

**PROVINCIA DE BUENOS AIRES
DIRECCION GENERAL DE CULTURA Y EDUCACION
INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE N° 107**

PROPUESTA CURRICULAR PARA EL ESPACIO DE FORMACIÓN:

PERSPECTIVA PEDAGOGICO DIDACTICA II

CARRERA: PROFESORADO DE LENGUA Y LITERATURA

CICLO LECTIVO 2015

Aspirante a Profesor a cargo: Mg. Rubén M. García

CONSIDERACIONES GENERALES

Cualquier desarrollo de una práctica de docencia superior (entre ellas el desarrollo de una propuesta curricular) implica siempre opciones. Entre otras, debemos optar dentro del vasto campo del conocimiento propio de las disciplinas implicadas, por algunas áreas que consideremos esenciales, no sólo por su importancia temática intrínseca sino por su capacidad de producción y ordenamiento del resto de los contenidos y sobre todo, por su capacidad de desarrollo de las competencias deseadas.

En nuestro caso, optamos por tomar tres grandes ejes en los cuales creemos se basan algunos fundamentos de las futuras prácticas profesionales.

Estos ejes son:

1. El desarrollo de capacidades para el análisis de Proyectos Curriculares Institucionales y áulicos
2. Competencias para el diseño de Propuestas Didáctica
3. Capacidad para la Implementación de Propuestas Didácticas

Todo esto a partir del conocimiento teórico y practico acerca de

1. Los componentes del diseño didáctico
2. La estructura del curriculum jurisdiccional y
3. Gestión del curriculum en las practicas áulicas

A fin de que estos ejes y contenidos permitan aportar al deseado desarrollo de sus futuras prácticas profesionales realizaremos acciones específicas de integración teórico-prácticas.

A) OBJETIVOS

Expectativas de Logro

Que los alumnos sea capaces de

Analizar la interacción de los componentes involucrados en la elaboración de Proyectos Curriculares Institucionales y Áulicos: Expectativas de Logro, contenidos, estrategias, recursos, técnicas, evaluación.

Conocer criterios de Selección y Organización de Contenidos para distintas situaciones didácticas.

Fundamentar criterios para la selección de técnicas, estrategias, materiales didácticos y tecnologías, en relación con, los objetivos propuestos, los contenidos a enseñar y las características los alumnos

Conocer de estrategias para la coordinación y conducción de grupos de aprendizaje y para la orientación individual de los alumnos. Comprender la concepción de evaluación sustentada por la jurisdicción y las estrategias e instrumentos pertinentes

B) CONTENIDOS

.Componentes del Diseño Didáctico

Expectativas de Logro. Concepto y funciones.

Contenidos. Criterios de selección y distintas formas de Organización.

Coordinación y conducción de grupos de aprendizaje.

Diferentes estrategias didácticas. Fundamentación.

Materiales de desarrollo curricular. Criterios de selección y uso.

Evaluación. Concepción, enfoques, tipos y ámbitos. Acreditación y promoción.

.La Estructura del Currículum Jurisdiccional

Relación entre contenidos y competencias en la formulación de las Expectativas de Logro.

Formas de Organización de los Espacios Curriculares. Presencia del Campo Tecnológico y de la Formación Ética.

Consideraciones didácticas. Estrategias de Compensación

Evaluación. Concepción. Normativa.

.Gestión del Currículum en las Prácticas Áulicas

Interacción de los componentes didácticos en la organización de propuestas de enseñanza.

Estrategias para la Articulación curricular con los Niveles que preceden y suceden.

BIBLIOGRAFIA OBLIGATORIA

Guirtz, S., Palamidessi (2008) ^aEl ABC de la tarea docente. Ed Aique Bs As Cap 5 y 6

STEIMAN, Jorge (2007). Más Didáctica -en la educación superior-.

Cap. 1: Los proyectos de cátedra. Miño y Dávila-UNSAM

Marco General de política Curricular de la Pcia de BsAs

Diseños Curriculares para la Educación Secundaria de 1^a 2^a y 3^a año de educación secundaria (Marco General y parte referida a Prácticas del lenguaje)

Diseño Curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior (Marco General y parte referida a Literatura)

C) ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Se desarrollarán clases teóricas (50% del tiempo), y prácticas (50%) En las clases teóricas, se trabajarán en forma expositiva los tres núcleos fundamentales del programa. En las clases prácticas y en las observaciones (mediante el uso de guías) se profundizarán en los mismos con una fuerte participación de los alumnos en busca de integrar dicha información en núcleos conceptuales

transferibles a la práctica; asimismo, se desarrollarán algunas áreas temáticas, las guías de observación, los planes de aula y el análisis de los PI y se supervisará un trabajo escrito de integración teórico-práctica (análisis de PI, planificaciones y clases observadas así como desarrollo de planes de clase).

