



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

"2019 - AÑO DEL CENTENARIO DEL NACIMIENTO DE EVA DUARTE DE PERÓN"

Resolución

Número:

Referencia: Diseño Curricular Profesorado de Educación Secundaria en Química

VISTO, la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206, la Ley de Educación Superior N° 24.521 y su modificatoria Ley N° 25.573, la Ley de Educación Provincial N° 1.018, la Resoluciones del Consejo Federal de Educación N° 24/07, N° 74/08, N° 24/07, N° 285/16, N°286/16, N° 337/18, El Convenio Marco de Cooperación Recíproca entre la Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur y la Universidad Tecnológica Nacional N° 1336, restablecido mediante Decreto N° 1190/16, el Acta de Aplicación suscripta entre la Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur y la Universidad Tecnológica Nacional del 14 de Febrero de 2017, y;

CONSIDERANDO:

Que la Ley de Educación Nacional N° 26.206 en su artículo 4° establece que el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias.

Que la Ley de Educación Nacional N° 26.206 en su artículo 37° señala que el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen competencia en la planificación de la oferta de carreras de postítulos así como del diseño de planes de estudio, la gestión y asignación de recursos y la aplicación de las regulaciones específicas, relativas a los Institutos de Educación Superior bajo su dependencia.

Que el Artículo 71° de la LEN establece que la formación docente tiene la finalidad de preparar docentes con capacidad de enseñar, generar y transmitir los valores necesarios de las personas, para el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa.

Que el artículo 73°, inciso b) de la mencionada Ley, enuncia como uno de los objetivos de la política nacional de formación docente, desarrollar las capacidades y los conocimientos necesarios para el trabajo docente en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo de acuerdo a las orientaciones de dicha Ley.

Que, el Artículo 74° de la misma Ley, establece que el Ministerio De Educación y el Consejo Federal de Educación acordarán las políticas y los planes de la formación docente inicial, como así también los lineamientos para la organización y administración del sistema y los parámetros de calidad que orienten los diseños curriculares.

Que, asimismo, el Artículo 76° ha creado el INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE, asignándole entre sus funciones la promoción de políticas nacionales y la formulación de lineamientos básicos curriculares para la formación inicial y continua de docentes.

Que la Ley de Educación Provincial N° 1018 señala en su artículo 48, entre sus objetivos el de jerarquizar y reconceptualizar la formación docente, articulándola con los diferentes niveles, modalidades y orientaciones, como factor central y estratégico del mejoramiento de la calidad de la educación; brindar una adecuada diversidad de propuestas de la educación superior, que atiendan a las expectativas y necesidades de la población, especialmente a los requerimientos del campo educativo.

Que la Resolución del CFE N° 24/07 aprobó el documento "Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial", en el cual se establece que la estructura, organización y dinámica curricular de la formación docente inicial deben ser periódicamente revisadas con el fin de mejorarla, adecuarla a los desafíos sociales y educativos y a los nuevos desarrollos culturales, científicos y tecnológicos.

Que la Resolución del CFE N°285/16 aprobó el PLAN ESTRATÉGICO NACIONAL 2016-2021 "ARGENTINA ENSEÑA Y APRENDE", el cual en su Eje 1.2.2 se plantea como objetivo la revisión, actualización, seguimiento e implementación de los marcos y lineamientos curriculares según las necesidades de la educación del siglo XXI y el desarrollo de nuevas propuestas curriculares en áreas innovadoras y temas transversales.

Que la Resolución del CFE N°286/16 aprobó el PLAN NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE 2016-2021, el que establece en su Objetivo 2.a) la misión de consensuar marcos referenciales sobre los conocimientos, capacidades y actitudes esperados en los egresados de las instituciones formadoras.

Que la Resolución del CFE N° 337/18 indica que los Diseños Curriculares Jurisdiccionales han avanzado en la definición de los saberes prioritarios para la formación, sin embargo, resulta necesario precisar las capacidades profesionales que es fundamental desarrollar en los futuros docentes y profundizar su enseñanza y aprendizaje en las instituciones formadoras.

Que la Resolución del CFE N° 337/18 acordó definir a las capacidades profesionales docentes como construcciones complejas de saberes y formas de acción que permiten intervenir en las situaciones educativas –además de comprenderlas, interpretarlas o situarlas– para llevar adelante la tarea de enseñar, promover aprendizajes de una manera adecuada y eficaz, así como resolver problemas característicos de la docencia.

Que en el Acta de Aplicación suscripta entre la Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur y la Universidad Tecnológica Nacional del 14 de Febrero de 2017 en su artículo 1° La Provincia y la Universidad se comprometen a implementar, en el contexto del Convenio Marco, el Profesorado de Educación Secundaria en Física y el Profesorado de Educación Secundaria en Química en el ámbito del Instituto Superior del Profesorado Río Grande – ISPRG- dependiente de la Facultad Regional Tierra del Fuego por la creciente demanda de docentes en las mencionadas disciplinas que se registra cotidianamente en el Sistema Educativo Provincial.

Que a partir de la implementación del presente Diseño Curricular deberá presupuestarse diez (10) horas cátedra, categoría 910, interinas, destinadas a la Coordinación Pedagógica de la Carrera, como así también un cargo Bedel categoría 903, interino a fin de llevar adelante las tareas administrativas en todo lo relacionado con docentes y estudiantes.

Que por los motivos expuestos se hace necesario que el Diseño Curricular Jurisdiccional cuente con el instrumento legal pertinente.

Que el suscripto se encuentra facultado para dictar el presente acto administrativo, en virtud de lo establecido en el artículo 17 de la ley provincial N° 1060.

Por ello:

EL MINISTRO DE EDUCACIÓN

R E S U E L V E:

ARTÍCULO 1º.- APROBAR el Diseño Curricular para la Formación Docente Inicial del "Profesorado de Educación Secundaria en Química" que como Anexo I forma parte integrante de la presente.

ARTÍCULO 2º.- ESTABLECER que dicha formación otorgará el Título de "Profesor/a de Educación Secundaria en Química"

ARTÍCULO 3º.- AUTORIZAR el dictado del mismo en el Instituto Superior del Profesorado de Río Grande, sito en la ciudad de Río Grande, a partir de la cohorte 2020.

ARTÍCULO 4º.- INCORPORAR al Anexo Provincial de Títulos el Profesorado de Educación Secundaria en Química, dictado por el Instituto Superior del Profesorado de Río Grande, de la ciudad de Río Grande, otorgando el carácter

DOCENTE, a los profesionales egresados que cumplan con los requisitos de acreditación.

ARTÍCULO 5º.- Comunicar y Notificar al Instituto Superior del Profesorado de Río Grande y a quienes corresponda. Dar al Boletín Oficial de la Provincia y archivar.

ANEXO I

“Diseño Curricular Jurisdiccional para la
Formación Docente Inicial del
Profesorado de Educación Secundaria en Química
De la Provincia de Tierra del Fuego”

Gobernadora: Dra. Rosana Andrea Bertone

Vicegobernador: Sr. Juan Carlos Arcando

Ministro de Educación: Lic. Diego Rubén Romero

Secretario de Educación: Prof. Pablo Gattamora

Directora de Educación Superior: Bioqca. Nelly Evelina Arias

Han participado en la elaboración del Diseño Curricular para la Formación docente Inicial para la Educación Secundaria en Química:

Docentes del campo de la formación general

Docentes del campo de la formación específica

Docentes del campo de las prácticas profesionales

Equipo de gestión curricular del INFD.

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

Dirección de Educación Superi

ÍNDICE

I - MARCO GENERAL DEL DISEÑO CURRICULAR 6

Presentación 6

Marco político – normativo 6

El sistema formador 6

La formación docente inicial 7

La formación docente inicial para la escuela secundaria 9

II - MARCO REFERENCIAL DEL CURRÍCULUM 11

La enseñanza y el aprendizaje desde la perspectiva integral: aspectos generales 13

Diseño del currículo 13

Tres problemas de la producción curricular 14

Dimensiones del diseño curricular 14

Algunos desafíos 14

III – FINALIDADES FORMATIVAS DE LA CARRERA 15

Título a otorgar: 15

Perfil del Egresado 16

IV - ESTRUCTURA CURRICULAR 17

Campos de la formación 17

Criterios para la selección y organización de los contenidos 18

EL CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA 19

Trayecto Disciplinar o de la Formación en Química 20

Trayecto Orientado a la Enseñanza de la Química 20

Trayecto de las Ciencias Complementarias y/o Asociadas a la Física 20

EL CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE 21

Trayectos del Campo de la Formación en la Práctica Profesional Docente 23

V- CRITERIOS ORIENTADORES PARA LOS ESPACIOS DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL 24

FORMATOS DE LAS UNIDADES CURRICULARES 25

a) Materias o Asignaturas 25

b) Talleres 25

c) Seminarios 26

d) Práctica docente/Residencia 27

e) Tutoría 28

f) Trabajo de Campo 28

g) Ateneo 28

h) Módulos 29

i) Laboratorio 29

MAPA CURRICULAR: 30

CARGA HORARIA DE LA CARRERA 30

CANTIDAD DE UC POR CAMPO Y POR AÑO, SEGÚN SU RÉGIMEN DE CURSADA 32

Denominación, formato y carga horaria de las unidades curriculares:

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL 34

PEDAGOGÍA 35

ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA 38

INTRODUCCIÓN A LA FILOSOFÍA	39
PSICOLOGÍA EDUCACIONAL	41
DIDÁCTICA GENERAL	43
CURRICULUM	46
FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN	47
EL ROL DOCENTE	49
HISTORIA Y POLÍTICA EDUCACIONAL	50
SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	52
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	54
PROYECTOS EDUCATIVOS CON TIC's	55
EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL	58
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA	60
FÍSICA	60
ANÁLISIS MATEMÁTICO	62
MÉTODO EXPERIMENTAL I	63
ÁLGEBRA	65
INTRODUCCIÓN A LA QUÍMICA	65
QUÍMICA INORGÁNICA	67
SUJETO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA	68
MÉTODO EXPERIMENTAL II	70
PROBABILIDAD Y ESTADÍSTICA	72
QUÍMICA ORGÁNICA	74
DIDÁCTICA ESPECÍFICA I	75
FISICO QUÍMICA	77
QUÍMICA ANALÍTICA	78
QUÍMICA BIOLÓGICA	79
MÉTODO EXPERIMENTAL III	80
DIDÁCTICA ESPECÍFICA II	82
QUÍMICA BIOLÓGICA	84
CIENCIAS DE LA NATURALEZA	85
QUÍMICA DEL AMBIENTE Y SALUD	87
QUÍMICA DE LOS ALIMENTOS	89
CAMPO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL	92
PRÁCTICA I: INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y COMUNIDAD	94
PRÁCTICA II: ENSEÑANZA Y CURRICULUM	96
PRÁCTICA III: PRÁCTICA DE ENSEÑANZA	99

PRÁCTICA IV: RESIDENCIA PEDAGÓGICA 102

VI - CRITERIOS DE EVALUACION CURRICULAR 105

I - MARCO GENERAL DEL DISEÑO CURRICULAR

Presentación

La construcción del ***Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente Inicial del Profesorado de Educación Secundaria en Química de la Provincia de Tierra del Fuego*** fue impulsada por la Dirección de Educación Superior e Investigación de Tierra del Fuego (D.P.E.S e I), durante el año 2018, contando con la asistencia técnica del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD). En la elaboración participó el instituto de formación docente de la Provincia: Instituto Superior del Profesorado Río Grande.

Marco político - normativo

El Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente Inicial del Profesorado de Educación Secundaria en Química de la Provincia de Tierra del Fuego se construyó de acuerdo a lo establecido por el Estado Nacional, a través de la normativa vigente: Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) y Resoluciones del CFE N° 23/07; 24/07, 30/07; 74/08 y 1588/12 respondiendo a la condición federal de la construcción de las políticas educativas en el ámbito del Ministerio de Educación de la Nación, del Consejo Federal de Educación y del Instituto Nacional de Formación Docente.

El sistema formador

La formación docente se encuentra hoy en un profundo proceso de transformación. Años atrás, y aún antes de los procesos de reforma de los '90, la Educación Superior fue caracterizada como un *conglomerado*, para distinguir su carácter complejo, heterogéneo y desarticulado, en contraposición al carácter organizado que supone el concepto de *sistema* o *subsistema* (Bertoni y Cano, 1990). Por otro lado, muchas transformaciones quedaron inconclusas y/o operaron de manera contradictoria, dando como resultado un sistema de institutos superiores fragmentado, de calidad desigual, con baja identidad y desarticulado donde además el compromiso del Estado era escaso.

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

En nuestra provincia, los cambios en el sistema formador se dirigen hacia una mayor identidad y unidad jurisdiccional que propicien el crecimiento del nivel y principalmente den respuesta a las demandas de docentes para los otros niveles. Así, se han propuesto líneas de acción para fortalecer: la participación de diferentes actores educativos en instancias de gestión institucional más democráticas; el fortalecimiento de los vínculos con escuelas asociadas; el mayor protagonismo estudiantil; la extensión; y la consolidación de otras funciones de los IFD como el área de Investigación, como así también, la mejora de la formación inicial y la mayor articulación entre los IFD y el sistema educativo en su conjunto.

El presente diseño curricular, forma parte de esas transformaciones a nivel nacional y jurisdiccional, que pretenden el desarrollo del sistema formador en el marco de políticas educativas de inclusión, equidad y calidad para la ampliación de las experiencias de aprendizaje y la mejora de la educación argentina y fueguina.

En ese sentido, el papel del sistema formador no es menor, en tanto tiene la responsabilidad por la formación (inicial y continua) de los agentes que se desempeñan en el sistema educativo: los docentes. Protagonistas en la gestión del cambio educativo e intérpretes de los procesos de transmisión y producción cultural.

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

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

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

Habilitar para el ejercicio de una tarea profesional.

Otorgar herramientas teóricas y metodológicas para interpretar los sentidos de la enseñanza en los contextos educativos actuales.

Preparar para el ingreso a la profesión y para sostener su desarrollo a lo largo de la carrera laboral visualizándola como un proceso continuo, y no como una colección de eventos de formación.

Posicionar al docente como principal agente en los procesos educativos.

Producir conocimiento sobre los sujetos y los procesos de la propia formación docente.

Repensar la pedagogía de la propia formación y formular nuevas configuraciones organizacionales y pedagógicas al interior de los IFD.

La formación docente inicial

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Un currículum formador debe proporcionar las herramientas para interpretar los sentidos

de la enseñanza en los contextos actuales. Es decir, mostrar a la tarea docente como una práctica compleja y multideterminada que involucra procesos que exceden la mera transmisión de conocimientos y donde a menudo irrumpe lo inasible e imprevisto de lo cotidiano.

En el marco de estos nuevos contextos, las nuevas adolescencias y juventudes, es necesario que los docentes asuman una estrecha relación con las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, dado que las nuevas alfabetizaciones promoverán otras lecturas y escrituras que permitan a los sujetos aproximarse a contextos, lógicas y nuevas culturas institucionales, todos lugares de producción de saberes. También es necesario que los habiliten a pensar otros recorridos y otras formas de producción y circulación de los mismos. En la búsqueda de respuestas, seguramente se convertirá en algo interesante y valioso para vincular el mundo de la escuela y la sociedad actual, transformándola en significativa y relevante para los sujetos que las habitan, valiéndose de sus derechos y recursos.

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

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

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

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

La formación docente inicial para la escuela secundaria

La formación docente inicial debe mantener en su horizonte una profunda reflexión, observación de las situaciones y particularidades de los escenarios educativos para los cuales forma.

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional la escuela secundaria es puesta en un lugar central en la agenda de la política educativa nacional. Ello significa analizar las características de su población escolar, repensar la organización pedagógica de sus instituciones y preparar los recursos adecuados.

La ley mencionada instala en el debate un concepto que cuestiona la identidad tradicional de la escuela secundaria: la obligatoriedad. Según este concepto, todos los jóvenes y adolescentes en tanto sujetos de derecho deben escolarizarse. En consecuencia, la propuesta pedagógica de la escuela secundaria debe estar construida en función de la inclusión de los mismos, aún de aquellos que abandonan la escuela luego de una historia de fracaso escolar.

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

Entonces, implica pensar en nuevas formas de organización e interacción entre los saberes y los sujetos que hagan lugar a otros tiempos y modos de enseñar y aprender. Ello, significa una educación inclusiva y de calidad que cuide, además, de la creciente diversidad social y cultural de los estudiantes. En otras palabras, la obligatoriedad es un requisito para que la asistencia a las escuelas por parte de jóvenes y adolescentes pueda sostenerse, realizarse y mantenerse en el tiempo con mejores posibilidades. En síntesis, se ha iniciado un proceso de extensión en la cobertura de los estudios secundarios a sectores que antes quedaban por fuera, produciéndose una diversificación social y cultural que pone en cuestión las funciones selectivas originales de la escuela secundaria, desafiándola a transformarse profundamente.

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

En ese marco, la formación docente inicial requiere ser revisada y actualizada, adecuando sus diseños a los

requerimientos del nivel secundario. En consecuencia, las experiencias formativas que ha de brindar la formación docente deben dar tanto respuestas teóricas y metodológicas acerca de la enseñanza, como profundizar en las particularidades del trabajo docente en las escuelas secundarias actuales. Así como, considerar miradas complejizantes sobre las transformaciones en los sujetos y en los contextos educativos producidas por modificaciones sociales y políticas más amplias.

Una de dichas transformaciones tiene relación con numerosos cambios en los procesos de organización, transmisión y apropiación del saber, que se han producido en los últimos tiempos. Fundamentalmente, a partir de la aparición de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la escuela dejó de ser el único agente transmisor de conocimientos. Por consiguiente, su mandato fundacional de socializar a través del conocimiento es puesto en duda.

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

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

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

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

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

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

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

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

Por cierto, es importante aclarar que los estudiantes en tanto jóvenes son la condición de la escuela secundaria y de los docentes como adultos, antes que una variable a controlar o algo que está por fuera o en los bordes del dispositivo escolar. "...podemos decir que la escuela y los adultos sólo seremos hospitalarios para los jóvenes si devenimos también en huéspedes de lo juvenil, y no meramente en sus anfitriones. Si entramos en diálogo con ellos, con lo que esperan de nosotros, con lo que pesamos de ellos, con lo que nos provocan. Y si nos dejamos cambiar por esos intercambios" (Kantor, 2007).

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

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

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

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

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

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

II - MARCO REFERENCIAL DEL CURRÍCULUM

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

La institución **escuela** ha cambiado, aunque en apariencia es la misma; en ella se debaten cambios en las relaciones de autoridad, en las subjetividades y en las nuevas formas de producción y circulación de saberes. En este contexto, reconocer a la educación como una práctica productora y transformadora de sujetos supone plantear que las situaciones educativas se entranan en la interacción entre sujetos y conocimiento, a través de la presencia de otro que interviene mediando entre los sujetos, el conocimiento y su contexto histórico - social particular.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en las aulas se desarrollan en una trama grupal compleja y no predecible matizada por múltiples reflexiones, intuiciones, imágenes, rutinas y sentimientos, entre otros, no exentas de contradicción y ambigüedad y desarrolladas en un ambiente atravesado por la finalidad de la evaluación. En el proceso de comunicación dialógica entre profesores y estudiantes, existe una influencia recíproca y una permanente negociación de significados en torno a los contenidos y al ritmo de aprendizaje, así como las exigencias y el riesgo para los estudiantes implicados en las tareas propuestas. La aproximación al estilo democrático y participativo del liderazgo docente continúa siendo una disposición necesaria para definir la situación escolar como plenamente educativa.

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

La convivencia, en una sociedad democrática, depende de la aceptación de la idea de que componemos una totalidad social heterogénea, en la cual todos tienen derecho a participar en su construcción y formar parte de ella, en que los conflictos deberán ser negociados pacíficamente y en la que las diferencias deben ser respetadas dentro de un marco de promoción de la igualdad. En este sentido, las prácticas son una fuente constante de conocimientos.

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

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

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

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

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

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

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

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

Diseño del currículo

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

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

Riqueza: refiere a la profundidad del currículo, a sus capas de significado, a sus múltiples posibilidades de interpretación. Para que los sujetos sean "transformados", un currículo necesita tener cierto porcentaje de "indeterminación", "anomalía", "ineficiencia", "caos", "desequilibrio", "experiencia vivida".

Cursividad: refiere al currículo en espiral, en esas interacciones se da tanto la estabilidad como el cambio. Es la capacidad humana de hacer que los pensamientos se conecten en circuitos; también es la capacidad de reflexionar sobre el propio conocimiento (metacognición).

• **Relaciones:** refiere a dos dimensiones:

1) Las relaciones pedagógicas (las relaciones dentro del propio currículo: articulaciones, integraciones);

2) Las relaciones culturales (las relaciones que abrimos por fuera del currículo con la cultura: enfatiza las narraciones y el diálogo como vehículos esenciales de la interpretación).

• **Rigor:** significa la tentativa consciente de esclarecer los supuestos. La indeterminación no debe significar arbitrariedad y solo dependerá de la mixtura entre esa indeterminación y la interpretación. La calidad de la interpretación dependerá de cómo nos movemos en los márgenes de las variadas alternativas presentadas por la indeterminación del currículo.

Tres problemas de la producción curricular

- **Visibilidad:** está en función directa a la capacidad y los recursos que poseen los agentes (transmisores y adquirentes) para acceder a sus fundamentos y controlar, con distinto grado de conciencia, los mecanismos regulativos e instruccionales que estructuran el dispositivo pedagógico.

- **Normatividad:** el currículo es un instrumento para regular y legislar un campo de actividad educativa; expresa una tradición, fija patrones de relación, formas de comunicación, grados de autonomía académica.

- **Consenso:** el currículo expresa una deliberación y un consenso entre personas: ese consenso puede ser explícito o implícito. En el último caso, inhabilita procedimientos de revisión y crítica (Feldman y Palamidessi, 1994).

Dimensiones del diseño curricular

El diseño curricular propuesto articula dos dimensiones:

- **Dimensión horizontal,** que hace referencia al alcance (amplitud y profundidad del contenido) y a la integración (relaciones horizontales existentes entre los distintos tipos de conocimientos y experiencias que comprende el plan).

- **Dimensión vertical,** que hace referencia a la secuencia (relación vertical entre las áreas/ asignaturas y contenidos del currículo) y a la continuidad (repetición o reaparición de algunos componentes a través del currículo).

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

Algunos desafíos

- **Relación teoría-práctica:** la enseñanza en el campo de la formación profesional tiene la peculiaridad de estar orientada no solo a comprender sino a desarrollar capacidades de intervención y transformación de situaciones. Así como los docentes no pueden renunciar a la práctica de la intervención, tampoco pueden renunciar a un soporte teórico que sintetice el conocimiento sobre la tarea de educar desde un conjunto de perspectivas disciplinares.

- **Superación de atomizaciones:** entre enfoques generales y específicos, entre distintos tipos de experiencias formativas, entre prácticas de enseñanza y de evaluación diversos, entre las instituciones formadoras y las escuelas, entre otras.

- **Precaución frente a tendencias reduccionistas y unidimensionales de la formación y de la actividad docente.**

III – FINALIDADES FORMATIVAS DE LA CARRERA

TÍTULO A OTORGAR:

Profesor/a de Educación Secundaria en Química

FINALIDADES FORMATIVAS DE LA CARRERA

El desarrollo profesional docente comienza con la formación inicial y continúa durante su trayecto laboral. La formación inicial tiene un valor primordial, pues proporciona trazas estratégicas para formar docentes capaces de elaborar propuestas y situaciones de enseñanza tanto pedagógica como disciplinariamente. Se propone que este trayecto pueda generar experiencias de aprendizaje que, partiendo de una preparación pedagógica y disciplinar consistente, puedan abrirse a la comprensión de las prácticas sociales, culturales y educativas contemporáneas y de los desafíos que posicionan a los actores escolares en la necesidad de dar continuidad al movimiento reflexivo en el ejercicio de la profesión. Estas aspiraciones deben conjugarse y materializarse a partir del reconocimiento efectivo que debe hacer el sistema formador de las experiencias sociales que atraviesan a los/las propios estudiantes de los profesorados, a fin de poner en cuestión imaginarios que obturen trayectorias posibles.

Se propone que los/las futuros/as profesores/as puedan apropiarse de claves interpretativas y vivenciales para construir propuestas de enseñanza que sean el efecto de lecturas de las realidades escolares complejas que signifiquen un compromiso con la actualización constante.

De este modo, se pretende la figura de un/a docente que, pueda imaginar e instituir escenarios de enseñanzas y aprendizajes donde el otro no está prefigurado, ni la escena de la transmisión tiene garantías de una anticipación sin fisuras. Esta cualidad promueve que la formación favorezca instancias en las que los/las estudiantes se sientan responsables de educar para la igualdad de posiciones y de oportunidades sociales, en una actitud de apertura para la reelaboración crítica de aquello que la formación les legó.

Las realidades escolares del presente nos instan a habilitar otras potencias para que lo escolar habite de otro modo en los sujetos y que los sujetos habiliten nuevas maneras de transitar lo escolar, sin perder de vista el mandato de transmisión de prácticas y saberes que se consideran valiosos a raíz de entrecruzamientos entre intereses sociales y opciones institucionales realizadas por los propios docentes. Este principio exige volver a pensar la escuela como institución que, en tanto espacio público, común, garantiza el encuentro de los que, siendo diferentes, son al mismo tiempo iguales.

FINALIDADES FORMATIVAS ESPECÍFICAS

La formación inicial del/de la Profesor/a de Educación Secundaria en Química requiere ser pensada, por su complejidad, desde dimensiones diversas: pedagógicas, disciplinares, histórico-epistemológicas, psicológicas, didácticas, socio-culturales, histórico-políticas. Todas ellas son atendidas al conformar el Diseño Curricular, de modo que el itinerario formativo que recorra el estudiante le permita construir:

Un sólido conocimiento de los modelos, conceptos y teorías de la Química, con los métodos asociados y sus fundamentos históricos y epistemológicos, atendiendo a los contenidos a enseñar en la escuela secundaria, así como a sus relaciones con otras ciencias y con la tecnología,

Las características del sujeto de la educación secundaria, su desarrollo cognitivo y los procesos de aprendizaje desde la perspectiva de diferentes teorías que integren el desarrollo del pensamiento y el lenguaje en sus diferentes formas de representación, así como sus implicancias para la conceptualización en Química, en la complejidad de su desarrollo actual,

Una idea de docencia comprometida con las nuevas perspectivas de la educación secundaria y la formación integral de adolescentes y jóvenes en conocimientos y valores democráticos, éticos y estéticos para una vida con otros,

Una identidad como profesional de la educación, con capacidad para sostener su formación continua, para diseñar y contextualizar sus prácticas con autonomía, para producir reflexiones fundamentadas acerca de las mismas y de los aprendizajes de los/as estudiantes de educación secundaria sobre la base de la lectura de resultados de investigaciones educativas o bien encarar las propias.

La intencionalidad política-pedagógica de la carrera es la formación del/de la futuro/a profesor/a con solidez para la enseñanza de la Química en la educación secundaria, sobre la base de la consolidación de actitudes y procedimientos orientados hacia el aprender a aprender, el aprender a pensar y el aprender a vivir con otros. Tales actitudes y procedimientos se consideran de permanencia esencial para el desempeño profesional futuro/a como egresado/a.

Perfil del Egresado

En la actualidad uno de los desafíos que presenta la Formación Docente Inicial para los Profesorados de Educación Secundaria es la necesidad de resignificar la profesión docente en el marco de las nuevas demandas del nivel y de las nuevas culturas juveniles.

Resignificar la misma redundará en el fortalecimiento de políticas educativas que garanticen la inclusión y calidad de los aprendizajes en contextos diversificados de los estudiantes.

Ello implica la necesaria autonomía y responsabilidad profesional para la genuina toma personal de decisiones para enseñar, como una actividad comprometida, simbolizante, enriquecedora, y para construir espacios de producción compartida y colaborativa en las instituciones educativas en las que la labor del equipo docente pueda primar por sobre el trabajo individual y aislado.

Se aspira a formar un/a profesor/a para la Educación Secundaria que sea un profesional comprometido con la disciplina y su enseñanza, mediador intercultural, animador de una comunidad educativa, promotor del respeto a la vida y a la ley en una sociedad democrática y que desde una comprensión real de la disciplina, logre contribuir a formar ciudadanos científicamente alfabetizados.

Por lo tanto, el presente desarrollo curricular pretende formar un docente con capacidad de:

Contextualizar las intervenciones de enseñanza en pos de encontrar diferentes y mejores formas de posibilitar los aprendizajes de los estudiantes respetando la diversidad.

Involucrar activamente a los estudiantes en sus aprendizajes acompañándolos en sus procesos personales y grupales, desde dispositivos pedagógicos que permitan identificar factores que lo potencian y/u obstaculizan el aprender.

Seleccionar, emplear y elaborar recursos aplicando las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) como herramientas innovadoras que faciliten la enseñanza y aprendizaje de saberes actualizados.

Gestar espacios y procesos democráticos que posibiliten entablar vínculos positivos con los estudiantes de la escuela secundaria, sustentados en el respeto, la confianza y en la autoridad pedagógica.

Integrar equipos de trabajo que desde el análisis crítico de las propias prácticas, impulsen a la reflexión y a la identificación de problemáticas compartidas como generadoras de estrategias colectivas de superación en la enseñanza, a través de propuestas áulicas, proyectos institucionales y/o extraescolares.

Ejercer la autoridad pedagógica y autonomía como profesional reconocido y legitimado por su responsabilidad en la enseñanza y sus propuestas educativas.

Comprender las características del conocimiento científico desde la visión de diferentes corrientes epistemológicas y los aportes de éstas a la enseñanza de la ciencia en contextos escolares.

Comprender los principales problemas epistemológicos que se suscitan en torno a Química como ciencia, su evolución dentro del campo del conocimiento científico y su transposición al campo del conocimiento escolar.

Fundamentar teóricamente su hacer didáctico y asumir una actitud crítica y reflexiva en el desarrollo de tareas de enseñanza de la Química.

Elaborar agendas de contenidos de Química.

Reflexionar acerca de las estrategias de enseñanza y los procesos de aprendizaje en ciencias exactas.

Adecuar saberes disciplinares a los diferentes contextos institucionales.

Valorar la investigación sobre la práctica docente, como fuente de conocimiento y aprendizaje que permite renovar la mirada sobre el saber escolar y el vínculo con las necesidades e intereses de los estudiantes en el ámbito de la Química.

Diseñar y poner en acción diferentes dispositivos pedagógicos-didácticos para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de conceptos y procedimientos propios de la Química, reconociendo saberes previos y estrategias cognitivas de los estudiantes.

Diseñar, realizar y evaluar proyectos de indagación escolar en el área de la Química con relación a los problemas del entorno socio-económico local.

IV - ESTRUCTURA CURRICULAR

Campos de la formación

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

Formación general: dirigida a desarrollar una sólida formación humanística y al dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, y a la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socio- culturales diferentes.

Formación específica: dirigida al estudio de la/s disciplina/s específicas para la enseñanza en la especialidad en que se forma, la didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como al de las características y necesidades de los estudiantes a nivel individual y colectivo, en el nivel del sistema educativo, especialidad o modalidad educativa para la que se forma.

Formación en la práctica profesional: orientada al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas a través de la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socioeducativos.

Estos tres campos de conocimiento estarán presentes en cada uno de los años que conforman el plan de estudio de la carrera. La presencia de los campos de conocimiento en este diseño curricular, no implica una secuencia vertical de lógica deductiva, sino una integración progresiva y articulada a lo largo de los mismos. En este sentido, la formación en la práctica profesional acompaña y articula las contribuciones de los otros dos campos del conocimiento desde el comienzo de la formación, aumentando progresivamente su presencia, hasta culminar en las residencias pedagógicas.

Criterios para la selección y organización de los contenidos

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

El conocimiento científico, como parte de la cultura, está fuertemente influenciado por valores políticos, económicos e históricos y constituye una combinación dinámica de métodos, procesos, actitudes y productos en continua revisión de sus paradigmas¹. En este sentido, se ha superado la concepción de la superioridad del conocimiento científico fundada en el empleo del método científico con una serie de pasos de pretendida objetividad y rigurosidad ya que no existe un método único sino métodos o procedimientos de las ciencias, productos de la construcción humana.

