

DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL

**PROFESORADO
DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA
EN MATEMÁTICA**

Los diseños curriculares para la formación inicial en Matemática constituyen una propuesta acorde con las finalidades, estructura, deberes y funciones del sistema educativo según lo expresan la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y Ley de Educación Provincial N° 6.876.

SANTIAGO DEL ESTERO

2017

Gobernadora de la Provincia

Dra. Claudia LEDESMA ABDALA de ZAMORA

Vicegobernador de la Provincia

Sr. José Emilio NEDER

Ministra de Educación

Dra. Mariela NASSIF

Presidenta Consejo General de Educación

Lic. Marcela MENINI de BARCHINI

Directora de Nivel Superior

Mgte. Analía VALENTINI CRISTINA

Coordinación Técnica

Lic. ZullyBolostotsky de Kriscautzky

Especialista

Lic. Prof. María Susana Palliotto

Especialista en Educ. Sup. Lic. Prof. Sylvia Nabarro Beltrán

Diseño y Compaginación

Ing. Mery Jacqueline Diosquez

ÍNDICE

Titulación	5
Marco Normativo	7
Fundamentación de los Lineamientos Curriculares Jurisdiccionales de la Formación Docente	7
Marco teórico de la Especialidad	11
Finalidades formativas de la Carrera	13
Perfil del Egresado	13
Perfil del Egresado de la Especialidad	14
Formación general	16
Práctica profesional	17
Formación específica	19
Formatos de las unidades curriculares	20
Algunas consideraciones sobre la evaluación	23
Algunas formas posibles de acreditación	23
Estructura curricular para el Profesorado de Educación Secundaria en Matemática	24
Carga horaria total	28
1° Año	29
Pedagogía	30
Psicología educacional	34
Alfabetización académica	39
Historia Argentina y Latinoamericana	43
Historia de la educación y política educacional argentina	46
Práctica docente I	49
Álgebra I	52
Geometría I	54
Álgebra II	57
Modelización de la Matemática	60
2° Año	62
Didáctica general	63
Filosofía de la Eeducación	68
Sociología de la Educación	72
Práctica docente II	77
Sujeto de la educación	81
Análisis Matemático I	85
Análisis Matemático II	87
Álgebra III	89
Geometría II	91
Probabilidad y Estadística	93
3° Año	96
Epistemología e Historia de las Ciencias	97
Tecnología de la Información y la Comunicación	99

Practica docente III	103
Didáctica de la Matemática	107
Álgebra IV	111
Análisis Matemático III	113
Geometría III	115
Estadística Inferencial	117
Informática Educativa	120
Matemática y Economía	122
4° Año	124
Formación Ética y Ciudadana	125
Integración e Inclusión Educativa	128
Educación Sexual Integral	132
Residencia y Sistematización de Experiencias	135
Modelización de la Matemática en la Física	139
Matemática superior	142
Matemática Aplicada	144

TITULACIÓN

Profesor/a de Educación Secundaria en Matemática

DURACIÓN DE LA CARRERA

4 años académicos

CARGA HORARIA TOTAL

Horas cátedra = 4.016 horas - Horas Reloj = 2677 horas 20 minutos

CONDICIONES DE INGRESO

Los aspirantes a ingresar a la carrera de Profesorado de Educación Secundaria en Matemática deben acreditar las condiciones de ingreso establecidas en el RAM – Título II: Condiciones y requisitos de ingreso.

La presente propuesta, enunciada en el marco de la normativa vigente, tiene como intención brindar a los docentes y a las instituciones orientaciones y ejes de contenidos que sirvan como criterios para la organización de desarrollos curriculares institucionales.

PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN MATEMÁTICA

MARCO NORMATIVO

El Diseño Curricular para la *Formación Docente de Matemática* de la Provincia de Santiago del Estero, se inscribe dentro de los lineamientos de la Política Nacional de Formación Docente vigente a partir de la aprobación de la Ley de Educación Nacional 26.206/06, las Resoluciones N° 241/05 y 251/05 del Consejo Federal de Cultura y Educación, y las Resoluciones N° 23/07, 24/07 y 30/07 del Consejo Federal de Educación, vinculadas con la construcción de políticas educativas federales en el seno del Instituto Nacional de Formación Docente. En particular, los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Resolución CFE N° 24/07), proveen un marco regulatorio a los procesos de diseño curricular en cada jurisdicción, a fin de asegurar niveles de formación y resultados equivalentes, una mayor articulación que facilite la movilidad de los estudiantes, y el reconocimiento nacional de los títulos. En el ámbito jurisdiccional, en el marco de la Ley de Educación Provincial N° 6.876 y de los objetivos estratégicos de política jurisdiccional que desde la Dirección General de Nivel Superior, define y asume la transformación curricular como una de las principales acciones estratégicas de la Política Educativa.

Esta propuesta curricular actualiza la necesidad de volver a pensar, intervenir y resignificar el papel central del Nivel Superior en la Formación Docente para los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. En ese sentido, recupera la diversidad de recorridos formativos realizados por los Institutos de Enseñanza Superior, reconociendo en ellos su historia, las experiencias pedagógicas relevantes, la participación de los diferentes actores y sus características particulares.

FUNDAMENTACIÓN DE LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES JURISDICCIONALES DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Enfoque epistemológico, sociopolítico y pedagógico de la formación docente que se adopta en los diseños curriculares

La función docente es un proceso continuo y de larga duración que no se agota durante la fase de la formación inicial. La profesión docente se encuentra permanentemente demandada por los cambios y avances que se operan en las diferentes esferas de la sociedad, la cultura, la política, las tecnologías, el conocimiento científico. El desarrollo profesional de los docentes constituye una estrategia fundamental tanto para renovar su oficio, como para responder a las nuevas necesidades de la sociedad, atendiendo a la complejidad de la tarea de enseñanza y de mediación cultural que realizan en sus diferentes dimensiones política, sociocultural y pedagógica.

No obstante ello, la formación docente tiene una importancia sustantiva, ya que genera las bases para la intervención estratégica, en sus dimensiones políticas, socio-cultural y pedagógicas, en las escuelas y en la enseñanza en las aulas. Los nuevos escenarios sociales en los que se desenvuelven los procesos de escolarización requieren de una formación inicial y permanente del profesorado que actualice los saberes y las

herramientas y, al mismo tiempo, renueve el compromiso y la responsabilidad social con el mejoramiento, la expansión y la calidad de la educación.

Consecuentemente, las propuestas concretas deberán contemplar el escenario de los problemas específicos de enseñanza, aprendizaje y de los vínculos y de la autoridad que se presentan en la tarea con grupos escolares particulares, caracterizados por rasgos propios y por otros que son comunes en el marco de la globalización de la cultura y de los problemas sociales contemporáneos. Los graves problemas de pobreza, desigualdad socio-cultural de la sociedad contemporánea jaquean la identidad y la autoridad de los docentes planteando nuevos desafíos a su trabajo y a su tarea de enseñanza.

El propósito general de la formación docente es que los formadores y los sujetos de la formación construyan nuevas claves de lectura e interpretación de su tarea y de los procesos de escolarización para orientar sus acciones. Esto permitirá asumir el control sobre su práctica y ocupar un rol protagónico en la transmisión y producción cultural, atendiendo los nuevos desafíos de la tarea de enseñar.

Así, la construcción de un currículo de formación docente requiere asumir que los docentes son trabajadores intelectuales y trabajadores de la cultura que forman parte de un colectivo que produce conocimientos específicos a partir de su propia práctica.

Por otro lado, la creciente especialización del conocimiento y el desarrollo de la investigación han ido colaborando con la organización de los planes de estudio estructurados en disciplinas. Ello impone al currículum un importante desafío: no sólo debe incluir niveles significativos de información especializada, sino también debe permitir a los estudiantes la comprensión de sus problemáticas, postulados teóricos competitivos y contextualización en las redes de interés de las comunidades científicas. Entendiendo que el desarrollo de la ciencia no es neutro, esta comprensión le permitiría al docente tomar decisiones epistemológicas congruentes con los propósitos educativos que persigue.

En tal sentido, en el contexto actual es más viable y prudente la organización de las unidades curriculares por disciplinas. Las disciplinas, por su rigor metodológico y estructura ordenada, son el mejor modo de conocer los fundamentos y el funcionamiento de la realidad física, biológica, psíquica y social, y se constituyen en fuertes organizadores del contenido académico que se transmite en las escuelas. Introducen al alumno a una determinada forma de organizar la experiencia y entender el medio físico y social, a la vez que provocan el desarrollo de modos de pensamiento, de métodos sistematizados, de búsqueda e indagación, siempre que el conocimiento se conciba más como un proceso permanente que como un conjunto estático de resultados.

La organización disciplinar de los contenidos curriculares –especialmente del campo de la formación general- es la mejor forma de presentar a los estudiantes el conocimiento básico y de favorecer su apropiación.

La inclusión del estudio de las disciplinas no debe entenderse como una opción *antigua*, que va en desmedro del diálogo con la realidad. Muy por el contrario, el enfoque disciplinar que se propone intenta recuperar la lógica de pensamiento y de estructuración de contenidos propios de los campos disciplinares a la vez que pretende, desde dicho modo de estructuración de los contenidos, fortalecer las vinculaciones entre las disciplinas, la vida cotidiana, las prácticas sociales y, desde esos contextos, las prácticas docentes para favorecer mejores y más comprensivas formas de apropiación de los saberes. El desarrollo actualizado de las disciplinas incorpora los problemas de la vida contemporánea y los aborda desde los tratamientos particulares. Indisolublemente unido a ello, la reflexión y el conocimiento del carácter histórico de los conocimientos

disciplinares y su contextualización en el espacio de las comunidades científicas es crucial para evitar la naturalización y ritualización del conocimiento, así como para comprender su carácter provisorio.

La enseñanza desde y a través de las disciplinas en la formación docente debe poder asumir el desafío de promover un trabajo sobre las concepciones, supuestos y representaciones que los propios estudiantes tienen acerca de esos conocimientos y campos disciplinares.

Por otro lado, junto al estudio organizado en disciplinas, los contenidos de la formación general pueden incluir progresivamente el análisis de formas del conocimiento organizado en áreas o regiones amplias que trascienden las especificidades disciplinares (tales como problemas, tópicos y objetos construidos trans o interdisciplinariamente) que, con diversos principios de articulación, conforman las nuevas regiones del conocimiento integrado. En este sentido, se hace preciso promover el vínculo de los futuros docentes con los saberes producidos en tiempos recientes, así como fortalecer su capacidad para operar sobre ellos y generar compromisos, responsabilidades y nuevos interrogantes.

Asimismo es necesario promover a lo largo de la formación debates e indagaciones respecto de la tarea de enseñar, en relación con la posición de las instituciones educativas frente a las actuales transformaciones –políticas, económicas, sociales, culturales– y el lugar de la transmisión cultural.

En esta misma perspectiva, se hace necesario dar carácter central a la reflexión sobre las diversas infancias y juventudes que habitan la Argentina. Las concepciones en torno a la infancia y la adolescencia fueron pilares importantes para la constitución de la pedagogía moderna y orientaron de modo homogeneizante la labor docente. Es prioritario incluir en la formación docente instancias de reflexión acerca de las transformaciones que se han operado en las clásicas formas de ser niño y joven en los últimos tiempos y las múltiples, complejas y distantes realidades que hoy las atraviesan.

En relación al enfoque socio-político de la formación docente, considerarla como parte de la Educación Superior significa otorgarle un carácter específico dentro del sistema –por el sujeto que es su destinatario y por su particular inscripción en el entramado social– y asumir ciertas orientaciones de política, por cuanto la formación docente se constituye en un ámbito que canaliza inquietudes, aspiraciones y compromisos de los jóvenes y adultos en su vínculo con la sociedad y la cultura a la que pertenecen, y de cuya construcción son futuros responsables.

La formación docente debe sostener, por tanto, un diálogo fluido con los sistemas de enseñanza, pensando cuáles son las áreas de vacancia, los aspectos que requieren más apoyo o que pueden abordarse de manera renovada y constituirse en un lugar de producción de conocimientos pedagógicos donde se planteen alternativas y nuevos interrogantes al sistema escolar. En este sentido, es preciso inscribir las experiencias de formación en el marco de los problemas y las necesidades actuales y futuras de los sistemas educativos en los contextos locales, a través de acciones concretas que posibiliten el diálogo y la articulación permanente entre las instituciones de formación docente y las escuelas, lo que permitirá generar espacios de intercambio y propuestas de intervención comprometidas con el entorno social y cultural. Desde tal perspectiva, la formación de los futuros docentes debe aportar también a la formación ética y política de los educadores, en tanto, sujetos comprometidos que asumirán una posición frente a los alumnos y su comunidad.

Dada la fragmentación y las brechas sociales y culturales que hoy imperan, la formación de los docentes puede constituir uno de los ámbitos con mayor potencial para

intervenir en la regeneración de los lazos. Sin embargo, un rasgo predominante del nivel ha sido la debilidad de sus vínculos con la comunidad y con sus contextos sociales concretos. Es preciso establecer políticas institucionales y curriculares que tiendan puentes entre los Institutos de Formación Docente, las localidades en donde están insertadas y en otros entornos culturales con el objeto de superar el aislamiento en el que se encuentran muchas instituciones y rescatar al mismo tiempo su potencial poder transformador.

Redefinir la formación docente en estos términos implica otorgar jerarquía específica a sus instituciones y reconocer su importancia social, en tanto, organizaciones responsables de brindar formación a quienes tendrán a su cargo la distribución del capital cultural en nuestra sociedad. La intervención en los procesos sustantivos de la formación docente debe tener como uno de sus fundamentos la promoción de una diversidad de espacios, experiencias y recursos en las trayectorias formativas de los jóvenes y adultos que ingresarán en la docencia. Asimismo, atender a la especificidad y la relevancia de los institutos de formación docente exige activar una reconfiguración en la gramática institucional actualmente replica los rasgos y características propias del nivel para el que se forma.

MARCO TEÓRICO DE LA ESPECIALIDAD

Matemática

A lo largo de la historia, la Matemática fue impregnando progresivamente la sociedad y la vida social, constituyéndose en una herramienta para entender el cómo y el porqué de las cosas.

El siglo XXI conlleva un proceso de alto dinamismo económico, político, social, científico y tecnológico. Incluye una globalización en la cual se producen intensos cambios que inciden en el proceso histórico. En muy pocos años se generan y potencian todo tipo de flujos, nuevas formas de pensar, de producir, de vincularse y relacionarse. En ese contexto, la alfabetización científica se torna más que importante, ya que a través de la misma, la sociedad podrá contar con ciudadanos y ciudadanas crítico/as, responsables y participativo/as en las cuestiones que así lo requieran.

La enseñanza de la Matemática en la escuela cumple, como cualquier otro aspecto de la cultura de una sociedad, el rol de contribuir a la formación de cualidades intelectuales, como así también consolidar, fortalecer y reproducir las concepciones dominantes que la sociedad ha construido, acerca de las relaciones Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente.

La Matemática desde todas sus áreas, ha contribuido y contribuye al conocimiento y ha tenido un profundo efecto en todo el desarrollo científico. Una ciencia que se encuentra presente en casi todos los ámbitos de nuestra sociedad, con múltiples aplicaciones en otras áreas científicas.

Tomando en cuenta a la naturaleza de la ciencia como una actividad humana y como construcción social dinámica que permite la interpretación del mundo sometido a cambios continuos, es importante destacar la trascendencia de la alfabetización científica como un componente sustancial en la formación ciudadana, razón por la cual es necesario llevar a cabo un profundo replanteo de la formas de su enseñanza.

A lo largo de la historia ha ido cambiando la concepción respecto de cómo se genera el conocimiento científico y esto ha influido en las decisiones sobre su enseñanza. Es por ello que se han incorporado a los debates de la enseñanza de las ciencias, los aportes de la filosofía de la ciencia.

La Matemática, en tanto, construcción cultural y social, es una actividad humana por excelencia que implica el planteo y la búsqueda de soluciones de situaciones problemáticas. Es en la búsqueda de esas soluciones o en los planteamientos de nuevas problemáticas, donde se construyen y evolucionan los objetos matemáticos.

La actividad matemática incluye, desde las exploraciones y aproximaciones realizadas en el proceso de búsqueda de soluciones, hasta la formalización y presentación de resultados como producto acabado.

En ese marco, se reconoce como una de las actividades relevantes a la modelización, la que contiene tanto el análisis, la adaptación y uso de modelos matemáticos conocidos, como la creación de conocimientos matemáticos para simplificar, describir y manipular los sistemas en estudio.

El siglo XX fue escenario de intensos debates epistemológicos. Una de las principales características del enfoque epistemológico contemporáneo es justamente la multiplicidad de escuelas, similares o complementarias, contradictorias y hasta excluyentes, pero con rasgos comunes entre las diferentes concepciones.

Actualmente, la Matemática se concibe como una ciencia dinámica, viva, en constante evolución, y que tiene en cuenta la intuición y la creatividad. Las concepciones y creencias de carácter epistemológico, adquieren importancia en la construcción del conocimiento matemático y tiene importantes repercusiones en la enseñanza y en el aprendizaje de la disciplina.

Bajo este contexto, esas teorías influyen en el campo de la educación en matemática y como consecuencia de ello se considera prioritario retomar la importancia de las teorías, tener una imagen de ciencia dinámica, con historia y contexto, relacionar lo conceptual con lo metodológico y admitir variaciones de este según el problema analizado, tomar al conocimiento como algo que se construye y reconstruye en la escuela, reconocer que las estructuras conceptuales que el alumno ya posee influyen en el aprendizaje, repensar las estrategias de enseñanza por descubrimiento contextualizándola en una perspectiva constructivista.

La enseñanza de la Matemática en el sistema de educación formal debe colaborar en la formación integral de los alumnos para que puedan alcanzar una cultura científica básica. Esto quiere decir, según Carlos Cullen (1997), una cultura de jerarquía tal que desencadene determinadas competencias y habilidades para el manejo de códigos y contenidos culturales del mundo actual y permita operar y comprometerse comprensivamente en la utilización racional del medio con el objeto de mejorar el nivel de calidad de vida.

La Matemática se constituye entonces en una ciencia que brinda la posibilidad de propiciar una educación para el desarrollo y el fortalecimiento integral de las personas en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común. En consecuencia, el profesional de la matemática es el docente capaz de enseñar y generar los conocimientos y valores necesarios para la armonía de la formación de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa.

Formación Docente

En una sociedad de conocimiento, la formación docente debe proporcionar las herramientas para que los futuros docentes se constituyan en promotores de la alfabetización científica, de manera tal que se comprenda a la Matemática como constructo social de importancia equivalente a la de otros ámbitos de la cultura.

La alfabetización científico-tecnológica involucra, tanto saber ciencias como saber sobre las ciencias, es decir, qué son y cómo se elaboran, qué características las diferencian de otras producciones y emprendimientos humanos, cómo cambian en el tiempo, cómo influyen y son influenciadas por la sociedad y la cultura (Lederman y otros.1992).

Asimismo, en concordancia con la necesidad de una educación científico - tecnológica de la ciudadanía, existe la demanda de docentes preparados en el manejo de una estructura conceptual básica, conocedores de la magnitud, de la significación y de las consecuencias del intrincado impacto de la Matemática en la vida, en la sociedad y en el ambiente y provistos de las capacidades necesarias para el abordaje de dichos conocimientos en las aulas de la escuela secundaria.

En ese contexto, la enseñanza de la Matemática se vinculará desde el aspecto psicopedagógico, con los modelos cognitivistas y constructivistas, buscando superar los aportes del positivismo. El currículum, entonces, se admitirá como un conjunto de experiencias más que una secuencia de contenidos a ser abordados, trasladándose de

posturas cerradas a diseños abiertos, procesuales y posibles de reformulación. Importará, entonces, el sentido de cada situación de enseñanza y de aprendizaje para cada individuo y cómo se construyen versiones cada vez más cercanas a las concepciones de los científicos.

A través de las distintas estrategias metodológicas se pondrán en práctica los compromisos epistemológicos, sociales y didácticos que permitirán a los futuros docentes vivenciar situaciones de enseñanza y de aprendizaje análogas a las que se les requerirá, posteriormente, en su accionar como docentes.

La perspectiva proveniente de la historia de la ciencia proyectará una nueva mirada en torno del conocimiento científico y de los procesos de búsqueda de las prácticas científicas, facilitando la comprensión de las condiciones que afectaron el origen, las controversias y en particular el trabajo de los científicos. La misma resultará fundamental para favorecer la construcción de propuestas didácticas que tengan como centro los procesos de indagación.

FINALIDADES FORMATIVAS DE LA CARRERA

- Ubicar a la Matemática en el campo general del conocimiento, con un carácter analítico, reflexivo y cambiante en el proceso de producción de saberes.
- Promover la fluidez en el manejo de contenidos conceptuales de la ciencia Matemática y las disciplinas que componen su campo del saber.
- Establecer relaciones con otras ciencias que requieran su intervención.
- Desempeñarse con idoneidad en procesos de enseñanza y de aprendizaje de la matemática y en prácticas educativas institucionales, con sólidos conocimientos científicos y metodológicos-disciplinares.
- Trabajar en equipos interdisciplinarios con la finalidad de formular y poner en práctica proyectos educativos que den respuesta a las necesidades y demandas del área de matemática.

PERFIL DEL EGRESADO

Los Institutos de Formación Docente aspiran a formar egresados que desarrollen múltiples capacidades intelectuales, prácticas y sociales, que le permitan acompañar de modo óptimo el proceso de formación de sus alumnos.

Para ello el profesional docente tiene que:

- Poseer una sólida formación de los conocimientos a enseñar y actualizar su propio marco de referencia teórica.
- Adecuar, producir y evaluar contenidos curriculares.
- Reconocer el sentido educativo de los contenidos a enseñar.
- Ampliar su propio horizonte cultural más allá de los contenidos educativos imprescindibles para enseñar en la clase.
- Identificar las características y necesidades de aprendizaje de los alumnos, como base para su actuación docente.

- Organizar y dirigir situaciones de aprendizaje, utilizando al contexto sociopolítico, sociocultural y sociolingüístico como fuente de enseñanza.
- Diseñar y desarrollar dispositivos pedagógicos para la diversidad, fundados en la confianza sobre las posibilidades de aprender de los alumnos.
- Involucrar activamente a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.
- Acompañar el avance en el aprendizaje de los alumnos identificando tanto los factores que lo potencian, como los obstáculos que constituyen dificultades para el aprender.
- Tomar decisiones sobre la administración de los tiempos y el ambiente del aula para permitir el logro de aprendizajes del conjunto de los alumnos.
- Conducir los procesos grupales y facilitar el aprendizaje individual.
- Reconocer y utilizar los recursos disponibles en la escuela para su aprovechamiento en la enseñanza.
- Seleccionar y utilizar nuevas tecnologías de manera contextualizada.
- Reconocer las características y necesidades del contexto inmediato y mediato de la escuela y de los sujetos a fin de adecuar las intervenciones educativas.
- Participar en el intercambio y comunicación con la comunidad para retroalimentar su propia tarea.
- Trabajar en equipo con otros docentes, elaborar proyectos institucionales compartidos y participar y proponer actividades propias de la escuela.

PERFIL DEL EGRESADO DE LA ESPECIALIDAD

Los esfuerzos de la formación inicial deberán centrarse en la formación de un futuro docente de Matemática con capacidad para:

- Asumir un compromiso en la configuración y consolidación de la enseñanza de la Matemática en la Educación Secundaria.
- Contribuir a la formación de sujetos, actores fundamentales de la sociedad, que puedan, a través de la experiencia, la reflexión y su sistematización, producir conocimientos.
- Reconocer el sentido socialmente significativo de los contenidos de la Matemática propios de la Educación Secundaria y asegurar su enseñanza, con el fin de ampliar y profundizar las experiencias sociales extraescolares y fomentar nuevos aprendizajes.
- Seleccionar y/o construir materiales y recursos didácticos a partir de criterios fundados desde la Matemática que permitan el uso significativo y relevante de los mismos.
- Reconocer, utilizar y potenciar creativamente los recursos disponibles en las instituciones de Educación Secundaria para su aprovechamiento en la enseñanza de la Matemática.
- Evaluar los procedimientos y saberes de la Matemática, atendiendo a la diversidad de sujetos, situaciones y contextos, que permitan valorizar cualitativamente los logros y potencialidades de los alumnos.
- Seleccionar y utilizar nuevas tecnologías de manera contextualizada, como una alternativa válida para la apropiación de saberes actualizados y como

potenciadora de la enseñanza de la Matemática y de la participación activa del alumno en su propio proceso de aprendizaje.

- Comprender la responsabilidad que implica el uso social y didáctico de las nuevas tecnologías en tanto medio posible para la inclusión social.
- Tomar decisiones sobre la distribución y optimización de los tiempos y del espacio áulico para la enseñanza de la Matemática en Educación Secundaria.
- Potenciar el compromiso del docente con su profesión y con su formación continua para ser modelo de disciplina, esfuerzo, constancia y creatividad.
- Promover a la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los alumnos.

CAMPOS DE LA FORMACIÓN

FORMACIÓN GENERAL

El Campo de Formación General en el currículo para la formación del profesorado tiene esta importante finalidad: *apoyar la construcción del juicio para la acción*, que no se agota en la enseñanza específica de contenidos curriculares. Porque entre el pensamiento (representación) y la acción práctica interviene el juicio (criterios, normas y valores generales para la acción) como base para las decisiones. En otros términos, los marcos conceptuales generales deberán ser *problematizados* a la luz de situaciones sociales, culturales y educativas específicas y de los desafíos prácticos.

Es importante tener presente que los conocimientos de la formación general son un medio y no un fin. Su transmisión no representa un mero ejercicio académico sino constituyen la *mediación* necesaria para apoyar la comprensión, valoración e interpretación de la educación en el marco de la cultura y la sociedad y de fortalecer la construcción de criterios de acción sustantivos para orientar las prácticas docentes.

Desde esta perspectiva, la formación general deberá aportar los marcos conceptuales y cuerpos de conocimiento que permitan la comprensión de las dimensiones estructurales y dinámicas, el reconocimiento tanto de regularidades como de especificidades contextuales, así como la identificación de problemas.

Como se sostiene en los Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Inicial (Res. CFE N° 24/07), el Campo de la Formación General “se orienta a asegurar la comprensión de los fundamentos de la profesión, dotados de validez conceptual y de la necesaria transferibilidad para la actuación profesional, orientando el análisis de los distintos contextos socio-educacionales y toda una gama de decisiones de enseñanza”.

Es importante señalar que los saberes que componen la Formación General proceden de diversas disciplinas. Las mismas constituyen una fuente ineludible, en la medida que aportan estructuras conceptuales, perspectivas y modelos, modos de pensamiento, métodos, destrezas y valores.

La enseñanza desde y a través de las disciplinas en la formación docente debe poder asumir el desafío de promover un trabajo sobre las concepciones, supuestos y representaciones que los propios estudiantes tienen acerca de esos conocimientos y campos disciplinares. Estas representaciones distan, a menudo, del saber disciplinar y juegan un papel central en la definición de modos de pensar y ejercer la docencia. Por ello, la formación inicial constituye un ámbito privilegiado para la elucidación, el análisis, la puesta en cuestión y la revisión de esas nociones y creencias.

La formación general se ha pensado en torno a las siguientes cuestiones: el carácter constitutivamente complejo del trabajo docente, el trabajo docente inscripto en espacios públicos y su respuesta a propósitos sociales, la relación entre la teoría y la práctica, la reconstrucción y el valor de lo común (tomando en cuenta la diversidad de situaciones y contextos y recuperándose la comprensión de las singularidades en el marco de las regularidades), el fortalecimiento de la enseñanza y la recuperación de las propuestas basadas en enfoques disciplinarios.

Definir cuáles son sus contenidos resulta, en la actualidad, un desafío central en materia de política curricular y, a la vez, una decisión difícil, básicamente, porque el carácter constitutivamente complejo del trabajo docente parece haberse incrementado de manera sustantiva.

Ante la mutación de las finalidades educativas, la inestabilidad de los marcos de referencia, la diversidad de los grupos de estudiantes, la persistencia de desigualdades en el acceso a los bienes culturales, la aceleración de los cambios en las formas de vida y en las transformaciones tecnológicas y el debilitamiento de los contextos resulta necesario interrogarse en la formación de docentes acerca de los conocimientos y capacidades que resultan relevantes desde el punto de vista profesional, sin dejar de preguntarse acerca de cuáles son los rasgos que deberían caracterizar al docente como ciudadano de este mundo. Ello remite a un conjunto de aspectos de naturaleza ética y política que resulta imprescindible atender en la formación y que se construyen, fundamentalmente, desde el Campo de la Formación General.

Como se sostiene en los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente, este campo requiere ser fortalecido y su presencia más sólida no sólo favorecería la comprensión e interpretación de los fenómenos educativos apoyando las decisiones docentes, sino que contribuiría, también, a disminuir las desigualdades vinculadas a la herencia cultural resultante del origen social de los estudiantes del profesorado.

En términos de Formación General, el fortalecimiento de la *enseñanza* implica dar al docente herramientas que le permitan pensar críticamente sus prácticas. Para poder investigar críticamente sobre la construcción social del conocimiento y reconocer la complejidad de esta construcción, se requiere de marcos conceptuales, conocimientos y métodos de indagación que den soporte a lo que se analiza, incluyendo el recorte mismo de los problemas sobre los que se indaga. Ello implica la necesidad de un conjunto ordenado y semánticamente organizado de conceptos que organizan la experiencia que permiten definir claramente los modos de identificar y relacionar problemas para permitir su análisis y su comprensión.

Otro de los elementos pertinentes a recuperar es que si bien los tres campos del currículo enmarcan y clasifican los contenidos de la formación de todas las carreras, la formación general constituye el campo común a todas ellas. No existen argumentaciones epistemológicas ni pedagógicas que sostengan una formación general reducida, restringida o abreviada según la especialidad u orientación de un plan.

Considerar a este campo como común tiene, además, otros efectos importantes. Desde el punto de vista simbólico, colabora con el desarrollo de una comunidad profesional docente, como miembros de un colectivo que comparte una matriz básica de formación y marcos de conocimiento y valoración compartidos. Desde el punto de vista práctico, facilita la acreditación de estudios para quienes se forman, ante los posibles cambios de especialidad docente o de lugar de residencia.

La definición de criterios para la selección de contenidos es siempre una cuestión compleja porque alude a qué elegir dentro de lo posible en una carrera determinada. Esto necesariamente implica inclusiones y exclusiones y la creación de una versión especializada a los fines de la enseñanza. Toda selección que se realice puede apoyarse en diversos criterios y responder a múltiples razones pero, indudablemente, está condicionada por los propósitos expresos del proceso formativo. Sin lugar a dudas, esta selección implicó un debate epistemológico, político e ideológico sobre el conocimiento en sentido histórico, en el que se tomaron en cuenta las múltiples dimensiones que atraviesan la formación docente y el trabajo de enseñar.

PRÁCTICA PROFESIONAL

El currículum de formación del profesorado se orienta a la formación para la práctica profesional. De distintos modos, la formación general y la específica acompañan esta intención. Pero el campo de la formación en las prácticas profesionales constituye el

espacio curricular específico destinado al aprendizaje sistemático de las capacidades para la actuación docente en las aulas y en las escuelas, es decir, en contextos reales. Así, este campo se configura como un eje integrador en el plan de estudios, que vincula los aportes de conocimientos de los otros dos campos en la puesta en acción progresiva de distintas actividades y situaciones en instituciones escolares (Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares- Campo de la Práctica Profesional- INFOD, Ministerio de Educación, 2008)

Gloria Edelstein y Adela Coria¹ sostienen que “como ocurre con otras prácticas sociales, la práctica docente no es ajena a los signos que la definen como altamente compleja. Complejidad que deviene del hecho de que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto. La multiplicidad de dimensiones que operan en ella y la simultaneidad desde la que éstas se expresan tendrían por efecto que sus resultados sean, en gran medida, imprevisibles. Otro signo serían los valores que se ponen en juego, aun contradictoriamente, y también la conflictiva propia de procesos interactivos que demandan de los docentes, en tanto directos responsables, decisiones éticas y políticas en las que inevitablemente se tensan condiciones subjetivas y objetivas”. Estas características hacen necesario abordarla de manera gradual y desde perspectivas teórico-metodológicas que posibiliten comprenderla, interpretar los modelos implícitos que operan en ellas, reconstruir/construir criterios epistemológicos, éticos, socio-políticos y pedagógico-didácticos orientados a asumir el rol profesional con el conocimiento y el compromiso que requiere el contexto actual.

"Es necesario pensar en la práctica y residencia como un lugar de conocimiento de la realidad, de análisis crítico, en el que se realicen actividades de tipo investigativo y de reflexión acerca de lo que se observa y se realiza durante la enseñanza, y en el que se puede elaborar y poner en acción estrategias diversas y alternativas frente a situaciones de enseñanza, por sí mismas complejas, diferentes o particulares, contextualizadas en distintas comunidades e instituciones". (Marta Brovelli)

Así concebida la misma implica una intervención permanente y gradual en la realidad, desde el análisis de la comunidad, de la vinculación Escuela - Comunidad, de las instituciones escolares, hasta las prácticas en el aula con el diseño, puesta en práctica y evaluación de secuencias para la enseñanza de determinados contenidos y estrategias de intervención. Este trayecto toma la realidad educativa en toda su complejidad desde el análisis de ésta en todas sus dimensiones, hasta la inserción del futuro docente, en la práctica en el aula.

El Campo de la Práctica Profesional debería, en tal sentido, constituirse en un espacio que permita a los estudiantes, al mismo tiempo que dan sus primeros pasos en el trabajo de enseñar, comprender a la institución escolar como un escenario complejo, atravesado por múltiples dimensiones de la vida social. Este aprendizaje será posible a través de una inmersión graduada en la práctica; un recorrido que posibilite, a la vez que se comienza a enseñar, tomar distancia del propio acto de enseñanza para reflexionar sobre el mismo. Una reflexión que debe ser individual y colectiva en tanto participan alumnos, profesores de práctica, docentes orientadores de la escuela destino y el resto de los estudiantes. En este diálogo sobre la propia experiencia de enseñar, las experiencias de otros, la vida cotidiana en las aulas y las teorías de la educación, es posible configurar una experiencia que contribuya a democratizar, aún más, la formación docente en particular y la escuela en general.

¹ La práctica de la enseñanza en la formación docente, Kapelusz, Bs. As., 1997 (P:17)

Objetivos Generales de la Formación en la Práctica Profesional

- Comprender e interpretar la realidad, considerándola como una construcción social en la que teorías y prácticas se relacionan dialécticamente.
- Aprender a enseñar, como también las características, significados y función social de la profesión.
- Insertarse gradualmente en las instituciones escolares en una gama de responsabilidades que va desde la observación, análisis e interpretación de modos de pensamiento, organización y actuación, hasta la “inmersión” en las aulas, asumiendo paulatinamente el rol docente en toda su complejidad.
- Articular la formación provista por los tres campos que conforman el curriculum.
- Poner en tensión las prácticas de enseñanza con los marcos teóricos que las explican y las propias representaciones sobre las mismas.
- Reconocer la investigación como estrategia para mejorar la calidad de las prácticas pedagógicas y utilizar procedimientos básicos para aproximarse al conocimiento e interpretación de la realidad educativa.

FORMACIÓN ESPECÍFICA

La formación específica deberá atender al análisis, formulación y desarrollo de conocimientos y estrategias de acción profesional para el nivel escolar y/o en las disciplinas de enseñanza para las que se forma. Se refiere, por lo tanto, a aquello que es propio de cada profesorado y comprende el conjunto de saberes que resultan necesarios para el desarrollo de las capacidades que definen el ejercicio de la función docente del nivel. Aporta las herramientas conceptuales y metodológicas para llevar a cabo la enseñanza de los diferentes aspectos y contenidos que integran el curriculum.

Definir cuáles son los saberes necesarios para enseñar resulta, en la actualidad, un desafío central en materia de política curricular y, a la vez, una decisión difícil. El carácter constitutivamente complejo de la tarea de enseñanza en las alteraciones y modificaciones de los tiempos actuales son sólo algunos ejemplos que permiten dar cuenta de esta difícil situación. En este contexto, resulta necesario interrogarse, en la formación de docentes, acerca de los saberes y capacidades que resultan relevantes desde el punto de vista profesional sin dejar de preguntarse, como señala Perrenoud (2001), sobre cuáles son los rasgos que debieran caracterizar al docente como ciudadano de este mundo y tratar de lograr, así, la idea de un profesor que sea a la vez persona creíble, mediador intercultural, animador de una comunidad educativa, garante de la Ley, organizador de una vida democrática, intelectual y conductor cultural. Ello remite a un conjunto de aspectos de naturaleza ética y política que resulta imprescindible atender en la formación y que se construyen, también, desde la Formación Específica.