Fundamentación

Puede afirmarse que dentro del campo denominado constructivismo en relación con la didáctica (Resnik, 1983; Novak, 1988) existe cierto consenso en asociar la enseñanza a la resolución de problemas en contextos de investigación. Sin embargo a poco de andar, se verá que esta definición de tan amplia, es por necesidad, excesivamente ambigua. Tanto es así que, a partir de esta ambigüedad, y sumado, creemos nosotros, a cierto desconocimiento acerca de los últimos aportes de las líneas de trabajo relacionadas con el constructivismo en didáctica, han aparecido críticas, que, si bien son, muchas veces, no del todo bien fundadas, (en palabras de Gil-1997a- "... apuntan a otro blanco...")_esbozan como en una caricatura, exagerándolos, algunos rasgos de ciertas propuestas enmarcadas en el campo constructivista.

Así, Gil (1997a), realiza un interesante análisis de algunas de estas críticas (Suchting, 1992; Mathews, 1994; Solomon, 1994; Osborne, 1996; Giordan, 1996). En particular, nos parece sugerente que el trabajo de Solomon base su crítica en la metáfora de Kelly: "...every man his own scientist..."

Aún cuando pueda algún docente poco informado creer que la metáfora constructivista adecuada acerca del alumno sea la de un "científico", en general, la idea ha sido fuertemente criticada desde los planteamientos constructivistas acerca de las didácticas. Desde esta posición está clara que los alumnos no pueden "... *por si solos construir su propio conocimiento...*" (Gil, 1997).

Por supuesto, la crítica a esta metáfora no apunta a una revalorización del modelo clásico de transmisión-recepción pasiva sino a una noción más compleja acerca de los roles docente-alumno..

Esto es lo que lleva a Gil (1997,a) a plantear como metáfora adecuada a la investigación dirigida (metáfora del "Investigador novel"), donde existe un "director de investigación" (profesor) que conoce profundamente el "dominio" y un "Investigador novel" que podría formular las ideas previas en tanto que hipótesis a corroborar. Esto permitirá, también, una mejor comprensión de los procedimientos reales de la ciencia (Hodson, 1988; Fourez, 1994). Replicando (al modo de un investigador recién integrado a un equipo) investigaciones sobre problemas ya conocidos por quien dirige la investigación. Esto implica como vemos:

* Cotejar resultados de distintos equipos.

* La ayuda del experto - (docente) que es, además "...*portavoz de muchos investigadores (y/o expertos) ...*" y *por lo tanto*, de lo que la comunidad científica ha aceptado como resultado de un largo y difícil proceso (Gil, 1997a).

En definitiva:

"...las propuestas constructivistas se concretan en un trabajo colectivo de investigación dirigida, tan alejada del descubrimiento como de la transmisión de conocimientos ya elaborados..." (Gil, 1997a)

En el mismo sentido Furio Mas (1996) y Pozo (1996) plantean que más que de sustituir una idea por otra (las ordinarias por las científicas, en nuestro caso didácticas) debe hablarse de una coexistencia conciente de ambos sistemas de ideas discriminándolas e integrándolas como distintos niveles de análisis en palabras de Pozo (1996). Finalmente no pueden dejarse de lado aspectos

epistemológicos (relacionados, por ejemplo, con los modos de razonamiento y representaciones del campo) o axiológicos (en tanto se ponen en juego valores) implicados en los procesos de transformación efectiva de las teorías implícitas cuando se diseñan dispositivos de formación.

Propuesta

Como ya hemos visto, los alumnos no llegan a su encuentro con nuevos contenidos, conceptualmente “vacíos”; por el contrario, manejan ideas previas que, a veces, son útiles y, otras, están cargadas de prejuicios, estereotipos, simplificaciones y hasta errores que no son sencillos de modificar. Así es como suelen terminar el cursado de la asignaturas con una comprensión memorística, ritualizada, convencional, muy lejana al conocimiento del experto disciplinar (Gardner, 1991), no sólo por su erudición sino por, lo que es mucho más grave por su no dominio disciplinar en términos teóricos y prácticos, en nuestro caso en términos de aplicación en su futuro trabajo docente.