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

Los estudiantes que ingresan al profesorado poseen modelos y criterios construidos en el transcurso de su trayectoria escolar; la narración de las propias biografías escolares resulta entonces, una propuesta metodológica pertinente para revisar las huellas del pasado, cuestionarlas, contextualizarlas y evaluarlas en términos de formación para el ejercicio de una profesionalidad docente deliberada y fundamentada. Resulta adecuada para la construcción del conocimiento profesional docente en tanto permite recuperar alguna/s de estas experiencias y aprendizajes tanto formales o explícitos, como informales o implícitos que tienen lugar durante la trayectoria escolar de los sujetos, y que condicionan los modos de concebir y direccionar las futuras prácticas docentes. Los sistemas de ideas que los estudiantes poseen deben ser explicitados y puestos en tensión con los nuevos contextos, las nuevas informaciones, las nuevas modalidades y las nuevas herramientas que poseen los sujetos de acceso al conocimiento, de manera tal que estas acciones, se constituyan en el motor de análisis de teorías y de nuevas prácticas.

Desde estas consideraciones, se explicitan a continuación los criterios de selección, secuenciación y organización de los contenidos del Currículum:

- **Significatividad social:** Hace referencia a la importancia de los contenidos para contribuir a mejorar la calidad de vida del conjunto de la población. No se agota en lo que cada generación selecciona como relevante, sino que se extiende a valores que hacen a los derechos humanos con justicia social y equidad, para posibilitar a toda la población su plena realización como persona y al respeto y cuidado del medio ambiente, valores que deben ser patrimonio de nuestro acervo cultural. La búsqueda de la significatividad de los contenidos debe orientarse también a recuperar la historia que la comunidad atesora como valiosa y representativa de su identidad, así como incorporar los cambios que surgen de las demandas presentes y futuras favoreciendo el desarrollo personal, social y cultural.

- **Relevancia:** Este criterio resulta imprescindible, por la rapidez de la evolución de los conocimientos y de los procedimientos en las distintas disciplinas científicas que ha transformado la ilusoria pretensión de "enseñar todo a todos" propia del enciclopedismo. La selección de contenidos requiere realizar las necesarias priorizaciones. Es imprescindible encontrar un punto de equilibrio entre la sobrecarga de contenidos y la persistencia de omisiones significativas.

- **Integración:** La orientación general de la educación hacia la formación de competencias que garanticen niveles crecientes de autonomía personal, exige que sea posible establecer conexiones de sentido entre los diferentes contenidos incluidos en los currículos. Se promoverán la vinculación entre la teoría y la práctica, entre lo conceptual y lo aplicado,

entre lo actitudinal y la práctica social, la transferencia de generalizaciones a contextos concretos y la consideración de situaciones reales como punto de partida para la construcción de nociones teóricas. Este afán integrador implica prestar atención a la intrínseca relación entre saber y hacer, entre los conocimientos que conceptualizan una realidad y sus ámbitos de aplicación y retroalimentación permanente. Es imprescindible no fragmentar las propuestas al punto que su aprendizaje sólo pueda tener lugar a través de la repetición, para el caso de los conceptos, y la imitación para el caso de los procedimientos y actitudes. La integración no debe caer sin embargo en la pérdida de especificidad disciplinar, sino resolverse en una articulación interdisciplinar.

- **Articulación horizontal y vertical:** La atención a ambos modos de articulación permitirá el mejor aprovechamiento de la potencia educadora de los contenidos evitando reiteraciones y superposiciones innecesarias y superfluas, así como saltos que impidan una cabal comprensión de contenidos presentados en forma sucesiva. La articulación horizontal significa que los contenidos se articulan entre sí garantizando la coherencia al interior de cada campo curricular y en la totalidad de los campos. La articulación vertical significa facilitar y garantizar propuestas curriculares que tengan en cuenta la lógica interna de las distintas disciplinas y áreas del conocimiento, la evolución personal de los estudiantes y la movilidad de la población escolar.

- **Actualización:** El criterio de actualidad se ha aplicado generalmente a la incorporación de conocimientos y no para la inclusión de los aspectos metodológicos y procedimentales. Demanda una reflexión acerca de la organización de contenidos y conduce a plantear la necesidad de la articulación entre las disciplinas ya que sus límites resultan cada vez más borrosos y en algunos casos se han modificado, permitiendo también otras formas de organización de los contenidos. Los contenidos deberán presentarse como productos no acabados de un proceso que se desarrolla en el tiempo, a través de una elaboración, presentación y contrastación de perspectivas múltiples. El hecho de que la información cambia velozmente, como lo constata la población, especialmente en los niños y jóvenes, demanda la presentación de los temas desde distintos enfoques, explicados provisoriamente, con distintas hipótesis, abiertos a nuevos descubrimientos. La formación en competencias para operar sobre la realidad y el aprendizaje de procedimientos variados y combinables para el desarrollo de las potencialidades humanas genera condiciones que permitan el acompañamiento de dicho proceso de cambio y al mismo tiempo la producción de oportunidades.

- **Regionalización:** Este criterio atiende a la consideración de los factores sociales y culturales del contexto en el cual se desempeña el docente, a fin de valorar los saberes que en el mismo se producen, la posibilidad de establecer conexiones con otras realidades u otras formas culturales.

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

EL CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

Este campo aporta los conocimientos específicos que el docente debe saber para enseñar Química en la Educación Secundaria. "Posibilitará a los futuros docentes aproximaciones diversas y sucesivas –cada vez más ricas y complejas- al objeto de conocimiento, en un proceso espiralado de redefiniciones que vaya ampliando y profundizando las significaciones iniciales." (Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. INFD. Pág. 44 y sig.).

Se distinguen en este campo de formación tres trayectos formativos: de la Química, de la Enseñanza de la Química y de las Ciencias Complementarias y/o Asociadas a la Química.

Trayecto Disciplinar o de la Formación en Química

Este trayecto se sustenta en el abordaje de los saberes disciplinares propios de la Química y sus particulares desarrollos. Se organiza en torno a la Química como eje vertebrador que recorre y articula cuatro núcleos centrales a lo largo de los años de formación: Introducción a la Química, Química Inorgánica, Química Orgánica y Química Analítica definidos éstos, desde niveles de complejidad creciente, asociados a los períodos y etapas de producción científica en la historia de la humanidad y focalizados en los conceptos centrales que deberá comprender el/la futuro/a profesor/a en Química. Constituyen el fundamento para el desarrollo articulado de las diversas ramas de la Química desde la especificidad del objeto de estudio, tales como Ciencias de la Naturaleza, Química Biológica, Química del Ambiente y Salud, y Química de los Alimentos.

Se entiende que el aprendizaje funcional de estos núcleos y el desarrollo de habilidades para aplicarlos y enseñarlos, es fundamental, no sólo para que el futuro profesor/a logre una comprensión real de la Química, sino también para que luego, en su actividad profesional, pueda contribuir a formar ciudadanos científicamente preparados para entender e interpretar los fenómenos de la naturaleza.

El desarrollo de las diversas unidades curriculares que integran este trayecto suponen procesos de enseñanza y aprendizaje que se orientan a proporcionar una visión de la Química como ciencia experimental en constante evolución y a enfatizar continuamente la relación entre los distintos conceptos y los fenómenos de la vida cotidiana que pueden modelarse con ellos, sus aplicaciones a otras disciplinas y su contribución al desarrollo tecnológico.

Por ello la propuesta establece, de manera no exhaustiva, expectativas de logro y descriptores basados en la comprensión

de la Química y sus correspondientes desempeños y experiencias de aprendizaje, que incumben a la formación disciplinar del/la futuro/a profesor/a.

Trayecto Orientado a la Enseñanza de la Química

Se propone que la formación disciplinar esté estrechamente acompañada por el conocimiento pedagógico específico, que tenga especialmente en cuenta las posibilidades y problemas de aprendizaje inherentes a cada uno de los núcleos de Química. Por ello las expectativas de logro y descriptores propuestos para las diversas unidades curriculares de este trayecto están pensados desde la Didáctica de la Química, la integración de saberes, la articulación con otras disciplinas, los campos del conocimiento y las actividades humanas donde se apliquen las leyes y principios de la Química.

Se organiza en torno a la particularidad de los sujetos a los que atiende. Ofrece un abordaje exhaustivo sobre los sujetos de la Educación Secundaria. Esto es, analiza la configuración de los procesos subjetivos e intersubjetivos en diferentes contextos y diferentes itinerarios a partir de propuestas teóricas actualizadas y complementarias.

La formación didáctica específica se refuerza con la inclusión de unidades curriculares que analizan los aspectos históricos y epistemológicos de los descubrimientos científicos y de la formulación de principios y leyes; y propician el diseño y análisis de experimentos y demostraciones didácticas sencillas que ayudan a la comprensión de los fenómenos químicos; tales como Epistemología de la Química, Método Experimental I, II y III, Didáctica Específica I y II y Físico Química. El trayecto asume la responsabilidad de una formación pedagógica y didáctica fundamentada e integrada, que garantice el rol transformador pensado para el futuro profesor.

Trayecto de las Ciencias Complementarias y/o Asociadas a la Física

Se estructura un trayecto que agrupa aquellos aportes disciplinares complementarios y/o asociados a la Química que permiten la descripción y comprensión de los fenómenos que ella estudia.

Los saberes matemáticos modelan los fenómenos químicos y ofrecen herramientas que permiten desarrollar ampliamente los conceptos de la Química. Se distribuyen en unidades curriculares como Análisis Matemático y Álgebra, que profundizan de modo creciente, a través del cálculo diferencial e integral, el estudio de los conceptos y problemas de la Química. A su vez se aportan herramientas del Álgebra y conceptos del Análisis Matemático que permiten la comprensión de los Cálculos, de los métodos computacionales y de la geometría del espacio, fundamental para el estudio de un sinnúmero de fenómenos químicos. Por su parte la Probabilidad y Estadística brinda saberes, instrumentos y métodos necesarios para el abordaje y modelado de problemas y casos de teoría cinética; como así también para el tratamiento de datos experimentales.

La Física resulta necesaria para un análisis complementado de aquellos fenómenos de la naturaleza que, por su complejidad, requieren un abordaje multidisciplinario. Muchos de los procesos biológicos involucran fenómenos físicos y pueden ser utilizados por el/la futuro/a profesor/a como ejemplos en su práctica docente.

EL CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE

Este campo se organiza en torno a la práctica profesional docente. Busca resignificar la práctica docente desde las experiencias pedagógicas y conocimientos de los otros campos curriculares a través de la incorporación progresiva de los estudiantes en distintos contextos socioeducativos (Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. INFD).

Resignificar el lugar de la práctica en la formación docente (Terigi, 2004) requiere:

- En primer lugar, actualizar la historia aprendida como estudiantes en el curso de la trayectoria escolar previa, lo que implica una disposición personal de los estudiantes y los docentes formadores para analizar aquellas matrices que pueden constituirse en obstáculo epistemológico y pedagógico en la formación como futuros/as docentes de Química. Esto es, generar los dispositivos que posibiliten revisar en forma insistente la experiencia formativa previa de los estudiantes;
- En segundo término, acercar tempranamente a los/as estudiantes a la práctica, por medio de situaciones guiadas y acompañadas que permitan acceder a la diversidad y complejidad de la realidad de la Educación Secundaria. Esto es, ampliar los ámbitos de la práctica de los futuros docentes al conjunto de instituciones de nivel secundario y a la variedad de situaciones de aproximación a la tarea del docente. Se hace necesario diseñar un complejo dispositivo de construcción de la práctica docente que incluya trabajos de campo, trabajos de diseño, micro-experiencias, primeros desempeños, etc.
- En tercera instancia, implica replantear la relación entre el Instituto Formador y las Instituciones de Educación Secundaria asociadas, en tanto el espacio y las prácticas escolares se constituyen en ámbitos para reconstruir y elaborar el saber pedagógico desde un proceso dialéctico y en dinamismo permanente

En este sentido, el Campo de Formación en la Práctica Profesional Docente (CFPPD) se concibe como un eje vertebrador y como una entidad interdependiente dentro del Currículo de la Formación Docente para la Educación Secundaria en Química, y tiene como fin permitir a quienes están "aprendiendo a ser profesores de Química", la oportunidad de probar y demostrar el conjunto de capacidades que se van construyendo en su tránsito por la carrera, a través de simulaciones y de intervenciones progresivas en las instituciones educativas que les permitan participar, realizar el análisis y proponer soluciones o mejoras a situaciones o casos que integren variadas dimensiones de la práctica y profesión docente, en

múltiples escenarios o contextos socio-educativos que a posteriori constituirán su espacio real de trabajo y de desarrollo profesional.

El CFPPD, en este sentido, debe conformar el lugar propicio para la definición de un conjunto de focos o ejes problemáticos, que puedan ser objeto de estudio, de experiencia y reflexión, superando el reduccionismo de considerar dichos focos como generadores de una mera “actividad”, para enmarcarlos como una experiencia multifacética, imbricada con la teoría y los marcos conceptuales que la sustentan y realizada por y con determinados sujetos, instituciones y contextos.

Como experiencia multifacética que aporta a la constitución de la profesionalidad docente, estas prácticas se concretan en acciones y estrategias diversas de simulación, observación y/o de intervención, para visualizar y realizar lecturas críticas de esos espacios complejos, diversos y dinámicos como lo son las aulas y las instituciones escolares, así como para cuestionar o interpelar lo que sucede en esos escenarios.

Las afirmaciones anteriores suponen adherir a un determinado Modelo de Formación Docente, detrás del cual se definen y articulan concepciones respecto a la educación, a la enseñanza, al aprendizaje, a la formación docente y a las recíprocas interacciones que las afectan y determinan, permitiendo una visión totalizadora del objeto (Arredondo, 1989).

Aún a sabiendas de las contradicciones, divergencias, limitaciones o posibilidades que los diversos “Modelos” presentan, el nuevo Currículo –y el Campo de la Práctica Profesional Docente que forma parte de él- se ha concebido a partir del modelo hermenéutico- reflexivo, afirmación que supone considerar “ a la enseñanza como una actividad compleja, en un ecosistema inestable, sobre determinada por el contexto – espacio temporal y sociopolítico- y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas (Pérez Gómez, 1996)”.

En este marco, “el docente debe enfrentar, con sabiduría y creatividad, situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo resoluciones inmediatas para las que no sirven reglas técnicas ni recetas de la cultura escolar. Vincula lo emocional con la indagación teórica. Se construye personal y colectivamente: parte de las situaciones concretas (personales, grupales, institucionales, sociopolíticas), que intenta reflexionar y comprender con herramientas conceptuales y vuelve a la práctica para modificarla. Se dialoga con la situación interpelándola, tanto con los propios supuestos teóricos y prácticos como con otros sujetos reales y virtuales (autores, colegas, estudiantes, autoridades). Sus textos son “pre-textos”, que posibilitan y generan conocimientos nuevos para interpretar y comprender la especificidad de cada situación original, que también se transforma. Se llega así a un conocimiento experto, el mejor disponible para dar cuenta que aquella práctica primera, ahora ya enriquecida y modificada; posible portadora de eventuales alternativas, de un nuevo dinamismo transformador. (...). Se pretende, desde esta concepción de la Práctica Profesional, formar un docente comprometido con sólidos valores (no neutro) y con competencias polivalentes”. (De Lella, 1999).

Se hace necesario, entonces, romper con un tratamiento de “la práctica en abstracto” para permitir el abordaje de una práctica concreta, situada socialmente en un contexto específico, a través de la cual, a partir de la reflexión, se construya y re-construya teoría. De allí la afirmación referida a que el CFPPD es un referente y eje conductor de la formación de docentes.

Como es posible apreciar: “No vale cualquier tipo de práctica. Es más, algunos modos de concebir y desarrollar las prácticas pueden considerarse regresivas y contraproducentes, porque restringen en lugar de potenciar las posibilidades de comprensión situacional y actuación creativa” (Pérez Gómez, 1997).

Siguiendo los Lineamientos propiciados por el INFD, la formación en la práctica profesional es concebida como un conjunto de procesos complejos y multidimensionales asociados a todas aquellas tareas que un docente realiza en su puesto de trabajo. Aprender a ser docente implica “no sólo aprender a enseñar sino también aprender las características, significado y función sociales de la ocupación”

En pos de ello, será necesario, entre otros desafíos inherentes al desarrollo de este Campo:

- Favorecer la integración entre los Institutos y las Escuelas “asociadas” en las que se realizan las prácticas, como alternativa clave para el desarrollo de proyectos conjuntos y de experimentar variadas alternativas de actuación por parte de los/as futuros/as docentes. Para ello se impone recuperar el trabajo compartido con los/as docentes de las escuelas asociadas anticipando qué modificaciones son necesarias para acompañar cualquier intento de mejora. Las instituciones educativas de Educación Secundaria constituyen los ambientes reales del proceso de formación en las prácticas”. (Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. INFD).
- Facilitar la movilidad de los/as estudiantes en escenarios múltiples y en la integración de grupos que presenten gran diversidad, que permitan el desarrollo de prácticas contextualizadas que se constituyan en vehículo articulador para la problematización y reflexión sobre los sujetos y el aprendizaje, sobre la enseñanza y sobre la propia profesión docente, compartiendo las reflexiones personales en ámbitos contenedores, coordinados por los docentes involucrados.
- Considerar que “es importante reconocer que la formación en las prácticas no sólo implica el trabajo en las instituciones de Educación Secundaria, sino el aprendizaje modelizador que se desarrolla en el Instituto (...) Es importante favorecer la posibilidad de experimentar modelos de enseñanza activos y diversificados en los institutos” (Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. INFD).

- Asegurar que tanto las instituciones y los docentes a cargo de este Campo, como las escuelas asociadas y los propios estudiantes, conozcan el Modelo de Formación que orienta las Prácticas Docentes, de modo tal que las experiencias escolares efectuadas en estos espacios tengan incidencia sobre el posterior desempeño profesional y se conviertan en espacios para construir y repensar la tarea docente y no simplemente para observar, "inspeccionar" o apropiarse de determinadas rutinas escolares.

Este desafío supone redefinir los tipos de intercambios entre el ISFD y las escuelas asociadas, implicando a un mayor número de docentes para mejorar la calidad de las prácticas que realizan los/as estudiantes (equipo de profesores de práctica y docentes orientadores provenientes de las escuelas asociadas). "Es necesario tener presente que las transformaciones esperadas sólo serán posibles si los distintos sujetos se re-conocen (en particular los docentes de Química del nivel Secundario que orientan las prácticas de los/as estudiantes del profesorado y los profesores de prácticas de los ISFD), si es posible pensar juntos distintas alternativas, dado que la mejor idea será siempre la que surja de un proceso colectivo, para que los/as estudiantes de las "escuelas asociadas" efectivamente aprendan y los estudiantes - practicantes también". (Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. INFD).

Concebir los procesos de Práctica Profesional como acciones holísticas, integradas a los restantes espacios curriculares presentes en los Diseños, así como de González y Fuentes (1998) atendiendo a la problemática de la participación y de lo que ven cotidianamente los estudiantes en Prácticas, sintetizan algunos rasgos: Las Prácticas como una ocasión 'para hacer' - Las Prácticas como una ocasión 'para ver hacer'- Las Prácticas como una ocasión 'para hacer ver' - Las Prácticas como una ocasión para "aprender a enseñar y para aprender a aprender".

En este sentido, también los procesos de Práctica Profesional deben ser prácticas imbricadas en las propias instituciones en las que se realizan. El/la docente de la Escuela Asociada es quien tiene las claves para que esto ocurra, en tanto puede hacer "objeto de conocimiento la cotidianeidad escolar en todos sus planos: los diversos proyectos didácticos e institucionales, los acuerdos con otros profesores/as, las reuniones de padres, las reuniones de personal, los recreos, el funcionamiento de las asociaciones cooperadoras, los registros y toda la documentación que circula por la escuela. Estas claves y distintos planos no pueden ser "descubiertos" por primera vez cuando el/la egresado/a se incorpora al trabajo docente en las escuelas. De ello se trata cuando se habla de formación integral: abrir todas las preguntas posibles en lo que implica habitar una escuela como docente" (Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. INFD).

Trayectos del Campo de la Formación en la Práctica Profesional Docente

El currículo presenta cuatro trayectos, uno por cada año de la formación docente, que articulan en su recorrido los conocimientos aportados por los otros campos de la formación:

1) Problemáticas de los sujetos y los contextos en la Educación Secundaria, 2) Primeras intervenciones en instituciones de Educación Secundaria, 3) Pasantías: La enseñanza y el aprendizaje de la Química en la Educación Secundaria, 4) La Residencia Docente de Química en la Educación Secundaria.

Cada trayecto aborda problemáticas específicas que guardan relación con los contenidos desarrollados en las unidades curriculares del Campo de Formación General y del Campo de Formación Específica. La organización de la propuesta para el CFPPD en el currículo requiere pensar en un diseño integrado e integrador, de complejidad creciente, previendo:

- a) que el mismo se desarrollará durante toda la formación, desde una concepción amplia sobre el alcance de las "prácticas docentes", considerando todas aquellas tareas que un docente realiza en su contexto de trabajo.
- b) situaciones de enseñanza y aprendizaje desarrolladas en el ámbito de las "escuelas asociadas" y la comunidad, en los espacios reales de las prácticas educativas.
- c) situaciones de enseñanza y aprendizaje desarrolladas en el Instituto Superior, de distinto formato (talleres, seminarios, ateneos, etc.) en torno a la práctica docente situada en las instituciones de Educación Secundaria.
- d) la articulación de los conocimientos prácticos y de los brindados por los otros campos curriculares y la sistematización a través de un taller integrador anual.

V- CRITERIOS ORIENTADORES PARA LOS ESPACIOS DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL

La implementación del ***Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente Inicial del Profesorado de Educación Secundaria en Química de la Provincia de Tierra del Fuego*** en las Instituciones de Formación Docente requiere de una serie de decisiones que acompañarán su desarrollo.

Los espacios de definición institucional (EDI) deben permitir la construcción de recorridos formativos que atiendan a las necesidades y demandas de cada ISFD. La elección de estas unidades deberá ser discutida y acordada por los diversos actores institucionales. Pueden ser ofrecidos como instancias optativas para los estudiantes y su temática puede ir variando año a año. Su finalidad es la adquisición de herramientas y recursos que complementen la formación de los estudiantes en relación a prácticas concretas en contextos áulicos.

La definición institucional, debe permitir la definición de propuestas y acciones de concreción local, considerando el contexto específico, las capacidades y objetivos institucionales, los proyectos educativos articulados con las escuelas de

la comunidad y el despliegue de propuestas destinadas a ampliar y fortalecer la formación cultural y el desarrollo de capacidades específicas para la formación permanente de los estudiantes.

Los contenidos que se aborden, se adecuarán a la propuesta de cada institución de acuerdo a sus necesidades; pero básicamente deben delimitar temáticas a partir de determinados criterios que fortalezcan la coherencia interna y la integración de saberes. Se recomienda considerar cuestiones que excedan los marcos disciplinarios y den cuenta de problemas de la realidad educativa y cultural donde los futuros profesores deberán desempeñarse. Los mismos pueden organizarse a través de Seminarios o Talleres que favorezcan espacios de intercambio y discusión que impliquen procesos de análisis, reflexión y complejización.

En la presente propuesta curricular, cada Institución definirá cuatro espacios curriculares (EDI). Los que se distribuirán de la siguiente manera:

Campo de la Formación Específica: dos EDI de 3 horas cátedra cada uno (cursada cuatrimestral).

Campo de la Formación General: dos EDI de 3 horas cátedra cada uno (cursada cuatrimestral).

Las unidades de definición institucional del Campo de la Formación Específica, deberían tender al fortalecimiento del vínculo entre la Química, su enseñanza y las características del Nivel Secundario; desde una mirada integradora de las ciencias. El análisis de situaciones problemáticas de diferentes áreas, permitirá realizar aportes desde la enseñanza de la Química, con el fin de dar posibles respuestas a problemáticas regionales o locales; y según el interés de los estudiantes, tanto por su impacto ambiental, social, económico, cultural como de cuestiones socio-científicas.

Puede resultar una experiencia enriquecedora conformar un pareja pedagógica con un Profesor/a de Química y un Profesor/a de Física o Biología, o Profesional de Ciencias Naturales con experiencia en el nivel secundario.

Por otra parte, las UDI pueden constituirse en un recurso institucional para el desarrollo curricular y el fortalecimiento de la propuesta formativa, contemplando por ejemplo, propuestas de integración curricular, o de articulación con otras funciones institucionales, construyendo además, instancias para el desarrollo profesional de docentes en servicio

FORMATOS DE LAS UNIDADES CURRICULARES

A continuación, se presentan los formatos de las unidades curriculares. La variedad de formatos pone de manifiesto la concepción de un diseño curricular que presenta a los/as estudiantes diferentes modelos y formas de organización de la enseñanza, que “modelizan” el trabajo docente que luego ellos realizarán en sus prácticas docentes, que promueve la articulación de saberes de los diferentes campos del conocimiento, la interacción con las instituciones de Educación Secundaria asociadas y la reflexión sobre la práctica en terreno.

Materias o Asignaturas

Definidas por la enseñanza de marcos disciplinares o multidisciplinares y sus derivaciones metodológicas para la intervención educativa de valor troncal para la formación. Estas unidades se caracterizan por brindar conocimientos y, por sobre todo, modos de pensamiento y modelos explicativos de carácter provisional, evitando todo dogmatismo, como se corresponde con el carácter del conocimiento científico y su evolución a través del tiempo. Asimismo, ejercitan a los estudiantes en el análisis de problemas, la investigación documental, en la interpretación de tablas y gráficos, en la preparación de informes, la elaboración de banco de datos y archivos bibliográficos, en el desarrollo de la comunicación oral y escrita y, en general, en los métodos de trabajo intelectual transferibles a la acción profesional.

Su duración puede ser anual o cuatrimestral. Se mantiene el régimen actual de asistencia y de exámenes parciales y finales para su acreditación.

Talleres

Son unidades curriculares orientadas a la producción e instrumentación requerida para la acción profesional. Como tales, son unidades que promueven la resolución práctica de situaciones de alto valor para la formación docente. Se constituyen como un hacer creativo y reflexivo en el que tanto se ponen en juego los marcos conceptuales disponibles, como se inicia la búsqueda de aquellos otros nuevos que resulten necesarios para orientar, resolver o interpretar los desafíos de la producción.

Se sugiere un abordaje metodológico que promueva el trabajo colectivo y colaborativo, la vivencia, la reflexión, el intercambio, la toma de decisiones y la elaboración de propuestas en equipos de trabajos, vinculados al desarrollo de la acción profesional.

Se sugiere como mínimo la elaboración de dos producciones de orden práctico, individuales y lo grupales, que permitan el acompañamiento del proceso de aprendizaje y la elaboración de una producción final, que según el objeto del taller no necesariamente debe ser escrita. Es importante que los docentes realicen devoluciones a los estudiantes que les permitan reconocer fortalezas y dificultades en sus procesos de aprendizaje. Dichas producciones se irán co-evaluando (entre docente-estudiante, estudiante- estudiante) y permitirán realizar el seguimiento de los procesos de aprendizaje de los mismos.

Estratégicamente al formato, éste se acredita con un "coloquio final" individual o grupal, para presentar la producción que dé cuenta del proceso realizado. Pueden considerarse como producción final la elaboración de un informe descriptivo-analítico, un proyecto, el diseño de propuestas de enseñanza, elaboración de recursos para la enseñanza, entre otros.

Los talleres plantean, como ningún otro formato, una tensión inevitable entre teoría y práctica. Un taller deberá incluir necesaria e imprescindiblemente actividades prácticas claras y completas en su unidad conceptual. Debe tenerse en cuenta también que todo taller debe dar por resultado una producción tangible.

Las prácticas evaluativas de los talleres, deberán concentrarse en la determinación del grado de articulación entre la teoría y la práctica que se realizó para esta instancia del tratamiento de la realidad. No existe punto de tratamiento del conocimiento con mayor aplicación práctica a la realidad que el formato pedagógico de taller.

La articulación entre la teoría y la práctica puede plantearse en cualquiera de las dos direcciones posibles: o bien la teoría se aplica para la resolución práctica de un problema, o bien la resolución de un problema preciso sirve para demostrar los principios involucrados y arribar a conclusiones teóricas.

Exigencias para las prácticas evaluativas de los talleres:

Articular teoría y práctica como instancia de tratamiento de la realidad que pueden plantearse en forma bidireccional.

Alcanzar una producción que puede revestir formas distintas: resolución de un problema, producción de materiales u objetos, diseño de un proyecto.

Evaluar los procesos y resultados de producción.

Reflexionar sobre los procesos realizados.

El Taller Integrador, configura una modalidad particular de este formato al interior del Campo de la Práctica Docente. Su evaluación se incluye en las condiciones de acreditación de las Prácticas de Residencia.

Seminarios

Son instancias académicas de estudio de problemas relevantes para la formación profesional. Incluye la reflexión crítica de las concepciones o supuestos previos sobre tales problemas, que los estudiantes tienen incorporados como resultado de su propia experiencia, para luego profundizar su comprensión a través de la lectura y el debate de materiales bibliográficos o de investigación. Los seminarios se adaptan bien a la organización por temas/problemas.

La característica pedagógica - didáctica de las unidades curriculares organizadas desde este tipo de formato, deberá además de contemplar un problema o tema central que da unidad a los contenidos y a las actividades, un hilo conductor que dará unidad a los múltiples abordajes que se realicen del tema. El tema constituirá una unidad de planteo y acreditación en sí mismo.

Las prácticas evaluativas de del seminario exige identificar y definir el problema, como así también la línea de abordaje del objeto de estudio.

Deberá evaluarse también la identificación de hilo conductor que se ha utilizado durante el desarrollo del seminario.

Dado que normalmente se realizarán múltiples abordajes al seminario, deberá el estudiante ser capaz de identificar cada uno de dichos abordajes, elegir él que considere más adecuado tomando posición respecto de ellos, y establecer las relaciones que el abordaje por él seleccionado, tiene con respecto a las otras alternativas posibles.

Deberá también, realizar la articulación interna del planteo, y ser capaz de proponer las líneas que se derivan del tratamiento de cada uno de ellos.

En resumen, las prácticas evaluativas para los seminarios exigirán:

Identificar problema o línea de abordaje del objeto de estudio.

Identificar hilo conductor.

Revisar múltiples abordajes y tomar posición por una línea estableciendo relaciones con las otras alternativas.

Identificar articulación interna del planteo.

Proponer líneas derivadas de tratamiento.

Práctica docente/Residencia

Son espacios sistemáticos de síntesis e integración de conocimientos a través de la realización de trabajos de campo que implican procesos de indagación en terreno e intervenciones en espacios acotados (dentro de lo diverso) para los cuales se cuenta con el acompañamiento de un profesor/tutor. Permiten la contrastación de marcos conceptuales y conocimientos en ámbitos reales y el estudio de situaciones, así como el desarrollo de capacidades para la producción de conocimientos en contextos específicos.

Con este formato curricular se proponen las prácticas docentes, en trabajos de participación progresiva en el ámbito de la práctica en las instituciones educativas y en el aula y en otros espacios formativos, desde instancias de observaciones del entorno institucional, entrevistas a actores de la comunidad escolar, análisis de documentos y organizadores escolares, relatos de experiencias, ayudantías iniciales y tutorías en el marco de programas nacionales y/o jurisdiccionales de inclusión y/o terminalidad. Es decir, el estudiante pasará por prácticas de enseñanza de contenidos curriculares delimitados hasta la residencia docente con proyectos de enseñanza extendidos en el tiempo.

Estas unidades curriculares se encadenan como una continuidad en los trabajos de campo, por lo cual es relevante el aprovechamiento de sus experiencias y conclusiones en el ejercicio de las prácticas docentes. Es decir, durante el desarrollo curricular, los sucesivos trabajos de campo recuperen las reflexiones y conocimientos producidos en los períodos anteriores, pudiendo ser secuenciados y articulados progresivamente.

Se ha pensado en una duración anual. Operan como confluencia de los aprendizajes asimilados en los campos de la formación general y específica. Los contenidos abordados se debieran reconceptualizar a la luz de las dimensiones de la práctica social y educativa concreta, como ámbitos desde los cuales se recogen problemas para profundizar aspectos específicos en posibles seminarios y/o como espacios en los que las producciones de los talleres se someten a análisis.