La idea de buen aprendizaje se modifica y, en relación con ello, también se espera que lo hagan alumnos y docentes. Las ideas de comprensión, aprendizaje significativo y pleno de sentido –en sus diferentes concepciones- parecen ser dominantes en el discurso pedagógico contemporáneo. Las referencias a la buena enseñanza incluyen, hoy, la posibilidad de promover aprendizaje activo y a la vez en profundidad, garantizar la construcción de sentido, atender a la diversidad de los alumnos, brindar oportunidades para el aprendizaje colaborativo, asumir colectivamente la responsabilidad de la enseñanza en el seno de la institución, construir relaciones con sus alumnos basadas en el respeto y en el cuidado (Darling-Hammond, 1997)

Por otro lado, el propio conocimiento disciplinar también avanza y cambia de modo vertiginoso. Se incorporan, así, nuevos contenidos al currículo y se redefinen otros.

Todas estas cuestiones conforman puntos de debate propios del currículo, pero constituyen también un marco de referencia necesario al momento de definir una propuesta curricular para la formación docente.

Los saberes que debe reunir un docente son múltiples y de diversa naturaleza; no poseen unidad desde el punto de vista epistemológico, en parte, porque la propia enseñanza moviliza distintos tipos de acción y requiere manejo del contenido, estrategia y pericia técnica para diseñar propuestas válidas y viables, imaginación para sortear obstáculos y restricciones, arte para suscitar intereses y plantear desafíos, capacidad de diálogo con el otro y comprensión, habilidad para la coordinación y la gestión y una buena dosis de reflexión para la toma de decisiones en contextos muchas veces inciertos, para mencionar sólo algunos ejemplos.

En tanto no es posible reducir la tarea docente a un tipo particular de acción: el profesor debe disponer de una variedad de saberes y competencias que le permitan obrar adecuadamente en diferentes circunstancias.

Algunos de esos saberes son de orden declarativo y otros de tipo procedimental; involucran modos de pensar, de valorar y de actuar.

Este campo curricular incluye los contenidos relativos a:

1. La/s disciplina/s específicas de enseñanza: una disciplina o campo disciplinario para esta especialidad.
2. Las didácticas y las tecnologías de enseñanza particulares.
3. Los sujetos del aprendizaje correspondientes a la formación específica (infancia, adolescentes, jóvenes y adultos) y de las diferencias sociales e individuales, en medios sociales concretos.

La referencia de los contenidos curriculares de la formación específica se ubica, también, en las propias prácticas de enseñanza. Ello permite considerar la actividad real de los docentes en diferentes contextos y desentrañar los distintos tipos de recursos - saberes, esquemas de acción, de percepción y de juicio- que debe movilizar el docente para resolver los problemas cotidianos involucrados en el diseño y puesta en marcha de propuestas pedagógicas, en el manejo de la clase y en la participación de proyectos institucionales.

Al mismo tiempo, la mirada hacia las prácticas de enseñanza permite identificar los problemas que atraviesan al nivel para el cual se está formando y analizar cuáles podrían abordarse desde la formación de los docentes.

FORMATOS DE LAS UNIDADES CURRICULARES

Las unidades curriculares de este diseño tienen diferentes formatos o modalidades de organización y acreditación.

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 alumnos 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., etc.

En cuanto al tiempo y ritmo de las materias o asignaturas, sus características definen que pueden adoptar la periodización anual o cuatrimestral; su secuencia incluye la posibilidad de cuatrimestres sucesivos.

En relación a la evaluación, se propone la acreditación a través del desarrollo de exámenes parciales y finales.

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. Estas unidades, permiten el cuestionamiento del "pensamiento práctico" y ejercitan en el trabajo reflexivo y en el manejo de literatura específica, como usuarios activos de la producción del conocimiento.

Los seminarios se adaptan bien a la organización cuatrimestral, atendiendo a la necesidad de organizarlos por temas/ problemas.

En relación a la acreditación, se propone un encuentro "coloquio" con el docente responsable de la unidad curricular, que puede asumir diferentes modalidades: la producción escrita de un informe, ensayo o monografía y su defensa oral, la revisión e integración de los contenidos abordados en el año, entre otras.

Talleres

Son unidades que promueven la resolución práctica de situaciones de alto valor para la formación docente. En tal sentido se constituyen en espacios de construcción de experiencias y conocimientos en torno a un tema o problemas relevantes para la formación. El objeto de estudio abordado se construye a partir de un recorte de conocimientos de carácter disciplinar o multidisciplinar; es un espacio valioso para la confrontación y articulación de las teorías con las prácticas.

El taller es una instancia de experimentación para el trabajo en equipos, lo que constituye una de las necesidades de formación de los docentes. En este proceso, se estimula la capacidad de intercambio, la búsqueda de soluciones originales y la autonomía del grupo. Su organización es adaptable a los tiempos cuatrimestrales.

En relación a la acreditación se propone la presentación de trabajos parciales y / o finales de producción individual o colectiva, según lo establezcan las condiciones para cada taller, pueden considerarse: elaboración de proyectos, diseños de propuestas de enseñanza, elaboración de recursos para la enseñanza, entre otros.

En los talleres de la práctica (de primero a tercer año) se sugiere la utilización del dispositivo de portafolios² y la realización de un coloquio final.

² Según Elena Luchetti, un portafolios consiste en una serie de trabajos (un dossier) producidos por un estudiante, seleccionados deliberadamente con un propósito determinado. Se diferencia de la

Seminario - Taller

En tanto seminario se organiza en torno a un objeto de conocimiento que surge de un recorte parcial de un campo de saberes, este recorte puede asumir carácter disciplinar o multidisciplinar, permitiendo inquirir aspectos y/o problemáticas consideradas relevantes para la formación. La modalidad de abordaje como taller permite además articular momentos de actividades diversas de los alumnos en función de la profundización de las cuestiones indagadas. Su organización es adaptable a los tiempos cuatrimestrales o bimestrales a partir de las condiciones institucionales

En relación a la acreditación se propone la presentación de trabajos parciales y / o finales de producción individual o colectiva, Tales como elaboración de proyectos, presentación de informes con formatos diversos: videos, presentaciones en Power Point, entre otros, empleando las TIC.

Práctica docente

Trabajos de participación progresiva en el ámbito de la práctica docente en las escuelas y en el aula, desde ayudantías iniciales, pasando por prácticas de enseñanza de contenidos curriculares delimitados hasta la residencia docente con proyectos de enseñanza extendidos en el tiempo. Estas unidades curriculares se encadenan como una continuidad de los trabajos de campo, por lo cual es relevante el aprovechamiento de sus experiencias y conclusiones en el ejercicio de las prácticas docentes. En todos los casos, cobra especial relevancia la tarea mancomunada de los profesores tutores de las escuelas asociadas y los profesores de prácticas de los Institutos Superiores.

Las unidades curriculares destinadas a las prácticas docentes representan la posibilidad concreta de asumir el rol profesional, de experimentar con proyectos de enseñanza y de integrarse a un grupo de trabajo escolar. Incluye tanto encuentros previos de diseño y análisis de situaciones como encuentros posteriores de análisis de prácticas y resoluciones de conflictos en los que participan los profesores, el grupo de estudiantes y, de ser posible, los tutores de las escuelas asociadas.

Unidades curriculares opcionales

Materias o asignaturas, seminarios o talleres que la Institución puede proponer. La inclusión de este tipo de unidades curriculares facilita a los Institutos Formadores poner en práctica su capacidad de elección dentro de un repertorio posible, lo que no sólo tiene un valor pedagógico importante para la formación profesional sino que, a la vez, permite que los mismos realicen adecuaciones al diseño curricular atendiendo a la definición de su perfil específico.

tradicional carpeta en que, en un portafolios, cada trabajo se puso por un motivo particular. El trabajo en los portafolios es limitado; no es una suma de todos los trabajos realizados por un estudiante, sino una muestra representativa. Su función primordial es testimoniar lo que aprendió un estudiante y utilizar esa información para tomar decisiones en beneficio de esos estudiantes.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA EVALUACIÓN

La evaluación como parte de la enseñanza y del aprendizaje toma en cuenta los procesos realizados por los alumnos y la reflexión respecto de las intervenciones pedagógicas llevadas a cabo por los docentes para regular o reorientar la toma de decisiones en las intervenciones programadas y desarrolladas.

La evaluación debe tener en cuenta la diversidad predominante en las aulas y poner el énfasis en la comprensión de la importancia del proceso de aprendizaje. Debe, también, considerar las variadas experiencias de trabajo con los alumnos; en este sentido, no debe consistir solamente en la administración de técnicas e instrumentos formales y sistemáticos, como culminación el proceso de aprendizaje limitándola a la función de acreditación de los aprendizajes de los alumnos.

La evaluación, entonces, debe considerarse como un proceso sistémico, continuo, integral, formativo e integrador, que permita el empleo de variadas metodologías e integre instancias.

ALGUNAS OTRAS FORMAS POSIBLES DE ACREDITACIÓN

La diversidad de formatos se corresponde con la variedad de propuestas de evaluación. No se puede ni se debe evaluar del mismo modo en todas las unidades curriculares del plan de estudios ya que no es lo mismo evaluar la comprensión de materias o asignaturas que evaluar los progresos en talleres, seminarios, módulos independientes u optativos o prácticas docentes.

Incluir en los planes de estudio una serie de actividades menos escolarizadas, pero de necesario cumplimiento, amplía las oportunidades culturales de los alumnos, compensa las desigualdades ligadas a la herencia cultural y fortalece la progresiva autonomía de los alumnos en el marco de un proceso de formación profesional, a través de otro tipo de actividades formativas acreditables, tales como:

Conferencias y coloquios: encuentros de aprendizaje con especialistas especialmente invitados, sobre temáticas relativas a los contenidos que se están desarrollando en los distintos cursos. Éstos permiten acercar a los estudiantes el aporte de profesores y profesionales de reconocida trayectoria, ampliando y fortaleciendo las perspectivas de conocimientos disponibles en la institución. A los efectos de la acreditación, las conferencias y coloquios requieren generar un trabajo de producción posterior

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

Congresos, jornadas, talleres: actividades académicas sistematizadas y organizadas por los institutos superiores y/o las escuelas asociadas o por otro tipo de instituciones reconocidas permiten, aún antes del egreso, vincular a los estudiantes con el mundo académico y la producción original y vivenciar de manera temprana los actuales desafíos del desarrollo profesional.

Actividades de estudio independiente que faciliten el ritmo de avance de los estudiantes, permitan el estudio de un tema de modo individual dentro del tiempo de una asignatura, con una guía de trabajo y su correspondiente propuesta de evaluación. Para el tratamiento de este tipo de actividades, se recomienda utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación disponibles en los institutos de formación docente.

ESTRUCTURA CURRICULAR PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN MATEMÁTICA

PRIMER AÑO (1024 horas cátedra - 628 horas 40 min reloj)							
CAMPO	UNIDADES CURRICULARES	Tipo de unidad	Régimen	Horas			
				Semanal		Total	
				Horas cátedra	Horas reloj	Horas cátedra	Horas reloj
Formación General (416 horas cátedra - 277 horas 20 min reloj)	Pedagogía	Materia	1° C	6	4	96	64
	Psicología Educativa	Materia	2° C	6	4	96	64
	Alfabetización Académica	Taller	Anual	3	2	96	64
	Historia Argentina y Latinoamérica	Materia	1° C	4	2 horas 40 minutos	64	42 horas 40 minutos
	Historia de la educación y política educativa argentina	Materia	2° C	4	2 horas 40 minutos	64	42 horas 40 minutos
Formación en la Práctica Profesional (128 horas cátedra - 85 horas 20 minutos reloj)	Práctica docente I: La Institución Educativa	Práctica	Anual	4	2 horas 40 minutos	128	85 horas 20 minutos
Formación Específica (480 horas cátedra - 320 horas reloj)	Álgebra I	Materia	1° C	6	4	96	64
	Geometría I	Materia	Anual	5	3 horas 20 minutos	160	106 horas 40 minutos
	Álgebra II	Materia	2° C	6	4	96	64
	Modelización Matemática	Taller	Anual	4	2 horas 40 minutos	128	85 horas 20 minutos

SEGUNDO AÑO (1072 horas cátedra - 714 horas 40 minutos reloj)							
CAMPO	UNIDADES CURRICULARES	Tipo de unidad	Régimen	Horas			
				Semanal		Total	
				Horas cátedra	Horas reloj	Horas cátedra	Horas reloj
Formación General (256 horas cátedra - 170 horas 40 min reloj)	Didáctica General	Materia	Anual	4	2 horas 40 minutos	128	85 horas 20 minutos
	Filosofía de la Educación	Materia	1° C	4	2 horas 40 minutos	64	42 horas 40 minutos
	Sociología de la Educación	Materia	2° C	4	2 horas 40 minutos	64	42 horas 40 minutos
Formación en la Práctica Profesional (128 horas cátedra- 85 horas 20 minutos reloj)	Práctica docente II: Currículum, sujetos y contextos	Práctica	Anual	4	2 horas 40 minutos	128	85 horas 20 minutos
Formación Específica (688 horas cátedra-458 horas 40 minutos reloj)	Sujeto de la educación	Materia	Anual	4	2 horas 40 minutos	128	85 horas 20 minutos
	Análisis Matemático I	Materia	1° C	6	4	96	64
	Análisis Matemático II	Materia	2° C	6	4	96	64
	Algebra III	Materia	Anual	4	2 horas 40 minutos	128	85 horas 20 minutos
	Geometría II	Materia	Anual	5	3 horas 20 min	160	106 horas 40 min
	Probabilidad y Estadística	Materia	2° C	5	3 horas 20 min	80	53 horas 20 min

TERCER AÑO (1.008 horas cátedra - 672 horas reloj)							
CAMPO	UNIDADES CURRICULARES	Tipo de unidad	Régimen	Horas			
				Semanal		Total	
				Horas cátedra	Horas reloj	Horas cátedra	Horas reloj
Formación General (128 horas cátedra - 85 horas 20 min reloj)	Epistemología e Historia de la Ciencia	Taller	1° C.	4	2 horas 40 minutos	64	42 horas 40 minutos
	Tecnología de la Información y la Comunicación	Taller	2° C	4	2 horas 40 minutos	64	42 horas 40 minutos
Formación en la Práctica Profesional (192 horas cátedra - 128 horas reloj)	Práctica docente III: Programación Didáctica y Gestión de Micro-experiencias de enseñanza	Práctica	Anual	6	4	192	128
Formación Específica (688 horas cátedra- 458 horas 40 minutos reloj)	Didáctica de la Matemática	Materia	Anual	5	3 horas 20 min	160	106 horas 40 minutos
	Álgebra IV	Materia	Anual	4	2 horas 40 minutos	128	85 horas 20 minutos
	Análisis Matemático III	Materia	Anual	4	2 horas 40 minutos	128	85 horas 20 minutos
	Geometría III	Materia	Anual	3	2	96	64
	Estadística Inferencial	Materia	1° C	4	2 horas 40 minutos	64	42 horas 40 minutos
	Informática Educativa	Seminario	2° C	4	2 horas 40 minutos	64	42 horas 40 minutos
	Matemática y Economía	Taller	2° C	3	2	48	32

CUARTO AÑO (912 horas cátedra - 608 horas reloj)							
CAMPO	UNIDADES CURRICULARES	Tipo de unidad	Régimen	Horas			
				Semanal		Total	
				Horas cátedra	Horas reloj	Horas cátedra	Horas reloj
Formación General (176 horas cátedra - 117 horas 20 minutos reloj)	Formación Ética y Ciudadana	Materia	1° C	4	2 horas 40 minutos	64	42 horas 40 minutos
	Integración e Inclusión educativa	Seminario - Taller	2° C.	4	2 horas 40 minutos	64	42 horas 40 minutos
	Educación Sexual Integral	Seminario	2° C	3	2	48	32
Formación en la Práctica Profesional (384 horas cátedra - 256 horas reloj)	Residencia y sistematización de experiencias: Diseño, enseñanza y evaluación	Práctica	Anual	12	8 horas	384	256 horas
Formación Específica (352 horas cátedra - 234 horas 40 minutos reloj)	Modelización Matemática en la Física	Materia	Anual	4	2 horas 40 minutos	128	85 horas 20 minutos
	Matemática Superior	Materia	Anual	4	2 horas 40 minutos	128	85 horas 20 minutos
	Matemática Aplicada	Taller	Anual	3	2	96	64

CARGA HORARIA TOTAL POR AÑO Y CAMPO DE FORMACIÓN

(En horas cátedra)

	1er Año	2do Año	3er Año	4to Año	Total por Campo	Porcentaje
Formación General	416	256	128	176	976	24%
Formación Práctica Profesional	128	128	192	384	832	21 %
Formación Específica	480	688	688	352	2208	55 %
Total por Año	1024	1072	1.008	912	4.016	100 %

Total de Horas Cátedra

4.016 horas

Total de Horas Reloj

2677 horas 20 minutos

CANTIDAD DE ESPACIOS CURRICULARES POR AÑO

Año	Espacios Curriculares	Cuatrimestrales	Anuales
1ro	10	6	4
2do	10	5	5
3ro	10	5	5
4to	7	3	4
Total	37	19	18



1^o Año



Unidad Curricular:

PEDAGOGÍA

-Materia-

Ubicación en el plan de estudios: 1º Año

Carga horaria semanal: 6 horas cátedras - 4 horas reloj

Carga horaria total: 96 horas cátedra - 64 horas reloj

Régimen de cursado: Cuatrimestral - 1º cuatrimestre -

Marco general

La reflexión teórica acerca de la educación es una de las bases que constituyen el campo de la formación general y el punto de partida en la construcción de los conocimientos necesarios que sostienen el recorrido de la formación docente y, en gran medida, la práctica futura.

En tal sentido, resulta de importancia incluir en la formación general del profesorado la perspectiva del discurso pedagógico moderno, sus debates, desarrollos y evolución, en diferentes contextos históricos.

La *educación* constituye el objeto de estudio y reflexión de la Pedagogía y sólo puede ser mirada, explicada e interpretada a la luz de los complejos contextos sociales, históricos y culturales donde se manifiesta. La educación es una práctica social y la Pedagogía una construcción teórica constitutiva de la misma práctica educativa

“La Pedagogía es un saber que implica una descripción, un análisis del proceso de producción, distribución y apropiación de saberes”. (Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares, INFD). Es a través de los saberes pedagógicos que se propone iniciar a los alumnos en un proceso permanente de reflexión en torno a la comprensión y a la intervención crítica del espacio áulico, institucional y social, escenarios en donde se desarrolla el hecho educativo.

Desde esta perspectiva, se plantea un abordaje de la educación en estrecha relación con su contexto socio-histórico, con el doble objetivo de comprenderla en su complejidad y de discutir alternativas de transformación que la sitúen al servicio de todos los sectores de la sociedad en especial de los *viejos y nuevos excluidos*. En la época actual, a principios del siglo XXI, ante la desigualdad social y educativa en Argentina y en América Latina, aparecen propuestas desde el campo académico de la Pedagogía y desde diversos sectores de la sociedad que, lejos de aceptar pasivamente los procesos de exclusión, construyen y ensayan alternativas superadoras tanto desde dentro como desde fuera de los sistemas educativos, revalorizando sus potencialidades en la sociedad.

Consecuentemente, el desarrollo de los diferentes contenidos se propone recuperar los análisis sobre el hecho educativo, realizados por diferentes posturas teóricas, poniendo énfasis en la formación de grado de futuros docentes comprometidos con su lugar y tiempo, con capacidad crítica y transformadora de una realidad que puedan y sepan develar y conocer la complejidad del fenómeno educativo; es decir docentes que puedan actuar como profesionales con capacidades para el cambio. De este modo, el núcleo central de la propuesta es la recuperación del sentido político de la educación, esto es, de su potencial liberador y transformador de las situaciones de injusticia y dominación,

recobrando, al propio tiempo, el sentido y el potencial social y cultural de la tarea docente.

Finalidades formativas de la unidad curricular

- Reconocer los temas y cuestiones relevantes propios de la Pedagogía como corpus de conocimiento particular.
- Contextualizar socio-históricamente la producción teórica y las prácticas pedagógicas.
- Convertir en problemas significativos y relevantes los debates actuales del campo pedagógico.
- Comprender e interpretar las prácticas escolares desde los supuestos de enfoques pedagógicos diversos.
- Reconocer y explicar algunos de los problemas educativos más urgentes de Argentina y América Latina, distinguiendo alternativas superadoras de los mismos.

Criterios para la selección de contenidos

Dado que este espacio curricular es, en general, para los estudiantes, su primer acercamiento a la problemática de la educación, se opta por un enfoque pedagógico y sociológico de la misma. Ello no significa que las reflexiones filosóficas o psicológicas estén totalmente ausentes, pero sí se subraya el análisis situado, contextual de la educación, como proceso históricamente condicionado y determinado.

Así, la propuesta se configura a partir de ejes temáticos, cuyas ideas básicas se organizan y expresan en una selección de contenidos abiertos y flexibles, que le dan sentido a la instancia curricular jurisdiccional, a partir de la cual las Instituciones Formadoras llevarán a cabo el tercer nivel de desarrollo curricular.

Los ejes planteados constituyen los marcos referenciales que permitirán a los docentes en formación asumir un posicionamiento crítico frente a los múltiples desafíos que enfrenta la educación en la actualidad. Así, la Pedagogía aportará algunas herramientas conceptuales –en trabajo conjunto con las disciplinas que conforman el campo de la formación general- acerca de las tradiciones y los debates actuales referidos a la educación (especialmente los producidos en América Latina y Argentina), a través de una actitud reflexiva orientada a su interpretación, problematización y construcción del saber pedagógico.

Ejes de contenidos

La educación como producto histórico social y como objeto de estudio de la pedagogía moderna.

La educación sistemática y la institucionalización de la enseñanza. La escuela como producto histórico. La configuración de la infancia como sujeto social y pedagógico. La institución escolar como dispositivo de socialización y disciplinamiento en el marco de la modernidad. Funciones sociales de la educación: función política y función económica.

La educación y su construcción como objeto y campo disciplinar. El debate Pedagogía-Ciencias de la Educación y su relación con la estructuración de las ciencias sociales en los siglos XIX y XX. La educación como objeto científico abierto y complejo. Los componentes explicativo, normativo y utópico de la Pedagogía.

Las corrientes pedagógicas tradicionales en el siglo XX. Pedagogía y tecnocracia. La

pedagogía por objetivos.

Las perspectivas críticas en las décadas de los '60 a los '80 y sus consecuencias en el pensamiento pedagógico. Las teorías críticas: teorías de la reproducción, de la liberación y de la resistencia. Educación, hegemonía, ideología y cultura.

Reconfiguraciones de la Pedagogía en las últimas décadas del siglo XX y nuevas realidades en la educación latinoamericana en el siglo XXI. La propuesta educativa neoliberal como teoría dominante a partir de la década del '80. Las nuevas funciones de la educación. Consecuencias sociales y educativas del neoliberalismo. Perspectivas críticas: Privatización y fragmentación de la educación, mercantilización del conocimiento. La falacia de la igualdad de oportunidades.

Procesos emergentes y alternativas en educación.

Críticas y alternativas al dispositivo escolar. La tensión en torno a la institución escolar como dispositivo dominante de formación. Crisis, límites y posibilidades de la escuela.

Algunos procesos emergentes de cambio en torno a la educación. Las propuestas pedagógicas de las organizaciones sociales.

Orientaciones para la enseñanza

Se sugiere el abordaje de los diferentes contenidos propuestos a partir de las siguientes estrategias de trabajo:

- Debates y foros de discusión en torno a las múltiples y complejas problemáticas inherentes al objeto educación y las respuestas aportadas por la pedagogía. Este tipo de actividades requiere de los andamiajes necesarios por parte del docente para efectuar la tarea de aproximación a los autores y textos –que presentan diferentes niveles de complejidad-. En tal sentido, se recomienda la lectura directa de los autores, en estrecho vínculo con la contextualización socio-histórica de sus teorías.
- Talleres: en ellos se abordarán los contenidos desde un estrategia metodológica que amplifica y profundiza la mirada y la comprensión de las categorías teóricas propuestas, anclando el trabajo en los procesos educativos vividos y transitados a partir de herramientas relacionadas a expresiones artísticas –como por ejemplo, películas, pinturas, novelas, música, etc.- y a una perspectiva biográfica –tanto de los autores como de los propios alumnos y docentes-, de modo de incluir otras perspectivas a los distintos aportes conceptuales desarrollados.
- Trabajos de campo en instituciones educativas del nivel para el cual se están formando, de modo de posibilitar el entramado teoría-práctica-teoría, desde un trabajo conjunto con la unidad curricular correspondiente al campo de la práctica profesional.

Bibliografía básica

HILLERT, F. (1999) *Educación, ciudadanía y democracia*. Tesis Once Grupo Editor. Buenos Aires.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990) *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Siglo XXI Editores, Madrid.

FREIRE, P. (2008) *Pedagogía de la Esperanza*, Siglo XXI, Buenos Aires.

----- (2008) *Pedagogía del Oprimido*, Siglo XXI, Buenos Aires.

GENTILI, P., (1997) "Adiós a la escuela pública. El desorden neoliberal, la violencia del mercado y el destino de la educación de las mayorías", en Gentili, P. (comp.), *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Editorial Losada, Buenos Aires.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1978) "Explicación, norma y utopía", en ESCOLANO, A. y otros, *Epistemología y educación*. Sígueme, Salamanca.

GIROUX, H. (1993) *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Siglo XXI, México.

NASSIF, R. (1984) "Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980)" en NASSIF, TEDESCO y RAMA, *El Sistema Educativo en América Latina*. Kapelusz, Buenos Aires.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1992) "Las funciones sociales de la educación", en PÉREZ GÓMEZ, A. y GIMENO SACRISTÁN, J. *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata, Madrid.

TENTI FANFANI, E. (2000) *La educación básica y la "cuestión social" contemporánea (notas para la discusión)*. Universidad Luis Amigó. Colombia.

Unidad Curricular:

PSICOLOGÍA EDUCACIONAL **-Materia-**

Ubicación en el plan de estudios: 1º Año

Carga horaria semanal: 6 horas cátedra - 4 horas reloj

Carga horaria total: 96 horas cátedra - 64 horas reloj

Régimen de cursado: Cuatrimestral - 2º cuatrimestre

Marco general

A partir de reconocer la naturaleza socialmente construida del conocimiento psicológico, podemos decir que la Psicología Educativa abarca un ámbito de conocimiento con entidad propia que ocupa un espacio definido en el conjunto de las disciplinas. Este campo en construcción implica interrelaciones entre teorías psicológicas y el sistema educativo.

La Psicología Educativa es diferente de otras ramas de la Psicología porque su objeto principal es la comprensión y el estudio de los fenómenos y procesos educativos, la naturaleza social y socializadora de los mismos. Demarca, además, las dimensiones que constituyen al sujeto y sus posibilidades de aprender, la estructura subjetiva y los deseos del sujeto "sujetado" por una cultura que le determina códigos de comunicación y marcos referenciales.

El sujeto, entonces, es un constructo mediado por el mundo de la representación, la interacción y la comunicación. Se entiende al sujeto como una construcción explicativa de la constitución de redes de experiencias en los individuos y en los grupos.³

La Psicología Educativa es considerada como un campo de prácticas vinculado con los procesos educativos que, en contextos y condiciones diversas, realizan diferentes grupos sociales y se caracteriza por ser fundamentalmente operativa e instrumental con un criterio de epistemología convergente, cuyo campo es abordado desde una perspectiva interdisciplinaria.

Estos aportes provienen de la biología, las neurociencias, la epistemología genética, el psicoanálisis, la psicología social, la psicología socio-histórico-cultural, de la psicología social, la psicolingüística y de todas aquellas disciplinas que ayudan a entender la totalidad del acto educativo en su multiplicidad causal.

La Psicología Educativa, al estudiar los fenómenos y los procesos educativos como fenómenos complejos, y en su naturaleza social y socializadora reclama una confluencia de miradas disciplinares diversas, por su inserción en el campo más amplio de las ciencias sociales, esto es, lo que permite comprender la dimensión histórica, social y cultural de los fenómenos que estudia.

En estas últimas décadas, se ha revisado y ampliado la especificidad de las prácticas y de los sujetos que participan. Es decir, que se tienen en cuenta los procesos psicoeducativos que se producen no solamente en relación con los niños y niñas que concurren a la escuela sino también con los sujetos de todas las edades, contextos, culturas. Se incluyen así docentes, aprendices, enseñantes en la diversidad de contextos en

³ Marcelo Caruso, Inés Dussel (1996), De Sarmiento a los Simpsons: cinco conceptos para pensar la educación contemporánea, Kapelusz Buenos Aires.

los que se realizan las prácticas educativas y de crianza. El énfasis está puesto en la consideración de la vida cotidiana y la historia de los aprendizajes, así como en la complejidad de los problemas planteados. De este modo, se abren nuevos interrogantes y posibilidades que incluyen la diversidad, la multiculturalidad, la inclusión y la equidad social.

Se piensa el campo educativo como un campo de problemas complejo, construido históricamente, y que desborda la posibilidad de ser capturado por una disciplina. Las denominadas Ciencias de la Educación son “la resultante de una operación epistemológica compleja que consiste en construir un objeto propio y una metodología adecuada para hacerse cargo teóricamente de los fenómenos educativos. Por su naturaleza, estos fenómenos, son parte del amplio campo de las acciones humanas y como tales se inscriben en el campo de las Ciencias Humanas.”⁴

Se propone, por ello, abordar el *campo educativo* con los aportes de la Psicología, que hace foco allí donde se despliegan los procesos de producción de subjetividad desde concepciones que dan cuenta de la estructuración del sujeto educacional en el proceso de desarrollo a partir de la interiorización de la cultura, en sucesivas experiencias de aprendizaje.

A su vez, esto lleva al análisis de la implicación del profesional docente, en tanto implicar: significa poner en el pliegue se entiende que tanto la realidad como el sujeto son construcciones socio-históricas que se han ido componiendo a modo de pliegues y es necesario, para crear categorías de análisis, concebirnos dentro ellos, ya que no estamos afuera, sino anudados y constituidos por ese mismo tejido.

Finalidades formativas de la unidad curricular

- reflexionar acerca del aprendizaje, desde las diferentes perspectivas antes mencionadas;
- abordar la complejidad de los fenómenos educativos desde una mirada que intenta articular la multiplicidad de aspectos que en este campo intervienen, tratando de hacer visibles aquellos aspectos que no son tan evidentes y al mismo tiempo desnaturalizar los fenómenos educativos que se presentan objetivados⁵;
- propiciar el análisis de los procesos de aprendizaje desde los diferentes paradigmas y las construcciones teóricas surgidas al interior de los mismos que constituyen el eje estructurante para el estudio y análisis de las prácticas en el aula. En este proceso intervienen, las representaciones del sujeto que aprende, el carácter cultural de los contenidos de enseñanza y la epistemología del docente en el ejercicio de la mediación pedagógica;
- que el profesor, como profesional de la enseñanza que reflexiona sobre su práctica, cuente con el aporte de teorías y marcos explicativos que guíen, fundamenten y justifiquen su actuación y provean instrumentos de análisis y reflexión sobre cómo se aprende y cómo se enseña;
- destacar la especificidad de lo educativo, buscando alrededor de los procesos de enseñanza aprendizaje en tanto síntesis de determinaciones psicológicas, sociales, institucionales e históricas.

⁴ Luaces, Margarita (2007) “Pilares formativos de la Propuesta de formación inicial en el I.P.A.” En Anexos N°13 del Informe final Comisión 1 Julio

⁵ María del Carmen Gil Moreno (2005). Op. Cit.

Criterios para la selección de contenidos

A- No se trata de abordar todo el universo de la disciplina misma sino que se deben identificar los problemas relevantes y sus principales aportes para las prácticas de los docentes se piensa que el futuro docente a partir de la selección realizada podrá:

- Comprender a los sujetos de la educación focalizando en los procesos de desarrollo subjetivo y los diferentes modelos de aprendizaje.
- Adquirir las herramientas conceptuales que permitan pensar a la escuela como dispositivo y al alumno como posición subjetiva

B- Es necesario tener en cuenta el criterio de transferibilidad, por el cual los contenidos seleccionados contendrán en su definición la potencialidad para su uso en diferentes contextos de modo que permitan al docente:

- Comprender la integralidad del proceso de enseñanza aprendizaje en los diferentes contextos educativos institucionales y las diferencias individuales, grupales y socioculturales.
- Construir propuestas didácticas adecuadas a diversos sujetos, modalidades y contextos, basadas en criterios de inclusión.

C- Los contenidos seleccionados deberán favorecer la sistematización de las prácticas mismas de modo que permitan a los alumnos del profesorado:

- Comprender que el conocimiento de las diferentes perspectivas teóricas y las transformaciones epistemológicas tienen un carácter instrumental y deberán servirle para una práctica reflexiva sobre los procesos de aprendizaje.
- Comprender marcos teóricos que complejicen la relación entre sujeto y el aprendizaje escolar, entre el conocimiento cotidiano y el escolar, que aportan a la intervención en los diferentes escenarios educativos y muestran los alcances y los límites de los diferentes modelos psicológicos del aprendizaje.
- Abordar el análisis de las interrelaciones que se producen entre los diferentes grupos de aprendizaje en el contexto escolar de manera que permitan intervenciones adecuadas.

D- Es necesario dar lugar en la selección de contenidos a las problemáticas vigentes en relación a los cambios en la sociedad contemporánea y su impacto tanto en los contextos donde se realiza la tarea de enseñar como en la dinámica de las instituciones escolares lo que les permitirá a los alumnos

- Problematicar la incidencia de la diversidad como factor determinante del fracaso escolar.
- Analizar el aprendizaje, con especial énfasis en el aprendizaje escolar, aportando a la comprensión de su dinámica, riqueza y dimensiones.

E- La propuesta de contenidos enunciada no supone una prescripción enciclopedista sino la potencialidad de elección de acuerdo a criterios docentes e institucionales.

Ejes de contenidos

Psicología y Psicología Educativa

Aspectos epistemológicos de la Psicología Educativa. Tendencias actuales. Criterios de complementariedad (inclusividad) y de pertinencia en su aplicabilidad a la realidad psico-socio e histórico cultural propia de la región y de la jurisdicción.

Teorías de aprendizaje

Conductismo. Psicoanálisis. Gestalt. Humanismo. Aprendizaje Significativo. Epistemología Genética, Cognitiva Social, Socio Histórico-Cultural, Neuropsicología Aportes innovadores de Feuerstein, Novak, Gardner /Aportes Latinoamericanos: Freire, Martín-Baró, Maturana entre otros. Su aplicación en la realidad regional y jurisdiccional.

Complejidad de los procesos de enseñanza aprendizaje

Factores bio-psico-socio-históricos y culturales intervinientes. Maduración (física, psicomotriz, ciclo vital), afectiva (motivación y actitudes) inteligencia, aptitudes, creatividad, autoconcepto y autoestima, locus de control. Niveles de desarrollo. Identidad personal y social. Relaciones interpersonales en particular en el aula. Características institucionales y de personalidad del profesor; métodos pedagógicos, etc. Construcción y adquisición de conocimientos en el aula, en la calle, en la familia. Aprendizaje y TIC.

El aprendizaje: personal, escolar y social

Interacción social y aprendizaje. Institución escolar y el aula: un espacio de convivencia psicosocial. El desafío de la diversidad. Conflictos y dificultades en el proceso de aprendizaje: déficit de atención, dislexia, discalculia, disgrafía, etc. Conflictos y dificultades específicas en el rendimiento escolar y en la convivencia escolar. Fracaso escolar.

Orientaciones para la enseñanza

Es relevante que el docente se ubique en la figura de andamiar los procesos de aprendizaje que se desarrollan al interior de sus cátedras para hacer de ellos lectores autónomos partiendo de:

- presentarles bibliografía auténtica de la disciplina, no manuales diseñados para enseñar una materia;
- proporcionar la información que los textos dan por sabido (contextos de producción, paradigmas, líneas teóricas, etc.);
- proponerles lecturas con ayuda de guías que los orienten en el por qué y para qué de las lecturas;
- propiciar actividades de análisis de textos académicos, periodísticos, publicaciones especializadas, videos, en función de:
 - a) identificar posturas, ponderar razones, argumentaciones, etc.,
 - b) relacionar con los conocimientos anteriormente adquiridos,
 - c) discutir, opinar, desnaturalizar.
- proponer actividades de producción, exposición, reelaboración y socialización de los saberes trabajados,
- propiciar situaciones de acercamiento a los sujetos y practicas reales sobre las que versan las teorías abordadas: análisis de casos, observaciones.

Bibliografía básica

AGENO, R. M. (1993) *El psicólogo en la(s) institución (es) educativas*, en el psicólogo en el campo de la educación. Publicación UNR.

AZCOAGA, J. E. (1982) *Alteraciones del Aprendizaje escolar: Diagnostico, Fisiopatología,*

Tratamiento, Editorial Paidós. Buenos Aires-Barcelona

BOGGINO, N. (2000) *La escuela y el aprendizaje escolar*. Ediciones Homo Sapiens. Rosario.

