



DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL  
**Profesorado de Educación Secundaria en Psicología**  
**Año 2015**

---

**AUTORIDADES PROVINCIA DE RIO NEGRO**

---

**GOBERNADOR**

Alberto WERETILNECK

**MINISTRA DE EDUCACIÓN**

Mónica Esther SILVA

**SECRETARIO DE EDUCACIÓN**

Juan Carlos URIARTE

**DIRECTORA DE PLANEAMIENTO, EDUCACIÓN SUPERIOR Y FORMACIÓN**

María de las Mercedes JARA TRACCHIA

---

---

**EQUIPO JURISDICCIONAL**

---

María de las Mercedes JARA TRACCHIA

Nadia MORONI

Soledad FERNÁNDEZ

Lucia BARBAGALLO

Mileva HONCHARUK

**Edición**

Anahí ALDER

**Diseño y Diagramación**

Paula TORTAROLO

---

**EQUIPO INSTITUCIONAL**

---

**INSTITUTO SUPERIOR SAN AGUSTIN**

**Directora:** Ana María GOICOECHEA

**Equipo:** Coordinador y Docentes del Profesorado de Enseñanza  
Secundaria en Psicología.

---

# ÍNDICE

<b>PRESENTACIÓN</b>	<a href="#">Pág. 5</a>
<b>CAPÍTULO I. MARCO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA PROVINCIAL Y NACIONAL PARA LA FORMACIÓN DOCENTE</b>	<a href="#">Pág. 6</a>
1.1 La Formación Docente en la Provincia de Río Negro. Antecedentes.	<a href="#">Pág. 6</a>
1.2 La Política Nacional de Formación Docente. Nuevos Contextos.	<a href="#">Pág. 8</a>
<b>CAPÍTULO II. FINALIDADES DE LA FORMACIÓN DOCENTE DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN PSICOLOGÍA.</b>	<a href="#">Pág. 10</a>
2.1 Acerca de la Psicología, su finalidad a la Formación Docente	<a href="#">Pág. 10</a>
2.2 Sujetos de la Formación	<a href="#">Pág. 11</a>
2.3 Perfil del Egresado	<a href="#">Pág. 12</a>
2.4 Denominación de la Carrera	<a href="#">Pág. 12</a>
2.5 Nominación del Título	<a href="#">Pág. 13</a>
2.6 Duración de la Carrera en años académicos	<a href="#">Pág. 13</a>
2.7 Carga horaria de la carrera	<a href="#">Pág. 13</a>
2.8 Condiciones de ingreso	<a href="#">Pág. 13</a>
<b>CAPÍTULO III. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DE LA PROPUESTA CURRICULAR.</b>	<a href="#">Pág. 14</a>
3.1 Acerca de la Sociedad	<a href="#">Pág. 14</a>
3.2 Acerca de la Educación	<a href="#">Pág. 15</a>
3.3 Acerca del Sujeto	<a href="#">Pág. 15</a>
3.4 Acerca del Conocimiento	<a href="#">Pág. 17</a>
3.5 Acerca del Currículum	<a href="#">Pág. 18</a>
3.6 Acerca de la Enseñanza	<a href="#">Pág. 19</a>
3.7 Acerca del Aprendizaje	<a href="#">Pág. 21</a>
3.8 Consideraciones Metodológicas	<a href="#">Pág. 22</a>
3.9 Acerca de la Evaluación	<a href="#">Pág. 23</a>
<b>CAPÍTULO IV. ORGANIZACIÓN CURRICULAR</b>	<a href="#">Pág. 25</a>
4.1 Definición y caracterización de los Campos de la Formación.	<a href="#">Pág. 25</a>
4.2 Carga horaria por Campo	<a href="#">Pág. 26</a>
4.3 Definición de los Formatos Curriculares que integran la propuesta	<a href="#">Pág. 26</a>
<b>CAPÍTULO V. ESTRUCTURA CURRICULAR</b>	<a href="#">Pág. 28</a>
5.1 Mapa Curricular	<a href="#">Pág. 28</a>
5.2 Cantidad de Unidades Curriculares por año y régimen de cursada	<a href="#">Pág. 29</a>
<b>CAPÍTULO VI. UNIDADES CURRICULARES</b>	<a href="#">Pág. 30</a>
6.1 Presentación de las Unidades Curriculares. Componentes Básicos	<a href="#">Pág. 30</a>
<b>6.2 CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL</b>	<a href="#">Pág. 31</a>
<b>6.2.1 PRIMER AÑO</b>	<a href="#">Pág. 31</a>
6.2.1.1 Alfabetización Académica	<a href="#">Pág. 31</a>
6.2.1.2 Antropología	<a href="#">Pág. 32</a>
6.2.1.3 Filosofía	<a href="#">Pág. 34</a>
6.2.1.4 Pedagogía	<a href="#">Pág. 35</a>

<b>6.2.2</b>	<b>SEGUNDO AÑO</b>	<a href="#">Pág. 37</a>
6.2.2.1	Didáctica General	<a href="#">Pág. 37</a>
6.2.2.2	Psicología Educacional	<a href="#">Pág. 39</a>
6.2.2.3	Sociología de la Educación	<a href="#">Pág. 40</a>
<b>6.2.3</b>	<b>TERCER AÑO</b>	<a href="#">Pág. 42</a>
6.2.3.1	Historia de la Educación Argentina	<a href="#">Pág. 42</a>
6.2.3.2	Educación y Tic	<a href="#">Pág. 43</a>
<b>6.2.4</b>	<b>CUARTO AÑO</b>	<a href="#">Pág. 45</a>
6.2.4.1	Política Educativa y Legislación	<a href="#">Pág. 45</a>
6.2.4.2	Educación Sexual Integral	<a href="#">Pág. 47</a>
<b>6.3</b>	<b>CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA</b>	<a href="#">Pág. 48</a>
<b>6.3.1</b>	<b>PRIMER AÑO</b>	<a href="#">Pág. 48</a>
6.3.1.1	Psicología General	<a href="#">Pág. 48</a>
6.3.1.2	Psicología Social	<a href="#">Pág. 50</a>
6.3.1.3	Historia Social y Cultural de la Psicología	<a href="#">Pág. 51</a>
6.3.1.4	Epistemología y Psicología	<a href="#">Pág. 53</a>
6.3.1.5	Neurociencias y Educación	<a href="#">Pág. 54</a>
6.3.1.6	Psicología de la Niñez	<a href="#">Pág. 55</a>
<b>6.3.2</b>	<b>SEGUNDO AÑO</b>	<a href="#">Pág. 57</a>
6.3.2.1	Sujeto de la Educación Secundaria	<a href="#">Pág. 57</a>
6.3.2.2	Psicoanálisis	<a href="#">Pág. 58</a>
6.3.2.3	Psicolingüística	<a href="#">Pág. 59</a>
6.3.2.4	Psicopatología General	<a href="#">Pág. 60</a>
6.3.2.5	Técnicas de Evaluación y Diagnóstico	<a href="#">Pág. 61</a>
6.3.2.6	Lengua Extranjera. Inglés	<a href="#">Pág. 62</a>
<b>6.3.3</b>	<b>TERCER AÑO</b>	<a href="#">Pág. 63</a>
6.3.3.1	Psicología de la Tercera Edad y la Vejez	<a href="#">Pág. 63</a>
6.3.3.2	Teorías del Aprendizaje	<a href="#">Pág. 64</a>
6.3.3.3	Neurolingüística	<a href="#">Pág. 66</a>
6.3.3.4	Psicología de la Discapacidad	<a href="#">Pág. 67</a>
6.3.3.5	Análisis Semiótico de los Medios de Comunicación	<a href="#">Pág. 69</a>
6.3.3.6	Didáctica de la Educación Secundaria	<a href="#">Pág. 71</a>
<b>6.3.4</b>	<b>CUARTO AÑO</b>	<a href="#">Pág. 72</a>
6.3.4.1	Dinámica de Grupo	<a href="#">Pág. 72</a>
6.3.4.2	Psicopatología Infante Juvenil	<a href="#">Pág. 74</a>
6.3.4.3	Orientación Vocacional y Ocupacional	<a href="#">Pág. 75</a>
6.3.4.4	Problemáticas Socioeducativas en la Educación Secundaria	<a href="#">Pág. 76</a>
6.3.4.5	Psicología y Salud	<a href="#">Pág. 77</a>
6.3.4.6	Sociolingüística	<a href="#">Pág. 79</a>
<b>6.4</b>	<b>CAMPO DE LA FORMACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL</b>	<a href="#">Pág. 81</a>
6.4.1	Práctica Docente I <b>PRIMER AÑO</b>	<a href="#">Pág. 83</a>
6.4.2	Práctica Docente II <b>SEGUNDO AÑO</b>	<a href="#">Pág. 85</a>
6.4.3	Práctica Docente III <b>TERCER AÑO</b>	<a href="#">Pág. 87</a>
6.4.4	Práctica Docente y Residencia Pedagógica IV <b>CUARTO AÑO</b>	<a href="#">Pág. 89</a>

## Presentación

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

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

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

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

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

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

# CAPÍTULO I.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

En términos generales podríamos caracterizar este proceso por la tendencia a una progresiva diferenciación de lo que la mayoría de la literatura pedagógica contemporánea denomina el modelo de escuela “tradicional”<sup>2</sup>, y la nueva forma de entender la relación educación/contexto socioeconómico, la recuperación de la función política de la educación, el planteo del currículum desde una concepción práctica y no como una derivación mecánica de la teoría, y la concepción reflexiva –no prescripta– de la función del docente que se transforma así en actor fundamental en el proceso educativo, incentivando su actitud crítica y productora. La reforma del Nivel Superior es tributaria de estos cambios y reconoce en ellos su antecedente inmediato y más directo.

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

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

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

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

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

---

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

Los Institutos rionegrinos de gestión estatal cumplen desde la implementación de la Ley Provincial F N° 2288 las funciones de **Formación Inicial** en los Profesorados de Educación Primaria (S. C. Bariloche, Luis Beltrán, San Antonio Oeste, Villa Regina, General Roca y El Bolsón); Profesorado en Educación Inicial (San Carlos de Bariloche y El Bolsón) y Profesorado de Educación Física (Viedma). También se incorporan nuevas propuestas formativas destinadas a otros niveles del sistema educativo y modalidades tales como: Profesorado de Educación Especial con Orientación en Discapacidad Intelectual (Villa Regina y S. C. de Bariloche), Profesorado de Educación Secundaria en Historia (Luis Beltrán y El Bolsón), Profesorado de Educación Secundaria en Geografía (Luis Beltrán), Profesorado de Educación Secundaria en Matemática, Física y Química (Gral. Roca), Profesorado de Educación Secundaria en Biología (San Antonio Oeste), Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura (Villa Regina). Se crean Anexos para la formación docente de primaria en Río Colorado y Los Menucos, nuevas instituciones formadoras en lugares estratégicos regionales tales como el IFDC en Sierra Grande con el Profesorado de Nivel inicial y en Río Colorado el Profesorado de Teatro, Geografía, Matemática y Lengua y Literatura.

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

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

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

## **1.2 La Política Nacional de Formación Docente. Nuevos Contextos.**

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

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

- Res. CFE N° 24/07. “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente.

- Res CFE N° 30/07 “Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina”.
- Res. CFE N° 74/08 “Titulaciones para las carreras de formación Docente”.
- Res. MEN N° 1588/12 “Requisitos y procedimientos para la validez nacional de títulos”.
- Res CFE 183/12 "Modificaciones a la Res. CFE 74/08"
- Instituto Nacional de Formación Docente. Recomendaciones Curriculares.
- Documentos de Mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario

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

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

Para la construcción del presente Diseño Curricular se tomaron las recomendaciones nacionales y el Diseño Curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Psicología del Instituto San Agustín.

## CAPÍTULO II.

### FINALIDADES DE LA FORMACIÓN DOCENTE DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN PSICOLOGÍA.

La formación docente está vinculada a proyectos históricos y socio-políticos con prácticas que dan sentido a una sociedad inclusiva y que recupera el sentido profundo de la enseñanza en diferentes contextos; focalizando en el compromiso político de la intervención. La Ley de Educación Nacional N° 26206, artículo 71; expresa: “La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as.

