctica Profesional.

EJES 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 y el campo curricular: Teorías y concepciones curriculares. Tipos de currículo. Niveles de concreción curricular. Justicia curricular.

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.

La didáctica como campo de investigación: Los modelos de investigación en la enseñanza: resignificar la vida en el aula.

Bibliografía:

- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. Buenos Aires: Aique.
- Camillioni, A. a. Et al. (1996). Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.
- Connell, R. (1997). Escuela y justicia Social. Madrid: Morata.
- Contreras, J. D. (1990). Enseñanza, curriculum y profesorado. Madrid: Akal.
- Feldman, D. (1999). Ayudar a enseñar. Buenos Aires: Aique.
- Fenstermacher, G. D. (1989). Tres aspectos de la Filosofía de la Investigación sobre la Enseñanza. En M. C. Wittrock, La investigación de la Enseñanza, I (págs. 150-176). Madrid: Paidós.

- Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires, Paidós.
- Pogré, P.; Lombardi, G. (2004). Escuelas que enseñan a pensar. Buenos Aires. Papers.
- Rivila, A. M. y Mata, F. S. (2005). Didáctica General. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Terigi, F. (1999). Curriculum: Itinerarios para aprehender un territorio. Buenos Aires: Santillana.
- Sanjurjo, L. (2009). Volver a pensar la clase. Buenos Aires, Homo Sapiens.
- Steiman, J. (2009) Más didáctica, en la educación superior. Buenos Aires, Miño y Dávila.

6.2.2.2 Lenguajes estético-expresivos

- **Formato:** asignatura/taller
- **Régimen de cursada:** anual
- **Ubicación en el diseño curricular:** 2do año
- **Cantidad de horas semanales:** 2hs reloj
- **Total de horas:** 64hs reloj

FINALIDADES FORMATIVAS DE LA UNIDAD CURRICULAR:

Este espacio curricular apunta al desarrollo de la disponibilidad corporal y expresiva partiendo de las propias biografías con la intención de ampliar las experiencias lúdicas y artísticas personales en función del desarrollo profesional docente. En ese sentido, se procura favorecer la práctica de experiencias estético- expresivas utilizando y comprendiendo los diferentes Lenguajes Estético-Expresivos desde una perspectiva expresivo-comunicativa. A partir de procesos de exploración/percepción, producción, contextualización y reflexión crítica de distintos lenguajes se amplían las posibilidades de comunicación multimodal; para construir sentidos en diferentes contextos socioculturales. El cuerpo, el movimiento, los sonidos, la voz y las imágenes se integran en procesos de sensibilización, apreciación, contextualización y producción de formas de representación involucrando diferentes procesos cognitivos (Eisner, 2002).

A su vez, las variadas experiencias lúdicas permiten ampliar el propio repertorio de juegos y su comprensión como derecho y necesidad humana y, como posible mediador de aprendizajes.

Las propuestas individuales y grupales de aprendizaje cooperativo involucran procesos creativos con un abordaje integral de las múltiples vinculaciones entre el arte, juego y enseñanza desde una perspectiva de género, inclusiva e intercultural.

Este espacio implica también una introducción a la apreciación, el disfrute y la capacidad de análisis de las manifestaciones artísticas locales, regionales, nacionales y universales, reconociendo sus diferentes contextos de producción. Las distintas formas de representación posibilitan el acercamiento a diversas formas de transmisión, creación y recreación de la cultura. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) facilitan el acceso al conocimiento de diferentes manifestaciones artísticas y abren diversas posibilidades de producción.

Esta unidad curricular articula conceptual y metodológicamente con el espacio de Uso de la voz de 1º año del Campo de la Formación General.

EJES DE CONTENIDOS. DESCRIPTORES:

El arte como experiencia y conocimiento humano: concepciones de arte, estética, expresión y comunicación. Artes escénicas y visuales. Arte, perspectiva de género, inclusión e interculturalidad. Arte, juego, creatividad en la formación docente. La disponibilidad corporal y expresiva. La apreciación artística. Referentes artísticos históricos y contemporáneos.

Los lenguajes estético-expresivos: el lenguaje verbal y los lenguajes no verbales: elementos y formas de organización del lenguaje corporal, plástico-visual, sonoro-musical.

Las formas de representación: percepción, conceptualización y representación. La integración de lenguajes en diversas formas de representación. Selección de formas de representación. Los modos de tratamiento. Juego dramático, juego teatral e improvisación. Estructura dramática. El juego y el jugar: El cuerpo como construcción cultural y subjetiva: el cuerpo discursivo, el encuentro lúdico corporal con el otro, actitud lúdica. Juego, perspectiva de género, inclusión e interculturalidad. El juego como derecho y necesidad. Las formas de juego y el modo de jugar. Juego y conocimiento. El juego como contenido y como posible mediador de aprendizajes. Arte y juego. El juego en la escuela.

La creatividad: distintas concepciones (producto, actitud, proceso y entorno creativo). Pensamiento divergente y convergente. Los bloqueos de la creatividad. Los procesos creativos. Creatividad y educación.

El arte y las TIC: las visitas virtuales, las plataformas de información, las formas de representación digitales, los repositorios digitales. Multialfabetización y multimodalidad en el contexto sociocultural actual y en relación con las experiencias artísticas. Las relaciones entre imagen, tiempo y palabra: el lenguaje audiovisual como posible nexo entre los lenguajes artísticos. Herramientas de análisis básicas para el ejercicio del pensamiento autónomo: la mirada como espectadores/productores.

Bibliografía:

- Aizencang, N. (2005), Jugar, aprender y enseñar. Buenos Aires, Manantiales.
- Akoschky, J.; Brandt, E., Calvo, M. (1999). Artes y Escuela. Buenos Aires, Paidós Barreiro, T. (2000), El trabajo grupal, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Brinnitzer, E. y Roddick, I. (2005), Reflexiones en torno a las artes en la escuela, Revista Novedades Educativas, Año N° 17. N° 174. Junio, 2005.
- Bruner, J. (1989), Acción, pensamiento y lenguaje (Comp. Luis Linaza). Madrid, Alianza.

- Cope, B. y Kalantzis, M. (2009). Gramática de la multimodalidad. Traducción al español por Cristóbal Pasadas Ureña del artículo original en inglés: Cope, Bill and Kalantzis, Mary. "A grammar of multimodality". The International Journal of Learning, 16, 2, 361-425.
- Csikszentmihalyi, M. (2003), Fluir: La psicología de las experiencias óptimas. Barcelona, Kairos.
- Dewey, J. (2008), El arte como experiencia. Barcelona, Paidós.
- Dussel, I. (2006), Educar la mirada, Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente. En: Dussel, I. y Gutiérrez, D. (comp.), Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen. Buenos Aires, Manantial.
- Eisner, E. (2002), El arte y la creación de la mente. Barcelona, Paidós.
- Eisner, E. (2002), La escuela que necesitamos. Buenos Aires, Amorrortu.
- Eisner, E. (2000), Educar la visión artística. Buenos Aires, Paidós.
- Frega, A. L. (2009), Pedagogía del arte. Buenos Aires, Bonum.
- Gonzalez Dias Araujo, G. (1998), El teatro en la escuela, Estrategias de enseñanza. Buenos Aires, Aique. Grasso, A. (2007), El aprendizaje no resuelto de la educación física, la corporeidad. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Kress, G. (2005), Alfabetismo y multimodalidad. Un marco teórico. En G. Kress, El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación. Granada, España, Ediciones Aljibe, p. 49-82, 2005.
- Martelli, G. (1999), Hacia el teatro. Taller de ejercicios para docentes y grupos. Buenos Aires, el Hacedoreditores.
- Motos, T. y Tejedo, F. (2007), Prácticas de dramatización. Madrid, Ñaque Editora.

6.2.2.3 Sociología de la educación

- **Formato:** asignatura
- **Régimen de cursada:** cuatrimestral
- **Ubicación en el diseño curricular:** 2do año – 1er cuatrimestre
- **Cantidad de horas semanales:** 4hs reloj.
- **Total de horas:** 64hs 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/as.

Esta unidad curricular brinda la posibilidad de reflexionar acerca de los conceptos y categorías del pensamiento sociológico. El conocimiento sociológico nos permite pensar qué lugar tiene – hoy- la educación para sociedades democráticas, posibilita el análisis crítico de las instituciones y prácticas que conforman el sistema educativo. Problematisa quiénes son las y los estudiantes que se están formando en las escuelas y la responsabilidad de la tarea docente en la formación de esos/as sujetos. Tener acceso al conocimiento o no, es de relevancia política, porque tiene implicancia directa con la posición que ocupen las y los sujetos en la estructura social, por ello las teorías sociológicas permiten analizar críticamente las relaciones de poder, de clase social, hegemonías e ideologías que, desde las políticas educativas, económicas, llevan adelante los estados y que impactan en la vida de los/las ciudadanos/as.

Las teorías sociológicas son instrumentos que permiten construir problemas de investigación y generar nuevos conocimientos. Aportan complejidad a la hora de problematizar la educación y su relación con la desigualdad socioeconómica, el fracaso escolar, la constitución de espacios escolares, el aula, los vínculos y las trayectorias educativas.

Desde el lugar que tiene el/la docente en la formación de formadores/as se hace necesario comprender no sólo procesos de aprendizaje, sino reflexionar acerca de las condiciones materiales y sociales que tienen sus estudiantes y en los que suceden las transferencias pedagógicas. 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.

En las instituciones educativas se manifiestan características 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.

Esta unidad curricular articula conceptual y metodológicamente con el espacio de Pedagogía del Campo de la Formación General, como así también con Problemáticas de la Enseñanza en la Educación Secundaria del Campo de la Formación Específica. .

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.

Educación, estado y sociedad. Relaciones entre estado, educación y sociedad. Hegemonía y control social. La escuela como institución educativa y organismo del estado.

Los/las 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.

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

Bibliografía:

- Arendt, H. (2003). Entre el pasado y el futuro, Barcelona, Península.
- Bauman, Z. (2006). Vidas despreciadas. La modernidad y sus parias, Buenos Aires, Paidós.
- Baudon. Raymond (1999). Diccionario crítico de la sociología, Buenos Aires, Edicial S A.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1995). La construcción social de la realidad, Buenos Aires, Amorrortu.
- Boudon, R. (1981). La lógica de lo social, Introducción al análisis sociológico, Madrid, Ediciones RIALP.
- Bourdieu. P y Wacquant, L. (2005). Una invitación a una sociología reflexiva, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1998). Capital Cultural, escuela y espacio social, México, Siglo XXI.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.C. y Passeron, J. C. (1995). El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos, Madrid, Siglo XXI.
- Brigido, Ana María (2007). Sociología de la Educación, Córdoba, Editorial Brujas.
- Castel, R. (1999), La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salario, Buenos Aires, Paidós.
- Dallera, O. (2010). Sociología del sistema educativo, Buenos Aires, Editorial Biblos.
- Dubet, Francois (2003). La escuela: Sociología de la experiencia escolar, Barcelona, Editorial Losada.
- Elías, N. (1999), Sociología fundamental, Madrid, Gedisa
- Feldfeber (comp.) (2009) Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. Bs.As. Noveduc.
- Foucault, M. (1989) Vigilar y Castigar. Bs. As: SXXI ed.
- Gentili, P. Levy, B. (2005) Espacio público y privatización del conocimiento. Bs.As. Clacso
- Gentili, P. (2007) Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos. Bs.As. Homo Sapiens ed.
- Giddens, A. (1993). Sociología, Madrid, Alianza.
- Kaplan, C. (2008). La Civilización en Cuestión, Escritos inspirados en la obra de Norbert Elías, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Kaplan, C (2005). Desigualdad educativa, La naturaleza como pretexto, Buenos Aires, Noveduc.
- Perrenoud, P. (1990). La construcción del éxito y del fracaso escolar, Madrid, Morata.
- Southwell, M. y Romano, A. (comps.) (2013) La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible Bs.As.: Ed. Unipe.

6.2.2.4 Psicología de la educación

- **Formato:** asignatura
- **Régimen de cursada:** cuatrimestral
- **Ubicación en el diseño curricular:** 2do año – 2do cuatrimestre
- **Cantidad de horas semanales:** 4hs reloj.
- **Total de horas:** 64hs 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 la condiciona, la práctica educativa es un encuentro con otros/as.

Esta unidad curricular constituye uno de los fundamentos sustantivos de las prácticas profesionales en educación, en la medida que explica: los distintos tipos y modalidades de aprender; las condiciones y los contextos en que las mismas se desarrollan; los obstáculos que las impiden; los procesos que la favorecen; lo que puede entenderse como común para todos/as los/las sujetos, así como lo personal e idiosincrático.

Tiene por finalidad comprender las prácticas escolares situadas, partiendo del reconocimiento de las conexiones, de las complementariedades, de los puntos de diálogo que existen entre los aportes de las distintas teorías y enfoques de la psicología y de la educación, como así también integrando los aportes de otras disciplinas. Focaliza en la necesidad de atender a la variedad de relaciones que puede guardar la producción psicológica y las prácticas educativas. Vincula al/la futuro/a docente con la problemática educativa desde aportes teóricos epistemológicos, que promueven el análisis crítico y la contextualización de los nuevos conocimientos, a fin de contribuir a la construcción de hipótesis psico-educativas y no meramente extrapolaciones, reduccionismos o aplicaciones de las teorías.

Brinda herramientas conceptuales que permiten pensar a la escuela como dispositivo y comprender al/la estudiante como parte de un proceso de construcción de subjetividad, superando los enfoques exclusivamente psico-evolutivos e incluyendo los enfoques culturalistas del desarrollo. Analiza al aprendizaje y al/la sujeto que aprende en el contexto educativo escolar, aportando a la comprensión de su dinámica, riqueza, complejidad, dimensiones y a la relación entre el conocimiento cotidiano, el escolar y el científico.

Esta unidad curricular articula conceptual y metodológicamente con el espacio de Pedagogía y Didáctica General del Campo de la Formación General y, Sujeto de la Educación Secundaria del Campo de la Formación Específica.

EJES DE CONTENIDOS. DESCRIPTORES:

Psicología y educación: Relaciones entre psicología y educación. Aplicacionismos y reduccionismos, límites y aportes. Procesos educativos escolares como especificidad.

Aprendizaje y aprendizaje escolar: El aprendizaje como proceso complejo. Sistema de aprendizaje. Aprendizaje y construcción de conocimiento en la escuela. Conocimiento cotidiano, escolar y científico. Problemáticas del conocimiento escolar. El conocimiento escolar en diversos dominios y el aprendizaje. Los procesos de aprendizaje escolar como experiencia cognitiva y social. Deseos de aprender y de enseñar, vínculos con el conocimiento.

Desarrollo, aprendizaje y enseñanza: Problemas y perspectivas teóricas sobre las relaciones entre desarrollo, aprendizaje y enseñanza. Aprendizaje por asociación y por reestructuración.

La perspectiva psicogenética, La perspectiva cognitiva del aprendizaje. Los enfoques socio-culturales sobre el desarrollo y el aprendizaje.

Desafíos de la escuela: Inclusión y alteridad.