CARRETERO, Mario (1998) *Introducción a la psicología cognitiva*. Editorial Aique. Bs.As.

CASTORINA J.A. y DUBROVZKY S. (2006) *Psicología cultura y educación: perspectiva desde la obra de Vigotzky*. Noveduc Libros. Buenos Aires.

CHARDON M. C. (2000) *Perspectivas e interrogantes en Psicología Educativa*. Eudeba, Buenos Aires.

CUBERO PÉREZ R. (2000) *Psicología de la educación*. Editorial MAD. Sevilla.

FILLOUX J.C. (2001) *Campo Pedagógico y Psicoanálisis*. Editorial Nueva Visión.

GAGNÉ R. (1985) *Las condiciones del Aprendizaje*, Mc Graw Hill. México

LACASA P. (1994) *Aprender en la Escuela, aprender en la calle*. Editorial Visor. Madrid.

LAINO D. (2000) *Aspectos Psicosociales del Aprendizaje*. Ediciones Homo Sapiens. Santa Fe Argentina.

MORÍN E. (1999) *La cabeza bien puesta*. Editorial Nueva Visión Buenos Aires.

NOVAK J. D. (1998) *Conocimiento y Aprendizaje*. Editorial Alianza. Madrid.

POZO I. (1994) *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Ediciones Morata. Madrid

RIEF S. F (2000) *Como Tratar y Enseñar a Niños con Problemas de Atención e Hiperactividad*, Paidós. Buenos Aires.

VIGOTZKY L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Editorial Grijalbo México

WERTSCH J. W., (1997) *Mente Sociocultural. Infancia y Aprendizaje*. Editorial Madrid.

Unidad Curricular:

ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA -Taller-

Ubicación en el plan de estudios: 1º Año

Carga horaria semanal: 3 horas cátedra - 2 horas reloj

Carga horaria total: 96 horas cátedra - 64 horas reloj

Régimen de cursado: Anual

Marco general

La incorporación en la Formación General de una unidad curricular dedicada a la Alfabetización Académica constituye una innovación en el presente diseño e implica asumir el compromiso de recibir en los institutos a los alumnos *como miembros en formación de la comunidad académica*. Esto significa ofrecerles, desde el primer día, la oportunidad de desarrollar estrategias de lectura y escritura adecuadas para abordar textos académicos que, al estar relacionados con las prácticas discursivas propias de las comunidades científicas, requieren de habilidades lingüísticas y discursivas que los estudiantes aún no poseen porque no estuvieron en contacto en su trayecto escolar, con los textos que deben abordar en sus estudios superiores.

En efecto, los textos expositivos que los alumnos leen y escriben en la escuela secundaria son generalmente anónimos y presentan conocimientos neutros, libres de las pujas de poder que le dan origen. Están escritos con párrafos cortos y con una idea principal que, si el texto está bien redactado, resulta fácilmente identificable; usan reformulaciones y explicaciones que aclaran la terminología específica y recursos paratextuales para ayudar a la comprensión. Los textos académicos, en cambio, tienen un autor que escribe a un lector especialista que lee con una intención específica. Como la finalidad de los textos es dar a conocer avances en la producción de conocimientos, presentan mayor cantidad de información, nombran conceptos, términos científicos, autores con los que se establecen relaciones de acuerdo u oposición que no son explicadas y presentan citas para validar los conceptos propios o refutar los ajenos.

La lectura en los estudios superiores implica una búsqueda y elaboración por parte del lector, lo que requiere que se oriente la lectura hacia ciertos fines, se contemple la aplicabilidad del conocimiento adquirido, se confronten posturas provenientes de diversas fuentes, se aclare, amplíe o complemente la información que se lee en un texto a partir de la consulta de otros. La escritura en el nivel superior tiene una función epistémica que permite elaborar y reelaborar conocimientos. Se trata de enseñar a pensar por medio de la escritura en modos de pensamiento disciplinares. La práctica de la escritura derivada de lecturas previas resulta complementaria de prácticas lectoras en la medida en que promueve la reflexión sobre lo leído y su reorganización en función del destinatario y de la tarea de comunicación escrita. Por su parte, escuchar también es en este nivel una actividad compleja y muy activa, que implica comprender textos académicos, retenerlos y registrarlos por escrito, junto con las evaluaciones sobre lo escuchado. Por otra parte, expresarse oralmente implica apropiarse de los géneros discursivos de las disciplinas de estudio, organizar el pensamiento de acuerdo con la lógica disciplinar, dar cuenta de lo aprendido y de los procesos realizados, incorporar el léxico preciso de la disciplina, los conceptos.

La alfabetización es entendida como un proceso que se inicia cuando los niños ingresan en el Nivel Inicial, con la alfabetización emergente, y continúa a lo largo de toda su trayectoria escolar, con la alfabetización inicial y la avanzada, para finalizar con la alfabetización académica. Así, la alfabetización académica es parte ineludible de la formación docente más aún si se piensa que lo definido en muchas ocasiones como problemas de comprensión y escritura en los estudios superiores, no es una falla en las capacidades de los alumnos sino el resultado de una concepción por la que se asume que la comprensión lectora y la escritura son habilidades generales que se pueden aplicar a cualquier clase de texto y en cualquier situación comunicativa.

La inclusión de Alfabetización Académica como una unidad curricular en la Formación General implica considerarla, entonces, como una unidad *formativa* en tanto se aboca a la práctica de competencias específicas de comprensión y producción de textos de mayor complejidad que requieren de enseñanza orientada por docentes especializados y también como unidad de *carácter complementario* en tanto permite a los alumnos reorganizar, completar o resignificar sus habilidades lingüísticas y discursivas en textos académicos.

El formato taller permite la elaboración de proyectos o la realización de actividades conjuntas, desde la búsqueda de información hasta las decisiones en torno a su organización, la producción de instrumentos o materiales y la elaboración del producto final. Este formato permite también articular la teoría y la práctica y abordar las teorías en tanto ofrecen respuestas y permiten la profundización y debate sobre los problemas que surgen al desarrollar proyectos de lectura y producción textual.

Finalidades formativas de la unidad curricular

- Comprender y producir textos expositivos, argumentativos y de otros tipos, necesarios para la construcción de su rol de alumno, futuro profesional docente.
- Convertir los textos propios y ajenos en objetos de reflexión para examinar los contenidos y la forma en que son expuestos y problematizar los procesos de lectura, escritura y producción de oral.
- Desarrollar una escucha selectiva, una oralidad gradualmente más organizada y rigurosa, una lectura sostenida, analítica y crítica, y una escritura cada vez más asidua, original, compleja y autónoma

Criterios para la selección de contenidos

La actividad de los alumnos en este taller consiste fundamentalmente en *leer para escribir o para hablar*. Este enunciado expresa la problemática en su complejidad ya que presenta la doble dimensión de la comprensión y la producción en el ámbito académico: apropiación de los conocimientos de los textos de estudio y elaboración de textos orales o escritos entendiendo que durante el proceso de producción textual se produce una transformación de esos conocimientos.

Implica, por lo tanto, una concepción procesual y no contenidista de la lectura y escritura de las diferentes áreas del conocimiento que se concreta en propuestas que permitan a los estudiantes construir el proceso de comprensión y producción entendiendo que los alumnos de los institutos deben no sólo perfeccionar su propia competencia lingüístico-discursiva, sino desarrollar una competencia metalingüística y metadiscursiva que les permita reflexionar, analizar y evaluar sus propias prácticas discursivas.

En este sentido, el trabajo con la gramática debe tender a recuperar la importancia que estos conocimientos tienen no sólo en las instancias de revisión de lo escrito sino también en las de planificación y textualización. Se trata, entonces de resignificar la gramática en su carácter de “herramienta para fundamental para el pensamiento” (Di Tulio, 2008). La opción por la enseñanza explícita de la gramática no significa retornar a la enseñanza mecánica, repetitiva y clasificatoria que hoy no está vigente sino de restituir la importancia de estos estudios para la comprensión y producción de textos y para la reflexión fundamentada sobre los fenómenos lingüísticos.

Ejes de contenidos

La siguiente presentación de contenidos es meramente ilustrativa ya que la interrelación entre la comprensión, producción y uso del lenguaje se establecerá de acuerdo con las necesidades que surjan de las tareas que realicen los alumnos:

Prácticas de lectura

El aspecto comunicacional de la lectura: relación autor/texto; soporte textual/tipo de información; relación autor/lector; etc. La lectura de diferentes géneros discursivos. Estrategias de lectura de textos académicos. Interpretación y análisis de consignas. El paratexto como portador de significado. Lectura de monografías e informes de investigación. Consulta bibliográfica. Búsqueda, selección e interpretación de información de diferentes fuentes.

Prácticas de escritura

La escritura de diferentes géneros discursivos. Conocimiento de la función, estructura, registro y formato de géneros discursivos, modalidades textuales o procedimientos discursivos del ámbito académico (elaboración de fichas, reseñas, registro de clase, de observación o de experiencias, toma de notas, resumen, síntesis, organizadores gráficos, definición, reformulación, comunicación por escrito de los saberes adquiridos, informe, textos de opinión, notas institucionales, ensayo, diario de bitácora).

Prácticas orales

Prácticas de comprensión y producción de textos orales (narración, renarración, exposición, fundamentación, argumentación, debate, comunicación oral de los saberes adquiridos). Elaboración de gráficos, esquemas y otros paratextos. Manejo de la voz, la pronunciación, la distancia y los gestos en la exposición oral.

Reflexión sobre las prácticas de lectura, escritura y oralidad

Reflexión metalingüística sobre el texto escrito y reflexión metacognitiva sobre el proceso de escritura, lectura y oralidad. La coherencia y cohesión textual. Vocabulario: niveles morfológico, léxico y textual. El registro formal e informal. La ortografía y signos de puntuación: reglas de uso habitual. Nociones de sintaxis en relación con la pragmática: uso de oraciones unimembres, el orden gramatical y su relación con la intención comunicativa, etc.

Orientaciones para la enseñanza

El formato taller permite articular momentos de actividad de los alumnos (leer, escribir, hablar) con otros dedicados a la reflexión y, a partir de los problemas comunes, la profundización debidamente organizada para la realización de una nueva actividad. No se trata, sin embargo, de abocarse al estudio de los problemas que surjan de la comprensión y producción sino de organizar secuencias didácticas alrededor de

actividades cuya resolución implique la solución de un problema lingüístico – textual, la reflexión sobre los conocimientos lingüísticos (intuitivos o no) que se utilizaron para su resolución y la reflexión sistemática de contenidos para luego realizar otra actividad en la que se pongan en juego los conocimientos adquiridos.

La cantidad de problemas lingüísticos – discursivos puede ser muy grande, por eso, se hace necesario realizar una selección de temas representativos y adaptados al nivel de los estudiantes.

Las actividades de comprensión, escritura o de producción oral pueden ser realizadas en relación con otras materias, siempre que exista un fuerte y definido acuerdo entre las cátedras en el que se especifiquen los objetivos que se busca alcanzar en cada una, los contenidos que se pretende trabajar y la forma de evaluación. Al respecto, el presente diseño especifica la articulación con Práctica I.

Bibliografía básica

- ARNOUX, E. et al. (2002) *La lectura y la escritura en la universidad*. EUDEBA, Buenos Aires.
- BRITO, A. (2003) “Prácticas escolares de lectura y de escritura: los textos de la enseñanza y las palabras de los maestros”, en *Propuesta Educativa*, Año 12, N° 26 FLACSO, Buenos Aires.
- CARLINO, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- (2007), *Prácticas de lectura con textos de estudio*, EUDEBA. Buenos Aires.
- MELGAR, S. (2005) *Aprender a Pensar. Las bases para la Alfabetización Avanzada* Papers Editores., Buenos Aires.
- MONTOLÍO, E. (2007) *Manual Práctico de Escritura Académica*. Editorial Ariel. Barcelona.
- RODRÍGUEZ MONEO, M. (1999), *Conocimiento previo y cambio conceptual*. Editorial Aique. Buenos Aires.

Unidad Curricular:

HISTORIA ARGENTINA Y LATINOAMERICANA

- Materia -

Ubicación en el plan de estudios: 1º Año

Carga horaria semanal: 4 horas cátedra - 2 hs. 40 minutos reloj

Carga horaria total: 64 horas cátedra - 42 hs. 40 minutos reloj

Régimen de cursado: Cuatrimestral -1º cuatrimestre

Marco general

Se puede definir a América Latina como un incesante mar de diversidad sociocultural, de tipos organizativos que incorporan una historia milenaria y su fusión con los intentos de implantación de la modernidad europea. El trayecto histórico recorrido por las sociedades humanas dentro del territorio que hoy ocupa América Latina, abarca la gama más variada de experiencias organizativas. Se inicia con el paleolítico, tan extendido que llega a ocupar todo el continente, y se prolonga hasta crear, en varias regiones, las formas de capacidad productiva y expresión cultural del neolítico superior, entre las más avanzadas que se conocen en todo el mundo.

Todo confluye en América Latina y es desde aquí desde donde se puede explicar el desarrollo de los pueblos con los que compartimos un pasado común y con los que también nos proyectamos hacia el futuro. Un proyecto en el que reconociendo que somos un continente en el marco de una economía globalizada, con regímenes políticos sociales comunes, podamos, a través de bloques regionales, garantizar la autonomía como continente y fortalecer los lazos identitarios culturales.

Analizar la situación de América Latina en el Siglo XX es de vital importancia para comprender la realidad y producir sistemas de acción propios, que permitan a América construir su futuro autónomamente.

Afirmar una identidad Latinoamericana es quizás lo más comprometido, puesto que es un concepto de profundo contenido histórico. Por ello, se presenta como necesario un planteamiento científico de la historia, contando con el aporte de las Ciencias Sociales, que posibiliten resignificar, desde un contexto nacional y local, esta problemática y lograr una comprensión más globalizada.

Finalidades formativas de la unidad curricular

- Generar un espacio que permita a los alumnos, desde el punto de vista histórico, comprender la génesis y fundamentos de los desarrollos actuales del pensamiento y situarlos en la compleja trama de la praxis socio cultural, mostrando la dinámica y conflictiva interacción entre los acontecimientos y los sistemas de pensamiento.
- Proporcionar un enfoque histórico –sistemático inter y transdisciplinario de los temas propuestos, orientando el planteo a la resolución de problemas.
- Reflexionar críticamente sobre los principales debates político-culturales de la segunda mitad del siglo XX.
- Fortalecer el área de formación general de los IFD, para la formación integral de los alumnos, como estrategias favorecedoras de su posterior rol en las instituciones educativas.

Criterios para la selección de contenidos

Los criterios para la selección de contenidos se fundamentan en la necesidad de apropiarse de la historia de América Latina, como un proceso de acciones de sujetos sociales concretos, como construcción en la que confluyen variedad de procesos y estructuras sociales, atendiendo a las diferentes situaciones históricas.

Es decir, concebir a América Latina como una unidad constituida desde las diferentes heterogeneidades históricas en sus distintas dimensiones: político, social, económico y educativo; construyendo la identidad de lo latinoamericano desde la diversidad.

La sugerencia de la unidad curricular está organizada en torno a dos ejes:

El surgimiento y la madurez del orden neo-colonial.

El surgimiento del estado de bienestar y su crisis.

Ejes de contenidos

El surgimiento y la madurez del orden neo-colonial.

Comprensión del proceso histórico de América Latina desde la crisis de la Independencia a la Formación de los Estados Nacionales. Análisis de los cambios globales en los siguientes aspectos: Político - Social - Económico. Valoración del legado del colonialismo en América Latina.

Relación entre el cambio de la coyuntura internacional y los cambios en América Latina. El nuevo Pacto Colonial: caracterización del período 1850 - 1930. Economía primaria exportadora y estado oligárquico.

La configuración de las clases sociales en América Latina: controversia sobre la conceptualización de burguesía y oligarquía. Investigación y análisis de casos.

El surgimiento del estado de bienestar y su crisis.

a) El Estado de Bienestar: Impacto en América Latina.

Comprensión de la situación internacional y su repercusión en América Latina. El impacto de la crisis de 1930. Reflexión crítica del nuevo régimen de acumulación y el proceso de industrialización sustitutiva: surgimiento del movimiento obrero. Planteos analíticos en base a respuesta reformistas, revolucionarias y neoconservadoras a la crisis.

b) América Latina: Las polémicas del Siglo XX.

Definición y toma de posición ante la discusión sobre la dependencia y desarrollo - modernización y tradición - globalización y multiculturalismo - localismo y cosmopolitismo en América Latina.

Valoraciones sobre los límites, contradicciones y perspectivas del desarrollo capitalista en América Latina: Estado, sociedad civil y mercado.

Análisis, comprensión y reflexión crítica de las teorías de la transición democrática en Latinoamérica.

Orientaciones para la enseñanza

La historia como ciencia social ha sido objeto de un proceso de renovación que abarca aspectos temáticos y teóricos – metodológicos. Resulta necesario, por lo tanto, enunciar los principales criterios que se han tenido en cuenta para efectuar las opciones de selección epistemológica:

- Ruptura con la historia tradicional de carácter fáctico y corta duración.
- Abordaje procesual.

Bibliografía básica

ALTAMIRANO, C. (2001) *Bajo el signo de las masas*, en *Biblioteca del pensamiento argentino*, V. VI; Ariel, Buenos Aires.

----- (2002): *“Ideologías políticas y debate cívico”*, en *Nueva Historia Argentina*, V. VIII; Sudamericana, Buenos Aires.

ANSALDI, W. (1992) *Frívola y Casquivana, mano de hierro en guante de seda. Una propuesta para conceptualizar el término oligarquía en América Latina*. Buenos Aires.

BERTONI, L.A. (2003): *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad Argentina a fines del siglo XIX*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

CARDOZO, C y PEREZ B. (1991) *Historia Económica de América Latina*. Barcelona. Crítica 1991.

CAVAROZZI, M. (1996) *El capitalismo político tardío y su crisis en América Latina*. Rosario, Homo Sapiens.

CORBIERE, E. (1999): *“Mamá me mimó, Evita me ama. La educación argentina en la encrucijada”*. Sudamericana, Buenos Aires.

DUTRENT, S. (coordinadora) (1995) *Diversidad partidaria y dictaduras: Argentina, Brasil y Uruguay*. México. F.C.E.

GAGGERO, H. GARRO, A. y MANTIÑAN, S. (2006) *Historia de América en los Siglos XIX y XX*. Aique. Buenos Aires. GARRETÓN, M. (1995) *Hacia una nueva era política. Estudio sobre la democratización*. México FCE.

HALPERIN DONGHI, T. (1991): *La democracia de masas*, en *Historia Argentina*; Piados, Bs As.

----- (1996): *Historia Contemporánea de América Latina*. Alianza Editorial. Madrid.

MONETA, C. (1994) *El proceso de Globalización: percepciones y desarrollo*. En C. Avenau (Comp.) *Las reglas del juego. América Latina. Globalización y regionalismo*. Buenos Aires. Corregidor.

PLOTKIN, M. (1994) *“Mañana es San Perón: propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista 1945-1955”*. Ariel, Buenos Aires.

RIEKENBERG, M. (Comp.) (1991) *Latinoamérica: Enseñanza de la historia y conciencia histórica*. FLACSO Buenos Aires.

ROCK, D. (1999) *Argentina 1516-1987. Desde la colonización española hasta Raúl Alfonsín*; Alianza; Buenos Aires.

ROUQUIE, A. (1993) *Extremo Occidente. Introducción a América Latina*. Bs. As. Emecé.

SARLO, B. (2001) *“La batalla de las ideas”*, en *Biblioteca del pensamiento argentino*, V. VII; Ariel, Buenos Aires.

Unidad Curricular:**HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y POLÍTICA EDUCACIONAL ARGENTINA****- Materia -****Ubicación en el plan de estudios: 1º Año****Carga horaria semanal: 4 horas cátedra – 2 hs. 40 minutos reloj****Carga horaria total: 64 horas cátedra – 42 hs. 40 minutos reloj****Régimen de cursado: Cuatrimestral -2º cuatrimestre****Marco general**

La presente propuesta supone el abordaje integrador de los contenidos de Historia de la Educación y Política Educativa Argentina en el marco de la Historia Argentina y Latinoamericana, habida cuenta que comprender e interpretar los procesos educativos de constitución y consolidación del sistema escolar requiere del conocimiento y andamiaje de los procesos políticos-sociales-económicos y culturales propios de la historia.

El propósito de la Historia de la Educación es favorecer la comprensión de la dimensión histórica de los hechos educativos, métodos y procesos, instituciones, teorías, utopías y propuestas de innovación educativa. Historizar la educación supone la posibilidad de una revisión crítica de los procesos educativos y avanzar en la comprensión en profundidad de los problemas que hoy afronta el Sistema Educativo. Así, esta perspectiva de análisis recupera los conflictos, las luchas y las disputas en el interior de las relaciones sociales e ideológicas de producción, transmisión, apropiación y distribución de saberes, llevadas a cabo por el sistema educativo, en función del modelo político imperante a lo largo del siglo XX.

Desde esta unidad curricular se propone un recorrido por la historia de la educación argentina enfatizando el análisis en el rol del Estado en la configuración del Sistema Educativo Argentino y en la sanción de leyes que regularon su funcionamiento. Asimismo, se reconoce el campo político como juego de tensiones entre diferentes posiciones que inciden en las relaciones entre los actores, el conocimiento y la organización misma de la escuela. Este reconocimiento, posibilitará comprender cómo el Sistema Educativo y los actores han ido acompañando o resistiendo las transformaciones de nuestro país.

Finalidades formativas de la unidad curricular

- Conocer y contextualizar algunos de los procesos y debates fundamentales en la conformación y desarrollo del Sistema Educativo Argentino.
- Conocer y analizar los aspectos centrales de las regulaciones del Sistema Educativo Nacional y Provincial.
- Conocer, interpretar y comprender los lineamientos generales de la política educativa, en el marco de la normativa vigente.

Criterios para la selección de contenidos

Los criterios para la selección de contenidos se fundamentan en la necesidad de promover la construcción de una nueva perspectiva del estudio de la historia de la educación superadora del modelo dominante de raíz euro-occidental. El modo en que el

Sistema Educativo está fuertemente vinculado al Estado debe ser un núcleo importante a desarrollar, ya que las políticas educativas influyen inmediata y decisivamente en la escuela, donde los docentes se constituyen en los agentes sociales encargados de su implementación. En tal sentido, se busca brindar categorías que habiliten el análisis y comprensión de los procesos sociales, políticos y educativos para configurar un profesional docente que actúe y participe como sujeto activo en la acción educativa de la que es protagonista.

Concebir la educación a partir de sus estrechas vinculaciones con el modelo de Estado y sociedad implica reposicionar el objeto, superando la concepción tradicional de la historia de la educación que enfatizaba el discurso pedagógico hegemónico, sostenida en biografías de “educadores ejemplares”, “una historia de mármoles y bronce sobre batallas y efemérides escolares” (Cucuzza: 2006).

Ejes de contenidos

Avances y retrocesos en la formación del Sistema Educativo Argentino

La escuela en la Organización Nacional. El lugar de la educación en la Constitución Nacional. La educación como “eje” de la modernización. Alberdi y Sarmiento. Primer Congreso Pedagógico Nacional. La organización del Sistema Educativo Nacional: la Ley de Educación Común N° 1420, la Ley Láinez y la Ley Avellaneda. Las corrientes del normalismo.

La consolidación del poder estatal y las luchas por la educación

Críticas al Sistema Educativo Nacional. El surgimiento de propuestas alternativas. Movimientos reformistas. Los inicios del gremialismo docente. La Reforma Universitaria del 18.

La educación en el contexto peronista: la politización de la educación. Reforma del sistema educativo: enseñanza técnica y universidad obrera. El plan nacionalista popular. La disputa por la educación social.

Desarrollismo y educación. La disputa entre la educación laica y libre.

El Estatuto del Docente. La formación de maestros en el nivel superior.

La dictadura en educación. La descentralización educativa y la transferencia de los servicios a las provincias.

La educación en la democracia y los cambios en las regulaciones

América Latina: Las polémicas del Siglo XX.

Segundo Congreso Pedagógico Nacional de 1984.

Modelo educativo neoliberal. La reforma educativa de los 90: Ley Federal de Educación N° 24.195. Ley de Transferencia de los Servicios Educativos N° 24.049. Ley de Educación Superior N° 24.521. El papel de los Organismos Internacionales.

Estado y políticas públicas. La política educativa como política pública. Reposicionamiento del rol del Estado como regulador y garante de la educación. La Ley Nacional de Educación 26.206. La nueva configuración del Sistema Educativo Nacional. Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075.

Orientaciones para la enseñanza

En esta unidad curricular se sugiere propuestas de enseñanza que promuevan:

- Abordaje procesual y articulación con los contenidos abordados en Historia Argentina y Latinoamericana.
- Consideración de las distintas dimensiones de la realidad social (económica, social, política y cultural).
- Propuesta que incite a los estudiantes de los IFD, no a conocer todas las respuestas, sino a plantearse problemas, debatir, criticar y reflexionar.
- Análisis crítico del tratamiento de los contenidos en bibliografías que enfatizan la multiperspectividad y controversialidad propias de las argumentaciones historiográficas que dan cuenta de posicionamientos diferenciales sobre un tema.
- Análisis de textos literarios, documentos curriculares, manuales, cuadernos de clase que pertenecen a diferentes momentos históricos y otras fuentes que hagan referencia a la escuela en distintos contextos socio-históricos de la educación argentina.
- Lectura y análisis comparativo de las diferentes leyes de educación en relación a los conceptos centrales abordados: finalidades y propósitos, rol del Estado, autonomía, cambios en la obligatoriedad y en la estructura del sistema, entre otros.

Bibliografía básica

BRASLAVSKY, C. (1987): *"Estado, burocracia y políticas educativas"*, en Tedesco, Juan Carlos y otros, *El proyecto educativo autoritario, Argentina 1976-1982*. Miño y Dávila, Bs. As.

CARLI, S. (2003): *"Niñez, pedagogía y política: transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955"*. Miño y Dávila, Bs. As.

DUSSEL, I. (2001): *"¿Existió una pedagogía positivista? La formación de discursos pedagógicos en la segunda mitad del siglo XX"*, en Pineau, Pablo; Caruso, Marcelo; Dussel, Inés: *La escuela como maquinaria de educar, tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós, Buenos Aires.

----- (2003): *"La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos"*, en *Historia de la Educación, Anuario N° 4, 2002-2003*. Prometeo, Bs. As.

FILMUS, D. (1996): *Estado, Sociedad y Educación en la Argentina de fin de Siglo*. Troquel, Buenos Aires.

GVIRTZ, S. (1999): *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase: Argentina 1930-1970*. EUDEBA, Buenos Aires.

KAUFMAN, C. (2003): *Producciones sobre los textos escolares argentinos: hitos, tenencias y potencialidades*, en *Historia de la Educación, Anuario N° 4, 2002-2003*. Prometeo, Bs. As.

PUIGGRÓS, A. (1996) *Qué pasó en la Educación Argentina. Desde la Conquista hasta el Menemismo"*. Kapelusz, Buenos Aires.

SARLO, B. (2001) *"La batalla de las ideas"*, en *Biblioteca del pensamiento argentino, V. VII*. Ariel, Buenos Aires.

TENTI FANFANI, E. (Comp.) (2008): *Nuevos temas en la agenda de Política Educativa*. Siglo XXI, Buenos Aires.

WEINBERG, G. (1987) *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Kapelusz, Bs. As.

ZANOTTI, L. (1984) *Etapas históricas de la Política Educativa*. EUDEBA, Bs. As.

Unidad Curricular: PRÁCTICA DOCENTE I

LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA:

-Práctica-

Ubicación en el plan de estudios: 1º Año

Carga horaria semanal: 4 horas cátedra - 2 hs. 40 minutos reloj

Carga horaria total: 128 horas cátedra - 85 hs. 20 minutos reloj

Régimen de Cursado: Anual

Marco general

Esta unidad curricular plantea reconocer y problematizar el funcionamiento de las instituciones escolares, destacando su singularidad y su naturaleza social e histórica. Las escuelas, en tanto formaciones culturales, remiten a aspectos simbólicos vinculados y asociados a valores y creencias que conforman perspectivas particulares del mundo. Reconocer las instituciones como “instituciones de existencia” permite complejizar la mirada de las mismas, comprender que fueron pensadas y construidas para hacer de los sujetos que transitan por ella, sujetos sociales y culturales. En tal sentido, es necesario reconocer los atravesamientos institucionales y contextuales más amplios que enmarcan y marcan la tarea de la escuela.

En consecuencia, es importante que los alumnos/as construyan las herramientas teórico-metodológicas para, en un primer momento, revisar las representaciones, sentidos y significados construidos en el recorrido por la escolarización acerca de la escuela, los procesos que en ella tienen lugar y los efectos que producen en los sujetos y, reconocer la lógica de funcionamiento particular propio de las instituciones escolares, a partir de un trabajo de campo en las escuelas asociadas.

Finalidades formativas de la unidad curricular

- Comprender la complejidad que asumen las prácticas docentes en relación con las condiciones estructurales más amplias en las que se inscriben.
- Aproximarse al análisis institucional reconociendo las particularidades de las escuelas, destacando su singularidad y su naturaleza histórica y social.
- Identificar, en contextos situados, las principales problemáticas socio-culturales que atraviesan las instituciones escolares actuales.
- Comprender la existencia de dinámicas manifiestas y latentes propias del funcionamiento de las escuelas.
- Iniciarse en el manejo de herramientas de investigación educativa para conocer, analizar e interpretar la realidad institucional en sus múltiples dimensiones.

Ejes de contenidos

Instituciones y organizaciones Las instituciones escolares y otras organizaciones que llevan adelante propuestas educativas más allá de la escuela, particularidades, actores dinámicas, y modos de organización y gestión. Lo simbólico y su importancia en la construcción de las subjetividades e identidades.

Claves de análisis de instituciones escolares: lectura micro-política: relaciones de poder, conflicto y negociación.

Lo instituido y lo instituyente. La cultura escolar, costumbres, mitos, representaciones sociales acerca de la escuela y de la Formación docente.

El lugar de la Matemática en la institución y en la escuela asociada, las representaciones que, acerca de la misma circulan en las instituciones.

La norma, y la autoridad pedagógica como estructurantes de la vida institucional
Los dispositivos y las prácticas disciplinarias institucionales, los vínculos con la familia y los acuerdos de convivencia.

Aportes para la investigación: observación, entrevistas, análisis documental, técnicas de registro. El registro etnográfico, biografías, registros narrativos, registros fotográficos, videos, etc. Las trayectorias escolares.

Organización y criterios para la implementación de la unidad curricular Práctica I

Los progresos esperados en las aproximaciones a la institución escolar desde una perspectiva investigativa tienen dos aspectos centrales:

- En la primera etapa el abordaje de los contenidos relativos a la investigación, en términos de herramientas que posibiliten la iniciación en el análisis institucional y, el desarrollo de marcos teóricos conceptuales acerca de las dinámicas y el funcionamiento institucional

- En la segunda etapa, el reconocimiento de la lógica de funcionamiento propia de las instituciones escolares, su dinámica, actores, vinculaciones con el contexto, entre otras a partir de las herramientas teórico metodológicas construidas

Esto permitirá descubrir a la escuela como fuente reveladora de problemáticas - manifiestas y latentes- que son constitutivas de las prácticas docentes y que, además, son poderosas fuerzas de re-socialización en la profesión, que tarde o temprano se pondrán en tensión con sus modelos experienciales y con los modelos propios de la formación de grado.

Primera Etapa.	Segunda Etapa
<p>En función de que se trata del momento de inicio del proceso de formación docente, se recomienda comenzar con un taller inicial que dé cuenta de las representaciones que los estudiantes tienen con respecto al rol docente, al conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje y la función social de la escuela.</p> <p>Además es importante que se tenga en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La aplicación de dinámicas de trabajo individual, grupal y colectivo que movilicen para manifestar/analizar dichas representaciones, por medio de diversas expresiones discursivas propias o ajenas. - La inclusión de contenidos referentes a la investigación de manera tal 	<p>El proceso de estudio y aprendizaje de esta etapa, supone:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) La realización de un trabajo de campo orientado al conocimiento contextualizado de las escuelas asociadas y sus ámbitos comunitarios, utilizando metodologías sistemáticas de observación y registro. b) Actividades periódicas pautadas en el Instituto, para socializar información, dar cuenta de problemáticas identificadas y ejercitar modos de articulación / contrastación / profundización / discusión, desde la experiencia, de contenidos que se están desarrollando simultáneamente en las unidades curriculares de la Formación General. c) Cuestionar las propias

<p>de iniciar la construcción de habilidades para el uso de herramientas y estrategias que le permitan mirar la institución como objeto de estudio complejo con vistas a desnaturalizar el conocimiento cotidiano y problematizar las instituciones desde otro lugar.</p> <p>- Un proceso de socialización en determinados modelos profesionales que se consideran valiosos para la formación docente.</p>	<p>representaciones a fin de disparar conflictos epistemológicos que posibiliten la admisión y puesta en tensión de teorías que permitan explicar la dimensión socio-histórica y biográfica del conocimiento institucional experiencial. A la vez que reconocer que hay otras perspectivas y esquemas de acción, que responden a ideas alternativas a las conocidas por medio de la propia experiencia.</p> <p>En los primeros análisis, se irán trabajando conceptualizaciones, estudios e investigaciones que deberán permitir confrontar las construcciones teóricas con situaciones de la práctica concreta. Se procurará evitar tecnicismos descontextualizados transitando, en cambio, caminos de interacción reflexiva entre las dimensiones teórica y práctica de cada situación en la que participen los estudiantes.</p>
--	--

Evaluación y Promoción

Este espacio curricular deberá cumplir con la carga horaria preestablecida. El 60% será destinado al desarrollo de clases en el Instituto Formador y el 40 % restante se cumplimentará con la realización de tareas de campo en instituciones educativas de diversos contextos; las mismas podrán ser llevadas a cabo durante la totalidad del cursado.

En las tareas de campo, los/las alumnos/as serán distribuidos en grupos pequeños de hasta 5 (cinco) miembros, quienes deberán llevar una carpeta donde registrarán dichas tareas. El número de alumnos/as que ingresara a las instituciones para llevar a cabo el trabajo de campo, estará sujeto al previo acuerdo entre el instituto formador y las escuelas asociadas. Posteriormente cada grupo de alumnos/as deberá efectuar, junto con el profesor de Práctica I, un análisis crítico del trabajo realizado.

Las actividades para el campo de la práctica, pautadas en el DCJ y los trabajos prácticos serán evaluadas en forma conceptual y formarán parte del portfolio o de las alternativas que se seleccionen para el coloquio final, el cual será grupal con la presencia del profesor de la Unidad. Este coloquio tendrá la forma de una actividad de cierre, cuya finalidad será la integración de los aprendizajes en el ISFD y la Escuela Asociada, pudiendo adoptar la modalidad de Portfolio (carpeta de aprendizajes).

La unidad curricular Práctica docente I se promocionará en forma directa, si cumplen con los requisitos establecidos en el Reglamento de la Práctica y Residencia.

Los/as alumnos/as tendrán derecho a un recuperatorio integral cuando los porcentajes de asistencia no llegaren al 75%, pero superen el 50% y se encuentren debidamente justificados por razones de enfermedad, trabajo u otras que la institución determine.

Los/as alumnos/as que no cumplimentaren con el porcentaje mínimo de los objetivos, tendrán derecho a completar el proceso en el primer cuatrimestre del año siguiente. Si dicho proceso no se completa en ese lapso, la unidad curricular deberá ser recursada.

Unidad Curricular:

ÁLGEBRA I

- Materia -

Ubicación en el plan de estudios: 1º Año

Carga horaria semanal: 6 horas cátedra - 4 horas reloj

Carga horaria total: 96 horas cátedra - 64 horas reloj

Régimen de cursado: Cuatrimestral - 1º Cuatrimestre

Marco general

Esta unidad curricular inicia al estudiante en la apropiación de los lenguajes de la matemática y proporciona herramientas para la generalización y abstracción de situaciones, relaciones, argumentos bajo ciertas condiciones, para analizar situaciones nuevas. Además se convierte en un instrumento para la validación y la significación de modelos. Considera el estudio de entes formales y su manipulación siguiendo reglas sintácticas.

Epistemológicamente es necesario poder acceder al lenguaje convencional de la matemática, ya que a través de él es posible comunicar las relaciones que se desean señalar.

Existe un amplio acuerdo en que abstracción y generalidad son características esenciales que deben desarrollar los estudiantes, para que se comprenda el conocimiento matemático. Una dicotomía que ambos términos presentan es que se refieren tanto a un proceso mental como al producto derivado de tal proceso. Desde el punto de vista educativo los dos son importantes, tanto si consideramos los procesos como si consideramos los resultados. A un futuro profesor de Matemática debe interesarle, de manera especial, el papel que juegan dichos procesos en la construcción de los objetos matemáticos.

El término generalización se entiende para considerar formulaciones que describen ciertas regularidades. El estudiante debe reconocer dichas regularidades con la finalidad de formular enunciados generales a modo de conjeturas.