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

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

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

#### **2.1 Acerca de la Psicología y su finalidad en la Formación Docente.**

La Psicología, como parte de las Ciencias Sociales, estudia la subjetividad del hombre, se encuentra relacionada a otras ramas del saber humano, como: la Pedagogía, la Biología, la Sociología, la Filosofía, las Neurociencias. En la Psicología, lo transdisciplinar puede verse expresado en la concepción, comprensión y abordaje del sujeto psicológico real, que se perpetúa día a día en la interrelación sujeto-sociedad.

La Fundamentación epistemológica y didáctica de la Psicología no puede, en este siglo, ignorar las demandas que la sociedad le hace a la educación y, en especial, al docente.

En la actualidad, el mundo experimenta permanentes cambios y evoluciones científicas por lo que la formación de los docentes debe ser continua. Dicha formación les permitirá no

sólo conocer, entendiendo esto como un cúmulo de conocimientos adquiridos, sino interpretar el mundo que lo rodea.

Las nuevas tendencias en los procesos educativos demandan una actitud abierta hacia los cambios de estrategias metodológicas que permitan preparar al futuro docente para "saber enseñar", lo cual supone: un saber disciplinar que integra los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales, y un saber sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias. Para ello deberán adquirir un conocimiento de los contenidos a enseñar, teniendo en cuenta la validez social y formativa de los mismos. El proceso formativo de los futuros docentes deberá orientarse al desarrollo de un profesional, con competencias para proyectar y llevar a la práctica propuestas didácticas, que tengan en cuenta las características particulares de los sujetos, los grupos y los contextos institucionales.

La formación en Psicología para los alumnos implica ponerse a pensar sobre la preparación que éstos deben recibir para enseñar. Dicha formación involucra la consideración de los sentidos que le otorguen a sus aprendizajes y esto requiere inevitablemente entablar diálogos entre relatos para la construcción de un nuevo tipo de saber que no será científico ni narrativo sino escolar. Pensar en esta perspectiva hace definir las siguientes finalidades para la formación:

Formar docentes capaces de asumirse como educadores comprometidos y sólidamente formados con quienes se vinculan, adolescentes, jóvenes y adultos de modo sistemático, y con posibilidades de desplegar prácticas educativas contextualizadas, a partir de claros posicionamientos teóricos, con creatividad, espíritu de innovación, compromiso social y respeto por la diversidad.

Garantizar una formación docente inicial integral, a través del desarrollo de los campos de formación pedagógica, específica y de la práctica profesional docente, con los aportes de las diferentes áreas del conocimiento.

Promover el desarrollo de habilidades y actitudes para el ejercicio ético, racional, reflexivo, crítico y eficiente de la docencia, entendiendo que la Educación Secundaria es un derecho y un deber social, y que los adolescentes, jóvenes y adultos son sujetos de derecho, seres sociales, integrantes de una familia y de una comunidad, que poseen características personales, sociales, culturales y lingüísticas particulares y que aprenden en un proceso constructivo y relacional con su ambiente.

Estimular procesos que impulsen la cooperación y la conformación de redes interinstitucionales, el trabajo en grupo y la responsabilidad, propiciando la formación de ciudadanos y profesionales conscientes de sus deberes y derechos, dispuestos y capacitados para participar y liderar en la detección y solución de los problemas áulicos, institucionales y comunitarios diversos.

Propiciar en los futuros docentes la construcción de una identidad profesional clara, a través de los análisis de los fundamentos políticos, sociológicos, epistemológicos, pedagógicos, psicológicos y didácticos que atraviesan las teorías de la enseñanza y del aprendizaje y del desarrollo de las competencias que conforman la especificidad de la tarea docente en el ámbito de la Educación Secundaria.

## **2.2 Los Sujetos de la Formación**

La propuesta formativa debe posibilitar el reconocimiento de los jóvenes y adultos que acceden al nivel superior como sujetos portadores de saberes, experiencias, cultura, con trayectorias escolares e historias singulares. Sujetos capaces de aprender acerca del campo de conocimientos para el que se forman de un modo crítico y sistemático desde la comprensión

de los fundamentos epistemológicos y didácticos de ese objeto de estudio como así también de los propios procesos subjetivos aprendidos acerca del conocimiento a enseñar. Experiencias formativas diseñadas como espacios de encuentros con pares y adultos en las que el debate y la reflexión compartida acerca de las acciones y toma de decisiones curriculares se constituyan en procesos que promuevan prácticas institucionales transformadoras, positivos vínculos con el conocimiento y con los sujetos que participan en esa práctica.

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

### **2.3 Perfil del Egresado**

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

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

### **2.4 Denominación de la Carrera.**

Profesorado de Educación Secundaria en Psicología

## **2.5 Denominación del Título**

La denominación del título, atendiendo a la normativa vigente<sup>3</sup>, es:  
**Profesor/a de Educación Secundaria en Psicología.**

## **2.6 Duración de la Carrera en Años Académicos**

4 (cuatro) años

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

**2874** horas reloj

## **2.8 Condiciones de Ingreso**

Teniendo en cuenta el Reglamento Académico Marco de la Jurisdicción, Resolución N° 4077/14, en el mismo se establecen las siguientes condiciones:

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

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

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

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

---

<sup>3</sup> Res. CFE 74/08 "Titulaciones para las carreras de formación Docente". Res CFE 183/12 "Modificaciones a la Res. CFE 74/08".

## CAPÍTULO III.

### 3. FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA DE LA PROPUESTA CURRICULAR

#### 3.1 Acerca de Sociedad

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

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

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

Guillermina Tiramonti propone analizar los actuales cambios sociales en relación con la aceleración de los flujos de la globalización. Señala al respecto que "(...) la era de la globalización erosiona el entramado societal, modificando sus relaciones, sus funciones y sus posiciones relativas, cambiando el contexto en que se desenvuelven y el conjunto de demandas a las que se ven sometidas. En definitiva, la globalización rompe el entramado de experiencias que conformaron lo que llamamos la vida moderna, y pareciera que el conjunto de instituciones y personas que conformaban esta red son liberadas o expulsadas de las seguridades que otorgaba este modo de vida".<sup>4</sup>

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

Robert Castel en "*La metamorfosis de la cuestión social*" da cuenta del derrumbe de la sociedad salarial<sup>5</sup> y del entramado institucional o marco normativo que la caracterizaba, con fuerte impacto en las subjetividades contemporáneas. Zygmunt Bauman llama a esta nueva etapa "*modernidad líquida*" para metaforizar la falta de pautas estables y predeterminadas en un entorno social cada vez más fluido y en perpetuo cambio. Analiza el pasaje entre lo que llamó "*tiempos sólidos*" y los actuales "*tiempos líquidos*" o flexibles en que predomina la inestabilidad y la desconfianza. Entonces, si en la etapa sólida del Estado nacional la norma constituía la lógica básica de las instituciones y dispositivos, "*en la actualidad, las pautas y configuraciones ya no están "determinadas" y no resultan "autoevidentes"*"; al contrario: hay demasiadas, chocan entre sí, y sus mandatos se contradicen, de manera que cada una de esas pautas y configuraciones ha sido despojada de su poder coercitivo o estimulante. Es por ello

---

<sup>4</sup> Tiramonti, G. (2007), La escuela, de la modernidad a la globalización, Clase virtual para la Especialización en Pedagogía de la Formación, UNLP.

<sup>5</sup> Castel, R. (1995), La metamorfosis de la cuestión social, Buenos Aires, Paidós.

que el peso de la construcción de pautas y la responsabilidad del fracaso caen sobre los hombros del individuo.<sup>6</sup>

### 3.2 Acerca de la Educación

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

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

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

En este sentido, educar es “incidir en los pensamientos y en las conductas de distintos modos”<sup>7</sup> (Gvirtz y otros, 2007:18).

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

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

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

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

### 3.3 Acerca del Sujeto

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

---

<sup>6</sup> Bauman, Z. (2002), *Modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

<sup>7</sup> Gvirtz, Silvina; Grinberg, Silvia; Abregú Victoria (2007): *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía*. Aique Educación. Buenos Aires

El sujeto puede constituirse sólo cuando lo social se inscribe en él, a la vez que él se inscribe en lo social. Se instituye cuando organiza sus experiencias, atribuye significados al mundo y tiene un campo de decisiones que tomar, decisiones que no siempre son racionales y conscientes<sup>8</sup>. El sujeto es fundamentalmente modos de subjetivación creados en las relaciones con los dispositivos del saber y del poder.

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

“La especificidad de la institución educativa puede entenderse como lugar de encuentro entre distintos sujetos que se encuentran, unos para enseñar y otros para aprender cosas que no se enseñan ni se aprenden en otras instituciones (...)”<sup>9</sup>

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

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

En tal sentido no podemos soslayar que “el sujeto se establece en las relaciones de producción materiales y simbólicas y se va constituyendo en el proceso de socialización histórica, que ocupa todo su trayecto vital”<sup>10</sup>; dicho proceso de constitución subjetiva supone además la confluencia de la memoria, la práctica social, el pensamiento utópico y las representaciones sociales que producen los sujetos desde su conciencia y su cultura. El sujeto escolar es un sujeto social e históricamente situado.

Desde una perspectiva dialéctica se plantea la exigencia de pensar la realidad y los sujetos no sólo como producto sociohistórico sino fundamentalmente como procesos de construcción actual en tanto reconocemos que, si bien, el sujeto se produce en relación con las estructuras, no depende totalmente de ellas. La estructura no tiene una eficacia completa en tanto nunca pueden abarcar la totalidad de las posibilidades. De allí que la comprensión de los sujetos no se puede reducir al plano de sus determinaciones estructurales, pues “el hombre como conciencia remite a la idea de sujeto actuante en momentos concretos del devenir histórico”<sup>11</sup>

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

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

---

<sup>8</sup> Caruso, M. y Dussel, I. (1998), De Sarmiento a los Simpsons, Cinco conceptos para pensar la educación Contemporánea, Buenos Aires, Kapelusz.

<sup>9</sup> Ministerio de Educación (2008), Diseño Curricular para la Formación Docente del Nivel Primario, Río Negro.

<sup>10</sup> Ministerio de Educación (2008), Diseño Curricular de la Transformación de la Escuela Secundaria, Río Negro.

<sup>11</sup> Zemelman, H. (1987), Conocimiento y sujetos sociales, México, Colegio de México.

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

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

### 3.4 Acerca del Conocimiento

El conocimiento es resultado de una actividad específicamente humana. La capacidad de conocer está inscrita en el potencial biológico de nuestra especie y la posibilidad de su desarrollo estriba en las herramientas conceptuales que provee la cultura y en la posibilidad de aplicarlas para la comprensión del mundo.<sup>12</sup>

Desde la Fenomenología<sup>13</sup> podemos afirmar que el conocimiento es producto de la relación entre sujeto cognoscente y objeto a conocer.

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

“El conocimiento puede definirse, por ende, como una determinación del sujeto por el objeto. Pero lo determinado no es el sujeto pura y simplemente, sino tan sólo la imagen del objeto en él. Esta imagen es objetiva, en cuanto que lleva en sí los rasgos del objeto. Siendo distinta del objeto, se halla en cierto modo entre el sujeto y el objeto. Constituye el instrumento mediante el cual la conciencia cognoscente aprehende su objeto”.<sup>14</sup>

El conocimiento científico es una forma de interpretar la realidad que aparece en la modernidad, tomando el lugar de “*conocimiento universal*”. Se opone a todo tipo de dogmatismos y requiere de ciertas condiciones en lo relativo a la validez de sus postulados, los que deben ser obtenidos a través de la reflexión y la contrastación empírica, expresados mediante razonamientos lógicos y estar referidos a objetos que intencionalmente quieren ser conocidos.<sup>15</sup>

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

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

---

<sup>12</sup> Yuni, J. y Urbano, C. (2005), Investigación etnográfica, Investigación- Acción, Mapas y herramientas para conocer la escuela, Córdoba, Editorial Brujas.

<sup>13</sup> Hessen, J. (1970), Teoría del Conocimiento, Madrid, Espasa Calpe.