Bibliografía:

- Baquero R. (1996), Vygotsky y el aprendizaje escolar, Buenos Aires, Aique.
- Baquero, R. y Limón, M. (2001), Introducción a la psicología del aprendizaje escolar, Bernal, UNQ. Castorina, J. A. y Dubrovski, S. (comps.) (2004), Psicología, cultura y educación. Perspectiva desde la obra de Vigotski, Buenos Aires, Noveduc.
- Elichiry, N. (2000), Aprendizaje de niños y maestros. Hacia la construcción del sujeto educativo, Buenos Aires, Manantial.
- Fernández, A (2002) Poner en juego el saber. Nueva Visión. Buenos Aires
- Frigerio, G. Poggi, M., Korinfeld, D. (comps.) (1999), Construyendo un saber sobre el interior de la escuela, Buenos Aires, CEM-Novedades Educativas.
- Hernández Rojas, G. (2002), Paradigmas en Psicología de la Educación, Buenos Aires, Paidós.
- Pozo, J. I. (1994), Teorías cognitivas del aprendizaje, Madrid, Morata.
- Pozo, Juan Ignacio (1996) Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje. Alianza Editorial.
- Schlemenson, S. (1998), El aprendizaje: Un encuentro de sentidos, Buenos Aires, Kapelusz.
- Ziperovich, Cecilia (2004) Comprender la complejidad del aprendizaje. Educando Ediciones Colección Universidad.

6.2.3 TERCER AÑO

6.2.3.1 Educación y TIC

- **Formato:** asignatura
- **Régimen de cursada:** cuatrimestral
- **Ubicación en el diseño curricular:** 3er año – 1er cuatrimestre
- **Cantidad de horas semanales:** 4hs reloj
- **Total de horas:** 64hs reloj

FINALIDADES FORMATIVAS DE LA UNIDAD CURRICULAR:

Esta unidad curricular dialoga con lo que acontece y se despliega en el escenario social, cultural y educativo actual y con las tendencias y los objetos culturales que se transforman como parte de la construcción de la subjetividad e interpelan las instituciones y las prácticas educativas para favorecer su rediseño de manera de garantizar derechos y promover la inclusión.

Se alude a las instituciones educativas que son interpeladas y alteradas en el marco de la sociedad actual y que se reinventan a partir del trabajo colectivo y colaborativo.

Esta unidad curricular participa y articula conceptual y metodológicamente con el taller integrador del Campo de la Práctica Profesional.

EJES DE CONTENIDOS. DESCRIPTORES:

La inclusión digital como derecho y el derecho a la educación: Las TIC y las políticas de inclusión digital. Escenarios híbridos e intermitencias. Infraestructura y plataformas.

Las instituciones educativas actuales: Alteración de las condiciones y propuestas diseñadas en tiempo presente. Horizontes de transformación y construcción de conocimiento. Creaciones inmersivas –salas de escape, videojuegos y museos virtuales- y la disrupción colectiva.

Las prácticas de la enseñanza como proyecto colectivo: Las prácticas de la enseñanza en ambientes de alta disposición tecnológica y compresión de tiempo y espacio. Las modalidades desdibujadas y las hibridaciones. Intermitencia online-offline, combinación de aplicaciones y formas alteradas. La construcción de conocimiento en red. Narraciones, inserciones sociales y producciones colectivas. La resignificación del espacio público y la clase fuera del aula.

Redes de colaboración entre instituciones que innovan: El desafío de experimentar. El rediseño del curriculum, el tiempo y el espacio. Producción, colaboración, encuentros y reconocimientos: el ensamble como obra y como movimiento.

Bibliografía:

- Cobo, C. (2016) La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento. Montevideo: Penguin Random House. Disponible en: <https://innovacionpendiente.com/>
- Maggio, M. (2021) Educación en pandemia. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2022). Híbrida. Enseñar en la universidad que no vimos venir. Editorial Tilde. Julio 2022, edición digital
- Lion, C. (2019) Los desafíos y oportunidades de incluir tecnologías en las prácticas educativas. Análisis de casos inspiradores. IIPE UNESCO Buenos Aires.
- Lion, C. Comp. (2020) Aprendizaje y tecnologías. Habilidades del presente, proyecciones de futuro. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Lugo, M. T. y Delgado, L. (2019). Hacia una nueva agenda digital educativa en América Latina. Documento de Trabajo N°187. Buenos Aires: CIPPEC.
- Lugo, M. T., (2016) Entornos digitales y políticas educativas: dilemas y certezas. IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires.
- Odetti, V. (2021) Educar en formatos híbridos. Aportes desde la didáctica. Fundación Telefónica Movistar Uruguay. Archivo de video. <https://www.youtube.com/watch?v=DEunv7F9Ull>
- Soletic, A. (agosto de 2021). Modelos híbridos en la enseñanza: claves para ensamblar la presencialidad y la virtualidad. Informe. Buenos Aires: CIPPEC

6.2.3.2 Historia y política de la educación argentina

- **Formato:** asignatura
- **Régimen de cursada:** cuatrimestral
- **Ubicación en el diseño curricular:** 3er año – 2do cuatrimestre
- **Cantidad de horas semanales:** 4hs reloj
- **Total de horas:** 64hs 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 la condicionan, la práctica educativa es un encuentro con otros/as.

Esta unidad curricular brinda la posibilidad de reflexionar desde las perspectivas histórica y política la comprensión de la educación como producto de múltiples luchas, contingencias, arbitrariedades, legados y determinaciones. Relacionando los procesos educativos y pedagógicos con los proyectos políticos y sociales de la historia argentina en el contexto latinoamericano. Analiza los aspectos nodales del proceso de configuración del espacio ideológico educativo, los discursos pedagógicos, las ideas e intereses en pugna en el escenario político y en los imaginarios sociales; advirtiendo la función social de la educación en distintos momentos históricos para saber qué cambiar, por qué hacerlo y cómo, de acuerdo con las actuales problemáticas formativas.

Esta asignatura no es la sumatoria de dos campos disciplinares distintos, lo que implica construir el objeto de enseñanza de la misma integrando dos objetos disciplinares diferentes, el de la política y el de la historia. En este sentido es necesario construir ejes que problematicen los procesos educativos y pedagógicos argentinos en el contexto latinoamericano, desde la categoría de imaginario pedagógico, a partir de la cual se organiza la propuesta de los ejes de contenidos.

Establece una correspondencia entre pasado y presente construyendo críticamente la dimensión histórica y política del presente, escudriñando cambios y continuidades, resistencias y producción de alternativas e innovaciones, como expresión de las relaciones de poder y las luchas por la constitución de hegemonías.

Esta unidad curricular articula conceptual y metodológicamente con el espacio de Pedagogía del Campo de la Formación General.

EJES DE CONTENIDOS. DESCRIPTORES:

Del escenario de la fundación al imaginario normalista (mediados del s XIX -primeras décadas del s.XX). La situación educativa previa a la consolidación del Estado nacional.

Conformación del estado nacional moderno. Organización del sistema educativo argentino: debates en la segunda mitad del siglo XIX. Normalismo. Higienismo. El positivismo y su traducción educativa. La "escuela tradicional". Disputas entre liberales y conservadores. El debate por la laicidad. El congreso pedagógico y la ley 1420. La educación en los territorios nacionales.

El imaginario espiritualista (primeras décadas del s.XX)

El imaginario pedagógico espiritualista. El reduccionismo filosófico y la educación integral. La escuela nueva.

Escuela y trabajo. La escuela y la formación para el trabajo. Los inicios del gremialismo docente. Movimiento obrero y su relación con las diferentes corrientes pedagógicas: socialistas y anarquistas. Proyecto educativo peronista. La educación en el proceso de provincialización

El imaginario desarrollista (primeras décadas de la segunda mitad del siglo XX)

El agotamiento del modelo fundacional. Las respuestas: modernización incluyente, modernización excluyente y defensa del canon fundacional.

El imaginario pedagógico desarrollista: Organismos Internacionales, tecnocracia, reduccionismo economicista y neo-conductismo.

Los proyectos educativos represivos. Terrorismo de estado y educación

El imaginario neoliberal (últimas décadas del s. XX y comienzos del s. XXI)

La reforma educativa en la provincia de Río Negro inicial, primaria, secundaria y formación docente: ley 2288/88. Neoliberalismo y educación. El modelo empresarial. El nuevo glosario pedagógico. La reforma educativa de los 90 y la descentralización educativa. Debates y desafíos actuales. Escenario educativo provincial.

Normativas educativas actuales: Ley de Educación Nacional N° 26.206. Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150. Ley Orgánica de Educación Provincial N° 4.819. Ley Nacional de Educación Ambiental Integral N°27.621.

Bibliografía:

- Ascolani, A. (2001): "La Historia de la Educación Argentina y la Formación Docente. Ediciones y demanda institucional", en Revista Brasileira de História da Educação/ SBHE N° 1, jan. /jun. 2001.
- Baczko, B. (1991): Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Carli, S. (2002) Niñez, pedagogía y política. Bs.As. Miño y Dávila.
- Cucuzza, H. R. (comp) (1996), Historia de la educación en debate, Buenos Aires Miño y Dávila.
- Chartier, A. M. (2008): "¿Con qué historia de la educación debemos formar a los docentes?", Anuario de Historia de la Educación N° 9. Buenos Aires: SAHE/Prometeo.

- Ginestet, M., Meschiany, T. y Paredes, L. (2007): Travesías historiográficas en la historia de la educación. Balances y perspectivas en panorámica. Ponencia presentada en el VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (mimeo)
- INFD (2007): Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, en www.me.gov.ar/infod/documentos/lineamientos_curriculares.pdf
- INFD (2010). Aportes para el desarrollo curricular. Historia y política de la educación www.me.gov.ar/infod/documentos/desarrollo_curriculares.pdf
- 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). Buenos Aires. Colihue.
- Puiggros A. (2003), Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente, Buenos Aires, Galerna.
- Teobaldo, M. (dir.), García, A. (coord.) (2000), Sobre maestros y escuelas. Una mirada a la Educación desde la Historia. Neuquén, 1884-1957, Rosario, Santa Fe, Arca Sur.

6.2.4 CUARTO AÑO

6.2.4.1 Derechos humanos, ciudadanías y perspectiva de género

- **Formato:** seminario
- **Régimen de cursada:** cuatrimestral
- **Ubicación en el diseño curricular:** 4to año – 1er cuatrimestre
- **Cantidad de horas semanales:** 3hs reloj
- **Total de horas:** 48hs 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 la condicionan, la práctica educativa es un encuentro con otros/as.

La finalidad de esta unidad curricular es recuperar lo trabajado en el CFG en los tres primeros años de la formación, con respecto a las perspectivas en las que se enmarca este diseño curricular, para conceptualizarlas y resignificarlas.

La reflexión teórica en torno a los derechos humanos desde su dimensión normativa y como praxis que atraviesa las relaciones pedagógicas, en la construcción de una sociedad cada vez más democrática e inclusiva. En este sentido abordar la ciudadanía, en la formación docente desde una perspectiva amplia, que excede la dimensión normativa, explicándose como un conjunto de prácticas construidas socio-históricamente, definiendo a los y las sujetos como integrantes de la sociedad, en relación con otros/as sujetos y con el estado.

La deconstrucción de las representaciones sociales dominantes sobre lo masculino y lo femenino, focalizando la relación escuela, género y sexualidad para desnaturalizar y poner en

debate la consideración del cuerpo presente en los discursos, las prácticas y el currículo escolar, sus formas de regulación y procesos de invisibilización o control.

La formación de los/as futuros/as profesores/as requiere pensar que el aprendizaje en este campo es también un desaprendizaje; de mandatos, de estereotipos y de tabúes, para hacer uso del pleno derecho a una sexualidad placentera y responsable, como un derecho de ciudadanía.

Esta unidad curricular articula conceptual y metodológicamente con el espacio de ESI y su enseñanza, de 4to año del Campo de la Formación Específica.

EJES DE CONTENIDOS. DESCRIPTORES:

Perspectivas acerca de la educación en derechos humanos. Los derechos humanos como el resultado histórico de luchas sociales. Dimensiones normativa y filosófica de los derechos humanos. El posicionamiento ético-político docente en la educación en y para los derechos humanos. Las instituciones educativas como escenarios de protección de derechos.

Debates y perspectivas sobre las ciudadanías. Ciudadanía como concepto complejo: perspectiva histórica y concepciones actuales. La relación ciudadanía-estado, en los distintos proyectos históricos. Subjetividad y ciudadanías. Educación Ambiental. Ciudadanía plena.

La perspectiva de género. ¿Qué significa asumir una perspectiva de género en la formación docente? La categoría géneros como construcción social, histórica y subjetiva.

Bibliografía:

- Alonso, G.; Herczeg, G.; Lorenzi, B.; Zurbriggen, R. (2006) "Espacios escolares y relaciones de género. Visibilizando el sexismo y el androcentrismo cultural" en Hacia una pedagogía feminista. Géneros y Educación Popular, Pañuelos en Rebeldía (2007), pp.107-128. Buenos Aires, Editorial El colectivo.
- Butler, J. (2007). El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad. Barcelona: Paidós.
- Hunt, Lynn (2010). La invención de los derechos humanos. Buenos Aires, Tusquets.
- Kymlicka, Will (1996). Ciudadanía multicultural. Barcelona, Paidós.
- Leiras, Marcelo (1994): Los derechos del niño en la escuela. Buenos Aires, Unicef Argentina. Magendzo,
- Abraham (1996). "Dilemas y tensiones en torno a la educación en derechos humanos en democracia" en VV.AA.: Estudios Básicos de Derechos Humanos VI. San José de Costa Rica, IIDH
- Morgade, G. y Fainsod, P. (2019) La educación sexual integral en la formación docente. Un proyecto en construcción. En Voces en el Fenix. Revista año 9; N° 75 marzo 2019
- Morgade, G. Alonso, G. (2008). Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Oraison, Mercedes (2005). "Representaciones y prácticas de la ciudadanía. Una lectura históricopedagógica del caso argentino" en su La construcción de la ciudadanía en el siglo XXI. Barcelona, OEIOctaedro.
- Siderac, Silvia (comp). Educación y género en Latinoamérica. Desafío político ineludible. Ediciones Amerindia

- Siede, Isabelino (2011). "Educar al ciudadano del siglo XXI" en Revista Archivos de Ciencias de la Educación. La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Año 4, N° 4, 4ª época.

6.3 Campo de la Formación Específica

La formación de Profesores/as en Educación Secundaria en TIC se centra en la adquisición de saberes y habilidades intelectuales necesarias para transformar y promover la utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación, la Informática, la Robótica y la Programación que requiere la sociedad hoy. De este modo se desarrollarán las herramientas fundamentales para el fortalecimiento de la identidad como profesionales de la Educación en TIC. Supone generar en el proceso de formación del estudiantado las condiciones para el desarrollo personal/profesional que le posibilite comprometerse en un itinerario formativo de experiencias.

El campo de la formación específica plantea y focaliza sobre el conocimiento y comprensión de las particularidades en la enseñanza de las tecnologías de la información y la comunicación en la escuela secundaria. Las unidades curriculares que lo conforman están organizadas como un trayecto continuo que durante los cuatro años de la formación presenta unidades específicas teóricas en cada año y, otras, en articulación horizontal y vertical con instancias de diálogo y profundización de saberes con los espacios formativos del campo de la formación general, la práctica profesional y en el mismo campo de la formación específica.

Este campo promueve el abordaje de saberes que favorecen el conocimiento de posicionamientos de diversos enfoques teóricos y metodológicos en los debates actuales en el campo, como así también, su evolución histórica en las prácticas de enseñanza mediada por tecnologías.