Los trabajos de campo desarrollan la capacidad para observar, entrevistar, escuchar, documentar, relatar, argumentar, recoger y sistematizar información, reconocer y comprender las diferencias, ejercitar el análisis, trabajar en equipos y elaborar informes; desarrollando procesos de indagación en contextos delimitados (socio-comunitario, institucional y/o áulico).

Este tipo de organización curricular, se acredita con un "coloquio" individual o grupal para presentar la producción final, que dé cuenta del proceso realizado en el campo socio-educativo y/o institucional-áulico. Pueden considerarse como producción final, la elaboración de un informe descriptivo-analítico sobre un proceso de recolección y análisis de información o sobre un proceso de práctica áulica, o de extensión, a partir del cual se generen nuevas propuestas creativas para el tratamiento de una temática, contenido y/o problemática institucional y/o curricular.

También sería pertinente dar cuenta en ésta producción final, de nuevos interrogantes que sean retomados en los sucesivos espacios de trabajo de campo y recreados como disparadores de un abordaje de mayor profundidad.

Al igual que los talleres, estos formatos, plantean una tensión inevitable entre teoría y práctica, lo cual supone incluir necesaria e imprescindiblemente actividades prácticas desarrolladas desde marcos referenciales pertinentes para el trabajo articulado.

Aquí, las prácticas evaluativas, deberán concentrarse en la determinación del grado de articulación entre la teoría y la práctica que se realizó para esta instancia del tratamiento de la realidad.

Exigencias generales para la acreditación del Trabajo de Campo:

Articular teoría y práctica como instancia de tratamiento de la realidad, que puede plantearse en forma bidireccional.

Alcanzar una producción final que sintetice el proceso de trabajo en el campo. Producción que, desde un nivel descriptivo, avance hacia el análisis crítico argumentado, dando cuenta de posicionamientos pertinentes y coherentes de los estudiantes.

Dar cuenta de propuestas de desarrollo institucional y/o como curricular, sobre las cuales los estudiantes generan instancias reflexivas para su para su auto corrección, según los contextos específicos de campo en los cuales se inserten anualmente.

Tutoría

Espacio de conocimiento que se construye en la interacción, la reflexión y el acompañamiento durante el recorrido de las prácticas de Residencia. La tutoría abre un particular espacio comunicacional y de intercambio donde la narración de experiencias propicia la reflexión, la escucha del otro, la reconstrucción de lo actuado y el diseño de alternativas de acción. El tutor y el residente se involucran en procesos interactivos múltiples que permiten redefinir las metas e intencionalidades en cada etapa de la propuesta de residencia

Trabajo de Campo

Está dirigido a favorecer una aproximación empírica al objeto de estudio. Su objetivo se centra en la recolección y el análisis de información sustantiva, que contribuya a ampliar y profundizar el conocimiento teórico sobre un recorte de la

realidad del campo educativo al que se desea conocer. El trabajo de campo favorece una aproximación real al contexto, a la cultura de la comunidad, a las instituciones y los sujetos en los que acontecen las experiencias de práctica. Se trata de un abordaje teórico metodológico que favorece una actitud interrogativa y permite articular el abordaje conceptual sobre la realidad con elementos empíricos relevados en terreno. Este es un formato que resulta relevante para la formación en diferentes unidades curriculares de la Formación Específica y para los procesos de reflexión y comprensión que se realiza sobre las experiencias de Práctica Docente.

Para la acreditación del trabajo de campo se sugiere la presentación de un informe escrito y su defensa oral. Se trata de una opción que también puede instrumentarse como una forma metodológica particular al interior de otra unidad curricular.

Ateneo

Es un espacio de reflexión que permite profundizar en el conocimiento y análisis de casos relacionados con la Práctica Docente y Residencia.

Se sugiere un abordaje metodológico que permita intercambiar, a la vez que ampliar posiciones y perspectivas, entre estudiantes, docentes de las escuelas asociadas, docentes de práctica y docentes especialistas de las instituciones formadoras. Se trata de una opción que también puede instrumentarse como una forma metodológica particular al interior de otra unidad curricular.

Módulos

Representan unidades de conocimientos completas en sí mismas y multidimensionales sobre un campo de actuación docente, proporcionando un marco de referencia integral, las principales líneas de acción y las estrategias fundamentales para intervenir en dicho campo.

Su organización puede presentarse en materiales impresos, con guías de trabajo y acompañamiento tutorial, facilitando el estudio independiente.

Por sus características, se adapta a los períodos cuatrimestrales, aunque pueden preverse la secuencia en dos cuatrimestres, según sea la organización de los materiales.

Laboratorio

Se considera este formato, orientado al desarrollo de prácticas experimentales. Para ello se promueve el desarrollo de habilidades y destrezas en diferentes procedimientos, métodos y técnicas relevantes para los diferentes objetos de estudios abordados en el campo de la Física. Es importante considerar una observación sistemática, procesos de generación de hipótesis, manejo del instrumental necesario, medición de datos, construcción de gráficos, análisis e interpretación de resultados. Un aspecto que siempre suele olvidarse en el desarrollo de las actividades experimentales es la socialización de resultados, momento que resulta muy importante en los procesos formativos, dado que permite generar una puesta en común y así la discusión de los resultados obtenidos permite acceder a conclusiones consensuadas por el grupo.

Muchas veces el acceso a la actividad experimental requiere de un aporte teórico previo, aunque también es importante indagar en aquellas prácticas experimentales de las cuales se puede acceder a la construcción conceptual por parte del estudiante, así como la exploración del contexto y la indagación de diferentes fenómenos naturales de modo cualitativo. De este modo, la actividad experimental no sólo se centra en la medición de variables, sus relaciones y modelizaciones posibles, sino que forma parte también del proceso de construcción conceptual de los estudiantes a través de las posibles argumentaciones con que dan cuenta de los fenómenos naturales investigados.

MAPA CURRICULAR: CARGA HORARIA DE LA CARRERA

PROFESORADO DE QUÍMICA																								
1° Año						2° Año						3° Año						4° Año						
1° Cuatrimestre			2° Cuatrimestre			1° Cuatrimestre			2° Cuatrimestre			1° Cuatrimestre			2° Cuatrimestre			1° Cuatrimestre			2° Cuatrimestre			
Espacio	h/c	h/r	Espacio	h/c	h/r	Espacio	h/c	h/r	Espacio	h/c	h/r	Espacio	h/c	h/r	Espacio	h/c	h/r	Espacio	h/c	h/r	Espacio	h/c	h/r	
Pedagogía	3	2	Pedagogía	3	2				Filosofía de la Educación	4	2 h 40'				Sociología De la Educación	4	2 h 40'	Investigación Educativa	3	2	Investigación Educativa	3	2	
			Psicología Educativa	4	2 h 40'	Didáctica General	4	2 h 40'	Didáctica General	4	2 h 40'	Historia y Política Educativa	4	2 h 40'				Proyectos Educativos con TIC	3	2				
Alfabetización Académica	4	2 h 40'				Curriculum	4	2 h 40'				El Rol Docente	3	2 h	El Rol Docente	3	2 h	Educación Sexual Integral	3	2h				
Introducción a la Filosofía	4	2 h 40'				Química Inorgánica	6	4 h				Físico química	5	20	Físico química	5	20	Química biológica	5	20				

Académico	Total	G.	E.	P. P.	de campo	Anuales	Cuatrimestrales
1°	10	4	5	1		5	5
2°	10	3	6	1		4	6
3°	8	3	4	1		6	2
4°	8	3	4	1		4	4
EDI Fuera de año	4						
Total	40	13	19	4		19	12

	CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL		CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECIFICA		C.F.P.P.
1°	Pedagogía (Asignatura, 96 HC)		Física (Asignatura, 128 HC) Método Experimental I (Taller, 128 HC) Introducción a la Química (Asignatura, 192 HC)		Práctica I , (128 HC) 4
	Alfabetización académica (Taller 64 HC) Introducción a la Filosofía, (Asignatura) 64 HC	Psicología educacional (Asignatura, 80HC)	Álgebra (Asignatura, 64 HC)	Análisis Matemático (Asignatura, 64 HC)	
2°	Didáctica general (Asignatura, 128 HC) 4		Sujeto de la educación secundaria (Modulo, 96 HC) Método Experimental II (Taller, 128 HC)		Práctica II (128 HC) 4
	Curriculum (Modulo, 64 HC) 4	Filosofía de la educación (Asignatura, 64 HC)	Química Inorgánica (Asignatura, 96 HC) Probabilidad y Estadística (Asignatura, 48 HC)	Química Orgánica (Asignatura, 96 HC) Didáctica Especifica I (Modulo, 64 HC)	
3°	El Rol Docente (96 HC, Taller) 3		Fisicoquímica (Asignatura, 160 HC) Química Analítica (Asignatura, 160 HC) Método Experimental III (Taller, 128 HC) Didáctica específica II (Modulo, 96 HC)		Práctica III: Práctica de la enseñanza (192 HC) 6
	Historia y política educacional	Sociología de la educación			

	(Asignatura, 64 HC)	(Asignatura, 64 HC)			
	Investigación educativa (Taller, 96 HC) 3		Química del Ambiente y Salud (Asignatura, 128 HC) Química de los Alimentos (Asignatura, 128 HC)		Práctica IV: Residencia Pedagógica (320 HC) 10
4º	Proyectos educativos con TIC's (Taller, 48 HC) 3 Educación sexual integral (Taller, 48 HC) 3	-----	Química Biológica (Asignatura, 80 HC) Ciencias de la Naturaleza (Asignatura, 64 HC)		
	E.D.I. IV (48 HC)	E.D.I. IV (48 HC)	E.D.I. IV (48 HC)	E.D.I. IV (48 HC)	

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

Se piensa como un campo común a las carreras de formación docente, y pretende constituirse como un estructurante y articulador para el desarrollo de la comunidad profesional. Supone la idea de un colectivo que comparte una matriz formativa que "se orienta a asegurar la comprensión de los fundamentos de la profesión, dotados de validez conceptual y de la necesaria transferibilidad para la actuación laboral, orientando el análisis de los distintos contextos socio-educacionales y toda una gama de decisiones de enseñanza"

Propone el desarrollo de una sólida formación humanística y el manejo de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo, el contexto histórico, la educación, y la enseñanza.

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

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

- Fomentar la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como herramientas de lectura y la escritura en el mundo contemporáneo.

Componen este campo las siguientes unidades curriculares:

- *Pedagogía.*
- *Alfabetización Académica*
- *Introducción a la Filosofía*
- *Psicología Educacional*
- *Didáctica General*
- *Curriculum*
- *Filosofía de la Educación*
- *El Rol Docente*
- *Historia y Política Educacional*
- *Sociología de la Educación*
- *Investigación Educativa*
- *Proyectos Educativos con TIC's*
- *ESI*

PEDAGOGÍA

Formato: Asignatura

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño: 1° año

Carga horaria: 3 Horas Cátedra. Horas Reloj: 2 horas

Finalidades Formativas:

- Reflexionar sobre los fenómenos educativos desde la problematización teórica como base de la propia práctica docente.
- Generar condiciones para construir un espacio de reflexión que permita desnaturalizar y problematizar la educación.
- Colaborar en el reconocimiento de la educación como producto de construcciones complejas: históricas, sociales, culturales, políticas y económicas.
- Ofrecer una aproximación a los distintos discursos pedagógicos en el contexto en que surgieron, reconociendo sus potencialidades y límites.
- Presentar marcos teóricos que aporten a la formación de docentes críticos, comprometidos con la participación y construcción de propuestas educativas innovadoras.

Contenidos prioritarios:

La educación como práctica social compleja. El sentido de la educación y sus funciones. Los sistemas educativos y la institución escolar, perspectivas histórica, social y cultural. Concepciones de la educación. La Pedagogía como saber sobre la educación. El pensamiento pedagógico moderno (J. A. Comenio y J. Locke). El pensamiento pedagógico ilustrado (J. Rousseau, Pestalozzi, Herbart). La perspectiva sociopolítica socialista (C. Marx, F. Engels, L. Althusser, A. Gramsci). El pensamiento pedagógico de la Escuela Nueva (J. Dewey, M. Montessori, Claparède, J. Piaget). El pensamiento

pedagógico crítico (P. Bourdieu, J. C. Passeron y R. Establet, H. Giroux, P. Freire, I. Illich)

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

Problemas en la agenda actual de la escolarización: la inclusión, el acceso, la permanencia y el egreso con aprendizajes de calidad. El discurso pedagógico actual. Nuevos sentidos. Las diferencias y los 'diferentes' como construcciones discursivas. Cuestionamiento a la asimetría docente- alumno/a: no solo el adulto sabe, no solo la escuela educa. Nuevas infancias procesadas más mediáticamente. Mutación de la alianza escuela-familia. Nuevos sentidos y significados.

Bibliografía

- A.A.V.V. (2000) *Pedagogías del Siglo XXI*, Barcelona, CISSPRAXIS.
- AA.VV. (1994) *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Madrid. Santillana.
- ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. (1995) *Historia de la Pedagogía*. México Fondo de Cultura Económica.
- ANTELO, E. (2008) *La pedagogía y la época*. Buenos Aires. Mimeo.
- ANTELO, E. (1997) *La operación pedagógica*, en Revista Cuaderno de Pedagogía Rosario, Rosario,
- APPLE, M (1996) *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona. Paidós.
- BALL, S (comp.) (1993) *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid. Morata.
- BOYD, W. y KING, E. J. (1977) *Historia de la educación*. Buenos Aires. Huemul.
- BRUNER, J. (1997) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid. Visor.
- BURBULES, N. (1993) *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Buenos Aires. Amrrortu.
- CARLI, S. *Notas para pensar la infancia en la Argentina. Figuras de la historia reciente*. En Revista El Monitor de la educación, Nº10 5ª época, 2006/2007.
- CAROZZI, M. (2001) *De la "cultura general" a la "intervención crítica"*; En Revista El Monitor de la educación, Nº2.
- CASTELLS, M. y otros. (1994) *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona. Paidós.
- DA SILVA, T. (1995). *Escuela, conocimiento y curriculum. Ensayos críticos*. Buenos Aires. Miño y Dávila editores.
- DE ALBA, A. (Coord.) (1998). *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*. México. UNAM.
- DIKER, G. (2004) *Y el debate continúa, ¿por qué hablar de transmisión?*, en Diker, G y Frigerio G; *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires. CEM –NOVEDUC.
- DILTHEY, W. (1957) *Historia de la Pedagogía*. Buenos Aires. Losada.
- DURKHEIM, É. (1992) *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid. La Piqueta.
- DUSSEL, I. y CARUSO, M. (1999) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires. Santillana.
- DUSSEL, I. y CARUSO, M. (1996) *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*, Buenos aires. Kapelusz.
- DUSSEL, I. (2003). *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires. FCE.
- ENTEL, Alicia *Escuela y conocimiento*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- ESCOFET, A. (1996). *Conocimiento y poder. Hacia un análisis sociológico de la escuela*. Barcelona. ICE-Horsori.
- ESTEBAN, L. y LÓPEZ, R. (1994). *Historia de la enseñanza y de la escuela*. Valencia. Tirant lo blanch llibres.
- FERNÁNDEZ ENGUIA, M. (1990). *La cara oculta de la escuela*. México. Siglo XXI.
- FERRARI, M. (Editor) (2005) *Grandes Pensadores. Historia del pensamiento pedagógico occidental*. Buenos Aires. Papers Editores.

- FREIRE, P. (1998) *Cartas a quien pretende enseñar*. México. Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1990) *La naturaleza política de la educación*. Barcelona. Paidós.
- GADOTTI, M. (1998) *Historia de las ideas pedagógicas*. México. Siglo XXI.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1998) *Poderes inestables en educación*. Madrid. Morata...
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid. Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, Á. (Ed.) (1990). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1978) "Explicación, norma y utopía en las ciencias de la educación". En: *Epistemología y educación*. Salamanca, Sígueme.
- GIROUX, H. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona. Paidós. Barcelona.
- GIROUX, H. (1992) *Teoría y resistencia en educación*. México. Siglo XXI...
- GIROUX, H. y MCLAREN, P. (1998) *Sociedad, cultura y educación*. Madrid. Miño y Dávila.
- GORE, Jennifer M. *Controversias entre las pedagogías. Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*. Madrid. Morata. 1996.
- GVIRTZ, Silvina (comp.) *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*. Buenos Aires. Santillana. 2000.
- GVRITZ, S. y PALAMIDESSI, M.: *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*, Buenos Aires. Aique. 2007. Capítulo 7: *Otras enseñanzas: autoridad y convivencia*.
- GVRITZ, S., GRINBERG, S. y ABREGÚ, V. (2007) *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía*. Buenos Aires. Aique...
- LARROYO, F. (1982). *Historia general de la Pedagogía*. México. Porrúa. 1981.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *Historia de la Educación y de la Pedagogía*. Buenos Aires. Losada.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1998). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Buenos Aires. Miño y Dávila/IICE.
- MAYER, F. (1967). *Historia del pensamiento pedagógico*. Buenos Aires. Kapelusz.

ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

Formato: Taller.
Régimen de Cursada: Cuatrimestral
Ubicación en el Diseño: 1° Año - 1° Cuatrimestre
Carga Horaria: 4 Horas Cátedra. Horas Reloj: 2 Horas 40 minutos

Finalidades Formativas:

- Desarrollar y afianzar las competencias como hablantes, lectores y escritores, condición indispensable para su aprendizaje académico y para su función como transmisor de la cultura escrita.
- Incorporar y valorar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como herramientas de lectura y la escritura en el mundo contemporáneo.

Contenidos prioritarios:

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

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

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

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

Bibliografía:

- AZNAR. E. (1991) *Coherencia textual y lectura*, Barcelona, Horsori.
- BAJTIN, M. (1982) *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.
- CALSAMIGLIA BLANCAFORT H. y TUSÓN VALLS A. (1999) *Las cosas del decir*, Barcelona, Ariel
- CUBO, L. y colab. (2002) *Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*. Comunicarte Edit.
- MARRO M. y DELLAMEA A. (1993) *Producción de textos. Estrategias del escritor y recursos del idioma*, Bs. As., Docencia.
- MUTH, D. (1990) *El texto expositivo*, Bs. As. Aique.
- SERAFINI, M.T. (1990) *Cómo redactar un tema*. Edit. Paidós.
- CARLINO, P. (2003a), *Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles*. http://www.saber.ula.ve/cgi-win/be_alex.exe
- CARLINO, P. (2003b), *Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva*.
- CARLINO, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, FCE.
- CARLINO, P. (2005) *Leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- CASSANY, D. (1993) *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona. Graó.
- (http://www.buenosaires.gov.ar/educacion/docentes/bibleduc/pdf/paula_carlino.pdf)
- CARRASQUILLO, Á. "Recomendaciones metodológicas al profesor universitario que enseña a estudiantes con limitaciones de lectura". *Revista Latinoamericana de lectura. Lectura y Vida*. Año 9, N° 4, p. 24-28.
- FINOCCIO A. M. (2009) *Conquistar la escritura*. Buenos Aires. Paidós.
- LERNER D. y otros. (2009) *Formación docente en Lectura y Escritura. Recorridos didácticos*. Buenos Aires. Paidós.
- MELGAR, S. (2005) *Aprender a Pensar*. Las bases para la alfabetización avanzada. Buenos Aires: Papers.
- ONG, W. (1982) *Oralidad y Escritura. Tecnologías de la palabra*. México. FCE.
- SOLER DE GALLART, Isabel. *El placer de leer*. *Revista Latinoamericana de lectura. Lectura y Vida*. Año 16, N° 3, p.25-30

INTRODUCCIÓN A LA FILOSOFÍA

Formato: Asignatura

Régimen de Cursada: Cuatrimestral.

Ubicación en el Diseño: 1° Año - 1° Cuatrimestre

Carga Horaria: 4 Horas Cátedra. Horas Reloj: 2 Horas 40 minutos

Finalidades Formativas:

- Estimular en los futuros docentes el reconocimiento de la filosofía como una modalidad de conocimiento basada en la reflexión profunda y crítica.
- Promover la actitud de búsqueda, asombro y duda frente al conocimiento.
- Propiciar el análisis de problemáticas contemporáneas desde las diversas concepciones filosóficas.
- Aportar las herramientas para identificar las categorías de análisis vigentes en la cultura y promover nuevas formas de interpretación de la realidad.
- Propiciar el establecimiento de relaciones entre las distintas concepciones filosóficas con los contextos socioculturales en que se desarrollan.

Contenidos Prioritarios:

Orígenes de la filosofía.

Motivos que conducen a filosofar. El pensamiento socrático. La filosofía de Platón y la teoría del conocimiento. Aristóteles y la teoría de la abstracción. Las formas de organización política en la ciudad estado griega.

El racionalismo y el empirismo como modo de acceder al conocimiento. Idealismo Trascendental de Kant. El nihilismo y la transvaloración de todos los valores en Nietzsche. La lucha de clases. La libertad de elección, la angustia y la mala fe en el existencialismo. La pregunta por el ser y el ente.

Ética:

El contexto de la ética griega. Ética y política. La ética moderna. Kant. Ética contemporánea, Modernidad y posmodernidad. La posmodernidad y la cultura de los medios. Ética y derechos humanos. Filosofía y Ciencia. Concepto de Ciencia. Métodos: inductivo y deductivo. Conocimiento y ciencia en el siglo XX. Positivismo. Hermenéutica. Teoría Crítica. Revoluciones científicas y paradigmas. El pensamiento latinoamericano:

Sus categorías, conceptos, figuras y símbolos. El ser, el estar y el habitar en el suelo argentino. "Civilización y barbarie" entendidas como categorías de análisis vigente. La identidad del gaucho y su influencia en la configuración de la identidad. El miedo, la angustia, el amor, el exilio como aspectos constitutivos de la identidad argentina.

Bibliografía de Referencia:

- ABRAHAM Tomás (2010). De Platón a Nietzsche. Buenos Aires: Sudamericana.
- ARENDT, Hannah (2009). La condición humana. Buenos Aires, Paidós.
- ARENDT, Hannah (2003). La crisis de la educación. Entre el pasado y el futuro. Barcelona: Península.
- ARISTÓTELES (2006). Política, Buenos Aires: Colihue.
- BERTELLONI, Francisco y otro (2007). Introducción a la filosofía. Bs. As.: Eudeba.
- CARPIO, Adolfo (2004). Principios de Filosofía. Buenos Aires: Glauco.
- CIORAN, E. M. (2005). Desgarradura. Buenos Aires: Tusquets.
- CORDERO, Néstor Luis (2008). La invención de la filosofía. Una introducción a la filosofía antigua. Buenos Aires: Biblos.
- DERRIDÁ, Jacques y CAPUTO, John D. (2009). La reconstrucción es una cáscara de nuez. Buenos Aires. Prometeo Libros.
- DESCARTES, René (2006). Discurso del Método. España. Ed. Espasa Calpe.
- DESCARTES, René (2006) Meditaciones Metafísicas. España. Ed. Espasa Calpe.
- DELEUZE, Gilles (2006) Spinoza: Filosofía Práctica. Buenos Aires: Tusquets.
- DÍAZ Esther (2010). Las grietas del control. Buenos Aires: Biblos.

- DÍAZ Esther (2009). Posmodernidad. Buenos Aires: Biblos.
- FEINMANN, José Pablo (2008) ¿Qué es la filosofía? Buenos Aires: Prometeo Libros.
- FOUCAULT, Michel (2004). La arqueología del saber. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- FOUCAULT, Michel (1990). Tecnologías del yo. Barcelona: Paidós Ibérica.
- FOUCAULT, Michel (2006). Enfermedad mental y personalidad. Buenos Aires: Paidós.
- FOUCAULT, Michel (2008) El orden del discurso. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- FOUCAULT, Michel (2008) Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones. Bs. As.: Alianza.
- FOUCAULT, Michel (2009) Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. Bs. As.: Siglo XXI Editores.
- FOUCAULT, Michel (2010) Defender la sociedad. Buenos Aires: FCE.
- GARCÍA LOSADA, Matilde (1999). La filosofía existencial en Argentina. Sus Introdutores. Buenos Aires: Plus Ultra.
- GARCÍA MORENTE, Manuel (2005). Lecciones preliminares de filosofía. Bs. As.: Losada.
- HEIDEGGER, Martín (2007). El ser y el tiempo. México. Fondo de Cultura Económica.
- KOHAN, Walter (2007). Infancia, política y familia. Buenos Aires: Del Estante.
- KUSCH, Rodolfo (2000). Obras completas. Buenos Aires: Editorial Fundación Ross.
- KUSCH, Rodolfo (2008) La negación en el pensamiento popular. Bs. As.: Las cuarenta.
- MERLEAU-PONTY, Maurice (2002). El mundo de la percepción. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- NIETZSCHE, Friedrich (1997). Así hablaba Zaratustra. España: Edicomunicación S. A.
- NIETZSCHE, Friedrich (2005). Aurora. Buenos Aires: Gradifco.
- NIETZSCHE, Friedrich (2008) Sobre verdad y mentira. Buenos Aires: Mil uno Editorial.
- NIETZSCHE, Friedrich (2006). La genealogía de la moral. España: Ed. EDAF.
- PLATÓN (2007). Diálogos. España: Ed. Espasa Calpe.
- POL-DROIT, Roger (2008). Entrevistas con Michel Foucault. Buenos Aires: Paidós.
- ROIG, Arturo (2011) Rostro y filosofía de nuestra América: edición corregida y aumentada. Buenos Aires.
- SANTIAGO, Gustavo (2008). Intensidades filosóficas: Sócrates, Epicuro, Spinoza, Nietzsche, Deleuze. Buenos Aires: Paidós.
- SARTRE, Jean Paul (1998). El existencialismo es un humanismo. Buenos Aires: Ed. Losada.
- SAVATER, Fernando (2007). La aventura del pensamiento. Buenos Aires. Sudamericana.
- SCHOPENHAUER, Arthur (2007). El amor, las mujeres y la muerte. España. Ed. EDAF.
- SCHUJMAN Gustavo (2007). Filosofía. Temas fundamentales y aportes para su enseñanza. Buenos Aires: Biblos.
- VOLPI, Franco (2011). El nihilismo. Buenos Aires. Biblos.

PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

Formato sugerido: Asignatura

Régimen de cursada: Cuatrimestral.

Ubicación en el Diseño: 1ºAño - 2º Cuatrimestre

Carga horaria: 4 horas Cátedra. Horas reloj: 2 Horas 40 minutos

Finalidades Formativas

-Conceptualizar las principales corrientes teóricas y las problemáticas específicas en el campo de la Psicología educacional.

-Analizar y comprender los problemas que plantean las relaciones entre procesos de desarrollo, el aprendizaje y la enseñanza.

Contenidos Prioritarios:

Relaciones entre psicología y educación:

La Psicología educacional como campo de construcción y de articulación interdisciplinaria.

Procesos de escolarización y la especificidad del aprendizaje pedagógico.

Relaciones entre aprendizaje escolar y desarrollo:

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

Caracterización de los fenómenos educativos.

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

Bibliografía

- AJENO R. (1995) *Psicología del aprendizaje*. Cuadernos de Psicología Educativa. U.N.R.
- ARMSTRONG T. (1999) *Las inteligencias múltiples en el aula*. Manantial. Buenos Aires.
- AUSUBEL, D. y NOVAK, D. (1987). "Psicología Educativa: un punto de vista cognitivo" Edit. Trillas. España.
- BAQUERO R. (1996) *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Aique. Bs. As.
- BAQUERO R. (1998) *Debates constructivistas*. Aique. Buenos Aires
- BAQUERO R. (2003) *De Comenius a Vygotsky o la educabilidad bajo sospecha*, En Colección Ensayos y Experiencias, Ediciones Novedades Educativas, Argentina.
- BAQUERO R. y LIMÓN LUQUE, M. (2002) *Introducción a la Psicología del Aprendizaje Escolar*. Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.
- BAQUERO R. y TERIGI F. (1998) "Constructivismo y modelos genéticos. Notas para redefinir el problema de sus relaciones con el discurso y las prácticas educativas". Apuntes Pedagógicos.
- BAQUERO R. y TERIGI F. "En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar" Apuntes Pedagógicos. Revista de la CETERA nº 2
- BELTRÁN J. y otro (1990) "Psicología de la Educación". Eudema. Madrid
- BRUNER J. (1988) "Realidad mental y mundos posibles" Gedisa. Barcelona.
- CASTORINA J. A. (1984) *Psicología Genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- CASTORINA J.A. FERREIRO E., KOHL de OLIVEIRA M. y LERNER D. (1996) *Piaget – Vygotsky: contribuciones para replantear el debate*. Paidós. Buenos Aires.

- CASTORINA J. A. DUBROVSKI S. (comps.) (2004) *Psicología, cultura y educación. Perspectiva desde la obra de Vygotsky*. Buenos Aires. Noveduc.
- CAZDEN C. (1991) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Paidós. Barcelona.
- CLAXTON G. (1995) *Vivir y aprender*. Alianza Editorial. Madrid.
- COLE, M. (1999) *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Morata. Madrid.
- COLL C. (1983) *Psicología Genética y aprendizajes escolares*. Siglo XXI. Madrid.
- COLL C. (1989) *Conocimiento psicológico y práctica educativa*. Barcanova. Barcelona.
- COLL C., PALACIOS; MARCHESSI (1992) *Desarrollo psicológico y Educación II*. Alianza. Madrid.
- CHARDÓN Ma. C (Comp.) (2000) *Perspectivas e interrogantes en Psicología Educacional*.
- ELICHIRY, N. (2000) *Aprendizaje de niños y maestros. Hacia la construcción del sujeto educativo*. Buenos Aires. Ed. MANANTIAL.
- ELICHIRY, N. (2001) (Comp) *¿Dónde y cómo se aprende? Temas de Psicología Educacional*. Buenos Aires EUDEBA-JVE.
- ELICHIRY, N. (2004) *Discusiones actuales en Psicología Educacional*. Ediciones JVE Buenos Aires.
- FERNÁNDEZ BERROCAL, P y MELERO ZABAL, M. A. (comps.) (1995) *La interacción social en contextos educativos*. México. Siglo XXI
- FRIGERIO, G. (2005) *Interpelar y dejarnos interpelar por las teorías*. CEM. Buenos Aires
- GARTON, A. (1994) *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Paidós. Barcelona.
- HERNÁNDEZ ROJAS, G. (2002) *Paradigmas en Psicología de la Educación*. Paidós. Buenos Aires.
- HUERTAS, J. A. (1997) *Motivación. Querer aprender*. Aique. Argentina.
- KAPLAN, C. (1997) *La inteligencia escolarizada*. Colección Aprendizaje y Subjetividad. Ed. Miño Dávila. Buenos Aires.
- MERCER, N. (1997) *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Paidós. Barcelona.
- NEWMAN, GRIFFIN, COLE (1991) *La zona de construcción del conocimiento*. Paidós, Barcelona.
- PERRENOUD, P. (1990) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Morata. Madrid.
- RODRIGO, M. J. y ARNAY, J. (comps) (1996): *La construcción del conocimiento escolar*. Paidós. Barcelona.
- ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós. Barcelona.
- WERTSCH, J. (1988) *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós. Barcelona.
- WERTSCH, J. (1991) *Voces de la mente. Un enfoque socio cultural para el estudio de la acción mediada*. Visor. Madrid.

DIDÁCTICA GENERAL

Formato: Asignatura.

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño: 2° Año

Carga Horaria: 4 Horas Cátedra. Horas Reloj: 2 Horas 40 minutos

Finalidades Formativas:

-Identificar los principales núcleos problemáticos que caracterizan el estado de discusión e investigación actual en el campo de la Didáctica.

-Relacionar enfoques, procedimientos y técnicas de enseñanza con propósitos educativos, condiciones y estilos de los

estudiantes.

-Analizar de manera reflexiva y crítica la programación, las estrategias, los medios y la evaluación de las propuestas didácticas.

-Generar condiciones para que los estudiantes puedan comprender críticamente la enseñanza como principal acción del docente para promover el aprendizaje, en el marco de las instituciones educativas.

-Brindar una aproximación a las estrategias de enseñanza basada en una idea de la enseñanza como una actividad intencional que es eminentemente práctica y situada.

-Reflexionar acerca de la importancia de la evaluación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

-Facilitar criterios que permitan elegir técnicas e instrumentos de evaluación en vinculación con otros componentes de la programación.