<sup>14</sup> Hessen, J., Op Cit.

<sup>15</sup> Yuni, J. y Urbano, C., Op Cit.

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

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

En el terreno de lo social, los requisitos de objetividad y neutralidad valorativa que propone la epistemología de las ciencias naturales constituyen una dificultad por “el hecho de que el observador de la realidad social sea parte de esa misma cultura y comparta con los otros sus valores y formas de interpretar la realidad”.<sup>16</sup>

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

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

### 3.5 Acerca del Currículum

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

En tal sentido, “el currículum se concibe aquí, como la expresión de un proyecto político, pedagógico y cultural, escenario de conflictos entre múltiples intereses e intencionalidades, es un eslabón entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre lo que se afirma que puede ser la educación y lo que finalmente es. Por eso debe ser concebido como un proceso que involucra la práctica pedagógica misma como uno de sus componentes básicos.”<sup>17</sup>

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

De este modo el currículum no es inestabilidad ni tampoco determinación, permite la construcción de una autoridad que habilita para la crítica y la oposición. Desde esta mirada, como expresa Grundy<sup>18</sup>, se deja de considerar los procesos curriculares como sistemas de cumplimiento de reglas para centrarnos en la construcción del currículum como interacción dinámica entre los miembros de comunidades críticas.

Un currículum crítico, ofrece una visión de la realidad como proceso cambiante y discontinuo cuyos agentes son los seres humanos, los cuales están en condiciones de llevar adelante su transformación; demuestra que los conocimientos y los hechos sociales son productos históricos, y en consecuencia, pudieron haber sido diferentes y pueden serlo aún; reconoce

---

<sup>16</sup> Yuni, J. y Urbano, C., Op Cit.

<sup>17</sup> Ministerio de Educación (1988), Diseño Curricular de la Formación Docente, Río Negro.

<sup>18</sup> Grundy S. (1998), Producto o praxis del currículum, Madrid, Morata.

que las ideas no aparecen como estáticas, como representaciones imparciales de lo que las cosas son o han sido; no se ignora el diálogo y la crítica que crea la naturaleza tentativa del conocimiento; asume que las condiciones humanas no aparecen como predeterminadas y no se espera que el alumnado se acomode a la autoridad establecida y se ajuste a las interpretaciones de la realidad definidas oficialmente; no elimina la función del conflicto social para preservar la permanencia de las instituciones sociales existentes mediante presiones sobre las personas, su creatividad y su capacidad de innovación; plantea los contenidos en relación con la experiencia personal y social de quienes aprenden, y los contenidos no se legitiman únicamente a través de las definiciones con las que los profesionales -de la ciencia, del currículum y de la enseñanza- analizan los acontecimientos sociales.

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

La construcción de un “currículum democrático trata de ir más allá de la tradición selectiva del conocimiento (...) incluye no solo lo que los adultos piensan que es importante, sino también las preguntas y preocupaciones que los jóvenes tienen de sí mismos y del mundo, invita a los jóvenes a despojarse del rol pasivo de consumidores de conocimiento y asumir el papel activo de fabricantes de significado.”<sup>19</sup>

Desde esta mirada “el currículum opera como praxis (...) reconoce el aprendizaje como acto social” y... supone un proceso de construcción del significado que reconoce a éste como construcción social”<sup>20</sup>, donde la importancia otorgada al interés emancipador del currículum incluye la promoción de la conciencia crítica y la praxis.

### **3.6 Acerca de la Enseñanza**

La enseñanza es una práctica social especialmente compleja que se desenvuelve en un contexto social configurado multidimensionalmente en su historicidad. Es un oficio cuya tarea central es el trabajo en torno al conocimiento. Por esto mismo “la enseñanza viene definida no solo como proceso público, sino también como proceso institucionalizado históricamente explicable en relación con determinadas condiciones sociales y políticas.”<sup>21</sup>

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

---

<sup>19</sup> Apple M. y Beane J. (1997). Op. Cit.

<sup>20</sup> Grundy, S. (1998). Op. Cit.

<sup>21</sup> Arnaus, R. (1999). Desarrollo profesional del docente: Política investigación y práctica, Madrid, Akal.

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

La enseñanza, pensada en términos críticos, “está atravesada por una multiplicidad de concepciones e intereses, a los cuales no están ajenos los intereses de poder. Poder de imponer algunas visiones del mundo que se consideran las más adecuadas a estos intereses”<sup>22</sup>.

Por ello, “los procesos didácticos que guíen el aprendizaje de los estudiantes siempre deben ser abiertos y plurales, dando lugar a todas las perspectivas de análisis”<sup>23</sup> para abrir la posibilidad de la construcción de un pensamiento epistémico y autónomo. Y cuando hablamos de pensamiento, no hacemos referencia a la mera teoría, sino a una forma de estar en el mundo, pues se entiende al pensamiento como “una postura, como una actitud que cada persona es capaz de construirse a sí misma frente a las circunstancias que quiere conocer”.<sup>24</sup> Reflexión-acción-reflexión se tornan indispensables en la formación docente, no sólo para modificar la práctica a partir del pensamiento, sino para generar nuevos pensamientos a partir de la práctica.

“La enseñanza para la crítica es una enseñanza que crea en los contextos de práctica las condiciones para el pensamiento crítico”<sup>25</sup>, en tanto se trata de poner en crisis nuestras convicciones y nuestras prácticas para poder comprender el conjunto de las circunstancias, históricamente contingentes y las relaciones de poder que crean las condiciones en que vivimos. Una enseñanza comprometida con la democratización del conocimiento interpela las relaciones entre saber/ identidad/ Poder y reclama que las categorías igualdad/ diferencia constituyan una interrogación permanente al conocimiento didáctico.

“El reto que se asume en el interior de los colectivos críticos de profesores y profesoras es el de saber identificar -y crear- formas y relaciones culturales, no alienadas, que generen dentro de la escuela la posibilidad de un conocimiento que ayude a las personas en los procesos de emancipación de cualquier tipo de opresión.”<sup>26</sup> Se impone la necesidad de recuperar el sentido de la tarea docente desde un profundo compromiso social. “Es necesario ir más allá y encontrar el sentido a lo que hacemos. Esta es una de las claves fundamentales: encontrar el sentido y sentirnos parte de algo que nos une, nos resulta útil y nos implica mutuamente”.<sup>27</sup>

La buena enseñanza es aquella que tiene tanta fuerza moral como epistemológica y “deja en el docente y en los estudiantes un deseo de continuar enseñando y aprendiendo”<sup>28</sup>, pues pone el acento en la comprensión y en los aspectos pedagógicos, éticos y sociales. La enseñanza no disocia conocimiento y contexto práctico. El conocimiento es contextual, es la conciencia de

---

<sup>22</sup> Ministerio de Educación (2008). Diseño Curricular Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina, Río Negro.

<sup>23</sup> Ministerio de Educación (2008). Op Cit.

<sup>24</sup> Zemelman, H. (2001). Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. Mimeo.

<sup>25</sup> Litwin, E. (1997). “El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda”. En: Corrientes didácticas contemporánea, Buenos Aires, Paidós.

<sup>26</sup> Martínez Bonafé, J. (1994). “Los proyectos curriculares como estrategia de renovación pedagógica”, en Angulo F., y Blanco N., Teoría y desarrollo del currículum, Málaga, Aljibe.

<sup>27</sup> Martínez Bonafé J. (2001). “Arqueología del concepto compromiso social en el discurso pedagógico y de formación docente”, En: Revista electrónica de investigación educativa, Vol 3. Nº 1. México, Universidad Autónoma de Baja California Ensenada.

<sup>28</sup> Souto, M. (1999). "La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal" en A. Camilloni y otros, Corrientes didácticas contemporáneas, Buenos Aires, Paidós.

los elementos socio-culturales que han ido configurando las propias categorías de pensamiento y de lenguaje.

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

“Es un lenguaje de esperanza que vincula el fortalecimiento personal con la posibilidad de soñar y luchar a favor de unas condiciones materiales e ideológicas que expandan las capacidades humanas y las instituciones sociales que establezcan las condiciones para formar ciudadanos críticos y crear espacios aptos para la justicia social”<sup>29</sup>

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

### **3.7 Acerca del Aprendizaje**

“Aprender es abrir los sentidos a lo que precisa ser pensado (...) Pensar es experimentar, problematizar. Es considerar el saber como problema, el poder como problema, el sí como problema, así como las múltiples relaciones entre estos tres motivos. Para ampliar el campo de lo visible, para complejizar lo lineal, para actuar sobre saberes naturalizados, porque no se trata de un pensar contemplativo sino un pensar en experiencia y acción. No es un pensar especulativo, es, como dice Piaget citado por Rolando García, un ocuparse de problemas, “se trata de decisiones, de obligaciones, de tomar partido”.<sup>30</sup>

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

“Es importante recordar que el aprender no se desarrolla en abstracto sino aprendiendo conocimientos concretos y éstos son parte de la cultura. Este aprender se realiza a través de una práctica didáctica que tiene en el profesor un organizador y guía de la misma indispensable. Este carácter significativo del conocimiento es una condición necesaria del carácter constructivista del conocimiento. Es imprescindible un cierto grado de cuestionamiento o búsqueda por parte del que aprende y esto remite a condiciones sociales y culturales.”<sup>31</sup>

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

La concepción crítica del aprendizaje requiere:

- cuestionar las instancias meramente reproductivas de saberes e instituciones legitimadas por la fuerza de los hechos y reforzadas por los discursos, y

---

<sup>29</sup> Giroux, H: (1990). Los profesores como intelectuales, España: Paidós.

<sup>30</sup> Ministerio de Educación (2008). Diseño Curricular Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina, Río Negro.

<sup>31</sup> Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro (2008). Op Cit.

- poner el acento en el reconocimiento mutuo de los sujetos. La aceptación de que el conocimiento es un proceso que requiere la interacción social, en la que median procesos comunicativos tanto en las instancias de construcción como de validación.

“El aprendizaje, se define como un proceso subjetivo que se constituye en una historia singular, y también en el entramado de determinaciones que se originan en distintos contextos como el histórico, el político, el económico, el social, el cultural y los institucionales”<sup>32</sup>.

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

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

“El reconocimiento de los fundamentos del aprendizaje y su racionalidad institucional y social, las concepciones que los futuros docentes tienen acerca del estudiante y de la enseñanza, deben ser explicitados y analizados para poder actuar con el mayor reconocimiento posible sobre los supuestos que orientan la práctica pedagógica.”<sup>33</sup>

“La posibilidad de ampliar la comprensión sobre el aprendizaje es requisito fundamental para quienes ejercen y ejercerán la tarea de promover la ocurrencia del aprendizaje.”<sup>34</sup>

### 3.8 Consideraciones Metodológicas

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

La construcción metodológica “se conforma a partir de la estructura conceptual (sintáctica y semántica) de la disciplina y la estructura cognitiva de los sujetos en situación de apropiarse de ella. Construcción de carácter singular que se genera en relación con un objeto de estudio particular y con sujetos particulares. Se construye casuísticamente en relación con el contexto (áulico, institucional, social y cultural)”<sup>35</sup>

Una propuesta de enseñanza es un acto particular y creativo “de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan.”<sup>36</sup>

---

<sup>32</sup> Ibídem.

<sup>33</sup> Ibídem.

<sup>34</sup> Ibídem.

<sup>35</sup> Edelstein, G. (1996). “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo”, En: Corrientes Didácticas Contemporáneas, Buenos Aires, Paidós.

<sup>36</sup> Edelstein, G. Op Cit.

Desde esta perspectiva el docente deja de ser actor que se mueve en escenarios prefigurados para devenir en "sujeto que, reconociendo su propio hacer, recorre la problemática de la fundamentación y realiza una construcción metodológica propia"<sup>37</sup>.

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

En el marco de una enseñanza para la comprensión, lo metodológico implica la puesta en marcha de estrategias las cuales estarán "orientadas a ayudar a la construcción de un pensamiento crítico y complejo, a realizar un uso activo del conocimiento para interpretar, elaborar y resignificar las teorías y las prácticas, en un intento por evitar la reproducción de un conocimiento ritual, enunciativo, escolarizado que impida el cambio conceptual necesario y la construcción de matrices profesionales de reflexión crítica"<sup>38</sup>.