Las unidades curriculares de este campo se estructuran conforme a la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 24/07 y sus respectivos Anexos y abarca distintos tipos de contenidos que se agrupan en:

- Formación en el estudio de los contenidos científicos específicos en TIC atendiendo a su organización epistemológica y metodológica.
- Formación en la didáctica específica para la enseñanza de las TIC a través de propuestas didácticas dentro de un área disciplinar, interdisciplinar; esta formación didáctico-específica se transforma en un espacio de exploración e investigación entre el estudiantado, formadores/as y co-formadores/as.
- Formación en la construcción del conocimiento integral / contextual de los sujetos en la sociedad hoy.

Diseño Curricular Jurisdiccional

Las unidades curriculares están organizadas en formatos definidos según el planteo y abordaje de los contenidos, por lo tanto, se observa que se intercalan y/o combinan al interior de cada unidad curricular diversos formatos conforme a la naturaleza del contenido a desarrollar.

Las unidades curriculares que conforman este campo son:

- **Primer año:** Arquitectura del Hardware; Tecnología Educativa; Redes y Conectividad e; Inglés Técnico.
- **Segundo año:** Multimedia I; Sujetos de la Educación Secundaria; Medios Digitales; Didáctica de la Educación Secundaria y; Introducción a la Programación.
- **Tercer año:** Programación I; Proyectos Educativos con TIC; Diseño y Producción de Materiales Educativos Digitales; Multimedia II; Análisis Semiótico de los Medios y; Robótica Educativa.
- **Cuarto año:** Problemáticas de la Enseñanza; Entornos Digitales de Enseñanza y Aprendizaje; ESI y su Enseñanza y; Programación II.

6.3.1 PRIMER AÑO

6.3.1.1 Arquitectura del hardware

- **Formato:** taller
- **Régimen de cursada:** cuatrimestral
- **Ubicación en el diseño curricular:** 1er año-1er cuatrimestre.
- **Cantidad de horas semanales:** 4hs reloj
- **Total de horas:** 64hs reloj

FINALIDADES FORMATIVAS DE LA UNIDAD CURRICULAR:

Esta unidad curricular indaga acerca de la evolución histórica, económica y tecnológica del microchip, motor impulsor del desarrollo tecnológico de los componentes que conforman una computadora básica de escritorio y de dispositivos móviles como netbook y notebook. Es fundamental reconocer cómo se organizan y cuáles son las diferencias que existen entre los diversos sistemas y desarrollar competencias que posibiliten el análisis de la estructura y funcionamiento de una computadora.

EJES DE CONTENIDOS. DESCRIPTORES:

Historia del microchip: Evolución del microchip. Número de transistores incorporados en el microchip. De lo micro a lo nano. Ley de Moore. El microchip y sus aplicaciones.

Arquitectura y componentes de una computadora: Microprocesadores Intel y AMD. Memoria RAM y ROM. Placa madre. Discos mecánicos y tipos de SSD. Tarjetas de audio y video.

Digitalización: Unidades de medidas a partir del bit. Capacidades de almacenamiento de los componentes internos y externos. La nube como recurso repositorio y su carácter ubicuo. Opciones de almacenamiento: Data Storage.

Sistemas operativos: Evolución de los sistemas operativos en relación a la evolución de los componentes del hardware. Licenciado y libre. Relaciones entre hardware y software. Instalación de un sistema operativo mediante dispositivo booteable.

Bibliografía

- Glavich, E. (1995). Sociedad de alta tecnología. La historia de la revolución de la tecnología de la información, Tom Forester, México, Siglo XXI, 1992, 366 páginas. Redes: Revista de estudios sociales de la ciencia, 2(4), 195-200. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/333>
- Da Rosa, F. y Heinz, F. (2007). Guía práctica sobre software libre. Su selección y aplicación local en América Latina y el Caribe. Montevideo: Oficina Regional de Ciencia de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Quiroga, P. (2010). Arquitectura de Computadoras. Buenos Aires. Ed. Alfaomega Grupo Editor.
- Vázquez Gómez, J. (2012). Arquitectura de las computadoras. México. Tercer milenio.

6.3.1.2 Tecnología Educativa

- **Formato:** asignatura
- **Régimen de cursada:** cuatrimestral
- **Ubicación en el diseño curricular:** 1er año – 1er cuatrimestre
- **Cantidad de horas semanales:** 6hs reloj
- **Total de horas:** 96hs reloj

FINALIDADES FORMATIVAS DE LA UNIDAD CURRICULAR:

El propósito de esta unidad curricular es iniciar el análisis acerca los debates contemporáneos - epistemológicos, políticos, sociales y culturales - en relación con las TIC en el campo educativo. Incluye la reconstrucción histórica de la tecnología educativa como campo y sus múltiples articulaciones con otras disciplinas y las diferentes perspectivas de utilización. Se focaliza en los escenarios contemporáneos, reconociendo las tendencias socioculturales y sus objetos, que interpelan a las instituciones y las prácticas educativas.

Esta unidad curricular participa y articula conceptual y metodológicamente con el espacio de Alfabetización Académica y Digital del Campo de la Formación General, como así también, en el taller integrador del Campo de la Práctica Profesional.

EJES DE CONTENIDOS. DESCRIPTORES:

Las tecnologías y los escenarios socioculturales actuales: La sociedad red, el ecosistema de medios y la humanidad aumentada. Escenarios actuales: Comunicaciones masivas y “sociedad del espectáculo”. La cultura digital y la construcción de subjetividades e identidades en la sociedad contemporánea. La cibercultura. Formas tecnológicas de vida: nuevas ciudadanías, lo viral en las tendencias culturales y las estéticas emergentes.

Las tecnologías en la educación: Desde la imagen visual a las tecnologías de la información y la comunicación. Enfoques y criterios para el análisis de propuestas y proyectos en diversos niveles del sistema educativo: modelos y ciclos de inclusión.

La tecnología educativa: El campo de la tecnología educativa desde una perspectiva histórica y epistemológica. Articulaciones interdisciplinarias. Las tecnologías emergentes. La enseñanza de las ciencias de la computación y las brechas de género.

Del kit de robótica a la inteligencia artificial y la internet de las cosas: Los algoritmos y las acciones exponenciales. Transhumanismo. La construcción de movimientos como acción de política incluyente

Diseñar tecnología: Hardware y software libre. La cultura maker, el pensamiento de diseño y la creación colectiva de tecnología.

Bibliografía

- Berardi, F. (2020) Futurabilidad, La era de la impotencia y el horizonte de posibilidad. Buenos Aires: Caja Negra.
- Burch, S. (2006). Sociedad de la información, sociedad del conocimiento. En Ambrosi, A. Peugeot, V. y Pimienta, D. et al- (eds.), Palabras en juego: Enfoques multiculturales sobre las sociedades de la información. C&F Éditions.
- Castells, M. (1999): La era de la información La Revolución de la tecnología de la información. Madrid. Alianza. Tomo I, Economía, Sociedad y Cultura.
- Cobo, Cristóbal (2019) Acepto las Condiciones: Usos y abusos de las tecnologías digitales. Fundación Santillana: Madrid.
- Costa Flavia (2021) Tecnoceno: algoritmos, biohackers y nuevas formas de vida. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Taurus
- Litwin, E. (1995). Los cambios educativos: calidad e innovación en el marco de la tecnología educativa. En Litwin, E. (compiladora) Tecnología educativa. Política, historia, propuestas. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, Edith (2005) (comp) La tecnología educativa en el debate didáctico contemporáneo. En: Tecnologías educativas en tiempos de Internet. Amorrortu. Buenos Aires.
- Piscitelli, A. y Alonso, J. (2020) Innovación y barbarie. Barcelona: Editorial UOC.
- Ronderos, P. y Valderrama, A. (2003). El Futuro de la Tecnología: una aproximación desde la historiografía. Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación. N° 5. Bogotá. Universidad de Los Andes.
- Sadin, E. (2020) La inteligencia artificial o el desafío del siglo. Anatomía de un antihumanismo radical. Buenos Aires: Caja Negra.
- Snircek, N. (2018) Capitalismo de plataformas. Buenos Aires: Caja Negra Editora.
- Williamson, B. (2018) Big data en educación: el futuro digital del aprendizaje, la política y la práctica. Madrid: Morata.

6.3.1.3 Redes y conectividad

- **Formato:** taller
- **Régimen de cursada:** cuatrimestral
- **Ubicación en el diseño curricular:** 1er año – 2do cuatrimestre
- **Cantidad de horas semanales:** 4hs reloj
- **Total de horas:** 64hs reloj

FINALIDADES FORMATIVAS DE LA UNIDAD CURRICULAR:

Esta unidad curricular brindará las herramientas fundamentales para la comprensión conceptual y la operación básica de las redes de comunicaciones. Ante los avances científicos y tecnológicos se propone desarrollar y abordar tipos, topologías y medios de comunicación. Se incorporarán nociones de dimensionado de redes, ruteo y seguridad. A partir de la clasificación física y lógica de una red, se analizarán componentes y protocolos. Se abordará la detección de errores y la resolución de problemas.

EJES DE CONTENIDOS. DESCRIPTORES:

Red: Definición. Conceptos básicos. Objetivos de una red. Clasificación según su utilización. Clasificación según su diseño. Caracterización.

Introducción al Modelo OSI: La capa física. Medios de enlace. Transmisión por cable e inalámbrica. Redes inalámbricas. Beneficios. Clasificación de redes inalámbricas (WPAN, WLAN, WMAN, WWAN). Ventajas y desventajas. Implementación (claves, instalación, distancias, cantidad de usuarios, capacidad, etc.)

Elementos de una red: Parte física: cables, conectores, jacks y rosetas, routers, switch. Access Points, routers inalámbricos, gabinetes, racks. Parte lógica: nociones de direcciones IP, características, comandos de testeo. Servidores DNS. Resolución de problemas. Gestión de red.

Bibliografía

- Barceló Ordinas y Otros (2004), Redes de Computadores. Fundación per a la Universitat Oberta de Catalunya. Barcelona.
- Lederkremer, M. (2019). USERS Redes Informáticas. 1ra Ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Six Ediciones.
- Stallings, W. (2004). Comunicaciones y Redes de Computadores. España. Ed. Pearson Education.
- Stallings, W. (2003) - Fundamentos de Seguridad en Redes. México. Pearson Educación.
- Forouzan, B. (2007), Transmisión de datos y redes de comunicaciones. McGraw Hill. Madrid.
- Marugán Marín, J. (2020). Diseño de infraestructura de red y soporte informático para un centro público de educación infantil y primaria. Disponible en: <https://www.eim.esc.edu.ar/incubadora/redes.pdf>
- Gil, P.; Pomares, J. y Candelas, F. A. (2010). Redes y transmisión de datos. Publicaciones Universidad de Alicante.
- Tenenbaum, A. (2003). Redes de computadoras. Pearson. México.

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

6.3.1.4 Inglés técnico

- **Formato:** asignatura
- **Régimen de cursada:** cuatrimestral
- **Ubicación en el diseño curricular:** 1er año - 2do cuatrimestre
- **Cantidad de horas semanales:** 6hs reloj
- **Total de horas:** 96hs reloj

FINALIDADES FORMATIVAS DE LA UNIDAD CURRICULAR:

Esta asignatura pretende introducir a los/as estudiantes en estructuras básicas del idioma inglés de manera que adquieran habilidades para la lectura comprensiva de textos técnico-científicos.

Esta unidad curricular articula conceptual y metodológicamente con el espacio Alfabetización Académica y Digital del Campo de la Formación General.

EJES DE CONTENIDOS. DESCRIPTORES:

Vocabulario: Elementos lingüísticos y paralingüísticos. El inglés de las computadoras, términos, glosario.

Técnica Semántico-Morfológico- Sintáctica: Palabras conceptuales y estructurales.

El párrafo: Tópico y extensión. Distribución de la información en un texto. Bloque verbal. Regulares e irregulares. Ordenadores de la información textual.

Técnicas de lectura:

- Scanning: lectura rápida para localizar información específica u obtener una impresión general del texto.
- Skimming: lectura rápida para obtener la idea central de un texto.
- Chunking: lectura en unidades de sentido.

Bibliografía

- Elbaum, Sandra N, Thomson Heinle (2005) Grammar in Context. Fourth edition.
- Hutchinson, T. Waters, A. (1987) English for Specific Purposes
- León, M. (2004). Diccionario de Informática, Telecomunicaciones y Ciencias Afines/Dictionary of Computing, Telecommunications, and Related Sciences: Ingles Espanol/Spanish-English. Ediciones Díaz de Santos.
- The Oxford Spanish Dictionary. Gran Diccionario Oxford. Oxford: Oxford University Press. 4th Edition. 2008 Webster's New World International Spanish Dictionary. Webster's New World Diccionario Internacional Español. New Jersey: Wiley Publishing, Inc.

6.3.2 SEGUNDO AÑO

6.3.2.1 Multimedia I

- **Formato:** asignatura/ taller
- **Régimen de cursada:** cuatrimestral
- **Ubicación en el diseño curricular:** 2do año- 1er cuatrimestre
- **Cantidad de horas semanales:** 4hs reloj
- **Total de horas:** 64hs reloj

FINALIDADES FORMATIVAS DE LA UNIDAD CURRICULAR:

El avance de las nuevas tecnologías demanda el abordaje de conceptos que permitan comprender las modificaciones que se han perpetuado debido al impacto de las tecnologías emergentes. En ese contexto, es necesario que los/as estudiantes reconozcan los procesos de comunicación vinculados al paradigma mutimedial y puedan utilizar ese conocimiento interdisciplinariamente a lo largo de toda la carrera.

Esta unidad curricular articula conceptual y metodológicamente con el espacio de Medios Digitales de 2do año y Análisis Semiótico de los Medios, de 3er año, ambas del Campo de la Formación Específica. Participa y articula con el campo de la Práctica Profesional de 2do año.

EJES DE CONTENIDOS. DESCRIPTORES:

Concepto de multimedia: Nuevos lenguajes y formas de comunicar la información. Texto, gráficos, imágenes. Gráficos en movimiento, imágenes en movimiento.

Tipos de medios: Discretos y continuos. Usos y Funciones de la multimedia. Multimedia para la educación. Multimedia para la información. Multimedia para el entretenimiento. La narración multimedial.

Guión multimedial: Gramática audiovisual, técnica de guión gráfico o storyboard, elementos del guión, metáfora multimedia, grafos, escenas, interfaz, pantallas, ventanas.

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.

Bibliografía

- Bou Bouzá, G. (1997) El guión multimedia. Universidad de Barcelona. Anaya Multimedia. Madrid.
- Irigaray F. y Lovato, A. (2017). *Comunicación post convergente*. Rosario. UNR Editora.
- Scolari, C. (2014). Narrativas transmedia: nuevas formas de comunicar en la era digital. Anuario AC/E de cultura digital. España.
- Bou Bauzá, G. (1997). El guión multimedia. Anaya Multimedia, Barcelona.
- Perona, M. (2010). Aprendizaje del guión audiovisual: Fundamentos, metodologías y técnicas. Brujas. Córdoba.

- Buckingham, D. (2005). Educación en medios. Desarrollando la capacidad crítica Paidós, Buenos Aires.
- Acaso, M. (2006). El lenguaje visual. Paidós. Madrid.