Contenidos prioritarios:

El campo de la didáctica

La Didáctica como disciplina teórica. El objeto de conocimiento de la Didáctica. Origen de la Didáctica. La cuestión normativa y prescriptiva. Cuestiones epistemológicas en torno a la construcción de la teoría didáctica.

Los condicionantes socios históricos de la teoría y la práctica. La didáctica y otros ámbitos de conocimiento: psicología, currículum y las didácticas específicas. La influencia de las teorías del aprendizaje en la constitución del campo de la didáctica.

La enseñanza como problema complejo

La enseñanza como actividad del docente. La enseñanza y el aprendizaje desde la perspectiva de los profesores: enfoques de enseñanza.

Análisis y contraste de diferentes corrientes didácticas. La conceptualización de la enseñanza y supuestos acerca del aprendizaje en distintas corrientes. Las relaciones entre enseñanza y aprendizaje como problema teórico. Definición de la intervención y el papel de las decisiones docentes en cada corriente.

La programación didáctica

El currículum como marco de la programación de la enseñanza y de la acción docente. La anticipación de la enseñanza y la elección de lo deseable para los aprendizajes de los estudiantes.

Análisis y contraste de diferentes estilos de programación didáctica. Paradigmas tradicionales y alternativos de programación de la enseñanza: racionalidades puestas en juego.

La programación: definición de las intenciones educativas. Los objetivos en diferentes paradigmas. El contenido educativo. Dimensiones del contenido. Tipologías de contenido. Criterios de selección y organización de contenidos. Relaciones entre objetivos, propósitos, contenidos y actividades.

Las estrategias de enseñanza

Problemas y criterios en torno al diseño de estrategias de enseñanza.

El papel del docente en la construcción de la estrategia. Monismo versus. Pluralismo metodológico. Relación entre el qué y el cómo enseñar. Dimensiones que estructuran la elección de una estrategia: el contenido y los propósitos de enseñanza; el proceso de aprendizaje y el tipo de actividad del estudiante; la forma de intervención del Profesor; la organización social de la clase y la gestión; los recursos y materiales de enseñanza.

La relación entre estrategias, actividades y recursos. Estrategias directas e indirectas. Actividades de aprendizaje y tareas
Criterios para el diseño de actividades: la problematización de los contenidos, la construcción de aprendizajes profundos, la construcción dialógica.

El valor de enseñar con situaciones desafiantes para los estudiantes, la elaboración de consignas auténticas y significativas.

La comunicación y el papel del diálogo. El trabajo en equipo. Los diferentes tipos de agrupamiento.

La evaluación en la enseñanza

La evaluación: genealogía. Dimensiones de análisis del problema de la evaluación: político, social, institucional, ético y humano. Funciones de la evaluación. La evaluación en los procesos de aprendizaje: Evaluación, calificación y promoción. La coherencia entre la propuesta de evaluación y los contenidos curriculares.

Bibliografía:

- ÁLVAREZ MÉNDEZ JM. (2000) *Didáctica, currículo y evaluación*. Bs. As. Miño y Dávila.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ JM. (2001) *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid. Morata.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ JM. (2003) *La evaluación a examen*. Bs. As. Miño y Dávila.
- ANIJOVICH R y MORA S. (2010) Estrategias de enseñanza. Capítulos: "¿Cómo enseñamos?" y "Las buenas preguntas". Bs. As. Aique.
- ARAUJO, S. (2006.) *Docencia y enseñanza. Una introducción a la Didáctica*. Bernal. Universidad Nacional de Quilmes.
- BARCO DE SURGHI, S. (1988) "Estado actual de la pedagogía y la didáctica" en: Revista Argentina de Educación. Nº 12. Buenos Aires.
- BERTONI, A., POGGI, M., y TEOBALDO, M. (1996). *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires. Kapelusz.
- BIXIO C. (2006) *Cómo planificar y evaluar en el aula*. Rosario. Homo Sapiens.
- CAMILLONI, A. y otros (1996) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós.
- _____ (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico con-temporáneo*. Buenos Aires. Paidós.
- _____ (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires. Paidós.
- CANDAU, V. (1987). *La didáctica en cuestión*. Madrid. Narcea.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988) *Teoría crítica de la Enseñanza*. Barcelona. Martínez Roca.
- CASANOVA Ma. A. (1999) *Manual de evaluación educativa*. España. La Muralla.
- CONTRERAS, D. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid. Akal.
- DAVINI, M.C. (2008) *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires. Santillana.
- DE LA TORRE, S. (1993). *Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid. Dykinson, S.L.
- DÍAZ BARRIGA, Á. (1995) *Docente y Programa. Lo institucional y lo didáctico*. Buenos Aires. Re-i/IDEAS/Aique.
- FENSTERMACHER G. (1998); "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza" en WITTROCK, M.: *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Madrid, Paidós.
- FENSTERMACHER G. y SOLTIS J. (1998) *Enfoques de la enseñanza*. Bs. As., Amorrortu.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1985) *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*. Morata. Madrid.
- GVIRTZ, S., PALAMIDESSI, M. (1998) *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires. Aique.
- LITWIN E. (2008) *El oficio de enseñar*. Bs As. Paidós.
- MEDOURA O. (2007) *Una didáctica para un profesor diferente...* Bs. As. Editorial Lumen Humanitas.
- MORIN E. (1998) *Articular los saberes. ¿Qué saberes enseñar en las escuelas?* Bs. As., Editorial de la Universidad del Salvador. NovEduc.
- PANSZA, M., PÉREZ JUSTE, E. y MORANO, P. (1993). *Fundamentación de la Didáctica*. Tomo 1. México. Ediciones Gernika.
- PERRENOUD P. (2008) *La evaluación de los alumnos*. Bs. As. Colihue.
- SANJURJO L. (2000) *Aprendizaje significativo en los niveles medio y superior*. Rosario. Homo Sapiens.
- SANJURJO L. y TRILLO ALONSO F. (2008) *Didáctica para profesores de a pie. Segunda parte*. Rosario, Homo

Sapiens.

SANJURJO L. y TRILLO ALONSO F. (1996). *Evaluación educativa*. Tomos I y II. Buenos Aires. Magisterio del Río de La Plata.

SOUTO M. (1993) *Hacia una didáctica de lo grupal*. Bs. As., Miño y Dávila.

STEIMAN J (2008) *Más didáctica (en la educación superior)*. Bs. As. UNSAM edit.

CURRICULUM

Formato: Modulo.

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el Diseño: 2º Año - 1º Cuatrimestre

Carga Horaria: 4 Horas Cátedra. Horas Reloj: 2 Horas 40 minutos

Finalidades Formativas

-Comprender las diferentes dimensiones implicadas en el campo curricular.

-Analizar críticamente distintos documentos y fuentes curriculares, en sus diferentes niveles de concreción y especificación.

Contenidos prioritarios:

El currículum como campo de conocimiento. Diversos enfoques. El proceso de especificación curricular. Diseño y desarrollo curricular. La política curricular en la República Argentina. Documentos nacionales y provinciales. El PEI y el PCI. Componentes. Los problemas de la distribución del conocimiento en la clase de lengua extranjera. Documentos nacionales y jurisdiccionales sobre la enseñanza de LCE.

Bibliografía

BOLIVAR BOTIA, A. (1999). "El currículum como ámbito de estudio". En ESCUDERO MUÑOZ (coord.) Diseño, desarrollo e innovación del currículum. Madrid. Editorial Síntesis.

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

CONNELL, R (1990). "Escuelas y Justicia social". Ediciones Morata.

CONTRERAS DOMINGO J. (1990) Enseñanza, currículum y profesorado. Madrid, Akal.

DE ALBA, A. (1995) *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires. Miño y Dávila edito-res.

DE LA TORRE, S. (1993) *Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid. Dykinson, S.L.

DÍAZ BARRIGA, Á. (1995) *Docente y Programa. Lo institucional y lo didáctico*. Buenos Aires. Rei/IDEAS/Aique.

iDOYLE, W. (1995) "Los procesos del currículum en la enseñanza efectiva y responsable". IICE. Año IV.Nro.6. Agosto.pp.3-11. Buenos Aires.

EDWARDS, V. (1997) *Las formas del conocimiento en el aula*. En Rockwell, E., La escuela cotidiana. México. Fondo de Cultura Económica.

GIMENO SACRISTIAN, J. (1991) "El currículum: una reflexión sobre la práctica". Madrid. Morata.

GIROUX, H. (1988) *"Escolaridad y políticas del currículo oculto"*. En Monique Landesman (comp.) Currículo, racionalidad y conocimiento. Universidad Autónoma de Sinaloa. México.

JACKSON, P. W. (1994) *La vida en las aulas*. Madrid. Morata.

MARTINEZ BONAFE J. (1991) Proyectos curriculares y práctica docente. Sevilla. Díada Editorial.

PAEZ, L. (2007) Discurso curricular y práctica docente: disquisiciones políticas, en Revista del IPES F Ameghino, Año IV, Nº 3.

SALINAS, D. (1996) *“Currículum, racionalidad y discurso didáctico”*. En: POGGI, M. Apuntes y aportes para la gestión curricular. Kapelusz.

SANJURJO, L y VERA, T. (2000) *Aprendizaje significativo en los niveles medio y superior*. Rosario, Homo Sapiens.

ESCUDERO MUÑOZ, O. (coord.) 1999 *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid. Editorial Síntesis.

STENHOUSE, L. (1991) *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid. Morata.

TERIGI, F (1999). *“Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio”*. Buenos Aires, Santillana.

TORRES SANTOMÉ, J. (1996) *“El currículum oculto”*. Madrid. Morata.

TYLER, R (1973). *Principios básicos*

FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

Formato: Asignatura

Régimen de Cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el Diseño: 2º Año - 2º Cuatrimestre

Carga Horaria: 4 Horas Cátedra. Horas Reloj: 2 Horas 40 minutos

Finalidades Formativas:

-Presentar una introducción a las características de la actitud interrogativa y a la especificidad de la reflexión y lenguaje filosóficos y su diferenciación de otros modos de discurso y expresión.

-Introducir posibles relaciones entre la Filosofía y los sentidos de la tarea de educar.

-Ofrecer espacios para reflexionar críticamente sobre ciertas problemáticas filosóficas y su vinculación con la sociedad, la cultura y la educación.

-Brindar herramientas para pensar las relaciones entre el conocimiento, la sociedad y la educación así como para considerar los problemas que de ellas se desprenden

Contenidos Prioritarios:

Acerca de la Filosofía y la Educación: La actitud interrogativa y el origen del filosofar. La constitución del sujeto en el pensamiento griego. La educación en la historia: la paideia. Visiones de una compleja relación: educación y filosofía. Los sentidos de la tarea de educar. La naturaleza política de la educación y las posibilidades de una transformación social. La experiencia pedagógica y filosófica.

Acerca del sujeto, la emancipación y la construcción de sentido: Educación, sociedad y sujeto en la Ilustración. Individuo, sociedad y desigualdad en JJ. Rousseau. El problema de la libertad y la emancipación en Kant. La crítica de la educación como cuestión de masas y la producción de lo útil. La barbarie, el genocidio y la necesidad de ilustración/educación. Las posibilidades e imposibilidades del proyecto ilustrado: Nietzsche, Adorno, Freire.

Acerca de la educación y el conocimiento en las sociedades contemporáneas: De las sociedades disciplinares a las sociedades de control. Conocimientos, saber y relaciones de poder. El problema de la legitimación y la verdad en los saberes que opera la educación.

Bibliografía

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

ARENDRT, H. (1998) *“El pensar y las reflexiones morales”* en *De la Historia a la acción*, Barcelona, Paidós.

ARISTÓTELES, (1990) *“Política”*, Madrid, Centro de Estudios constitucionales.

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

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

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

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

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

FOUCAULT, M. (1979) *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta.

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

HOUSSAYE, J. (compilador) (2003). *“Educación y Filosofía. Enfoques contemporáneos.”* Bs. As. Eudeba.

JAEGER, W. (1985), *“Paideia”*, Fondo de Cultura Económica. México.

KANT, E. (1803), *“Pedagogía”*, Madrid, Akal (1991)

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

LARROSA, J. (2003). *“Saber y educación”* en HOUSSAYE, Jean, (compilador) *Educación y Filosofía. Enfoques contemporáneos*. Bs. As. Eudeba.

LOCKE, J. (1693) *Pensamientos sobre la educación*. Madrid, Akal, (1986).

PIEPER, A. (1991). *Ética y moral. Una introducción a la filosofía práctica*. Barcelona, Editorial Crítica. Cap. 1: El cometido de la ética.

PLATÓN *“El político”, “Critón”, “Menón”, Madrid, Centro de estudios constitucionales (1994)*

ROUSSEAU, J.J. (1762) *“Emilio o de la educación”*, Madrid, Alianza (1990).

VILLORO, L. (1985) *“El concepto de ideología en Marx y Engels”* en *El concepto de ideología y otros ensayos*. México. FCE.

EL ROL DOCENTE

Formato: Taller

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño: 3° Año

Carga Horaria: 3 Horas Cátedra. Horas Reloj: 2 Horas

Finalidades Formativas:

- Analizar las dimensiones del desempeño de la tarea docente en relación a lo político, lo ético, lo jurídico.
- Reflexionar sobre el rol docente en relación a la tarea explícita e implícita en el acontecer grupal.
- Comprender algunas nociones básicas necesarias para el análisis de situaciones grupales cotidianas.

Contenidos prioritarios:

La identidad y el oficio del docente ante los cambios en el contexto social y organizacional.

El docente como intermediador cultural. La vulnerabilidad y los riesgos del trabajo docente.

La profesionalización docente: la formación inicial y continua. La enseñanza y el aprendizaje en el oficio docente. La cuestión salarial. La sindicalización de los profesionales de la educación.

Concepto de autoridad. Autoridad pedagógica.

Dinámica de los procesos grupales y técnicas de trabajo grupal. Supuestos. Trabajo colaborativo y en equipo.

Bibliografía

- ALFORJA. (1994) Técnicas participativas para la educación popular. Bs. As., Humanitas.
- DE BOARD, R. (1980) El psicoanálisis de las organizaciones. Bs. As., Paidós.
- DELORS, J. (2000) Desafíos de la Educación. Competencias.
- COREA, C. y LEWKOWICZ, I. (2005) *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires. Paidós.
- DÍAZ BARRIGA, Á. (1993) Tarea docente: una perspectiva didáctica grupal y psicosocial. México, Nueva imagen.
- DIKER, G. y TERIGI, F. (1997) La formación de maestros y profesores: hoja de ruta; Bs As. Paidós.
- FERNÁNDEZ ENGUIITA, M. (2001) Educar en tiempos inciertos; Ed. Morata.
- FERNÁNDEZ, A. y DE BRASI, J. (comp.) (1993) Tiempo histórico y campo grupal. Bs. As., Nueva Visión.
- FREIRE, P. (1999) Pedagogía del oprimido, Ed. Siglo 21, México.
- FREIRE, P. (2002) Pedagogía de la autonomía. Ed Siglo XXI, Bs. As.
- GRECO, Ma. B. (2006) La autoridad en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación". Homosapiens, Argentina.
- MERIE, P. (1999) Frankenstein Educador, Lesartes.
- NARODOWSKY, M. (1999) Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual. Ed. Novedades Educativas, Bs. As.
- NERI, C. (1997) Grupo: manual de psicoanálisis de grupo. Bs. As., Nueva Visión.
- PICHÓN RIVIÉRE, E. (1985) El proceso grupal. Bs. As., Nueva Visión
- ROMERO, R. (1994) Grupo: objeto y teoría. Volumen II. Bs. As., Lugar Editorial
- SOUTO, M. (1993) Hacia una didáctica de lo grupal. Bs. As. Miño y Dávila.
- TENTI FANFANI, E. (2006) El oficio del docente. Vocación, trabajo y profesión, Siglo XXI, Bs.As.

HISTORIA Y POLÍTICA EDUCACIONAL

Formato: Asignatura

Ubicación en el Diseño: 3° Año - 1° Cuatrimestre.

Régimen de Cursada: Cuatrimestral

Carga Horaria: 4 Horas Cátedra. Horas Reloj: 2 Horas 40 minutos

Finalidades Formativas

- Definir las relaciones entre los conceptos Estado, Sociedad, Política y Educación.
- Comprender la multicausalidad de los cambios para reconocer a la educación como producto de construcciones históricas y políticas.
- Analizar los procesos de conformación del sistema educativo argentino y sus transformaciones para interpretar el contexto de la educación actual.
- Realizar un análisis histórico de las políticas educativas del último siglo, atendiendo a sus fundamentos y a las transformaciones de los distintos modelos educativos.
- Analizar el impacto de los acontecimientos del pasado en la organización del presente para interpretar la dinámica de la

Educación en un contexto democrático.

Contenidos prioritarios:

Concepciones teóricas sobre Estado, política y educación. Estado y sociedad en la modernidad. Estado, educación y sociedad en la Argentina. Historia política de la educación. El Estado oligárquico liberal. Ley de Educación 1420. La formación y la regulación del trabajo docente: perspectivas histórica, política y pedagógica. Los períodos del pensamiento socio pedagógico y la educación. El Estado benefactor y crisis del mismo. La descentralización en la Argentina. Ley N° 24.195 (Ley Federal de Educación). El vínculo histórico entre educación y trabajo. Educación y gobernabilidad. El aporte de la educación a la gobernabilidad democrática. Ley N° 26.206 (Ley de Educación Nacional). Educación secundaria obligatoria. Ley N° 151 (Ley de Educación Provincial, Tierra del Fuego). Ley N° 24.521 (Ley de Educación Superior). Política educativa actual.

Bibliografía

BALL, S. (2002). *Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas*. En: Narodowsky, M (comp.) Nuevas tendencias en políticas educativas. Granica, Buenos Aires.

BERNETTI, J. Y PUIGGRÓS, A. (1993) *Peronismo: Cultura política y educación (1945-1955)*, Tomo V, Historia de la Educación en la Argentina, Editorial Galerna, Buenos Aires.

BOBBIO, N. (1985) "Liberalismo viejo y nuevo", en: *El futuro de la democracia*, Plaza & Janés, Madrid.

BOURDIEU, P. (1993). *Cosas Dichas*, Gedisa, Barcelona

BOURDIEU, P. (1996) "Espíritus de Estado", en: *Revista de Sociología* N° 8, UBA-Facultad de Ciencias Sociales, Buenos Aires.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1997) *La reproducción; elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia.

CORAGGIO, J.L. (1992) *Economía y Educación en América Latina. Notas para una agenda para los '90*. Buenos Aires, Instituto Fronesis, Ponencias Nro.6.

CORAGGIO, J.L. y TORRES, M.R. (1997). *La educación según el banco mundial*. CEM/Miño Dávila editores, Buenos Aires.

CUCUZZA, Rubén (1985) "El Sistema Educativo Argentino. Aportes para la discusión sobre su origen y primeras tentativas de reforma" En: CUCUZZA et al. El Sistema Educativo Argentino. Antecedentes, formación y crisis. Bs. As. Ed. Cartago.

DUSSEL, I. y PINEAU, P. (1995) "De cuando la Clase Obrera entró al Paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo" en Puiggros, Adriana (dir.) y Carli Sandra (coord.) Discursos Pedagógicos e Imaginario Social en el Peronismo (1945-1955). Bs. As. Ed. Galerna.

ECHENIQUE, Mariano (2003) *La propuesta educativa neoliberal*. Argentina (1980-2000). Homo Sapiens.

FILMUS, D. (1999) *Los noventa. Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo*, EUDEBA, FLACSO, Buenos Aires.

FILMUS, D. y TIRAMONTI, G. (comp.) (1995). *¿Es posible concertar las políticas educativas? La concertación de políticas educativas en Argentina y América Latina*, FLACSO-Fundación Concretar-Fundación Ford-OREALC/UNESCO.

GARCIA DELGADO, Daniel (1994) *Estado y sociedad: la nueva relación a partir del cambio estructural*. FLACSO, Tesis – Norma, Buenos Aires.

GIDDENS, A (1994) *.El capitalismo y la moderna teoría social*. Barcelona, Labor.

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

GENTILI, P., APPLE, M. y DA SILVA, T. (1997) *Cultura, política y Currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*, Losada, Buenos Aires.

KAUFMANN, C. y DOVAL, D. (1997), *Una pedagogía de la renuncia. El Perennialismo en la Argentina 1976-1983*, UNER, Paraná.

LECHNER, N. (1992). "El debate sobre el Estado y el mercado". En: Revista Nueva Sociedad Nro. 121, Caracas, septiembre-octubre.

LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN.

LEY DE EDUCACION NACIONAL.

LEY 1420.

MATTINI, L. (2004) El Encantamiento Político. De revolucionarios de los 70 a rebeldes sociales de hoy. Buenos Aires, Peña Lillo Editores/Ediciones Continente.

O'DONNELL, G. (1984)"Apuntes para una teoría del Estado"; en: Oszlak, O. (comp.) Teoría de la burocracia estatal. Enfoques críticos; Ed. Paidós, Buenos Aires,

OSZLAK, O. (1993) *La formación del Estado argentino*. Buenos Aires, Editorial de Belgrano, 1982.

PINEAU, P. (1997), "La vergüenza de haber sido y el dolor de ya no ser: los avatares de la enseñanza técnica entre 1955 y 1983", en: Puiggrós, A. (dir.) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Ed. Galerna, Bs.As.

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

PUIGGRÓS, A. (1994) *Imperialismo, educación y neoliberalismo en América Latina*. Editorial Paidós, México. 1ª. edición ampliada.

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

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

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

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

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

TIRAMONTI, G. (1997). "*Los imperativos de las políticas educativas de los '90'*". En: Revista Propuesta Educativa año 8 N° 17, FLACSO, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, diciembre de 1997.

TORRES, J. (1986). Nation at Risk. *La educación neoconservadora*". En: Revista Nueva Sociedad Nro. 84, Caracas, julio-agosto.

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

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

SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Formato: Asignatura

Ubicación en el Diseño: 3° Año - 2° Cuatrimestre

Régimen de Cursada: Cuatrimestral

Carga Horaria: 4 Horas Cátedra. Horas Reloj: 2 Horas 40 minutos

Finalidades formativas:

-Conocer las perspectivas sociológicas clásicas y contemporáneas más relevantes para la comprensión de fenómenos, los

problemas y las prácticas educativas.

-Analizar y comprender del escenario sociocultural, político y económico de la educación en la actualidad.

-Comprender la configuración y producción de subjetividades en el marco de la cultura contemporánea.

Contenidos Prioritarios:

La educación como organización sistémica. La educación y el papel del Estado. La institucionalidad como concreción de las aspiraciones sociales y políticas.

Educación, cultura y conocimiento. Crisis de las instituciones sociales básicas. Nuevos paradigmas para pensar a la sociedad y sus instituciones. La educación como práctica social y el valor del conocimiento. Las transformaciones estructurales en las sociedades contemporáneas -latinoamericana y argentina- y su incidencia en el campo educativo. Enfoques críticos, acrílicos y críticos reproductivistas sobre la educación.

Las perspectivas del orden y del conflicto en el análisis político, social y educativo actual. El poder en las instituciones educativas. Violencia simbólica, capital social y cultural. Problemáticas socioeducativas hoy.

Bibliografía de Referencia:

ALTHUSSER, L., (1971). Ideología y aparatos ideológicos del Estado, Anagrama. Madrid.

APPLE, M. (1985). "¿Qué enseñan las escuelas?" En SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A. La enseñanza, su teoría y su práctica. Akal. Madrid.

BAUDELLOT, Ch. y ESTABLET, R. (1971). La escuela capitalista en Francia. Siglo XXI, México.

BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1986): "La construcción social de la realidad". Amorrortu. Bs.As.

BAUMAN, Z. (2006): "Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias". Paidós. Bs. As.

BAUMAN, Z. (2005): "Modernidad líquida". FCE. Argentina.

BAUMAN, Z. (2006): "Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos". FCE. BsAs.

BOURDIEU, P. (1998) Capital cultural, escuela y espacio social. México. Siglo XXI editores.

BOURDIEU, P. (2007): "El sentido práctico". Siglo XXI. Bs. As.

BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (2005): "Una invitación a la sociología reflexiva". Siglo XXI. Bs. As.

BOURDIEU, P y PASSERON, J. C., (1977).La reproducción, Ed. Laia, Barcelona.

BERNSTEIN, B. (1990) Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural. Barcelona. El Roure editorial.

BERNSTEIN, B. (1998) Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica. Madrid. Morata.

DUBET, F. (2004) "¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?" en: Tenti; E. (org) Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina.. Buenos Aires: IIPE- UNESCO.

DURKHEIM, E. (1976). "La educación: su naturaleza y su función", en Educación como socialización, Ediciones Sígueme, Salamanca.

DUSSEL, I. (2003) "La gramática de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos" en: Sociedad Argentina de Historia de la Educación, Historia de la Educación. Anuario N° 4, 2002/3. Buenos Aires: Prometeo.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990) "Del hogar a la fábrica pasando por las aulas: la génesis de la escuela de masas", en La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo, Siglo XXI Editores, Madrid.

FILMUS, D. (2001) Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización. Buenos Aires: Santillana.

FILMUS, D. (2003), "Concertación educativa y gobernabilidad democrática en América Latina" en: Revista del Colegio

War. Año II, N°2.

- GALEANO, E. (1998). Patas arriba. La escuela del mundo al revés. Catálogos. Bs. As. (Selección).
- GENTILI, P. y FRIGOTTO, G. (comp.) (2000) La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo. Buenos Aires: CLACSO.
- GIROUX, H. (1985). "Teoría de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación. Un análisis crítico", en Dialogando N° 10, Santiago de Chile.
- GRASSI, E. (2003) Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame (I). Buenos Aires: Espacio Editorial.
- HAKING, I. (2000): "¿La construcción social de qué?". Paidós.
- HILLERT, F., 1999. "La Educación del hombre, del ciudadano y del productor", en Educación, ciudadanía y Democracia. Tesis Once Grupo Editor, Buenos Aires, 1999.
- LAHIRE, B. (2006): El espíritu sociológico. Manantial. Bs. As.
- OFFE, C. (1990) Las contradicciones del estado de bienestar. México: Alianza.
- PAIVA, V. (1992) Educación, bienestar social y trabajo. Buenos Aires: Coquena Grupo Editor: Parte I.
- PINEAU, P. (2001) "¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: 'Esto es educación' y la escuela respondió: 'Yo me ocupó' en: Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M., La escuela como máquina de educar. Buenos Aires: Paidós.
- POPKEWITZ, T. (1988) Los paradigmas en las Ciencias de la Educación: sus significados y la finalidad de la teoría.
- PUIGROSS, A. (1995): "Volver a educar". Ariel. Bs. As.
- ROUSSEAU, J. (1998) El contrato social, Clásicos Petrel Buenos Aires. (Selección).
- SENNETT, R. (1982) La autoridad. Madrid: Alianza.
- SENNETT, R. (2000) La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo. Madrid: Alianza.
- SOUTHWELL, M. (2003) "...El emperador está desnudo...!".en: VV.AA. Lo que queda de la escuela. Rosario: Laborde-Centro de Pedagogía Crítica de Rosario.
- TADEU DA SILVA, T. (1999) Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo 2° Edición. Auténtica Editorial. Belo Horizonte. (Traducción al español: Inés Cappellacci).
- TIRAMONTI, G. (2004) "La fragmentación educativa y los cambios en los factores de fragmentación" en Tiramonti, G. (comp.) La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires: Manantial.
- VARELA, J. y ÁLVAREZ URÍA, F. (2002) Arqueología de la escuela, Ed. de la Piqueta, Madrid.
- WEBER, M. (1986): Economía y Sociedad. FCE. México.
- ZELMANOVICH, P.(2003) "Contra el desamparo" en: DUSSEL, I. Y FINOCCHIO, S. (comps.) Enseñar hoy: Una introducción a la educación en tiempos de crisis. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Formato: Taller
Ubicación en el Diseño: 4° Año
Régimen de Cursada: Anual
Carga Horaria: 3 Horas Cátedra. Horas Reloj: 2 Horas

Finalidades Formativas:

-Desarrollar nuevas formas de relación con el conocimiento, potenciando el espíritu crítico, el cuestionamiento permanente

de los saberes y procesos del escenario escolar.

-Comprender a la investigación educativa como dispositivo de intervención, en tanto supone actos que modifican, a través de ciertos recursos teórico-técnicos, la dinámica y los significados de las relaciones entre los sujetos.

-Brindar herramientas teóricas y metodológicas para el análisis de informes de investigación sobre la CTS (Ciencia Tecnología y Sociedad)

Contenidos prioritarios:

El análisis del proceso de investigación.

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

La investigación educativa como investigación social.

Problemas actuales. Diseño de la investigación educativa. Paradigmas, perspectivas y enfoques teóricos y metodológicos de la investigación sobre CTS. El trabajo de campo. Análisis, interpretación y sistematización de la información.

La investigación en el aula.

El problema de la teoría y la práctica. La investigación en la escuela. La práctica docente como fuente de investigación. Enfoques de la investigación educativa.

Bibliografía

DEL RINCÓN, D.; ARNAL, J.; LATORRE, A.; SANS, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales* Dykinson, Madrid. (2001). *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.

ECO, U (1996). *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y estructura*. Gedisa, Barcelona.

SABINO, C. (1998) *El proceso de investigación*. Paidós. Bs.As.

STENHOUSE, L. (1993) *La investigación como base de la enseñanza*". Morata. Madrid.

VAZQUEZ RECIO, R; ANGULO RASCO, Félix (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Archidona Ed. Algibe. Málaga.

YUNI, J. URBANI, C. (2000) *Investigación etnográfica e investigación acción*. Brujas. Córdoba. Argentina. (2005) *Técnicas para investigar*" Vol. I – II Ed. Brujas. Córdoba.

PROYECTOS EDUCATIVOS CON TIC's

Formato: Taller.

Régimen de Cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el Diseño: 4° Año - 1°Cuatrimestre

Carga Horaria: 3 Horas Cátedra. Horas Reloj: 2 Hs

Finalidades Formativas

Brindar herramientas para el análisis de las transformaciones vinculadas al surgimiento de los nuevos lenguajes digitales y su impacto en las instituciones y prácticas educativas.

-Desarrollar experiencias de uso de TIC para el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje de los futuros profesores en un marco de trabajo colaborativo.

-Reconocer los fundamentos, limitaciones y potencialidades que las TICs ofrecen para el desarrollo de propuestas pedagógicas en la enseñanza, explorando factores institucionales y pedagógicos que condicionan su incorporación

legítima en las acciones educativas.

-Presentar experiencias desarrolladas en instituciones escolares para su análisis y difusión.

-Diseñar recortes didácticos concretos y contextualizados en los que las TICs favorezcan el aprendizaje significativo de la Física.

Contenidos prioritarios:

La sociedad del conocimiento y la información

Nuevos escenarios para la educación. Las TIC dentro y fuera de la escuela. Formas de interacción y estrategias de construcción de subjetividades.

Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): diferentes aproximaciones teórico-metodológicas: medio, mensaje, herramienta, prótesis mental. Conectividad e interacción. Ciudadanía digital. La construcción de identidades y de la participación mediada por la tecnología. La hipertextualidad y el entrecruzamiento de narrativas en la red. Uso responsable de las nuevas tecnologías: cyberbullying, sexting, grooming y reputación Web.

Lenguajes y educación

La educación y los nuevos medios digitales: entre sobreestimar la influencia de las tecnologías y subestimar el poder de las instituciones educativas. La construcción social de la tecnología en la educación. La innovación tecnológica, el aprendizaje ubicuo y su impacto social. Nativos e Inmigrantes Digitales: ¿mito o realidad?

Las políticas educativas referidas a la inclusión de las TIC en el nivel secundario. Las TIC en la escuela: marco legal.

Las tecnologías como recurso y como contenido de enseñanza. Escuela Secundaria y TIC: saber e información. El papel de la escuela en relación con el uso de las TIC.

Las TIC y el problema al acceso y la crítica de las fuentes de información. Plagio y sistemas para su prevención. Análisis de las licencias creative commons. Las TIC y los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Estrategias y recursos educativos. El uso de TIC en el trabajo docente: para la programación, para la comunicación intra e interinstitucional, con la comunidad, para la formación docente permanente.

Las TIC: diversidad de dispositivos, herramientas, lenguajes y sentidos

La formación de sujetos y subjetividades en los diferentes órdenes de las prácticas culturales cotidianas: espacio de tensión/articulación entre los lenguajes y soportes tradicionales (el texto escrito, el audio y la imagen) en el contexto de nuevos soportes y plataformas de integración (chat, blogs, Wikis). Los espacios digitales específicos para la enseñanza: e-learning, laboratorios virtuales, simuladores, entre otros.