Finalidades formativas de la unidad curricular

- Utilizar el lenguaje matemático con precisión para describir diferentes objetos y situaciones matemáticas.
- Conocer desde una perspectiva operacional e intuitiva la lógica y la teoría de conjuntos.
- Confrontar y comunicar con claridad procesos y argumentaciones utilizando diferentes marcos de representación y el lenguaje adecuado.
- Comprender y utilizar los conceptos de relaciones y funciones en el marco de la teoría de conjuntos.

Ejes de contenidos

Los lenguajes de la Matemática: La lógica proposicional como lenguaje matemático. Revisión y resignificación del lenguaje matemático propio de la Aritmética y del Álgebra.

Conjuntos, relaciones y funciones: Nociones de conjunto, operaciones y propiedades. Producto cartesiano. Relaciones, relaciones de equivalencia y de orden. Funciones.

Los conjuntos numéricos: Las propiedades elementales de las operaciones de los conjuntos numéricos N , Z y Q .

Orientaciones para la enseñanza

En esta unidad curricular se sugiere propuestas de enseñanza que promuevan:

- La resignificación del lenguaje con el que el estudiante nombra a los objetos matemáticos, para comprender la necesidad de mayor precisión en su uso, a partir de contextos que contemplen la argumentación y la validación.
- La observación, discusión y reflexión sobre los conceptos de la teoría de conjuntos, específicamente mediante el reconocimiento de particularidades para poder expresarlas a través de una generalización.
- El reconocimiento de diferentes métodos de demostración y su utilización apropiada.
- El abordaje de problemas prácticos y teóricos, con la producción de fórmulas, que provienen de relaciones matemáticas diferentes.
- La participación en discusiones en las que se analicen y justifiquen procedimientos o resoluciones.
- Revisar y reformular los significados acerca de las operaciones elementales de los conjuntos numéricos N , Z y Q .
- La articulación con las unidades curriculares de Geometría I, Álgebra II y Modelización Matemática.

Bibliografía básica

BELLO, I (2004) *Álgebra*. Ed. Thomson.

GIANELLA de SALAMA, A. (1996) *Lógica simbólica y elementos de metodología de las ciencias*. El Ateneo. Buenos Aires

HERSTEIN, I. N. (1996) *Álgebra Moderna*. Trillas. México

SESSA, C. (2005) *Iniciación al estudio didáctico del Álgebra*. Formación Docente - Matemática. Libros del Zorzal.

Unidad Curricular:

GEOMETRÍA I

- Materia -

Ubicación en el plan de estudios: 1º Año

Carga horaria semanal: 5 horas cátedra – 3 horas 20 minutos reloj

Carga horaria total: 160 horas cátedra – 106 horas 40 minutos reloj

Régimen de cursado: Anual

Marco general

Se inicia con el estudio de los objetos geométricos, comenzando con las construcciones geométricas y caracterizando las figuras planas, recuperando los conocimientos adquiridos por los estudiantes en sus trayectorias formativas.

Se introduce al estudiante en la doble función del lenguaje, como herramienta en la producción individual y en la producción del conocimiento socialmente compartido. Interesa destacar aquí la potencialidad del lenguaje como generador de nuevas relaciones matemáticas. El aspecto social del lenguaje incluye los acuerdos involucrados en la comunicación que atañen a las distintas representaciones utilizadas, a los modos propios de argumentación y a los acuerdos convenidos.

Partiendo de la exploración, identificación, elaboración de conjeturas y validación de propiedades, se accede a formas de razonamiento propias de la Geometría que justifican la descripción de los lugares geométricos.

Se promueve la investigación de la construcción histórica de los objetos geométricos, identificando las distintas etapas de su evolución y reconociendo los obstáculos epistemológicos, como así también la discusión de las dificultades esperables al abordarlo en la educación media y la formulación de propuestas de superación.

En la búsqueda de reconocer las vinculaciones entre las distintas Geometrías, se parte del conocimiento de las propiedades que se mantienen invariantes respecto de las diferentes transformaciones.

La axiomatización de la Geometría euclidea impacta, desde su construcción lógica, en las distintas áreas de la Matemática.

Finalidades formativas de la unidad curricular

- Recuperar los conocimientos geométricos construidos en los niveles anteriores y desarrollar en forma creciente, el lenguaje riguroso de la geometría.
- Elaborar criterios que permitan llevar adelante un estudio matemático de los conocimientos vinculados a los procesos de construcción de figuras y lugares geométricos.

- Reflexionar sobre las potencialidades de la axiomatización para la comunicación del conocimiento.
- Reconocer las vinculaciones entre las distintas Geometrías a partir del conocimiento de las propiedades que se mantienen invariantes respecto de las diferentes transformaciones.

Ejes de contenidos

El lenguaje geométrico: Construcción de figuras geométricas a partir de sus propiedades. Nociones y propiedades de las figuras geométricas: segmentos, ángulos, vértices, paralelismo, perpendicularidad, congruencia.

Las construcciones geométricas: Los instrumentos geométricos y la construcción de figuras: relaciones con las propiedades geométricas de las figuras. Restricciones de los instrumentos para la construcción de figuras: figuras construibles y no construibles. Construcción de cuerpos. Propiedades.

Las transformaciones: Estudio de las transformaciones en el plano. Las traslaciones, rotaciones, simetrías central y axial. Congruencia e invariancia por transformaciones. Puntos fijos y conjuntos invariantes. Caracterización de lugares geométricos como conjuntos invariantes por una transformación. Proporcionalidad. Homotecia y semejanzas.

Trigonometría plana y esférica: Razones trigonométricas. Relaciones entre las funciones trigonométricas de ángulos que difieren en $\frac{\pi}{2}, \pi, \frac{3}{2}\pi,$ simétricos. Identidades trigonométricas. Ecuaciones trigonométricas. Teoremas del seno y del coseno. Resolución de triángulos. Triángulos esféricos. Teoremas.

Cuerpos sólidos. Áreas y volúmenes.

Orientaciones para la enseñanza

Para esta unidad curricular se sugiere:

- Iniciar el estudio de la Geometría a partir de los conocimientos adquiridos en los trayectos formativos previos.
- Explorar los problemas de construcción recurriendo a diferentes instrumentos (elementos de Geometría, software de Geometría dinámica) o a mano alzada.
- Conjeturar propiedades y validarlas a través de diferentes relaciones geométricas.
- Abordar el estudio de las transformaciones del plano para caracterizar objetos geométricos y propiedades invariantes, simetrías y semejanzas.
- Estudiar la historia analizando los problemas que se constituyeron en motores de avance del conocimiento geométrico (por ejemplo, la discusión en torno al quinto postulado, la imposibilidad de construcción con regla y compás de los problemas clásicos, la organización de las geometrías en términos de grupos de transformaciones cuyos invariantes se buscan) y las nuevas herramientas matemáticas (objetos matemáticos y sistemas de representación) que posibilitaron esos avances.

- Realizar lecturas críticas de textos de Geometría comparando el lenguaje utilizado, las propiedades consideradas como punto de partida, el uso de figuras de análisis, la equivalencia de definiciones, entre otros.
- Utilizar software de Geometría realizando distintos abordajes de los objetos geométricos en contextos de resolución de problemas.
- La articulación con las unidades curriculares de Álgebra I y Modelización Matemática.

Bibliografía básica

ALSINA, C.; FORTUNY, J.M.; PÉREZ, R. (1997): *¿Por qué geometría?* Colección "Educación matemática en Secundaria" N° 5. Síntesis. Madrid, España

DE GUZMÁN, M.; COLERA, J. (1989) *Matemática*. Anaya

PUIG ADAM, P (1969) *Curso de geometría métrica*. Tomo I. Fundamentos, Biblioteca Matemática S. L. Madrid.

MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, Secretaría de Educación y Cultura, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currículum (1998). *Matemática*. Documento de trabajo N° 5.

La enseñanza de la geometría en el segundo ciclo. Actualización curricular. (Disponible en:

<http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/docum/areas/matemat/doc5.pdf>)

ITZCOVICH, H. (2005). *Iniciación al estudio didáctico de la Geometría*. De las construcciones a las demostraciones. Libros del Zorzal. Buenos Aires.

Unidad Curricular:

ÁLGEBRA II

- Materia -

Ubicación en el plan de estudios: 1º Año

Carga horaria semanal: 6 horas cátedra - 4 horas reloj

Carga horaria total: 96 horas cátedra - 64 horas reloj

Régimen de cursado: Cuatrimestral - 2º Cuatrimestre

Marco general

El énfasis sobre la construcción de los significados de los objetos algebraicos, recuperando las nociones que los estudiantes han construido en sus estudios anteriores y sin dejar de lado la intuición, la formulación de conjeturas y el razonamiento de tipo inductivo, como elementos indispensables de la actividad matemática, están íntimamente relacionados con los procesos de formalización.

La apropiación y comprensión de las estructuras algebraicas, como objeto de estudio, requiere de un trabajo previo sobre las propiedades de las operaciones en diferentes conjuntos, con la finalidad de reconocer aspectos comunes para tener elementos que sean generalizables y modelizables.

Se trata de enfrentar al estudiante con contenidos orientados a descubrir entes formales y manipularlos siguiendo determinadas reglas sintácticas.

La construcción de nuevos objetos matemáticos como “la congruencia” que en tanto relación de equivalencia definida en Z , permite establecer importantes relaciones entre las ecuaciones algebraicas y la divisibilidad.

Se promueve la recuperación de problemáticas que, a lo largo de la historia, fijaron las bases para la teoría de números, contemplando fundamentalmente las relaciones matemáticas que condujeron el proceso de algebrización de la Aritmética.

Finalidades formativas de la unidad curricular

- Conocer las estructuras algebraicas que surgen a partir de los conjuntos N , Z y Q .
- Reconocer la noción de homomorfismo como manera de relacionar estructuras y construir nuevos objetos.
- Utilizar los isomorfismos como instrumentos que viabilizan la identificación de una misma estructura en conjuntos dotados de operaciones con apariencias muy distintas, a partir de sus propiedades algebraicas.
- Contextualizar las nociones de grupos, anillos, cuerpos en el problema de la resolución de ecuaciones.
- Identificar la existencia de relaciones numéricas emergentes a partir del cambio de pensamiento que implica el proceso de algebrización.

Ejes de contenidos

Leyes de composición interna y externa. Propiedades. Morfismos. Isomorfismos. Homomorfismos.

Las estructuras algebraicas: grupo, subgrupo, anillo, anillo con divisores y sin divisores de cero, cuerpo. Caracterización de cada conjunto numérico como estructura algebraica. Isomorfismo de una parte de \mathbb{Q} en \mathbb{Z} . Orden en \mathbb{Q} .

La división entera y la relación de divisibilidad: El problema de la existencia y unicidad. La importancia de la división entera en relación a sus áreas de aplicación (sistemas posicionales, ecuaciones diofánticas, entre otros). La divisibilidad como relación. Divisores y múltiplos.

La estructura multiplicativa de los números enteros: El concepto de número primo. El significado del Teorema Fundamental de la Aritmética: existencia y unicidad.

La congruencia: Su estudio como relación y como técnica para resolver problemas aritméticos.

Orientaciones para la enseñanza

Para el desarrollo de esta unidad curricular se sugiere:

- Realizar actividades de reconocimiento de patrones que permitan la generalización y la formulación mediante expresiones algebraicas.
- Formular conjeturas y emplear la argumentación, la prueba, la refutación, el ejemplo y el contraejemplo para su validación o rechazo.
- Abordar situaciones que conduzcan a considerar distintas definiciones de un concepto y reflexionar sobre la equivalencia lógica de las mismas, y la diferencia de relaciones matemáticas puestas en juego en cada situación (por ejemplo, situaciones donde alcance que el máximo común divisor funcione como el mayor de los divisores comunes, o cuando se necesite para su resolución la propiedad aritmética del MCD de ser múltiplo de todos los divisores, o se requiera la factorización en primos o la producción de un algoritmo para encontrarlo).
- Explorar conjuntos donde se pierde la unicidad de la factorización para encontrar sentido a la exigencia de esta propiedad en el conjunto de los números naturales y enteros.
- Confrontar, comunicar, argumentar y justificar los diferentes modelos numéricos y aritméticos que se empleen en la resolución de situaciones reflexionando sobre el lenguaje apropiado tanto para la representación como para el surgimiento de nuevos objetos.
- Revisar, desde una perspectiva histórico-epistemológica, cada uno de los ejes sugeridos, para visualizar la evolución del lenguaje matemático.
- Articular con Álgebra I, Geometría I y Modelización Matemática.

Bibliografía básica

BELLO, I (2004). *Álgebra*. Ed. Thomson.

KOSTRIKIN, A (1980) *Introducción al Álgebra*. Ed. Mir. Moscú

LANG, S . (1994).*Álgebra*. Addison Wesley.

LEHMAN, CH. (1980). *Álgebra*. Limusa

OUBIÑA, L., ZUCHELLO, R. (1994). *Estructuras Algebraicas*. Exacta.

Unidad Curricular:

MODELIZACION MATEMATICA

- Taller -

Ubicación en el plan de estudios: 1º Año

Carga horaria semanal: 4 horas cátedra - 2 horas 40 minutos reloj

Carga horaria total: 128 horas cátedra - 85 horas 20 minutos reloj

Régimen de cursado: Anual

Marco general

La modelización de situaciones que pueden ser tratadas en términos matemáticos es el sentido principal de este taller. Es decir se trata de comprender al proceso de modelización como la relación entre algunas ideas matemáticas y un problema definido a partir de una situación del mundo real. Toman importancia la construcción y transferencia de los lenguajes de la aritmética, del álgebra, de la geometría a problemáticas reales.

Se parte de seleccionar un conjunto de variables y características relevantes del problema, reproducirlo en un sistema matemático, y descubrir nuevas relaciones y aspectos del problema original.

Finalidades formativas de la unidad curricular

- Resignificar los conocimientos numéricos y aritméticos en términos de objetos de enseñanza, comprendiendo cómo se originaron, la naturaleza de los problemas que resuelven y las relaciones entre los mismos y con otras disciplinas.
- Elaborar y utilizar modelos involucrando conocimientos aritméticos, algebraicos y geométricos, que resulten adecuados para interpretar sistemas matemáticos y no matemáticos.
- Advertir las ventajas y limitaciones de los modelos matemáticos para la representación de situaciones reales.
- Aplicar los procesos recurrentes y “la recurrencia” como método general de resolución de un problema, expresando la solución del mismo mediante una versión más sencilla y al proceso de reducción en forma de algoritmo recurrente.

Ejes de contenidos

Modelos geométricos: Caracterización de situaciones modelizables a partir de representaciones geométricas. Simetrías, invariancias por traslaciones, rotaciones, y otras transformaciones.

Modelos aritméticos y algebraicos: Estudio de situaciones modelizables a través de ecuaciones algebraicas. Modelos lineales. Cálculo de áreas.

Ecuaciones cuadráticas.

Las relaciones y las funciones como herramientas de modelización. Funciones escalares. Polinómicas, trigonométricas, racionales, implícitas y trascendentes. Álgebra de funciones. Funciones inversas.

Aplicaciones de intervalos, conjuntos acotados y valor absoluto.

Problemáticas y paradojas relacionadas con la cardinalidad: Lo finito, lo numerable, lo no numerable. La cardinalidad de los distintos conjuntos numéricos. Las paradojas relacionadas con lo infinito y su abordaje histórico.

Estructura inductiva de los números naturales: Propiedades del orden de los números naturales: el buen orden y el principio de inducción. Los procesos recurrentes. El paso a lo infinito a través de la recurrencia.

Utilización de software en situaciones modelizables.

Orientaciones para la enseñanza

Para el desarrollo de esta unidad curricular se sugiere:

- Seleccionar problemas que admitan diferentes soluciones, que requieran de diferentes estrategias, con la posibilidad de construir nuevos saberes.
- Promover la creatividad, la crítica y el razonamiento que permita la toma de decisiones para la resolución de un problema.
- Seleccionar situaciones problemáticas que respondan a modelos matemáticos que vinculen secuencialmente distintos conocimientos.
- elegir situaciones problemáticas que promuevan la inducción en la elaboración de los modelos.
- Utilizar recursos informáticos que favorezcan los procesos de modelización.
- Articular con los contenidos de los espacios curriculares Álgebra I, Geometría I, Álgebra II.

Bibliografía básica


CHEMELLO, G. Y AGRASAR, M. coord. (2005) *Resolución de problemas. Entre la escuela media y los estudios superiores*. MATEMÁTICA. Apoyo al último año del nivel medio/polimodal para la articulación con el nivel superior. MECT. Argentina.

CHEVALLARD, Y.; BOSCH, M; GASCÓN, J. (2000). *Hacer y estudiar matemáticas. Las matemáticas en la sociedad*. En: Estudiar matemáticas: el eslabón perdido entre la enseñanza y el aprendizaje. Cuadernos de Educación. Horsori.


DE GUZMÁN, M.; COLERA, J. (1989) *Matemática*. Anaya

FEIBES, W. (1979) *Introducción a la Matemática Finita*, Ed. Limusa

SEGAL, S., GIULIANI, D. (2008) *Modelización matemática en el aula*. Posibilidades y necesidades. Buenos Aires. Libros del Zorzal.



2° Año



Unidad Curricular:

DIDÁCTICA GENERAL
-Materia-

Ubicación en el plan de estudios: 2º Año

Carga horaria semanal: 4 horas cátedra – 2 hs. 40 minutos reloj

Carga horaria total: 128 horas cátedra – 85 hs. 20 minutos reloj

Régimen de Cursado: Anual

Marco general

Toda propuesta de formación docente incluye necesariamente componentes curriculares orientados al tratamiento sistemático del *quehacer* educativo, de la práctica pedagógica. Entre ellos, la Didáctica General ocupa un lugar destacado, en tanto favorece la problematización y conceptualización acerca del currículum y la enseñanza. Se hace necesario, entonces, el abordaje de la Didáctica, en tanto ámbito de conocimiento con identidad propia, inmersa en el campo social y ligada a la práctica de la enseñanza. Esta característica hace que no se puedan obviar las relaciones sociales que la sitúan y que originan, hacia adentro del campo, permanentes reflexiones y reestructuraciones de los objetos-temas sobre los que trabaja. Esto presupone la existencia simultánea de teorías y corrientes que intentan explicar y fundamentar su objeto de estudio particular.

Si bien desde sus orígenes "...constituye un espacio de concreción normativa para la enseñanza..." (Davini), el conocimiento que la didáctica genera está centrado en resolver problemas teóricos-prácticos y es siempre de orden explicativo, prescriptivo y relacionado a las prácticas de la enseñanza.

Los procesos educativos entendidos como práctica social no pueden construir su dinámica sólo a través de los aportes de las disciplinas teóricas; en este sentido, la didáctica se constituye en una reflexión sobre la práctica que permite el enriquecimiento de la enseñanza y de los aprendizajes en términos de propuestas para la acción. Una aproximación a los fenómenos complejos de la enseñanza impone un abordaje de la dimensión institucional en el campo educativo para la promoción de prácticas tendientes a favorecer los aprendizajes, las instancias de construcción y resignificación del currículum, como también los procesos por los cuales los alumnos aprenden, las condiciones de la práctica que facilitan dichos aprendizajes y los procedimientos de evaluación de todo proceso educativo.

Consecuentemente, como *saber*, la didáctica se materializa en discursos, currículos, programas, textos y prácticas. Desde esta perspectiva, la institución escolar y el aula serán espacios privilegiados para la reflexión; en ellos se ofrecen conceptos, se habilitan modas, se transmiten técnicas, se plantean criterios, se rediseñan estrategias, se seleccionan contenidos y se transmiten valores. El pensamiento de los docentes, el fortalecimiento de los juicios, la capacidad de análisis en función *de* y *para* la acción docente, el *para* qué enseñar, qué saberes vale la pena enseñar, cómo se puede mejorar la enseñanza, qué criterios se deben considerar para llevar a cabo una *buena* enseñanza, constituyen algunos de los ejes que interesa profundizar, *lugares* desde donde la didáctica adquiere multiplicidad de perspectivas y orientaciones.

En el Plan de Estudios, se la debe vincular estrechamente con Psicología Educacional y con Pedagogía, unidades curriculares que ofrecen los primeros abordajes para el estudio del complejo campo de la educación, sus contextos, principios y sujetos. Asimismo, constituye uno de los pilares fundamentales para el estudio de las Didácticas Específicas que se cursan a partir del segundo año y para realizar las distintas aproximaciones y experiencias de práctica previstas en el Campo de la Práctica Profesional.

Finalidades formativas de la unidad curricular

- Ofrecer un panorama actualizado de los temas-problemas del campo de la Didáctica.
- Conocer y comprender inicialmente:
 - La complejidad de los procesos de enseñanza sistematizada, tanto desde el análisis de sus propios modelos como desde las principales teorías didácticas contemporáneas.
 - La sujeción de dichos modelos y teorías a procesos construidos históricamente y condicionados socialmente.
 - Las principales crisis y desafíos que afronta la enseñanza en los actuales contextos, con especial referencia a lo local y desde actitudes propias de la investigación educativa.
 - Brindar los recursos conceptuales y metodológicos necesarios para diagnosticar, intervenir e investigar, en lo atinente a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito de la educación escolar sistematizada en función del nivel para el que se forma.
- Promover el análisis y la reflexión de situaciones concretas de enseñanza.
- Recuperar las dimensiones teórico-empírico como fuentes ineludibles para la construcción del conocimiento didáctico.
- Posibilitar el desarrollo de actitudes y aptitudes en torno a la enseñanza que faciliten la concreción de prácticas fundamentadas y adecuadas.
- Promover el desarrollo de una propuesta pedagógica que genere en los futuros docentes una actitud democrática y comprometida con la sociedad actual.

Criterios para la selección de contenidos

Se han seleccionado contenidos que refieren a los siguientes núcleos sustantivos de una Didáctica General:

- El reconocimiento de la *didáctica* como disciplina que se ocupa de elaborar teorías acerca de la enseñanza, desde una aproximación a la epistemología del conocimiento didáctico.
- El *currículum* entendido como una construcción histórica y como un producto público de particular textura: un entramado cultural, político y pedagógico que concierne a todos y, en especial, a quienes ofician de traductores de ese producto para niños y jóvenes en la educación formal.
- La *enseñanza* como un proceso complejo que se lleva a cabo, generalmente, en contextos diversos y a menudo en situaciones de incertidumbre. Por ello, requiere de

explicaciones multi-referenciadas, sustentadas en saberes provenientes de distintas disciplinas y de criterios claros para la toma de decisiones, el diseño de las prácticas y la construcción de herramientas de seguimiento y elaboración conceptual.

Así, los contenidos escolares son la resultante de la articulación de elementos socio-culturales, contenidos disciplinares y concepciones pedagógicas válidos para un tiempo y lugar determinados.

Ejes de contenidos

- Currículum y Didáctica

Diversas concepciones sobre el currículum. Tradiciones y rupturas: vicisitudes de los itinerarios curriculares. El currículum como construcción histórica, política y pedagógica. El *lugar* de los docentes en la cuestión curricular. Debates actuales en el campo del currículum.

Participación de las comunidades indígenas en la elaboración del currículum y la determinación de la política educativa.

Didáctica y Currículum: relaciones controversiales. El campo de la Didáctica, su objeto de estudio y características como disciplina. La demarcación entre Didáctica General y Didácticas Específicas. El papel de la Didáctica en la construcción del rol docente.

- Teorías y prácticas de la Enseñanza

La enseñanza como objeto complejo. La conceptualización de la enseñanza en las diversas corrientes didácticas y modelos curriculares. Factores que están presentes en todo proceso de enseñanza. El punto de partida de toda enseñanza: la experiencia, la cultura y el saber de los que aprenden. Papel y funciones del docente en el medio rural bilingüe.

-Organizadores de las prácticas de enseñanza

a) El diseño y planeamiento de la enseñanza. Los condicionantes de la planificación de la enseñanza. El carácter público, científico y práctico del diseño de la enseñanza. Componentes del diseño: clarificar los propósitos y definir los objetivos de aprendizaje; seleccionar, organizar y secuenciar los contenidos; diseñar las estrategias de enseñanza; diseñar las actividades de aprendizaje; organizar el ambiente y seleccionar los recursos; evaluar.

b) Gestión de la clase. El aula como *oportunidad*. La interacción en el aula: la coordinación de los grupos y las tareas. La toma de decisiones en el aula. Las categorías espacio-temporales. Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. Tensiones conceptuales: método, construcciones metodológicas, estrategias didácticas. Aportes de propuestas metodológicas: los ejercicios, las situaciones problemáticas, las guías de estudio, las guías de lectura, las rutas conceptuales, los casos. Intereses, motivaciones y disciplina. Las necesidades básicas de aprendizaje de los pueblos indígenas.

c) Evaluación. Los cambios de paradigma en las concepciones sobre evaluación. La función social y la función pedagógica de la evaluación. La evaluación como proceso. Funciones y efectos de la evaluación. Evaluación y regulación de los aprendizajes; metacognición. Evaluación y calificaciones. La evaluación y la mejora de la enseñanza.

Orientaciones para la enseñanza

Una de las posibles estrategias a implementar, constituye el abordaje de los diferentes marcos epistemológicos que fundamentan esta unidad curricular de manera crítica y reflexiva, a partir de la lectura analítica de diferentes propuestas bibliográficas y posteriores debates y discusiones con el grupo-clase. Asimismo se sugiere *anclar* los enfoques teóricos en situaciones propias de la práctica, desde el análisis de casos, simulaciones, relatos, narrativas, entre otras, de modo que las categorías conceptuales sean recuperadas y reconstruidas permanentemente en función de este ejercicio.

El desarrollo del eje correspondiente a *Organizadores de las prácticas de enseñanza* implica la observación, exploración y comprensión de los múltiples factores y variables que intervienen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, a partir del análisis de planificaciones, aproximaciones institucionales y áulicas, entrevistas con docentes, revisión de cuadernos de clase de los alumnos, observaciones de clase, elaboración de informes, entre algunas de las múltiples actividades que pueden llevarse a cabo con el propósito de evitar el tratamiento de los contenidos sólo desde la perspectiva teórica. En tal sentido, la articulación permanente a lo largo de la cursada, con las otras unidades curriculares que integran el Campo de la Formación General y, especialmente, con el Campo de la Práctica Profesional I, generará una instancia de trabajo enriquecedor, que potenciará significativamente el desarrollo y el logro de los saberes y capacidades requeridas en la formación docente.

Bibliografía básica

- BIXIO, C. (2006): *Cómo planifica y evaluar en el aula. Propuestas y ejemplos*. Homo Sapiens, Rosario.
- BOGGINO, N. (2006): *Aprendizaje y nuevas perspectivas en el aula*. Homo Sapiens, Rosario.
- CAMILLONI, A. et al. (1996): *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós, Buenos Aires.
- (2007): *El saber didáctico*. Paidós, Buenos Aires.
- CANDAU, V. M. (2000): *La Didáctica en cuestión. Investigación y Enseñanza*. Nancea S. A., Madrid.
- DAVINI, M. C. (2008): *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Santillana, Buenos Aires.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1997): *Didáctica y currículum*. Paidós, México.
- DUSSEL, I. y CARUSO, M. (1999): *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana, Buenos Aires.
- EDELSTEIN, G. (2000): *El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente*, en Revista del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Ecuación (IICE), Año IX, N° 17, Buenos Aires.
- (1995): *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz, Bs. As.
- LITWIN, E. (2000): *Las configuraciones didácticas*. Paidós, Buenos Aires.
- FELDMAN, D. (1999): *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Aique, Bs. As.
- MEDAURA, J. (2007): *Una didáctica para un profesor diferente*. Humanitas, Buenos Aires.
- MEIRIEU, P. (2001): *Frankenstein Educador*. Laertes, Barcelona.
- MONEREO, C. y otros autores. (2000): *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Graò, Barcelona.
- PALAMIESSI, M. y GVIRTZ, S. (2006): *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*.

Aique, Buenos Aires.

PORLAM, R. (1995): *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza- aprendizaje basado en la investigación*. Díada, Sevilla.

STEIMAN, J. (2008): *Más didáctica (en la educación superior)*. Miño y Dávila, Buenos Aires.

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

TADEU DA SILVA, T. (1998): *La poética y la política del currículo como representación*, en Cuaderno de Pedagogía Año II N° 4, Rosario

Unidad Curricular:**Filosofía de la Educación
- Materia -****Ubicación en el plan de estudios: 2° Año****Carga horaria semanal: 4 horas cátedra – 2 hs. 40 minutos reloj****Carga horaria total: 64 horas cátedra – 42 hs. 40 minutos reloj****Régimen de Cursado: Cuatrimestral. 1° cuatrimestre****Marco general**

La Filosofía tiene una doble presencia en todo diseño curricular: por una parte, una presencia que puede llamarse *objetiva*, entendiendo por tal la filosofía de base que informa al currículo, es decir, las concepciones fundamentales de orden intelectual, las valoraciones y el discernimiento implícito o explícito acerca de los diversos modos de actuación humana; estos elementos conceptuales y su articulación en una estructura axiológica confluyen en la determinación del fin de la educación y de los objetivos que del mismo surgen. Por otra parte, la filosofía de base debe llegar a ser además un hilo conductor del aprendizaje, y sus principios y valores deben traducirse en la vida concreta; esto supone la presencia *subjetiva* en cuanto se trata de encarnarla en el sujeto de la educación.

Por ello, la filosofía no puede estar ausente de ninguna propuesta de formación docente, pues brinda su fundamento, lo conduce y penetra en la existencialidad radical de modo implícito o explícito. Así, la unidad curricular *Filosofía* propone la introducción de la reflexión filosófica sobre las diferentes concepciones que se han ido formulando acerca de los múltiples modos de conocer, de organizar y jerarquizar los conocimientos, vinculándolos a la educación, habida cuenta de las realidades permanentes y situaciones circunstanciales que involucra. Con la inclusión de estos contenidos se trata de que los futuros docentes reconozcan la importancia que en la sociedad contemporánea adquiere el conocimiento, como fuente de poder y como instrumento primordial e indispensable para el desarrollo de las culturas, de las diversas ciencias y de la tecnología.

Consecuentemente, los contenidos se organizan en torno a tres ejes temáticos que se articulan recíprocamente. El primero se refiere a las vinculaciones entre filosofía y educación en el marco de los factores socioculturales y políticos y de las profundas transformaciones de fondo que se están operando en los actuales contextos. Asimismo, se incluye el problema del conocimiento desde diversas perspectivas, realizando un abordaje de la práctica docente como el espacio privilegiado en la transmisión del conocimiento. Desde el punto de vista epistemológico se analiza el conocimiento disciplinar entendido como conocimiento científico, y el conocimiento escolar en el territorio de la escuela, en el cual se lleva a cabo la enseñanza.

La filosofía como disciplina enmarcada en el campo de la Formación General, se propone brindar un aporte fundamental para la mejor formación de los futuros docentes;

por ello la esencial consideración de:

- su radical presencia con el objeto de lograr ir conformando el pensar con validez y verdad a propósito de todas y cada una de las disciplinas y áreas del currículo, mediante la reflexión sobre las problemáticas del conocimiento;
- su instrumentalidad crítico-valorativa;
- sus específicos contenidos que interrogan por el ser y quehacer humano referido al objeto "educación" y al objeto "conocimiento", a partir de los debates epistemológicos en el análisis de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y de las razones y sentidos de la educación, desde el interior mismo del campo educativo y de los problemas centrales que atraviesan las prácticas.

"Se trata de propender a una formación tendiente a favorecer el acercamiento a los modos en que los diferentes modelos filosóficos construyen sus preguntas y respuestas en relación con los problemas educativos y la acción de educar".⁶

Finalidades formativas de la unidad curricular

- Generar una reflexión filosófica de base sobre la complejidad del objeto "educación".
- Comprender críticamente diferentes concepciones filosóficas acerca del conocimiento en general, sus fuentes y alcances, así como las vinculaciones con el conocimiento científico como un tipo particular de conocimiento.
- Emplear conceptualizaciones filosóficas que orienten su práctica profesional en relación al conocimiento escolar.
- Operar en diferentes ámbitos del conocimiento con las categorías filosóficas aprendidas.
- Diferenciar las características del modo dogmático de pensar y de los modos de un pensamiento crítico.
- Comprender y evaluar críticamente los aportes de la filosofía al análisis del objeto *educación*, particularmente en su relación con el conocimiento.

Criterios para la selección de contenidos

Reconocer las consecuencias que imprime a la tarea educativa el tener una u otra concepción de conocimiento, del saber, de verdad, se postula como uno de los criterios asumidos para la presente propuesta de contenidos, asumiendo que los mismos se vinculan a los fundamentos del diseño curricular para la formación de profesores para el Nivel Secundario.

De este modo, el punto de partida para el abordaje filosófico de la educación, está dado por la capacidad de formular interrogantes, de plantear problemas, de generar una "actitud filosófica", de manera de impregnar la vida de reflexión razonada, de comunicación, de diálogo, de discusión, de búsqueda en común de la verdad y el bien, que no implica "repetir" lo que dijeron los filósofos, sino *"hacer entrar el pensamiento de los filósofos en nuestros problemas, hacer que digan algo hoy, para entrar -con ellos o contra ellos- al*

⁶ Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares -Fundamentos Políticos e institucionales del trabajo docente- Ministerio de Educación, INFOD. 2008.

debate vivo en un ágora de ahora.”⁷

En este sentido, el modo de problematizar y conceptualizar las diferentes dimensiones que, desde la perspectiva filosófica pueden plantearse frente a la educación y el conocimiento, tiene efectos sobre las prácticas y las teorías que sobre ella se construyen.

Ejes de contenidos

Filosofía y Educación

Las vinculaciones entre la educación como práctica y la filosofía como reflexión crítica. Diferentes posiciones que constituyen el discurso actual de la filosofía de la educación.

Filosofía y Conocimiento

¿Qué es el conocimiento? Tres modelos del proceso de conocimiento: El conocimiento como reflejo de la realidad; el conocimiento como construcción de nuestro pensamiento; el conocimiento como interacción entre sujeto y objeto en el marco de las prácticas sociales. Tres problemas del conocimiento y sus consecuencias pedagógicas: racionalismo, empirismo y pragmatismo. El escepticismo y el dogmatismo: pasado y presente. La actitud crítica. El papel del conocimiento en la educación.

Saber y poder

Los intereses del conocimiento. La conciencia gnoseológica. La legitimación del conocimiento.

Diferentes tipos de conocimientos

Conocimiento directo; conocimiento de habilidad; conocimiento proposicional. Conocimiento disciplinar y conocimiento escolar. La existencia social del conocimiento escolar.

Orientaciones para la enseñanza

La propuesta plantea la intención de transformar la clase de filosofía en un *espacio para filosofar*, tomando como material fundamental el planteo de problemas filosóficos.

Trabajar con problemas filosóficos no es sólo una estrategia didáctica, es rescatar lo propio de la disciplina como pensar problematizador. Un problema patentiza la dialéctica del saber y el no saber, pero ambos conscientes de sí.

Al ubicarse frente a un problema, se entra en la lógica del conocimiento como proceso y no como producto acabado. El problema quiebra la lógica de la certeza y nos sumerge en la incertidumbre propia de la sensibilidad filosófica.

La filosofía, en tanto actividad de cuestionamiento y de búsqueda de sentido, rechaza las respuestas simples, despliega la indagación y la actitud problematizadora delimitando sus núcleos de reflexión. En tal sentido, se vale de procedimientos discursivos y argumentativos para elaborar y resignificar sus temas.

Sin embargo, este propósito por sí solo no garantiza un verdadero aporte al fin principal si no se plasma en un proyecto para el aula que tenga como telón de fondo una concepción activa de la enseñanza en materia filosófica y se constituya poniendo en debate las tres dimensiones fundamentales: las preguntas o problemas, el marco histórico

⁷ Berttolini, M. y otras Materiales para la construcción de cursos de filosofía. A.Z. edit. Uruguay, 1997

y las herramientas de la argumentación, haciendo efectivo el ejercicio del juicio crítico sobre los distintos aspectos de la realidad, con el propósito de desarrollar competencias para participar de manera consciente, crítica y transformadora en la sociedad. Esta tarea supone desarrollar habilidades de trabajo intelectual y de pensamiento crítico y que, a la vez, son parte de la capacidad dialógica. Ésta favorece una visión conceptual dinámica del contexto que otorga al futuro docente la capacidad de asumir un posicionamiento crítico frente a las complejas problemáticas de la educación y del conocimiento.

Bibliografía básica

AUAT, L. A. (2002) *Introducción a la Filosofía*. Nuevas Visión, Rosario.

CARPIO, A. (1995) *Principios de Filosofía. Una introducción a su problemática*. Glauco, Bs. As.

CULLEN, C. (1997) *Críticas de las razones de educar*. Paidós, Buenos Aires.

----- (2004) *Perfiles ético-políticos de la Educación*. Paidós, Buenos Aires.