6.3.2.2 Sujetos/as de la educación secundaria

- **Formato:** asignatura
- **Régimen de cursada:** cuatrimestral
- **Ubicación en el diseño curricular:** 2do año-1er cuatrimestre
- **Cantidad de horas semanales:** 4hs reloj
- **Total de horas:** 64hs reloj

FINALIDADES FORMATIVAS DE LA UNIDAD CURRICULAR:

Las consideraciones y desarrollos teóricos referidos a los/las sujetos de la educación deben ser abordados en profundidad en la formación inicial de las/los docentes de educación secundaria. Se considera ineludible la inclusión de una unidad curricular específica, centrada en la problemática de las/ los sujetos de la educación secundaria.

Pensar la/al sujeto de la educación implica situar su constitución y las características de las relaciones intersubjetivas que la/lo determinan; haciendo hincapié en la/el sujeto del aprendizaje, la implicancia de los procesos de escolarización en la subjetividad, los condicionamientos de su definición y las problemáticas relacionadas entre los escenarios educativos, las adolescencias, juventudes y adultos/as. Propicia el reconocimiento de la diversidad de contextos culturales donde se constituye el/la sujeto, la historia de sus experiencias formativas y sus relaciones productoras de subjetividad.

Promueve la comprensión de las culturas juveniles y de los/as adultos/as desde una perspectiva relacional y plural a partir de categorías como género, clase, etnicidad, identidad, localización, a través del análisis de las posiciones del/la sujeto/a. Analiza las relaciones entre las culturas juveniles, y de adultas y adultos, los aprendizajes y las instituciones escolares, como procesos complejos, con el propósito de construir propuestas superadoras respecto a los sentidos y la cotidianidad de la cultura escolar contemporánea.

Esta unidad curricular articula conceptual y metodológicamente con los espacios del Campo de la Formación General: de 2º año Psicología Educacional y de 4to año con Derechos Humanos, ciudadanías y perspectiva de género y; con la unidad curricular Problemáticas de la enseñanza en la Educación Secundaria, del Campo de la Formación Específica.

EJES DE CONTENIDOS. DESCRIPTORES:

Sujetos/as de educación, cultura y aprendizaje: Concepciones, relaciones y desafíos. Perspectiva histórica y panorama actual. Trayectorias escolares.

Estado, sujeto/a social y sujeto educativo: Orden económico-cultural de producción de cultura. Producción y construcción de significados de las/los sujetos. Sujetos y géneros. Las juventudes como problema ético, político y estético.

Identidades y culturas juveniles: Caracterización de las adolescencias, subjetividades como construcciones socio- culturales. Procesos y conflictos. Equilibrio y desequilibrio generacional. Un nuevo equilibrio de poder entre las generaciones. Adolescencias, subjetividades y escuela secundaria.

Identidades y culturas adultas: El aprendizaje en el/la adulto/a. Saberes previos. Teorías iniciales. Identidad de los/as sujetos, diversidad y complejidad: trayectorias sociales y culturales.

Bibliografía:

- Bordieu, P. (2002), "La juventud no es más que una palabra", en: Sociología y cultura, México, Grijalba/ Conaculta.
- Frigerio G. Y Diker G. (2003), Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Elías, N. (1999), La civilización de los padres, Bogotá, Editorial Norma.
- Kaplan, C. (2007), Violencias en plural (Sociología de las violencias en la escuela), Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Korinfeld, D.; Levy, D. y Rascovan, S. (2016) Adolescentes y adultos en la escuela. CABA. Paidós
- Krischesky, M. (comp.) (2005), Adolescentes e Inclusión Educativa, Buenos Aires, Noveduc/ OEI/UNICEF/SES.
- Margulis, M. y otros (2003), Juventud, cultura, sexualidad. La dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de los jóvenes en Buenos Aires, Buenos Aires, Editorial Biblos.
- Morgade, G. Y Alonso G. (comp.) (2008), Cuerpos y Sexualidades. De la normalidad a la disidencia, Buenos Aires, Paidós.
- Nievas, F. (1999), El control social de los cuerpos. Editorial Universitaria de Buenos Aires, Buenos Aires. Reguillo
- Cruz, R. (2004), Emergencia de culturas juveniles: Estrategias del desencanto, Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.
- Subirats, M. (1999), "Género y Escuela", en: ¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación, Madrid, Paidós.
- Tedesco, J. C. (1995), El nuevo pacto educativo, Madrid, Anaya.
- Tenti Fanfani, E. (2000), Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y propuestas, Buenos Aires, Editorial Losada.

6.3.2.3 Medios digitales

- **Formato:** asignatura
- **Régimen de cursada:** cuatrimestral
- **Ubicación en el diseño curricular:** 2do año – 1er cuatrimestre
- **Cantidad de horas semanales:** 4hs reloj
- **Total de horas:** 64hs reloj

FINALIDADES FORMATIVAS DE LA UNIDAD CURRICULAR:

En el marco del desafío de redimensionar y jerarquizar el estudio de los medios digitales de comunicación, se deben tener presentes los fines de la educación: la formación de un/a

estudiante crítico/a y transformador/a de la realidad y la formación para la inserción laboral, con el objeto de alcanzar las capacidades y habilidades necesarias para desenvolverse en el mundo actual.

Este espacio curricular brinda una visión unificada del extenso y cambiante campo de los medios de comunicación digital. No se puede concebir los avances tecnológicos sin referirse a las redes y al rol fundamental que tienen en la sociedad actual.

Los avances actuales en telecomunicaciones de todo tipo se basan en la organización en redes. A través de ellas se transmiten textos, imágenes, operaciones, sonidos, vídeos, informaciones, entre otras señales. El uso de estas redes en el campo educativo abre un amplio panorama para el aula y de allí, la necesidad de un abordaje didáctico y ético.

Esta unidad curricular articula conceptual y metodológicamente con el espacio de Multimedia I de 2do año y Análisis Semiótico de los Medios de 3er año, ambas del Campo de la Formación Específica. Participa y articula en el Campo de la Práctica Profesional de 2do año.

EJES DE CONTENIDOS. DESCRIPTORES:

Cultura digital y nuevas formas de comunicación: Configuración social y comunicación digital. Características de los medios digitales de comunicación. Recursos físicos y lógicos de las redes y medios digitales de comunicación. Lenguajes comunicativos. Ubicuidad.

Análisis de medios digitales: Fuentes, técnicas y códigos, naturaleza de la realidad construida por los medios, valores, intencionalidad mediática, medios digitales y su lenguaje.

Usos y posibilidades de las redes y medios digitales en educación: Enfoques epistemológicos y pedagógicos de la inclusión de los medios digitales en la enseñanza. Análisis de casos. Desarrollo de proyectos educativos.

Bibliografía

- Baricco Alessandro (2009). Los bárbaros. Ensayo sobre la mutación. Barcelona: Ed. Anagrama.
- Baricco, A. (2019). The Game. Barcelona, Editorial Anagrama.
- Bustamante, Enrique (coord) (2003) Hacia un nuevo sistema mundial de comunicación y cultura. Las industrias culturales en la era digital. Barcelona: Gedisa.
- Carlón, Mario y Scolari, Carlos A. (2009). El fin de los medios masivos. El comienzo de un debate. Buenos Aires: La Crujía.
- Dominique Wolton (2000). Internet ¿y después? Editorial Gedisa. Colección el Mamífero parlante.
- Dussel, I., Trujillo, B.F. (2019). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. Disponible en: https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/59182/52073
- Gómez Nieto, B. (2018). El influencer: herramienta clave en el contexto digital de la publicidad engañosa. methaodos. Revista De Ciencias Sociales, 6(1). <https://doi.org/10.17502/m.rcs.v6i1.212>

- Hassan Montero Yusef (2015). Experiencia de Usuario: Principios y Métodos. Disponible en: https://yusef.es/Experiencia_de_Usuario.pdf
- Roldan Paola (2020) Dar clase con medios digitales. En Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19 / Liliana Abrate [et al.]; compilado por Lucía Beltramino. - 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2020. Libro digital, PDF. Disponible en: <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/19422/Dar%20clase%20con%20medios%20digitales.pdf?sequence=1>
- Scolari Carlos (2013). Narrativas Transmedia. Barcelona: Ed. Planeta.
- Scolari, Carlos (2009). Las formas de conocimiento que estamos perdiendo, recuperando y ganando. Revista Versión N°22. Universidad Autónoma de México.
- Zuazo Natalia. (2015). Guerras de Internet. Buenos Aires: Ed Debate.

6.3.2.4 Didáctica de la educación secundaria

- **Formato:** seminario/taller
- **Régimen de cursada:** cuatrimestral
- **Ubicación en el diseño curricular:** 2do año – 2do cuatrimestre
- **Cantidad de horas semanales:** 4hs reloj
- **Total de horas:** 64hs reloj

FINALIDADES FORMATIVAS DE LA UNIDAD CURRICULAR:

Esta unidad curricular se orienta a la formación de los/as 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, priorizando el enfoque constructivista y la integración teoría – 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 y aprendizaje en coherencia con el marco curricular vigente.

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

Profundiza conceptualmente aspectos teóricos y principios de acción de la didáctica general con la especificidad del campo para el que se enseña. Promueve en los/as estudiantes la construcción de estrategias centradas en las resoluciones de problemas, simulaciones y estudio de casos. Promueve un ámbito de información, reflexión, análisis e interpretación de las dimensiones didácticas-pedagógicas para pensar en la enseñanza desde una perspectiva compleja, que se interroga acerca de los sentidos de la enseñanza, el valor epistemológico y la

relevancia social de lo que se enseña. Propone el conocimiento de distintas estrategias, pensando en para intervenir en diferentes contextos.

Esta unidad curricular articula conceptual y metodológicamente con el espacio de 2do año Didáctica General, profundizando y particularizando los aportes teóricos de la didáctica general en la enseñanza con y a través de las TIC. Participa y articula con el Campo de la Práctica Profesional.

EJES DE CONTENIDOS. DESCRIPTORES:

Los/as docentes y la construcción de las propuestas de enseñanza mediadas por las tecnologías: Las intenciones educativas. La selección, organización y secuenciación de los contenidos. La relación entre contenidos y estrategias de enseñanza: diferentes enfoques para su análisis. Uso de juegos didácticos, recursos audiovisuales.

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

- Anjovich, R y Mora S. (2009) Estrategias de Enseñanza. Aique. 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.
- Maggio, M. (2018) Reinventar la clase en la Universidad. Buenos Aires: Paidós.
- Pedró, F. (2011). Tecnología y escuela: lo que funciona y por qué. Madrid: Fundación Santillana. Recuperado de http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/20111/documento_bsico.pdf
- Quirós, E. (2009). Recursos didácticos digitales: medios innovadores para el trabajo colaborativo en línea. Revista Electrónica@ Educare, XIII (2), 47-62.
- 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.
- 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 Introducción a la programación

- **Formato:** asignatura
- **Régimen de cursada:** cuatrimestral
- **Ubicación en el diseño curricular:** 2do año– 2do cuatrimestre
- **Cantidad de horas semanales:** 4hs reloj

- **Total de horas:** 64hs reloj

FINALIDADES FORMATIVAS DE LA UNIDAD CURRICULAR:

En esta unidad curricular se desarrolla la capacidad de comprender a la programación como un proceso mediante el cual se codifican una serie de instrucciones, en un determinado lenguaje, para ser posteriormente modificado y ejecutado por un sistema computacional en pos de resolver un problema.

Esta unidad curricular articula conceptual y metodológicamente con el espacio de Programación I de 2do año y con Robótica Educativa y con Programación II, ambas de 3er año, todas del Campo de la Formación Específica.

EJES DE CONTENIDOS. DESCRIPTORES:

Programación: Conceptos básicos: software, clasificación de software. Programación: concepto y distintos lenguajes de programación. Traductores y compiladores. Fases de desarrollo de un programa. Metodologías de programación. Comprensión global de un problema. Programación estructurada.

Algoritmo: Diseño y estructuras algorítmicas. Diagramas de flujo. Pseudocódigo. Sintaxis y código fuente. Compiladores e intérpretes. Características de los principales lenguajes de programación.

Entrada/Salida: por consola. Funciones de entrada/salida de caracteres. Salida de datos con formato. Ingreso de datos con formato.

Tipos de datos y estructuras de control: Tipos de datos simples: números, cadenas, booleanos. Funciones y procedimientos. Variables y constantes. Convenciones en la nomenclatura de variables y constantes. Operadores aritméticos y de comparación.

Programación por bloques: Instalación de software de control, módulos. Creación de aplicaciones y juegos para dispositivos móviles con Scratch, App Inventor.

Bibliografía

- Joyanes Aguilar, L. (2008): Fundamentos de Programación. McGraw Hill. 4ta edición. McGraw-Hill Interamericana. España.
- Forouzan, B. (2003): Introducción a la Ciencia de la Computación, Editorial Thomson.
- Santos M. Patiño, I. Carrasco, R. (2005): Fundamentos de programación, Editorial Ra-Ma.
- Rodríguez Alemida, M. (1991): Metodología de la programación a través de Pseudocódigo. McGraw-HILL/Interamericana. España.
- Mathieu, M. (2014). Introducción a la programación. Grupo editorial Patria. México.
- Rodríguez Sala, J. (2003). Introducción a la programación. Teoría y práctica. Club Universitario. España

- López Escribano, C. Sánchez Montoya, R. (2015). Scratch y Necesidades Educativas Especiales: Programación para todos. Revista de Educación a Distancia (RED), (34).

6.3.3 TERCER AÑO

6.3.3.1. Programación I

- **Formato:** asignatura/ taller
- **Régimen de cursada:** cuatrimestral
- **Ubicación en el diseño curricular:** 3º año - 1er cuatrimestre
- **Cantidad de horas semanales:** 5hs reloj
- **Total de horas:** 80hs reloj

FINALIDADES FORMATIVAS DE LA UNIDAD CURRICULAR:

Este espacio formativo tiene el objetivo de iniciar a los/as estudiantes a la programación dirigida a objetos por medio de uno de los lenguajes más utilizados en el mundo, siendo uno de los más versátiles en cuanto a utilidad y aplicación: el software, libre y de código abierto. Esta cualidad es una gran oportunidad para que los/as cursantes desarrollen procesos mentales avanzados.

El lenguaje Python ha sido desarrollado pensando en formar programadores principiantes. Requiere muchas menos líneas de código para la realización de ciertas tareas básicas en comparación con otros lenguajes como podrían ser Java o C++. Esta unidad permitirá la creación de programas sencillos, para elaborar proyectos educativos que aporten soluciones contextualizadas al mundo real.

Esta unidad curricular articula conceptual y metodológicamente con el espacio de Introducción a la Programación de 2do año, con Robótica Educativa de 3er año y con Programación II, todas del Campo de la Formación Específica.

EJES DE CONTENIDOS. DESCRIPTORES:

Conceptos generales de Python: Componentes: tipos de variables y valor. Sintaxis del lenguaje, entorno de trabajo. Los 4 tipos de datos básicos: Integer, Float, String y Boolean. Definir y llamar funciones. Funciones de bloque. Comandos comunes. Texto, índice y slicing. Listas y tuplas. Lectura por teclado y variable. Diccionarios, conjuntos, pilas y cola.

Java: Origen, características y estructura. Biblioteca y enlazado. Compilación y depuración. Herramientas y Tecnologías Java: JRE (Entorno de ejecución de Java) / JDK (paquete de software para desarrolladores) / JVM (Máquina virtual de Java).

Operadores y expresiones: Controladores de flujo. Entrada y salida de datos. Sentencia if y while. Entrada y salida de datos. Scripts, salidas y formats. Retorno y envío de valores, argumento, parámetros, valor y referencia, ARGS y KWARGS. Crear expresiones. Errores.