Herramientas para actividades colaborativas en red. La Red, los entornos virtuales, el juego y la educación.

Enriquecer la enseñanza con tecnologías. Diseño de situaciones de enseñanza con tecnologías.

La relación entre el uso de las tecnologías y la construcción de conocimientos. El análisis de situaciones didácticas con TIC. Potencialidades en términos de nuevos modos de conocer. Los riesgos de la inclusión de las TIC por fuera de las decisiones didácticas. Las intervenciones didácticas del docente en secuencias didácticas mediadas por TIC. Estrategias y recursos educativos generales y propios de las disciplinas.

Bibliografía

BARBERO, M. (2002) *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires. Grupo Editorial Norma.

BARBIER, F. y LAVENIR, C.B. (1999) *Historia de los medios*. Buenos Aires: Colihue.

BARCIA, P. (coord) (2008) *No seamos ingenuos. Manual para la lectura inteligente de los me-dios*. Buenos Aires. Santillana.

- BIRGIN, A. y TRÍMBOLI, J. (Comp) (2003) *Imágenes de los 90*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- BUCKINGHAM, David. (2008) *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires. Manantial.
- BURBULES N. y CALLISTER T. (2001) *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías*. Barcelona. Granica.
- CARRIER, J. (2002) *Escuela y multimedia*. Madrid. Ed. Siglo XXI.
- CASTELLS, M. (1997) *La era de la información*. Tomo I. Madrid. Alianza Editorial.
- CASTELLS, M. (2001) *La galaxia internet. Reflexiones sobre internet, empresa y sociedad*. Barcelona. Plaza & Janes Editores.
- DEDÉ, C. (2000) *Aprendiendo con tecnología*. Buenos Aires. Paidós.
- DELACOTE G. (1997) *Enseñar y aprender con nuevos métodos*. Barcelona. Gedisa.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (2007) *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona. Gedisa.
- GROS SALVAT, B. (2000). *El ordenador invisible*. Barcelona. Gedisa.
- HARASIM, L y otros (2000) *Redes de aprendizaje*. Barcelona: Gedisa.
- IGARZA, R. (2008) *Nuevos medios. Estrategias de convergencia*. Buenos Aires. La Crujía Ediciones.
- LION, C. (2006) *Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnologías y conocimiento*. Buenos Aires. La Crujía.
- LITWIN, E (coord.) (1997) *Enseñanza e innovaciones en las aulas para el nuevo siglo*. Buenos Aires. El Ateneo.
- LITWIN, E (2000). *Tecnología educativa. Política, historias, propuestas*. Buenos Aires. Paidós.
- LITWIN, E (2004) *Tecnologías en las aulas. Las nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza. Casos para el análisis*. Buenos Aires. Amorrortu Editores.
- LITWIN, E (2005) *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires. Amorrortu.
- NUNBERG, G. (1998) *El futuro del libro*. Barcelona Paidós.
- PALAMIDESSI M (comp) (2006) *La escuela en la sociedad de redes. Una introducción a las tecnologías de la información y la comunicación*. Buenos Aires. FCE.
- SALOMÓN, G.; PERKINS, D. y GLOBERSON, T. *Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes*. En Revista Comunicación, lenguaje y educación. N° 13. Madrid. 1992.
- SANCHO, J. (1994) *Para una tecnología educativa*. Barcelona. Horsori.
- STEINBERG Sh. y KINCHELOE, J.L. (2000) *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Morata
- TIFFIN, J. y RAJASINGHAM, L. (1997) *En busca de la clase virtual. La educación en la sociedad de la información*. Barcelona. Paidós.
- URRESTI, M. y otros (2008) *Ciberculturas juveniles. Los jóvenes, sus prácticas y sus representaciones en la era de Internet*. Buenos Aires. Editorial La Crujía Ediciones.
- WOLTON, D (2000) *Internet ¿y después?* Barcelona. Gedisa.

EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

Formato: Taller
Régimen de Cursada: Cuatrimestral
Ubicación en el Diseño: 4° Año - 1° Cuatrimestre
Carga horaria: 3 Horas Cátedra. Horas Reloj: 2

Finalidades Formativas:

-Facilitar la identificación de diversas interpretaciones históricas sobre la sexualidad y sus correlatos en las prácticas pedagógicas para promover la permanente reflexión sobre las propias interpretaciones y concepciones de la sexualidad.

-Resignificar el lugar de la escuela en el trabajo en prevención y promoción de la salud, y en la construcción de subjetividad y sujetos sexuados, ofreciendo herramientas y recursos que permitan facilitar la implementación de la educación sexual en el aula y en la escuela.

-Promover el conocimiento sobre el marco legal vinculado a la sexualidad; y reflexionar sobre el enfoque de derecho en la práctica cotidiana de la escuela.

-Fortalecer el lugar y responsabilidad que tienen los docentes en su carácter de adultos y docentes frente a los niños, niñas y adolescentes.

Contenidos prioritarios:

La sexualidad como construcción histórica y cultural:

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

Sexualidad y cuidado del cuerpo:

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

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

Característica sociodemográfica de la provincia.

Diversidad sexual:

Género: construcción cultural, económica, social y política. Teorías y conceptos de género. Perspectiva de género. Heteronormatividad. Roles sexual. Identidad sexual. Orientación e identidad de género. Comportamiento sexual. Representaciones sociales y sexualidad. Discriminación y orientación sexual. Violencia y maltrato: vínculos violentos en parejas adolescentes. Violencia de género.

La educación sexual integral en la escuela:

El rol del docente y de la escuela en la prevención y promoción de la salud y la construcción de sujetos sexuados. Legislación y documentos curriculares nacionales y jurisdiccionales que prescriben y orientan la Educación Sexual Integral en los distintos niveles del sistema educativo. El lugar de los proyectos integrados en la Educación Sexual Integral. Trabajo articulado con la familia, los centros de salud y organizaciones sociales.

Bibliografía

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

II CURSO VIRTUAL DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL EN LA ESCUELA. Módulo 1: Introducción a la sexualidad y la Educación Sexual Integral; Módulo 2: Infancias, adolescencias y derechos; Módulo 3: Salud, sexualidad y prevención; Módulo 4: Educación sexual integral en la escuela (2010). Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.

LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL Nº 26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Octubre 2006.

LEY NACIONAL Nº 23.179 Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer. 1985.

LEY NACIONAL Nº 23.592: Antidiscriminatoria. 1988.

LEY NACIONAL Nº 25.673 Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable. 2002.

LEY NACIONAL Nº 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. 2005.

LEY NACIONAL Nº 26.485. Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales. 2009.

LEY PROVINCIAL N° 509 de Salud Sexual y Reproductiva. TDF. 2000. Ley N° 533- Modificación de la Ley N° 509.

LINEAMIENTOS CURRICULARES PARA LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ministerio de Educación. Resolución CFE N° 43/08.

MATERIAL DE FORMACIÓN DE FORMADORES en educación sexual y prevención del VIH/SIDA. Proyecto de Armonización de Políticas Públicas para la Promoción de Derecho, Salud, Educación Sexual y Prevención del VIH/SIDA en el Ámbito escolar. Ministerio de Educación de la Nación/Ministerio de Salud Presidencia de la Nación.

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

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

OLAVARRÍA, José (2004). Adolescencia: conversando sobre la intimidad. Vida cotidiana, sexualidad y masculinidad. Chile: Flacso, UNFPA, Rodelillio.

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

WEISS, M. LOMBARDI, G. (2003). Algunas consideraciones generales sobre la prevención del VIH/SIDA y la Educación. En Salud, sexualidad y VIH/SIDA. Actualización para el debate de los docentes. Bs. As. UNICEF-GCBA.

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

Luego de una presentación de los aspectos generales del campo de la formación específica, las unidades curriculares que lo componen son las siguientes:

1° Año: Física

Análisis matemático

Método experimental I

Álgebra

Introducción a la Química

2° Año: Química Inorgánica

Sujeto de la Educación Secundaria

Método experimental II

Probabilidad y estadística

Química Orgánica

Didáctica Específica I

3° Año: Físico – Química

Química analítica

Método experimental III

Didáctica Específica II

4° Año: Química Biológica

Ciencias de la naturaleza

FÍSICA

Formato: Asignatura

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño: 1° Año

Carga Horaria: 4 Horas Cátedra. Horas Reloj: 2 Horas 40 minutos

Finalidades Formativas:

- Afianzar la construcción de habilidades propias de la Física como:
- Interpretar y resolver problemas,
- Realizar observaciones y registro escritos y digitales,
- Cuestionar y buscar fundamentos explicativos,
- Elaborar conclusiones – entre otras.
- Favorecer la incorporación de términos provenientes de la Física para iniciar a los estudiantes en el conocimiento de las interacciones que se desarrollan entre partículas subatómicas y la teoría cinético molecular.
- Reconocer los sistemas de unidades y hacer mediciones de las magnitudes más comunes.
- Comprender los fenómenos que involucran el movimiento de cuerpos y partículas. Predecir y estimar las características de los movimientos.
- Aplicar los modelos matemáticos a cada movimiento, reconocer su aplicabilidad y limitaciones.
- Comprender el principio de la estática y el equilibrio de fuerzas, y la dinámica que origina el movimiento.
- Reconocer las situaciones en las cuales se manifiesta la naturaleza eléctrica de la materia a partir de los fenómenos de carga eléctrica y campo eléctrico.
- Interpretar y realizar cálculos básicos de circuitos eléctricos sencillos.
- Calcular el consumo en potencia y energía eléctrica de una instalación hogareña o un laboratorio, interpretar las especificaciones de los fabricantes de los dispositivos eléctricos en cuanto a consumo y normas de seguridad.
- Comprender el principio de funcionamiento y los cálculos básicos a partir de las leyes de Faraday de una pila o celda electroquímica.
- Reconocer y aplicar los principios básicos del magnetismo y electromagnetismo.
- Distinguir las características de circuitos alimentados con corriente continua y con corriente alterna y la posibilidad de utilizar transformadores, inversores y rectificadores.

Contenidos prioritarios:

El estudio de las magnitudes, las unidades, los sistemas de medición y como expresar magnitudes en diferentes unidades. El patrón y las posibles fuentes de errores. Una introducción a los conceptos de apreciación y sensibilidad de un instrumento y la teoría de errores y mediciones. Finalmente, magnitudes escalares y vectoriales.

Concepto de fuerza y equilibrio de fuerzas. La fuerza como vector. Sistemas de fuerzas concurrentes a un punto. Momento de una fuerza. Sistemas de fuerzas que no concurren a un punto.

Cinemática: rectilíneo uniforme, rectilíneo uniformemente acelerado, tiro oblicuo y movimiento circular uniforme.

Dinámica de los cuerpos a partir de las leyes del movimiento de Newton.

Concepto de impulso, momento lineal y momento angular aplicado a partículas.

Electrostática, como reconocerla, las unidades de carga eléctrica y la medición del campo eléctrico. Manifestaciones de la

electricidad estática en la naturaleza.

Electrocinética, el concepto de corriente eléctrica. La resistencia eléctrica en conductores y la ley de Ohm. La fuerza electromotriz y los circuitos eléctricos interpretados a la luz de las leyes de Kirchhoff. Cálculos de potencia y energía eléctrica en circuitos simples de corriente continua. Aplicaciones de la ley de Joule.

La electrólisis, pilas y polarización en pilas. Agrupamiento en serie y paralelo de pilas. Pilas secas. Acumuladores y su capacidad y rendimiento.

Magnetismo y el electromagnetismo. Imanes permanentes. El campo magnético y las líneas de fuerza. Construcción de electroimanes y bobinas. Fuerzas electromotrices inducidas en un circuito eléctrico.

El uso de la corriente alterna. Valores eficaces y cálculo de potencia. Impedancia de un circuito y factor de potencia.

Bibliografía

GIANCOLI, DOUGLAS C. Física General. Vol I y II.-Editorial Prentice-Hall- hispanoamericana .S.A. 1998

LIGHTMAN, ALAN. Grandes Ideas de la Física -Editorial Mc Graw Hill-1995.

RESNIK –HOLLIDAY. Física- Vol. I y II.C.E.C.S.A.-1984

ANÁLISIS MATEMÁTICO

Formato: Asignatura

Régimen de Cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el Diseño: 1° Año – 2do Cuatrimestre

Carga Horaria: 4 Horas Cátedra. Horas Reloj: 2 Horas 40 minutos

Finalidades Formativas

- Interpretar y expresar problemas según ciertos modelos matemáticos.
- Manejar hábilmente las representaciones gráficas.
- Comprender y valorar la importancia que tiene el Análisis Matemático como herramienta para modelizar diversas situaciones referentes a la química.
- Desarrollar diferentes capacidades como deducir, abstraer, inducir, sistematizar, operar con un lenguaje preciso, relacionar datos, tener rigor y claridad conceptual, aplicar, etc.
- Establecer relaciones sustantivas entre los conocimientos y experiencias previas y los nuevos aprendizajes.
- Reconocer la potencialidad de la Matemática para modelizar problemas a partir de su poder de estructuración lógica.
- Valorizar a la Matemática en la cultura, historia, sociedad y en sus variados campos de aplicación en la física y química.

Contenidos prioritarios:

Conjuntos numéricos. Números reales. Noción de función. Funciones inyectivas y sobreyectivas. Función lineal. Función cuadrática. Función exponencial. Función logarítmica. Límite y continuidad.

Definición de derivada. Significado geométrico. Derivadas de orden superior. Análisis de funciones. Puntos extremos. Concavidad y convexidad.

Funciones primitivas. Integrales impropias. Integrales propias.

Resolución de ecuaciones diferenciales ordinarias de primer orden. Métodos de separación de variables. Método de las ecuaciones exactas. Método de las ecuaciones lineales.

Bibliografía

BERS, L. Cálculo Diferencial e Integral. Vol. I

FINNEY, THOMAS. Cálculo una variable, 9na edición, Addison Wesley Longman.

HUGHES-HALLETT, DEBORAH Cálculo Aplicado, - Andrew M. Gleason et .al, CECSA, primera Edición, 2002.

LANG , S., ZILL, D. Cálculo. 2da edición, Gr. Edit. Iberoamérica, Ecuaciones diferenciales con aplicaciones.

LEITHOLD, L. El cálculo (con Geometría Analítica)

SIMONETTI, G., Matemática 1, Guía teórico práctica orientada a alumnos de las ciencias Experimentales. 1ra edición, Nueva Editorial, UNSL.

STEWART, J. Cálculo. 3ra edición, Edit. Thomson.

SWOKOWSKI, EARL. Cálculo con geometría analítica, 2da edición, Edit. Iberoamérica.

MÉTODO EXPERIMENTAL I

Formato: Taller

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño: 1° Año

Carga Horaria: 4 Horas Cátedra. Horas Reloj: 2 Horas 40 minutos

Síntesis explicativa:

El estudiante realizará su primer acercamiento a los materiales, reactivos e Instrumental de laboratorio y adquirir destrezas en el manejo de los mismos, mientras realiza experiencias de laboratorio que dan apoyo al trabajo del docente de Introducción a la Química y Química Inorgánica.

El marco en el que se realiza el trabajo experimental permite no sólo la reproducción de la experiencia en sí misma, sino que además entran en juego la observación y la interpretación de fenómenos, promoviendo el aprendizaje de los procedimientos de investigación y planificándolo como un instrumento imprescindible en la elaboración de los modelos químicos.

En primer lugar, se piensa en un laboratorio que permita el desarrollo de las destrezas básicas, pero que además, contemple una base pedagógica didáctica que promueva el diseño de experiencias prácticas innovadoras para llevar al aula y del uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.

La evaluación de desempeño debe hacerse en este mismo espacio con la presentación de una experiencia práctica innovadora sencilla utilizando diferentes recursos: textos bibliográficos, internet, etc. y su puesta en ejecución en el laboratorio.

En la presentación de dichas experiencias, se requiere el uso de herramientas informáticas (videos - links), o de otro tipo, que permiten el acceso a páginas en internet de actualización docente y otras que se encuentren disponibles, de tal manera que busquen, seleccionen y preparen, una práctica diferente a la usada.

Finalidades Formativas:

-Reconocer y aplicar Normas de Higiene y Seguridad en el laboratorio utilizando criterios de clasificación y cuidados para el reconocimiento, almacenamiento y manipulación de reactivos peligrosos y lavado de material de laboratorio.

-Adquirir destreza en el manejo del material de laboratorio y manipulación de reactivos.

-Distinguir experiencias de laboratorio que permitan clasificar a los materiales en función de su estructura y propiedades.

-Realizar predicciones respecto de la estructura de la materia y de sus propiedades según el Modelo Cinético Molecular.

-Analizar las propiedades de algunos sistemas materiales y clasificarlas en intensivas y extensivas.

-Provocar modificaciones en sistemas materiales mediante cambios en las variables que los afectan (calor, pH, electricidad).

-Identificar las propiedades que se modifican y las que permanecen constantes.

- Interpretar guías de laboratorio que le permitan realizar experiencias sencillas.
- Utilizar ejemplos de reacciones químicas y físicas tomadas de la vida cotidiana y aplicarlas al laboratorio.
- Realizar anticipaciones sobre el comportamiento de los reactivos en una transformación química.
- Observar estricto rigor en cuanto a la aplicación de técnicas, a las medidas de seguridad en el laboratorio y al informe de los resultados obtenidos.

Contenidos prioritarios:

Elementos de seguridad personal. Guardapolvos, barbijo, guantes y gafas. Requisitos que deben cumplir. Selección y compra de elementos de seguridad personal. Uso correcto de los mismos.

Elementos de seguridad en el laboratorio. Matafuegos, control de la recarga y prueba hidráulica. Campana colectora de gases. Su ubicación y eficiencia. Ducha para ojos, utilización y ubicación en el laboratorio. Botiquín, que elementos debe contener. Primeros auxilios en situaciones accidentales. Simulacro de utilización de los elementos de seguridad.

Vías de evacuación del laboratorio y zona de concentración en caso de evacuar. Principales aspectos a tener en cuenta. Como planificar un simulacro de evacuación.

Registro de las mediciones y observaciones de laboratorio. Como elaborar un informe de los resultados.

La balanza analítica. Correcta utilización y cuidado. Como hacer pesadas.

Sistema de separación por destilación simple. Separación de una solución salina. Operación de filtrado. Secado de una sustancia hasta constancia de peso. Medición de sólidos totales de una muestra.

Medición de volúmenes utilizando diferentes elementos. Preparación de soluciones. Volumetrías sencillas. Armado del equipo y volumetría ácido base (parte práctica). Cubeta colectora de gases. Experiencia con reacciones con productos gaseosos.

Medición de temperaturas. Calibración del termómetro. Determinación de la temperatura de ebullición de sustancias puras.

Aerómetros. Medidas de densidad de soluciones. Determinar cantidad de alcohol en una muestra.

Otras operaciones básicas utilizando los elementos que se encuentran en el laboratorio.

Bibliografía

HARRIS, D.C. (1992), Análisis Químico Cuantitativo, Ed. Migar, Buenos Aires.

SKOOG, D. (2009), Principios de Análisis Instrumental, 6ª edición, Ed. Paraninfo, México.

SKOOG/WEST. (1999), Química Analítica, 40ª edición, Ed. Mac Graw Hill, México.

ÁLGEBRA

Formato: Asignatura

Régimen de Cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el Diseño: 1º Año – 1er Cuatrimestre

Carga Horaria: 4 Horas Cátedra. Horas Reloj: 2 Horas 40 minutos

Finalidades Formativas

-Desarrollar el razonamiento matemático y hacer uso del lenguaje algebraico en la resolución de problemas de la vida cotidiana, dentro y fuera del contexto matemático, representados por modelos donde se apliquen conocimientos y conceptos algebraicos.

-Interpretar, argumentar, comunicar y resolver diversas situaciones problemáticas de su contexto por medios gráficos y analíticos, que incluyan la representación de figuras en el plano cartesiano.

-Aplicar conocimientos matemáticos en la resolución de problemas de distintos contextos (social, natural, científico y tecnológico, entre otros).

Contenidos prioritarios:

Las propiedades de las operaciones: adición, sustracción, producto, cociente. Divisibilidad de los números enteros. Necesidad de otros conjuntos numéricos.

Expresiones algebraicas enteras y expresiones algebraicas racionales. Operaciones y propiedades de las operaciones.

Estudio de ecuaciones en una variable de grado uno y dos. Sistemas de ecuaciones lineales de dos y tres ecuaciones.

Vectores. Cálculo con vectores. Aplicaciones.

Trigonometría. Cálculos trigonométricos. Teorema del seno y teorema del coseno.

Bibliografía:

BERS, L. Cálculo Diferencial e Integral. Vol. I.

HUGHES-HALLETT, DEBORAH - ANDREW M. GLEASON ET.AL, Cálculo Aplicado, CECSA, primera edición, 2002.

LANG, S., ZILL, D. Cálculo. 2da edición, Gr. Edit. Iberoamérica, Ecuaciones diferenciales con aplicaciones.

LEITHOLD, L. El cálculo (con Geometría Analítica)

SIMONETTI, G. Matemática 1, Guía teórico práctica orientada a alumnos de las ciencias Experimentales, 1ra edición, Nueva Editorial, UNSL.

SWOKOWSKI, EARL. Cálculo con geometría analítica. 2da Edición, Gr. Edit. Iberoamérica

THOMAS / FINNEY. Cálculo una variable. 9na edición, Addison Wesley Longman

INTRODUCCIÓN A LA QUÍMICA

Formato: Asignatura

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño: 1° Año

Carga Horaria: 6 Horas Cátedra. Horas Reloj: 4 Horas

Finalidades Formativas

-Reconocer los modelos de la estructura de la materia y utilizar las modelizaciones para predecir las propiedades físicas y químicas de la materia.

-Construir organizadores previos que faciliten el aprendizaje de la química general, generando ideas de anclaje para futuros aprendizajes significativos.

-Fundamentar el uso de la tabla periódica como herramienta de sistematización del comportamiento esperado y las propiedades de los elementos químicos y sus combinaciones.

-Analizar procesos físicos y reacciones químicas desde un enfoque basado en la termodinámica de la reacción.

-Aplicar los modelos cuantitativos de la química tanto en las reacciones químicas en estado líquido como en estado gaseoso o reacciones heterogéneas.

Contenidos prioritarios:

Materia y Energía. Propiedades intensivas y extensivas. Densidad y peso específico. Sistemas materiales. Estados de agregación: propiedades. Teoría cinético-molecular. Cambios de estado.

Estudio de las partículas subatómicas y la estructura del átomo mediante la introducción de los modelos atómicos históricos y de la teoría cuántica. La naturaleza eléctrica de la materia. Clasificación periódica de los elementos, Definiciones cuantitativas como el número y radio atómico, número de masa, el mol y el número de Avogadro. El estudio de los grupos y períodos de la tabla periódica y la relación entre su estructura y sus propiedades.

Estudio de la reacción química. Las transformaciones químicas de los materiales y lo que en ellas sucede. Presentación del lenguaje simbólico para representar cada una de las especies químicas que participan, los átomos y las partículas subatómicas como los electrones. Fenómenos térmicos que acompañan a una reacción química o cambio de estado. Condiciones necesarias de temperatura y presión o la presencia de una sustancia catalizadora para que ocurra una reacción.

Las transformaciones químicas y en especial lo que se refiere a la medición de dichas transformaciones. Las relaciones ponderales que nos permiten, a partir del conocimiento de la composición porcentual de una muestra, proponer una composición molecular de la misma. La ley de Lavoisier y su importancia desde el punto de vista histórico. Reactivo limitante y pureza de una muestra.

Estudio de las soluciones que se llevan a cabo en fase acuosa, sus aplicaciones y formas para expresar la concentración de una solución. Las reacciones de neutralización que utiliza la química analítica cuantitativa. La escala de pH que nos da información acerca de la acidez de una solución. La solubilidad de las sustancias en distintos solutos. Soluciones ideales. Las propiedades cualitativas, basadas en la masa molecular del soluto. La ionización de un soluto, que determina la fuerza de ácidos y bases. La formación de emulsiones, tan utilizadas en la industria farmacéutica y alimenticia y en la fabricación de pinturas.

Los gases ideales. Volumen Molar y la Constante Universal del Estado Gaseoso. Mezclas de gases ideales, la ley de Dalton de las presiones parciales.

Bibliografía

BABOR J-IBARZ J. Química General. Edit. Marin. 1978.

CHANG, RAYMOND. Química 4 ta. Edición. Ed. Mc Graw Hill.

GLASSTONE-LEWIS. Elementos de Química Física. 2da. Edición. Editorial Química Quirúrgica.

QUÍMICA INORGÁNICA

Formato: Asignatura

Régimen de Cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el Diseño: 2° Año – 1er Cuatrimestre

Carga Horaria: 6 Horas Cátedra. Horas Reloj: 4 Horas

Finalidades Formativas:

-Relacionar las propiedades, usos y aplicaciones de los materiales con su estructura.

-Nombrar los compuestos binarios, ternarios y cuaternarios de la química inorgánica.

-Reconocer la utilidad y los límites de los modelos en el estudio de las propiedades de la materia, en sus distintas fases valorando el papel predictivo que desempeñan.

-Analizar los diferentes tipos de sólidos y las fuerzas intermoleculares con el fin de aplicarlos al estudio de la composición y propiedades físicas y químicas de las sustancias relacionadas con sus propiedades macroscópicas.

-Obtener una visión general acerca de los elementos químicos y sus compuestos, características del enlace, propiedades físicas, comportamiento químico y aspectos estructurales a partir de su ubicación dentro del sistema periódico.

Contenidos prioritarios:

Clasificación de las sustancias inorgánicas, en base a su atomicidad, reactividad, los aspectos termodinámicos y cinéticos. Los compuestos binarios, ternarios y cuaternarios que presentan oxígeno. Los compuestos no oxigenados. La forma de nombrar los ácidos, bases y sales.

Los enlaces químicos son la forma en que los átomos se unen entre sí para formar las moléculas. Los modelos que estructurales: la regla del octeto, el lenguaje simbólico de Lewis y el carácter iónico, covalente o metálico de un enlace. Características que los diferencian, como las excepciones a la regla del octeto, la polaridad, la resonancia.

La geometría y la teoría del enlace químico. Las formas moleculares, el efecto de los electrones no enlazantes y de los enlaces múltiples sobre los ángulos de enlace. Las moléculas con capas de valencia expandidas y la forma que adoptan las moléculas más grandes. La forma y polaridad de las moléculas. Los enlaces covalentes y el traslape de orbitales. Los orbitales híbridos y moleculares.

Química de los no metales. Las tendencias periódicas y las reacciones químicas características. El hidrógeno. Los gases nobles. Los elementos halógenos. El oxígeno y el grupo del oxígeno. El nitrógeno y el grupo del nitrógeno. El carbono y el grupo del carbono. El boro.

Química de los metales y su distribución en la naturaleza. El estudio de la pirometalurgia, la hidrometalurgia, la electrometalurgia. El enlace metálico y las propiedades de las sustancias metálicas. Las aleaciones, y finalmente la físicoquímica de algunos metales de transición.

Química de los compuestos de coordinación. Los complejos metálicos. Ligandos con más de un átomo donador. Isomería, color y magnetismo. Teoría del campo cristalino.

Bibliografía

BABOR J-IBARZ J. Química General. Edit. Marín. 1978.

CHANG, RAYMOND .Química-4 ta. Edición. Ed. Mc Graw Hill.

COTTON, F. A. Y WILKINSON, G. "Advanced inorganic chemsitriy" Quinta Edición. Wiley Nueva York. 1998.

GLASSTONE-LEWIS. Elementos de Química Física. 2da. Edición. Editorial Química Quirúrgica.

PALOPOLI, C ET &. Guía práctica de laboratorio. "Curso de química general e inorgánica" UNR. Editora 200

SUJETO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Formato: Módulo

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño: 2° Año

Carga Horaria: 3 Horas Cátedra. Horas Reloj: 2

Finalidades Formativas:

-Ofrecer instancias en las que los estudiantes puedan comprender las particularidades de los procesos de aprendizaje y de la construcción de conocimientos en el marco del trabajo escolar.

-Brindar herramientas para pensar las relaciones entre procesos de desarrollo, aprendizaje y enseñanza desde diferentes perspectivas teóricas.

-Favorecer el reconocimiento de la singularidad de los procesos de constitución subjetiva de adolescentes y jóvenes en contextos culturales diversos y el cuestionamiento de los planteamientos de homogeneidad y normalidad en el desarrollo.

-Propiciar el análisis de las relaciones de los sujetos de la educación secundaria con sus pares, con el mundo adulto y con la cultura en la que se integran.

-Ofrecer conocimientos para el abordaje de la Educación Sexual Integral en la escuela en toda su complejidad, teniendo en cuenta sus múltiples aspectos: biológico, psicológico, sociocultural, ético, jurídico.

-Trabajar en el reconocimiento de la importancia del trabajo conjunto con las familias, docentes, equipos de conducción, los sectores de Salud, y el Consejo de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes.

Contenidos prioritarios:

Perspectiva epistemológica: Relaciones entre psicología y educación. El problema de las relaciones entre discurso y prácticas psicológicas y educativas. Los objetos de estudio de la Psicología Educativa en el ámbito educativo. El riesgo del reduccionismo. Los problemas de una concepción aplicacionista de las relaciones entre psicología y educación.

Psicología y desarrollo: Modelos del desarrollo: mecanicista y organicista. Dimensiones del desarrollo: lingüístico, afectivo, cognitivo y subjetivo. Perspectivas teóricas y metodológicas. Relaciones entre las dimensiones del desarrollo psicológico, biológico e histórico-cultural. Perspectivas evolutivas del desarrollo.

Aprendizaje y aprendizaje escolar: Las particularidades del aprendizaje y las características de la construcción de conocimientos en la escuela. Los procesos de aprendizaje escolar como experiencia cognitiva y social. Aportes de la psicología cognitiva y la psicología cultural. El aprendizaje escolar en las perspectivas conductista, sociocultural, psicogenética y psicoanalítica.

Algunos problemas de las prácticas educativas abordables desde una perspectiva psicoeducativa. Las relaciones entre los procesos de aprendizaje y de enseñanza. Concepciones sobre el "fracaso escolar". La expectativa normalizada de ritmos y logros en el aprendizaje y la hipótesis patológico - individual. La discusión en torno a la categoría de "educabilidad". Fracaso escolar y "origen social". De la hipótesis de déficit al análisis de los sentidos de lo escolar y las relaciones con el saber.

Las adolescencias, las juventudes y la adultez como construcción histórica, social y cultural. Las juventudes, la adultez, sus nuevas configuraciones. Moratoria vital y moratoria social. Los espacios sociales, económicos y educativos que impactan en la configuración de sus identidades. La socialización primaria y secundaria, desplazamientos actuales. La definición de nuevos escenarios de interacción y socialización: pantalla, televisión, internet y tecnologías, y la construcción de subjetividades. La noción de subjetividades en tanto móvil, abierta, múltiple y cambiante. Las representaciones sociales sobre adolescencia, la juventud y la adultez.

El adolescente como sujeto de derechos. La Convención Internacional de Derechos del Niño: los niños y adolescentes como titulares de derechos. La Ley nacional 26061. Los sistemas integrales de protección de derechos. La cuestión de la extensión de la obligatoriedad escolar.

La Educación Sexual Integral. Enfoques tradicionales sobre educación sexual y enfoques emergentes. Educación sexual integral como concepto y como prácticas. Ley N° 26150 de Educación Sexual Integral. La propuesta integral de la ESI y su concepción de la sexualidad. Aspectos socioculturales y éticos en juego: cultura e identidad: sexo, género, identidad sexual y orientación sexual. Derechos, género y diversidad en la ESI. Enfoque de derecho en la práctica cotidiana de la escuela: el trabajo con situaciones de la vida diaria. El maltrato. Abuso sexual. Obligaciones de la escuela ante el maltrato y abuso.

La enseñanza de la ESI: Herramientas para reflexionar sobre el proyecto institucional y la programación de la enseñanza desde el marco de la ESI. La institución educativa en el fortalecimiento y promoción de la identidad de género u orientación sexual.