"La propuesta metodológica tenderá también a propiciar la confianza y la seguridad de los estudiantes en el espacio grupal que deberá ir constituyéndose como tal a lo largo de cursada, ejerciendo actitudes de verdadera escucha, de respeto y comprensión de los procesos de los otros favoreciendo la constitución de la propia identidad profesional en este ejercicio constante."<sup>39</sup>

### 3.9 Acerca de la Evaluación

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

Fernández Sierra<sup>40</sup> plantea que la evaluación condiciona y determina la vida académica dentro y fuera del aula, involucrando todos los estamentos educativos, desde el trabajo de estudiantes y profesores hasta las decisiones políticas de más alto nivel.

Todo proceso de evaluación responde a múltiples dimensiones: las características de la institución, los proyectos institucionales, los estilos de gestión, las propuestas editoriales y curriculares, las particularidades de los docentes y de los estudiantes, entre otros<sup>41</sup>.

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

"La evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la

---

<sup>37</sup> Remedí, V. E. (1985). "Notas para señalar: El maestro entre-el contenido y el método", En: Tecnología educativa. Aproximaciones a su propuesta, México, Universidad Autónoma de Querétaro.

<sup>38</sup> Ministerio de Educación (2009). Diseño Curricular para la Formación Docente de Nivel Primario, Río Negro.

<sup>39</sup> Ministerio de Educación (2009). Diseño Curricular para la Formación Docente de Nivel Primario. Subsecretaría de Formación y Capacitación Docente – Dirección de Nivel Superior, Río Negro.

<sup>40</sup> Fernández Sierra, J. (1994). "Evaluación del Currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación", en: Angulo y Blanco: Teoría del desarrollo del currículum, Málaga, Aljibe.

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

situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente”<sup>42</sup>.

Esto nos lleva a afirmar la necesidad de revisar la definición de evaluación que suele sostenerse en los ámbitos educativos y que sólo la ligan a la constatación de conocimientos aprendidos. La evaluación debe concebirse “desde su inclusión permanente y constante en nuestra cotidianeidad áulica y como una responsabilidad compartida”<sup>43</sup>

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

La evaluación como parte del proceso didáctico implica para los estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y, para los docentes, una interpretación de las implicancias de la enseñanza en esos aprendizajes<sup>44</sup>. De este modo retroalimenta el proceso de enseñanza e informa a los estudiantes los progresos en sus aprendizajes. Será siempre formativa, motivadora, orientadora y al servicio de los protagonistas.

“Evaluar para enseñar y evaluar para acreditar se integran en la práctica pero no debieran confundirse, ambas constituyen la práctica pero no son de la misma naturaleza ya que responden a finalidades diferentes y sus sistemas referenciales son diferentes”<sup>45</sup>.

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

---

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

<sup>43</sup> Ministerio de Educación (2009). Diseño Curricular para la Formación Docente de Nivel Primario. Subsecretaría de Formación y Capacitación Docente – Dirección de Nivel Superior, Río Negro.

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

<sup>45</sup> Palou de Mate C. y otros (2001). Enseñar y Evaluar. Reflexiones y Propuestas, Río Negro, U.N.C. Cipolletti.

# CAPÍTULO IV

## 4. ORGANIZACIÓN CURRICULAR

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

El Plan de Estudios se organiza en torno a tres Campos de Conocimiento<sup>46</sup>:

#### **Campo de la Formación General:**

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

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

#### **Formación Específica:**

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

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

#### **Formación en la Práctica Profesional:**

Orientada al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas, a través de la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos.

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

---

<sup>46</sup> Consejo Federal de Educación. *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Documento Aprobado Resolución N° 24/07.*

## 4.2 Carga horaria por campo.

Carga horaria por año académico		Carga horaria por campo formativo			
		F. G.	F. E.	F. P. P.	EDI fuera campo
1°	746	256	384	106	
2°	704	208	368	128	
3°	646	128	368	150	
4°	688	96	336	256	
EDI fuera año					
Total carrera	2874 hs reloj	688 hs reloj	1456 hs reloj	640 hs reloj	90 hs reloj
Porcentaje	100%	24 %	51 %	22%	3%

## 4.3 Definición de los Formatos Curriculares que integran la propuesta

- **Unidades Curriculares.** Se entiende por “unidad curricular” a aquellas instancias curriculares que, adoptando distintas modalidades o formatos pedagógicos, forman parte constitutiva del plan, organizan la enseñanza y los distintos contenidos de la formación y deben ser acreditadas por los estudiantes<sup>47</sup>. Las mismas se distribuyen de la siguiente manera:

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

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

- **Los Talleres** son unidades curriculares que promueven la resolución práctica de situaciones de alto valor para la formación docente, requieren de un hacer creativo y reflexivo, poniendo en juego marcos conceptuales disponibles, también posibilita la búsqueda de otros marcos necesarios para orientar, resolver o interpretar los desafíos de la producción. Como modalidad pedagógica, el taller apunta al desarrollo de capacidades para el análisis de casos y de alternativas de acción, la toma de decisiones y la producción de soluciones e innovaciones. En

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

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

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

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

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

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

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

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

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

# CAPÍTULO V

## 5. ESTRUCTURA CURRICULAR

### 5.1 Mapa curricular

#### PROFESORADO DE PSICOLOGÍA \_ Estructura curricular por año y campos de formación en horas reloj

Año	Formación General		Formación Específica		Formación Práctica Profesional
	1er Cuat.	2do Cuat.	1er Cuat.	2do Cuat.	Anual
Primer Año	Alfabetización Académica (Taller 4hs/64hs)	Filosofía (Asignatura 4hs/64hs)	Psicología General (Asignatura 4hs/64hs)	Epistemología y Psicología (Asignatura 4hs/64hs)	Práctica Docente I (106hs)
	Antropología (Asignatura 4hs/64hs)	Pedagogía (Asignatura 4hs/64hs)	Psicología Social (Asignatura 4hs/64hs)	Neurociencias y Educación (Asignatura 4hs/64hs)	Taller de Prácticas (64hs anuales) Trabajo de Campo (32hs anuales)
			Historia Social y Cultural de la Psicología (Asignatura 4hs/64hs)	Psicología de la Niñez (Asignatura 4hs/64hs)	Taller Integrador –Interdisciplinar (10hs anuales)
Segundo Año	Didáctica General (Asignatura 5hs/80hs)	Sociología de la Educación (Asignatura 4hs/64hs)	Sujetos de la Educación Secundaria (Asignatura 4hs/64hs)	Psicopatología General (Asignatura 4hs/64hs)	Práctica Docente II (128hs)
	Psicología Educativa (Asignatura 4hs/64hs)		Psicoanálisis (Asignatura 4hs/64hs)	Técnicas de Evaluación y Diagnóstico (Asignatura 4hs/64hs)	Taller de Prácticas (64hs anuales) Trabajo de Campo (48hs anuales) Taller Integrador-Interdisciplinar (16hs anuales)
			Psicolingüística (Asignatura 4hs/64hs)	Lengua extranjera. Inglés (Asignatura 3hs/48hs)	
Tercer Año	Historia de la Educación Argentina (Asignatura 4hs/64hs)	Educación y TIC (Taller 4hs/64hs)	Psicología de la Tercera Edad y la Vejez (Asignatura 4hs/64hs)	Psicología de la Discapacidad (Asignatura 4hs/64hs)	Práctica Docente III (150hs)
			Teorías del Aprendizaje (Asignatura 4hs/64hs)	Análisis Semiótico de los Medios de Comunicación (Asignatura 3hs/48hs)	Taller de Prácticas (64hs anuales) Trabajo de Campo (60hs anuales) Taller Integrador-Interdisciplinar (16hs anuales)
			Neurolingüística (Asignatura 4hs/64hs)	Didáctica de la Educación Secundaria (Asignatura 4hs/64hs)	Tutorías/Ateneos (10hs anuales)
Cuarto Año	Política Educativa y Legislación (Asignatura 4hs/64hs)	Educación Sexual Integral (Taller 2hs/32hs)	Dinámica de Grupo (Asignatura 4hs/64hs)	Problemáticas Socioeducativas en Educación Secundaria (Seminario 3hs/48hs)	Práctica Docente IV y Residencia Pedagógica (256hs anuales)
			Psicopatología Infante Juvenil (Asignatura 4hs/64hs)	Psicología y Salud (Asignatura 2hs/32hs)	Taller de Prácticas (64hs anuales) Trabajo de Campo (152hs anuales)
			Orientación Vocacional y Ocupacional (Asignatura 4hs/64hs)	Sociolingüística (Asignatura 4hs/64hs)	Taller Integrador-Interdisciplinar (20hs anuales) Ateneos/Tutorías(20hs anuales)

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

Cantidad de UC por año			
Años		Total	
1°		11	
2°		10	
3°		9	
4°		9	
EDI fuera de año			
<b>Total</b>		<b>39</b>	
Cantidad UC por año y por campo			
F. G.	F. F.	F. P. P.	EDI fuera de campo
4	6	1	
3	6	1	
2	6	1	
2	6	1	
<b>11</b>	<b>24</b>	<b>4</b>	

Cantidad UC por año y régimen de cursada	
Anuales	Cuatrimstral
1	10
1	9
1	8
1	8

## CAPÍTULO VI

### 6. UNIDADES CURRICULARES POR CAMPO.

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

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

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

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

- **Ejes de contenidos: descriptores.** Adscribiendo a la concepción de los diseños curriculares como un “marco de organización y de actuación y no un esquema rígido de desarrollo”<sup>48</sup>, el presente diseño curricular incorpora criterios de apertura y flexibilidad para que “el currículum en acción” adquiera una fluida dinámica, sin que sea una rígida e irreflexiva aplicación del diseño curricular o un requerimiento burocrático a ser evitado.”<sup>49</sup>. En ese encuadre, se presentan los ejes de contenidos, concebidos como las nociones más generales y abarcadoras que constituirán la unidad curricular con la función de delimitar, definir y especificar los campos conceptuales que la integran.

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

---

<sup>48</sup> Consejo Federal de Educación, *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*, Documento Aprobado Resolución CFE N° 24/07

<sup>49</sup> *Ibidem*.

## 6.2 CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL.

Dirigida a desarrollar una sólida formación humanística y al dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, y a la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socio- culturales diferentes. Res. CFE N° 24/07.

### 6.2.1 PRIMER AÑO

#### ▪ 6.2.1.1 Alfabetización Académica

**Formato:** Taller

**Régimen de cursada:** Cuatrimestral

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

**Cantidad de horas semanales:** 4 hs. reloj.

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

#### Finalidades formativas de la Unidad Curricular

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

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

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

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

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

#### Ejes de contenidos. Descriptores

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

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

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

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

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

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

### **Bibliografía básica**

Bajtín, Mijaíl (1998). El problema de los géneros discursivos, En Estética de la creación verbal, México, Siglo XXI.

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

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

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

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

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

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

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

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

#### ▪ **6.2.1.2 Antropología**

**Formato:** Asignatura

**Régimen de cursada:** Cuatrimestral.

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

**Cantidad de horas semanales:** 4 hs. reloj.

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

### **Finalidades formativas de la Unidad Curricular**

La docencia es fundamentalmente una tarea social, una actividad inherente a la producción, reproducción y transformación sociocultural. Situada en contextos específicos y atravesados por procesos socioculturales que las condicionan, la práctica educativa es un encuentro con otros.

Esta unidad curricular la posibilidad de reflexionar acerca de los conceptos y las categorías de pensamiento que entran en juego en los procesos de construcción del otro, como sujeto social, configurado por discursos culturales e históricos.

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

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

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

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

### **Eje de contenidos. Descriptores**

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

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

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

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

### **Bibliografía básica**

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

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

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

Cache, Denys, (2004). La noción de cultura en las ciencias sociales, Buenos Aires, Nueva Visión.

Guber, R. (2001). La etnografía, método, campo y reflexividad, Bogotá, Grupo Editorial Norma.