Operadores y condicionales: Aritméticos, de comparación, flotantes, de asignación, relacionales. Operadores lógicos: and, or, not.

Objetos: Clases y objetos. Atributos de clases y especiales. Herencia: Herencia, clases heredadas y polimorfismo, herencia múltiple. Módulos y paquetes: distribución básica, módulo estándar, collections, datetime, math, random. Manejo de ficheros: ficheros de texto, ficheros y objetos, crear una app con datos persistentes, ficheros csv y ficheros json.

Bibliografía

- Challenger-Pérez, I., Díaz-Ricardo, Y., & Becerra-García, R. A. (2014). El lenguaje de programación Python. Ciencias Holguín, 20(2), 1-13.
- García Monsálvez, J. C. (2017). Python como primer lenguaje de programación textual en la Enseñanza Secundaria= Python as First Textual Programming Language in Secondary Education. Python como primer lenguaje de programación textual en la Enseñanza Secundaria= Python as First Textual Programming Language in Secondary Education, 147-162.
- Vega, J., & Cañas, J. (2016, October). Entorno docente con arduino y python para educación robótica en secundaria. In JITICE 5th Workshop, Educational Innovation and ICT; Rey Juan Carlos University: Madrid, Spain.
- Orduz-Ducua, J. A. Técnicas en informática educativa (TIE): LaTeX y Python (herramientas para la enseñanza de las ciencias). Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia, 8(15), 124-137.
- Python Software Foundation (s/f) 3.11.1. Documentation <https://docs.python.org/es/3/>

6.3.3.2 Proyectos educativos con TIC

- **Formato:** asignatura- taller
- **Régimen de cursada:** cuatrimestral
- **Ubicación en el diseño curricular:** 3to año- 1er cuatrimestre
- **Cantidad de horas semanales:** 6hs reloj
- **Total de horas:** 96hs reloj

FINALIDADES FORMATIVAS DE LA UNIDAD CURRICULAR:

Esta unidad curricular promueve la reflexión crítica sobre la complejidad de las prácticas institucionales y de enseñanza, en la producción de proyectos educativos con tecnologías. Desarrolla y profundiza acerca de saberes vinculados a las tareas de: diagnóstico, planeamiento, desarrollo, seguimiento y evaluación de diversas experiencias formativas institucionales y áulicas. La propuesta de enseñanza se construye sobre el estudio de casos para su análisis, debate y el intercambio de experiencias pedagógicas.

Esta unidad curricular articula conceptual y metodológicamente con el espacio de Diseño y Producción de Materiales Educativos Digitales y, Medios Digitales, del Campo de la Formación Específica en 3er año y; con Programación II de 4to año. Participa y articula con el Campo de la Práctica Profesional de 3er año y de 4to año.

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 imaginación pedagógica y el más allá de la clase. Evaluación e investigación de diseño.

La gestión de proyectos con tecnologías: Concepciones sobre innovación y proyectos con tecnologías. Condiciones de sentido, de innovación “el protagonismo de los docentes” y “condiciones de crecimiento institucional”. La colaboración y la co-responsabilidad en el marco de redes de instituciones educativas. Participación y acuerdos. La co-creación.

Diseño e implementación de proyectos educativos con TIC: TIC, didáctica y contextos. Componentes del proyecto educativo. Las ideas de orientación y los lineamientos de la propuesta. La selección de temas y problemáticas críticas y locales. Las metas a alcanzar, los fundamentos, las definiciones. La evaluación colaborativa.

Análisis de casos de innovación didáctica con TIC: Selección y análisis de experiencias innovadoras desarrolladas en las aulas en el marco de las disciplinas. Documentación y socialización de experiencias: la indagación narrativa.

Bibliografía

- Kelly, V. (2011). Una propuesta de planificación TIC. Sesión N° 3 del módulo de Gestión de las TIC en instituciones educativas. En: Carrera de Especialización en Educación y Nuevas Tecnologías. PENT. FLACSO Argentina.
- Kelly, V & Lugo, T. (2006). La gestión de las TIC en las escuelas: el desafío de gestionar la innovación. En: Las TIC: del aula a la agenda política. UNICEF Argentina e IIPE UNESCO. Buenos Aires.
- Blejmar, B. (2006). Gestionar es hacer que las cosas sucedan Bs. As. Ed.
- Lugo, M. T., & Kelly, V. (2011). La matriz TIC Una herramienta para planificar las Tecnologías de la Información y Comunicación en las instituciones educativas.
- Ibertic (2012), Manual para la evaluación de proyectos de inclusión de TIC en educación.
- Sánchez, J. (2002), “Integración curricular de las TICs: Conceptos e ideas”, Actas VI Congreso Iberoamericano de Informática Educativa, RIBIE, Universidad de Chile.
- Litwin, E. (2008) El oficio de enseñar. Paidós. Buenos Aires.
- EDUC. AR (2021) Estrategias transmedia para la gestión en red: hacia un ecosistema combinado. En: Escenarios combinados para enseñar y aprender: escuelas, hogares y pantallas / dirigido por Laura Marés. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Educ.ar S.E.
- Maggio, M. (2012). La enseñanza re-concebida: la hora de la tecnología. Aprender para educar con tecnología, (1), 4-9.

6.3.3.3 Diseño y producción de materiales educativos digitales

- **Formato:** taller
- **Régimen de cursada:** cuatrimestral

- **Ubicación en el diseño curricular:** 3er año – 2do cuatrimestre
- **Cantidad de horas semanales:** 4hs reloj
- **Total de horas:** 64hs reloj

FINALIDADES FORMATIVAS DE LA UNIDAD CURRICULAR:

Esta unidad curricular propone un abordaje crítico de los principios epistemológicos desde los cuales se piensan las transformaciones y desafíos que la sociedad-red plantea para la educación y; cómo desde contextos locales, con sus particularidades, es posible desarrollar materiales didácticos acordes a las necesidades de los grupos teniendo en cuenta los usos sociales de la tecnología. Además, se ofrecen herramientas teórico-metodológicas de análisis e intervención para debatir la articulación tecnología/educación y permitir la producción de materiales didácticos digitales para distintos entornos y soportes.

Esta unidad curricular articula conceptual y metodológicamente con el espacio de Didáctica de la Educación Secundaria de 2do año y con Proyectos Educativos con TIC de 3er año, ambos del Campo de la Formación Específica; con Didáctica General del Campo de la Formación General, de 2do año. Participa y articula con el Campo de la Práctica Profesional de 3er y 4to año.

EJES DE CONTENIDOS. DESCRIPTORES:

Los materiales didácticos como mediadores en los procesos educativos: La diversificación de los medios: implicancias para la representación, transmisión y acceso al conocimiento. El espacio hipermedial y los nuevos materiales didácticos.

Diseño y producción de recursos y materiales educativos digitales: Hipertexto: la ruptura de la secuencialidad. Recursos para la creación de material didáctico digital. Rediseñar, resignificar y remixar material educativo.

Evaluación e investigación de materiales educativos digitales: perspectivas epistemológicas y metodológicas.

Bibliografía

- Area Moreira, M. (1999) Los materiales curriculares en el contexto de los procesos de diseminación y desarrollo del currículo.
- Kress, G. (2005). El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación. Málaga. Ed. Aljibe
- Martín-Barbero, J. (2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural. Salamanca, Universidad de Salamanca.
- Lion, C. (2019). "Los desafíos y oportunidades de incluir tecnologías en las prácticas educativas. Análisis de casos inspiradores". Análisis comparativo de políticas de educación. IIPE UNESCO, Oficina para América Latina. Buenos Aires.
- Area, M. (2019). Guía para la producción y uso de materiales didácticos digitales: Recomendaciones de buenas prácticas para productores, profesorado y familias. EDULLAB. Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías.

- Islas Torres, C. Carranza Alcántar, M. (2011). Uso de las redes sociales como estrategias de aprendizaje. ¿Transformación educativa? Apertura, 3(2).
- Báez Sus, M. y García, J. M. (comps.) (2016). Educación y tecnologías en perspectiva. 10 años de Flacso Uruguay. Uruguay, FLACSO.
- Irigaray F. y Lovato, A. (2017). Comunicación post convergente. Rosario. UNR Editora.
- ROMA, M. C. (2021). La accesibilidad en los entornos educativos virtuales: Una revisión sistemática. Revista Científica Arbitrada de la Fundación MenteClara, [S.l.], v. 6. ISSN 2469-0783
- Jiménez-Rodríguez, V., Calaforra, P.J., & Martínez-Picazo, A. (2022). El uso de herramientas y recursos digitales ("Satélites Educativos Digitales") como ayuda en la planificación, motivación y autorregulación en Educación Superior. EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC, 11(1), art.8.

6.3.3.4 Multimedia II

- **Formato:** taller
- **Régimen de cursada:** cuatrimestral
- **Ubicación en el diseño curricular:** 3er año- 2do cuatrimestre
- **Cantidad de horas semanales:** 4hs reloj
- **Total de horas:** 64hs reloj

FINALIDADES FORMATIVAS DE LA UNIDAD CURRICULAR:

Esta unidad curricular retoma la importancia de analizar y comprender los elementos visuales, sonoros y audiovisuales que componen a los productos multimedia, en este sentido se profundiza y focaliza en relación al uso y la producción de multimedia educativa. A su vez propicia herramientas y estrategias teórico-prácticas para el diseño y producción de propuestas educativas multimedia, hipermedia y transmedia.

Esta unidad curricular articula conceptual y metodológicamente con el espacio de Multimedia I del Campo de la Formación Específica en 2do año.

EJES DE CONTENIDOS. DESCRIPTORES:

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 proyectos de multimedia educativa: Definición del proceso comunicativo a partir de las nuevas tecnologías. Formas de comunicación: masivas, interactivas e hipermediales. Dispositivos asociados y sus aplicaciones.

Transmedia: Narrativas y storytelling. Propuestas educativas transmediales. De consumidores a prosumidores. Multiplataformas.

Bibliografía

- 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 didáctica. Revista Píxel Bit. No. 18.
- Lamarca Lapuente M. J. (2008) Hipertexto. El nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen. Tesis doctoral.
- García García, F. (2002). La narrativa hipermedia aplicada a la educación. Publicado en Revista Red Digital N° 3.
- Jenkins, H. (2008) Convergence Culture. Buenos Aires. Paidós
- Kress, G. (2005) El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación. Málaga. Ed. Aljibe
- Scolari, C. (2014). Narrativas transmedia: nuevas formas de comunicar en la era digital. Anuario AC/E de cultura digital. España.
- Scolari, C. (2013). Narrativas Transmedia. Cuando todos los medios cuentan. Barcelona. Deusto.

6.3.3.5 Análisis Semiótico de los Medios

- **Formato:** asignatura
- **Régimen de cursada:** cuatrimestral
- **Ubicación en el diseño curricular:** 3er año- 2do cuatrimestre
- **Cantidad de horas semanales:** 4hs reloj
- **Total de horas:** 64hs reloj

FINALIDADES FORMATIVAS DE LA UNIDAD CURRICULAR:

La actualización del paradigma semiótico en función de las características de una sociedad hipermediatizada obliga al pasaje del concepto de producción del sentido, de tanta influencia en el campo de las ciencias sociales, al de circulación del sentido. Hoy no alcanza con estudiar la producción: hay que focalizar en la circulación, que implica la diferencia entre la producción ("la emisión" en los estudios de comunicación) y el reconocimiento ("la recepción").

De allí la necesidad de disponer de algunas herramientas que permitan pensar, analizar problemas, orientar las acciones, elaborar alternativas, a partir de nuevas condiciones de inteligibilidad. En este sentido, este espacio curricular propone una aproximación a la semiótica desde una perspectiva capaz de proveer de estrategias teórico - metodológicas que permiten abordar la multiplicidad de planos que se articulan en la trama del discurso pedagógico.

Esta unidad curricular articula conceptual y metodológicamente con el espacio de Multimedia I y Medios Digitales, del Campo de la Formación Específica en 2do año.

EJES DE CONTENIDOS. DESCRIPTORES:

De la semiosis social a un paradigma no antropocéntrico: La semiosis social y el concepto de red. De una perspectiva socio semiótica a una no antropocéntrica.

De sociedades mediáticas a mediatizadas: La construcción del acontecimiento.

Cuestiones teóricas: La mediatización contemporánea: ¿tres sistemas mediáticos? Los estudios sobre circulación: ¿hacia un nuevo paradigma?

Estudios de circulación desde la perspectiva del acceso: El enfoque de “Semiótica de Redes”: el estudio de la circulación desde la producción de otros actores/enunciadores. La circulación vertical-horizontal y la transversal.

La mediatización de los “mundos” (arte, política, religión, ciencia, etc.): La información, la política, el arte y el humor en redes sociales y medios masivos. El poder de la circulación. El “fin” de los medios masivos. Debates en el fin de una era. La hipermediatización contemporánea.

Fundamentos de la semiótica para una enseñanza inclusiva y con perspectiva de género: El ser humano como signo: Cosmovisión de la mujer y la juventud desde los medios. El lenguaje como herramienta de configuración del mundo: debates sobre el lenguaje inclusivo.

Bibliografía

- Calvo Ernesto (2015). Anatomía política de Twitter en Argentina. Tuteando #Nisman. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Calvo Ernesto (2022) ¿El fin de la invisibilidad de la circulación del sentido en la mediatización contemporánea? Disponible en: <https://www.designisfels.net/wp-content/uploads/2022/10/designis-i37p245-253.pdf>
- Carlón, Mario (2020). “El gigante del streaming hogareño. Pasado, presente y futuro de Netflix”, Disponible en: <https://enlinea.fadu.uba.ar/netflix/>
- Carlón, Mario y Scolari, Carlos A. (2009). El fin de los medios masivos. El comienzo de un debate. Buenos Aires: La Crujía.
- Fraticelli, Damián (2021). Enunciación y humor en las redes (o cómo estudiar memes sin perder el chiste), La trama de la Comunicación, 25, 2, 115-129. Disponible en: <https://latrama.fcpolit.unr.edu.ar/index.php/trama/article/view/779>
- Jenkins, Henry (2008). Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación. Barcelona: Paidós.
- Scolari, Carlos (2013). Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan. Barcelona: Deusto.
- Verón, Eliseo (2001). El cuerpo de las imágenes. Buenos Aires: Norma.
- Verón, Eliseo (2013). La semiosis social 2. Ideas, momentos, interpretantes. Buenos Aires: Gedisa.

6.3.3.6 Robótica educativa

- **Formato:** asignatura/ taller
- **Régimen de cursada:** cuatrimestral
- **Ubicación en el diseño curricular:** 3er año - 2do cuatrimestre
- **Cantidad de horas semanales:** 6hs reloj

- **Total de horas:** 96hs reloj

FINALIDADES FORMATIVAS DE LA UNIDAD CURRICULAR:

Esta unidad curricular desarrolla conocimientos de robótica educativa, promoviendo el aprendizaje de herramientas necesarias para interactuar con los dispositivos robóticos y su programación. Esto se encuadra dentro del enfoque educativo STEAM y el trabajo por proyectos. Permitirá el desarrollo de habilidades cognitivas básicas del pensamiento lógico y de resolución de problemas mediante una secuencia ordenada.

Esta unidad curricular articula conceptual y metodológicamente con el espacio de Introducción a la Programación de 2do año y con Programación I de 3er año, del Campo de la Formación Específica.

EJES DE CONTENIDOS. DESCRIPTORES:

Introducción a la robótica: Concepto e historia de la robótica. Robot: concepto, composición, descripción y sus partes (sensores, controladores y actuadores). Ensamble de unidad robótica: motores, placa lógica, ruedas, brazo móvil, sensores.