Bibliografía:

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

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

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

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

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

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

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

FREUD, S. (1994). Selección de textos "La sexualidad infantil" y "La metamorfosis de la pubertad" en Una teoría sexual.

En Obras completas, Tomo VII, Buenos Aires: Amorrortu Editores.

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

GIBERTI, E. (2007) “Adolescencia: algunas modificaciones en su estatuto al compararla con décadas anteriores (a partir de los años 70)”. En: La familia, a pesar de todo. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

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

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

MARCHESI, A., PALACIOS, J. Y CARRETERO, M. (1978) *Psicología Evolutiva*. Tomo II. Alianza, Madrid.

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

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

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

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

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

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

MÉTODO EXPERIMENTAL II

Formato: Taller

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño: 2° Año

Carga Horaria: 4 Horas Cátedra. Horas Reloj: 2 Horas 40 minutos

Síntesis explicativa:

Espacio para promover construcción social de conceptos significativos, por interacción entre pares y con el docente, para conocer y hacer una ciencia contextualizada con la evidencia experimental, su génesis histórica y sus aplicaciones en la vida diaria, que permita reflexionar acerca del uso de las nuevas tecnologías, las consecuencias que trae aparejado, la idea de progreso que se tiene y que promueva actitudes de cuidado y valoración del ambiente, de trabajo colaborativo, entre otras.

Las actividades deben plantearse pensando no en una ciencia acabada y determinística, sino en actividades que permitan experiencias de aprendizaje tales que el estudiante deba observar, describir, hipotetizar, explicar lo observado en términos científicos permitiendo la contrastación entre las ideas previas y las evidencias experimentales.

El eje de discusión se desplaza del lugar de los contenidos para iniciar el camino hacia la indagación de experiencias que permitan comprender en profundidad la disciplina.

La ciencia como producto cultural y social, implica la búsqueda de soluciones a situaciones problemáticas que influyan de manera sustantiva en la vida del hombre y en el ambiente. En este sentido, debemos dar las herramientas a los/as estudiantes para poder reflexionar, criticar y adquirir una postura frente a los problemas reales que hoy se plantean en el mundo.

Finalidades Formativas:

-Elaborar informes con el fin de desarrollar la capacidad de justificar, emitir juicio crítico, tomar postura, etc.

-Diseñar y planificar actividades sobre transformaciones físicas y químicas de la materia con diferentes niveles de complejidad.

- Reconocer estrategias que permiten abordajes favorecedores de los procesos de enseñanza aprendizaje de las transformaciones físicas y químicas de la materia, como de los procesos de síntesis de sustancias orgánicas.
- Seleccionar, usando diferentes fuentes bibliográficas, experiencias de laboratorio que permitan clasificar a los materiales en función de su estructura y propiedades.
- Respetar el pensamiento ajeno y valorar el trabajo solidario y cooperativo
- Articular distintas prácticas con los docentes de otros espacios curriculares, por ejemplo: biología, salud y derecho, fisicoquímica, física, matemática, etc.
- Analizar situaciones del contexto sociocultural vinculadas a aspectos de la ciencia y la tecnología que hacen relevantes la determinación de las propiedades físicas y físico químicas de los materiales y de la síntesis de sustancias orgánicas.
- Implementar técnicas de síntesis/fabricación de diversos productos de aplicación cotidiana.

Contenidos prioritarios:

Los contenidos conceptuales se corresponden con los de Química Inorgánica y Química Orgánica. Cómo se diseña una experiencia de laboratorio. Experiencias demostrativas, experiencias exploratorias y mediciones de laboratorio, de acuerdo con el diseño curricular.

Reactivos apropiados para el uso en experiencias, adecuados a la edad de los estudiantes y a los objetivos a lograr. Aplicación de las experiencias diseñadas.

Como lograr la articulación con otros espacios curriculares. El laboratorio como una fuente de información y conocimiento.

Determinación de las propiedades físicas: dureza, resistencia, adherencia, elasticidad y cohesión.

Determinación de las propiedades físico químicas: densidad, viscosidad, tensión superficial, punto de fusión, punto de ebullición y calor latente de distintas sustancias utilizando los equipos adecuados.

Equipos e instrumentos utilizados en la realización de ensayos físicos y físico químicos: eléctricos (potenciómetros, etc.), ópticos (refractómetros, polarímetros, etc.). Técnicas de calibrado.

Síntesis de compuestos orgánicos. Propiedades y reacciones de compuestos orgánicos.

Bibliografía

HARRIS, D.C. (1992), Análisis Químico Cuantitativo, Ed. Migar, Buenos Aires.

SKOOG, D. (2009), Principios de Análisis Instrumental, 6ª edición, Ed. Paraninfo, México.

SKOOG/WEST. (1999), Química Analítica, 40ª edición, Ed. Mac Graw Hill, México.

PROBABILIDAD Y ESTADÍSTICA

Formato: Asignatura

Régimen de Cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el Diseño: 2º Año – 1er Cuatrimestre

Carga Horaria: 3 Horas Cátedra. Horas Reloj: 2 Horas

Finalidades Formativas

- Comprender la naturaleza de los fenómenos aleatorios que se presentan en su entorno, a partir del análisis probabilístico.
- Comprender que la Probabilidad y la Estadística constituyen disciplinas que incluyen conceptos, técnicas y métodos que permiten aproximarse al estudio de los fenómenos aleatorios a partir del tratamiento de la información.
- Realizar predicciones e inferencias sustentadas en modelos matemáticos, cuyo alcance trascienda hacia otras áreas del conocimiento, como la Química y la Física.
- Obtener una visión general de las distribuciones de probabilidad para efectuar inferencias y predicciones sobre los parámetros poblacionales, mediante la resolución de problemas.

-Valorar la importancia del Teorema del Límite Central en el comportamiento de las distribuciones relacionadas con la Inferencia Estadística para la toma de decisiones.

Contenidos prioritarios:

Introducción a la Estadística. En este eje el estudiante se apropiará de una visión inicial de la Estadística y de la Probabilidad, a partir del planteamiento y discusión de ejemplos y problemas de su entorno que le permitan apreciar los alcances de la materia: noción y utilidad de la Estadística. Nociones básicas:

Variable, población y muestra.

Variabilidad.

Azar y probabilidad.

Estadística descriptiva. El estudiante comprenderá y aplicará algunas técnicas de recopilación, organización y representación de un conjunto de datos, a partir del planteamiento, discusión y resolución de problemas, para interpretar y analizar el comportamiento de una variable en dicho conjunto. Variable y recopilación de datos. Tablas de distribución de frecuencias. Representaciones gráficas.

Histogramas.

Polígonos de frecuencias.

Gráfica de barras.

Gráfica circular.

Gráfica de caja.

Medidas de tendencia central.

Media aritmética.

Mediana.

Moda.

Medidas de dispersión y de posición.

Desviación estándar.

Varianza.

Coefficiente de variación.

Cuantiles.

-Datos bivariados. El estudiante comprenderá la manera en que se establece una relación lineal entre dos variables a partir de tablas, diagramas, regresiones y correlaciones, para describir la naturaleza e intensidad de dicha relación. Relación entre dos variables. Relación entre dos variables cualitativas. Regresión lineal y correlación.

-Probabilidad. El estudiante analizará los fenómenos aleatorios, resolviendo problemas utilizando los tres enfoques, subjetivo, frecuencial y clásico, para comprender conceptos fundamentales que le permitan asociar a la Probabilidad y a sus reglas directamente con la Inferencia Estadística. Fenómenos deterministas y fenómenos aleatorios. Enfoques de la probabilidad.

Subjetivo.

Frecuencial.

Clásico.

-Probabilidad de eventos simples. Espacio muestra. Eventos. Cálculo de probabilidades. Probabilidad de eventos compuestos. Propiedad aditiva. Propiedad de la negación. Probabilidad condicional e independencia.

Bibliografía

ANDERSON, D. SWEENEY, D. Y WILLIAMS, T. (2009). Estadística para administración y economía (10ª edición). Méjico: Cengage Learning.

APÓSTOL, T. (1973). Calculus. Vol. 2. Barcelona: Reverté.

DÍAZ GODINO, J., BATANERO BERNABEU, M. Y CAÑIZARES CASTELLANOS, M. (1996). Azar y probabilidad: fundamentos didácticos y propuestos curriculares. Madrid: Sintesis.

FONCUBERTA, J. (1998). Probabilidades y Estadística. Programa Prociencia, Conicet. Buenos Aires: MCEN.

JOHNSON, R. (1990). Estadística Elemental. Méjico: Grupo Editorial Iberoamérica.

JOHNSON, R. Y KUBY, P. (1999). Estadística Elemental. Méjico: International Thomson Editores.

JOHNSON, R. Y KUBY, P. (2004). Estadística Elemental, lo esencial. Méjico: Thompson.

JOYANES AGUILAR, L. (1996). Fundamentos de Programación. Algoritmos y Estructuras de Datos. Madrid: McGraw-Hill.

KELMANZKY, D. (2009). Estadística para Todos. Buenos Aires. Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Educación Tecnológica.

MENDENHALL, W.; BEAVER, R.; BEAVER, B. (2009). Introducción a la Probabilidad y Estadística. Méjico: Cengage

LEARNING. MEYER, P. (1978). Probabilidad y Aplicaciones Estadísticas. Méjico: Fondo Educativo Interamericano. Moore, D. S. (2004). Estadística Aplicada Básica. Barcelona: Antoni Bosch.

NAKAMURA, S. (1992). Métodos numéricos aplicados con software. Méjico: PrenticeHall Hispanoamericana. Parras Frutos, I. (2003). Problemas de inferencia estadística. Madrid: Thompson Editorial.

QUINTANA, P.; VILLALOBOS, E. Y CONEJO M. C. (2005). Métodos numéricos con aplicaciones en Excel. Méjico: Reverté

WACKERLY, D.; MENDENHALL, W. Y SCHEAFFER, R. (2002). Estadística matemática con aplicaciones. Méjico: Thompson.

WALPOLE, R. F. Y MYERS, R. H. (1992). Probabilidad y Estadística. Méjico: McGraw Hill.

Manuales del software Derive.

Manuales del software Matlab.

Manuales del software Matemática.

QUÍMICA ORGÁNICA

Formato: Asignatura

Régimen de Cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el Diseño: 2º Año – 2do Cuatrimestre

Carga Horaria: 6 Horas Cátedra. Horas Reloj: 4 Horas

Finalidades Formativas

-Reconocer la utilidad y los límites de los modelos al ser utilizados en el estudio de las estructuras, de la nomenclatura, de las propiedades físicas por grupos funcionales, reactividad y funcionalidad. Reconocer su valor pedagógico en la construcción de estos conocimientos.

-Construir organizadores previos que faciliten el aprendizaje de la química orgánica, generando ideas de anclaje relacionadas con las habilidades para determinar y comprender la estructura molecular bajo los principios de la estereoquímica para futuros aprendizajes significativos.

-Diferenciar los grupos funcionales en la química orgánica, pudiendo hacer uso de su nomenclatura, comprendiendo su reactividad química y explicando su importancia biológica.

-Iniciar al estudiante en la comprensión de los métodos de análisis espectroscópicos, como ayuda para la determinación

de estructuras químicas.

-Proyectar los conocimientos adquiridos en procesos biológicos.

Contenidos prioritarios:

Hibridación del átomo de carbono. Las propiedades fisicoquímicas que de ella se derivan. La resonancia de los enlaces, los grupos funcionales de la química orgánica, su nomenclatura los ácidos y base de Brønsted-Lowry. Las formas de representar las estructuras.

Las propiedades físicas y las fuerzas intermoleculares y la solubilidad de compuestos orgánicos.

El estudio de los grupos funcionales de la química orgánica. El concepto de isomería. El estudio de los métodos de obtención, la reactividad y las propiedades físicas de los alcanos, alquenos, alquinos, los cicloalcanos.

La química del benceno y los aromáticos. La representación de los orbitales moleculares del benceno y la estructura de Kekulé. Los derivados mono, bi y tri sustituidos. Hidrocarburos con núcleos aromáticos condensados. Propiedades físicas y químicas. Homólogos del benceno. Naftaleno. Antraceno. Fenantraceno. Principales aplicaciones de los aromáticos.

Petróleo y petroquímica. Origen del petróleo. Composición química. Destilación y craqueo. Índice del número de octanos. Productos que elabora la petroquímica.

Compuestos orgánicos halogenados: los halogenuros de alquilo, su utilización como agentes refrigerantes y en aerosoles. Y su relación con la capa de ozono y su toxicidad. Halogenuros de arilo. Importancia industrial.

Estereoisomería. Isomería de sustancia con uno y dos carbonos asimétricos. Ejemplos. Isómeros ópticos. Separación química y bioquímica.

Grupos funcionales de la química orgánica. Compuestos oxigenados: Alcoholes. Fenoles y éteres. Aldehídos y cetonas. Ácidos carboxílicos y derivados de ácidos. Compuestos nitrogenados: aminas y alcaloides.

Macromoléculas. Glúcidos o hidratos de carbono. Lípidos. Aminoácidos, péptidos y proteínas. Ácidos nucleicos.

Bibliografía

BROWN, LE MAY, BURSTEN, Química, la Ciencia Central. 5ta. Edición. Prentice Hall 1991.

MORTIMER CHARLES E. Química. Grupo Editorial Iberoamericana.

DIDÁCTICA ESPECÍFICA I

Formato: Módulo

Régimen de Cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el Diseño: 2° Año – 2do Cuatrimestre

Carga Horaria: 4 Horas Cátedra. Horas Reloj: 2 Horas 40 minutos

Finalidades formativas:

-Adquirir habilidad en la organización, secuenciación y jerarquización de contenidos, a partir del desarrollo de diseños áulicos que permitan alcanzar un cambio conceptual y metodológico para determinados contenidos en química.

-Analizar críticamente el desempeño habitual del docente en el aula y en el laboratorio de Química, con el fin de diseñar actividades experimentales sustentadas en una visión constructivista y significativa del aprendizaje de la química.

-Propiciar la resolución de situaciones problemáticas como forma de trabajo habitual en las clases de química, a partir de incorporar los aportes de enfoque Ciencia, Tecnología y Sociedad como estrategia para facilitar el aprendizaje significativo.

Contenidos prioritarios:

La didáctica de la química como disciplina. Acciones y creencias de los profesores de química. Aportes de la sociología de las ciencias naturales y de la psicología cognitiva. Análisis de los modelos didácticos y su relación con posturas

epistemológicas. Implicaciones curriculares y pedagógicas.

Estrategias y herramientas en la didáctica de la Química. Modelos didácticos para la enseñanza de la química. Resolución de situaciones problemáticas. Modelización en la enseñanza de la Química. El laboratorio: el rol del trabajo experimental en la clase de Química. Lenguaje científico. La divulgación científica como estrategia didáctica y su relación con la transposición didáctica. Análisis de situaciones problemáticas socialmente relevantes: el uso de las controversias en la enseñanza del Química.

Planificación para la enseñanza de la Química. Contenidos. Selección, jerarquización y secuenciación de los contenidos: articulación con la resolución de situaciones problemáticas. La evaluación: aportes de la didáctica de la química. El diseño de una secuencia didáctica.

Bibliografía

ADÚRIZ, A. – IZQUIERDO, M. Acerca de la didáctica de las ciencias como disciplina autónoma. Revista electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol.1 N°3 (2002)

BENLOCH, M. – Por un aprendizaje constructivista de las ciencias – Ed. Aprendizaje. Visor. Madrid. (1984)

BERTONI, A.- POGGI, M. – TEOBALDO, M. – Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja – Ed. Kapelusz (1995)

BOIDO, G. Y OTROS – Pensamiento científico – Pro-Ciencia CONICET. (1988)

CBC DE LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA- Ministerio de Cultura y Educación Nación Argentina.

CBC Y CBO DE LA EDUCACIÓN POLIMODAL- Ministerio de Cultura y Educación Nación Argentina.

CHALMERS, A - ¿Qué es esa cosa llamada ciencia? – Ed. Siglo XXI (1984)

DRIVER, R. – Un enfoque constructivista para el desarrollo del currículo de ciencias – Rev. Enseñanza de las Ciencias. Vol 6 (1988)

DRIVER,R., GUESNE,E. Y TIBERGHEN, A. Ideas científicas en la infancia y la adolescencia. Ed. Morata. (1992)

DUCKWORTH, E. – Cómo tener ideas maravillosas – Ed. Visor Aprendizaje. (1988)

EBEL, R. L. – Fundamentos de la medición educacional – Ed. Guadalupe (1977)

FOUREZ, GÉRARD – Alfabetización Científica y Tecnológica. Acerca de las finalidades de la enseñanza de las ciencias – Ed. Colihue (1997)

FRIGERIO, GRACIELA (COMP.) – Currículum presente Ciencia Ausente .Tomo I – Ed. Miño y Dávila (1994)

FUMAGALLI, LAURA – El desafío de enseñar Ciencias Naturales – Ed. Troquel Educación. (1993)

GALAGOVSHY, L. – ADÚRIZ BRAVO, A. – Investigación didáctica: Modelos y analogías en la enseñanza de las ciencias naturales. El concepto de modelo didáctico analógico – Fac. Cs. Ex. y Nat. - UBA

KARMEL, L. J. – Medición y Evaluación Escolar – Ed. Trillas (1974)

LEVINAS, M. – Ciencia con creatividad – Ed. Aique Didáctica. Bs. Aires (1994)

MARTÍN DÍAZ, MA. JESÚS – El papel de las ciencias de la Naturaleza en la educación a debate – Rev. Iberoamericana de Educación. OEI

MARTÍN DÍAZ, MA. JESÚS – Enseñanza de las ciencias ¿para qué? – Revista electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol.1 N°2 (2002)

OSBORNE, R., Y FREYBERG, P. – El aprendizaje de las ciencias – Ed. Narcea. Madrid. (1991)

POZO, JUAN I. Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal. Ed. Aprendizaje Visor. Madrid (1994)

WEISSMAN, HILDA – La enseñanza de las ciencias naturales. Un área de conocimiento en pleno debate. Ed Paidós Educador. (1995)

WEISSMANN, HILDA (COMP.) – Didáctica de las ciencias naturales. Aportes y reflexiones Ed Piados Educador. (1994)

Formato: Asignatura

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño: 3° Año

Carga Horaria: 5 Horas Cátedra. Horas Reloj: 3 Horas 20 minutos

Finalidades Formativas:

- El estado de equilibrio de los sistemas materiales y el análisis de las variables macroscópicas y los factores termodinámicos que lo afectan.
- El comportamiento de los sistemas cuando se los aparta del equilibrio. Esto genera una serie de transformaciones que se agrupan en los fenómenos de transporte por un lado y en la cinética química por el otro.
- El conocimiento de la estructura de la materia para describir la forma en que átomos y moléculas, a través de sus propiedades moleculares, determinan el comportamiento del estado de equilibrio, los fenómenos de transporte y la cinética química.
- La construcción de la fisicoquímica requiere de una serie de herramientas propias de la física, matemática y sin lugar a dudas de la química, razón de ser de la disciplina.
- Los conocimientos que provienen de la físico-matemática y de la química, conforman las bases de la termodinámica química, la química cuántica, las espectroscopias y espectrometrías moleculares, la electroquímica, la cinética química, los fenómenos de superficies y de transporte. Productos de los principios básicos de estos capítulos se proyectan hacia otras áreas, en particular nanociencias y nanotecnología, ciencia de los materiales, energía, química analítica, química orgánica y macromoléculas, entre otros.
- Interpretar los estados de equilibrio de los sistemas materiales y su posible evolución en función del conocimiento de las variables macroscópicas del mismo.
- Aplicar los métodos de la fisicoquímica al estudio de los fenómenos de transporte y de la cinética química.
- Reconocer la estructura de la materia como determinante de las propiedades físicas y químicas de los materiales.

Contenidos prioritarios:

El concepto de equilibrio. Los tipos de potenciales de interacción y el concepto de fuerzas de interacción. Los estados de agregación de la materia. El concepto de fase y de ecuaciones de estado de fases. El diagrama de fases para una sustancia pura y las ecuaciones de estado para una sustancia pura en una fase. Equilibrio entre fases. Puntos triples. El estado crítico y fluidos supercríticos.

El modelo del gas ideal. Comportamiento de gases reales a bajas presiones. Bases experimentales para el modelo de gas ideal. Teoría cinética del gas ideal. Capacidades caloríficas de gases y sólidos.

El estudio de los gases reales. Comportamiento p , V , T experimental. Factor de compresibilidad (Z) y diagramas de compresibilidad. Parámetros del estado crítico. Ley del diámetro rectilíneo. Ley de los estados correspondientes. Ecuaciones del viral. Modelos de gases reales. Concepto de presión interna. La importancia de las fuerzas de atracción en la descripción del comportamiento p, V, T de los gases reales. Ecuación de van der Waals.

El estudio de los líquidos. Fenómenos superficiales. Viscosidad. Hidrostática e hidrodinámica.

Termodinámica del equilibrio. Primer principio de la termodinámica. Tipos de procesos. Procesos espontáneos (irreversibles). Procesos artificiales. Procesos reversibles.

Condiciones del equilibrio termodinámica. Concepto de equilibrio térmico. Temperatura. Su medida y escala de temperatura. Equivalencia entre el trabajo mecánico y el calor. Primera ley de la termodinámica. Termoquímica. Aplicaciones del primer principio de la termodinámica a reacciones químicas.

Segundo principio de la termodinámica. Enunciados del segundo principio de la termodinámica. Teorema de Clausius. Definición del aumento de entropía. Entropía y orden. Interpretación molecular de la entropía.

Aplicaciones del segundo principio de la termodinámica. Energía libre de Helmholtz o función trabajo. Energía libre de Gibbs. Coeficiente de Joule-Thomson.

Soluciones. Mezclas de gases. Propiedades coligativas. Ley de Raoult. Soluciones ideales. Termodinámica de soluciones ideales y reales. Actividad.

Colisiones molecular. Frecuencia de colisión (z), número total de colisiones por unidad de tiempo y de volumen. Fenómenos de transporte. Distribución más probable. Ley de distribución de velocidades de Maxwell y de energías de Maxwell-Boltzmann.

Cinética Química. Conceptos básicos y aspectos formales de la cinética química. Orden de reacción. Mecanismo de reacción y molecuidad.

Bibliografía

BABOR J-IBARZ J.-Química General. Edit. Marin. 1978.

CHANG, RAYMOND -Química-4 ta. Edición. Ed. Mc Graw Hill.

GIANCOLI, DOUGLAS C. Física General. Volumen I y II.-Editorial Prentice-Hall-Hispanoamericana .S.A. (1998)

GLASSTONE-LEWIS-Elementos de Química Física. 2da. Edición. Editorial Química Quirúrgica.

LIGHTMAN, ALAN. Grandes Ideas de la Física -Editorial Mc Graw Hill-1995.

RESNIK -HOLLIDAY.-Física-Vol.I y II.C.E.C.S.A.-1984

QUÍMICA ANALÍTICA

Formato: Asignatura

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño: 3° Año

Carga Horaria: 5 Horas Cátedra. Horas Reloj: 3 Horas 20 minutos

Finalidades Formativas

-Poseer una visión de conjunto de la Química Analítica, que permita relacionar los principios de los equilibrios químicos con las aplicaciones de la química analítica a través del análisis cualitativo y cuantitativo.

-Interpretar distintas situaciones de equilibrio en soluciones acuosas, caracterizando las soluciones y calculando la concentración de las distintas especies, con el fin de aplicar los diversos tipos de equilibrio al estudio de la reaccionabilidad analítica de cationes y aniones.

-Diferenciar los diferentes tipos de reacciones a que pueden dar lugar determinados agentes químicos con cada uno de los aniones y cationes a partir del conocimiento de sus características analíticas y desarrollar diferentes métodos de análisis.

Contenidos prioritarios:

Las condiciones necesarias de una reacción para permitir un método de identificación y de cuantificación. Las condiciones de equilibrio en química analítica. La ley de acción de masas. La constante de equilibrio y el punto de vista termodinámico.

Estudio de los electrolitos. La solubilidad y la separación por precipitación. La formación de complejos. El pH y la fuerza de ácidos y bases. Las reacciones de óxido-reducción. Los estándares y calibración en el análisis cualitativo y cuantitativo.

Las marchas de aniones y cationes. Las propiedades analíticas periódicas, el color de las especies químicas. Los reactivos generales de cationes y la preparación de soluciones para el análisis. Las curvas de titulación. Complejometría y valoración con EDTA y métodos de valoración argentométricos.

Los métodos de análisis volumétricos, gravimétricos, cromatográficos y espectrofotométricos.

Bibliografía

BURRIEL F., Y OTROS. (1994), Química Analítica Cualitativa, Ed. Paraninfo, Madrid.

HARRIS, D.C. (1992), Análisis Químico Cuantitativo, Ed. Migar, Buenos Aires.

SKOOG/WEST. (1999), Química Analítica, 40ª edición, Ed. Mac Graw Hill, México.

QUÍMICA BIOLÓGICA

Formato: Asignatura

Régimen de Cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el Diseño: 4° Año – 1er Cuatrimestre

Carga Horaria: 5 Horas Cátedra. Horas Reloj: 3 Horas 20 minutos

Finalidades Formativas

- Construir los conocimientos fundamentales sobre los principios básicos de la química biológica.
- Comprender la Química Biológica como herramienta de interpretación, organización y comprensión de los procesos biológicos y las estructuras de los seres vivos.
- Valorar la Química Biológica como herramienta de interpretación, organización y comprensión de los procesos biológicos, ecológicos, tecnológicos e industriales, complementando lo visto en Introducción a la Química, Inorgánica y Orgánica.

Contenidos prioritarios:

Estudio de las macromoléculas de la Química Orgánica. Glúcidos, proteínas y lípidos. Ácidos nucleicos y nucleoproteínas. ADN y ARN: bioquímica de la información genética.

Estudio enzimático a partir de la estructura, el mecanismo de acción y la cinética enzimática y las enzimas de óxido reducción.

El estudio de las coenzimas y las vitaminas y su importancia nutricional y fuentes de vitaminas. Avitaminosis.

Bioenergética y metabolismo. Termodinámica de los sistemas biológicos. Ciclo de ATP. El ejercicio físico. Catabolismo y producción de energía del enlace fosfato. Glucólisis y catabolismo de hexosas. Ciclo de Krebs. Fosforilación oxidativa. Oxidación de ácidos grasos y aminoácidos.

Biosíntesis de los ácidos nucleicos y síntesis de proteínas, Biosíntesis de los principales lípidos. Nociones de gluconeogénesis. Fotosíntesis.

Ciclos biogeoquímicos.

Bibliografía

ROW, ISAIAS Y COLLI, WALTER. Bioenergética.

STREYER, L.. Bioquímica. Editorial Reverte S.A.

WOLFE, DREAW H. Química General y Biológica. Mac Graw Hill.

MÉTODO EXPERIMENTAL III

Formato: Taller

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño: 3° Año

Carga Horaria: 4 Horas Cátedra. Horas Reloj: 2 Horas 40 minutos

Síntesis explicativa:

Este taller incluye no sólo el manejo de conceptos y modelos de la Química Analítica y la Física Química, sino también el trabajo científico, en el que se realizan indagaciones, experimentaciones para abordar lo que se ha denominado cultura científica. Desde esta perspectiva, cobra vital importancia la resolución de problemas, donde el problema se constituye en el hilo conductor de la secuencia de instrucción.

Será un espacio donde se creen situaciones en las que los y las estudiantes resuelvan problemas y no meros ejercicios estereotipados. Los deberán tener dos características: En primer término en cuanto al carácter del problema y su

formulación, estar situado en un contexto realista y ser relevantes para el alumnado y en segundo lugar cuanto a la forma de resolución, que el análisis de los datos y pruebas se haga siguiendo pautas similares a la que se siguen en la comunidad científica.

La evaluación de desempeño debe hacerse en el mismo espacio y acorde con la metodología de trabajo, los/as estudiantes deben resolver un problema y demostrar el logro de las expectativas planteadas. Como todos los laboratorios, este es un espacio pensado con base epistemológica en primer término, para permitir el desarrollo de destrezas y habilidades de las técnicas analíticas, y en segundo término con una base pedagógico didáctica, para que el/la estudiante sea quien investigue, seleccione, planifique y resuelva un problema determinado.

Finalidades Formativas:

Con base epistemológica

- Elaborar experiencias prácticas escolares que involucren una reacción química de obtención, descomposición, combinación, óxido reducción, polimerización; de forma segura y eficiente.
- Preparar distintos tipos de soluciones utilizando las técnicas adecuadas en cada caso.
- Realizar la totalidad de las operaciones previas a la preparación de soluciones tales como cálculo de cantidades de componentes, existencia de componentes (inventarios), disponibilidad de materiales.
- Utilizar distintas técnicas analíticas e instrumentos y equipamiento habitual en los laboratorios de investigación.
- Seleccionar distintas calidades de reactivos químicos según la aplicación.
- Reconocer qué tipo de método corresponde aplicar en función del tamaño de la muestra y la cantidad relativa de componente a determinar.
- Identificar métodos y procedimientos de análisis volumétrico convencional.
- Aplicar el concepto de equivalente químico para resolver la totalidad de los cálculos implicados en volumetrías.
- Analizar y construir curvas de titulación. • Valorar muestras alcalinas
- Preparar y valorar soluciones necesarias en volumetrías redox
- Analizar e interpretar los datos obtenidos del trabajo experimental.
- Expresar resultados de análisis cuantitativos incluyendo exactitud y precisión
- Respetar el pensamiento ajeno y valorar el trabajo solidario como forma de desarrollo fecundo del grupo de pertenencia.
- Observar estricto rigor en cuanto a la aplicación de técnicas, a las medidas de seguridad en el laboratorio y al informe de los resultados obtenidos.

Con base pedagógico didáctica

- Reconocer estrategias que permiten abordajes favorecedores de los procesos de enseñanza aprendizaje.
- Evaluar los resultados obtenidos en ese proceso como forma de enriquecer la práctica docente.
- Seleccionar material bibliográfico, utilizar marcos teóricos para dar explicaciones y elaborar análogos concretos para facilitar la interpretación de los modelos explicativos.
- Seleccionar experiencias y planificar actividades.
- Utilizar diferentes tipos de representaciones para caracterizar las transformaciones químicas (gráficos, enunciados, ecuaciones).
- Explicar en forma clara y precisa utilizando las recomendaciones de la IUPAC sobre los símbolos y la terminología.
- Organizar debates y argumentar sobre transformaciones de la materia que se producen en el entorno, en el marco de las leyes, principios y teorías de la Química.

Contenidos Prioritarios:

Balanza: Partes de una balanza. Tipos de balanzas: Granataria, Analítica. Soluciones: Preparación de soluciones. Resolución de problemas. Unidades físicas y químicas. Patrones primarios. Preparación de una solución patrón. Preparación de soluciones valoradas por el método indirecto: preparación de un ácido tipo y una base tipo. Preparación de otras soluciones de uso analítico: nitrato de plata, cloruro de sodio, sulfocianuro de potasio, EDTA, permanganato de potasio, dicromato de potasio. Resolución de problemas: p H, buffer, hidrólisis. Volumetrías ácido base. Titulación de hidróxido de sodio con solución valorada de ácido clorhídrico. Titulación de ácido acético con solución valorada de hidróxido de sodio. Confección de curvas. Resolución de problemas. Mezclas alcalinas. Determinación de componentes alcalinos en una muestra. Volumetría de complejación: Determinación de calcio en agua. Determinación de la dureza total, transitoria y permanente. Volumetría de óxido reducción. Titulación de permanganato de potasio 0,1 N. Determinación de peróxido con permanganato valorado.

Bibliografía

HARRIS, D.C. (1992), Análisis Químico Cuantitativo, Ed. Migar, Buenos Aires.

SKOOG, D. (2009), Principios de Análisis Instrumental, 6ª edición, Ed. Paraninfo, México.

SKOOG/WEST. (1999), Química Analítica, 40ª edición, Ed. Mac Graw Hill, México.

DIDÁCTICA ESPECÍFICA II

Formato: Módulo

Régimen de Cursos: Anual

Ubicación en el Diseño: 3º Año

Carga Horaria: 3 Horas Cátedra. Horas Reloj: 2 Horas

Finalidades formativas

-Valorar los resultados y propuestas de trabajos de investigación de una manera crítica, refiriéndose tanto a las fuentes de la química como a las de su enseñanza, a partir del análisis, técnicas y herramientas más frecuentemente utilizadas en la Investigación de la Química.