Kaplan, Carina y Llamovate, Silvia, (2005). Desigualdad educativa, La Naturaleza como pretexto, Buenos Aires, Noveduc.

Kuper, Adam (2001). Cultura, La versión de los antropólogos, España, Paidós.

Lischetti, M. (comp.) (2006). Antropología, Buenos Aires, Eudeba.

Novaro, G. (2007). Interculturalidad en educación, Entre los temas de enseñanza y los contextos de aprendizaje, En: Modalidad de Educación intercultural: Género, generación y etnicidades en los mapas educativos contemporáneos, Publicación de conferencia y talleres de las Primeras Jornadas de Educación Intercultural en la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, Subsecretaría de Educación.

Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica, Historia y cultura en los procesos educativos, Argentina, Paidós.

Thiested, S. y otros (2007). Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa, Dirección de Modalidad de Educación Intercultural, Dirección General de cultura y Educación, Subsecretaría de Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

Todorov (2003). La conquista de América. El problema del otro, México, Siglo XXI editores.

----- (2005). Nosotros y los otros. Reflexión sobre la diversidad humana, México, Siglo XXI editores.

### ▪ **6.2.1.3 Filosofía**

**Formato:** Asignatura

**Régimen de cursada:** Cuatrimestral.

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

**Cantidad de horas semanales:** 4 hs. reloj.

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

#### **Finalidades formativas de la Unidad Curricular**

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

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

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

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

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

#### **Eje de contenidos. Descriptores**

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

**Problemas gnoseológicos:** El conocimiento. Tipos y condiciones de conocimiento. Fuentes de conocimiento: los sentidos, la razón, la intuición. Racionalismo y empirismo. Relativismo y

dogmatismo. El surgimiento de las ciencias. Clasificación: Ciencias fácticas y formales. Debates epistemológicos contemporáneos.

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

### **Bibliografía básica**

Arendt, H. (2008). La condición humana, Bs.As., Paidós.

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

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

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

Costa, I. Divenosa, M. (2005). Filosofía, Bs. As., Edit. Maipue.

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

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

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

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

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

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

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

Siede, Schujman (comp) (2007). Ciudadanía para armar, Aporte para la formación ética y política, Bs. As., Aique.

#### ▪ **6.2.1.4 Pedagogía**

**Formato:** Asignatura

**Régimen de cursada:** Cuatrimestral.

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

**Cantidad de horas semanales:** 4 hs. reloj.

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

### **Finalidades formativas de la Unidad Curricular**

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

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

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

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

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

#### **Eje de contenidos. Descriptores**

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

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

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

#### **Bibliografía básica**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **6.2.2 SEGUNDO AÑO**

### ▪ **6.2.2.1 Didáctica General**

**Formato:** Asignatura.

**Régimen de cursada:** Cuatrimestral.

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

**Cantidad de horas semanales:** 5 hs. reloj.

**Total de horas:** 80 hs. reloj.

#### **Finalidades formativas de la Unidad Curricular**

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

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

#### **Eje de contenidos. Descriptores**

### **La Didáctica como campo de conocimiento**

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

### **La didáctica como campo de intervención**

La transposición didáctica. La clase escolar. La intervención didáctica: planificación de la enseñanza. El conocimiento en la escuela: los contenidos escolares y los propósitos de las prácticas de enseñanza. Construcción metodológica y estrategias de enseñanza. La evaluación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Las prácticas docentes en el contexto de la institución educativa.

### **Didáctica y currículum**

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

### **Bibliografía básica**

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

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

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

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

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

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

Davini, María cristina (2008). Métodos de enseñanza, Bs. As., Paidós.

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

Dussel Inés (2000). El Currículo Escolar, Buenos Aires, Paidós.

Feldman, d. (1999). Ayudar a enseñar, Bs. As., Aique.

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

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

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

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

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

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

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

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

### ▪ **6.2.2.2 Psicología Educacional**

**Formato:** Asignatura.

**Régimen de cursada:** Cuatrimestral.

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

**Cantidad de horas semanales:** 4 hs. reloj.

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

#### **Finalidades formativas de la Unidad Curricular**

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

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

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

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

#### **Ejes de contenidos. Descriptores**

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

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

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

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

#### **Bibliografía básica**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### ▪ **6.2.2.3 Sociología de la Educación**

**Formato:** Asignatura.

**Régimen de cursada:** Cuatrimestral.

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

**Cantidad de horas semanales:** 4 hs. reloj.

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

#### **Finalidades formativas de la Unidad Curricular**

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

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

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

Desde la sociología de la educación se pretende:

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

Generar y propiciar espacios de debate sobre los aspectos a transformar y a fortalecer de la realidad educativa, vinculando el análisis con el proceso de formación del profesorado de educación primaria.

### **Ejes de Contenidos. Descriptores**

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

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

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

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

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

### **Bibliografía básica**

Arendt, H. (2003). Entre el pasado y el futuro, Barcelona, Península.

Bauman, Z. (2006). Vidas despreciadas. La modernidad y sus parias, Buenos Aires, Paidós.

Baudon, Raymond (1999). Diccionario crítico de la sociología, Buenos Aires, Edicial S A.

Berger, P. y Luckmann, T. (1995). La construcción social de la realidad, Buenos Aires, Amorrortu.

Boudon, R. (1981). La lógica de lo social, Introducción al análisis sociológico, Madrid, Ediciones RIALP.

Bourdieu, P y Wacquant, L. (2005). Una invitación a una sociología reflexiva, Buenos Aires, Siglo XXI.

Bourdieu, P. (1998). Capital Cultural, escuela y espacio social, México, Siglo XXI.

Bourdieu, P., Chamboredon, J.C. y Passeron, J. C. (1995). El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos, Madrid, Siglo XXI.

Brigido, Ana María (2007). Sociología de la Educación, Córdoba, Editorial Brujas.

Dallera, O. (2010). Sociología del sistema educativo, Buenos Aires, Editorial Biblos.

Dubet, Francois (2003). La escuela: Sociología de la experiencia escolar, Barcelona, Editorial Losada.

Giddens, A. (1993). Sociología, Madrid, Alianza.

Kaplan, C. (2008). La Civilización en Cuestión, Escritos inspirados en la obra de Norbert Elías, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Kaplan, C (2005). Desigualdad educativa, La naturaleza como pretexto, Buenos Aires, Noveduc.

### **6.2.3 TERCER AÑO**

#### ▪ **6.2.3.1 Historia de la Educación Argentina**

**Formato:** Asignatura.

**Régimen de cursada:** Cuatrimestral.

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

**Cantidad de horas semanales:** 4 hs. reloj.

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

#### **Finalidades formativas de la unidad curricular**

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

Se plantea un recorrido por la historia del pensamiento pedagógico que encuadra los escenarios en los distintos niveles formativos, los procesos y matrices de origen y constitución de los sistemas educativos, las historias escolares, locales y biográficas, fortaleciendo el lugar del docente como sujeto de conocimiento, como parte y hacedor de culturas.

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

#### **Ejes de contenidos, Descriptores**

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

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

-El surgimiento de propuestas alternativas, movimientos reformistas.

-Los inicios del gremialismo docente.

-Formación docente: políticas de formación docente: matrices de origen, propuestas alternativas y reformas educativas.

-Autoritarismo educativo en los golpes militares. La descentralización educativa y la transferencia de servicios a las provincias.

-Procesos, prácticas y discursos educativos en los escenarios latinoamericanos, nacional y regional desde los 80 a la actualidad.

### **Bibliografía básica**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

----- (1997). La otra reforma, Desde la educación menemista al fin de siglo, Bs.As., Galerna.

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

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

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

#### ▪ **6.2.3.2 Educación y TIC<sup>50</sup>**

**Formato:** Taller

**Régimen de cursada:** Cuatrimestral.

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

**Cantidad de horas semanales:** 4 hs. reloj.

---

<sup>50</sup> TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación.

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

### **Finalidades formativas de la Unidad Curricular**

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

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

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

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

Abordar marcos teóricos y conceptuales que permitan comprender la incidencia de las TIC en la cultura y el conocimiento de la sociedad actual, en la vida cotidiana de los sujetos y, en los procesos de aprendizaje y de enseñanza.

### **Ejes de contenidos. Descriptores**

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

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

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

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

### **Bibliografía básica**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **6.2.4 CUARTO AÑO**

### ▪ **6.2.4.1 Política Educativa y Legislación**

**Formato:** Asignatura.

**Régimen de cursada:** Cuatrimestral.

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

**Cantidad de horas semanales:** 4 hs. reloj.

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

#### **Finalidades formativas de la unidad curricular**

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

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

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

#### **Ejes de Contenidos. Descriptores**

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

- Subsidiariedad de la Educación. Educación como derecho personal “natural”. Principios que sustentan la subsidiariedad. Antecedentes históricos.
- Centralidad del Estado: Educación como Derecho Social” y “Bien público”. Principio que sustentan la principalidad. Antecedentes históricos. Las leyes como espacios de lucha y negociación de intereses.
- Marco normativo histórico y vigente del sistema educativo argentino.

### **Organización del gobierno escolar.**

Centralización/ Federalismo. El S.I.P.C.E. en los orígenes del sistema educativo nacional  
Distribución de funciones entre Nación y Provincias. Antecedentes históricos.  
Organización y estructura del Sistema Educativo formal.

Prelación y estructura del aparato legal administrativo: leyes, resoluciones.

Constitución Nacional y de la provincia de Río Negro.

Ley Orgánica de educación de la provincia de Río Negro Nº4819.

Creación y organización de C.P.E. y Ministerio de Educación de la provincia de Río Negro.

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

### **Bibliografía básica**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Saforcada, F. y Vassiliades, A. (2011). Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América del Sur, Revista Educación & Sociedad. En: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a03.pdf>

Southwell, M. (2013). El papel del Estado: esa es la cuestión, 30 años de educación en democracia En:

<http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursos/media/docs/eje02/eje02sugeridos02.pdf>

#### ▪ **6.2.4.2 Educación Sexual Integral**

**Formato:** Taller

**Régimen de cursada:** Cuatrimestral.

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

**Cantidad de horas semanales:** 2 hs. reloj.

**Total de horas:** 32 hs. reloj

#### **Finalidades formativas de la Unidad Curricular**

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

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

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

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

#### **Ejes de contenidos. Descriptores**

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

**Enfoques de educación sexual.** Paradigmas, estereotipos, supuestos.

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

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

#### **Bibliografía básica**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **6.3 CAMPO DE FORMACIÓN ESPECÍFICA**

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

#### **6.3.1 PRIMER AÑO**

##### **▪ 6.3.1.1 Psicología General**

**Formato:** Asignatura.

**Régimen de cursada:** Cuatrimestral.

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

**Cantidad de horas Semanales:** 4 hs reloj

**Total de horas:** 64 hs reloj

##### **Finalidades formativas de la Unidad Curricular**

El aporte específico de Psicología General a la formación científica y profesional del futuro profesor de Psicología procura, tal como enfoca la asignatura, sus objetivos y contenidos mínimos, ofrecer a los estudiantes la oportunidad de acceder al estudio y la comprensión de los procesos psicológicos (complejos e interactivos) que contribuyen a construir el conocimiento que las personas poseen de sí mismas y de su mundo.

El marco conceptual desde el que se estudian contemporáneamente los problemas psicológicos es conocido como Psicología del Conocimiento o Psicología Cognitiva (en lengua castellana, esta última denominación es la que ha ganado mayor aceptación). La psicología cognitiva reconoce, en nuestros días, un modelo hegemónico: el modelo del procesamiento de la información.

Este modelo afirma que la mente humana es, por excelencia, un dispositivo que procesa información, todo tipo de información (visual, auditiva, gustativa, táctil, olfativa, figurativa, verbal, sintáctica, semántica, etc.).

Desde esta perspectiva, el programa de investigación que encara la psicología cognitiva se focaliza en las estructuras y procesos que intervienen en:

Las formas o modos en que las personas incorporan y organizan la información que reciben del mundo exterior y de ellas mismas; Las formas o modos en que esta información se decodifica, se interpreta, se combina, se almacena, se recupera o se olvida, y Las maneras en que las personas instrumentan esta información, así procesada, para producir nuevas codificaciones del mundo y de ellas mismas.