DI CARLO, E. Y OTROS AUTORES (2003) *Estudios en educación. Un examen desde Platón a Piaget*. Miño y Dávila, Buenos Aires.

FERRÉ, N. (2003) *Filosofía, sociedad y educación. Convergencias y recuperaciones en filosofía de la educación*. Jorge Baudino Ediciones, Buenos Aires.

FOUCAULT, M. (2008) *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI, Buenos Aires.

GAARDNER, J. (1994) *El mundo de Sofía. Novela sobre la Historia de la Filosofía*". Siruela. Fondo de Cultura Económica, Madrid.

MORIN, E. (1996) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

MÉLLICH SANGRA, J. C. (2006) *Transformaciones. Tres ensayos de Filosofía de la Educación*. Miño y Dávila, Buenos Aires.

NORO, J. (2005) *Pensar para educar: Filosofía y Educación*. Didascalía, Buenos Aires.

OBIOLS, G. (2002) *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Unidad Curricular:

**SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN
- Materia -**

Ubicación en el plan de estudios: 2º Año

Carga horaria semanal: 4 horas cátedra - 2 hs. 40 minutos reloj

Carga horaria total: 64 horas cátedra - 42 hs. 40 minutos reloj

Régimen de Cursado: Cuatrimestral- 2º Cuatrimestre

Marco general

Los lineamientos curriculares nacionales entienden a la enseñanza como una práctica intencional, histórica y situada, desde esta perspectiva ubicar a la Sociología de la Educación en el campo de la Formación General constituye la mediación necesaria para apoyar la comprensión, valoración e interpretación de la Educación en el marco de la cultura y de la sociedad, entendida desde un orden social en permanente transformación, y de fortalecer criterios de acción sustantivos que orienten la práctica docente.

Si bien se considera a Durkheim el primero en abordar la educación desde consideraciones sociológicas; es bien cierto, también, que fue la transición del Antiguo Régimen a la sociedad industrial (Siglo XIX), la que ofreció las circunstancias para que la Escuela sirviera de mediadora para establecer un orden social que era a la sazón indispensable.

Según el autor Xavier Bonal "... las primeras teorías sociológicas sitúan a la educación como un subsistema social de aprendizaje de normas y valores sociales que van a servir de fundamento a una nueva propuesta de sociedad y a establecer un control político frente al caos social propiciando por el cambio de un orden monárquico a un orden industrial las funciones que sirvieron para la transmisión de conocimientos y hábitos de tipo instrumental y del orden expresivo son conocidas como socialización y control social.

Posteriormente con Durkheim aparece la función de adaptación por medio de la cual se establece la función social de la educación. A mediados del siglo XX, luego de la segunda guerra mundial, la sociología de la educación alcanza su cúspide. A partir de aquí, dicha disciplina comienza a dar cuenta sobre aspectos tales como la asignación y distribución de las posiciones sociales, implementadas desde el escenario ya institucionalizado y aceptado de la Escuela; desde este contexto, la educación es formal y estructurante, porque sanciona socialmente trayectorias individuales, formas de integración y exclusión social, movilidad social y otras. Después de los sesenta, el funcionalismo cae en decadencia en virtud del concepto de redistribución que sirve de base a la educación de ese momento; y surgen, con fuerza, diferentes metodologías de naturaleza marxista que dan lugar a lo que se patentó como sociología de la educación crítica.

Esta sociología es contraria a los planteamientos de las sociologías funcionalista-tecnológica y de capital humano, dado que las corrientes que la acompañan (“teoría de la reproducción”) hacen énfasis en la importancia del conflicto y de la ideología en la educación y no, como las anteriores, en la búsqueda de igualdad de oportunidades, redistribución económica o asignación de funciones. La misma complejidad en el análisis en los años ochenta, se presenta en los noventa, pero con la garantía de que se evidencian algunas salidas a los problemas de carácter teórico y epistemológico de la sociología de la educación, tales como la recuperación de la teoría del Capital humano en un contexto de cambio tecnológico y económico...”⁸

Desde la presente propuesta, la Sociología de la Educación es una herramienta teórica que permite conocer la realidad educativa de un modo sistemático e interpretar sus condiciones y también sus límites.

A través de ella se pretende generar las condiciones necesarias para que los alumnos/as comprendan el escenario sociocultural político y económico que enmarca sus desarrollos actuales, entendiendo que la profesión docente, comprende una práctica social enmarcada en instituciones con una manifiesta inscripción en el campo de lo estatal y sus regulaciones

Por ello es necesario analizar y situar los distintos desarrollos antes mencionados que enmarcan las producciones teóricas de la Sociología, desde la contribución de paradigmas educativos críticos, que permitan desnaturalizar las prácticas complejas y cambiantes que describen los procesos educativos actuales.

Finalidades formativas de la unidad curricular

- Comprender a los sujetos de la educación focalizando en los procesos de desarrollo subjetivo y los diferentes modelos de aprendizaje.
- Adquirir las herramientas conceptuales que permitan pensar a la escuela como dispositivo y al alumno como posición subjetiva.
- Comprender la integralidad del proceso de enseñanza aprendizaje en los diferentes contextos educativos institucionales y las diferencias individuales, grupales y socioculturales.
- Construir propuestas didácticas adecuadas a diversos sujetos, modalidades y contextos, basadas en criterios de inclusión.
- Comprender que el conocimiento de las diferentes perspectivas teóricas y las transformaciones epistemológicas tienen un carácter instrumental y deberán servirle para una práctica reflexiva sobre los procesos de aprendizaje.
- Comprender marcos teóricos que complejicen la relación entre sujeto y el aprendizaje escolar, entre el conocimiento cotidiano y el escolar, que aportan a la intervención en los diferentes escenarios educativos y muestran los alcances y los límites de los diferentes modelos psicológicos del aprendizaje.

⁸ Xavier Bonal, Sociología de la Educación, Editorial Paidós

- Abordar el análisis de las interrelaciones que se producen entre los diferentes grupos de aprendizaje en el contexto escolar de manera que permitan intervenciones adecuadas.
- Problematizar la incidencia de la diversidad como factor determinante del fracaso escolar.
- Analizar el aprendizaje, con especial énfasis en el aprendizaje escolar, aportando a la comprensión de su dinámica, riqueza y dimensiones.

Criterios para la selección de contenidos

La selección de contenidos se sustenta en la concepción de la teoría como una herramienta para la transformación, en ese sentido propone conocer la realidad educativa desde una perspectiva socio histórico que contribuye a desnaturalizar el orden social y educativo. El análisis de la génesis y la lógica de funcionamiento de las instituciones y las prácticas educativas es un recurso inevitable para la comprensión y transformación del presente.

No se intenta abordar el universo de la disciplina misma, sino identificar los problemas relevantes y sus principales aportes a la formación y las prácticas docentes, en el sentido de convertirse en un andamiaje conceptual que permita una reflexión crítica y su posterior transferencia a las decisiones diarias.

La propuesta de contenidos enunciada no supone una prescripción enciclopedista si no la potencialidad de elección de acuerdo a criterios docentes e institucionales

Ejes de contenidos

Sociología de la Educación como disciplina

Caracterización epistemológica de la sociología de la educación

Educación y sociedad, su vinculación a partir de diferentes paradigmas: consenso o conflicto. El campo de la investigación socioeducativa en perspectiva histórica, el campo de la investigación socioeducativa en América Latina y Argentina. Perspectivas actuales

La Educación como asunto de Estado

La educación como consumo y como inversión.

La educación como sistema nacional. Política educativa y economía política: Conceptualizaciones actuales.

Estado, escuela y clases subalternas. Socialización y subjetivación: los sentidos de la escolarización en diferentes contextos.

Escuela familia, territorio: lecturas actuales.

Escuela y comunidad: lo rural y lo urbano, la nueva ruralidad. Las comunidades indígenas actuales y la demanda de una educación intercultural.

Escuela y pobreza en la Argentina: perspectivas actuales

Problematización de la realidad escolar.

La escuela como institución social: Funciones sociales de la escuela

Estructura social y sistema escolar; influencia del medio social en la realidad escolar. Aportes desde las perspectivas críticas: al lugar del sistema educativo y de la escuela en la reproducción social, cultural e ideológica.

Planteos teóricos acerca de la diversidad sociocultural. Igualdad o diferencia: género, clase, etnia en educación.

Contexto y marco epistemológico del multiculturalismo: Multiculturalismo en la nueva sociedad; la educación multicultural.

Orientaciones para la enseñanza

Es relevante que el docente se ubique en la figura de andamiar los procesos de aprendizaje que se desarrollan al interior de sus cátedras para hacer de ellos lectores autónomos partiendo de:

-presentarles bibliografía auténtica de la disciplina, no manuales diseñados para enseñar una materia;

-proporcionar la información que los textos dan por sabido (contextos de producción, paradigmas, líneas teóricas, etc.);

-proponerles lecturas con ayuda de guías que los orienten en el por que y para que de las lecturas;

-propiciar actividades de análisis de textos académicos, periodísticos, publicaciones especializadas, videos, en función de:

a) identificar posturas, ponderar razones, argumentaciones, etc.

b) relacionar con los conocimientos anteriormente adquiridos

c) discutir, opinar, desnaturalizar

-proponer actividades de producción, exposición, reelaboración y socialización de los saberes trabajados;

-propiciar situaciones de acercamiento a los sujetos y practicas reales sobre las que versan las teorías abordadas: análisis de casos, observaciones.

Bibliografía básica

BAUDELLOT, C. y ESTABLET, R. (1990). *La escuela capitalista*. Siglo XXI Editores, México.

BOURDIEU, P. (1990). *El racismo de la inteligencia: sociología y cultura*. Editorial Grijalbo. México.

KAPLAN, Carina (2008) *Talentos, dones e Inteligencias*. Editorial Colihue. Buenos Aires.

CASTEL, Robert (2004). *La inseguridad social: ¿qué es estar protegidos?* Manantial, Buenos Aires, 1° edición.

CASTILLO, S. L. y otros (2007) *Escuelas Ruralizadas y Desarrollo regional*. Editorial Universidad Nacional de La Pampa. Argentina

----- (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Barcelona, España: Editorial Losada

E GENTILI, P. y FRIGOTTO, G. (comp.) *La ciudadanía negada: políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Colección Grupo de Trabajo. FLACSO, Buenos Aires.

FERNÁNDEZ PALOMARES F. (2003), *Sociología de la Educación*, Editorial Pearson Alambra

LLOMOVATE S. y KAPLAN, C. (2005) *Desigualdad Educativa: la naturaleza como pretexto*. Ediciones Noveduc. Buenos Aires

REDONDO, P. (2004) *Escuelas y pobreza: Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós.

TENTI FANFANI, E. (2004) *Sociología de la Educación*. Cuadernos universitarios .Editorial Univ. Nacional de Quilmes. Argentina

Unidad Curricular: PRÁCTICA DOCENTE II

CURRICULUM, SUJETOS Y CONTEXTOS -Práctica-

Ubicación en el plan de estudios: 2º año

Carga horaria semanal: 4 horas cátedra - 2 horas 40 minutos reloj

Carga horaria total: 128 horas cátedra - 85 horas 20 minutos reloj

Régimen de cursado: Anual

Marco general

Hacer currículum en la escuela es tomar decisiones adecuadas para los alumnos que esa escuela atiende. En esas decisiones hay prescripciones tomadas en el nivel macropolítico, hay saber y experiencia de los docentes, hay una historia institucional que marca huella sobre las decisiones, hay alumnos y contextos particulares. No se trata, por tanto, de pasar la responsabilidad exclusivamente a los directores y profesores o maestros, sino de mirar lo que pasa en la escuela como lugar de construcción permanente de un currículum. Es pensar a la escuela como un lugar donde, también, hay un currículum procesado social, política y culturalmente.

Por ello, en un segundo nivel de aproximación a la realidad institucional en el Campo de la Práctica, los alumnos se orientarán hacia el reconocimiento del Currículum como un producto histórico-social cruzado por profundos debates. Consecuentemente, se enfatiza la idea que la definición de los contenidos curriculares y los modos de enseñar se realizan en determinadas coordenadas de tiempo y lugar; en su procesamiento intervienen diversos sujetos, instituciones y grupos de interés -autoridades, comunidades académicas, medios de comunicación, docentes, padres, alumnos- motivados por diversas y, a veces, contradictorias visiones acerca del sentido de la educación.

Ahora bien, esto se relaciona con la concepción de la enseñanza como práctica social, como actividad intencional, que pone en juego un complejo de mediaciones orientado a la construcción del conocimiento.

Finalidades formativas de la unidad curricular

- Manejar conceptualizaciones teóricas básicas sobre el campo del currículum.
- Analizar documentos curriculares de distintos niveles de definición: nacional, jurisdiccional, institucional y de aula.
- Conocer especialmente los diseños curriculares de los niveles para los que se forman los docentes e interpretar las concepciones teóricas que los fundamentan. Y el lugar que en él ocupa la disciplina.
- Reconocer las diversas formas de relación con el conocimiento y los complejos significados del contenido escolar.
- Comprender, desde la práctica, las influencias que ejerce el currículum en la vida institucional y en el aula.
- Comparar los modelos de formación observados en situaciones de práctica con los modelos vigentes en el instituto formador y los propios, avanzando en el análisis reflexivo y en la construcción de criterios didácticos superadores.

- Tomar conciencia de que las prácticas tienen una dimensión teórica implícita que las sustenta y que orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Asumir procesos de observación participante en las clases y utilizar herramientas sistemáticas de indagación e interpretación relativas al currículum y la enseñanza.
- Propiciar la producción de informes académicos (relatos, informes interpretativos, memorias, entre otros) que den cuenta de las experiencias desarrolladas en torno al trabajo en el instituto formador y con las escuelas asociadas.

Ejes de contenidos

El currículum como prescripción, como campo de prácticas y como objeto de análisis y aprendizaje. Los documentos curriculares y su papel regulador de las prácticas: el currículum jurisdiccional del Nivel Inicial, Primario y Secundario, y los PCI; proyectos de área y disciplinares de los docentes de las escuelas asociadas. Niveles de coherencia y complejidad.

Criterios para el análisis de supuestos subyacentes en materiales curriculares (guías didácticas, libros de texto, software educativos, entre otros).

La enseñanza entendida como currículum en acción: tensiones con el currículum prescripto. El papel mediador de los docentes, los alumnos y los contextos de la enseñanza y del aprendizaje.

El currículo de Matemática, criterios y teorías que lo organizan. Marcos epistemológicos. Coherencia con la puesta en práctica en las escuelas asociadas.

El desarrollo curricular de Matemática: qué, cómo y propósitos de lo que se enseña.

Los sujetos de las prácticas. Construcción del rol docente Trayectorias docentes en escuelas y contextos diferentes. Tradiciones docentes y modelos curriculares vigentes. La constitución de las representaciones del rol a partir de los modelos curriculares

Las consignas de trabajo en el aula como reguladoras de las tareas y actividades de enseñanza y aprendizaje. Criterios para identificar y elaborar consignas didácticas orientadas a la comprensión y uso práctico de los contenidos.

Aportes para la investigación: observación, entrevistas, análisis documental, técnicas de registro. El registro etnográfico, biografías, registros narrativos, registros fotográficos, videos, etc. Las trayectorias escolares.

Organización y criterios para la implementación de la unidad curricular Práctica II

Esta Práctica se realizará de modo alterno entre el instituto y las escuelas asociadas.

Actividades en el instituto

Podrán planificarse para el inicio y el final de cada cuatrimestre. En los espacios intermedios los alumnos trabajarán en las escuelas asociadas, con el acompañamiento del Profesor de Práctica y del Docente Orientador.

Las actividades iniciales ayudarán a recuperar los aprendizajes centrales del primer año y a significar su importancia para abordar aprendizajes centrados en el currículum y la enseñanza. Además, aportarán nuevos marcos conceptuales relativos a los mismos y anticiparán la relevancia que tiene para los estudiantes del profesorado la formación en sus futuros lugares de trabajo. Esto equivale al aprendizaje de un oficio a través del cual los docentes se nutren de un saber hacer informado.

Asimismo, los futuros docentes analizarán su disciplina en el marco de los Diseños Curriculares Provinciales del área y la relación entre estos con el Proyecto Curricular Institucional de cada escuela (resultante de los acuerdos institucionales sobre qué enseñar y evaluar en función de los sujetos y contextos particulares).

En segundo año se espera un avance en el manejo de herramientas de indagación e interpretación de la realidad. En tal sentido, se recomienda instrumentar en el manejo de habilidades para leer inteligentemente tanto documentos escritos como prácticas curriculares diversas, especialmente al interior de las aulas. Esto requiere disponer de categorías teóricas que puedan ponerse en tensión con lo que los estudiantes observarán en la realidad, permitiéndoles:

a) contrastarla con explicaciones que van más allá de su propio sentido común, y

b) atravesar la dimensión manifiesta del currículum y la enseñanza para interpretar significados latentes cuya potencia es importante comprender.

Las demás instancias de trabajo en el instituto permitirán realizar socializaciones, discutir problemáticas detectadas en las escuelas, avanzar en el estudio de marcos conceptuales, analizar producciones de los estudiantes y realizar aperturas y cierres parciales del proceso de aprendizaje correspondiente al segundo año de formación.

Actividades en las escuelas asociadas

Antes de su inserción en las escuelas asociadas, el estudiante deberá tener claro qué es lo que irá a hacer y cuál es su bagaje de conocimientos y herramientas disponibles para insertarse en las mismas.

La entrada a las escuelas asociadas se hará, con un proyecto desarrollado por los alumnos que organice las actividades de manera flexible, previo acuerdo con el docente orientador y el profesor de Práctica II.

Los estudiantes realizarán diversas tareas que les posibiliten conocer los documentos curriculares señalados en los contenidos y las dinámicas curriculares concretas de la institución. Recorrerán las instalaciones, observarán y registrarán con los medios que tenga disponibles (registros escritos, fotográficos, filmaciones, audio) las diversas actividades que se realizan en distintos momentos de la jornada escolar. Realizarán identificación, registro y análisis de documentación institucional: PEI, PCI, Planificaciones Docentes –anuales, de unidad didáctica, entre otras-, como así también diferentes documentos formales de la institución.

Cuando el trabajo se realice en las aulas, prestará especial atención a la enseñanza de los contenidos disciplinares que forman parte del currículum, a lo que los docentes dicen, hacen y hacen hacer a los alumnos. En tal sentido, llevarán a cabo observaciones, registros y análisis de estrategias, materiales y recursos de enseñanza y de evaluación.

El Profesor de Práctica y el Docente Orientador ayudarán a comprender el concepto de “pensamiento práctico del profesor” y a identificar esquemas de acción, interpretando supuestos que los sostienen. Podrán ejercitarse imaginando y proponiendo otros esquemas posibles de acción para enseñar los mismos contenidos, poniendo especial atención a los procesos de pensamiento y a los desempeños que se estimulan en los alumnos actuando de una u otra manera. La idea es que aprendan a identificar el carácter de las pautas de enseñanza que observan y analizan, advirtiéndoles cuándo apuntan a la repetición, a la re-construcción, a la comprensión, etc. Lo importante, en esta instancia, es que tomen conciencia de que las prácticas de enseñanza tienen siempre una dimensión

teórica implícita que las orienta y que éstas inciden en los procesos y resultados del aprendizaje.

El cierre de Práctica docente II podría centrarse en construir conjuntamente, principios de procedimiento curricular y didáctico que se presenten como superadores de lo analizado durante los períodos de inserción en las escuelas asociadas. Para esto será importante estimular la recuperación y utilización de contenidos aprendidos en los otros campos de la formación, avanzando sobre sentidos puramente especulativos.

Evaluación y Promoción

Este espacio curricular deberá cumplir con la carga horaria preestablecida. El 60% será destinado al desarrollo de clases en el Instituto Formador y el 40 % restante se cumplimentará con la realización de tareas de campo en instituciones educativas de diversos contextos; las mismas podrán ser llevadas a cabo durante la totalidad del cursado.

En las tareas de campo, los/las alumnos/as serán distribuidos en grupos pequeños de hasta 5 (cinco) miembros, los que deberán llevar una carpeta donde registrarán dichas tareas. El número de alumnos que ingresará a las instituciones para llevar a cabo el trabajo de campo estará sujeto al previo acuerdo entre el instituto formador y las escuelas asociadas. Posteriormente cada grupo de alumnos/as deberá efectuar, junto con el profesor de Práctica II, un análisis crítico del trabajo realizado.

Las actividades para el campo de la práctica, pautadas en el DCJ y los trabajos prácticos serán evaluadas en forma conceptual y formarán parte del portfolio o de las alternativas que se seleccionen para el coloquio final, el cual será grupal con la presencia del profesor de la Unidad. Este coloquio se constituirá en una actividad de cierre, cuya finalidad será la integración de los aprendizajes en el ISFD y la Escuela Asociada, pudiendo adoptar la modalidad de Portfolio (carpeta de aprendizajes).

La unidad curricular Práctica II se promocionará en forma directa, si cumplen con los requisitos establecidos en el Reglamento de la Práctica y Residencia.

Los/as alumnos/as tendrán derecho a un recuperatorio integral cuando los porcentajes de asistencia no llegaren al 75%, pero superen el 50% y se encuentren debidamente justificados por razones de enfermedad, trabajo u otras que la institución determine.

Los/as alumnos/as que no cumplimentaren con el porcentaje mínimo de los objetivos, tendrán derecho a completar el proceso en el primer cuatrimestre del año siguiente. Si dicho proceso no se completa en ese lapso, la unidad curricular deberá ser recursada.

Unidad Curricular:

SUJETO DE LA EDUCACION - Materia -

Ubicación en el plan de estudio: 2º Año

Carga horaria semanal: 4 horas cátedra – 2 horas 40 minutos reloj

Carga horaria total: 128 horas cátedra – 85 horas 20 minutos reloj

Régimen de cursado: Anual

Marco general

La unidad curricular Sujeto de la Educación requiere un abordaje propio de la etapa para la que se forma.

En líneas generales, las concepciones y las imágenes del sujeto que la sociedad y la cultura han ido construyendo a lo largo de la historia son variadas, y han dependido de factores filosóficos, científicos y culturales teñidos del paradigma científico vigente ⁷.

Los Lineamientos Curriculares Nacionales proponen que se debe tener en cuenta que las profundas transformaciones sociales han configurado diferentes sentidos atribuidos a la infancia y adolescencia en virtud de las profundas desigualdades sociales que signan a la sociedad contemporánea entre otras variables.

Es importante analizar y comprender las formas de subjetividad desde una perspectiva situacional que esté atenta a las prácticas culturales que las producen. Es decir, dimensionar el desarrollo y la constitución subjetiva desde una perspectiva de apropiación mutua de sujeto y cultura.

Se deberá desarticular la idea frecuente acerca de que en el sujeto se pueden observar de manera directa los procesos psíquicos. En este sentido se ve como deseable contemplar un interjuego entre lo teórico y actividades de observación empírica para poner en juego procesos de abstracción y reflexión que faciliten la conceptualización y la interpretación de los procesos de subjetivación. Conocer los procesos que inciden en la configuración de cada sujeto permitirá a los futuros docentes identificar las características y necesidades de aprendizaje de sus alumnos.

Consideraciones sobre etnia, género, creencias, apariencia física, origen, necesidades especiales y su debate, colaborarán a repensar los valores con que cada futuro docente se plantee su tarea como formador ⁸.

7 Enrique Palladino (2006) —Sujetos de la Educación: psicología , cultura y aprendizaje Espacio Editorial Buenos Aires

8 Lineamientos Curriculares Nacionales (2008)

Desde lo sociocultural se entiende al concepto de desarrollo —...como las transformaciones tanto de tipo cualitativo como cuantitativo que permiten a la persona abordar más eficazmente los problemas de la vida cotidiana , dependiendo para definir y resolver dichos problemas, de los recursos y apoyos que le aportan las personas con quienes interactúan y las prácticas culturales. Esto implica la apropiación de los instrumentos y habilidades intelectuales de la comunidad cultural que rodea al sujeto por ello, es esencial considerar el papel de las instituciones formales de la sociedad y las interacciones informales de sus miembros como aspectos centrales del proceso de desarrollo.

El futuro docente más que explicar a partir de diferentes teorías que el desarrollo tiene lugar, es necesario que comprenda e identifique las diversas circunstancias por las que el desarrollo sigue un curso u otro.

El desarrollo está construido sobre las transformaciones y los ritmos intrínsecos a la vida; lo que necesita explicación es la dirección del cambio y los patrones de la vida que organizan el cambio en direcciones específicas.

Citando a Vygotsky, es deseable que el futuro docente se concentre, no en el producto del desarrollo sino en el proceso mismo por el cual las formas superiores se constituyen y posibiliten desde ellas los diferentes aprendizajes.

Estas perspectivas agudizan la comprensión del sujeto educativo destacando que las aulas de las instituciones educativas reciben sujetos heterogéneos y con experiencias de vida diversas.

Finalidades formativas de la unidad curricular

- Analizar los cambios y reestructuraciones que se producen en el ciclo vital y sus repercusiones en la construcción de la subjetividad, la articulación con la estructura familiar y su relación con las formaciones culturales de sus alumnos
- Comprender cómo incide la diversidad de contextos en las cuales viven los niños en su singular proceso de desarrollo.
- Reflexionar acerca de los aportes alcances y límites de las distintas perspectivas teóricas en torno de la comprensión de los procesos de subjetivación.
- Construir propuestas didácticas adecuadas a diversos sujetos, modalidades y contextos, basadas en criterios de inclusión.
- Mudar las teorías implícitas sobre la infancia por construcciones teóricas pertinentes, y actuales que permitan la elaboración de dispositivos de enseñanza acordes a la realidad de cada sujeto

Ejes de contenidos

Psicología del desarrollo del sujeto

Dimensión antropológica: de la herencia biológica al desarrollo humano.

Dimensión social e histórica y cultural. La influencia de la herencia cultural: los símbolos y el lenguaje. La cultura y el contexto.

Dimensión psicológica; desarrollo del yo. Identidad, Origen del Psiquismo.

El desarrollo de los procesos del yo en interacción con la sociedad. Procesos de socialización. Desarrollo social vincular. Procesos cognitivos básicos y desarrollo de las funciones superiores.

Los sujetos adolescentes

Las nuevas adolescencias

Las nuevas culturas juveniles

Problemáticas de la adolescencia hoy. Lo individual y el contexto sociocultural.

Ruralidad, Bilingüismo y Multiculturalidad

Sujetos y escuela

Modalidades de aprendizaje del sujeto: diversidad del desarrollo subjetivo.

La cultura escolar como productora de subjetividad. Escolaridad y Subjetividad Moderna. Subjetividad pedagógica moderna, su agotamiento

Prejuicios y creencias docentes en relación al origen, etnia, género, apariencia física de sus alumnos y la incidencia en la constitución de subjetividad. Escribir, leer y pensar en contextos sociales complejos.

Sujeto resiliencia y educación.

Características del aprendizaje de la disciplina

Sujeto, familia, cultura

Distintas constituciones familiares. Modificaciones en los posicionamientos parentales. Organizaciones familiares en transformación permanente. Relaciones entre familia y escuela en el aprendizaje cotidiano. La subjetividad de los varones y las mujeres. La cuestión de género

Las culturas y los procesos de subjetivación. Escenarios de expulsión social y subjetividad. Impacto de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en la subjetividad. La construcción multimodal de la identidad en los *foliots*.

Factores ambientales que inciden en la constitución del sujeto.

Los diferentes contextos; urbanos, suburbanos, rurales, marginales, excluidos, expulsados, etc.- Las influencias ambientales: pobreza, estrés, alimentación, cultura; El cuidado de la salud.

Historias familiares. Calidad de la paternidad y la maternidad como andamiaje. Maltrato, abusos. Escuela y subjetividad.

Orientaciones para la enseñanza

Es relevante que el docente se ubique en la figura de andamiar los procesos de aprendizaje que se desarrollan al interior de sus cátedras para hacer de ellos lectores autónomos partiendo de:

- Presentar bibliografía auténtica de la disciplina, no manuales diseñados para enseñar una materia.
- Proporcionar la información que los textos dan por sabido (contextos de producción, paradigmas, líneas teóricas, etc.)
- Proponer lecturas con ayuda de guías que los orienten en el por qué y para qué de las lecturas
- Propiciar actividades de análisis de textos académicos, periodísticos, publicaciones especializadas, videos, en función de:
 - a) identificar posturas, ponderar razones, argumentaciones, etc.
 - b) relacionar con los conocimientos anteriormente adquiridos
 - c) discutir, opinar, desnaturalizar.
- Proponer actividades de producción, exposición, reelaboración y socialización de los saberes trabajados
- Propiciar situaciones de acercamiento a los sujetos y practicas reales sobre las que versan las teorías abordadas: análisis de casos, observaciones.

Bibliografía básica

AISENSEN, D.; CATARINA, A. y otros (2007) *Aprendizaje, sujetos y Escenarios*. Ediciones novedades Educativas. Buenos Aires

BERRA J.P. (2007) *Con los adolescentes...quien se anima*. Colección Exploraciones. Buenos Aires.

- BRUNER, J (1988) *Desarrollo cognitivo y Educación*. Ediciones Morata. Madrid..
- DOLTO, F. *La causa de los adolescentes*. Editorial Seix Barral.
- DUSCHATZKY, S. y COREA, C. (2004) *Chicos en banda*. Editorial Paidós Buenos Aires.
- FACIO A.,y otros (2006) *Adolescentes argentinos*. LUGAR EDITORIAL. Buenos Aires.
- GOLDBERT, B. (2008) *Como estimular al adolescente de hoy*. Editorial Lumen. Buenos Aires
- JUNGMAN, E., *Adolescencia, tutorías y escuela. Trabajo participativo y promoción de la salud*. Noveduc Colección ensayos y experiencias.
- KRICHEVSKY, M. *Adolescentes e inclusión educativa*. Noveduc
- LARROSA, J. (1995) *Escuela poder y Subjetivación*. Ediciones de La Piqueta Madrid.
- MAHLER, M. (s/d) *Estudios II. Separación individuación* Editorial Paidós Buenos Aires
- OBIOLS G., OBIOLS, S. *Adolescencia, Posmodernidad y Escuela*. Noveduc colección ensayos y experiencias.
- PALLADINO, E. *Psicología Evolutiva*. Editorial Lumen
- VERNIERI M. J. (2006) *Adolescencia y autoestima*. Editorial Bonum. Madrid.

Unidad Curricular:**ANALISIS MATEMATICO I
- Materia -****Ubicación en el plan de estudios: 2° Año****Carga horaria semanal: 6 horas cátedra - 4 horas reloj****Carga horaria total: 96 horas cátedra - 64 horas reloj****Régimen de cursado: Cuatrimestral -1° Cuatrimestre****Marco general**

En la Historia de la Matemática se encuentran diversos problemas que dieron origen al pensamiento propio del Análisis. Entre ellos, en el campo de la física podemos citar el estudio de las variaciones de posición, velocidad, aceleración; en el campo geométrico: la identificación de la recta tangente a una curva o el cálculo de áreas bajo ella. En sus comienzos se avanzó en el conocimiento matemático con aproximaciones no formalizadas que requirieron el paso de muchos años de trabajo hasta constituirse en saberes formalizados y deductivamente organizados. El hecho de poder manejar, con herramientas matemáticas, “lo variable” resultó clave para aproximar respuestas a los problemas.

Asimismo, la necesidad de formalizar tanto planteos como respuestas, requirió refinar el significado de lo infinitamente pequeño o grande, lo despreciable, lo infinitesimal, generándose conceptos (como el de límite o sucesiones) que hoy en día permiten sustentar deductivamente el Análisis.

Finalidades formativas de la unidad curricular

- Promover la sistematización y aplicación de los conceptos del análisis matemático.
- Comprender los conceptos y propiedades que permiten fundamentar el Análisis Matemático.
- Modelizar matemáticamente procesos relativos a funciones, descriptos en lenguaje coloquial.
- Explorar procesos inversos referidos a funciones y analizar cómo se manifiestan en las distintas representaciones.
- Reconocer el sentido de las construcciones matemáticas en relación a los procesos históricos que las generaron, y a las problemáticas centrales a las cuales dieron respuesta.
- Utilizar la exploración numérica o gráfica como recurso para abordar situaciones cuya solución se desconoce.
- Describir y visualizar el comportamiento de funciones de una variable, utilizando el lenguaje coloquial, gráfico y numérico, de forma manual y/o calculadora/graficadores.

- Disponer de criterios sustentados en aportes teóricos propios del Análisis Matemático, para abordar problemáticas de campos intra o extra matemáticos.

Ejes de contenidos

Límite funcional. Punto de acumulación y entornos. Límite finito. Límites laterales. Álgebra de límites. Generalización del concepto de límite. Asíntotas lineales a curvas planas.

Continuidad. Funciones continuas en un punto. Discontinuidades. Álgebra de funciones continuas. Continuidad en un conjunto. Teorema del valor intermedio. Teorema de Bolzano. Funciones monótonas, teoremas.

Derivada. Derivada de una función en un punto. Función derivada. Continuidad de una función derivable. Álgebra de derivadas. Derivada de función implícita. Diferencial de una función. Derivadas sucesivas.

Aplicaciones de la derivada. Recta tangente y normal.

Orientaciones para la enseñanza

Para el desarrollo de esta unidad curricular se sugiere:

- Utilizar problemas que histórica y epistemológicamente significaron el inicio de los desarrollos de los conceptos fundamentales propios del Cálculo Diferencial.
- Examinar los lenguajes y herramientas que se utilizaron a lo largo de la historia para expresar las ideas del análisis, antes de la formalización del concepto de límite.
- Promover formas de representación de los procesos propios del análisis en lenguaje natural, gráfico, con el uso de recursos informáticos y el lenguaje algebraico.
- Articular con las unidades curriculares Álgebra I, Álgebra II, Geometría I, Modelización Matemática, Historia y Epistemología de la Ciencia, Geometría II, Análisis Matemático II.

Bibliografía básica

STEWART, J. (2008) Cálculo, Grupo Editorial Iberoamérica. México.

LARSON, R.; EDWARDS, B.(2010). Cálculo 1 de una variable. Mc Graw Hill. México.

HASSER, N; LA SALLE, J.; SULLIVAN, J. (1992). Análisis Matemático. Vol. 1. Trillas. México.

Unidad Curricular:

ANÁLISIS MATEMÁTICO II
- Materia -

Ubicación en el plan de estudios: 2° Año

Carga horaria semanal: 6 horas cátedra - 4 horas reloj

Carga horaria total: 96 horas cátedra - 64 horas reloj

Régimen de cursado: Cuatrimestral -2° Cuatrimestre-

Marco general

La vinculación entre el concepto de razón de cambio con el de cambio acumulado y los procesos de formalización, brindan el marco para distintos problemas que posibilitaron la identificación de la derivación y la integración como procesos inversos. Tanto en el campo de la física como en lo geométrico, la integración permitió dar solución a diversas situaciones. El estudio de problemáticas relacionadas con lo geométrico y lo numérico, las funciones y las sumas infinitas proporcionan descripciones de nuevos fenómenos aportando nuevos enfoques al conocimiento.

Finalidades formativas de la unidad curricular

- Promover la sistematización y aplicación de los conceptos del análisis matemático.
- Comprender los conceptos y propiedades que permiten fundamentar el Análisis Matemático.
- Modelizar matemáticamente procesos variacionales, descriptos en lenguaje coloquial.
- Explorar procesos inversos referidos a funciones y analizar cómo se manifiestan en las distintas representaciones.
- Reconocer el sentido de las construcciones matemáticas en relación a los procesos históricos que las generaron, y a las problemáticas centrales a las cuales dieron respuesta.
- Utilizar la exploración numérica o gráfica como recurso para abordar situaciones cuya solución se desconoce.
- Describir y visualizar el comportamiento de funciones de una variable, utilizando el lenguaje coloquial, gráfico y numérico, de forma manual y/o calculadora/graficadores.
- Identificar distintas lógicas de construcción de patrones a partir de secuencias (numéricas, geométricas).
- Disponer de criterios sustentados en aportes teóricos propios del Análisis Matemático, para abordar problemáticas de campos intra o extra matemáticos.

Ejes de contenidos

Funciones crecientes y decrecientes. Teorema de Rolle. Teorema del Valor Medio. Extremos relativos y absolutos. Punto de inflexión. Concavidad.

Teorema de Bernoulli - L'Hopital. Aproximaciones de funciones mediante polinomios de Taylor.

Integrales. Integrales indefinidas. Primitivas. Propiedades. Álgebra de primitivas. Métodos de resolución. Integral definida. Propiedades. Teorema del valor medio para el cálculo integral. Teorema fundamental del cálculo integral. Regla de Barrow. Cálculo de áreas. Longitud de arco y superficies de revolución. Volumen de sólidos.

Sucesiones. Sucesión de números reales. Límite de una sucesión. Sucesiones monótonas y sucesiones acotadas. Sucesiones de Cauchy. Series numéricas. Convergencia de una serie. Series de términos positivos. Criterios de convergencia. Series alternadas. Criterios de convergencia. Convergencia absoluta y condicional. Series de potencias. Integrales impropias. Series de Taylor.