-Comprender las estructuras conceptuales de la Química, así como sus procesos de modelización y argumentación, con el fin de interpretar las tendencias actuales sobre la investigación en la Enseñanza de la Química, y sus relaciones con el aprendizaje, la enseñanza, el currículo, el contexto, la evaluación, entre otros.

-Construir propuestas de enseñanza de la Química, considerando los aportes del proceso de generación de conocimiento en la Química y la actividad experimental, reivindicando la construcción del saber escolar.

Contenidos prioritarios:

Modelización de la Química y su impacto en la investigación en enseñanza de la Química. La transposición didáctica a partir de la modelización: modelo científico y ciencia escolar en la clase de Química. Objetos de saber y otros objetos.

Saberes escolarizables y su preparación didáctica. Análisis crítico al "método científico". Metodologías propias de producción de conocimiento en el campo de la Enseñanza de la Química. Percepción, experiencia y construcción de significados. Los esquemas alternativos. Ejes estructurantes en la construcción de las estructuras conceptuales de conocimiento Químico.

Tendencias actuales de Investigación en la Enseñanza de la Química. Textos de investigación en enseñanza de la Química. Socialización de resultados investigativos: metodología, variables de análisis, resultados obtenidos. Aportes, críticas e implicaciones en la investigación en Enseñanza de la Química.

Perspectiva histórica en la Investigación en Enseñanza de la Química, relevando y comparando problemas de investigación, metodologías, interpretaciones y conclusiones.

Organizaciones Nacionales y Regionales dedicadas a la enseñanza de la Química: recomendaciones y expectativas. Reuniones Nacionales y Regionales sobre Investigación en Enseñanza de la Química.

Bibliografía

ADÚRIZ, A. – IZQUIERDO, M. Acerca de la didáctica de las ciencias como disciplina autónoma. Revista electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol.1 N°3 (2002)

BENLOCH, M. Por un aprendizaje constructivista de las ciencias. Ed. Aprendizaje Visor. Madrid.(1984)

BERTONI, A. POGGI, M. TEOBALDO, M. Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja – Ed. Kapelusz (1995)

BOIDO, G. Y OTROS. Pensamiento científico – Pro-Ciencia CONICET. (1988)

CBC DE LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA- Ministerio de Cultura y Educación Nación Argentina.

CBC Y CBO DE LA EDUCACIÓN POLIMODAL- Ministerio de Cultura y Educación Nación Argentina.

CHALMERS, A - ¿Qué es esa cosa llamada ciencia? – Ed. Siglo XXI (1984)

DISEÑOS CURRICULARES N. INICIAL – 1º,2º y 3º Ciclo de EGB – Min. De Cultura y Educación Provincia de Catamarca

DRIVER, R. Un enfoque constructivista para el desarrollo del currículum de ciencias – Rev. Enseñanza de las Ciencias. Vol. 6 (1988)

DRIVER, R., GUESNE, E. Y TIBERGHEN, A. – Ideas científicas en la infancia y la adolescencia. Ed. Morata. (1992)

DUCKWORTH, E. Cómo tener ideas maravillosas – Ed. Visor Aprendizaje. (1988)

EBEL, R. L. Fundamentos de la medición educacional – Ed. Guadalupe (1977)

FOUREZ, GÉRARD – Alfabetización Científica y Tecnológica. Acerca de las finalidades de la enseñanza de las ciencias – Ed. Colihue (1997)

FRIGERIO, GRACIELA (COMP). Currículum presente Ciencia Ausente. Tomo I. Ed. Miño y Dávila (1994)

FUMAGALLI, LAURA – El desafío de enseñar Ciencias Naturales – Ed. Troquel Educación. (1993)

GALAGOVSHY, L. ADÚRIZ BRAVO, A. Investigación didáctica: Modelos y analogías en la enseñanza de las ciencias naturales. El concepto de modelo didáctico analógico – Fac. Cs. Ex. y Nat. - UBA

KARMEL, L. J. – Medición y Evaluación Escolar – Ed. Trillas (1974)

LEVINAS, M. – Ciencia con creatividad – Ed. Aique Didáctica. Bs. Aires (1994)

MARTÍN DÍAZ, MA. JESÚS – El papel de las ciencias de la Naturaleza en la educación a debate – Rev. Iberoamericana de Educación. OEI

MARTÍN DÍAZ, MA. JESÚS – Enseñanza de las ciencias ¿para qué? – Revista electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol.1 N°2 (2002)

NOCETTI, SUSANA T – Introducción a las ciencias experimentales – Ed. Huemul (1987)

OSBORNE, R., Y FREYBERG, P. – El aprendizaje de las ciencias – Ed. Narcea. Madrid. (1991)

POZO, JUAN I. Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal. Ed. Aprendizaje Visor. Madrid (1994)

WEISSMAN, HILDA – La enseñanza de las ciencias naturales. Un área de conocimiento en pleno debate. Ed. Paidós Educador. (1995)

WEISSMANN, HILDA (COMP.) – Didáctica de las ciencias naturales. Aportes y reflexiones. Ed. Paidós Educador. (1994)

QUÍMICA BIOLÓGICA

Formato: Asignatura

Régimen de Cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el Diseño: 4º Año

Carga Horaria: 5 Horas Cátedra. Horas Reloj: 3 Horas 20 Minutos

Finalidades Formativas

- Construir los conocimientos fundamentales sobre los principios básicos de la química biológica.
- Comprender la Química Biológica como herramienta de interpretación, organización y comprensión de los procesos biológicos y las estructuras de los seres vivos.
- Valorar la Química Biológica como herramienta de interpretación, organización y comprensión de los procesos biológicos, ecológicos, tecnológicos e industriales, complementando lo visto en Química General, Inorgánica y Orgánica.

Contenidos prioritarios:

Estudio de las macromoléculas de la Química Orgánica. Glúcidos, proteínas y lípidos. Ácidos nucleicos y nucleoproteínas. ADN y ARN: bioquímica de la información genética.

Estudio enzimático a partir de la estructura, el mecanismo de acción y la cinética enzimática y las enzimas de óxido-reducción.

El estudio de las coenzimas y las vitaminas y su importancia nutricional y fuentes de vitaminas. Avitaminosis.

Bioenergética y metabolismo. Termodinámica de los sistemas biológicos. Ciclo de ATP. El ejercicio físico. Catabolismo y producción de energía del enlace fosfato. Glucólisis y catabolismo de hexosas. Ciclo de Krebs. Fosforilación oxidativa. Oxidación de ácidos grasos y aminoácidos.

Biosíntesis de los ácidos nucleicos y síntesis de proteínas, Biosíntesis de los principales lípidos. Nociones de gluconeogénesis. Fotosíntesis.

Ciclos biogeoquímicos.

Bibliografía

ROW, ISAIAS Y COLLI, WALTER. Bioenergética.

STREYER, L. Bioquímica. Editorial Reverte S.A.

WOLFE, DREAW H. Química General y Biológica. Mac Graw Hill

CIENCIAS DE LA NATURALEZA

Formato: Asignatura

Régimen de Cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el Diseño: 4° Año – 1er Cuatrimestre

Carga Horaria: 4 Horas Cátedra. Horas Reloj: 2 Horas 40 minutos

Finalidades Formativas:

- Comprender la subdivisión del planeta Tierra en subsistemas que se interconectan entre sí mediante constantes intercambios de materia y energía.
- Describir los fenómenos que ocurren en cada uno de los subsistemas y su influencia sobre los otros.
- Reconocer el ciclo del agua y de los elementos químicos más representativos para los seres vivos.
- Conocer las distintas fuentes de agua dulce en nuestra provincia y país, y el resguardo necesario para conservarlas.
- Comprender el riesgo sísmico en nuestra provincia y en otras zonas de la Argentina y el mundo.
- Valorar la importancia del uso de estas nuevas tecnologías comprometidas con el medio ambiente.
- Analizar con criterio la matriz energética de nuestro país y prever futuras tendencias en cuanto a la generación de energía.

-Comprender las diferentes fuentes de energía, el principio de funcionamiento de los dispositivos de recolección de las mismas y la viabilidad de su aplicación o utilización en nuestro país.

-Diferenciar entre generación concentrada y generación distribuida de la energía eléctrica.

-Reconocer las tendencias de este tipo de energía

Contenidos prioritarios:

El planeta Tierra formación y composición química. La Tierra desde el espacio. Subsistemas terrestres: hidrosfera, atmósfera, litosfera y biosfera. Intercambio de materia y energía entre ellos. Ciclos del agua, oxígeno, carbono, nitrógeno, azufre y fósforo.

La atmósfera. Composición química. Fenómenos atmosféricos y clima. Precipitaciones. Cambio climático.

La hidrosfera. Composición química de los mares. Lagos, corrientes de agua y glaciares. Costas, intercambio de masa y energía en la zona costera.

La litosfera. Composición química y estructura interna de la Tierra. Ciclo geodinámico interno y externo. Sismografía del planeta Tierra. Accidentes geográficos. Ciclo de las rocas. Zonas geográficas y era geológicas en nuestra provincia.

Biosfera. El inicio de la vida. Fósiles característicos. Fauna y flora de la zona patagónica austral, la Antártida y los mares australes. Potencialidades de explotación pesquera y recolección de crustáceos y moluscos. La marea roja y los riesgos para la salud.

Diferenciación entre la generación tradicional de la energía, las energías no renovables, el impacto ambiental de la generación eléctrica tradicional y las energías renovables y las energías limpias.

Energía solar fotovoltaica y energía solar térmica. Su utilización en la Argentina. Parques solares de la Argentina. Estado de la técnica a nivel global. Posibilidades de desarrollo en nuestro país. Posibilidades de utilización en nuestra provincia.

La energía eólica. La turbina eólica. Fuerza de arrastre versus fuerza aerodinámica. Turbinas de eje vertical y de eje horizontal. Rendimiento de los distintos tipos de turbinas. Utilización en la Argentina y el mundo. Parques eólicos de nuestro país. Posibilidades de utilización en nuestra provincia. Molinos de viento. Principio de navegación a vela.

La energía hidráulica. Historia. Grandes presas en la Argentina y el mundo. Impacto ambiental de las grandes instalaciones sobre plantas, animales y peces. Estadísticas y tendencias.

La energía del mar. Energía mareomotriz, su utilización en la Argentina. Estado de avance de la tecnología. Energía undimotriz. Últimas investigaciones y desarrollos. Posibilidades de utilización en nuestra provincia.

Energía geotérmica. Utilización en Argentina y el mundo. Estado de la técnica y tendencias. Posibilidades de utilización en nuestra provincia.

Generación electroquímica de hidrógeno y síntesis de hidrógeno. Complementariedad con las energías renovables. Riesgos y dificultades del almacenamiento de hidrógeno. Su utilización en celdas combustibles

Bibliografía

ARKANGELSKY, S. (1.970): Fundamentos de Paleobotánica. Univ. Nac. La Plata, F.C.N. y Museo, Serie técnica y didáctica, Nº 10. La Plata, Rep. Arg.

BANDA, E., y TORNÉ, M. (2.000): Geología, Edit. Santillana, Bs. As., Rep. Arg.

CAMACHO, H. H. (1966) Invertebrados Fósiles. Ed. Eudeba, Serie Manuales, Bs. As. Rep.Arg.

CAMPBELL, A. (1999): El Espacio Asombroso, Ed EMECE, Bs As. Rep. Arg.

CASTANY, J. (1.971): Tratado Práctico De Las Aguas Subterráneas. Ed. OMEGA, Barcelona, España.

CORRALES Z. I., et al. (1.978): Estratigrafía. Ed. Rueda, Madrid, España.

DE ROSA, E. (1.977): Atlántida, Tierra a La Deriva. Serie Planeta Vivo, Ed. URBION, Madrid, España.

DUNBAR. C. (1.973): "La Tierra", in Historia Natural, Ed. Destino, Barcelona. España. EICHER, D. L., (1.973): El Tiempo Geológico. Ed. Omega, Barcelona, España.

MATTAUER, M. (1.976): Las Deformaciones de los Materiales de la Corteza Terrestre. Ed. Omega, Barcelona, España.

MELENDEZ, B. (1994): Paleontología, Vol. I, Ed. Paraninfo, Madrid. España

OTTMANN, F. C. (1.967): Introducción a la Geología Marina y Litoral. Ed. EUDEBA, Serie Manuales, Bs. As., Rep. Arg.

POLANSKI, J. (1.969): Geografía Física General. Ed. Eudeba, Bs. As., Rep. Arg

QUÍMICA DEL AMBIENTE Y SALUD

Formato: Asignatura

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño: 4° Año

Carga Horaria: 4 Horas Cátedra. Horas Reloj: 2 Horas 40 minutos

Finalidades Formativas

-Comprender las principales reacciones químicas que se producen en el medio ambiente y que alteran los ecosistemas terrestres.

-Analizar y reflexionar acerca del origen, transporte y transformaciones de las sustancias químicas naturales y artificiales en el aire, suelo y agua.

-Aplicar los conceptos de la química a los problemas de contaminación y/o degradación ambiental, en el ámbito de la contaminación de aguas, suelos y aire, que permitan identificar y comprender los efectos de la contaminación en el ambiente y en especial en el hombre.

-Conocer el impacto de las actividades humanas y sus problemáticas que generan en el medio ambiente.

-Contribuir al aprendizaje de conocimientos, habilidades y destrezas en temas relacionados con el desarrollo sustentable en una problemática ambiental.

-Brindar herramientas para la formación del rol docente para atender la educación ambiental.

-Conocer las normativas nacionales, provinciales y municipales relacionadas con la preservación del medio ambiente.

Contenidos prioritarios:

Transformaciones en el medio ambiente

Introducción a la Química Ambiental. Modelo termodinámico (sistemas cerrados) y modelo cinético (sistemas abiertos y continuos). Ciclos biogeoquímicos naturales. El ciclo hidrológico. Química de la atmósfera. Desarrollo sustentable. Química Verde.

Contaminación ambiental y su incidencia en la salud

Contaminación de aire, agua y suelo. Riesgos y peligros ambientales. Peligros biológicos, químicos y físicos. Rutas de exposición y receptores. Elementos para evaluación y manejo de riesgos ambientales para la salud. Problemas ambientales actuales en nuestro país: suelo, agua, aire, flora y fauna. Suelo: contaminación, exposición y riesgo a los contaminantes del suelo. Bioremediación.

Agua potable y salud. Fuentes superficiales y subterráneas. Tratamiento de agua: filtración, coagulación, desinfección. Aguas residuales domésticas y efluentes industriales.

Impactos sobre la salud. Metales pesados. Sustancias contaminantes altamente tóxicas.

Efluentes líquidos industriales.

Minería. Petróleo. Agroquímicos. Contaminantes naturales. Efectos sobre la salud humana. Control y reducción de los efectos contaminantes. Contaminación microbiológica de agua para consumo humano.

Alimentos. Tipos de contaminación alimentaria. Cuidados en la producción y conservación de alimentos. Alimentos transgénicos.

Normativas en el cuidado del ambiente

Niveles de responsabilidad en el cuidado del ambiente. Normativa ambiental: nacional, provincial y municipal. Tratados

Internacionales. Responsabilidad ambiental. Políticas de participación de la comunidad. Acciones para la promoción y prevención de la "salud ambiental". Lugar de la escuela en la preservación del ambiente

Bibliografía

- BAIRD C. (2004) Química Ambiental, Ed. Revert, España.
- CROSBY, D.G. (1998), Environmental Toxicology and Chemistry. Oxford University Press.
- DAVILA M Y OTROS (2007) Química Física del ambiente y de los procesos medioambientales, Ed. Cúspide. Argentina.
- ENGER Y SMOTH (2006) Ciencia ambiental. Un estudio de interrelaciones, Ed. Mc Graw,
- EVANGELOU, V.P. (1998), Environmental Soil and Water Chemistry, Principles and Applications, J. Wiley & Sons
- LOGAN, B.E., (1999) Environmental Transport Processes, J. Wiley & Sons. VanLoon, G.W., y S.J. Duffy (2000) Environmental Chemistry, A Global Perspective. Oxford University Press.
- MANAHAM, S. (2007) Introducción a la Química Ambiental. Ed. Mc Graw, México.
- México.

QUÍMICA DE LOS ALIMENTOS

Formato: Asignatura

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño: 4º Año

Carga Horaria: 4 Horas Cátedra. Horas Reloj: 2 Horas 40 minutos

Finalidades Formativas

- Favorecer la adquisición de la metodología que permita identificar la composición de los alimentos y cómo influyen los compuestos químicos en el organismo humano.
- Ofrecer herramientas que permitan caracterizar los procesos de conservación y reconocer los más adecuadas según tipo de alimento y faciliten el proceso de enseñanza de estas temáticas.
- Propiciar la comprensión de la importancia de una dieta equilibrada en el desarrollo normal del organismo y como es afectado por el desequilibrio dietario.

Contenidos prioritarios:

Alimentos

La bromatología: su objeto de estudio, partes que comprende. Alimento: concepto científico y legal. Componentes: proteínas, lípidos, carbohidratos, vitaminas, minerales y agua: generalidades. Características que identifican a la materia viva. Metabolismo: definición.

Nutrientes

Funciones en el organismo. Requerimientos de energía y proteínas. Digestibilidad. Nutrientes esenciales, anti nutrientes. Fibra dietaria. Concepto de calidad: integración de factores nutricionales, higiénico-sanitarios y sensoriales. Legislación alimentaria: Finalidades que persigue. Código Alimentario Argentino y Mercosur.

Componentes de los alimentos

Proteínas, hidratos de carbono y lípidos. Propiedades físicas, químicas y funcionales. Principales alteraciones. Los carbohidratos: revisión de los distintos tipos, propiedades organolépticas, funciones, existencia en los alimentos. Sacarosa, glucosa, lactosa, fructosa, almidón: fuentes, propiedades, usos, extracción. Las proteínas: contenido de estas y de aminoácidos en el organismo, funciones, valor nutritivo y valor biológico. Generalidades sobre: digestión, absorción y metabolismo, necesidades, aminoácidos esenciales, fuentes, consecuencias de su carencia. Los lípidos: clasificación. Ácidos grasos: su existencia en los alimentos, esenciales. Lípidos como reserva energética. Fosforo y glicolípidos:

existencia en los alimentos. Grasas y aceites: digestión, absorción y metabolismo, necesidades, esenciales, fuentes, consecuencias de su carencia. Tecnología de la preparación de grasas y aceites: obtención, purificación, modificación y propiedades. Deterioro de lípidos. Hidrolisis enzimática, hidrolasas. Oxidación. Mecanismo general de las reacciones de oxidación de lípidos. Efectos sobre los distintos tipos de alimentos El agua: revisión de sus propiedades fisicoquímicas, importancia en el organismo y en los alimentos, necesidad diaria. Formas en que se encuentra; influencia en la estabilidad y preservación de los alimentos. Actividad del agua: definición, isoterma de absorción. Agua libre y agua ligada en los alimentos: concepto. Actividad del agua y reacciones de deterioro de los alimentos: generalidades.

Vitaminas y minerales: funciones, fuentes y requerimientos. Estabilidad de las vitaminas. Enzimas: actividad enzimática en tejidos vegetales y animales. Utilización de enzimas en la tecnología alimentaria. Componentes que imparten color, gusto y olor en los alimentos. Concepto de textura. Estados de dispersión presentes en los alimentos.

Métodos de análisis de alimentos

Finalidad del análisis de alimentos. Toma de muestra. Determinaciones físicas. Técnicas separativas y analíticas para determinar componentes de los alimentos. Criterios de selección de métodos. Adulteraciones.

Alteraciones de los alimentos

Definición de alimento alterado, adulterado, contaminado y falsificado. Alteraciones físicas, químicas y biológicas en materias primas y productos alimenticios. Factores que influyen en las alteraciones. Alteraciones consecutivas. Pardeamiento no enzimático. Contaminantes de los alimentos. Alteraciones microbianas. Características básicas de los microorganismos de los alimentos: bacterias, levaduras, hongos, mohos, virus; crecimiento y multiplicación, factores que influyen en la actividad microbiana en los alimentos.

Preservación de los alimentos

Tecnologías de conservación por destrucción o inhibición del desarrollo de microorganismos. Métodos físicos: conservación por frío, calor, desecación, irradiación pasteurización, escaldado, concentración, secado. Métodos químicos: salado, curado, ahumado, acidificación, agregado de agentes conservadores. Envases para alimentos: materiales y sus características. Tipos de envases. Compatibilidad alimento-envase. Rotulación, envasado aséptico.

Aditivos alimenticios

Concepto de aditivo. Tipos: antioxidantes, complejantes, emulsionantes, estabilizantes, conservadores, buffers, colorantes, mejoradores, edulcorantes, nutrientes, otros. Ingestión diaria admisible. Filosofía de su uso. Requisitos para su utilización en alimentos: identidad, pureza, toxicidad. Ejemplos. Auxiliares tecnológicos de fabricación. Aditivos intencionales e incidentales.

Grupos alimentarios

Composición y características generales de los diferentes grupos alimentarios. Fundamentos de la tecnología aplicada a la elaboración y/o conservación de los alimentos de mayor producción en el país, con especial hincapié en los regionales. Leche: composición, propiedades físicas y químicas, tratamiento, conservación, alteraciones y adulteraciones, variedades comerciales. Yogur, crema, manteca, quesos: elaboración, propiedades, tipos. Huevos: características físicas, composición, almacenamiento. Cereales y derivados: trigo, maíz, arroz, avena, cebada, centeno, sorgo, valor nutritivo, composición química, variedades, usos y aplicaciones industriales; transporte, almacenamiento conservación, alteraciones y adulteraciones. Harina: composición química, proceso de fabricación, tipificación, variedades, alteraciones, adulteraciones, modificaciones. Pan y pastas. Leguminosas: composición, procesado. Soja: usos, valor nutritivo. Productos cárneos. Aceites.

Bibliografía

- ADRIAN, J.; FRANGNE, R. 1990. La Ciencia de los Alimentos de la A a la Z. Ed. Acribia. Zaragoza. España
- ADRIAN, J.; PEIRÓ, J.M. 2000. Análisis Nutricional de los Alimentos. Ed. Acribia. Zaragoza. España.
- BADUI, S. 1986. Química de los Alimentos. Ed. Alhambra Mexicana, S.A. México.
- BIRCH, G. E.; ALLAN, G.C.; SPENCER, M. 1982. Ciencia de los Alimentos. Ed. Hemisferio Sur. Buenos Aires. Argentina.
- BROWNSSELL, V.L. GRIFFITH, C.J.; JONES, E. 1993. La Ciencia Aplicada al Estudio de los Alimentos. Ed. Diana, S.A. México.
- CHARLEY, H. 1987. Tecnología de Alimentos. Procesos Químicos y Físicos en la Preparación de Alimentos. Ed. Limusa, S.A. México. CHEFTEL, J.C. ; CHEFTEL, H. 1980.

- FENNEMA, O.R. 2000. Química de los Alimentos. 2ª edición. Ed. Acribia. Zaragoza.España.
- GOODWIN, T.W. 1988. Plant Pigments. Ed. Academia Press. London. U.K.
- HART, F.L.; FISHER, H.S. 1991. Análisis Moderno de los Alimentos. Ed. Acribia. Zaragoza. España.
- HOUGH, J.S. 1990. Biotecnología de la Cerveza y la Malta. Ed. Acribia. Zaragoza. España.HUDSON, B.J.F. 1992. Biochemistry of Food Proteins. Ed. Elsevier Applied Science. London. U.K.
- HUGHES, C. 1994. Guía de Aditivos. Ed. Acribia. Zaragoza. España.
- IBARZ, A. 2000. Métodos Experimentales en la Ingeniería Alimentaria. Ed. Acribia. Zaragoza. España.
- LAWSON, H. 1999. Aceites y Grasas Alimentarias: Tecnología, Utilización y Nutrición. Ed. Acribia. Zaragoza. España.
- LÓPEZ, J.L. 1999. Calidad Alimentaria: Riesgos y Controles en la Agroindustria. Ed. Mundi-Prensa. Madrid. España.
- MAFART, P. 1994. Ingeniería Industrial Alimentaria. Tomo I: Procesos Físicos de Conservación. Ed. Acribia. Zaragoza. España.
- MAFART, P. 1994. Ingeniería Industrial Alimentaria. Tomo II: Procesos Técnicos de Separación. Ed. Acribia. Zaragoza. España.
- MAHAM, L. K.; ESCOT-STUMP, M.A. 1996. Food, Nutrition & Diet Therapy. Krause´s. Philadelphia. USA.
- MAIER, H.G. 1978. Métodos Modernos de Análisis de Alimentos. Tomo I. Métodos Ópticos. Ed. Acribia. Zaragoza. España.
- MAIER, H.G. 1981. Métodos Modernos de Análisis de Alimentos. Tomo II. Métodos Cromatográficos Incluyendo el Intercambio Iónico. Ed. Acribia. Zaragoza. España.
- MAIER, H.G. 1982. Métodos Modernos de Análisis de Alimentos. Tomo III. Métodos Electroquímicos y Enzimáticos. Ed. Acribia. Zaragoza. España.MALLET, C.P. 1994. Tecnología de los Alimentos Congelados. Ed. A.M.V. Madrid.España.
- MAN DE, J.M. 1999. Principles of Food Chemistry. 3rd edition. Aspen Publishers. Maryland.
- MARTÍN, A.M. 1991. Bioconversion of Waste Materials to Industrial Products. Ed.

CAMPO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

FUNDAMENTACIÓN GENERAL:

La formación del profesorado se orienta hacia la habilitación para una práctica profesional específica, que no es otra que la de asumir la responsabilidad docente de "enseñar". La enseñanza es, a la vez, una práctica social y humana por la que se preserva el acervo cultural de la sociedad y paralelamente acrecienta sus posibilidades transformativas. Al ubicarla como una práctica humana, se recupera el sentido moral de la misma y la responsabilidad política que implica asumir el compromiso de que otros aprendan.

No basta dedicarse a transmitir un saber, sino que además es necesario custodiar el aprendizaje de ese saber. En la sociedad del conocimiento, la desigualdad se impone también desde el no aprendizaje de los cuerpos del saber que aquélla prioriza. De ahí la importancia fundamental que asume el Campo de la Práctica Profesional en esta propuesta, concebida como eje articulador de los otros dos campos: *Campo de la Formación General* y *Campo de la Formación Específica*.

La Práctica: Si bien este término forma parte del lenguaje cotidiano, no deja de presentarse ambiguo y conflictivo. Se puede concebir como el conjunto de actuaciones ejercidas en distintas situaciones profesionales, en nuestro caso situaciones educativas enmarcadas en un espacio y tiempo determinados. (Kemmis, 1988). Aunque también puede incluir actividades repetitivas para lograr alguna competencia, por eso se dice "practicar danzas", por ejemplo. En este caso, una práctica se puede generalizar al aparecer en casos reiterativos lo que hace posible recurrir a ese repertorio de acciones cuando aparece un caso semejante. Entonces se ha aprendido un saber sobre la práctica lo que permite practicar esa

práctica. Así, en la medida en que se usa en nuevos casos, la práctica se va haciendo estable y brinda contextos de seguridad al docente, aunque en este aspecto reiterativo de la práctica se puede correr el riesgo de llegar a la automatización de actividades sin conciencia de ello (Pruzzo, 2005).

La reflexión aparece como detonante de la autocomprensión que permite revisar alternativas con mirada transformativa. En este sentido, los futuros docentes adelantan los procesos de socialización profesional, situándolos en el espacio de la práctica para aprender también a reflexionar sobre la acción.

La Práctica en la formación del profesorado: durante mucho tiempo ha primado la perspectiva que ubicaba la Práctica al final de la formación, concibiéndola como la aplicación de marcos teóricos referenciales y priorizando la teoría sobre la práctica. En esta mirada, primero se aprende la teoría y luego ésta se aplica en situaciones prácticas. Esta perspectiva quita conflictividad al campo de la enseñanza, como si existiera una verdad única para cada situación compleja del aula, y desproblematiza el ámbito de la Práctica. La concepción técnica se fue generalizando en Argentina a partir de mediados del siglo XX.

En otra perspectiva, la teoría se vuelve importante porque ilumina la práctica y ésta se revaloriza como espacio situado en el que las interrelaciones humanas dan lugar a situaciones problemáticas sobre las que es necesario deliberar para interpretarlas, sopesar posibilidades y tomar decisiones fundadas en valores humanos que refieren no sólo a los problemas sino a las consecuencias humanas de las decisiones a tomar.

Se revaloriza el espacio de la práctica como espacio de deliberación previa a la toma de decisiones que implica siempre el ejercicio de la libertad responsable. En ella se encarna la faz moral y política de la enseñanza. En esta mirada, los estudiantes del profesorado se insertan desde el inicio de la formación en la realidad situada de las escuelas, con sus problemas y limitaciones, sus posibilidades para tomar decisiones justas o para anclarse en intolerancia y la incomprensión.

En la actualidad, el Estado asume como prioridad la articulación entre instituciones para tornar posible el encuentro de los estudiantes del profesorado con la realidad de su futuro ejercicio profesional. En esta concepción se entiende la práctica como la actuación de los estudiantes en el ámbito de su futuro desempeño profesional, adelantando los procesos de socialización que el docente realiza cuando asume su fuente de trabajo. Pero implica también, desde una perspectiva epistemológica, una forma de concebir la construcción del conocimiento y la práctica docente, entendida como el trabajo cotidiano del docente en determinadas condiciones -sociales, históricas e institucionales- adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio docente (Achilli, 1986). En este caso, se redimensionan las posibilidades de "aprender a enseñar" en los complejos escenarios sociales de la cultura de nuestro tiempo. A la vez que se revaloriza la enseñanza situada en el espacio de una realidad social con historia, se enaltecen los procesos de comunicación en interacciones reales que implican el ámbito vincular social de la enseñanza. Y esta concepción incorpora la visión política de la educación porque en estas interacciones de estudiantes de nivel superior con estudiantes del nivel secundario y con docentes de la institución superior y de la escuela asociada, se priorizarán las relaciones de reciprocidad que implican la democratización de los intercambios, alterando las clásicas relaciones de poder, pero con la preservación del principio de autoridad.

En tanto escenario de aprendizaje que relaciona campos de saber especulativo con el ámbito de la realidad socioeducativa situada, las prácticas también convocan a otros sujetos en la tarea de enseñar a enseñar: allí estarán coordinando su tarea docentes de las disciplinas pedagógicas, de las especialidades y de las escuelas asociadas. Esta nueva concepción implica un espacio de diálogo ampliado, democratiza las relaciones, brinda soporte contingente a los estudiantes, habilita el ámbito de la reflexión desde diversas miradas y, a su vez, liga la labor de ambas instituciones formadoras: el instituto y la escuela asociada.

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

El papel del estudiante en las prácticas: es un rol en el que se articula el aprendizaje y la ayuda contingente. Desde el inicio de la formación, el estudiante del profesorado tiene su papel activo en este espacio de la formación. Paulatinamente se involucrará en los papeles inherentes a la función docente.

Entre los saberes de los cuales se apropiará el estudiante, se encuentran:

los modos de actuación propios de la tarea profesional de enseñar;

- la necesidad de tomar decisiones que comprometen moralmente;
- las posibilidades de ejercitar la libertad responsable y decidir entre opciones;
- el ejercicio de la autonomía profesional;
- alternativas innovadoras para sostener el aprendizaje atendiendo al derecho a aprender;
- la inclusión de las herramientas de la cultura para andamiar el aprendizaje;
- las normas, los rituales, las rutinas, expectativas e historia institucionales;
- la reflexión en y sobre la acción. La reflexión sobre la teoría en acción;
- la activación del juicio crítico y del juicio estético, entre otros;
- la utilización de la creatividad y los conceptos teóricos para pensar la adecuación de una propuesta pedagógica pensada en la singularidad del sujeto que la recibe;
- la sistematización y el análisis constante de información y situaciones.