### **Ejes de contenidos. Descriptores**

Los Procesos Atencionales y la Construcción del Mundo Perceptual. El concepto de atención. Relación de la atención con otros procesos cognitivos. La respuesta de orientación. Características de la atención: amplitud, intensidad, oscilamiento y control. Factores determinantes de la atención. Atención selectiva, atención dividida y atención sostenida. Modelos teóricos en el estudio de la atención.

Atención y conciencia. Procesos controlados y procesos automáticos. Atención e intervención psicológica: el ámbito de la salud y el ámbito escolar. ¿En qué sentido la percepción es verídica? Las primeras teorizaciones: Los estudios sobre percepción: la psicofísica, el New Look y la teoría Gestáltica. Los puntos de vista de Hochberg y Gibson.

Ingreso, Almacenamiento y Recuperación de Información: El Problema Psicológico de la Memoria y Olvido. Dos tradiciones en el estudio de la memoria: Ebbinghaus y Bartlett. El modelo multialmacén o multicomponente de la memoria de Atkinson y Shiffrin: memoria sensorial (MS) icónica (visual) y ecoica (auditiva); memoria de corto plazo (MCP) y memoria de largo plazo (MLP). Características distintivas e interacciones entre MS, MCP y MLP. Curvas de posición serial. Criterio de disociación experimental. El modelo de memoria de trabajo de Baddeley: ejecutivo central, agenda viso - espacial y bucle fonológico - articulario. Su rol en los procesos cognitivos complejos. Sistemas de MLP. Distinción entre memoria explícita o declarativa y memoria implícita o no declarativa. Memoria explícita: episódica y semántica.

La Adquisición de Competencias y Capacidades: el Problema Psicológico del Aprendizaje. Tres vectores claves en el análisis del aprendizaje: qué se aprende, cómo se aprende y qué rol desempeña el ambiente. Teorías E-R (Thorndike, Watson, Guthrie, Skinner) vs. Teorías Cognitivas pioneras (Tolman, Wertheimer y Köhler). El aprendizaje según el modelo del procesamiento de la información. Los componentes del "macro- proceso" de aprendizaje: atención, memoria, representación del conocimiento, comprensión y consolidación.

Paradigma del aprendizaje: del novato al experto; estudio de los procesos psicológicos involucrados. Del aprendizaje a la enseñanza: las teorías de Gagné y Ausubel y sus énfasis en los procesos de aprendizaje complejo en el ser humano. La postura crítica de Pozo: aprendizaje por asociación vs. Aprendizaje por reestructuración. Hacia una teoría de la instrucción integrada. Modelo de cambio conceptual en la instrucción.

Procesamiento y Transformaciones Simbólicas: el Problema Psicológico del Pensamiento. El pensamiento como discurrir de la conciencia y el pensamiento como proceso dirigido a metas y orientado por planes y reglas.

Pensamiento y razonamiento. Lógica y Psicología. Razonamiento deductivo, inductivo y abductivo. ¿Es racional o irracional el razonamiento humano? Teorías del razonamiento deductivo. El razonamiento como habilidad: la hipótesis de los "modelos mentales" (Jonson - Laird). El razonamiento inductivo probabilístico. Racionalidad de los juicios predictivos: heurísticos y sesgos. Pensamiento y solución de problemas: el debate en torno al uso de la introspección. Antecedentes conductistas y gestálticos en la solución de problemas. Estrategias de solución de problemas: algoritmos y heurísticos. Estilos cognitivos.

### **Bibliografía básica**

Bleger, J. (1984). Psicología de la Conducta, Paidós.

Castorina, J. A. y Dubrovky, S. (2007). Psicología, cultura y educación, Perspectiva desde la obra de Vigotsky, Noveduc.

Carli, S. y otros. (2002). De la familia a la escuela, Infancia, Socialización y subjetividad, Santillana.

Di Segni de Obiols, S. (2002). Psicología, Uno y los Otros, A-Z.

Carretero, M. y Solkoff, J. P. (2001). Psicología, Aiqué.

Gardner, H. (2007). Inteligencias Múltiples, De la teoría a la práctica, Paidós.

Huertas, J. A. y otros (1996). Motivación, Querer Aprender, Aiqué.

Shujman, G. y Hekovitz, A. (2005). Filosofía y Formación Ética y Ciudadana, Aiqué.

Topf, J. (2005). Psicología, La conducta humana, Buenos Aires, Eudeba.

Uribarri, F. Castoriadis, C. (1993). Subjetividad e Histórico-Social, En revista Zona Erógena. Nº 15.

Winnicott, D. (1995). Realidad y juego, Gedisa.

#### ▪ **6.3.1.2 Psicología Social**

**Formato:** Asignatura.

**Régimen de cursada:** Cuatrimestral.

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

**Cantidad de horas Semanales:** 4 hs reloj

**Total de horas:** 64 hs reloj

#### **Finalidades formativas de la Unidad Curricular**

El marco conceptual que sustenta el enfoque de la asignatura, es el construccionismo social, tomado como eje alrededor del cual se organizan los principales desarrollos de la Psicología Social. No obstante, dada su importancia en la historia de la disciplina, se desarrollan algunos fenómenos desde la perspectiva original en la que se produjeron.

Se sostiene que el ser humano, como persona, con aquellas características que se le atribuye a lo humano, no puede ser pensado fuera del orden social ni independientemente de él. Este orden social es producto de la interacción humana; el hombre construye la realidad y se construye a sí mismo en un permanente proceso de otorgar significados.

En el desarrollo de la asignatura se propone articular, alrededor de un eje fundamental, la trama en la que se construyen individuo y sociedad y cuáles son los principales procesos implicados en esa construcción. Constituye un aporte de la asignatura a la formación del psicopedagogo y articulación con asignaturas previas.

El aporte de la asignatura a la formación del Psicopedagogo, consiste en enfatizar la importancia de los factores del contexto social, en la construcción y consolidación de la realidad subjetiva. Asimismo, se consideran fenómenos sociales que se desarrollan en el enclave de lo personal.

### **Ejes de contenidos. Descriptores**

Definición de la Psicología Social. Contexto histórico de su surgimiento, los precursores. Líneas teóricas predominantes: Psicología social psicológica, psicología social sociológica. Modelos teóricos actuales en Psicología Social. Desarrollos latinoamericanos actuales en Psicología Social.

La construcción del orden social. Definición de naturaleza humana. Orden social como relativa clausura al mundo. Control social. Roles: adjudicación, asunción y desempeño. Reificación. Socialización e identidad. Plasticidad y apertura al mundo.

Socialización primaria y secundaria. Socialización exitosa y deficiente. Alternación. Los desarrollos de George Mead: el gesto signifiante, lenguaje, persona. El otro generalizado. La identidad como proceso, su aspecto relacional. Actitudes. Desarrollo de la noción de actitud. Breve referencia a la historia del concepto. Distintos abordajes teóricos. El prejuicio y la discriminación.

Representaciones sociales. Noción de representación social y su articulación con la de actitud. Algunos estudios sobre representaciones sociales. Influencia social. Definición de influencia social. Algunas experiencias cruciales. Proceso de toma de decisiones.

Grupos. Concepto de grupo. Grupo interno y grupo externo, de pertenencia y referencia. La motivación en los grupos. Liderazgo y roles.

### **Bibliografía básica**

Castorina, J. A. y Dubrovsky, S. (2007). Psicología, cultura y educación, Perspectivas desde la obra de Vigotsky, Noveduc.

Carnese, R. (1984). El Proceso de Hominización, Mimeo.

Cohen, E. (2005). Genealogía del concepto de subjetividad, En Cuaderno de casos del Psicoanálisis, UBA.

Carli, S. y otros (2004). De la familia a la escuela, Infancia, Socialización y subjetividad, Santillana. Freud, S. (1992). Psicología de las masas y análisis del yo, Obras Completas, Hyspamérica.

Palladino, E. (2006). Sujetos de la educación, Psicología, cultura y aprendizaje, Espacio.

Van der Zanden, J. G. (1995). Manual de Psicología Social. Paidós Básica.

Bourdieu, P. (1990). Sociología y Cultura, Grijalbo.

Fernández, A.M. (1997). La mujer de la ilusión, Paidós.

Askew, Sue y Ross, Carol (1991). Los chicos no lloran, El sexismo en educación, Paidós.

Siede, I. (2007). La educación política, Paidós.

#### ▪ **6.3.1.3 Historia Social y Cultural de la Psicología**

**Formato:** Asignatura.

**Régimen de cursada:** Cuatrimestral.

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

**Cantidad de horas Semanales:** 4 hs reloj

**Total de horas:** 64 hs reloj

#### **Finalidades formativas de la Unidad Curricular**

Este espacio aborda los principales conceptos de análisis de la historia social, tales como sujeto, estructura, niveles, procesos, entre otros. A partir de estos conceptos se abordará el estudio de los procesos que dieron lugar al desarrollo de la sociedad capitalista, tales como, la constitución y desarrollo de la sociedad feudal en Europa Occidental, la transición del feudalismo al capitalismo, las resoluciones burguesas de los siglos XVII y XIX, los procesos sociales vinculados con la expansión del liberalismo, la democracia, el socialismo y el imperialismo. El estudio de estos procesos permitirá comprender problemas de la sociedad contemporánea, especialmente los referidos al poder, la cultura y el trabajo.

Para tratar estos contenidos se propone la utilización de variados recursos didácticos, tales como la lectura y análisis de fuentes primarias y material bibliográfico, la observación y debate de videos, el análisis de problemas actuales en los que se pongan de manifiesto conceptos propios de este campo.

En este encuadre, la selección de los contenidos, tiene relación con el origen de la Psicología como ciencia, sus diferentes concepciones epistemológicas, que reflejan el contexto que lo genera y es portador de mensajes gestados por una comunidad, una clase social, un país, una cultura, que el autor hace suyos, plasmándolos en su obra.

Se espera que estos conocimientos sirvan de marco dentro del cual los futuros docentes podrán situar las corrientes filosóficas y psicológicas específicas. El estudio de estos procesos permitirá comprender problemas de la sociedad contemporánea, especialmente los referidos al poder, la cultura y el trabajo.

### **Ejes de contenidos. Descriptores**

La Historia Social. Conceptualizaciones. Desarrollo de la sociedad capitalista. Transición del feudalismo al capitalismo. Revoluciones burguesas de los siglos XVII y XIX. Los procesos sociales vinculados con la expansión del liberalismo, la democracia, el socialismo y el imperialismo. Concepto de sujeto, estructura, niveles, procesos.

Contextos históricos y corrientes. Los orígenes de la Psicología. Distintos contextos históricos y culturales que permitieron el surgimiento de diferentes modelos teóricos.: conductismo, psicoanálisis, gestalt, cognitivism, fenomenología, neuropsicología, la psicología sistémica. Las principales figuras relacionadas con cada uno de ellos.

### **Bibliografía básica**

Hobsbawm, Eric (1998). Historia del Siglo XX, Buenos Aires, Crítica.

Negri, Toni y Hardt, Michael (2002). Imperio, Buenos Aires, Paidós.

Kohan, Néstor (2002). Toni Negri y los desafíos del Imperio, Campo de Ideas SL, Madrid. Agosto,

Patricia (2002). Wallerstein y la crisis del Estado-nación, Campo de Ideas SL, Madrid.

Gallego, Marisa (2002). Eric Hobsbawm y la historia crítica del siglo XX, Campo de Ideas SL, Madrid.

Heffer, Jean y Launay, Michel (1992). La guerra fría, Madrid, Akal.

FALL, Yoro (1992). Colonización y descolonización: dimensión histórica y dinámica en las sociedades, En: Temas de Asia y África Nº 1, Buenos Aires, Filo-UBA.

FERRO, Marc (1986). Europa y Norteamérica en el período de entreguerras, En: Historia Universal, Tomo XXVI, Madrid, Salvat.

VAN DER VEE, Herman (1986). Prosperidad y crisis. Reconstrucción, crecimiento y cambio, 1945-1980" Colonización y descolonización: dimensión histórica y dinámica en las sociedades", En: Historia Económica Mundial del Siglo XX, Barcelona, Crítica.