Orientaciones para la enseñanza

Para el desarrollo de esta unidad curricular se sugiere:

- Utilizar problemas que histórica y epistemológicamente significaron el inicio de los desarrollos de los conceptos fundamentales propios del Cálculo Diferencial e Integral.
- Promover formas de representación de los procesos propios del análisis en lenguaje natural, gráfico, con el uso de recursos informáticos y el lenguaje algebraico.
- Estimular la utilización de métodos inductivos para favorecer la comprensión de conceptos que requieren del dominio de procesos infinitos.
- Articular con las unidades curriculares Geometría II, Análisis Matemático I, Álgebra III, Probabilidad y Estadística, Análisis Matemático III, Estadística Inferencial.

Bibliografía básica

STEWART, J. (2008) *Cálculo*, Grupo Editorial Iberoamérica. México.

LARSON, R.; EDWARDS, B.(2010). *Cálculo 1 de una variable*. Mc Graw Hill. México.

HASSER, N; LA SALLE, J.; SULLIVAN, J. (1992). *Análisis Matemático*. Vol. 1. Trillas. México.

Unidad Curricular:

ÁLGEBRA III
- Materia -

Ubicación en el plan de estudios: 2º Año

Carga horaria semanal: 4 horas cátedra – 2 horas 40 minutos reloj

Carga horaria total: 128 horas cátedra – 85 horas 20 minutos reloj

Régimen de cursado: Anual

Marco general

Se introducen las problemáticas que han permitido la construcción y evolución de los conceptos y técnicas propias del álgebra. La confrontación con entes formales y la manipulación de los mismos siguiendo reglas sintácticas, valorizando su potencial como herramienta de validación y regulación durante el proceso de modelización, constituyen un aporte para el abordaje de la problemática.

Finalidades formativas de la unidad curricular

- Comprender la naturaleza y el propósito de los sistemas axiomáticos.
- Comparar y contrastar el conjunto de los números reales y sus diversos subconjuntos respecto a sus características estructurales.
- Reconocer la noción de homomorfismo como manera de relacionar estructuras y construir nuevos objetos.
- Conocer y aplicar resultados vinculados con polinomios con coeficientes de distintos conjuntos numéricos.
- Utilizar los isomorfismos como instrumentos que viabilizan la identificación de una misma estructura en conjuntos dotados de operaciones con apariencias muy distintas, a partir de sus propiedades algebraicas.
- Familiarizarse con las estructuras algebraicas de cuerpos y espacios vectoriales.
- Proponer problemas que faciliten la construcción del concepto de linealidad de una transformación.

Ejes de contenidos

Números reales. Operaciones. Isomorfismo de una parte de \mathbb{R} en \mathbb{Q} . Caracterización de los números reales como cuerpo ordenado y completo. Cortaduras en \mathbb{Q} .

El cuerpo de los complejos. Operaciones. Propiedades.

Los polinomios. Operaciones y propiedades. Teorema fundamental del álgebra. Descomposición de un polinomio como producto de polinomios. Polinomios sobre el cuerpo de los complejos.

Espacios vectoriales. Combinaciones lineales. Independencia lineal. Bases. Transformaciones lineales. Espacio vectorial de las matrices.

Orientaciones para la enseñanza

Para el desarrollo de esta unidad curricular se sugiere:

- Revisar desde una perspectiva histórico epistemológica cada uno de los ejes sugeridos, a fin de percibir la evolución del lenguaje algebraico.
- Habilitar espacios formativos para conjeturar, explicar, contrastar, experimentar, formular y verificar, apoyado por el uso de recursos adecuados, como los informáticos.
- Analizar producciones algebraicas en las cuales se puedan detectar errores y obstáculos en la manipulación de expresiones algebraicas. Explicar los errores, los corrigen y proponen actividades remediales.
- Realizar investigaciones bibliográficas -sobre un tema en particular, sobre los problemas que dieron origen a un concepto, sobre los rudimentos de desarrollos teóricos claves en el avance del conocimiento algebraico y presentar la producción resultante en forma escrita y oral.
- Participar en discusiones en las que se analicen y justifiquen procedimientos o resoluciones
- Articular con Álgebra II, Geometría II, Análisis Matemático I, Análisis Matemático II, Análisis Matemático III y Álgebra IV.

Bibliografía básica

BELLO, I (2004). *Álgebra*. Ed. Thomson.

de Burgos, J (1993). *Álgebra Lineal*. McGraw Hill. España.

HOFFMAN, K; KUNZE, R. (1973). *Álgebra Lineal*. Prentice Hall Hispanoamericana. México.

KOSTRIKIN, A (1980). *Introducción al Álgebra*. Ed. Mir. Moscú.

LANG, S. (1994). *Álgebra*. Addison Wesley.

LEHMAN, CH. (1980). *Álgebra*. Limusa

OUBIÑA, L.; ZUCHELLO, R. (1994). *Estructuras Algebraicas*. Exacta.

Unidad Curricular:

GEOMETRÍA II

-Materia -

Ubicación en el plan de estudios: 2º Año

Carga horaria semanal: 5 horas cátedra – 3 horas 20 minutos reloj

Carga horaria total: 160 horas cátedra – 106 horas 40 minutos reloj

Régimen de Cursado: Anual

Marco general

La construcción histórica de los objetos geométricos, identificando las distintas etapas de su evolución y reconociendo los obstáculos epistemológicos, como así también la discusión de las dificultades esperables al abordarlo en la educación media y la formulación de propuestas de superación, promueven la investigación en la geometría.

Finalidades formativas de la unidad curricular

- Recuperar los conocimientos geométricos construidos en los niveles anteriores y desarrollar en forma creciente, el lenguaje riguroso de la geometría.
- Elaborar criterios que permitan llevar adelante un estudio matemático de los conocimientos vinculados a los procesos de construcción de figuras y lugares geométricos.
- Reflexionar sobre las potencialidades de la axiomatización para la comunicación del conocimiento.
- Utilizar los métodos analíticos y gráficos para definir las secciones cónicas.
- Recurrir a las propiedades geométricas conocidas para dar lugar a la construcción de figuras y lugares geométricos y analizar la existencia y el número de soluciones.
- Vincular lo algebraico y lo geométrico en el contexto de espacios vectoriales euclideos.

Ejes de contenidos

Vectores. Operaciones. Espacio vectorial euclideo. Puntos en el espacio de n dimensiones. Proyección. Norma. Coordenadas polares y cartesianas. Traslación y rotación de ejes.

El plano analítico euclideano y el espacio euclideo tridimensional. Parámetros directores de la recta. Ecuaciones de la recta. Distancia de un punto a una recta. Haz de rectas. Ecuaciones del plano. Distancia de un punto a un plano. Intersección de planos y de rectas y planos. Coordenadas polares y esféricas.

Secciones cónicas. Circunferencia, elipse, hipérbola, parábola: ecuaciones.
Relaciones con otros lugares geométricos.

Influencia de los avances tecnológicos en el desarrollo de la Geometría analítica.

Orientaciones para la enseñanza

Para esta unidad curricular se sugiere:

- Resignificar las nociones de Geometría I, desde una perspectiva analítica procurando construir un lenguaje geométrico usando lenguaje algebraico.
- Explorar los problemas de construcción recurriendo a diferentes instrumentos (elementos de Geometría, software de Geometría dinámica) o a mano alzada.
- Seleccionar problemas que involucren el tratamiento de las secciones cónicas, mediante el uso de diferentes registros.
- Estudiar la historia analizando los problemas que se constituyeron en motores de avance del conocimiento geométrico y las nuevas herramientas matemáticas (objetos matemáticos y sistemas de representación) que posibilitaron esos avances.
- Realizar lecturas críticas de textos de Geometría comparando el lenguaje utilizado, las propiedades consideradas como punto de partida, el uso de figuras de análisis, la equivalencia de definiciones, entre otros.
- Utilizar software de Geometría realizando distintos abordajes de los objetos geométricos en contextos de resolución de problemas.
- La articulación con las unidades curriculares de Geometría I, *Ánálisis Matemático I*, *Ánálisis Matemático II* y *Álgebra III*.

Bibliografía básica

ALSINA, C.; FORTUNY, J.M.; PÉREZ, R. (1997): *¿Por qué geometría?* Colección "Educación matemática en Secundaria" N° 5. Síntesis. Madrid, España

DE GUZMÁN, M.; COLERA, J. (1989). *Matemática*. Anaya

OTYZA, E; LAM, E; HERNÁNDEZ, C; CARRILLO HOYO, A.; RAMÍREZ FLORES, A; (2005). *Geometría Analítica*. Prentice Hall. México.

PUIG ADAM, P (1969). *Curso de geometría métrica*. Tomo I. Fundamentos, Biblioteca Matemática S. L. Madrid.

Unidad Curricular:

**PROBABILIDAD Y ESTADISTICA
- Materia -**

Ubicación en el plan de estudios: 2° Año

Carga horaria semanal: 5 horas cátedra - 3 horas 20 min reloj

Carga horaria total: 80 horas cátedra - 53 horas 20 min reloj

Régimen de Cursado: Cuatrimestral -2° Cuatrimestre-

Marco general

En la actualidad es necesario tener conocimientos probabilísticos y estadísticos para poder interpretar los mensajes de la comunicación social, comprender o redactar un informe de una investigación científica, construir modelos para fenómenos de distintas ciencias, entender indicadores de uso común en la Economía, la Demografía o en la Educación, tales como índice de desocupación, tasa de natalidad, índice de deserción, etc. Muchos problemas actuales de la ciencia, la naturaleza o la sociedad, tales como la posibilidad de padecer una enfermedad si estamos sometidos a algún factor de riesgo, la ganancia o pérdida en un juego de azar, o la necesidad de contratar seguros de vida y sobre bienes, no son susceptibles de ser resueltos con certeza.

Por lo tanto, las personas ocupan una parte importante de su tiempo en prever, conjeturar o adivinar acontecimientos sobre los que no tienen control. Muchas decisiones están basadas más bien en la creencia o en la esperanza de que cierto acontecimiento suceda, que en las teorías científicas.

Sin embargo, para tomar decisiones racionales o informadas, es necesario cuantificar esa creencia o confianza. El proceso de precisar numéricamente la posibilidad de que ocurra algún evento aleatorio, transporta al terreno científico, y más precisamente a la Probabilidad, que cuantifica el grado de certidumbre de un suceso.

Los modelos probabilísticos permiten describir no sólo situaciones aleatorias sino también algunas deterministas en las que aparece la variabilidad debido a la falta de precisión en el proceso de medición. Aunque la Estadística proporciona contrastes que nos permiten "validar" el modelo propuesto, no nos proporciona una regla para decidir con certeza si aceptamos o no el modelo como el correcto, porque a lo sumo conocemos la probabilidad de cometer un error. Y puesto que esta probabilidad nunca será igual a cero, siempre hay un margen de error, aunque el riesgo sea pequeño. Esta es una característica importante del razonamiento estadístico, que los modelos permiten controlar la incertidumbre y conocer los riesgos que asumimos de antemano, pero no anulan la incertidumbre.

Finalidades formativas de la unidad curricular

- Usar las técnicas y métodos estadísticos para recolectar, organizar, resumir, procesar y presentar información de la manera más adecuada para poder obtener conclusiones.
- Modelizar fenómenos intra y extra-matemáticos usando conceptos probabilísticos y estadísticos, con el fin de resolver problemas que requieran estudiar procesos aleatorios, explicar el comportamiento de variables, predecir resultados, etc.
- Seleccionar axiomas para definir la probabilidad a partir de la exploración de las propiedades de la frecuencia relativa y teniendo en cuenta las propiedades que debe tener un sistema formal.
- Explorar la posibilidad de un abordaje de la Probabilidad con estrategias lúdicas, a través de la manipulación de diversos juegos de azar y del análisis de los conceptos involucrados en ellos, con el fin de aumentar la motivación, vincular los conocimientos científicos con la realidad, favorecer la explicitación de ideas previas y su contrastación, con el objeto de lograr un cambio conceptual.
- Interpretar información de los medios de comunicación, de la práctica docente o de investigaciones científicas.

Ejes de contenidos

Estadística descriptiva. Población. Muestreo. Variables discretas y continuas. Gráficos estadísticos. Distribución de frecuencias. Curvas de frecuencia. Análisis y medición de datos. Medidas y parámetros de posición. Parámetros de dispersión.

Probabilidad. Probabilidad clásica. Teoría de conteo. Combinatoria simple. Distribución de frecuencia. Distribución de probabilidades. Relación entre probabilidad clásica y axiomática. Teoremas. Probabilidad condicional.

Orientaciones para la enseñanza

Para el desarrollo de esta unidad curricular se sugiere:

- Realizar un análisis histórico-epistemológico de los contenidos con el objetivo de ampliar las concepciones epistemológicas, estudiar la posibilidad de concebir propuestas de enseñanza que recuperen distintos sentidos de los objetos e identificar cuestiones que podrían explicar algunas dificultades que pueden encontrar los estudiantes.
- Realizar búsquedas bibliográficas para investigar las razones que provocaron el origen, las ampliaciones o modificaciones sucesivas de los contenidos
- Manipular de manera no formal la noción de probabilidad, para enfrentar a los estudiantes con la tarea de establecer un sistema axiomático.

- Utilizar objetos concretos (monedas, ruletas, perinolas, dados, cartas) y tecnologías de la información y la comunicación, reconociéndolos como medios útiles para explorar contenidos, facilitar el estudio independiente y realizar simulaciones.
- articular con las unidades curriculares Análisis Matemático II, Álgebra III, Estadística Inferencial e Informática Educativa.

Bibliografía básica

BATANERO, C. (2001). *Didáctica de la estadística*. Grupo de investigación en educación estadística, Universidad de Granada

BATANERO, C. (2002). *Los retos de la cultura Estadística*. Jornadas internacionales de Enseñanza de la Estadística. Conferencia inaugural. Buenos Aires, Argentina.

DEVORE, J. (2005). *Probabilidad y Estadística para ingeniería y Ciencias* (6º Ed.), Thomson Paraninfo. México.

MEYER, P. (1992). *Probabilidad y Aplicaciones Estadísticas*. Addison Wesley Iberoamericana.

SWEENEY, D., Williams, T. y ANDERSON, D. (2001). *Estadística para Administración y Economía* (Vol I y II). Thomson Paraninfo. México.

TRIOLA, M. (2004). *Probabilidad y Estadística* (9º Ed.). Pearson Education. México.

TRIOLA, M. (2008). *Estadística* (10º Ed.). Pearson Education. México.

WALPOLE, R. y MYERS, R. (1996). *Probabilidad y Estadística*. Mc Graww-Hill.



3^o Año



Unidad Curricular:**EPISTEMOLOGÍA E HISTORIA DE LA CIENCIA****-Taller -****Ubicación en el plan de estudios: 3° Año****Carga horaria semanal: 4 horas cátedra - 2 hs. 40 minutos reloj****Carga horaria total: 64 horas cátedra - 42 hs. 40 minutos reloj****Régimen de Cursado: Cuatrimestral- 1° Cuatrimestre-****Marco General**

La Historia y Epistemología de la Ciencia brindan a la formación de los futuros docentes, una perspectiva crítica que va más allá de la visión puramente formalista de la Matemática y la reconoce como una construcción cultural y social que, en tanto actividad humana, implica el planteo y la búsqueda de soluciones a situaciones problemáticas. Es en la búsqueda de esas soluciones o en los planteamientos de nuevas problemáticas donde se construyen y evolucionan los objetos matemáticos. La actividad matemática incluye desde las exploraciones y aproximaciones realizadas en el proceso de búsqueda de soluciones hasta la formalización y presentación de resultados como producto acabado. Posibilita también, analizar las tensiones entre Matemática pura y Matemática aplicada dentro de la dinámica de la disciplina.

La historia de la Matemática constituye el espacio apropiado para comprender que las construcciones, dentro de la disciplina, se asocian a problemáticas histórica y socialmente contextualizadas.

Finalidades formativas de la unidad curricular

- Presentar a la Matemática como una construcción cultural y social producto del planteo y la búsqueda de soluciones a situaciones problemáticas.
- Analizar desde una perspectiva histórica, la construcción de los objetos matemáticos.
- Reconocer la importancia y el valor social de la Matemática.

Propuesta de contenidos

Relaciones posibles entre el conocimiento, la práctica docente y la formación inicial. La importancia de la Epistemología en el proceso de formación inicial docente. Debates actuales en torno del conocimiento científico y el papel de la ciencia.

La relación entre Lógica y Matemática: La reorganización deductiva del conocimiento matemático.

Historia de la Matemática: La matemática en las primeras civilizaciones. Euclides y la Escuela de Alejandría; Diofanto y el ocaso de la matemática griega. Fibonacci. El renacimiento de la Matemática. Descartes y Newton.

El lenguaje como representación: sus principales funciones y usos. Contexto histórico y cultural del nacimiento, cambio y evolución de los significados de los objetos matemáticos: análisis de casos, como por ejemplo el origen del Cálculo.

Modelos y métodos de pruebas matemáticas. La Matemática como resolución de problemas. Heurísticas.

Orientaciones para la enseñanza

Para el desarrollo de esta unidad curricular se sugiere:

- Analizar casos concretos vinculados a los temas abordados, en su interrelación epistemológica-histórica.
- Vincular especialmente con el espacio Modelización Matemática en los ejes relacionados con el contexto histórico y cultural del nacimiento, cambio y evolución de los significados de los objetos matemáticos.
- Propiciar encuentros en los que participen especialistas de diferentes instituciones para abordar temáticas vinculadas a los ejes de esta unidad curricular.
- Incorporar el uso de recursos digitales, para realizar actividades que promuevan la búsqueda de información y la comunicación de actividades vinculadas con los contenidos de esta unidad curricular.
- Vincular con los contenidos de los espacios curriculares Modelización Matemática, Análisis Matemático I, Análisis Matemático II, Álgebra III.

Bibliografía básica

BOYER C. (1999) *Historia de la Matemática*. Alianza

CHEVALLARD, Y., BOSCH, M., GASCÓN, J. (2000). *Estudiar Matemáticas. El eslabón perdido entre la enseñanza y el aprendizaje*. Cuadernos de Matemática (segunda edición). ICE-HORSORI.Universitat Barcelona.

GASCÓN, J. (2001). *Incidencia del modelo epistemológico de las matemáticas sobre las prácticas docentes*, Revista Latinoamericana de Investigación Matemática Educativa Vol. 4 N. 2 129-160.(Disponible en formato pdf)

KLIMOVSKI, G. y BOIDO, G. (1995). *Las desventuras del conocimiento matemático. Filosofía de la matemática: una introducción*. A Z Editora. Buenos Aires.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, PRESIDENCIA DE LA NACIÓN. *Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario*, Área: Matemática. Secretaría de Políticas Universitarias Instituto Nacional de Formación Docente.

SADOVSKY, P. (2005) *Enseñar Matemática Hoy*. Formación Docente - Matemática, Libros del Zorzal.

Unidad Curricular:

TECNOLOGÍA DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

-Taller-

Ubicación en el plan de estudios: 3° Año

Carga horaria semanal: 4 horas cátedra – 2 hs. 40 minutos reloj

Carga horaria total: 64 horas cátedra – 42 hs. 40 minutos reloj

Régimen de Cursado: Cuatrimestral- 1° Cuatrimestre-

Marco general

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, (OCDE) define a la “alfabetización matemática” como “la capacidad para utilizar y hacer matemáticas en situaciones reales, es decir, para analizar, razonar y comunicar eficazmente cuando se enuncian, formulan y resuelven problemas matemáticos en una variedad de dominios y situaciones”. Por lo tanto la alfabetización matemática se produce mediante el desarrollo de competencias matemáticas. La OCDE señala que el concepto de competencia matemática está íntimamente relacionado con el punto de vista funcional: las matemáticas como “modo de hacer”; la utilización de herramientas matemáticas; y el conocimiento matemático en funcionamiento. Poseer competencia matemática significa poseer habilidad para comprender, juzgar, hacer y usar las matemáticas en una variedad de contextos y situaciones en las que las matemáticas pueden tener un protagonismo.

La alfabetización en el conocimiento y uso pedagógico de las Tecnologías de la Información y Comunicación (a partir de aquí TIC) y su aplicación en el ámbito de la formación docente inicial en Matemática, es un hecho definitivo en el momento actual, para la adquisición de competencias matemáticas. Castillo (2008) afirma que influyen en lo que se enseña y mejoran el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Por otra parte, el ser competente en la utilización de las TIC como instrumento de trabajo intelectual incluye utilizarlas en su doble función de transmisoras y generadoras de información y conocimiento. Se utiliza en su función *generadora* al emplearlas, por ejemplo, como herramienta en el uso de modelos de procesos matemáticos, físicos sociales, económicos o artísticos. Asimismo, esta competencia permite procesar y gestionar adecuadamente información abundante y compleja, resolver problemas reales, tomar decisiones, trabajar en entornos colaborativos ampliando los entornos de comunicación y generando producciones responsables y creativas.

Las TIC en la enseñanza de las matemáticas deben ser usadas desde una perspectiva constructivista, considerándolas: * como herramientas de apoyo al aprender, fomentando el desarrollo de destrezas cognitivas superiores; * como medios de construcción que faciliten la integración de lo conocido y lo nuevo, logrando aprendizajes significativos; y * como potenciadoras del procesamiento cognitivo y la memoria.

En definitiva, las matemáticas contribuyen a la adquisición de la competencia en tratamiento de la información y competencia digital, en varios sentidos: proporciona destrezas asociadas al uso de los números, tales como la comparación, la aproximación o las relaciones entre diferentes formas de expresarlos, facilitando así la comprensión de información. Por otra parte, contribuyen a la utilización de los lenguajes gráfico y estadístico, esenciales para interpretar la información sobre la realidad.

Finalidades formativas de la unidad curricular

La formación en TIC, según sus características debe:

- propiciar un *entorno* de comunicación lo más rico y variado posible, incorporar las herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica más usuales de las TIC, como así también apoyarse en principios fáciles de interpretar para el seguimiento e identificación de dicho entorno;

- asumir una perspectiva procesual de la enseñanza de la matemática por encima de una perspectiva centrada en los productos, utilizando guías visuales que faciliten al alumno la percepción del recorrido seguido en el proceso de formación, e incorporar zonas para el debate, la discusión y la complementación;

- generar actividades de aprendizaje de ciencias con orientación en TIC, mejorando la promoción de la capacidad de pensamiento crítico y el establecimiento de conexiones con las matemáticas;

- desarrollar alumnos matemáticamente competentes, que tengan “la capacidad individual para identificar y comprender el papel que desempeñan las matemáticas en el mundo, emitir juicios bien fundados, utilizar las matemáticas y comprometerse con ellas, y satisfacer las necesidades de la vida personal como ciudadano constructivo, comprometido y reflexivo

Los futuros docentes tienen el reto de utilizar y manejar las TIC para un adecuado y eficaz proceso de enseñanza aprendizaje, convirtiendo los Institutos de Formación Docente en agentes culturales activos y transformadores.

Criterios para la selección de contenidos

La unidad curricular Tecnología de la Información y Comunicación plantea integrar aspectos propiamente tecnológicos con aquellos que se relacionan con la creación y el desarrollo de entornos de aprendizaje. Es decir, se vuelven efectivas cuando son capaces de constituirse en un soporte transversal y constituyente del currículo escolar para dejar de ser una mera exterioridad técnica. La selección de contenidos tiende a promover y consolidar las etapas de vinculación con las TIC: de aproximación -aprender sobre las TIC, de apropiación -aprender de las TIC y de creación -aprender sobre las TIC, potenciando su incorporación al trabajo áulico.

Ejes de contenidos

Cambios tecnológicos, sociales y culturales ocurridos en las últimas décadas

Las tecnologías de la información y la comunicación: universalidad y cambio permanente. Debates conceptuales actuales en el campo de la cultura, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías.

El rol del docente y el desafío escolar en la sociedad de la información: razones pedagógicas y tecnológicas.

Los procesos de enseñanza- aprendizaje y las TIC

La integración de las TIC en los ambientes de aprendizaje para esta sociedad de la información.

Identificación de cambios que se producen en el desarrollo de la disciplina con la integración de las TIC. Casos reales de integración de las herramientas TIC y la matemática.

Las TIC como instrumentos formadores de sujetos en el ambiente escolar. La

práctica docente mediadora y los recursos multimediales en la enseñanza. Modelos de aprendizaje y enseñanza basados en lo icónico y lo visual, lo multimedia y lo hipermedia.

Medios audiovisuales y escuela: estrategias y recursos didácticos

La organización y la búsqueda de la información y su comunicación: aportes pedagógicos Los soportes audiovisuales y su especificidad: fotos, cine y televisión. Análisis del uso didáctico de: Webquest, Wikis, Weblogs, círculos de aprendizaje, portfolios electrónicos, páginas web. El software educativo: fundamentos, criterios y herramientas para su evaluación desde los modelos didácticos. Juego y TIC: su aporte a la enseñanza, simulación, videojuegos temáticos.

Orientaciones para la enseñanza

El abordaje de los diferentes contenidos propuestos se asientan sobre las opciones que brindan las TIC para el desarrollo de una comunicación y sincronía con quienes están en otros contextos, la enseñanza a través de los códigos de comunicación audiovisual propio de los niños y jóvenes, la organización de tiempos y ritmos individuales de trabajo dentro y fuera de las instituciones educativas y el acceso a innumerables recursos e información disponibles.

Se sugieren las siguientes estrategias de trabajo:

- Debates y foros de discusión que analicen y reflexionen la incorporación de tecnologías de la información y la comunicación en el escenario actual de las acciones pedagógicas, discriminando cómo y cuándo incorporar el uso de TIC en la práctica pedagógica, a través de investigaciones actualizadas sobre educación y uso de tecnología como marco referencial.
- Desarrollo de trabajo colaborativo entre pares y con docentes como: la creación de redes comunicacionales asistidas por las TIC, atendiendo a las distintas necesidades institucionales. Como así también la participación de los futuros docentes en comunidades de aprendizaje remotas, para acceder a experiencias, información e intercambio de conocimiento.
- Desarrollo de trabajos de los alumnos del instituto, incluyendo la preparación de materiales, a través del uso instrumental de las TIC, acompañando, enriqueciendo y potenciando las acciones formativas.
- Incorporar a la práctica cotidiana el e-portfolio como un instrumento de carácter integrador que permite sistematizar procesos y resultados. Resultando a la vez una instancia formativa en cuanto al uso de herramientas sustentadas en las TIC.

Bibliografía básica

AZINIAN, H. y otras. (1995). *Tecnología Informática en la escuela*. AZ Editora. Cuaderno N° 5. Buenos Aires.

AREA MOREIRA, M. (2002) *Educación y medios de comunicación*, web docente de Tecnología educativa, Disponible en: <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/12.htm>

----- *Los medios y el currículum escolar*", web docente de Tecnología Educativa, Disponible en: <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/12.htm>

BAJARLÍA, F. y SPIEGEL, G A (1997). *Docentes usando internet*. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

BUCKINGHAM, D. (2005) *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*, Editorial Paidós. Barcelona

CABERO, J. (2001). *La aplicación de las TIC: ¿esnobismo o necesidad educativa?*, Red Disponible en: http://reddigital.cnice.mecd.es/1/firmas/firmas_cabero_ind.html [2002, Diciembre 22]

CZARNY, M. (2000) *La escuela en Internet. Internet en la escuela. Propuestas didácticas para docentes no informatizados*. Ediciones Homo Sapiens. Rosario, Argentina.

ERNÁNDEZ GONZÁLEZ, A. M. (2000) *Retos y perspectivas de la comunicación educativa en la era de la tecnología de la información y las comunicaciones*. Revista digital de Educación y Nuevas Tecnologías.

KAUFMAN, R. (1991) *Didáctica del aprendizaje con computadoras*. Editorial Marymar. Buenos Aires.

LARA, T. (2005) *Blogs para Educar. Usos de los blogs en una pedagogía constructivista*, Telos, Cuadernos de comunicación, tecnología y sociedad. Disponible en: <http://tiscar.com/>

LITWIN, E. (2004) *El acceso a la información*, en Litwin, Edith et al. (comps.), *Tecnologías en las aulas*, Buenos Aires, Amorrortu.

MAIZTEGUI, A. y otros. (2002) *Papel de la tecnología en la educación científica: una dimensión olvidada*. Revista Iberoamericana de Educación.

REYES, M. E. *Los ordenadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias. Fundamentos para su utilización*. Instituto Pre-Vocacional de Ciencias Pedagógicas. Cuba. Revista digital de la OIE

TEDESCO, J.C. (2000) *La educación y las nuevas tecnologías de la información*. IV Jornadas de Educación a distancia MERCOSUR/Sul IIPE. Buenos Aires.

VALDÉS, M. N. (2000). *Un contexto educativo renovador como cauce potencial del uso de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones*. Revista digital de Educación y Nuevas Tecnologías. Año 3 N° 20 Disponible en <http://contexto-educativo.com.ar>

-----*Reto de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones al diseño curricular y la práctica docente actual*. Revista digital de Educación y Nuevas Tecnologías. N° 7.

Unidad Curricular: PRÁCTICA DOCENTE III

PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA Y GESTIÓN DE MICRO-EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA -Práctica-

Ubicación en el plan de estudios: 3º año

Carga horaria semanal: 6 horas cátedra - 4 horas reloj

Carga horaria total: 192 horas cátedra - 128 horas reloj

Régimen de cursado: Anual

Marco general

Esta unidad curricular propone recuperar la enseñanza como actividad intencional, en tanto pone en juego un complejo proceso de mediaciones orientado a imprimir racionalidad a las prácticas que tienen lugar en la institución escolar y en el aula.

Asimismo, como práctica intersubjetiva, social, histórica y situada orientada hacia valores y finalidades sociales, es necesario tener en cuenta que la intervención docente está “impregnada” de la propia experiencia, de supuestos teóricos y prácticos, de concepciones a las que se adhiere, de los trayectos formativos previos realizados, de las presiones y condicionamientos del contexto educativo, institucional y social.

Así, la enseñanza toma forma de propuesta singular a partir de las definiciones y decisiones que el docente concreta en torno a una dimensión central y constitutiva en su trabajo: el problema del conocimiento y cómo se comparte y se construye en el aula. En tal sentido, es fundamental reconocer el valor de una construcción en términos didácticos como propuesta de intervención que implica básicamente poner en juego la relación contenido-método. Esta perspectiva otorga a quien enseña una dimensión diferente, deja de ser actor que se mueve en escenarios prefigurados para constituirse como sujeto creador, sujeto que imagina y produce diseños alternativos que posibiliten, al sujeto que aprende, la reconstrucción del objeto de enseñanza.

Finalidades formativas de la unidad curricular

- Comprender y analizar críticamente el aula considerando los múltiples factores sociales y culturales que condicionan la tarea docente.
- Diseñar, desarrollar y evaluar micro-experiencias de enseñanza en contextos específicos y en diferentes niveles educativos.
- Comprender, desde su propia práctica, los alcances del rol docente y las condiciones reales de trabajo en las aulas.
- Afianzar habilidades para tomar decisiones relativas a la organización y gestión de la clase desde criterios fundamentados.
- Desarrollar las estrategias comunicativas y de coordinación de grupos de aprendizaje.
- Asumir la participación y construcción colaborativa de reflexiones sobre la práctica y la elaboración compartida de diseños didácticos alternativos.

- Tomar conciencia de las características del pensamiento práctico que va construyendo y de los modelos pedagógico-didácticos en que se sustenta, desde una perspectiva de reflexión-acción.

Ejes de contenidos

El aula como espacios para enseñar, los escenarios, el aula como espacio de circulación y apropiación de saberes, el aula de historia como espacios de la enseñanza.

Componentes y procesos propios del diseño de la enseñanza: Objetivos y sentidos de la enseñanza. Criterios para definir objetivos orientados tanto hacia el manejo de contenidos como de estrategias, para aprenderlos y utilizarlos de manera comprensiva.

Contenidos curriculares: criterios lógicos, psicológicos y axiológicos para realizar recortes, seleccionar contenidos y organizarlos de manera significativa.

Las relaciones contenidos académico -contenidos de la enseñanza. Metodología didáctica: principios de procedimiento para una mediación pedagógica. Selección/re-creación de técnicas de enseñanza. Diseño de estrategias didácticas con sus consignas de trabajo. Selección, producción y análisis de: materiales curriculares de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, así como instrumentos de evaluación en función de criterios dados.

Elaboración de proyectos y/o secuencias didácticas en el marco de micro-experiencias de enseñanza, según especificidades disciplinares, niveles y contextos específicos.

El pensamiento práctico del profesor como mediador entre teorías y prácticas, planificación y acción. Procesos de reflexión antes, durante y después de la acción.

Aportes para la investigación: observación, entrevistas, análisis documental, técnicas de registro. El registro etnográfico, biografías, registros narrativos, registros fotográficos, videos, etc. Las trayectorias escolares.

Organización y criterios para la implementación de la unidad curricular Práctica docente III

Se desarrollará en las escuelas asociadas, con instancias de trabajo en el instituto formador.

La inclusión de los estudiantes en las escuelas asociadas se realizará de manera progresiva de modo que al momento de abordar sus clases cuente con elementos de diagnóstico que le permitan contextualizar sus prácticas.

Las tareas deben realizarse en forma colaborativa entre los estudiantes, los profesores de las escuelas asociadas, el profesor de práctica y el/los profesor/es de didáctica específica.

Es pertinente el planteo de situaciones de enseñanza y de aprendizaje, sólidas, variadas y contextualizadas, superando prácticas de enseñanza alejadas de la cotidianeidad y de las experiencias reales y complejas que se viven en las escuelas.

Podrá organizarse en torno a actividades como las siguientes:

- Realización de observaciones no participantes y registros en las escuelas asociadas de Nivel Inicial, Primario y Secundario, a fin de tomar contacto con los docentes orientadores.

- Elaboración de diagnósticos de la institución y de las dinámicas de aulas y grupos determinados (desempeños de los alumnos en la disciplina).

- Análisis de cuadernos de clase, planificaciones de los docentes, organización del tiempo y el espacio en el aula, etc.

- Recuperación de la información para reflexionar, contrastar con sus propios conocimientos didácticos y disciplinares, con sus representaciones acerca del rol docente, de los alumnos, de la escuela.

- A partir de los diagnósticos, organización y puesta en práctica de diseños de micro-experiencias, proceso que implica:

- Desarrollo grupal de propuestas de micro-experiencias en diferentes niveles educativos, que posibiliten a cada grupo de alumnos realizar prácticas, de distintos aspectos de la asignatura.

- Preparar, organizar y conducir actividades de aula adecuadas a diferentes características de alumnos y contextos.

- Socialización de los diseños con el fin de intercambiar ideas que retro-alimenten los procesos de elaboración y re-elaboración.

- Elaboración de materiales de enseñanza que incluyan la utilización de TIC disponibles en las micro-experiencias de enseñanza.

- Organización de instancias de trabajo que permitan poner en común las experiencias de los alumnos, con sus dificultades y logros, como también proponer estrategias para abordar problemáticas pedagógicas y sociales detectadas.

- Generar actividades de discusión grupal.

- Preparar organizar y conducir actividades de experimentación.

- Programar contenidos de niveles y ciclos determinados (aplicar criterios de selección).

- Realizar adecuaciones según las necesidades de un alumno o de un grupo.

- Seleccionar y planificar el uso de recursos.

- Establecer el uso del tiempo y de los espacios.

Las diferentes instancias de las micro-experiencias requieren del trabajo en equipo del docente orientador, del docente de práctica, de didáctica y de los docentes de la formación específica que conforman la propuesta curricular de formación inicial.

Evaluación y Promoción

Este espacio curricular deberá cumplir con la carga horaria preestablecida. El 30% de la carga horaria total de la unidad corresponde al desarrollo de clases en el Instituto Formador y el 70 % restante se destinará a la realización de micro-experiencias (en sus tres etapas) en instituciones educativas de diversos niveles y contextos.

En las tareas de campo se realizarán micro-experiencias de enseñanza que contemplen tres momentos (actividades previas, realización efectiva y actividades de análisis de la experiencia) teniendo en cuenta esquemas orientativos brindados por el equipo de la Práctica Profesional. Para ello se considerará la Programación didáctica y gestión de micro-experiencias de enseñanza como una construcción metodológica para abordar la práctica.

En las tareas de campo, los/las alumnos/as serán distribuidos en grupos pequeños de hasta 5 (cinco) miembros. El número de alumnos que ingresará a las instituciones para llevar a cabo el trabajo de campo estará sujeto al previo acuerdo entre el instituto formador y las escuelas asociadas. Posteriormente cada grupo de alumnos/as deberá efectuar, junto con el profesor, un trabajo de análisis crítico de lo realizado.