Entorno de programación: Mostrar, eventos, acción, luz, sonido, control, sensor, operadores, variables. Creación de variables personalizadas. Conexiones por cable y bluetooth. Simulación, construcción del proyecto.

Construcción de modelos simples y avanzados: Aplicar programación a problemas reales que permitan la resolución de situaciones. Dinámica de roles. Articulación con otras disciplinas. Programas gratuitos de programación por bloques y códigos: Visualino, Tinkercad, Bitloq.

Ejecución de aplicación: Desde computadora y teléfono celular. Procesos de control. Trabajo en equipo, distribución de roles, aprendizaje sobre prueba y error.

Bibliografía

- Angulo Bahón, C. (2016). Usos y beneficios de la robótica en las aulas. Suplemento del boletín educaweb, (341).
- García, J. M. (2015). Robótica Educativa. La programación como parte de un proceso educativo. Revista de Educación a Distancia (RED), (46).
- González Martínez, J., Estebanell Minguell, M., & Peracaula Bosch, M. (2018). ¿Robots o programación?: el concepto de Pensamiento Computacional y los futuros maestros. Education in the knowledge society: EKS.
- Manuel, S. L. J. (2019). Programación y robótica en educación infantil, primaria y secundaria. Editorial UNED.
- Niño, J. Martínez, L. Fernández, F. Duarte, J. Reyes, F. Gutierrez, G. (2017). Entorno de aprendizaje para la enseñanza de programación en Arduino mediado por una mano robótica didáctica. Revista Espacios, 38(60).
- Willging, P., Astudillo, G. J., Castro, L., Bast, S. G., Occelli, M., & Distel, J. M. (2017). Educación con tecnologías: la robótica educativa aplicada para el aprendizaje de la programación. In XIX Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación (WICC 2017, ITBA, Buenos Aires).

6.3.4 CUARTO AÑO

6.3.4.1 Problemáticas de la enseñanza en la educación secundaria

- **Formato:** seminario/taller
- **Régimen de cursada:** cuatrimestral.
- **Ubicación en el diseño curricular:** 4to año – 1er cuatrimestre
- **Cantidad de horas semanales:** 3hs reloj
- **Total de horas:** 48hs reloj

FINALIDADES FORMATIVAS DE LA UNIDAD CURRICULAR:

La tarea de enseñar es un desafío complejo que nos interpela permanentemente acerca de cómo generar estrategias pedagógico-didácticas e institucionales para que todas/os puedan aprender, independientemente de su género, edad, origen social-cultural, religioso etc.

El derecho a la educación cobra sentido y viabilidad cuando generamos las condiciones de enseñanza que promuevan aprendizajes en todos/as los estudiantes. Esto requiere desarrollar la capacidad de aprender a aprender de modo permanente, revisar para argumentar y producir cambios en nuestras prácticas mejorando las condiciones pedagógico-didácticas en las instituciones y en las aulas. Promueve la desnaturalización de prácticas históricamente construidas acerca del rol de las instituciones educativas, el/la docente y su lugar en la transmisión del conocimiento; para repensar y recrear nuevas escuelas que habiliten otras prácticas para otros contextos y otros sujetos. La inclusión educativa se constituye en un proceso que debe promover el desarrollo de modos diversos de dar respuesta a las particularidades del estudiantado, según sus posibilidades de aprendizaje, origen social, género etc. Toda propuesta de enseñanza requiere de la identificación y búsqueda de eliminación de barreras simbólicas y materiales que generen exclusión.

Son finalidades formativas de este espacio recuperar lo trabajado en el Campo de la Formación General en los tres primeros años de la formación, con respecto a las perspectivas en las que se enmarca este diseño curricular, para conceptualizarlas y contribuir al desarrollo y profundización de saberes en los/as estudiantes que se consideran necesarias para el ejercicio pleno de una ciudadanía consciente de sus libertades, derechos y obligaciones y para la configuración y fortalecimiento de una sociedad democrática, justa y solidaria.

La dimensión transversal de los ejes temáticos definidos para este espacio postula la construcción de saberes complejos. Las temáticas abren la posibilidad de redefinir, en territorio, problemáticas situadas. Los núcleos temáticos se definieron en función de su relevancia social y contextual.

Requiere de un abordaje integral con el aporte y la participación de distintos espacios curriculares de los tres campos. En este sentido, en los ejes de contenidos se referencian posibles temáticas que pretenden la problematización de la práctica pedagógica.

Esta unidad curricular se plantea metodológicamente como un espacio de seminario-taller organizado en torno a problemas prácticos relacionados con la enseñanza situada de los temas y para cuyo abordaje se requiere de una producción específica, luego del análisis y contrastación de perspectivas y debates.

EJES DE CONTENIDOS. DESCRIPTORES:

La educación intercultural como derecho social: La impronta de los mandatos fundacionales en las prácticas educativas y sociales que visibilizan/invisibilizan a los pueblos originarios. La escuela como campo de tensiones y disputas interculturales.

Diversidad educativa. La construcción de alteridades en ámbitos escolares: Las trayectorias educativas. La educación secundaria y los/las adolescentes y jóvenes con discapacidad. Perspectiva social de la discapacidad, normativa, política pública. El acompañamiento a la trayectoria escolar del/la estudiante y la realización de trayectos flexibles con seguimiento, monitoreo y evaluación del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Bibliografía:

- Candau, Vera M. (2010), Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales, en *Estudios Pedagógicos* XXXVI, N° 2, pp. 343-352.
- 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. Rosario. Año 4 N°7. Rosario: Ed. Bordes.
- Gentili, P. (coord.) (2000), Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad, Buenos Aires, Santillana.
- Kaplan, C. (2020), La vida en las escuelas. Buenos Aires, Ed. Homo Sapiens
- Kaplan, C. y Saez, V. (2021). Estigmatización, racismo y violencia en el territorio escolar. Buenos Aires, Ed. Homo Sapiens.
- Rosato, A. (2009), Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit, Buenos Aires, Noveduc.
- Siede, I. (2007), La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela, Buenos Aires, Paidós.
- Sinisi, L. (1999), Nosotros y los otros. Estigma, estereotipo y racialización, en De eso no se habla.... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela, Buenos Aires, Eudeba.
- Skliar, C. (2017), Pedagogía de las diferencias. Buenos Aires, Noveduc.
- Southwell M. y Romano, A. (2013), La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible, Gonnet, UNIPE.
- Terigi, F. (2010), Conferencia "Cronologías del aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares", La Pampa.
- Walsh, Catherine; García Linera, Alvaro y Mignolo, Walter (comps.) (2006), Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento, Buenos Aires, Ediciones Del Signo.

6.3.4.2 Entornos de enseñanza y aprendizaje

- **Formato:** taller
- **Régimen de cursada:** cuatrimestral
- **Ubicación en el diseño curricular:** 4to año – 1er cuatrimestre
- **Cantidad de horas semanales:** 4hs reloj
- **Total de horas:** 64hs reloj

FINALIDADES FORMATIVAS DE LA UNIDAD CURRICULAR:

Los nuevos entornos impactan en los sistemas de educación tanto presencial como a distancia diferenciándose de las propuestas originarias de la modalidad y reconstruyendo las distinciones entre las ofertas. La hibridación como marca de época define la identidad de los proyectos y exige redefiniciones. En ese sentido, esta unidad curricular reinterpreta los cambios a la luz de los marcos sociohistóricos y de los desarrollos e impactos de las tecnologías, desarrollados en la unidad curricular Proyectos Educativos con TIC. En el análisis de las distintas experiencias en la modalidad, desde el diseño, hasta su implementación y evaluación, analiza las condiciones y los contextos que sostienen el desarrollo de una amplia gama de propuestas educativas en la modalidad, en los escenarios de la contemporaneidad. Esta unidad curricular articula conceptual y metodológicamente con el espacio de Proyectos Educativos con TIC de 3er año del Campo de la Formación Específica. Participa y articula con el Campo de la Práctica Profesional de 4to año.

EJES DE CONTENIDOS. DESCRIPTORES:

La educación a distancia como opción pedagógica: desde los orígenes hasta la actualidad. Convergencia e hibridación. Dimensiones política, cultural y pedagógica.

Marcos normativos. La revisión de los roles y funciones.

La producción de propuestas educativas, de enseñanza y de materiales. Campus, redes u otros entornos. La construcción de conocimiento potenciada en el marco de las tendencias culturales. La evaluación en la virtualidad.

Las oportunidades en los escenarios de post pandemia. Recuperando modelos para el diseño de propuestas relevantes e inclusivas. La expansión de los límites del aula. Nuevos escenarios educativos para la reconstrucción de la educación a distancia. Sociedad-Red: Aprender a aprender.

Bibliografía

- Barberà, E., Badia, A., Mominó, J. (2001). La adolescencia teórica de la Educación a Distancia. En: Barberà, E. (coord.), La incógnita de la Educación a Distancia. Barcelona: ICE-Horsori.

- Mena, M. (2018). ¿De dónde venimos? o De la educación a distancia a... En Carrera de Especialización en Educación y Nuevas Tecnologías. Módulo Tendencias Emergentes en Intervenciones Educativas en Línea.
- Mena, M (2004) La Educación a Distancia en América Latina. Modelos Tecnológicos y Realidades. UNESCO-ICDE: La Crujía. Buenos Aires.
- Covarrubias Hernández, Liliana. (2021). Educación a distancia: transformación de los aprendizajes. Telos: revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales, 23 (1), Venezuela.
- Díaz Camacho, J.; Tinajero Villavicencio, M.; Hernández Villafaña, A.; Vital Elías, L. (2019). Las mejores prácticas de la educación en línea. En Revista Enseñanza e Investigación en Psicología. 1(1).
- Schwartzman, G.; Tarasow, F. y Trech, M. (2014). Dispositivos tecno pedagógicos en línea: medios interactivos para aprender. En Aprendizaje abierto y aprendizaje flexible: más allá de formatos y espacios tradicionales. ANEP-Ceibal, Montevideo.
- García Aretio, L. (2021). ¿Podemos fiarnos de la evaluación en los sistemas de educación a distancia y digitales? En RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 24(2), pp. 9-24.
- Barberà, E. Suárez, C (2021). Evaluación de la educación digital y digitalización de la evaluación. En RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 24(2), pp. 33-40.
- Cabero-Almenara, J., y Palacios-Rodríguez, A. (2021). La evaluación de la educación virtual: las e-actividades En RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 24(2), pp. 169-185.
- Henry, J. y Meadows, J. (2008). Un curso virtual totalmente fascinante: nueve principios para la excelencia en la enseñanza en línea. (Traducción por la comunidad del PENT). Publicación original en inglés: An absolutely riveting online course: Nine principles for excellence in web-based teaching. En Canadian Journal of Learning and Technology / La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie, 34(1) Winter / hiver.
- Rogovsky, C. (2020) Tutorías virtuales: una mirada desde adentro. En García, J. y García cabezas, S. (comp.) Las tecnologías en (y para) la educación. FLACSO Editorial, Montevideo, Uruguay. ISBN: 978-9915-9329-0-3.

6.3.4.3 Educación Sexual Integral (ESI) y su enseñanza

- **Formato:** seminario
- **Régimen de cursada:** cuatrimestral
- **Ubicación en el diseño curricular:** 4to año- 2do cuatrimestre
- **Cantidad de horas semanales:** 2hs reloj
- **Total de horas:** 32hs reloj
- **Unidad curricular a cargo del:** equipo interdisciplinar definido institucionalmente y con representantes de los tres campos de la formación.

FINALIDADES FORMATIVAS DE LA UNIDAD CURRICULAR:

La propuesta de este seminario es desandar los caminos de poder-saber que instituyeron como norma una supuesta unidad de experiencia entre sexo, género y deseo dentro de los regímenes de la norma heterosexual. De este modo podemos transitar del reconocimiento de la diferencia a reconocer la manera en que la diferencia es construida y mantenida. Si conceptualizamos al “cuerpo” como una construcción social de una materialidad, es necesario desnaturalizar y revisar las diferentes expresiones escolares en las cuales ese cuerpo se constituye como “diferencia sexual”.

De este modo, la escuela, aunque históricamente ha negado o excluido su participación en la formación de la identidad sexual, ha regulado conductas esperables para niñas, niños, adolescentes y jóvenes; ha prescripto ciertas estéticas señalándolas como las “normales”; ha dirigido expectativas y gustos de y para unos y otros; ha indicado cuáles ámbitos del saber son más propicios para uno y otro género o sexo. Es claro que la educación de la sexualidad no solo atañe a las escuelas, pero tampoco es exclusividad de las familias; la interacción en espacios sociales diferentes, las relaciones interpersonales, la mención u omisión de temas vinculados a la sexualidad están formando en cada uno y permanentemente nuestra sexualidad.

Focalizar la relación escuela, género y sexualidad en la educación nos remite a desnaturalizar y poner en debate la consideración del cuerpo, presente en los discursos, las prácticas y el currículo escolar, sus formas de regulación y procesos de invisibilización o control. Es decir, se considera imprescindible indagar en el desarrollo histórico y la conformación vigente del dispositivo de la sexualidad, y de los procesos de generización expresados en los planes y programas curriculares.

Detenernos a reflexionar en la relación entre escuela, género y sexualidad en los procesos educativos, implica hacer más democrática la escuela, para que tenga más sentido para la vida de quienes asisten a ella; y para darle lugar, orientación y cuidado a una parte significativa de la experiencia humana. El aprendizaje en este campo es también un desaprendizaje: de mandatos, estereotipos y tabúes, para hacer uso del pleno derecho a una sexualidad placentera y responsable, como un derecho de ciudadanía. La sexualidad es profundamente política y la escuela como institución estatal no puede desatender.

En este contexto, la ley constituye un verdadero avance legislativo, que podrá ser vivenciado como conquista de derechos si su implementación se realiza desde enfoques que dejen de considerar al estudiantado como objeto de información para considerarlos/as como sujetos/as de la educación sexual. De este modo, la educación sexual integral desde una perspectiva de género y en el marco de los derechos humanos, nos habilita a visualizar y pensar el espacio social/escolar desde una lectura compleja en la cual se ponen en juego primordialmente diferentes relaciones sociales marcadas por la desigualdad de género.

Esta unidad curricular articula conceptual y metodológicamente con el espacio de Derechos Humanos, Ciudadanías y Perspectiva de Género del Campo de la Formación General, de 4to año.

EJES DE CONTENIDOS. DESCRIPTORES:

Sexualidad y género: Debates teóricos. Género, Sexualidad y Educación: los modelos dominantes de educación sexual, enfoques moralistas, normativos, biologicistas – médicos, sexológicos y de género.

Ley de Educación Sexual Integral (ESI): Pensar la diversidad en la escuela. Ejes conceptuales de la ESI, análisis teórico y didáctico. Propuestas de enseñanza.

La corporalidad a debate: El cuerpo como territorio. La incidencia de los medios de comunicación, las publicidades y el consumo en el cuidado del cuerpo y la salud. La prevención y la patologización. El afecto y la amorosidad en las relaciones sociales.

Derechos humanos y vulneración de derechos: El reconocimiento y ejercicio de los derechos humanos. Los derechos sexuales y reproductivos. Maltrato infantil y su abordaje institucional. Trabajo en red con otras instituciones. Violencia de género y femicidio. Trata de personas. Leyes vigentes y Guía Federal de Orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar.