A partir de lo señalado es que hemos diseñado este esquema de propuestas basado en los siguientes ejes de trabajo:

1. Hacer participar a los alumnos en los problemas centrales de la práctica y su conceptualización.
2. Ubicar al material de trabajo en su contexto de producción (mediato e inmediato) a fin de familiarizarlos (a los alumnos) con las condiciones de producción del trabajo aúlico (Izquierdo, 1996; Fourez, 1994; Hodson, 1988).
3. Brindar a los alumnos la posibilidad de abordar los contenidos y materiales de observación desde posturas y perspectivas múltiples, a fin de no caer en estereotipos unidimensionales. En este sentido, se intentará, entre otras estrategias, poner en contacto los conceptos con las prácticas aúlicas de modo de aumentar su significatividad.
4. Todos los ejes anteriores se desarrollarán enmarcados en contextos de investigación orientados a la resolución de problemas, sin que esto invalide la función directriz informativa del docente.

A fin del logro de los objetivos implícitos en los ejes propuestos se trabajará con contenidos, los cuales serán seleccionados por su carácter heurístico y paradigmático en relación con tema convocante, con el objeto de profundizarlos, intentando descubrir los contextos de producción, las relaciones e integración de los contenidos con las prácticas aúlicas (en su diseño ejecución y evaluación) y sus teorías intuitivas implicadas.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL (DEL DOCENTE)

- | | |
|---|--|
| Alvares Uriá | “Escuela y subjetividad”. Rev. Cuadernos de pedagogía- |
| Antúnez, S. | “El proyecto educativo de Centro”. GRAO |
| Barco de Surghi, S. (1989) | “Estado actual de la pedagogía y la didáctica” en Rev. Arg. de Educación. Año VII. N° 11. |
| Camilloni y otros (1999) | “Corrientes didácticas contemporáneas”. Cap. 1 y 2. Paidós. Bs. As. |
| Camilloni, Celman, Litwin, Palov de Maté (1998) | “La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo”. Editorial Paidós Educador. |
| Chevallard, Y. (1991) | “La transposición didáctica del saber sabio al saber enseñado” Introducción y Cap. I. Aique, Bs, As. |
| Coll, César (1990) | “Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento” Editorial |

- Paidós.
- Duschatzky, Silvia (1996) “De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad”. En Revista Propuesta Educativa N° 15. FLACSO. Ediciones Novedades Educativas.
- Duschatzky, Silvia (1999) “La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares”.
Cap. I. Editorial Paidós.
- Fernandez, L. (2001) “El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales”. Paidós. Bs. As.
- Fernstenmacher, G. (1989) “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza “ en Wittcock, M. “La investigación de la enseñanza” Tomo I. Paidós. Barcelona.
- Filmus, D. (1999) “¿Para qué sirve la Escuela?” Tesis Grupo Editor. Buenos Aires
- Frigerio, G. y otros “Las instituciones educativas, Cara y seca”. Cap. II y IV. Editorial Troquell.
- Garcia, R. (1999) “Interpretaciones vigotskianas en la enseñanza de la escritura” en Rev. Leonardo Da Vinci. UNLZ.
- Garcia, R. (2002) “La ciencia en la escuela” en Rev. Leonardo Da Vinci. UNLZ
- Gimeno Sacristan, J, Perez Gomez, A (1997) “Comprender y transformar la enseñanza”. Madrid.
- Iaies, G. (1992) “Didácticas especiales”: Aique, Bs. As.
- Jolibert, J. “Formar niños productores de textos”. Dolmen Ediciones. 1994
- Kaplan, Carina (2000) “La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos: su eficacia simbólica”. Cap.II. Editorial Miño y Davila.
- Paviglianiti, N. (1996) "Ciudadanía y Educación. Un recorrido histórico de sus concepciones" en Red Argentina de Educación N º 24. AGCE. Buenos Aires
- Parra,C ;Saiz; I (1998) “Didáctica de las matemáticas”. Paidos. Bs As.
- Perrenaud, P. (1999) “Construir competencias desde la escuela”. Cap.II. Ed. Dolmen. Bs. As.
- Scavino, D. (1999) "La filosofía actual". Ed Paidos. Buenos Aires

Ley Nª 24915 (Federal de Educación)

Ley Provincial de Educación

Ley Provincial Nª 10579 (Estatuto del Docente de la Provincia de Buenos Aires)

Diseños curriculares de Esb y polimodal (Pcia de Buenos aires)

Decreto Reglamentario N° 112/89

Decreto Reglamentario N° 441/95

Decreto Reglamentario N° 4790/95

Decreto Reglamentario N° 5844

Decreto Reglamentario N° 6013/58 (Reglamento General para las Escuelas Públicas de la Provincia de Buenos Aires).