Las actividades para el campo de la práctica, pautadas en el DCJ y los trabajos prácticos serán evaluadas en forma conceptual y formarán parte del portfolio o de las alternativas que seleccionen para el coloquio final, el cual será grupal con la presencia del profesor de la Unidad. Este coloquio tendrá la forma de una actividad de cierre, cuya finalidad será la integración de los aprendizajes en el instituto y la Escuela Asociada, pudiendo adoptar la modalidad de Portfolio (carpeta de aprendizajes).

La unidad curricular Práctica docente III se promocionará en forma directa, si cumplen con los requisitos establecidos en el Reglamento de la Práctica y Residencia.

En caso de no completar la asistencia requerida en alguna de las etapas previstas, (y previa justificación según la normativa vigente al efecto), los/as alumnos/as podrán realizar las actividades correspondientes mediante un nuevo cronograma, respetando siempre la progresividad de las etapas. Esto se cumplirá siempre y cuando las condiciones institucionales de tiempo y espacio lo permitan; de no ser así dichas actividades podrán realizarse en el siguiente ciclo lectivo.

Los/as alumnos/as que no cumplimentaren con el porcentaje mínimo de los objetivos, tendrán derecho a completar el proceso en el ciclo lectivo del año siguiente, respetando siempre la progresividad de las etapas.

Unidad Curricular:

DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA
- Materia -

Ubicación en el plan de estudios: 3º Año

Carga horaria semanal: 5 horas cátedra – 3 horas 20 minutos reloj

Carga horaria total: 160 horas cátedra – 106 horas 40 minutos reloj

Régimen de Cursado: Anual

Marco general

La problemática de la enseñanza de la Matemática en el nivel secundario es abordada desde una perspectiva que contempla diferentes enfoques de investigación y enseñanza.

En los últimos años, la investigación sobre Educación en Matemática ha logrado gran relevancia como un campo de conocimiento ampliamente reconocido dentro de la comunidad científica, en general, y en las didácticas específicas en particular.

Se parte de problematizar a la enseñanza de la Matemática desde un aspecto multidimensional que no solo requiere poner la atención en el objeto matemático a enseñar, sino también, atender a las dimensiones cognitiva, afectiva, cultural y lingüística, del contexto, y de los sujetos implicados.

Finalidades formativas de la unidad curricular

- Caracterizar y analizar las diferentes líneas de investigación sobre la enseñanza en Matemática.
- Reconocer la importancia de la resolución de problemas y de la modelización matemática en la enseñanza de la disciplina.
- Incorporar aportes de la Didáctica de la Matemática para reflexionar acerca del sentido de los conocimientos matemáticos en el estudio de la Aritmética, el Álgebra, la Geometría, el Análisis Matemático y la Probabilidad y la Estadística.
- Comprender la importancia del dominio y uso significativo del lenguaje matemático.
- Reflexionar sobre los diferentes significados asignados a la evaluación en Matemática y sus implicancias socioeducativas.

Ejes de contenidos

Didáctica de la matemática. Su vinculación con la Didáctica General y con las teorías del aprendizaje. Líneas de investigación. La Educación Matemática y la Didáctica de la Matemática.

La resolución de problemas: sus diferentes concepciones y su vinculación con la producción de conocimientos. Pòlya y la heurística. Modelización matemática como estrategia pedagógica: las etapas del proceso.

Diferentes tendencias curriculares en las últimas décadas. Transposición didáctica, Teoría de situaciones didácticas. Resolución de problemas (Escuela Anglosajona), Enfoque Cognitivo (Teoría APOS, Imagen conceptual, registros semióticos). Documentos curriculares de Matemática para el Nivel Secundario.

La Matemática en el aula. La formación de un sistema didáctico. La teoría de las situaciones didácticas. Situación didáctica y adidáctica. Praxeologías matemáticas y praxeologías didácticas.

La didáctica en la aritmética, el álgebra, la geometría, el análisis matemático y la probabilidad y la estadística. Análisis de los errores en la matemática: características. Consecuencias en la enseñanza y en el aprendizaje. Uso constructivo de errores, taxonomía.

La evaluación en Matemática. Fines, objetos, sujetos, agentes e instrumentos. Distintas clases de evaluación en Matemática.

Las TIC en la enseñanza y aprendizaje de la Matemática. Estrategias y recursos didácticos. El software educativo: fundamentos, criterios y herramientas para su evaluación desde los modelos didácticos.

Orientaciones para la enseñanza

Para el desarrollo de esta unidad curricular se sugiere:

- Articular con la Práctica III para el análisis de la práctica de enseñanza, a partir del escenario del aula y las situaciones específicas de comunicación de saberes matemáticos.
- Vincular los objetos matemáticos con los conceptos adquiridos en Historia y Epistemología de la Ciencia.
- Analizar documentos curriculares nacionales, jurisdiccionales, institucionales.
- Analizar contenidos curriculares matemáticos, planificaciones de docentes, clases, carpetas de alumnos, libros de texto, para nivel secundario.
- Reflexionar y debatir sobre las didácticas en la aritmética, el álgebra, la geometría, el análisis matemático y la probabilidad y la estadística. Los cambios a través de la historia, particularidades, similitudes y diferencias.
- Analizar el uso de herramientas tecnológicas en la educación en matemática estableciendo sus implicancias en la enseñanza.
- Articular con las siguientes unidades curriculares: Álgebra I, Álgebra II, Geometría I, Modelización Matemática, Análisis Matemático I, Análisis Matemático II, Probabilidad y Estadística, Práctica II, Didáctica General, Práctica IV y Residencia.

Bibliografía básica

ARTIGUE, M. (1998) *Enseñanza y aprendizaje del Análisis Elemental: ¿Qué se puede aprender de las investigaciones didácticas y los cambios curriculares?* Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa, marzo, año/vol. 1, número 001. México, D.F. pp. 40 – 55.

BATANERO, C. (2001): *Didáctica de la estadística*, Grupo de investigación en educación estadística, Universidad de Granada

BROUSSEAU, G. (1990): *¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de las matemáticas?* (Primera parte). Enseñanza de las Ciencias. V. 8, n. 3, p. 259-267.

CHEVALLARD, Y. (1997): *La transposición didáctica*. Ed. Aique. Bs.As.

CHEVALLARD, Y.; BOSCH, M Y GASCÓN, J. (1997): *Estudiar matemáticas, el eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje*. Editorial ICE/HORSORI, Barcelona.

de GUZMÁN, M. (1985). Enfoque heurístico de la enseñanza de la matemática, aspectos didácticos de Matemática 1. Publicaciones del Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza. España.

GASCÓN, J. (2001), *Incidencia del modelo epistemológico de las matemáticas sobre las prácticas docentes*, Revista Latinoamericana de Investigación Matemática Educativa Vol. 4 N. 2 129-160.

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

KILPATRICK, J. (1995): *Investigación en educación matemática: su historia y algunos temas de actualidad*. En Kilpatrick, J.; Gómez, P. & Rico, L. (Eds.) Educación Matemática. Grupo Editorial Iberoamérica. México, p. 1-18.

KILPATRICK, J. ET AL (1992): *¿Qué es la investigación en educación matemática y cuáles son sus resultados?*, documento de trabajo para un estudio del I.C.M.I., traducción de H. Alagia.

POLYA, G. (1a. edición 1945, 17ª. edición en español 1992): *Cómo plantear y resolver problemas*, Ed. Trillas.

RADFORD, L. *Una incursión histórica por la cara oculta del desarrollo primitivo de las ecuaciones*, en: Revista Uno de Didáctica de la Matemática, Vol. 14, Barcelona: Graó.

RICO, L. (1998): *Concepto de currículo desde la Educación Matemática*. En Rico, L. (Ed.) Bases teóricas del currículo de matemáticas en educación secundaria. p. 211-263. Editorial Síntesis.

RUIZ HIGUERA, L. (1998) *La noción de función: análisis epistemológico y didáctico*. Univ. De Jaén. España.

SALINAS, P. Y ALANÍS, J. *Hacia un nuevo paradigma en la enseñanza del cálculo dentro de una institución educativa*. Relime, Vol. 12(3), Noviembre de 2009.

SEGAL, S. Y GIULIANI, D. (2008): *Modelización matemática en el aula*. Posibilidades y necesidades. Libros del Zorzal. Buenos Aires.

SESSA, C. (2005) *Iniciación al estudio didáctico del Álgebra. Orígenes y perspectivas*. Libros del Zorzal. Buenos Aires.

SOCAS M., PALAREA, M. *Las fuentes de significado, los sistemas de representación y los errores en el álgebra escolar*, en: Revista Uno de Didáctica de la Matemática, Vol. 14, Barcelona: Graó.

VILLARREAL, M. (2005): *Transformaciones que las tecnologías de la información y la comunicación traen para la educación matemática*. Yupana. Revista de Educación Matemática de la Universidad Nacional del Litoral. n.1, 41-55.

Unidad Curricular:

ALGEBRA IV
- Materia -

Ubicación en el plan de estudios: 3° Año

Carga horaria semanal: 4 horas cátedra - 2 horas 40 minutos reloj

Carga horaria total: 128 horas cátedra - 85 horas 20 minutos reloj

Régimen de Cursado: Anual

Marco general

Se abordan conceptos y técnicas relativos al problema de la solución de sistemas lineales centrándose en su potencial modelizador.

Se propicia la modelización de fenómenos que puedan describirse a través de magnitudes que varían de manera lineal, que permitan usar la argumentación y validación, sin perder de vista el lenguaje formal.

En este espacio curricular se destaca la vinculación entre lo algebraico y lo geométrico, a través de la observación y análisis del conjunto formado por las soluciones del sistema de ecuaciones lineales.

Finalidades formativas de la unidad curricular

- Valorar el potencial de la modelización a través de los sistemas de ecuaciones lineales.
- Desarrollar competencias para utilizar los conceptos del Álgebra para resolver problemas de otras áreas.
- Apropiarse de las técnicas y métodos, como herramientas, propuestos por la resolución de sistemas de ecuaciones lineales para la aplicación en cuestiones geométricas.
- Proponer problemas que faciliten la construcción del concepto de sistemas de ecuaciones lineales y la utilización de la optimización lineal.
- Aplicar con criterio los distintos usos del literal en Álgebra, como incógnita, como variable o como parámetro y selecciona el más apropiado, según la situación planteada.
- Apropiarse de los conceptos de autovectores y autovalores y resignificarlos en situaciones algebraicas.

Ejes de contenidos

Función determinante. Sistemas de ecuaciones lineales, desde el enfoque matricial y desde el álgebra lineal. Clasificación de los sistemas de ecuaciones lineales. El significado, las propiedades y la interpretación geométrica del conjunto de soluciones.

Diagonalización de matrices. Autovectores y autovalores.

La optimización lineal. Modelos de decisión determinístico y la idea de optimización. Nociones: función objetivo, variable de decisión y restricciones. Método simplex.

Orientaciones para la enseñanza

Para el desarrollo de esta unidad curricular se sugiere:

- Evitar los abordajes puramente teóricos de los conceptos de esta unidad rescatando su importancia como herramienta de modelización.
- Habilitar espacios formativos para conjeturar, explicar, contrastar, experimentar, formular y verificar, apoyado por el uso de recursos adecuados, como los informáticos.
- Participar en discusiones donde se planteen diversos enfoques para soluciones de problemas, interpretar las mismas y verificarlas, utilizando distintas herramientas –software adecuado–.
- Analizar producciones algebraicas en las cuales se puedan detectar errores, explicarlos, corregirlos y proponer actividades remediales.
- Realizar investigaciones bibliográficas -sobre un tema en particular, sobre los problemas que dieron origen a un concepto, sobre los rudimentos de desarrollos teóricos claves en el avance del conocimiento algebraico y presentar la producción resultante en forma escrita y oral.
- Utilizar herramientas tecnológicas, como recurso didáctico, en los distintos temas de este espacio curricular.
- Articular con Álgebra III, Geometría II, Geometría III, Didáctica de la Matemática, Modelización Matemática en Física, Matemática Superior y Práctica IV y Residencia.

Bibliografía básica

BELLO, I (2004). *Álgebra*. Ed. Thomson.

de Burgos, J (1993). *Álgebra Lineal*. McGraw Hill. España.

KOSTRIKIN, A (1980). *Introducción al Álgebra*. Ed. Mir. Moscú.

LANG, S. (1994). *Álgebra*. Addison Wesley.

LAY, D. (2007). *Álgebra Lineal*. Pearson Educación.

LEHMAN, CH. (1980). *Álgebra*. Limusa

OUBIÑA, L.; ZUCHELLO, R. (1994). *Estructuras Algebraicas*. Exacta.

POOLE, D. (2007). *Álgebra Lineal. Una introducción moderna*. Internacional Thomson Editores, S. A. de C. V. México.

Unidad Curricular:

ANÁLISIS MATEMÁTICO III
- Materia -

Ubicación en el plan de estudios: 3° Año

Carga horaria semanal: 4 horas cátedra - 2 horas 40 minutos reloj

Carga horaria total: 128 horas cátedra - 85 horas 20 minutos reloj

Régimen de Cursado: Anual

Marco general

Se amplían y profundizan los conceptos del análisis a los distintos campos, con sus respectivas particularidades. Se opera con funciones vectoriales y de varias variables para dar respuesta a problemas más complejos de las ciencias.

Finalidades formativas de la unidad curricular

- Promover la sistematización y aplicación de los conceptos del análisis matemático.
- Comprender los conceptos y propiedades que permiten fundamentar el Análisis Matemático.
- Modelizar matemáticamente procesos variacionales, descriptos en lenguaje coloquial.
- Explorar procesos inversos referidos a funciones y analizar cómo se manifiestan en las distintas representaciones.
- Reconocer el sentido de las construcciones matemáticas en relación a los procesos históricos que las generaron, y a las problemáticas centrales a las cuales dieron respuesta.
- Describir y visualizar el comportamiento de funciones vectoriales y de varias variables, utilizando el lenguaje coloquial, gráfico y numérico, de forma manual y con graficadores.
- Aplicar los métodos analíticos para el cálculo de áreas de figuras bidimensionales y tridimensionales y volumen de figuras tridimensionales.
- Reconocer que debe lograr mayor precisión en los conceptos y que los acercamientos intuitivos no son matemáticamente suficientes para comunicar resultados con exactitud.
- Comprender la estructura lógica de teoremas y la necesidad de plantear todas las hipótesis, siendo capaz de dar contraejemplos si alguna se quitara.
- Abordar la demostración de resultados teóricos que no le han sido enseñados, comprendiendo qué es lo que debe demostrar, cómo se utilizan los datos, etc.

Ejes de contenidos

Funciones vectoriales. Límite, continuidad, derivada. Propiedades. Integración. Vectores tangentes y normales. Longitud de arco y curvatura de una curva plana. Curvas y funciones vectoriales en el espacio.

Funciones de varias variables. Planos y superficies en el espacio. Curvas y superficies de nivel. Límite doble. Límites sucesivos. Límites radiales. Límites sobre restricciones del dominio. Continuidad. Tipos de discontinuidades. Derivadas: direccionales, parciales, de orden superior. Diferenciales. Diferenciabilidad y continuidad. Gradiente de una función. Aplicaciones de la derivada.

Integrales múltiples. Integrales iteradas, áreas en el plano y volumen. Integrales en coordenadas polares, cilíndricas y esféricas. Integración de funciones vectoriales. Integrales curvilíneas. Teorema de Green. Integrales independientes de la trayectoria.

Orientaciones para la enseñanza

Para el desarrollo de esta unidad curricular se sugiere:

- Utilizar los conceptos del análisis en contextos de funciones vectoriales y de funciones de varias variables.
- Resignificar los procesos inversos de derivación e integración en funciones vectoriales y de varias variables.
- Argumentar con precisión, las razones que explican los diversos procedimientos, ante problemáticas específicas.
- Adquirir las destrezas para representar funciones de varias variables, comprendiendo y utilizando apropiadamente los cambios de coordenadas.
- Utilizar herramientas tecnológicas; como recurso didáctico; en los distintos temas de este espacio curricular.
- Articular con las unidades curriculares Geometría III, Álgebra IV, Informática Educativa, Matemática Superior y Modelización Matemática en Física.

Bibliografía básica

STEWART, J. (2008) *Cálculo*, Grupo Editorial Iberoamérica. México.

LARSON, R.; EDWARDS, B. (2010). *Cálculo y geometría analítica Vol. 2*. Mc Graw Hill. México.

HASSER, N; LA SALLE, J.; SULLIVAN, J. (1992). *Análisis Matemático*. Vol. 2. Trillas. México.

Unidad Curricular:

GEOMETRÍA III
- Materia -

Ubicación en el plan de estudios: 3º Año

Carga horaria semanal: 3 horas cátedra - 2 horas reloj

Carga horaria total: 96 horas cátedra - 64 horas reloj

Régimen de Cursado: Anual

Marco general

Se abordan los conceptos relativos a las superficies cuádricas y las nociones básicas de la geometría proyectiva.

Se introducen además, los conceptos de espacios topológicos, abordados desde el punto de vista geométrico.

Este espacio curricular culmina una trayectoria formativa caracterizada por procesos de mayor nivel de abstracción y axiomatización, propiciando la apertura hacia nuevos horizontes de la Geometría, a partir de ejemplos y aplicaciones de Geometrías no euclideas.

Finalidades formativas de la unidad curricular

- Relacionar los métodos sintéticos y analíticos para explorar y graficar superficies cuádricas.
- Reflexionar sobre las potencialidades de la axiomatización para la comunicación del conocimiento.
- Descubrir geometrías distintas de las abordadas en su trayecto formativo, valorando su potencial modelizador.
- Contribuir al desarrollo de habilidades argumentativas, que involucren desde las fases más concretas e intuitivas, tales como visualización, representación gráfica, percepción de relaciones, regularidades y propiedades, hasta las cognitivamente más elevadas como la deducción formal.

Ejes de contenidos

Superficies cuádricas. Coordenadas polares en el plano: cardioides, lemniscatas y espirales. Uso de software geométrico como herramienta para la visualización geométrica. Nociones de geometría proyectiva en el plano.

El método axiomático. Sistemas axiomáticos. Modelos e interpretaciones.

Introducción a la Topología: Espacios métricos y espacios topológicos.

Conjuntos conexos y conjuntos compactos. Base de una topología.

Geometrías no euclidianas. Quinto postulado de Euclides y su relación con otras geometrías. Contextos históricos, artísticos y tecnológicos relacionados con Geometrías euclidianas y no euclidianas.

Orientaciones para la enseñanza

Para esta unidad curricular se sugiere:

- Explorar los problemas de construcción recurriendo a diferentes instrumentos (elementos de Geometría, software de Geometría dinámica) o a mano alzada.
- Seleccionar problemas que involucren el tratamiento de las superficies cuádricas, mediante el uso de diferentes registros.
- Estudiar la historia analizando los problemas que se constituyeron en motores de avance de las nuevas geometrías.
- Realizar lecturas críticas de textos de Geometría comparando el lenguaje utilizado, las propiedades consideradas como punto de partida, el uso de figuras de análisis, la equivalencia de definiciones, entre otros.
- Utilizar software de Geometría realizando distintos abordajes de los objetos geométricos en contextos de resolución de problemas.
- La articulación con las unidades curriculares de Geometría II, Análisis Matemático III, Análisis Matemático II y Álgebra III.

Bibliografía básica

ALSINA, C.; FORTUNY, J.M.; PÉREZ, R. (1997): *¿Por qué geometría?* Colección "Educación matemática en Secundaria" N° 5. Síntesis. Madrid, España

BUSHAW, D. (1970). *Fundamentos de Topología General*. LimusaWiley. México

DE GUZMÁN, M.; COLERA, J. (1989). *Matemática*. Anaya

OTEYZA, E; LAM, E; HERNÁNDEZ, C; CARRILLO HOYO, A.; RAMÍREZ FLORES, A; (2005). *Geometría Analítica*. Prentice Hall. México.

LARSON, R.; EDWARDS, B.(2010). *Cálculo y geometría analítica Vol. 2*. Mc Graw Hill. México.

LIPSCHUTZ, S. (1970). *Topología General*. Mc Graw Hill México

PUIG ADAM, P (1969). *Curso de geometría métrica*. Tomo I. Fundamentos, Biblioteca Matemática S. L. Madrid.

Unidad Curricular:

ESTADÍSTICA INFERENCIAL
- Materia -

Ubicación en el plan de estudios: 3° Año

Carga horaria semanal: 4 horas cátedra - 2 horas 40 minutos reloj

Carga horaria total: 64 horas cátedra - 42 horas 40 minutos reloj

Régimen de Cursado: Cuatrimestral - 1° Cuatrimestre-

Marco general

En la actualidad, el uso de la Estadística se ha ampliado a casi la totalidad de las áreas del conocimiento, proporcionando métodos y técnicas útiles para la recolección y el análisis de información, la predicción, la estimación y la toma de decisiones en presencia de incertidumbre. Por lo tanto, el estudiante debe conocer aplicaciones en distintas áreas, para poder abordar o ejemplificar problemas relacionados con las diferentes modalidades de la enseñanza secundaria, usar los conceptos para interpretar el mundo de hoy y los fenómenos y resultados de su práctica docente con cierto rigor científico, utilizarlos para la toma de decisiones en una sociedad que está cambiando rápidamente, o comprender los resultados obtenidos en equipos interdisciplinarios de investigación.

Finalidades formativas de la unidad curricular

- Explorar situaciones aleatorias mediante experimentación y simulación, para poder comprender las características de los fenómenos aleatorios y conjeturar propiedades.
- Reconocer la insuficiencia de la exploración y la simulación para validar propiedades, seleccionando métodos de argumentación y validación adecuados.
- Usar las técnicas y métodos estadísticos para recolectar, organizar, resumir, procesar y presentar información de la manera más adecuada para poder obtener conclusiones.
- Modelizar fenómenos intra y extra-matemáticos usando conceptos probabilísticos y estadísticos, con el fin de resolver problemas que requieran estudiar procesos aleatorios, explicar el comportamiento de variables, predecir resultados, etc.
- Interpretar información de los medios de comunicación, de la práctica docente o de investigaciones científicas.
- Participar en el diseño y desarrollo de investigaciones con diversos fines: descriptivos, inferenciales clásicos, explicativos, predictivos.

Ejes de contenidos

Funciones de variables aleatorias. Distribuciones muestrales: Nociones sobre la teoría de las muestras. Distribución muestral de medias. Distribución muestral de proporciones. Distribución muestral de diferencias y sumas. Ley de los Grandes Números. Teorema del Límite Central. Distribución binomial. Parámetros. Distribución de Poisson. Parámetros. Distribución normal. Distribución exponencial negativa. Propiedades. Teorema central del límite. Otras distribuciones particulares.

Inferencia estadística. Estimación de parámetros: población y muestra. Estimación conceptual y por intervalos. Test de hipótesis. Distribución t de Student. Distribución χ^2 de Pearson. Dependencia estadística. Regresión y correlación. Correlación y regresión múltiples. Planos de regresión y coeficientes de correlación. Coeficiente de correlación múltiple. Correlación parcial. Relaciones entre los coeficientes de correlación múltiple y parcial.

Orientaciones para la enseñanza

Para el desarrollo de esta unidad curricular se sugiere:

- Manipular objetos concretos y tecnologías de la información y la comunicación, reconociéndolos como medios útiles para explorar contenidos y facilitar el estudio independiente. Entre los objetos concretos, pueden usar monedas, ruletas, perinolas, dados, cartas, aparato de Galton para estudiar la distribución binomial o tableros de distintos juegos. A partir de la experiencia formularán conjeturas o abstraerán las propiedades, las cuales posteriormente serán demostradas con herramientas matemáticas.
- Realizar investigaciones bibliográficas de los múltiples usos de un concepto y sus aplicaciones en la resolución de diversos tipos de problemas.
- Analizar cómo entienden los estudiantes secundarios y de nivel superior, los conceptos de causalidad, probabilidad, variabilidad, tendencias, distribuciones, para diseñar actividades que les permitan construir los mismos.
- Analizan, en el caso de la inferencia, las controversias filosóficas acerca de cómo se justifica un razonamiento inductivo y los distintos enfoques teóricos de la Estadística, iniciados por Fisher, Neyman, Pearson y los bayesianos, explicando lo que se entiende por “resultado significativo”, si se puede calcular la probabilidad de una hipótesis, cuál es la naturaleza de dicha probabilidad y cómo se relaciona con los datos empíricos en cada uno de los enfoques.
- Proponer modelos probabilísticos para describir en forma sintética las distribuciones empíricas de los datos y para predecir el comportamiento, tanto en situaciones aleatorias como deterministas que no pueden medirse con precisión.

- Vincular interdisciplinariamente a la estadística con otras ciencias, como por ejemplo con las ciencias sociales, trabajando las pirámides de población o índices demográficos. Seleccionar el tipo de estudio a realizar – descriptivo, inferencial, explicativo-, proponiendo objetivos de la investigación, recogiendo datos y usando las herramientas estadísticas adecuadas para alcanzar los objetivos fijados.
- Articular con las unidades curriculares Probabilidad y Estadística, Análisis Matemático II e Informática Educativa.

Bibliografía básica

BATANERO, C. (2001). *Didáctica de la estadística*. Grupo de investigación en educación estadística, Universidad de Granada

BATANERO, C. (2002). *Los retos de la cultura Estadística*. Jornadas internacionales de Enseñanza de la Estadística. Conferencia inaugural. Buenos Aires, Argentina.

DEVORE, J. (2005). *Probabilidad y Estadística para ingeniería y Ciencias* (6º Ed.), Thomson Paraninfo. México.

MEYER, P. (1992). *Probabilidad y Aplicaciones Estadísticas*. Addison Wesley Iberoamericana.

SWEENEY, D., Williams, T. y ANDERSON, D. (2001). *Estadística para Administración y Economía* (Vol I y II). Thomson Paraninfo. México.

TRIOLA, M. (2004). *Probabilidad y Estadística* (9º Ed.). Pearson Education. México.

TRIOLA, M. (2008). *Estadística* (10º Ed.). Pearson Education. México.

WALPOLE, R. y MYERS, R. (1996). *Probabilidad y Estadística*. Mc Graww-Hill.

Unidad Curricular:

INFORMÁTICA EDUCATIVA -Seminario-

Ubicación en el plan de estudios: 3° Año

Carga horaria semanal: 4 horas cátedra - 2 horas 40 minutos reloj

Carga horaria total: 64 horas cátedra - 42 horas 40 minutos reloj

Régimen de Cursado: Cuatrimestral - 2° Cuatrimestre-

Marco general

Se propicia el uso de sistemas de comunicación integrados para la interacción y el aprendizaje. La aplicación de tecnologías tiene como objetivo facilitar el seguimiento, la evaluación del alumno, el auto aprendizaje, en vistas a mejorar el rendimiento y la capacitación individual o en ámbitos de trabajo en red.

Finalidades formativas de la unidad curricular

- Valorar la aplicación de las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- Reflexionar acerca de los cambios que se producen en el proceso de enseñanza y en el de aprendizaje con el uso de las nuevas tecnologías.
- Reconfigurar el ambiente áulico para la planificación e implementación de la informática como recurso educativo.
- Conocer y aplicar distintos software para la geometría, el cálculo, para el álgebra y para la estadística y la probabilidad.

Ejes de contenidos

Las TIC en la enseñanza y aprendizaje de la Matemática. Estrategias y recursos didácticos. El software educativo: fundamentos, criterios y herramientas para su evaluación desde los modelos didácticos. Software educativo para la geometría, para el cálculo, para el álgebra y para la estadística y la probabilidad. Reconfiguración del ámbito áulico. Planificación y sistemas de gestión de cursos virtuales: presenciales, de modalidad mixta o a distancia, mediante el uso de las TIC. Las tecnologías en la evaluación. El uso de Internet en la enseñanza y en el aprendizaje de la matemática.

Orientaciones para la enseñanza

Para el desarrollo de esta unidad curricular se sugiere:

- Elaborar propuestas para la transformación de actividades presenciales en otras con modalidad mixta o a distancia mediante el uso de las TIC.
- Operar con los distintos software para resolver situaciones problemáticas.
- Favorecer procesos de modelización y de nuevas formas de representación, resignificando los objetos matemáticos, a través de espacios en los que se incluya blogs, foros, wikis, cámaras digitales, teléfonos celulares, búsquedas

en la Web, herramientas de producción colaborativa y otros desarrollos de las tecnologías de la información y la comunicación, asistiendo en la búsqueda, producción, intercambio y colaboración entre los estudiantes.

- Utilizar y producir distintos recursos digitales (documentos, videos, portales en la Web, presentaciones multimediales, software educativo, de simulación, entre otros) vinculados con contenidos de geometría, álgebra, análisis matemático y probabilidad y estadística.
- Articular con las áreas de Geometría, Álgebra, Análisis Matemático, Probabilidad y Estadística, Didáctica de la Matemática, Práctica III y Práctica IV.

Bibliografía básica

http://cedoc.infed.edu.ar/index.cgi?wid_seccion=9&wid_item=5

Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)
http://www.utpl.edu.ec/ried/index.php?option=com_content&task=view&id=5&Itemid=6

Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento:
http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352_monografico.htm

Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)
<http://www.tecnologiayeducacion.com/>

Manual de herramientas digitales para comunicadores (Marc Cortes) Cortés
<http://www.interactividad.org/wp-content/uploads/2009/12/24431112-Social-Media-Predictions-2010.pdf>

Unidad Curricular:

MATEMÁTICA Y ECONOMÍA
-Taller-

Ubicación en el plan de estudios: 3° Año

Carga horaria semanal: 3 horas cátedra – 2 horas relos

Carga horaria total: 48 horas cátedra – 32 horas reloj

Régimen de cursado: Cuatrimestral – 2° Cuatrimestre-

Marco general

Se abordan la matemática relacionada con la economía y los conceptos de la teoría de las operaciones y cálculos financieros.

Finalidades formativas de la unidad curricular

- Promover la sistematización y aplicación de los conceptos de las operaciones financieras y del cálculo financiero.
- Modelizar matemáticamente situaciones problemáticas de las operaciones y de las funciones financieras.
- Analizar y comparar distintos sistemas de amortización.
- Estudiar y analizar las distintas curvas asociadas a las operaciones financieras.
- Resignificar los conceptos cognitivos del cálculo aplicados en este espacio curricular.

Ejes de contenidos

Teoría de las operaciones financieras ciertas y aleatorias. Objeto del cálculo financiero. Nociones sobre las operaciones financieras. Teoría matemática del interés. Distintas leyes. Descuentos. Tipos de tasas. Análisis de las funciones financieras. Rentas. Clasificación. Valor actual y valor final. Pagos constantes y variables. Pagos fraccionados. Reembolso de préstamos. Distintos sistemas de amortización: alemán, francés, americano, directo. Valuación de una deuda. Determinación de las cuotas de los sistemas de amortización de préstamos. Funciones y diagramas en la teoría económica y la aplicación de las derivadas. Funciones y curvas: de demanda; del ingreso total; del costo, etc. Curvas de indiferencia para bienes de consumo. Análisis marginal. Cálculo de elasticidades. Elasticidad de la demanda. Condiciones normales de la demanda. Elasticidad del costo y condiciones normales del costo. Diferenciales y extremos en la teoría económica. Valores en capital. Problemas de bienes de capital duraderos. Formas dinámicas de las funciones de oferta y de demanda. Teoría general de la preferencia de los consumidores.

Orientaciones para la enseñanza

Para el desarrollo de esta unidad curricular se plantea la necesidad de realizar un abordaje dinámico, problematizador y creativo de este espacio, seleccionando temáticas y estrategias de abordaje que promuevan la integración de los contenidos propios con los

del análisis y del álgebra. La elaboración de propuestas que complementen actividades presenciales con otras de modalidad mixta, en las que se utilicen las TIC, adquieren particular importancia. Se pretende favorecer los procesos de modelización, resignificando los objetos matemáticos en la economía.

Bibliografía básica

AYRES, F. (1991) *Matemática Financiera* Mc Graw Hill México

CICERO MATTIA, F. (2004) *Matemática Financiera* UNL Editor Argentina

HAEUSSLER, L. y otros (2014) *Introducción al Análisis Matemático para Economía* Pearson EEUU

CABALLERO FERNANDEZ, R. y otros (1992) *Métodos matemáticos para la economía* Mc Graw Hill México

BOTBOL, J. (2006) *Matemática Financiera: Teoría y Práctica* Editorial Ramos

DUMRAUF, G. (2014) *Matemática Financiera* Editorial Alfaomega



4^o Año



Unidad Curricular:

FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANÍA

- Materia -

Ubicación en el plan de estudios: 4º Año

Carga horaria semanal: 4 horas cátedra - 2 horas 40 minutos reloj

Carga horaria total: 64 horas cátedra - 42 horas 40 minutos reloj

Régimen de cursado: Cuatrimestral - 1º Cuatrimestre-

Marco general

La formación del ciudadano afronta en este siglo XXI grandes desafíos, por un lado, la preparación de sujetos involucrados en la construcción colectiva de una ciudadanía democrática y participativa; y por otro, la idea de generar un proyecto pedagógico, que se enfoque en consonancia con el sistema democrático.

Para ello, es necesaria una posición crítica frente a la dinámica del presente, como ciudadanos comprometidos con la nación y los derechos universalmente válidos.

La educación de los ciudadanos en y para una sociedad democrática y pluralista, requiere de un marco institucional en las que sus estructuras democráticas permitan la planificación y desarrollo de experiencias de enseñanzas y aprendizajes, dirigidas a promover y a ejercitar la capacidad de tomar decisiones de modo reflexivo, dentro de un marco de reconocimiento de los valores principios y procesos democráticos.

Las recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares del INFOD plantean que *"...el reconocimiento de los derechos y deberes que adquieren los docentes como profesionales y trabajadores, como miembros de una organización así como la comprensión de los niños y jóvenes como sujetos de derechos, resultan pilares de la formación general para que puedan por un lado, asumir su rol social en este proceso, y por otro, enseñar a niños y jóvenes en esta área del currículo tal como se reconocen en los diseños de los diferentes niveles..."*

Finalidades formativas de la unidad curricular

- Proponer una lectura crítica de las prácticas de construcción de ciudadanía en el orden escolar.
- Promover el conocimiento de los derechos individuales y sociales.
- Lograr el desarrollo de competencias básicas y de aprendizajes relevantes con el propósito de ponerlos en práctica dentro de la cotidianeidad y del entorno educativo.
- Elaborar conocimientos, habilidades, actitudes y valores que contribuirán al desempeño profesional y ciudadano, de tal manera que permitirán interactuar armónicamente dentro de la sociedad multicultural.
- Fomentar un sistema de valores que les permita insertarse en la sociedad con seguridad, a partir del reconocimiento y puesta en marcha de todas sus potencialidades, generando acciones tendientes a construir una sociedad más justa, equitativa y solidaria.

Criterios para la selección de contenidos

Desde las Ciencias Sociales, la Sociología, la Ética, y el Derecho posibilitan por un lado, una mirada crítica y por otro, las bases teóricas para su análisis.

Se asume la tarea de establecer las articulaciones entre los distintos espacios, contribuyendo a la formación integral de los futuros docentes. Es decir, desarrollar un saber hacer práctico que incluya acciones de intervención didáctica innovadoras basadas en la reflexión permanente acerca de los saberes disciplinares y su abordaje.

La selección de contenidos tiende a relacionar la realidad social, política y económica en una visión integradora, que vincule las dimensiones estructurales con el desenvolvimiento de los actores sociales histórico-concretos.

Ejes de contenidos

La reflexión ética

Conceptualización: ética, moral y moralidad. La praxis ética en la vida cotidiana. Desarrollo moral: de la heteronomía a la autonomía moral. Perspectiva ética de la responsabilidad. Los valores. Relativismo y universalismo valorativo. Mínimos éticos universales: libertad, justicia y solidaridad. La ética dialógica. Diálogo y racionalidad argumentativa.

La construcción de una ciudadanía responsable y participativa

Conceptualización y análisis: Nación, Estado y Gobierno. El papel del estado. La participación ciudadana: niveles de participación, el derecho al voto. Los partidos políticos. Los sindicatos, Las organizaciones no Gubernamentales. El sistema democrático en Argentina. La construcción jurídica de la ciudadanía: La Constitución Nacional y Provincial: antecedentes históricos, estructuras, reformas. El Derecho: sus orígenes históricos. Los pueblos indígenas y su reconocimiento en el derecho internacional y en la constitución. El reconociendo del territorio en las comunidades indígenas. El derecho consuetudinario. El derecho a la Educación. El derecho de los niños. Los Derechos Humanos. Organizaciones de derechos humanos en Argentina

El cómo enseñar ética y ciudadanía

Posicionamientos en torno a los contenidos de Formación Ética y Ciudadana. Neutralidad beligerante. El lugar del docente: clima escolar democrático, normas de convivencia y negociaciones pragmáticas. Propuestas metodológicas: estudio de casos, desempeño de roles, discusión de dilemas morales, simulación de experiencias de participación, habilidades comunicativas y resolución de conflictos, pro-socialidad. El papel del diálogo. El diálogo como herramienta en la resolución de conflicto. El diálogo como procedimiento para la educación en valores.