AMIR, Samir (1992). Iguales metas, distintos destinos. Cinco intentos de modernización: Japón, China, México, Turquía, Egipto, En: Nueva Sociedad Nº 101, Caracas.

#### ▪ **6.3.1.4 Epistemología y Psicología**

**Formato:** Asignatura.

**Régimen de cursada:** Cuatrimestral.

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

**Cantidad de horas Semanales:** 4 hs reloj

**Total de horas:** 64 hs reloj

#### **Finalidades formativas de la Unidad Curricular**

Si consideramos que la Psicología, ha alcanzado en los últimos cincuenta años el estatuto de una ciencia se hace necesario para el estudiante de la misma, alcanzar un conocimiento somero de las distintas epistemologías que han intentado- en igual período- definir los fundamentos del conocimiento científico.

Por ello, consideramos que el estudio de un curso de Epistemología, resulta de importancia central para el Licenciado en Psicología, toda vez que de esa manera tendrá los instrumentos necesarios para evaluar las teorías científicas dentro de su especialidad y conocer, además, algo de la historia de la ciencia.

#### **Ejes de contenidos. Descriptores**

Ciencia, conocimiento y método científico. Filosofía de la ciencia, epistemología, metodología. El papel del lenguaje en las teorías científicas.

Base empírica científica y filosófica. La observación científica, sus requisitos. Inductivismo ingenuo. Explicación y predicción en la ciencia.

¿Qué es lo más importante la observación o las teorías? Crítica del inductivismo. El principio de inducción: justificaciones. La guía teórica de la observación y del experimento.

Popper y el falsacionismo. Cuestiones lógicas. El principio de falsación como criterio de aceptación de las teorías científicas. Grados de falsación. Comparación entre inductivismo y falsacionismo. Las hipótesis *ad hoc*.

**La epistemología de Thomas Kuhn.** Los datos históricos. Paradigmas, ciencia normal y ruptura. El cambio paradigmático. Anomalías.

**La epistemología de Imre Lakatos.** Falsacionismo dogmático y metodológico. La metodología de los programas de investigación. Heurística positiva y negativa.

**Lakatos, Popper y Kuhn:** disidencias y acuerdos. La psicología como ciencia. Los paradigmas conductista, experimentalista y cognitivista. El neoconductismo. La emergencia del cognitivismo.

El psicoanálisis y la ciencia. El efecto de verdad y la categoría de lo real. ¿Qué sería una ciencia que incluyera al psicoanálisis? El saber de lo real en la ciencia y en el psicoanálisis.

#### **Bibliografía básica**

Klimovsky, G (1994). Las desventuras del conocimiento científico, Buenos Aires, A-Z Editora.

Piaget, J. (1979). Naturaleza y Métodos de la Epistemología, Vol. I del Tratado de Lógica y Conocimiento Científico, Bs. As., Paidós.

Klimovsky, G (1994). Las desventuras del conocimiento científico, Buenos Aires, A-Z Editora.

- Chalmers, Alan F. (1988). ¿Qué es esa cosa llamada ciencia?, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Nagel, E. (1981). La estructura de la ciencia, Barcelona, Paidós.
- Schuster, Félix G. (2005). Explicación y Predicción, La validez del conocimiento en ciencias sociales, Buenos Aires, Clacso.
- Chalmers, A. F. (1988). ¿Qué es esa cosa llamada ciencia?, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Brown, H. (1994). La nueva filosofía de la ciencia, Madrid, Tecnos.
- Nagel, E. (1981). La estructura de la ciencia, Barcelona, Paidós.
- Schuster, Félix G. (2005). Explicación y Predicción, Buenos Aires, Clacso.
- Popper, K. (1959). La lógica de la investigación científica, Madrid, Tecnos.
- Popper, K. (1962). La ciencia: conjeturas y refutaciones, en: El desarrollo del conocimiento científico, Buenos Aires, Paidós.
- Echeverría, J. (1999). Introducción a la metodología de la ciencia, Buenos Aires, Cátedra.
- Kuhn, T. (1995). La estructura de las revoluciones científicas, México, Fondo de Cultura Económica.
- Díaz, E. (2000). Investigación básica, tecnología y sociedad, Kuhn y Foucault en La Posciencia, Buenos Aires, Biblos.
- Echeverría, J. Op. Cit. Cap. IV.
- Lakatos, Imre (1970). El falsacionismo y la metodología de los programas científicos de investigación, en Metodologías de los programas de investigación, Madrid, Alianza.
- Chalmers, A.F. Op. Cit.
- Echeverría, J. Op. Cit.
- Gaeta, R. y Lucero, S. (1995). El falsacionismo sofisticado, Universidad de Buenos Aires, Oficina de Publicaciones.
- Díaz, E. (2000). Investigación básica, tecnología y sociedad. Kuhn y Foucault, En La posciencia. Ed. Biblos.
- Spence, K. (1975). Los postulados y métodos del conductismo, en Nudler, O. Problemas Epistemológicos de la Psicología, Buenos Aires, Siglo XXI.

#### ▪ **6.3.1.5 Neurociencias y Educación**

**Formato:** Asignatura.

**Régimen de cursada:** Cuatrimestral.

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

**Cantidad de horas Semanales:** 4 hs reloj

**Total de horas:** 64 hs reloj

#### **Finalidades formativas de la Unidad Curricular**

Esta asignatura expone el campo de las Neurociencias como uno de los marcos conceptuales necesarios para la comprensión del hombre como ser multideterminado bio-psico-social-mente.

El desarrollo de los contenidos hará que el alumno adquiera una base conceptual, en la que integre conocimientos básicos sobre estructura, organización y funcionamiento del sistema nervioso central humano, bases neurofisiológicas de la conducta innata y aprendida y adquiera los fundamentos de Neuropsicología.

Ello refiere a la capacidad para comprender y analizar las bases biológicas del desarrollo psicológico.

### **Ejes de contenidos. Descriptores**

Organización general del sistema nervioso central y periférico. Filogenia y ontogenia. La neurona, características y propiedades. Metabolismo neural. Excitabilidad celular y potenciales nerviosos. Organización sináptica y neurotransmisión química. Relaciones entre el sistema nervioso, el sistema endócrino y el sistema inmunitario. Homeostasis.

Neuro y psicofarmacología básicas. Los sistemas sensoriales, el control del movimiento y la integración sensoriomotora. Bases nerviosas y moleculares de la memoria y el aprendizaje. Funciones mentales superiores: lenguaje, gnosias y praxias. Sistema límbico: cerebro y afectividad.

Amígdala e hipotálamo: Miedo y agresividad. Ritmos biológicos. Sistemas motivacionales: sueño: sexualidad, alimentación. Relaciones psicosomáticas. Las neurociencias y las corrientes actuales de la Psicopedagogía cognitiva, sistémica, psicoanálisis, etcétera.

### **Bibliografía básica**

Berk, Laura E. (1999). Desarrollo del niño y del adolescente, Ed Prentice Hall.

Craig, G. (1999). Desarrollo psicológico, Ed Prentice Hall.

Curtis- Barnes (1998). Biología. Ed Panamericana.

Curtis, H (1999). Biología. Ed Médica Panamericana.

Gil, R. (2000). Neuropsicología, España, Ed Masson.

Mías, Carlos (2001). Neuropsicología del comportamiento, Ed Brujas.

Purves, D. Augustine, G, y otros (2001). Invitación a la Neurociencia, Ed Médica Panamericana.

Rosenzweig, M. y Leiman, A. (1998). Psicología Fisiológica, Editorial Médica Panamericana.

#### ▪ **6.3.1.6 Psicología de la Niñez**

**Formato:** Asignatura.

**Régimen de cursada:** Cuatrimestral.

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

**Cantidad de horas Semanales:** 4 hs reloj

**Total de horas:** 64 hs reloj

### **Finalidades formativas de la Unidad Curricular**

Esta unidad curricular incluye contenidos referidos a la conducta y los modelos del psiquismo, al cuerpo, a la sexualidad y los afectos, a la identidad y los vínculos sociales, a las etapas de la vida, y a los aspectos psicológicos de las organizaciones.

El “niño que uno fue”, dice Freud, está inserto en el adulto a través de distintas producciones psíquicas. Cada etapa posterior resignifica la anterior. El psicoanálisis brinda constructos teóricos que resultan determinantes para la comprensión de las observaciones en

el desarrollo de la persona desde los estudios de la evolución de la libido y la constitución del sujeto.

Enfocar la Psicología del sujeto que aprende representa la posibilidad de reconocerlo y descubrir elementos que conducen a la conceptualización de la dinámica de las relaciones interpersonales, de la estructura de la personalidad y de otros aspectos de la ciencia psicológica que representarán para el sujeto pedagógico el abordaje de ejes fundamentales que giran en torno a la consideración de la persona en su valor propio e incondicional.

Los distintos modos de ser según las edades tienen que ver con las diferentes vicisitudes que se le plantean al Sujeto en su confrontación con la castración (prohibición del deseo con respecto a cierta modalidad) es de obtención del placer cuyo efecto es armonizar y promover tanto al deseante, su integración en la ley que humaniza, como al deseo al cual dicha prohibición le abre paso hacia otros objetos.

Desde este lugar las crisis aparecen como momentos cuestionadores de la certeza de una identidad que responde siempre a una estructura afectiva, cognitiva y social.

Es el estudio y articulación de estas dimensiones que le permiten comprender al Sujeto en sus diferentes instancias y situaciones de la vida.

### **Ejes de contenidos. Descriptores**

El estudio del Sujeto. Pubertad y la adolescencia incipiente. Análisis de los núcleos que lo constituyen como Sujeto epistémico: estructura inteligente. Sujeto del deseo: estructura semántica. Estructura del yo. El modo imaginario. Super-yo. Ideal del yo. El cuerpo y sus significantes. Pulsión genital: el hallazgo del objeto. La identidad y la incidencia de lo social

Teorías que explican la pubertad y la adolescencia, como fenómenos físicos y productos sociales. Procesos de cambios en esas etapas. Modificaciones en las relaciones sociales y afectivas. Importancia e influencia de los modelos y los procesos de identificación. Características de los grupos adolescentes.

Características del pensamiento formal en esta etapa. Relación con las habilidades básicas de la investigación científica. Influencia del contenido en la solución de problemas. Características de las ideas previas en las ciencias experimentales. Progresiva formalización del pensamiento. Cambios en las relaciones entre lenguaje y pensamiento. Dificultades específicas de comprensión del lenguaje de las disciplinas. Diferentes explicaciones acerca del cambio conceptual.

Desarrollo moral y estético. Perspectiva del desarrollo cognitivo desde la psicología genética. El pensamiento formal. Operaciones básicas del pensamiento. El pensamiento lógico. El aprendizaje en la pubertad y la adolescencia incipiente.

### **Bibliografía Básica**

Bleger José (1988). Psicología de la conducta, Buenos Aires, Paidós.

Appignanesi Richard (2006). Freud para principiantes, Buenos Aires, Naciente.

Berwart Hernán y Zegers Beatriz (1980). Psicología del escolar, Santiago, Universitarias.

Biggio L. (2000). La actividad mental desde el psicoanálisis, En: Töpf J. Escritos de psicología General, Buenos Aires, Eudeba.

Canteros J. (1993). El estudio de los procesos inconscientes, En: Revista UBA XXI, Buenos Aires, Eudeba.

Carli Sandra (2000). De la familia a la escuela, Buenos Aires, Santillana.

D Ángelo F, Musci C y Mezzelani S (2000). Psicoanálisis y educación, Mimeo.

Freud Sigmund (2000). Tótem y Tabú, Obras Completas, Buenos Aires, Losada.

Quiroga, Susana (1997). Adolescencia: del goce orgánico al hallazgo del objeto, Buenos Aires.

Rabello de Castro (1998). Infancia y adolescencia en la cultura del consumo, Buenos Aires, Humanitas.