Bibliografía:

- Aliaga, J.V. y Mayayo, P. (2013), Genealogías feministas en el arte español: 1960-2010 [Corto], España, MUSAC Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León. Galerna Producciones. www.youtube.com/musacmuseo
- Alonso Graciela y Morgade Graciela (comps.) (2008), Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la <normalidad> a la disidencia, Paidós, Buenos Aires.
- Epstein D. y Johnson R. (2000), Sexualidades e Institución escolar, Madrid, Editorial Morata.
- Foucault Michel (2003), La voluntad de saber, Volumen I de Historia de la Sexualidad, Siglo XXI Editores.
- Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral, Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Ley Nacional N° 26.150.
- Lopes Louro Guacira (2001) (Org.), Pedagogías de la Sexualidad. En: El cuerpo educado, Pedagogía de la sexualidad, Belo Horizonte, Brasil, Auténtica Editora.

6.3.4.4 Programación II

- **Formato:** asignatura - taller
- **Régimen de cursada:** cuatrimestral
- **Ubicación en el diseño curricular:** 4° año - 2do cuatrimestre
- **Cantidad de horas semanales:** 6hs reloj
- **Total de horas:** 96hs reloj

FINALIDADES FORMATIVAS DE LA UNIDAD CURRICULAR:

Esta unidad curricular profundiza e integra conocimientos propuestos sobre programación para generar aplicaciones y proyectos educativos con planteos de mayor complejidad.

Esta unidad curricular articula conceptual y metodológicamente con el espacio de Introducción a la Programación de 2do año, Programación I, y Proyectos Educativos con TIC, de 3er año, todas del Campo de la Formación Específica.

EJES DE CONTENIDOS. DESCRIPTORES:

Objetos II: Definición de objeto para Python. Atributos y métodos. Plantillas, objetos personalizados, instancia. Método constructor. Errores.

POO: Abstracción, herencia, polimorfismo, encapsulación.

Funcionalidades avanzadas: Funcionalidades avanzadas: Operadores encadenados, list comprehension, decorators y generadores vs iteradores. Django (Git): Git, bases de Django, diferencia con Python. Usos.

Proyecto: Desarrollo de una aplicación básica o un desarrollo web para manejar datos.

Bibliografía

- González Duque, R. (2011). Python para todos.
- Van Rossum, G., & Drake Jr, F. L. (1991). Guía de aprendizaje de Python. Release, 2.
- López, D. A. (2018). Programación orientada a objetos I. Servicio de Publicaciones de la Universidad Católica de Ávila.

6.4 Campo de la Formación de la Práctica Profesional

El campo de la práctica como trayecto formativo vertebra 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 los saberes específicos que definen la tarea de enseñar. Requiere de la inserción en contextos diversos, asumiendo paulatinamente funciones que un/a docente desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales. Para ello es necesario proponer experiencias formativas en diferentes ámbitos sociales: urbano-rural-encierro-domiciliario-virtual, en ámbitos educativos con distintas modalidades, formatos escolares y para diferentes sujetos de la educación obligatoria. Es necesario priorizar las articulaciones con los otros campos de la formación general y específica, con la intención de encontrar un equilibrio entre una sólida formación disciplinar y una sólida formación en la práctica de la enseñanza para el nivel en el que se forma.

Definimos para su abordaje núcleos de sentido que acompañan el trayecto formativo caracterizado por la circularidad, progresión y complejidad para la inserción en 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,**
- **la apropiación de herramientas metodológicas desde la investigación educativa para su abordaje,**
- **y el/la 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, que le permita sistematizarse y posibilitar nuevas miradas a las prácticas desempeñadas desde todos/as los y las sujetos, que participan en la formación de los y las estudiantes. En este sentido el trabajo con las narrativas, desde los inicios de la formación a través del cuaderno de formación, promueve en las y 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, que configuran el habitus profesional.

En el campo de la práctica el trabajo formativo tiene la particularidad de estar vinculado con otras instituciones y sujetos que participan como co-formadores/as en ese proceso. La relación entre instituto formador y las instituciones asociadas es un espacio de debate y construcción colectiva que interpela permanentemente a las y los sujetos, las culturas institucionales y los saberes. Nos posicionamos desde una concepción de formación y práctica, 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 instituciones 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/as, 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 para su transformación.

El campo de la práctica está organizado en cuatro unidades curriculares que 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 para los cuatro años el abordaje de experiencias formativas en las dos instituciones formadoras (escuelas asociadas/instituto formador). En cada unidad curricular se desarrollan al interior formatos combinados como: talleres de práctica, trabajos de campo en diferentes contextos institucionales y socioeducativos ampliados, talleres integradores/interdisciplinarios, tutorías, ateneos; estos dispositivos constituyen alternativas diversas para la compleja organización de la tarea pedagógica del área de práctica.

- **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 metacognitivos que se ponen en juego en el intercambio reflexivo y en una formación en 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 marcos conceptuales, la identificación de las particularidades de esa práctica situada, contextualizada, interpelada por dimensiones micro institucionales y macro contextuales. Genera la apropiación de herramientas procedimentales como el observar, registrar, entrevistar, documentar y sistematizar información.

- **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 cada nivel. Propicia el intercambio de posicionamientos y debate de perspectivas. Este modo de abordaje favorece la ampliación de las perspectivas desde estudiantes, docentes de la orientación y expertos/as. La instancia se propone para práctica III y/o IV potencia la actualización, revisión, e integración de análisis y reflexión sobre situaciones problemáticas (institucionales/áulicas), análisis de casos, producción de narrativas.

- **TALLER INTEGRADOR/INTERDISCIPLINAR:** espacio que transversaliza los temas y/o las problemáticas específicas vinculadas a la formación docente y a la enseñanza de la disciplina en cada nivel. Estas problemáticas son definidas por las y los sujetos que participan en cada práctica y su abordaje trasciende a una orientación o disciplina. Es el ámbito de construcción colectivo desde primer año. Se definen ejes que orientan el trabajo compartido para cada año, las articulaciones con otros espacios curriculares del profesorado y otras/os sujetos que participan en el proceso formativo de los y las estudiantes. A partir de segundo a cuarto año el/la docente co-formador/a acompaña el proceso de formación.

- **TUTORÍAS:** encuentros que posibilitan la circulación de la palabra entre los y las estudiantes y los y las tutores/as, 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 reconocerlas para su mejora en las intervenciones.

6.4.1 PRIMER AÑO

6.4.1.1 Práctica docente I

- **Formato:** práctica docente
- **Régimen de cursada:** anual
- **Ubicación en el diseño curricular:** 1º año
- **Cantidad de horas totales:** 92hs reloj

FINALIDADES FORMATIVAS DE LA UNIDAD CURRICULAR:

Eje organizador: *“Los contextos de producción de la práctica docente y los procesos subjetivos de construcción de la identidad profesional.”*

La unidad curricular práctica I plantea un primer acercamiento de los y las estudiantes a diferentes instituciones, con la intencionalidad de reflexionar acerca de las experiencias educativas en variados contextos sociales y educativos. En estrecha relación con los espacios curriculares de primer año, se construyen saberes prácticos con intención de relevar, conocer, comprender y problematizar experiencias en la complejidad del contexto en que se desarrollan. Particularmente, se interpelan territorialidades y experiencias vinculadas con las adolescencias y juventudes, explorando espacios socioeducativos pensados en términos de reflexión e intervención docente.

Se plantean abordajes en torno a la formación, la práctica docente, la complejidad de las prácticas sociales, institucionales y de enseñanza, y se inicia a los y las estudiantes en el conocimiento y la práctica de la investigación educativa. Desarrolla la capacidad de comprender los contextos socio- institucionales y los rasgos que lo particularizan, para posibilitar el acercamiento progresivo a las actividades que definen la tarea de educar. Provoca el aprendizaje de capacidades que permiten la problematización de las prácticas educativas en sentido amplio y las prácticas 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.

Como metodología vinculada al campo de la investigación educativa, se propone la autobiografía de iniciación a la narrativa ligada a las vivencias subjetivas que calan en la formación docente, y las prácticas de observación como aproximación a las prácticas de recolección de información. Además se plantea la escritura del diario de formación como herramienta que permita al y a la estudiante la documentación de su propio proceso formativo, de modo de reflexionar acerca de la construcción de la identidad profesional. De este modo se busca desarrollar una formación para el análisis reflexivo respecto a la propia biografía escolar y su incidencia en los procesos de identificación profesional que le posibilite al/la estudiante comprometerse con su propio proceso formativo.

Es central la idea de que la identidad profesional se configura en contextos dinámicos y complejos, en los que es clave reconocerse como sujetos activos y comprometidos con la realidad.

EJES DE CONTENIDOS. DESCRIPTORES:

Formación, práctica docente e investigación: Modelos de docencia. Representaciones sociales acerca del ser docente. Saberes y conocimientos específicos. Dimensión política y socio-comunitaria.

Prácticas sociales, institucionales y de enseñanza: Contextos de prácticas institucionales y su relación particularizada con la realidad socioeducativa a la que pertenecen. Experiencias educativas. La educación permanente, organizaciones y espacios comunitarios. Relevamiento de propuestas de enseñanza mediadas por las tecnologías de la comunicación y la información en instituciones de educación secundaria.

Investigación y formación: Aportes teórico-metodológicos de la investigación socioantropológica, la etnografía. Experiencias biográficas relacionadas con el aprendizaje de las tecnologías de la comunicación y la información. Análisis y deconstrucción de modelos de enseñanza. Instrumentos de recolección de información. Construcción de categorías, sistematización de datos. Informes. Las narrativas y documentación pedagógica. El diario de formación.

Para el desarrollo de esta unidad curricular se sugieren: actividades en el IFDC a través de: taller de práctica: 64 hs anuales; taller integrador: 8 hs anuales y trabajo de campo en las instituciones asociadas 20 hs anuales. Los tres formatos que se proponen organizan el trabajo al interior del área de las prácticas y deben articularse entre sí y con otros espacios curriculares y formadores/as, a los fines de promover los aprendizajes propuestos en esta unidad curricular. El taller integrador coordinado por el/la docente del campo de la práctica, tiene la intención de generar un ámbito de interacción entre las instituciones sociales/educativas y las y los sujetos involucradas/os a través de la definición de problemáticas y/o temáticas que se vinculen al eje de la práctica en el primer 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.

Participan en el taller interdisciplinar: Pedagogía, Antropología Sociocultural del Campo de la Formación General, Tecnología Educativa del Campo de la Formación Específica. Esta prescripción no impide la incorporación de otros/as referentes de los otros campos de la formación, si la situación lo requiere.

Bibliografía:

- Achilli, L. E. (2000), Investigación y formación docente, Rosario, Laborde Editor.
- Alliaud, A.; Duscharzky, L. (comp.) (2003), Maestros: formación, práctica y transformación escolar, Buenos Aires, Niño y Dávila editores.
- Anijovich R. (2009), Transitar la Formación Pedagógica. Dispositivos y estrategias. Buenos Aires Paidós.

Diseño Curricular Jurisdiccional

- Davini, C. (2014), La formación en la Práctica Docente. Editorial Paidós, Voces de la Educación.
- Freire, P (2003) El grito manso. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ferry, G. (1997), Pedagogía de la Formación. 1ª edición. Buenos Aires: Formación de Formadores, Serie Los Documentos, Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Ediciones Novedades Educativas, Paidós educador.
- Filloux, J. (2004), Intersubjetividad y formación, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Freire Paulo (2008), Pedagogía de la autonomía, Buenos Aires, Ed. Siglo XXI.
- Guber R. "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>
- Guber, R. (2011), La etnografía. Método, campo y reflexividad, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Guber, R. (2004), El registro de campo: primer análisis de dato, en El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo, Buenos Aires, Paidós
- Mc. Ewan, H. & Egan, K (comp.) (1998), La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación, Buenos Aires, Amorrortu.
- Rockwell E. (2011), La experiencia etnográfica historia y cultura en los procesos educativos, Buenos Aires, Paidós.
- Schön, D. (1992), La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones, Barcelona, Paidós.
- Urbano C. y Yuni J. (2005), Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e investigación-acción, Córdoba, Editorial Brujas.
- Wittrock, M.C. (1989), La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos, Barcelona, Paidós.

6.4.2. SEGUNDO AÑO

6.4.2.1 Práctica docente II

- **Formato:** práctica docente
- **Régimen de cursada:** anual
- **Ubicación en el diseño curricular:** 2º año
- **Total de horas:** 128hs reloj

FINALIDADES FORMATIVAS DE LA UNIDAD CURRICULAR:

Eje organizador: *“La historia, organización y dinámica de las instituciones”*

Esta unidad curricular profundiza el abordaje de las instituciones educativas, su dimensión histórica y los rasgos que las particularizan, con el fin de poder desentrañar las redes de significados que las y los sujetos sostienen a través de la cultura escolar. Este desentrañamiento permite problematizar rituales y discursos productores de subjetividades y corporalidades en las escuelas, respondiendo a las necesidades y posibilidades de recrear instituciones democráticas, formativas y plurales. Junto con los espacios de segundo año, se pone el foco en la reflexión y la acción en torno a los saberes legitimados y no legitimados, en las palabras que nombran al mundo.

Este espacio favorece la construcción de herramientas conceptuales y metodológicas para la interpretación de las culturas institucionales/áulicas y el diseño colectivo de proyectos para la

enseñanza de TIC en la educación secundaria; la comprensión de las instituciones educativas, su estructura, particularidades y dinámica cotidiana; el análisis de los documentos e instrumentos que sostienen las prácticas de enseñanza desde una mirada crítica – reflexiva, comprendiendo sentidos y significados de la práctica curricular. También permite conocer el desarrollo de la complejidad y multiplicidad de las tareas docentes en distintos contextos; profundizar en el aprendizaje de saberes docentes para intervenir en el escenario institucional y comunitario; identificar características y necesidades del contexto de la escuela, las familias y la comunidad; diseñar e implementar experiencias de aprendizaje que recuperen las características culturales y el conocimiento de las familias y la comunidad; participar en espacios de socialización y debate sobre producciones colectivas, que favorezcan procesos de formación intersubjetiva y metacognición. Documentar experiencias pedagógicas que generen instancias de escritura y objetivación de la práctica. Comprometerse con el propio proceso de formación.

EJES DE CONTENIDOS. DESCRIPTORES:

Las instituciones educativas: Historia institucional. Análisis institucional. Las dimensiones de la estructura formal institucional. La cultura institucional. Las relaciones informales y la dinámica de la vida institucional. La institución como espacio de circulación de saberes. La gramática institucional. La autoridad pedagógica, el análisis de los dispositivos disciplinarios y de convivencia.

La dimensión pedagógico-didáctica: Niveles de concreción curricular. Normativa curricular jurisdiccional e institucional. Los procesos y documentaciones institucionales organizadores de las prácticas: sentidos, alcances, dimensiones de documentación que orientan las prácticas docentes en general y los procesos de enseñanza y aprendizaje. La autoridad pedagógica en el análisis didáctico de los diseños de enseñanza.

Las TIC y su enseñanza en la educación secundaria: Producción colectiva de proyectos institucionales y áulicos: los proyectos curriculares disciplinares e interdisciplinares. Vinculaciones con las prescripciones curriculares, diversidad de formatos.