Orientaciones para la enseñanza

Se plantea la necesidad de realizar un abordaje dinámico, problematizador y creativo de este espacio, seleccionando temáticas y estrategias de abordaje que sean suficientemente potentes para posibilitar una verdadera participación democrática tales como: observación, cuestionarios y entrevistas que releven la dinámica social frente a problemas que derivan de la vida política en diversas instituciones (escuelas, partidos políticos, sindicatos, ONG, entre otras. Proponer instancias de participación estudiantil en situaciones institucionales que promuevan el desarrollo de acciones democráticas.

El logro de aprendizajes relevantes se traduce en ofrecer al alumno conocimientos, habilidades, actitudes y valores que, como profesional y como ciudadano, le permitirán interactuar armónicamente dentro de la sociedad que integra.

Bibliografía básica

- APPEL, K. (2007) - *La globalización y una ética de la responsabilidad*. Prometeo Bs. As.
- Convención Americana sobre Derechos Humanos*. Pacto de San José de Costa Rica. (1969)
- Convención sobre los Derechos del Niño*. Artículo 75 de la Constitución de la Nación Argentina. Ley 23.849. (1994) UNICEF, Argentina.
- CORTINA, A. (1998) - *Ética pública y sociedad*- Editorial Taurus, Madrid.
- (1993) - *Ética aplicada y Democracia radical*. Tecnos, Madrid.
- CULLEN CARLOS (1999) - *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*- Ediciones Noveduc
- DALLERA F et .al. (1997) - *La Formación Ética y Ciudadana*. Ediciones Noveduc.
- FALETTTO, E, y KIRWOOD, J, (1986) - *Política y comportamientos sociales en América Latina*, Revista Paraguaya de Sociología, Asunción.
- (1989) - *La especificidad del Estado latinoamericano*, Revista de la Cepal, No.38, Santiago.
- GUARIGLIA, O. (2001) - *Una ética para el Siglo XXI. Ética y Derechos Humanos*. FCE Bs. As
- HABBERMAS, J. (1999) - *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Paidós. Barcelona
- MALIANDI, R. (2006) - *Dilemas y convergencias. Cuestiones éticas de la identidad la globalización y la tecnología* Biblos, UNLa

Unidad Curricular:

**INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN EDUCATIVA
- Seminario - Taller -**

Ubicación en el plan de estudios: 4° Año

Carga horaria semanal: 4 horas cátedra – 2 hs. 40 minutos reloj

Carga horaria total: 64 horas cátedra – 42 hs. 40 minutos reloj

Régimen de Cursado: Cuatrimestral. 2° cuatrimestre

Marco general

Cada alumno posee características que le son propias; en cuanto al ritmo y estilo de aprendizaje, bagaje cultural, medio social, etc. que llegan a influir o determinar negativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje generando así la tan temida situación de fracaso escolar. Éste suele ser un fenómeno asociado a situaciones de pobreza y precariedad de las condiciones de vida a lo que se suma la existencia de diferencias culturales, de género, étnicas, lingüísticas, en las capacidades etc. que se tornan un obstáculo para la inclusión y el tránsito no problemático de los niños por el sistema educativo.

En materia de intervención psico-socio-educativa las estrategias de trabajo institucional suelen apuntar a buscar las razones del fracaso escolar en una suerte de fracasos individuales, ponderando las diferencias antes mencionadas como déficit de los niños o como una expresión de anomalías o retrasos en sus desarrollos; por este motivo urge que en los distintos ámbitos del sistema educativo se comience a repensar las prácticas pedagógicas que deberán operar en los distintos niveles, apuntando a superar el fenómeno de la exclusión de los sectores minoritarios de las posibilidades de una escolaridad exitosa.

En tal sentido, desde la perspectiva de la tarea psico-socio-educativa, se visualiza la urgencia de desarrollar estrategias de trabajo que se encuentren más atentas a captar las diferentes formas de analizar la diversidad, sea está pensada con relación a las necesidades educativas especiales, al problema de la interculturalidad o a la desigualdad en el acceso y permanencia exitosa en la escolaridad, en abierta relación con la situación económica y social de los alumnos.

Se advierte también que el reconocimiento de la diversidad obliga a redefinir el modelo *homogeneizador* de la escuela que diversifica la oferta educativa, sin tener en cuenta las situaciones estructurales de desigualdad. Por lo expuesto se hace necesario reflexionar sobre el real significado de la inclusión educativa, entendiéndose que esta hace referencia a:

- El reconocimiento de que toda forma de vida, de cultura y educación

están permeadas por la existencia de personas que poseen derechos y particularidades, a quienes se debe aceptar en un plano de igualdad.

- La posibilidad de que la educación se implemente de manera tal que pueda atender las diferencias individuales, que garantice a todos los alumnos una educación de calidad.

En este sentido, se entiende que la inclusión trasciende a la integración escolar ya que ésta hace referencia al proceso de construcción favorable para que la escolaridad de alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad, sea posible, para facilitar el acceso de los mismos al currículo en la escuela común.

Por lo tanto, el proceso de la integración escolar permite que la inclusión sea posible. Para ello, también es necesario el marco de una política que reafirme el derecho a ser diferente y destierre los calificativos discriminatorios y que, además, se cambien las formas de pensar la educación, para que los planteos y desafíos que implica la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales encuentren respuestas en principios tales como: la comprensión, la flexibilidad, el respeto por la diversidad.

De esta manera se logrará alcanzar un modelo de escuela donde los principios básicos de atención a la diversidad e igualdad de oportunidades den lugar al ajuste de las ayudas y estrategias pedagógicas diferenciadas en función de las necesidades y características de cada alumno. Sólo de esta manera, se logrará reconocer a la integración escolar como un proceso colectivo, que implica la articulación de distintas instituciones : familia - escuela especial y la escuela común, para este entramado se requiere que participen distintos actores y una organización específica que se iniciará ,a partir de la decisión de asumir una tarea colectiva apoyada en el análisis y la reflexión permanente sobre la experiencia, sobre los supuestos teóricos que subyacen a la práctica y en la necesidad de pensar y construir nuevas formas organizativas.

Finalidades formativas de la unidad curricular

- Reconocer la diversidad, como la posibilidad de que todos los niños desarrollen sus competencias intelectuales, emocionales y físicas, partiendo del principio de que todos somos diferentes, que las necesidades educativas de cada uno son distintas y que no todos los alumnos aprenden de la misma manera ni al mismo ritmo.
- Pensar la escuela como un lugar adecuado para desarrollar actitudes individuales y sociales que generen cambios en los sujetos.
- Clarificar su rol y función en el proceso de inclusión integración escolar.
- Reconocer el rol del profesor integrador y del profesor de apoyo a la integración.

Criterios para la selección de contenidos

El abordaje de la problemática de la escuela inclusiva y, a partir de ésta, de la integración escolar, aportará al futuro docente de Biología del nivel secundario las herramientas que le permitirán reflexionar sobre sus prácticas y trabajar en innovaciones pedagógicas que le posibilitarán reforzar positivamente los aciertos y enmendar los errores que dificultan el éxito de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Formación General. Asimismo, estará en condiciones de estudiar, debatir, planificar, etc. sobre modelos curriculares de intervención pedagógica que propongan alternativas didácticas para dar una respuesta educativa a las demandas individuales de formación.

Es así como logrará analizar críticamente las condiciones institucionales para la integración de sujetos con necesidades educativas especiales y propiciar, si fuera necesario, espacios de reflexión sobre el proceso de integración, sustentados en una mayor información sobre el tema.

Ejes de contenidos

Inclusión educativa e integración escolar: delimitación conceptual.

El proyecto educativo institucional para la inclusión.

La formación docente y la escuela inclusiva.

Características del proceso de integración.

Modalidades de integración escolar.

Los roles de las instituciones educativas común y especial en la integración.

El perfil del docente integrador y del docente de apoyo.

Necesidades educativas especiales derivadas de diversidad socio cultural y su manifestación en el aprendizaje.

Necesidades educativas especiales y currículo. Adaptaciones curriculares. Tipos de adaptaciones: adaptaciones de acceso, de contexto, propiamente dichas. Las adaptaciones significativas y no significativas

El proyecto pedagógico individual.

Orientaciones para la enseñanza

El desarrollo de esta unidad curricular deberá tomar como principio básico, la articulación teoría-práctica, implicando mutuamente ambos campos a través de distintos procesos de comprensión, interpretación y sobre todo de reflexión sobre los sustentos teóricos y el análisis de la realidad de la inclusión educativa y de la integración escolar. También requiere de aproximaciones al contexto áulico de las escuelas inclusivas a través de la organización de actividades programadas en aulas donde se encuentren integrados jóvenes con N.E.E, las que deberán contemplar también el análisis de documentos tales como P.E.I, P.C.I., Proyectos pedagógicos individuales, adecuaciones curriculares, etc. de dichas instituciones.

A partir de los recursos metodológicos que se pongan en juego durante el cursado, los alumnos del profesorado deberán aproximarse a la situación actual de la educación inclusiva y de la integración escolar para poder valorar su importancia, conocer y vivenciar el rol del docente implicado en procesos de integración.

Bibliografía básica

AINSCOW M.; (1995) *Necesidades especiales en el aula, guía para el profesorado*. Ediciones UNESCO-Narcea, Madrid.

AA.VV. (2000) *Enciclopedia General de la Educación*. Océano, Buenos Aires.

AA.VV. (2002) *El fracaso escolar en cuestión*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

BAUTISTA R.; (1999) *Necesidades Educativas Especiales* (compilado) Ediciones Aljibe.Málaga.

Dirección General de Planeamiento de la Educación (2004) *Lineamientos para la elaboración de adecuaciones curriculares teniendo en cuenta la atención a la diversidad*. Santiago del Estero.

DUBROVSKY S.; (compiladora) (2004) *La integración escolar como problemática profesional*. Editorial Novedades Educativas, Buenos Aires.

FRIEND M.-BURSUCK W.; (1999) *Alumnos con dificultades –guía practica para su detección e integración*. Editorial Troquel, Buenos Aires.

FUSDAI; (2008) Cuaderno de Difusión N° 8 Córdoba.

LÓPEZ MELERO, M.; (2004) *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Ediciones Aljibe, Málaga.

-LUZ M. A.; (1998) *De la integración escolar a la escuela integradora*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires

MACHESI A., COLL Cesar, PALACIOS Jesús; (1999) *Desarrollo psicológico y educación*. Editorial Alianza, España.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (1998) *Marco Acuerdo A-19*.

PUIGDELLIVEL Y.; (1999) *Programación de aula y adecuación curricular*. Editorial El Lápiz, Barcelona.

STAINBACK W y STAINBACK S.; (2007) *Aulas inclusivas, un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Ediciones Nancea, Madrid.

WANG M. (1998) *Atención a la diversidad del alumnado*. Ediciones Nancea, Buenos Aires.

Unidad Curricular:

**EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL
- Seminario-**

Ubicación en el plan de estudios: 4º Año

Carga horaria semanal: 3 horas cátedra - 2 horas reloj

Carga horaria total: 48 horas cátedra - 32 horas reloj

Régimen de Cursado: Cuatrimestral - 2º Cuatrimestre-

Marco general

La Educación Sexual Integral es un área de enseñanza que debe incorporarse sistemática y gradualmente como responsabilidad de los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacionales, provinciales, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Municipales. Con la sanción de la Ley N° 26.150 del año 2006, se crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (PNESI), cuyas acciones están destinadas a los educandos del sistema educativo nacional, desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica no universitaria. Con fecha 29 de mayo de 2008, mediante Resolución CFE N° 45/08, se aprobaron los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral-Programa de Educación Sexual Integral- Ley nacional N° 26.150, que acuerdan un piso común obligatorio para el abordaje de la educación sexual integral en todas las escuelas del país.

Las instituciones educativas, en su función formativa ofrecen conocimientos científicos actualizados, herramientas y experiencias que permitan la construcción de una sexualidad integral, responsable de la promoción de la salud, de equidad e igualdad.

Dada la complejidad inherente a la definición y tratamiento de una Educación Sexual Integral, este Seminario-Taller propone un abordaje multidisciplinar y pluriperspectivo, reconociendo a la sexualidad como constitutiva de la condición humana y producto de un entramado complejo de aspectos biológicos, sociales, históricos, culturales, éticos y subjetivos.

Finalidades formativas de la unidad curricular

- Comprender el concepto de Educación Sexual Integral, del rol de la escuela y de ellos mismos en la temática.
- Comprender la complejidad de los procesos de construcción de la sexualidad y sus expresiones a lo largo de cada período madurativo.
- Promover la prevención de los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva, en particular.
- Adquirir conocimientos amplios, actualizados y validados científicamente sobre las distintas dimensiones de la educación sexual integral, así como las habilidades básicas requeridas para su transmisión a niños y adolescentes.

- Realizar un manejo crítico de mensajes e información relativos a la ESI a partir de una formación pluridisciplinaria que favorezca las capacidades relativas al cuidado y promoción de la salud, el cuidado, disfrute y respeto del cuerpo propio y ajeno, y el conocimiento y respeto de los propios derechos y los derechos de los/as otros/as.

Ejes de contenidos

Sexualidad Integral

Conceptos y concepciones de la Educación Sexual. Saberes que se reconocen como parte de este campo. Destinatarios de la Educación Sexual y actores sociales legitimados para enseñarla. Rol de la familia, el Estado y otras instituciones.

Educación Sexual Integral desde el cuidado de la salud

Introducción a la sexualidad y sus vínculos con la salud. Concepto de salud como proceso social complejo, derecho de todos y construcción subjetiva. Salud y calidad de vida. El conocimiento de diversos aspectos de la atención de la salud sexual y reproductiva. La procreación: reproducción humana, embarazo, parto, puerperio, maternidad y paternidad, integrando las dimensiones que la constituyen. Los métodos anticonceptivos y la regulación de la fecundidad. Prevención del embarazo precoz. Promoción de la salud sexual y prevención de las enfermedades de transmisión sexual.

La Educación Sexual Integral en el Nivel Secundario

Análisis de la Ley N° 26.150 de creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (PNEI). Ley N° 25.673 de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable: responsabilidad del estado de garantizar a la población el acceso a la información y a la formación en conocimientos básicos vinculados a dichos temas-Ley N° 26.206 de Educación Nacional: responsabilidad de estado, a través del Ministerio de Educación de la Nación del desarrollo de políticas que brinden conocimientos y promuevan valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable.

Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral. Resolución CFE N° 45/08. Responsabilidades, alcances y límites que competen a la escuela. Lugar de la Educación Sexual Integral en el currículo, desde el nivel inicial hasta el nivel superior.

La enseñanza de la sexualidad en el Nivel Secundario. Estrategias para conocer el propio cuerpo y sus características. La identificación de situaciones que requieren e la ayuda de un adulto.

Los derechos humanos. La valoración y el respeto por el pudor y la intimidad propia y la de los otros. La problemática de género y sexualidad en el nivel. Estereotipos y prejuicios en relación al comportamiento de varones y mujeres.

La sexualidad como eje transversal en el Nivel Secundario El lugar de los proyectos integrados en la enseñanza de la sexualidad.

Los medios de comunicación y sus mensajes con respecto a la sexualidad

Los mensajes y la discriminación en los medios de comunicación, videojuegos, publicidades, dibujos animados. Análisis crítico orientado a fortalecer la autonomía de los alumnos.

Alcances de una formación integral de la sexualidad

Importancia de la información, los sentimientos, las actitudes, valores y habilidades necesarias para el ejercicio responsable de la sexualidad. Relaciones y vínculos con los otros. Enriquecimiento de distintas formas de comunicación. Los sentimientos y su expresión. La tolerancia. El fortalecimiento de la autoestima y la autovaloración.

Orientaciones para la enseñanza

Diseñar actividades que propongan la proyección y debate de videos sobre problemáticas de la educación sexual.

Proporcionar una visión general de los principales factores que subyacen a los problemas de educación sexual utilizando estudio de casos.

Planificar actividades que consideren exposiciones teóricas con apoyo de medios audiovisuales, trabajos individuales, análisis de textos y discusiones guiadas. Se potenciará la participación y el debate dentro del aula a través de la elaboración de trabajos individuales o en grupo y la presentación pública de los mismos.

Bibliografía básica

Ley 26.150 de creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

Resolución del CFE N° 45/08.

BALAGUÉ, E. (1994) *Orientaciones y aportes para la educación sexual*. Fundación Nuevaamérica, Bs. As.

BARRAGÁN MEDERO, F.; BREDY DOMÍNGUEZ, C. (1996) *Niñas, niños, maestros, maestras: una propuesta de educación sexual*. Díada, Sevilla.

CANCIANO, E. (2007) *Indagaciones en torno a la problemática de la sexualidad en el terreno de la educación*. Ministerio de Salud, Presidencia de la Nación.

DONINI, A. et. al. (2005) *Sexualidad y familia. Crisis y desafíos frente al siglo XXI*. Novedades Educativas, Bs. As.

EPSTEIN, J. (2000) *Sexualidades e institución escolar*, Morata, Madrid.

FERNANDEZ, A. (1999) *La sexualidad atrapada de la señorita maestra*. Nueva Visión, Bs. As.

FIGUEROA PEREA, J.; RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, Y. (2000) *Programas de salud y educación para poblaciones adolescentes: una perspectiva ética*. FLACSO/Gedisa, España.

GENTILI, P. (Coord.) *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. Santillana, Bs. As.

GIBERTI, E. (2005) *La familia, a pesar de todo*. Novedades Educativas, Bs. As.

MORGADE, G. (2001) *Aprender a ser mujer. Aprender a ser varón*. Novedades Educativas, Bs. As.

MORGADE, G., ALONSO, G. (comp.) (2008) *Cuerpos y Sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia*. Paidós, Bs. As.

Unidad Curricular:

RESIDENCIA Y SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS - Práctica-

Ubicación en el plan de Estudios: 4º año

Carga horaria semanal: 12 horas cátedra – 8 horas reloj

Carga horaria total: 384 horas cátedra – 256 horas reloj

Régimen de cursado: Anual

Marco general

Esta unidad curricular se propone atender a la formación docente a través de la práctica de residencia. Se entiende por Residencia al período de profundización e integración del recorrido formativo que vehiculiza un nexo significativo con las prácticas profesionales. Implica una doble referencia permanente para los sujetos que la realizan: la institución formadora y las escuelas asociadas.

Como nota distintiva se reconoce la intencionalidad de configurar un espacio socio-institucional que favorezca la incorporación de los estudiantes a escenarios profesionales reales para percibir la complejidad del trabajo docente y, en relación al mismo, recuperar los saberes y conocimientos a lo largo del trayecto formativo a la vez que favorecer su profundización e integración.

Se significa la Residencia, desde una visión que remite al aula contextualizada en relación a lo institucional y lo social más amplio, por entender las prácticas docentes como prácticas sociales situadas.

En la Residencia se propone asumir una posición de reflexividad, entendida como reconstrucción crítica de la propia experiencia, individual y colectiva, poniendo en tensión las situaciones, los sujetos y los supuestos implicados en las decisiones y acciones. De ahí la recuperación del concepto de profesionalidad ampliada, que concibe al docente como agente curricular significativo; un docente que conoce, que tiene un saber y se define respecto al qué, cómo, por qué y para qué de las prácticas en las que participa.

Finalidades formativas de la unidad curricular

- Establecer vinculaciones entre la formación del instituto formador y la experiencia laboral de las Escuelas Asociadas de la residencia, donde se insertan los futuros docentes.
- Configurar el rol docente a partir del efecto socializador de la práctica y de la integración de los saberes científicos.
- Analizar factores intervinientes en el diseño de propuestas didácticas y su puesta en práctica para producir toma de decisiones coherentes, fortaleciendo la reflexión acción.
- Desarrollar un saber hacer práctico que incluya modelos de intervención didáctica innovadores fundamentados desde un modelo integrador.
- Asumir la responsabilidad propia del desempeño del rol docente: como sujeto social, que comprenda su campo de intervención.

- Favorecer procesos de reflexividad que promuevan tomas de decisiones fundadas respecto a las prácticas de residencia y procesos de reconstrucción crítica de las propias experiencias.
- Generar trabajo colectivo y comprometido con la propuesta cultural del contexto de desempeño.
- Comprender la práctica educativa como lugar para comprender y producir conocimientos.
- Construir un espacio institucionalizado y curricular que favorezca la construcción del pensamiento práctico en todas sus dimensiones.

Ejes de contenidos

En esta etapa se integrarán los contenidos aprendidos a lo largo de toda la carrera, tanto en la Formación General como en la Formación Especializada, y sobre todo en la práctica III, seleccionando y organizando los marcos teóricos pertinentes para cursos y alumnos en contextos situados. Para ello será importante **recuperar**:

- Marcos teóricos de la enseñanza y el aprendizaje.
- Saberes disciplinares.
- Diseño de la enseñanza. Organización del trabajo en las escuelas asociadas.
- Diagnóstico institucional.
- La organización del trabajo en el aula.
- El diseño de proyectos de unidad y áulicos: selección y organización de estrategias didácticas y de evaluación; organización de actividades previas a la enseñanza.
- Actividades extracurriculares, organización de actos escolares y de actividades de ferias de ciencias y tecnología o similares. Organización de otras actividades que resultaren de las necesidades planteadas desde la práctica misma y que hacen a la construcción del rol docente.

Organización y criterios para la implementación de la unidad curricular

La práctica y residencia constituye el ámbito privilegiado para la integración teoría - práctica. Sus funciones básicas son las siguientes:

- Ser mediadora entre los saberes curriculares y el saber práctico.
- Ser momento estructurante de la práctica y su profesionalidad.

La residencia se organiza en la modalidad de taller, estructurado en instancias teórico prácticas interdependientes que estarán a cargo del profesor de residencia, trabajando en equipo con los docentes orientadores de las escuelas asociadas y docentes con perfiles específicos de diversas disciplinas que conforman la propuesta curricular de formación inicial.

Las acciones de residencia se desarrollarán en escuelas de diferentes niveles educativos, características y contextos; y en el instituto formador.

El alumno residente asumirá sistemática y gradualmente tareas de enseñanza en la Escuela Asociada. Las mismas implican acciones de:

Diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación de las prácticas; esta integración se realizará en una secuencia progresiva en diferentes etapas; destacando que cada una de ellas implica el desarrollo de tres momentos integrados, a saber:

a) Etapa 1: Aproximación diagnóstica institucional (*duración de la etapa: un mes, como máximo*)

El alumno apelará a los marcos teóricos e instrumentos construidos desde la Práctica I, II, y III y en todo su trayecto formativo. Esto les permitirá desentrañar en la escuela asociada los procesos, las relaciones, los conflictos y la cultura institucional que le confieren a la institución una matriz de comportamiento que servirá de marco para contextualizar sus prácticas pedagógicas.

Esta mirada hacia el interior de la escuela debería contemplar factores tanto externos (contexto sociocultural de la institución) como internos (clima institucional, sistema normativo, modelos curriculares vigentes, concepciones teóricas que subyacen a las prácticas docentes, entre otras), como así también las representaciones que los docentes tienen acerca de su propio rol, de sus alumnos, de la escuela.

b) Etapa II: El diagnóstico áulico (*duración de la etapa: un mes y medio como máximo*)

El alumno residente se pondrá en contacto con el grupo clase para observar su configuración, códigos, vínculos y, fundamentalmente, los conocimientos previos y estrategias didácticas y cognitivas utilizadas en la disciplina.

c) Etapa III: El diseño de la intervención didáctica: práctica intensiva en el aula (*duración de la etapa: tres meses y medio como máximo*)

Como este trayecto tiene la modalidad de taller, en el instituto formador se recuperarán, para el proceso de evaluación, las producciones referidas a:

- los informes sobre las etapas diagnósticas institucionales y áulicas
- las instancias de reflexión sobre la práctica y sobre el rol docente
- instancias de recuperación de las jornadas de puesta en común del abordaje de casos definidos a partir de experiencias significativas y problemas de enseñanza propios de las prácticas de residencia.

Para el diseño de las clases se prestará especial atención a la selección de estrategias diversas que favorezcan los aprendizajes deseados, por ejemplo: generar preguntas didácticas adecuadas a los diferentes propósitos, actividades basadas en la resolución de problemas, utilizar registros narrativos, generar el uso de exposiciones orales, generar la construcción de cuadros comparativos, mapas conceptuales, etc.

En las interfaces de los momentos anteriores se desarrollarán ateneos, seminarios, grupos de discusión acerca de emergentes de la práctica tendientes a reflexionar, poner en cuestión, y proponer alternativas a los planteos presentados, por ejemplo:

- Análisis de la inserción en el rol y de la incorporación a los procesos de trabajo docente.
- Puesta en común de los diagnósticos institucionales.
- Reuniones para que los residentes presenten los problemas de su práctica docente como casos a discutir y sus posibles soluciones.
- Profundización del tratamiento de problemas didácticos que surgen desde las propuestas didácticas.
- Producción de informes y comunicación de los mismos.
- Otras problemáticas emergente de la práctica.

Evaluación y Promoción

La Residencia y Sistematización de experiencias comprenderá el desarrollo de las tareas planificadas. Se cumplirá durante las horas semanales preestablecidas en cada profesorado de Educación Secundaria en el Instituto Formador. Dichas horas también se harán efectivas en las escuelas asociadas a través de la inserción de los alumnos en las mismas, durante un periodo máximo de 6 (seis) meses y un mínimo de 4 (cuatro) meses.

Las actividades para el campo de la práctica, pautadas en el DCJ y los trabajos prácticos serán evaluadas en forma conceptual y formarán parte del portfolio o de las alternativas que seleccionen para el coloquio final, el cual será grupal con la presencia del profesor de la Unidad. Este coloquio tendrá la forma de una actividad de cierre, cuya finalidad será la integración de los aprendizajes en el instituto y la Escuela Asociada, pudiendo adoptar la modalidad de Portfolio (carpeta de aprendizajes).

La unidad curricular Residencia y Sistematización de experiencias se promocionarán en forma directa, si cumplen con los requisitos establecidos en el Reglamento de la Práctica y Residencia.

En caso de no completar la asistencia requerida en alguna de las etapas previstas, (y previa justificación según la normativa vigente al efecto), los/as alumnos/as podrán realizar las actividades correspondientes mediante un nuevo cronograma, respetando siempre la progresividad de las etapas. Esto se cumplirá siempre y cuando las condiciones institucionales de tiempo y espacio lo permitan; de no ser así dichas actividades podrán realizarse en el siguiente ciclo lectivo.

Los/as alumnos/as que no cumplimentaren con el porcentaje mínimo de los objetivos, tendrán derecho a completar el proceso en el ciclo lectivo del año siguiente, respetando siempre la progresividad de las etapas.

Unidad Curricular:

MODELIZACIÓN MATEMÁTICA EN LA FÍSICA - Materia -

Ubicación en el plan de estudios: 4º Año

Carga horaria semanal: 4 horas cátedra - 2 horas 40 minutos reloj

Carga horaria total: 128 horas cátedra - 85 horas 20 minutos reloj

Régimen de Cursado: Anual

Marco general

La Matemática a través de su lenguaje, sus entes abstractos y sus sistemas deductivos, permite el desarrollo de modelos destinados a describir e interpretar fenómenos y procesos de la física.

Se consideran el lenguaje y los conceptos matemáticos relevantes para la construcción de modelos que resuelvan problemas implicados en fenómenos físicos.

Finalidades formativas de la unidad curricular

- Resignificar el lenguaje, procedimientos y técnicas matemáticas que favorezcan la descripción de fenómenos y procesos de la física.
- Comprender las ventajas y potencialidades de los conceptos matemáticos, los algoritmos, la axiomatización y las relaciones entre ellos, en la modelización en fenómenos de la mecánica, la dinámica, la electricidad, el magnetismo y la óptica.
- Establecer relaciones entre situaciones problemáticas y los conceptos matemáticos del espacio curricular, experimentando diferentes alternativas de modelización.
- Comprender las ventajas y los rangos de validez de los modelos matemáticos para la descripción e interpretación de fenómenos y procesos del mundo de la física.
- Desarrollar capacidades para el planteo, análisis y resolución de problemas de la física.

Ejes de contenidos

Magnitudes escalares y vectoriales. Modelos matemáticos aplicados a la Cinemática. Modelos matemáticos aplicados a la Dinámica. Leyes de Newton. Energía y trabajo. Potencia. Fuerzas conservativas. Impulso y cantidad de movimiento. Colisiones. Movimiento armónico simple. Definición dinámica. Movimiento oscilatorio amortiguado. Modelos matemáticos aplicados a la Electricidad y al Magnetismo. Ley de Coulomb.

Campo eléctrico. Corriente eléctrica. Circuitos. Ley de Ohm. Leyes de Kirchoff. Campos magnéticos. Ley de Biot-Savart. Ley de Ampère. Teoría de los gases. Fenómenos ópticos. Óptica geométrica.

Orientaciones para la enseñanza

Se sugiere para la enseñanza de esta unidad curricular:

- Utilizar los conceptos del álgebra en el estudio de magnitudes escalares y vectoriales, y sus operaciones, aplicados en problemas de física.
- Favorecer la exploración como parte sustancial de la actividad de producción en física.
- Promover espacios para conjeturar, explicar, contrastar, estimar, experimentar, formular y verificar, utilizando recursos informáticos que propicien los procesos de modelización.
- Mostrar nuevas formas de representación para enriquecer los significados de los objetos matemáticos.
- Incorporar los hechos históricos relevantes en la física, vinculados a los contenidos de la unidad curricular.
- Crear un entorno interactivo de aprendizaje, en el que tengan especial importancia la colaboración, el intercambio de ideas, la indagación y la producción de resultados.
- Utilizar modelos para abordar situaciones problemáticas reales, que se adapten a los resultados que se pretenden lograr y a los recursos disponibles.
- Articular con Álgebra IV, Análisis Matemático III, Geometría III, Informática Educativa y Matemática Superior.

Bibliografía básica

- Resnick, R.; Halliday, D. y Krane, K. (1997) *Física* Vol 1. 6ta reimpresión. (F. AndionUz, TRad.) México. Continental (Obra original: "Physics Vol 1. 4th Ed.", publicada en 1992)

- Resnick, R.; Halliday, D. y Krane, K. (1995) *Física* Vol 2. 1ra reimpresión. (F. AndionUz, TRad.) Mexico. Continental (Obra original: "Physics Vol 1. 4th Ed.", publicada en 1992)

- SALINAS DE SANDOVAL, J., GIL PÉREZ, D. y COLOMBO DE CUDMANI, L. (1995). *La elaboración de estrategias educativas acordes con un modo científico de tratar las cuestiones*, en Memorias de la Novena Reunión Nacional de Educación en la Física, pp. 336-349. Salta, Argentina.

- SALINAS DE SANDOVAL, J. y GURIDI, V. (2000). *Concepciones epistemológicas sustentadas por estudiantes secundarios de física*. Comunicación presentada en las Segundas Jornadas Nacionales de Epistemología. Tucumán. Abril de 2000.

- SALINAS DE SANDOVAL, J. y JAÉN DE MADOZZO, M. (1991). *Tipos de enunciados en física*. Un aporte al aprendizaje significativo de la disciplina. *Anales de la Asociación Física Argentina*, 3, pp. 1-4.

Martin, M. J, Gomez M. A, Gutierrez, M S. (2000). *La Física y la Química en Secundaria*. Nancea. España.

- Serway, R.A. y Jewett, J.W., Jr. (2004) *Física I*, 3ra Edición. Texto basado en Cálculo. (Vuelapluma, Trads.) Mexico: Thompson. (Obra original: "Principles of Physics, 3rd. A calculusbasedtext.", publicada en 2002)

- Serway, R.A. y Jewett, J.W., Jr. (2004) *Física II*, 3ra Edición. Texto basado en Cálculo. (Vuelapluma, Trads.) México: Thompson. (Obra original: "Principles of Physics, 3rd. A calculusbasedtext.", publicada en 2002)

- Tipler, P; Mosca, G.(2010). *Física para la ciencia y la tecnología*. Vol. I. Reverté. España.

Unidad Curricular:

MATEMÁTICA SUPERIOR
- Materia -

Ubicación en el plan de estudios: 4° Año

Carga horaria semanal: 4 horas cátedra - 2 horas 40 minutos reloj

Carga horaria total: 128 horas cátedra - 85 horas 20 minutos reloj

Régimen de Cursado: Anual

Marco general

El abordaje de las ecuaciones diferenciales y los distintos métodos de resolución en vinculación con la modelización de situaciones problemáticas, adquiere sentido en la construcción matemática.

Se extiende el estudio del análisis matemático a funciones de variable compleja.

Finalidades formativas de la unidad curricular

- Promover la sistematización y aplicación de los conceptos de ecuaciones diferenciales en la resolución de problemas.
- Modelizar matemáticamente situaciones problemáticas con ecuaciones diferenciales.
- Comparar métodos y discutir soluciones generales, particulares y singulares.
- Representar e interpretar geométrica y físicamente las soluciones de las ecuaciones diferenciales.
- Reconocer el sentido de las construcciones matemáticas en relación a los procesos históricos que generaron las ecuaciones diferenciales y las funciones de variable compleja, y a las problemáticas centrales a las cuales dieron respuesta.
- Analizar las condiciones de continuidad, diferenciabilidad e integrabilidad de funciones de variable compleja.

Ejes de contenidos

Ecuaciones diferenciales ordinarias de primer orden y de órdenes superior. Solución general y soluciones particulares. Tipos de ecuaciones. Métodos de resolución. Trayectorias ortogonales. Campos direccionales.

Funciones complejas de variable compleja. Funciones analíticas. Límite, continuidad y diferenciabilidad. Integrales curvilíneas.

Orientaciones para la enseñanza

Se sugiere para la enseñanza de esta unidad curricular:

- Proponer actividades para resolver ecuaciones diferenciales, decidiendo acerca del método para su resolución.
- Incorporar la verificación de resultados como parte del proceso de resolución de una situación problemática.
- Proponer la representación e interpretación geométrica de las soluciones de ecuaciones diferenciales utilizando software adecuado.
- Utilizar la exploración como recurso para abordar situaciones cuya solución se desconoce.
- Describir y visualizar el comportamiento de funciones de variable compleja utilizando software adecuado.
- Disponer de criterios sustentados en aportes teóricos propios de este espacio curricular, para abordar problemáticas de campos intra o extra matemáticos.
- Generar estrategias para resolución de problemas.
- Articular con Análisis Matemático III, Álgebra IV, Informática Educativa y Modelización Matemática en la Física.

Bibliografía básica

BLANCHARS, D., DEVANEY, R. HALL, G. (1999). *Ecuaciones Diferenciales*. Thomson Learning Publisher

BOYCE, W. DI PRIMA, R. (1967). *Ecuaciones diferenciales y problemas con valores de frontera*. Limusa.

BRAWN, M.(1992). *Ecuaciones diferenciales y sus aplicaciones*. Iberoamérica.

CHURCHILL, R (1992). *Variable Compleja y Aplicaciones*. McGraw Hill.

PISKUNOV, N. (1977). *Cálculo diferencial e integral*. Tomo 2. Mir. Moscú.

Unidad Curricular:

MATEMÁTICA APLICADA
- Taller -

Ubicación en el plan de estudios: 4° Año

Carga horaria semanal: 3 horas cátedra - 2 horas reloj

Carga horaria total: 96 horas cátedra - 64 horas reloj

Régimen de cursado: Anual

Marco general

Se abordan los métodos numéricos y gráficos para determinar las aproximaciones a soluciones de ecuaciones.

Finalidades formativas de la unidad curricular

- Conocer y usar las herramientas básicas del cálculo numérico en la resolución de problemas concretos
- Modelizar matemáticamente situaciones problemáticas que involucren la utilización de los distintos métodos.
- Comparar métodos y analizar críticamente las soluciones.
- Utilizar software matemáticos como herramienta para aplicar en los distintos problemas.

Ejes de contenidos

Serie de Taylor. Errores de redondeo. Algoritmos y convergencias. Solución de ecuaciones de una variable. Métodos numéricos y gráficos. Ajuste de curvas a datos de medición.

Orientaciones para la enseñanza

Se sugiere para la enseñanza de esta unidad curricular:

- Utilizar la exploración como recurso para abordar situaciones problemáticas en las que se requiera la aplicación de distintos métodos de aproximación.
- Incorporar la verificación de resultados como parte del proceso de resolución de una situación problemática.
- Proponer la representación e interpretación de los procesos de aproximación a la solución de ecuaciones utilizando software adecuado.

- Disponer de criterios sustentados en aportes teóricos propios de este espacio curricular, para abordar problemáticas de campos intra o extra matemáticos.
- Articular con Análisis Matemático III, Álgebra IV, Informática Educativa y Modelización Matemática en la Física.

Bibliografía básica

- BURDEN, R.L.; FARIRES, J.D. (2002) *Análisis Numérico*. Math Learning
- EDISON DE DARIA CAMPOS (1999) *Aproximaciones mediante polinomios de Taylor*. Iberoamérica
- DROOYAN, I.; HADEL, W. (1975) *Introducción a los sistemas numéricos*. Limusa