PRÁCTICA I: INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y COMUNIDAD
--

Formato: Prácticas Docentes

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño: 1° Año

Carga Horaria: 4 Horas Cátedra. Horas Reloj: 2 Horas 40 minutos

Finalidades Formativas:

- Promover oportunidades a través de la propuesta de enseñanza, para que el futuro docente inicie su proceso de acercamiento e inserción a la institución escolar.
- Reconocer de manera situada la complejidad de la escuela, y particularmente del nivel secundario; destacando su carácter social e histórico, la dinámica institucional, los actores y sus interacciones, el contexto, la comunidad en la que se inserta; las problemáticas y debates actuales.
- Abordar el análisis y la problematización de las prácticas docentes y sus modos de manifestación en la escuela; reconociendo formas, sentidos y representaciones que inciden en la construcción de la identidad profesional.
- Favorecer en el estudiante la apropiación de claves de análisis, interpretación y la construcción para dar lugar a una actitud crítica e investigativa sobre el quehacer educativo. Para ello, se proveerá de metodologías y herramientas de recolección y análisis de datos que le permitan realizar una indagación institucional

Contenidos prioritarios:

La Institución Escolar: Escuela, comunidad y Sistema Educativo - Interacciones y relaciones entre directivos, docentes, estudiantes y familia. Roles y funciones - Los espacios y sus usos en la escuela. Organización escolar. Normas y documentación. - La participación y la gestión institucional. El abordaje de los conflictos en la escuela. Acuerdos Institucionales y de convivencia.

Prácticas educativas en la Escuela Secundaria: Problemáticas contemporáneas de la escuela secundaria. - La escuela secundaria y sus modalidades - Prácticas docentes y prácticas de la enseñanza - Ser docente del Nivel Secundario. Condiciones objetivas y subjetivas del trabajo y el rol. - Biografía escolar, formación inicial y socialización profesional.

Métodos y técnicas de recolección y análisis de información: Observación. Entrevistas. Encuestas - Indicadores y dimensiones de análisis - Procesamiento de los datos. Producción de informes

Organización de las experiencias formativas:

Esta unidad curricular representa el momento de inicio de la experiencia formativa en la práctica docente. Se espera que se promuevan oportunidades para la realización de actividades secuenciadas y articuladas en el marco del Instituto, y en la institución escolar.

Observación Participante: Las actividades en la Escuela están dirigidas a la observación institucional durante jornadas completas; y en las que el estudiante pueda participar en acciones priorizadas y acordadas con la escuela (rutinas y eventos escolares, actividades especiales, etc.)

Se utilizarán herramientas teórico metodológicas para la recolección y análisis de la información: observación, entrevistas, registro de campo, encuestas, etc.; así como recursos TIC para la tarea.

Durante las actividades pautadas en el Instituto, se promoverán instancias de socialización, discusión, contrastación de marcos conceptuales y articulación de las experiencias con saberes de otras unidades curriculares; que le permitan al estudiante el análisis reflexivo de los datos y la elaboración de los informes correspondientes. Para ello se pueden prever actividades con diversos formatos que favorezcan la integración de saberes.

Propuesta de distribución de la carga horaria: Este espacio curricular es de cursado anual y cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 4 horas cátedra semanales (128 horas cátedra). De esta carga horaria, en el 2º Cuatrimestre se destinará 2 horas cátedra para que los estudiantes asistan a las Escuelas destino.

Bibliografía

ALLIAUD, Andrea y ANTELO, Estanislao (2009): "Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagógica y formación" Aique. Bs. As.

ANIJOVICH, R. y otros (2009): Transitar la formación Pedagógica, Paidós, Buenos Aires, Cap. 3 La Observación Educar la mirada.

COREA Cristina, Lewkowicz Ignacio (2007): Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas. Caps. 4 y 11. Ediciones Paidós. Bs.As.

CORNU, Lawrence (2006): "Instituciones, pasajes, traspasos", en: Frigerio, Graciela.

CROLL, P. (1995). La observación sistemática en el aula. Ed. La Muralla. Madrid. 1995.

DABAS, E. (2005) Redes Sociales, familias y escuela. Paidós, Buenos Aires. Manantial. Bs. As.

DAVINI, M. C. (1995). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Paidós. Buenos Aires.

DIKER, Gabriela y TERIGI, Flavia (1997): La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Paidós, Bs. As.

DUSCHATZKY, Laura (comps.) (1993): "Maestros. Formación, práctica y transformación escolar". Miño y Dávila, Buenos Aires.

DUSCHATZKY, Silvia (2013): "Des-armando escuelas" 1º ed. Paidós, Buenos Aires

ELICHIRY, NORA (Comp.) (2010): Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate.

FERNÁNDEZ, LIDIA (1994): Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas, Paidós, Bs. As...

FERNÁNDEZ, LIDIA (1998): El análisis de lo institucional en la escuela, cap. 1, y 4 Paidós, Bs. As.

FREIRE, Paulo (1994). Cartas a quien pretende enseñar, Siglo XXI editores.

FRIGERIO, G. y otros (1997): "Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su gestión", Troquel, Bs. As., 1997.

FRIGERIO, G. y POGGI, Margarita (comp.): "Construyendo un saber sobre el interior de la escuela", Ediciones Novedades Educativas. Bs. As.

GIROUX, H. A. (1997). Cruzando límites: trabajadores culturales y políticas educativas.

GUBER, Rosana (2001): La etnografía, método, campo y reflexividad, Edit. Norma.

IIFE FORMACIÓN DOCENTE INICIAL. INFORMES PERIODÍSTICOS PARA SU PUBLICACIÓN – N° 5 BUENOS AIRES OCTUBRE DE 2001

JACKSON, P. 1999. Enseñanzas implícitas, Amorrortu. Buenos Aires,

La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles. Mimeo. S/d. s/f.

- LITWIN E. (2008) El oficio de enseñar. Paidós, Bs As.
- NICASTRO, Sandra (2006): Revisitar la mirada sobre la escuela, Homo sapiens Rosario.
- NÚÑEZ Violeta (2003): Los Nuevos Sentidos de la Tarea de Enseñar. Más Allá de la Dicotomía Enseñar Vs. Asistir. Seminario internacional «La formación docente entre los siglos XIX y XXI», Buenos Aires.
- PERRENOUD, Philippe: La formación de los docentes en el siglo.XXI. Philippe Perrenoud En Revista de Tecnología Educativa, Santiago-Chile, XIV, N 3, pp. 503-523.
- POGGI, Margarita (coord.) (2013): Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional, 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco, 2013.
- POSTIC Y DE KETLE. J. (1992) Observar las situaciones educativas, Narcea, Madrid.
- ROCKWELL, E. 1995. La escuela cotidiana. Fondo de Cultura Económica México.
- SATULOVSKY Silvia (2005): El rol docente en la escuela media. No estamos preparados para esto. Novedades Educativas número 166. Año 2005
- SKLIAR, CARLOS: "Huellas de Derrida. Ensayos Pedagógicos no Solicitados", Editorial Del estante, Buenos, Aires, 2006
- TIRAMONTI G. y Montes N (comp.) (2008). La escuela media en debate. FLACSO. Ediciones Manantial. Buenos Aires.

PRÁCTICA II: ENSEÑANZA Y CURRÍCULUM

Formato: Prácticas Docentes

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño: 2° Año

Carga Horaria: 4 Horas Cátedra. Horas Reloj: 2 Horas 40 minutos

Finalidades Formativas:

-Abordar mediante el proceso de acercamiento a la realidad escolar, el reconocimiento del Currículum como una construcción cruzada por profundos debates políticos, epistemológicos y pedagógicos que busca otorgar coherencia al sistema.

-Acercar a los futuros docentes a los niveles de concreción del currículum y al análisis de las prescripciones sobre la enseñanza de la disciplina en la escuela, familiarizándolo con el Diseño Curricular del Nivel Secundario, y los sentidos y significados del contenido escolar.

-Propiciar el análisis de planificaciones áulicas, y el desarrollo de capacidades ligadas con el diseño de la enseñanza, así como de la gestión y la evaluación para la toma de decisiones.

-Analizar al aula como el espacio privilegiado de encuentro entre estudiantes y docentes, comprendiendo la cotidianeidad áulica y su articulación con la institución que la contiene; las relaciones intersubjetivas y con el saber.

Contenidos prioritarios:

Currículum: El currículum como prescripción y como realización educativa de la escuela. La determinación curricular. Niveles de concreción del currículum. El Diseño Curricular Jurisdiccional.

El lugar de la enseñanza de la Química en el currículum de la Escuela Secundaria. Sentidos y significados. Marcos epistemológicos. Criterios de organización.

Dimensiones institucionales del currículum: Proyecto Educativo y Proyecto Curricular en la escuela secundaria.

Diseño y programación de la enseñanza: Niveles en la programación: anual, por unidades didácticas, de clase - Determinación de objetivos, selección de contenidos, estrategias, métodos, actividades, y propuestas de evaluación - Uso de las TIC en la selección y construcción de recursos y materiales didácticos.

La evaluación en la Escuela Secundaria: Concepto y enfoques - Criterios y estrategias de evaluación - Reflexiones

sobre la evaluación en la nueva Escuela Secundaria.

Documentos ordenadores de las prácticas docentes y escolares: agendas, registros de asistencia y evaluación, legajos, cuadernos de comunicaciones.

Organización de las experiencias formativas:

La propuesta en esta unidad curricular está destinada a profundizar el proceso de inserción del estudiante en la Escuela iniciado en Práctica Profesional Docente I. Para ello se prevén instancias o momentos de trabajo articulado en el Instituto y en las escuelas asociadas, buscando generar las condiciones para que el estudiante se integre gradualmente en la dinámica institucional y al interior del aula, promoviendo el análisis reflexivo y el desarrollo de capacidades para la planificación y gestión de la enseñanza.

Actividades a realizar en el Instituto. Los contenidos suponen la creación de condiciones que permitan transitar experiencias formativas relacionadas con actividades de diseño y la planificación de la enseñanza, así como la lectura analítica y reflexiva del Diseño Curricular. Asimismo, es el espacio para el intercambio, la socialización y la discusión sobre problemáticas observadas y vivenciadas en la escuela. La propuesta puede prever actividades con diversos formatos que incluyan:

- El análisis de planificaciones institucionales y áulicas - La elaboración de una programación anual para la enseñanza de la Química. - La realización de simulaciones o microexperiencias de enseñanza con sus compañeros. - La documentación narrativa de las experiencias en la escuela. - La producción de informes.

Ayudantías: Deben incluir instancias áulicas y no áulicas. La propuesta de inserción incorpora el ingreso al aula y experiencias de intervención con niveles crecientes de complejidad. Las actividades sugeridas son:

- Identificación, registro y análisis de documentación institucional: PEI, PCI, planificaciones docentes, etc. - Realización de entrevistas en profundidad. - Organización y coordinación de actividades institucionales acordadas con la escuela y con el acompañamiento del docente (rutinas y eventos escolares, actividades especiales, etc.). Se sugiere promover oportunidades para el trabajo en parejas entre compañeros practicantes. - Experiencias en las nuevas funciones que asumen los profesores en la escuela. - Observación e interpretación de la enseñanza en el aula - Diseño y gestión de actividades acotadas o pequeñas secuencias de enseñanza en coordinación con el docente del curso.

Propuesta de distribución de la carga horaria: Este espacio curricular es de cursado anual y cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 4hs. cátedra semanales (128 horas cátedra). De esta carga horaria, 2 horas cátedra se destinarán al trabajo en las Escuelas asociadas.

Bibliografía:

- 12(NTES) N° 4 año 2008 Transposición didáctica. Jorge Cardelli – Diego Golombek.
- ANGULO, J.:F. y Blanco, N.: Teoría y desarrollo curricular. Ed. Aljibe, Málaga 1994.
- ANIJOVICH, R. Y MORA, S. (2009): Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer del aula. Ed. Aique, Bs. As.
- ANIJOVICH, R. y otros (2009): Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias. Paidós, Buenos Aires.
- ANTÚNEZ y otros (1995): "Del proyecto educativo a la programación en el aula, Graó. Barcelona.
- ASPPELLI, María Cristina (2010): "La didáctica en la formación docente" .Homo Sapiens Rosario.
- BELTRÁN LLAVADOR, Francisco (coord.) (2006): La gestión escolar de los cambios del currículum en la enseñanza secundaria / Buenos Aires: Miño y Dávila.
- CAMILLONI, Alicia (comp) (2007): El saber didáctico, Paidós, Buenos Aires
- CHEVALLARD, Y. (1991): La transposición didáctica. *Del saber sabio al saber enseñado*, 1.
- CROLL, P. (1995): La observación sistemática en el aula. Ed. La Muralla. Madrid.

EDWARDS, V. (1994): Las formas de conocimiento en el aula. En: La escuela cotidiana. Rockwell, E. Fondo de cultura Económica. México.

EZPELETA, J. (1996): La gestión pedagógica de la escuela frente a las nuevas tendencias de la política educativa en América Latina. *Coloquio: La dirección de la escuela. Memorias*.

FALSETTI, M., Rodríguez, M., Carnelli, G., & Formica, F. (2006): Perspectiva integrada de la enseñanza y el aprendizaje de la matemática: una mirada al campo disciplinar de la matemática. *Junta de Gobierno de la FISEM*, 23.

FELDMAN, D. (2010): Enseñanza y escuela. Paidós. Buenos Aires.

GARCÍA DE CERETTO, J., Liendro, E., Aisenstein, A., Fernández Reiris, A., Hurrell, S., Pisos, C. y Palamidessi, M. (2007). EL CONOCIMIENTO Y EL CURRÍCULUM EN LA ESCUELA: El Reto De La Complejidad.

GUBER, ROSANA (2001): La etnografía, método, campo y reflexividad. Bogotá: Grupo Editorial, Norma.

GVIRTZ, S., & PALAMIDESSI, M. (1998). El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza. Buenos Aires: Aique.

LIVINGSTON, P. (2009): 1 to 1 learning, Washington, International Society for Technology in Education.

NÚÑEZ VIOLETA (2003): "Los Nuevos Sentidos De La Tarea De Enseñar. Más Allá De La Dicotomía Enseñar Vs. Asistir". Seminario internacional «La formación docente entre los siglos XIX y XXI», noviembre, Buenos Aires, Argentina.

PERRENOUD, P. (2004): Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y práctica reflexiva (Vol. 1). Graó.

PICO, LAURA Y RODRÍGUEZ, CECILIA (2011): Trabajos colaborativos. Serie estrategias en el aula para el modelo 1 a 1, Buenos Aires, Ministerio de Educación. Disponible en <http://bibliotecadigital.educ.ar/articles/read/280>

POGGI, MARGARITA (coord.) (2013): Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional, 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco, 2013.

POSTIC Y DE KETLE. J. (1992): Observar las situaciones educativas, Narcea, Madrid.

ROCKWELL, E. (1995): La escuela cotidiana. México. Fondo de Cultura Económica.

ROMERO, L. R. (2004). Reflexiones sobre la formación inicial del profesor de matemáticas de secundaria. Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado, 8(1), 1.

SOUTHWELL, MIRIAM (2012): Entre generaciones: exploraciones sobre educación, cultura e instituciones, homo sapiens Rosario.

STEPHEN BALL (2007): "La micro política de la escuela, Hacia una teoría de la organización escolar.

SUÁREZ, D. (2003): Gestión del currículum, documentación de experiencias pedagógicas y narrativa docente. *Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas del LPP-UERJ*.

TERIGI, F. (2004): La enseñanza como problema político en: La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) Novedades Educativas.

www.lpp-uerj.net/olped.

PRÁCTICA III: PRÁCTICA DE ENSEÑANZA

Formato: Prácticas Docentes

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño: 3° Año

Carga Horaria: 6 Horas Cátedra. Horas Reloj: 4

Finalidades Formativas:

-Retomar con una idea de recursividad y profundización, el acercamiento a las prácticas docentes, focalizando en el diseño y gestión de la enseñanza como práctica social e intencional, conformada de manera singular a partir de las decisiones que el docente toma sobre las formas de relación con el contenido escolar.

-Construir en el futuro docente identidad como profesional de la enseñanza y sujeto transformador que crea condiciones para el aprendizaje y produce oportunidades para la construcción del conocimiento en el aula.

-Diseñar experiencias formativas estructuradas a partir del diseño, la gestión y la evaluación de propuestas de enseñanza en situaciones reales que permitan el desarrollo de estrategias comunicativas y de coordinación de grupos de aprendizaje.

-Favorecer el trabajo en parejas pedagógicas con sus compañeros en una construcción colaborativa sobre la práctica y el trabajo docente que permita un espacio para el análisis crítico y sistemático de la experiencia, individual y colectiva como una instancia fundamental en la formación.

Contenidos prioritarios:

Planificación de propuestas de enseñanza: Diseño y programación de secuencias de enseñanza. - Herramientas y recursos TIC para la enseñanza de la Química. - Estrategias de inclusión. - Las instancias de evaluación: diagnóstico, proceso y resultado - La enseñanza en Parejas Pedagógicas

Gestión de propuestas de enseñanza - Organización y gestión de la clase. Espacios, tiempos y comunicación en la enseñanza. La clase con recursos TIC. Las interacciones en el aula. Sujetos, trayectorias y grupos de aprendizaje en la Escuela Secundaria - Problemáticas cotidianas en la enseñanza y el aprendizaje.

Reflexión sobre la práctica. - Escrituras pedagógicas. - Sistematización, registro y reconstrucción crítica de las experiencias escolares

Organización de las experiencias formativas:

En continuidad con el proceso de inserción progresiva de los estudiantes en la práctica profesional, se propone una unidad curricular en la que se articulen experiencias en la escuela, con momentos dedicados al trabajo reflexivo que permitan visibilizar y analizar las múltiples dimensiones que configuran la tarea docente.

Actividades a realizar en el instituto. Es el ámbito que permite el desarrollo conceptual y la contrastación de la teoría a la luz de las experiencias vividas en la escuela. Se propone un espacio destinado a la reflexión sobre la práctica, a la socialización, a la discusión grupal y al trabajo colaborativo. En este sentido, se vuelve un aspecto muy importante el estudio y producción de propuestas y materiales que incluyan la utilización de TIC.

Prácticas de Enseñanza: Las actividades a realizar en la escuela deben incluir el diseño y desarrollo de clases o secuencias didácticas durante periodos cortos, tanto en el Ciclo Básico como en el Ciclo Orientado de la Escuela Secundaria; con un mínimo de 6 (seis) horas cátedra en cada uno (se sugiere organizar el trabajo por cuatrimestres)

Además, se recomienda incluir en la propuesta: - Actividades de observación y ayudantías en contextos áulicos y no áulicos - Elaboración de una evaluación diagnóstica del grupo – clase - Experiencias de enseñanza en Parejas Pedagógicas

El 60% de la carga horaria corresponde a actividades formativas en las escuelas asociadas.

Bibliografía

ACHILLI, ELENA: (1996): Práctica docente y diversidad sociocultural. *Rosario: Homo Sapiens*.

AIELLO, B. (2009): El cronista pedagógico. La escritura de crónicas como práctica de formación docente. *Universidad Nacional del Sur, 2das. Jornadas Regionales de Práctica y Residencia Docente*.

ALEN, BEATRIZ (2004): La escritura de experiencias pedagógicas en la formación docente. *Programa Elegir la Docencia. Buenos Aires, 7*.

ALLIAUD, ANDREA: LA biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles. Mimeo. s/d. s/f.

ANIJOVICH, R., Malbergier, M., & Sigal, C. (2004): Una Introducción a la Enseñanza para la Diversidad. *Buenos Aires. Fondo*.

ANIJOVICH, R.y MORA, Silvia (2010): "Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula". Aique. Bs. As.

BOGGINO, NORBERTO Y DE LA VEGA ALFARO, E. (2007): Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares: cómo prevenir y abordar problemas escolares en el aprendizaje y en la conducta. *Homo Sapiens*.

BOGGINO, NORBERTO Y OTRA: Desde el conocimiento: La problemática del sujeto, el objeto y el contexto social. *Aula*

Abierta. Bs. As.

- BONALS, JOAN (1996): El trabajo en equipo del profesorado. Graó. Barcelona.
- CAMILLIONI, Alicia (1998): La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Paidós
- CAMILLIONI, ALICIA (2001): Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza. Gedisa
- DAVINI, MARÍA CRISTINA (2008): Métodos de enseñanza. Santillana. Bs. As.
- DE RENDO DEVALLE, Alicia (2009): "Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad. Capítulo 4. Págs 149/171" Aique. Bs. As.
- HERNÁNDEZ, P (1988): Diseñar y enseñar. Errores más frecuentes en la elaboración del diseño, Narcea, Madrid.
- HURRELL, Silvia; PISOS, Cecilia (2004): Proyectos con todos: desde el aula y la escuela a la comunidad, Buenos Aires: Lugar Editorial.
- KAPLAN, C. (2009): Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen. Aique. Bs. As.
- KLEIN, Irene (2008): "La ficción de la memoria. La narración de la historia de vida. Capítulo 1". Prometeo. Bs. As.2008.
- LITWIN E. (1997): Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Paidós.
- LITWIN E. (2008): El oficio de enseñar. Bs As. Paidós.
- MARTINEZ, F. (Coord.): Nuevos canales de comunicación en la enseñanza. Centro de Estudios Ramón Areces, Madrid.
- MONEREO, C y Otros (1995): "Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Graó, Barcelona.
- MONEREO, C., y otros (2000): Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Graó.
- PERRENOUD, P. (2008): La evaluación de los alumnos: de la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes: entre dos lógicas. Colihue, Buenos Aires..
- SANJURJO, L. y Vera, M. T. (2012): Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior. Homo Sapiens.
- SANJURJO, L., y ALONSO, F. (2008): Didáctica para profesores de a pie: propuestas para comprender y mejorar la práctica. Edic. Homo Sapiens. Rosario.
- SANJURJO, Liliana y RODRIGUEZ, Xulio (2005): Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar",1° ed. Homo sapiens, Rosario.
- SKLIAR, C. (2002): y si el otro no estuviera ahí?: notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Miño y Dávila editores.
- SOUTO, Marta (2003): Hacia una Didáctica de lo Grupal, Paidós, Buenos Aires.
- SPIEGEL, Alejandro (2007): La planificación de clases interesantes y la elección de los recursos didácticos. Nota. *Novedades Educativas*.
- SUÁREZ, D. (2011): Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción. *Revista del IIICE*, (30), 17-30.
- SUÁREZ, D. H. (2007): Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. *SVERDLICK, I (comp.) La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción. Buenos Aires: Novedades Educativas, 71-110.*

PRÁCTICA IV: RESIDENCIA PEDAGÓGICA

Formato: Prácticas Docentes

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño: 4° Año

Carga Horaria: 10 Horas Cátedra. Horas Reloj: 6 Horas 40 minutos

Finalidades Formativas:

- Integrar el proceso de acercamiento e inserción a las instituciones escolares a todo el recorrido formativo.
- Ofrecer escenarios profesionales reales como oportunidades estructurantes para la recuperación y articulación de saberes disciplinares y didácticos con la cultura escolar, analizar la complejidad del trabajo docente, y la realidad de los adolescentes y jóvenes, sujetos del aprendizaje.
- Asumir la construcción de la identidad docente mediante la experiencia en el proceso de vinculación con la escuela desde una visión pedagógica.
- Reflexionar sobre determinados modos de ser, actuar, pensar y sentir la docencia como finalidad ineludible de esta unidad; así como la necesaria interpelación sobre la responsabilidad de asumir el desempeño del rol.
- Reconstruir críticamente la experiencia formativa, individual y colectiva para la construcción de una actitud investigativa a lo largo de la carrera docente, que ponga en tensión supuestos e interpretaciones desde una mirada profesional.

Contenidos prioritarios:

Planificación y gestión de la enseñanza: Diseño de propuestas didácticas: proyectos, unidades didácticas, secuencias, clases. - Recuperación e integración de aprendizajes logrados a lo largo de la carrera: marcos conceptuales, saberes disciplinares y didácticos, recursos y materiales para la enseñanza, etc. - Gestión de la enseñanza: mediación con el contenido, formas de abordaje, coordinación del grupo clase, interacciones y comunicación, vínculos, autoridad, normas y valores en la clase.

Rol y función docente: Práctica, identidad y profesionalidad docente. - Formación permanente y desarrollo profesional - Dimensión ético – política de las prácticas docentes - Ser docente en la Educación Secundaria: obligatoriedad; inclusión; permanencia y egreso de todos

La experiencia formativa: Análisis y sistematización de la propia vivencia como estudiante, practicante y docente - Escrituras y narrativas pedagógicas - El docente como investigador de su práctica

Organización de las experiencias formativas:

La propuesta de la unidad curricular debería tender a lograr una sólida articulación entre la experiencia en la escuela y las instancias de reflexión, que permitan un análisis integral y multidimensional del rol y la tarea docente como profesional de la enseñanza.

Actividades a realizar en el instituto. Tal como se viene desarrollando a lo largo de las experiencias formativas en este campo; la socialización, la reflexión, y la contrastación de la experiencia con marcos conceptuales son dimensiones fundamentales en la actividad del estudiante. En este caso, y teniendo en cuenta que la unidad cierra un ciclo de formación inicial; se considera importante pensar instancias de integración de saberes y aprendizajes logrados a lo largo de la carrera. Para esto se sugiere proponer talleres, seminarios o ateneos como dispositivos formativos complementarios.

Además, es el espacio para la sistematización y reconstrucción crítica de la experiencia a través de actividades de investigación y producción de informes y relatos (portfolios)

Residencia: Las actividades en la escuela suponen una permanencia del estudiante a lo largo de todo el año, propiciando la continuidad y el seguimiento de la tarea en el aula. La intervención debe incluir el diseño y desarrollo de experiencias de enseñanza durante periodos prolongados, tanto en el Ciclo Básico como en el Ciclo Orientado de la Escuela Secundaria; con un mínimo de 15 (quince) horas cátedra por cada cuatrimestre.

Además, se recomienda incluir en la propuesta: - Actividades de observación y ayudantías en contextos áulicos - Experiencias de enseñanza en Parejas Pedagógicas.

Distribución de la carga horaria: 10 horas cátedra (6hs 40min) – 320 horas cátedra total (213hs 20 min). El 60% de esta carga horaria corresponde a actividades formativas en las escuelas asociadas

Bibliografía

12(NTES) nº 6 Año 2006 Representaciones de los alumnos. Evitar prejuicios: escuela como oportunidad. Graciela Frigerio.

ABRAMOWSKI, Ana (2010): Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas. Paidós. Bs. As.

ALEN, Beatriz (2009): Los inicios en la profesión / - 1a ed. – Buenos Aires: Ministerio de Educación.

ALEN, Beatriz y SARDI Valeria (2009): Iniciarse como docente en escuelas rurales / coordinado por y- 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación.

ALLIAUD, A. (2004): La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional. Revista Iberoamericana de Educación, 34(3).

ALLIAUD, A. y ANTELO, Estanislao (2009): Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagógica y formación, Aique. Bs. As.

ALLIAUD, A. y DUSCHATZKY, Laura (comps.) (1993): "Maestros. Formación, práctica y transformación escolar". Miño y Dávila, Buenos Aires.

ANTELO, ESTANISLAO (2005): Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. Educar: ese acto político. Frigerio, G., & Diker, G. (Eds.). (2005). Educar: ese acto político. Del Estante.

ANTÚNEZ y otros (1995): "Del proyecto educativo a la programación en el aula, 4ta Parte El trabajo de cada día, la programación de aula", Graó. Barcelona, 1995.

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

BAZAN CAMPOS, D. (2008): El oficio del pedagogo. Homo Sapiens Ediciones. Rosario.

BONALS, Joan (1996): El trabajo en equipo del profesorado. Graó. Barcelona.

BRUBACHER, J. (2000): Cómo ser un docente reflexivo Gedisa, Barcelona.

COBO, Cristóbal (2006): Las multitudes inteligentes en la era digital, Revista Digital Universitaria, vol. 7, nº 6. Disponible en http://www.revista.unam.mx/vol.7/num6/art48/jun_art48.pdf

CULLEN, C. A. (2004): Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro. Noveduc, Buenos Aires.

CULLEN, C. A. (2004): Perfiles ético-políticos de la educación. Paidós.

DAVINI, M. C. (1995). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Paidós. Buenos Aires.

DUSSEL, Inés (2011): Aprender y enseñar en la cultura digital. VII Foro Latinoamericano de Educación. TIC y Educación: experiencias y aplicaciones en el aula. Fundación Santillana.

DUSSEL, Inés y GUTIÉRREZ, D. (Eds.). (2006). Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen. Ediciones Manantial.

GVIRTZ, Silvina (1997): Del curriculum prescripto al curriculum enseñado. Una mirada a los cuadernos de clase. Buenos Aires. Aique.

MAGLIONE, Carla, VARLOTTA, Nicolás (2011), Investigación, gestión y búsqueda de información en internet. Serie estrategias en el aula para el modelo 1 a 1, Buenos Aires, Ministerio de Educación Disponible en: <http://bibliotecadigital.educ.ar/articles/read/275>

PERRENOUD Philippe: La formación de los docentes en el siglo.XXI. En Revista de Tecnología Educativa, Santiago-Chile, XIV, N 3, pp. 503-523.

POGGI, Margarita (coord.) (2013): Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional, 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco, 2013.

SANJURJO, Liliana (2002): La formación práctica de los docentes: reflexión y acción en el aula. Homo Sapiens.

SANJURJO, Liliana (coord.) (2009): "Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales" Homo Sapiens. Rosario.

SCHÖN, Donald (1992): "La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones Capítulo 2 La enseñanza del arte a través de la reflexión en la acción", página 33 a 45", Editorial Paidós, Barcelona.

WILEY, David: "¿Han muerto los objetos de aprendizaje?". Disponible en <http://www.um.es/ead/red/14/columna14.pdf>

VI - CRITERIOS DE EVALUACION CURRICULAR

Los diseños curriculares para la formación docente inicial, definidos a nivel jurisdiccional pero desarrollado siempre en la instancia institucional, requieren, por un lado, de un acompañamiento sostenido en sus etapas de implementación y, por otro, de un proceso de evaluación y ajuste. Se considera a la evaluación como un proceso desarrollado en base a criterios e instrumentos cuya finalidad es la de comprender en profundidad una situación a fin de tomar las decisiones que resulten necesarias y convenientes.

Para ello, es necesario prever instancias de co-evaluación, entre los actores participantes, y de evaluación externa, a cargo de las autoridades jurisdiccionales, mediante mecanismos de indagación, tales como:

- Encuentros con estudiantes.
- Encuestas y entrevistas a ingresantes, estudiantes en formación y egresados.
- Dictado de clases integradas.
- Trabajo en equipo y de manera colaborativa.
- Relevamiento y análisis del material bibliográfico, trabajos prácticos, guías de estudio y parciales implementados en las instancias curriculares.
- Seguimiento de los estudiantes (rendimiento académico, índices de retención, etc.)
- Reuniones con los equipos docentes y estudiantes para análisis de la información relevada.
- Encuestas abiertas a los directivos y docentes de escuelas que reciben practicantes.
- Análisis de la articulación entre las funciones de formación, de extensión y de investigación.
- Análisis de informes anuales de los equipos.
- Elaboración de informes de evaluación.

Elaboración de informes:

A partir de la implementación del diseño curricular en cada una de las instituciones de formación docente de la jurisdicción, se irán realizando evaluaciones de procesos y resultados, las que se volcarán en informes parciales de avance y un informe final al cabo de la primera cohorte que inicie su cursado en el año 2020. Dichos informes se realizarán de manera periódica.

Estos informes darán cuenta de:

- Grado de avance en la ejecución de las acciones previstas.
- Impacto del desarrollo curricular, tanto en cuanto a la formación de los estudiantes como en las modalidades de trabajo de los docentes formadores (actualización, articulación, coordinación, constitución de equipos de trabajo, etc.).
- Debilidades detectadas en el desarrollo curricular.

Enseñanza y evaluación:

En cada campo y desde cada unidad curricular deben preverse criterios de evaluación, los cuales deben ser explícitos tanto para los docentes como para los estudiantes.

Algunos de estos criterios podrían ser:

- Conceptualización: construcción y relación entre conceptos.
- Comprensión, fundamentación y ejemplificación.
- Transferencia de los contenidos.
- Participación en la tarea.

- Expresión oral y escrita con coherencia y congruencia y uso pertinente del vocabulario técnico específico de cada disciplina y de los diferentes lenguajes.

- Meta cognición.

La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes supone también la evaluación de las prácticas de enseñanza. Ambas son fundamentales en el proceso de evaluación del desarrollo curricular.

¹ Paradigmas: Se entiende por paradigma un esquema conceptual, un supuesto teórico general, con sus leyes y técnicas para su aplicación, predominante en un momento histórico, a través del cual, los científicos de una disciplina determinada observan los problemas de ese campo

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