BIBLIOGRAFÍA (DEL ALUMNO)

Bibliografía de consulta

- DIKER, G y TERIGI, F. “La formación de maestros y profesores: hoja de ruta”. Editorial Paidós. Buenos Aires, 1997.
- GVIRTZ, Silvina. “El ABC de la tarea docente.” Ed. Aique, Bs.As., 1997. Capítulo 6
- GVIRTZ, Silvina. “Del currículum prescripto al currículum enseñado.” Ed. Aique, Bs.As., 1997. Capítulos 3, 4 y 5.
- HARF, Ruth. “La situación de enseñanza” En: “Nivel inicial. Aportes para una didáctica”
- JOLIBERT JOSEPH . “Formar niños productores de texto” Ed. Hachette . (1991)
- JOLIBERT JOSEPH . “Formar niños lectores de textos” Ed. Hachette . (1992)
- LERNER, Delia. “La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición”. En CASTORINA, LERNER, FERREIRO Y Ots. “Piaget - Vigotsky: contribuciones para replantear el debate”. Edit. Paidós. Bs.As., 1996. (pp 69 a 118)
- LERNER y otros. “Leer y escribir en el primer ciclo”. Documento de trabajo de la Dirección de Currículo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- SACRISTÁN, G y PEREZ GOMEZ. “Comprender y transformar la enseñanza”. Editorial Morata; Barcelona, 1995.
- YOYA, M. Alejandra. “La enseñanza en la práctica docente”. I.S.F.D. 56, 1996. Ficha de cátedra.
- YOYA, M. Alejandra – Kipersain, Sergio:”Acerca de la construcción del rol observador” Ficha de cátedra.
- YOYA, M. Alejandra “Reflexión y Análisis de las prácticas de la enseñanza” Ficha de cátedra.
- ZABALA, Antoni. “Los enfoques didácticos”. En César Coll y otros; El constructivismo en el aula. Barcelona, Biblioteca del aula; 1995.
- ZABALA, Antoni. “La práctica educativa. Cómo enseñar”. Editorial Grao. Barcelona; Cap.
- GVIRTZ, Silvina. “El ABC de la tarea docente.” Ed. Aique, Bs.As., 1997. Capítulo 6
- GVIRTZ, Silvina. “Del currículum prescripto al currículum enseñado.” Ed. Aique, Bs.As., 1997. Capítulos 3, 4 y 5.
- LERNER, Delia. “La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición”. En CASTORINA, LERNER, FERREIRO Y Ots. “Piaget - Vigotsky: contribuciones para replantear el debate”. Edit. Paidós. Bs.As., 1996. (pp 69 a 118)
- YOYA, M. Alejandra. “La enseñanza en la práctica docente”. I.S.F.D. 56, 1996. Ficha de cátedra.
- ZABALA, Antoni. “Los enfoques didácticos”. En César Coll y otros; El constructivismo en el aula. Barcelona, Biblioteca del aula; 1995.
- ZABALA, Antoni. “La práctica educativa. Cómo enseñar”. Editorial Grao. Barcelona; Cap. 4 y 5

- NEMIROVSKY MYRIAM “Secuencias didácticas” en “Sobre la enseñanza del lenguaje escrito”
Maestros y Enseñanza. Paidós.

H) EVALUACIÓN

A fin de evaluar los niveles de conceptualización, la capacidad de transferir los núcleos conceptuales como herramientas de observación y práctica, de ajustar las estrategias didácticas, de orientar a cada alumno y grupo, así como, integrar los contenidos, conceptos y procedimientos, se procederá al desarrollo de trabajos prácticos, evaluaciones escritas y a la observación de la modalidad y contenido de las participaciones de los alumnos.

A tal fin.

Los alumnos

1 Realizarán 2 evaluaciones parciales acerca de los núcleos conceptuales centrales necesarios para el desarrollo ejecución y evaluación de planes de cátedra y de clase en el marco del diseño curricular

2 deberán entregar como trabajos prácticos tales planes de cátedra y de clase en la forma y en el tiempo estipulado.

Se tomará en cuenta la asistencia y el cumplimiento del contrato de trabajo.

En este marco y con estas consideraciones se solicitará la promoción de la materia luego de la aprobación de estas evaluaciones sin examen final