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 del taller de la práctica II se definen: actividades en el IFDC, taller de la práctica, 64hs anuales; taller integrador: 16hs anuales; trabajo de campo en las instituciones asociadas: 48hs anuales. Los formatos que se proponen organizan el trabajo

al interior del área de las prácticas 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 II propone la inserción institucional a través de observación, observación participante, participación en actividades institucionales, ayudantías en el acompañamiento a las trayectorias de estudiantes en lineamientos de inclusión, en el seguimiento de trayectorias especiales, en la elaboración y producción colectiva de propuestas contextualizadas en parejas pedagógica y profesores/as de las disciplina/s. Promover la participación en los espacios de tutorías, de construcción disciplinar e interdisciplinar. Se sugiere para el trabajo de campo un acercamiento a aspectos pedagógicos organizacionales de la educación secundaria

El taller integrador coordinado por el/la docente del campo de la práctica, tiene la intención de generar un ámbito de interacción entre las instituciones y las y los sujetos involucradas/os 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. Participan en el taller integrador: Didáctica General, del Campo de la Formación General, Multimedia I, Medios Digitales y, Didáctica de la Educación Secundaria, del Campo de la Formación Específica, y coformadoras/es. Esta prescripción no impide la incorporación de otros/as referentes de los otros campos de la formación, si la situación lo requiere.

Bibliografía:

- Baquero, R.; Diker, G. & Frigerio, G. (comp.) (2007), Las formas de lo escolar, Buenos Aires, CEM del estante editorial.
- Belgich Horacio (2006), Orden y Desorden escolar, Rosario, Editorial Homosapiens.
- Bixio, C. (2004), Cómo construir proyectos. El proyecto institucional. La planificación estratégica. ¿De qué hablamos cuando hablamos de proyectos? Rosario, Homo Sapiens.
- Bolívar, A. (1995), El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación del currículum, FORCE, Universidad de Granada.
- Butelman, I. (comp.) (1996), Pensando las instituciones, Sobre teorías y prácticas en educación, Buenos Aires, Paidós.
- Chaiklin, S. & Lave, J. (comp.) (2001), Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto, Buenos Aires, Amorrortu.
- Feldman, D. (2010) Enseñanza y escuela, Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, L. (1994), Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas, Buenos Aires, Paidós.
- Fernández, L. (1998), El análisis de lo institucional en la escuela, Buenos Aires, Paidós.
- Frigerio G., y otros (1996), Las Instituciones Educativas Cara y Ceca, Buenos Aires, Troquel.
- Martinis, P. y Redondo, P. (comps) (2015) Inventar lo imposible: experiencias pedagógicas entre dos orillas, CABA: La Crujía.
- Nicastro, S. (2006), Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones sobre lo ya sabido, Rosario, Homo Sapiens.
- Perkins, D. (2010) El aprendizaje pleno: principios de la enseñanza para transformar la educación. Buenos Aires: Paidós.

- Santos Guerra, M. (1994), Entre Bastidores el lado oculto de la organización escolar, Málaga, Aljibe.
- Santos Guerra, M. (1999), Para comprender las organizaciones educativas, Málaga, Aljibe.
- Stone Wiske, M (comp) (1999). La enseñanza para la comprensión, Buenos Aires: Paidós.
- Wittrock, Merlin C. (1989), Aspectos del acceso al lugar y de la ética de la investigación, en La investigación de la enseñanza; II. Métodos cualitativos y de observación. Buenos Aires. Paidós.
- Woods P. (1986), La escuela por dentro, Barcelona, Paidós.
- Woods P. (1989), Investigar el arte de la enseñanza uso de la etnografía en la Educación, Buenos Aires, Paidós.

6.4.3. TERCER AÑO

6.4.3.1 Práctica docente III. Residencia pedagógica

- **Formato:** práctica docente
- **Régimen de cursada:** anual
- **Ubicación en el diseño curricular:** 3º año
- **Total de horas:** 150hs reloj

FINALIDADES FORMATIVAS DE LA UNIDAD CURRICULAR:

Eje organizador: “*Prácticas de enseñanza contextualizadas*”

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, entrama 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 y de 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 Tecnologías de la Información y la Comunicación en las instituciones escolares. Valorar la investigación educativa como herramienta, que permite la producción de conocimientos contextualizados de las instituciones educativas

En esta unidad se profundiza e integra el desarrollo de capacidades vinculadas al proceso de enseñanza y aprendizaje. Identificar las características y modos de aprender de los y las estudiantes. Tomar decisiones pedagógicas que reconozcan y respeten la diversidad a fin de propiciar el logro de aprendizajes comunes significativos. Utilizar, diseñar y producir una

variedad de recursos en diferentes formatos, integrando diversos contenidos y dispositivos digitales. Diseñar e implementar diferentes procedimientos de evaluación que permitan a las y los estudiantes mostrar de múltiples maneras sus aprendizajes. Intervenir en la dinámica grupal para organizar el trabajo escolar, identificando las características de constitución y funcionamiento de los grupos y tomar decisiones en función de éstas. Planificar y desarrollar la enseñanza de las habilidades necesarias para vincularse responsablemente con los/as otros/as y para trabajar en forma colaborativa. Comprometerse con el propio proceso formativo. Analizar el desarrollo de las propias capacidades profesionales y académicas para consolidarlas.

EJES 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. La clase escolar, construcción de categorías didácticas para su análisis y comprensión.

El conocimiento profesional de los/las profesores/as en relación con su práctica profesional: La intervención del/la docente en los procesos de enseñanza aprendizaje. Las tareas del/la profesor/a de TIC en la práctica cotidiana. Análisis de esquemas prácticos y estratégicos de la práctica.

Las prácticas de enseñanza: el diagnóstico, la planificación como hipótesis de trabajo, aprendizaje –enseñanza evaluación– estrategias didácticas específicas. Propuestas disciplinares/multidisciplinares/interdisciplinares. La construcción metodológica. La evaluación del proceso y la acreditación. Criterios para la construcción del diseño y evaluación de propuestas de intervención educativa. Propuestas de intervención en las prácticas de residencia en sus diferentes contextos. Diversidad de formatos para la enseñanza y aprendizaje.

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 del taller de la práctica III, se definen actividades en el IFDC taller de la práctica: 64hs anuales; taller integrador: 16 hs anuales y trabajo de campo en las instituciones asociadas 60hs anuales. Se propone incorporar otros formatos como tutorías y ateneos (10hs). Los formatos que se proponen organizan el trabajo al interior del área

de las prácticas y deben articularse entre sí y con otros espacios curriculares y formadores/as a los fines de promover los aprendizajes propuestos en esta unidad curricular.

El trabajo de campo en práctica III propone la inserción institucional a través de observación, ayudantías, participación en actividades institucionales, proyectos pedagógico-didácticos, elaboración y producción colectiva de propuestas de intervención áulica/e institucional. Diseño de propuestas contextualizadas disciplinares/multidisciplinares pensadas para diferentes formatos; la clase y talleres interdisciplinares.

El taller integrador coordinado por el/la docente del campo de la práctica tiene la intención de generar un ámbito de interacción entre las instituciones educativas y las y los sujetos involucradas/os, a través del análisis teórico-práctico que argumenta las experiencias sistematizadas con el aporte de desarrollos conceptuales de otras unidades curriculares.

Participan en el taller integrador Proyectos Educativos con TIC y, Diseño y Producción de Materiales Educativos Digitales y co-formadores/a. Esta prescripción no impide la incorporación de otros/as referentes de los otros campos de la formación, si la situación lo requiere.

Bibliografía:

- Anijovich, R. y otros (2004), Una introducción a la enseñanza para la diversidad. Aprender en aulas heterogéneas, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- ----- (2009), Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- ----- (2009), Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. Paidós, Buenos Aires Aran, P. (1998), Materiales Curriculares, Barcelona, Graó Biblioteca del Aula.
- Barreiro, T. (2000), Trabajo en grupos. Ediciones Novedades Educativas Bixio, C. (2004), Cómo planificar y evaluar en el aula, Rosario, Homo Sapiens.
- Cullen, C (2004) Perfiles ético-políticos de la educación, Buenos Aires, Paidós.
- Edelstein, G. (2011), Formar y formarse en la enseñanza, Buenos Aires, Paidós.
- Gvirtz, S. (comp.) (2000), Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela, Buenos Aires, Santillana.
- Jackson, P. (1992), La vida en las aulas, Madrid, Morata.
- Litwin, E. (1997), Las Configuraciones Didácticas. Una nueva agenda para la Enseñanza Superior, Buenos Aires, Paidós.
- Litwin, E. (2008), El oficio de enseñar. Condiciones y contextos, Buenos Aires, Paidós.
- Perrenoud P. (2009), Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje. Graó. Biblioteca de aula]196.
- Perrenoud, Ph (2007), Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Grao. Barcelona
- Ritchart, R., Church, M. y Morrison, K. (2014) Hacer visible el pensamiento, CABA, Paidós
- Sanjurjo L. (2009), Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Rosario. Homo Sapiens Ediciones.
- Schön, D. (1992), La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones, Barcelona, Paidós.
- Souto de Asch, M. (1993), Hacia una didáctica de lo grupal. Buenos Aires. Miño y Dávila.

- Souto, M. (1996), La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal. En “Corrientes didácticas contemporáneas” de Alicia Camillioni – María C. Davini y otros. Buenos Aires. Paidós.
- Terigi, F. (1999), Currículum, Buenos Aires, Santillana.
- Wassermann, S. (1999), El estudio de casos como método de enseñanza, Buenos Aires, Amorrortu.

6.4.4 CUARTO AÑO

6.4.4.1 Práctica docente IV y residencia pedagógica

- **Formato:** práctica docente IV. Residencia pedagógica
- **Régimen de cursada:** anual
- **Ubicación en el diseño curricular:** 4º año
- **Total de horas:** 256hs reloj

FINALIDADES FORMATIVAS DE LA UNIDAD CURRICULAR:

Eje organizador: *“La práctica profesional como práctica ética- política comprometida con intervenciones que asuman la justicia curricular y la inclusión educativa social.”*

En esta unidad curricular se alcanza un mayor nivel de complejidad en la formación docente inicial, al profundizar y articular fuertemente los saberes disciplinares, pedagógico-didácticos, contextuales y personales desarrollados a lo largo de la trayectoria en el profesorado.

La residencia se constituye en el periodo en el que el/la 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.

En consonancia con el desafío de la educación secundaria, los residentes desarrollan su rol docente en tanto creadoras/es de condiciones que proporcionen a las y los estudiantes un espacio para que construyan su proyecto vital actual y futuro y que piensen su vida en un ámbito de cuidado para un vivir mejor.

Considerar la residencia como ámbito de acompañamiento a los y las residentes desde los/as profesores/as co-formadores/as, formadores/as del IFDC y pares; 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. Organizar la experiencia de residencia para los niveles de enseñanza obligatoria.

En esta unidad los y las estudiantes/ residentes desarrollan la autonomía en la puesta de las capacidades vinculadas al proceso de enseñanza y aprendizaje, que le permitan un desempeño respetuoso de los modos de aprendizaje de los y las jóvenes que habitan las escuelas hoy, en consonancia con toma de decisiones argumentadas, en el diseño de

intervenciones individuales y grupales que promuevan el desarrollo de habilidades y formas de ciudadanía responsables de una sociedad democrática. Comprometerse con el propio proceso formativo. Analizar el desarrollo de las propias capacidades profesionales y académicas para consolidarlas.

Tanto en el trabajo intrapersonal como en el interpersonal propios de la formación docente se avanza en las narrativas pedagógicas como "formas de subjetivación" en las que se hace visible y se modifica la "experiencia" que uno tiene de sí mismo y de la construcción de su identidad profesional. Las prácticas narrativas desarrolladas en el campo de la práctica cobran particular relevancia en su potencialidad reflexiva y metacognitiva, y se enriquecen con la sistematización de las experiencias, el intercambio grupal y la vuelta al terreno como praxis transformadora. Resulta fundamental el aprendizaje de las experiencias de las y los pares reconociendo que la producción de saberes pedagógicos implica necesariamente una tarea colaborativa en el espacio entre la práctica y la teorización

EJES DE CONTENIDOS. DESCRIPTORES:

La enseñanza: El diseño y producción de propuestas pedagógico-didácticas de intervención educativa contextuada. La evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Diseño, puesta en escena y evaluación de proyectos educativos.

El/la docente profesional, intelectual: La docencia como práctica política de transformación social-cultural. La escritura de experiencias didácticas en la residencia, como insumo de reflexión crítica permanente acerca de la propia práctica.

Para el desarrollo de la unidad curricular del taller de la práctica IV y residencia se sugieren actividades en el IFDC, taller de la práctica 64 hs anuales y taller integrador 20 hs anuales, trabajo de campo en las instituciones 152 hs anuales. Se propone incorporar espacios de tutorías y ateneos 20hs. Los formatos organizan el trabajo al interior del área de las prácticas y deben articularse entre sí y con otros espacios curriculares y formadores/as 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 observación, ayudantías, acompañamiento a trayectorias estudiantiles, producción y desempeño de proyectos pedagógico-didácticos en los ciclos de la escuela secundaria.

El taller integrador coordinado por el/la docente del campo de la práctica tiene la intención de generar un ámbito de interacción entre las instituciones educativas y las y los sujetos involucradas/os a través del análisis teórico-práctico que argumentan las experiencias sistematizadas con el aporte de desarrollos conceptuales de otras unidades curriculares.

Participan en el taller integrador Proyectos Educativos con TIC y, Diseño y Producción de Materiales Educativos Digitales y, Medios Digitales, de 3er año del Campo de la Formación

Específica, y co-formadores. La participación de Robótica Educativa y Multimedia II, de 3er año y, Programación II, Entornos Digitales de Enseñanza y Aprendizaje, de 4to año, quedan a consideración de la modalidad de educación secundaria en el que se desarrolle la residencia.

Bibliografía

- Alliaud, A. (2010), La formación en y para la práctica profesional – Conferencia –Documento, INFD.
- ----- (2014), El campo de la práctica como instancia privilegiada para la transmisión del oficio de enseñar. Conferencia – Documento, INFD.
- ----- (2017) Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio, CABA Paidós.
- Davini, C. (2014), La formación en la práctica docente. Buenos Aires, Paidós.
- Edelstein, G. (2000), El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar, en Revista IICE. Año IX, N° 17, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Edelstein, G. (coord.) (2008), Prácticas y residencias. Memoria, experiencias y horizontes II, Córdoba, Brujas.
- Edelstein, G. (coord.) (2010), Prácticas y residencias. Memoria, experiencia, horizontes IV, Córdoba, Ed. Brujas.
- Feldman, D. (2011), Treinta y seis capacidades para la actividad docente en escuelas de educación básica, M.E.C.T., Documento INFD.
- Giroux, H. (1990) Los profesores como intelectuales transformativos, en Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós.
- Jackson, P. (1999), Enseñanzas implícitas, Buenos Aires, Amorrortu.
- Larrosa, J. (1995) Escuela, poder y subjetivación, Madrid: La Piqueta.
- McEwan, H. y Egan, K. (comps), La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación, Buenos Aires, Amorrortu.
- Sanjurjo, L. (2002), La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula, Rosario, Homo Sapiens.
- Satulovsky, S (2009), Tutorías: Un modelo para armar y desarmar – La tutoría en los primeros años de la escuela secundaria, Buenos Aires, NOVEDUC
- Skliar, C. y Larrosa, J. (comps) (2009) Experiencia y alteridad en educación, Rosario: Homo Sapiens. Souto, M. (1993), Hacia una didáctica de lo grupal, Buenos Aires, Miño y Dávila.