## **6.3.2 SEGUNDO AÑO**

### ▪ **6.3.2.1 Sujetos de la Educación Secundaria**

**Formato:** Asignatura

**Duración:** Cuatrimestral.

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

**Cantidad de horas Semanales:** 4 hs reloj

**Cantidad de horas totales:** 64 hs reloj

#### **Finalidades formativas de la unidad curricular**

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

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

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

#### **Ejes de contenidos. Descriptores**

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

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

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

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

#### **Bibliografía básica**

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

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

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

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

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

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

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

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

### ▪ **6.3.2.2 Psicoanálisis**

**Formato:** Asignatura

**Duración:** Cuatrimestral.

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

**Cantidad de horas Semanales:** 4 hs reloj

**Cantidad de horas totales:** 64 hs reloj

#### **Finalidades formativas de la unidad curricular**

Promover el reconocimiento de los conceptos psicoanalíticos, valorando los aportes de Psicoanálisis a la Psicología y Psiquiatría.

#### **Ejes de contenidos. Descriptores**

La teoría psicoanalítica. Recorrido de los mejores momentos freudianos. Psicoanálisis y psiquiatría. El inconsciente: funcionamiento y vías de acción. Las formaciones del inconsciente. Teoría de formación de síntomas. Síntomas y angustia. El modelo psicoanalítico de la angustia. Las series complementarias.

La estructura de la personalidad. Primera y segunda. Tópica del aparato psíquico. Principio de realidad y del placer. Las defensas del yo: dinámica de los mecanismos de defensa. Pulsiones e instintos. Teoría de las pulsiones. La libido: concepto, evolución y etapas. Fijación y regresión, inconsecuencias en el desarrollo de la personalidad.

El complejo de Edipo. Las identificaciones. Complejo de Edipo, en la niña y en el varón. Las representaciones. Consecuencias psíquicas del complejo de Edipo. Acceso a la cultura. El estudio del Edipo como forma del yo. Los tres registros: imaginarios, simbólico y real. Falta de objeto en la teoría psicoanalítica.

Corriente en Psicoanálisis de niños: A. Freud, M. Klein, D. Winnicott. El desarrollo emocional del niño. La función simbólica en la niñez: desarrollo y alteraciones en los modos de expresión. El juego en la teoría psicoanalítica: del fort-dá al juego reglado. El dibujo.

#### **Bibliografía básica**

Freud, S. (1979). Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico, Buenos Aires, Amorrortu.

Green, A. (1975). El analista, la simbolización y la ausencia en el encuadre analítico, Revista de psicoanálisis, Buenos Aires.

Hornstein, L. (2001). Desafíos de la terapia psicoanalítica, Reunión científica de la Sociedad Psicoanalítica del Sur.

Israel, P. (1999). Informe del Comité sobre Psicoanálisis y Terapias Afines, Newsletter, IPA.

Jiménez, J. P. (1995). El psicoanálisis en la construcción de una psicoterapia como tecnología apropiada, En: Psicoterapia Focal, Montevideo, Roca Viva.

Klein, M. (1965). Una contribución a la psicogénesis de los estados maníacos-depresivos, En Contribuciones al psicoanálisis, Buenos Aires, Paidós.

Kohut, H. (1980). La restauración del sí mismo, Buenos Aires, Paidós.

Lerner, H. (2001). Afectos, afecciones, afectaciones, Psicoanálisis, ¿Oro cobreado o cobre dorado?, Actualidad psicológica.

Lerner, H. y Nemirovsky, C. (1989). Personalidad borderline: déficit estructural y problemas clínicos, XI Simposio y Congreso interno, Buenos Aires, Apdeba.

Meltzer, D. (1995). Adhesive identification, Contemporary Psychoanalysis, Reportaje epistolar, Devenir.

Puget, J. (1991). Entrevistando a psicoanalistas, entrevista realizada por Spivacow, Psicoanálisis, Buenos Aires.

### ▪ **6.3.2.3 Psicolingüística**

**Formato:** Asignatura

**Duración:** Cuatrimestral.

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

**Cantidad de horas Semanales:** 4 hs reloj

**Cantidad de horas totales:** 64 hs reloj

#### **Finalidades formativas de la unidad curricular**

La Psicolingüística es un campo interdisciplinar del saber que establece enlaces entre la lingüística y la Psicología para dar respuesta a procesos de adquisición, comprensión y producción del lenguaje sean estos normales o patológicos. Al buscar los mecanismos neurolingüísticos de las relaciones entre cerebro y lenguaje define su objeto de estudio y los modelos que desarrolla a partir de la Biología, la Neurofisiología, la Lingüística y la Psicología Cognitiva buscando la relación que se establece entre el saber lingüístico y los procesos mentales que están implicados en él. Esto es, los procesos psicológicos que se ponen en marcha cuando los sujetos usamos el lenguaje en diferentes contextos y con diversidad de intenciones.

Dado su objeto de estudio, esta ciencia experimental y aún en proceso de consolidación, brinda un importante aporte teórico a los futuros docentes que fundarán su práctica pedagógica en concepciones psicolingüísticas desde las cuales se define el rol del experto en la apropiación y desarrollo de la competencia comunicativa de sus estudiantes.

Los futuros profesores se acercarán a distintas teorías que buscan descubrir los mecanismos que subyacen a la competencia comunicativa, al tiempo que subrayan que el lenguaje, además de ser un instrumento de comunicación, clasifica el mundo y se relaciona con lo que llamamos conciencia y con algunos aspectos de la memoria y de la formación de creencias.

Conocerán la evolución de las investigaciones psicolingüísticas, que constituyen un mosaico de especialidades, cada una de las cuales se centra en diferentes aspectos de un fenómeno complejo. También, las descripciones adecuadas de la conducta lingüística observable en situaciones naturales o experimentales, que los lingüistas le han suministrado, con el objeto de fundamentar las teorías resultantes sobre los mecanismos subyacentes.

#### **Ejes de contenidos. Descriptores**

Temas y problemas fundamentales de la Psicolingüística.

Diversas posiciones teóricas. Innatismo, interaccionismo.

Modelos que explican los procesos de adquisición, comprensión y producción de mensajes.

Relaciones lenguaje y cognición; lenguaje y cultura.

Problemáticas psicolingüísticas específicas de la enseñanza lingüística.

Distintas corrientes de investigación y resultados de sus trabajos.

#### **Bibliografía básica**

Boada, H (1992). El desarrollo de la comunicación en el niño, Barcelona, Anthropos.

Bruner, J (1986). El habla del niño, Cognición y desarrollo humano, Barcelona, Paidós.

Garton A. (1994). En Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición, Barcelona, Paidós.

Garret, M (1992). Procesos de producción del lenguaje, En Newmeyer, F (comp) Panorama de la Lingüística moderna, Madrid, Visor.

Molinari Maroto, C (1996). Introducción a los modelos cognitivos de comprensión del lenguaje, Buenos Aires, Facultad de Psicología. UBA.

Mathewson, G (1998). Modelo de la influencia de la actitud en la lectura y su aprendizaje, en Textos en Contexto 3, Buenos Aires, Asociación Internacional de lectura.

Raiter, A. Jainchenco, V. (2002). Psicolingüística, Elementos de adquisición, comprensión, producción y alteración del lenguaje, Buenos Aires, Ed Docencia.

Siguan, M (1983). Estudios de Psicolingüística, Madrid, Ed Pirámide.

Smith, F (1984). Para darle sentido a la lectura, Madrid, Visor,

Slobin, D (1987). Introducción a la Psicolingüística, Barcelona, Paidós.

Stemberger, J (2001). Un modelo de activación interactivo de la producción del lenguaje, en Lecturas de Psicolingüística, Comprensión y producción del lenguaje, Madrid. Alianza Editorial.

Valle Arroyo, F (1991). Psicolingüística, Madrid, Morata.

#### ▪ **6.3.2.4 Psicopatología General**

**Formato:** Asignatura

**Duración:** Cuatrimestral.

**Ubicación en el diseño curricular:** 2er año – 2do cuatrimestre

**Cantidad de horas Semanales:** 4 hs reloj

**Cantidad de horas totales:** 64 hs reloj

### **Finalidades formativas de la unidad curricular**

Las diversas prácticas a las que se enfrenta el psicólogo requieren la aplicación de sistemas de clasificación y diagnóstico que están en la base de cualquier tipo de aproximación clínica en psicología.

El conocimiento de la clínica tradicional y la aparición de nuevos sistemas de clasificación son necesarios en el intercambio clínico e interdisciplinario, así como para fines investigativos y en la presentación de proyectos en salud mental.

La materia le brinda al futuro profesor de psicología los conocimientos básicos para entender la tarea diagnóstica que realiza el psicólogo en el campo de la clínica. Donde además los alumnos serán capaces de reconocer las diferentes patologías.

### **Ejes de contenidos. Descriptores**

Nociones de salud y enfermedad psíquica.

Tipos de trastornos psicopatológicos en las diferentes etapas del ciclo vital.

Las nosologías psicopatológicas de uso internacional.

Psicopatologías: su relación con las bases biológicas y los subsistemas social y cultural.

Diferentes modelos para su abordaje. Semiología específica.

### **Bibliografía básica**

Baumgart Amalia (1999). La psiquiatría y el Psicoanálisis en el campo de la Psicopatología, Ed. Eudeba.

Baumgart Amalia (1999). Lecciones introductorias de Psicopatología, Ed. Eudeba.

DSM IV Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, Introducción Cap. 1, 2 y 3, Ed. Masson S.A.

Freud Sigmund (1999). Obras completas, Esquemas de psicoanálisis Tomo XXIII, Ed. Amorrortu.

Vallejo Ruiloba, J. (2014). Introducción a la psicopatología y psiquiatría, Ed. Paidós.

### ▪ **6.3.2.5 Técnicas de Evaluación y Diagnóstico**

**Formato:** Asignatura

**Duración:** Cuatrimestral.

**Ubicación en el diseño curricular:** 2er año – 2do cuatrimestre

**Cantidad de horas Semanales:** 4 hs reloj

**Cantidad de horas totales:** 64 hs reloj

### **Finalidades formativas de la unidad curricular**

Es una asignatura instrumental que se propone brindar insumos a los alumnos a fin de que cuenten con elementos para conocer sobre las tareas de evaluación psicológica en diferentes grupos etarios. Procura presentar distintos modelos teóricos (psicogenético, gestáltico, psicoanalítico, fenomenológico, cognitivo).

Se pretende ofrecer recursos teóricos y técnicos para que el alumno conozca sobre los recursos teóricos y técnicos de los distintos campos de aplicación: clínico, forense, laboral, educacional, comunitario.

### **Ejes de contenidos. Descriptores**

Evaluación psicológica y psicodiagnóstico.

Evaluación de los aprendizajes.

Los recursos: técnicas y tests.  
Validez y confiabilidad.  
Las entrevistas. La observación.  
Pruebas para evaluar las inteligencias y la duración psicométrica.  
Técnicas objetivas y proyectivas.

### **Bibliografía básica**

- Aberastury, Arminda (1962). Teoría y Técnica del Psicoanálisis de niños, Buenos Aires, Ed. Paidós.
- Abt-Bellak (1999). Psicología Proyectiva, Buenos Aires, Ed. Paidós.
- Bohn, Ewald (1971). Manual del Psicodiagnóstico del Rorschach, Ed. Morata.
- Casullo, Martina (2006). El test de Bender Infantil, Buenos Aires, Biblioteca Pedagógica.
- Casullo, Martina (2006). El test gráfico del dibujo de la figura humana, Buenos Aires, Ed. Guadalupe.
- Celener, Graciela (2011). Técnicas Proyectivas, Actualización Teórica, Buenos Aires, Ed. Lugar.
- Celener, Graciela (2013). Técnicas Proyectivas, Actualización Teórica, Buenos Aires, Ed. Lugar.
- Ocampo, García y Grassano (1998). Las Técnicas proyectivas y el proceso psicodiagnóstico, Buenos Aires, Ed. Nueva Visión.
- Portuondo, Juan (1971). Test Proyectivo de Karen Machover, Buenos Aires, Ed. Biblioteca Nueva.
- Ravin-Haworth (1997). Técnicas proyectivas para niños, Buenos Aires, Ed. Paidós.
- Ravin-Haworth (2006). Técnicas proyectivas, Test de la Casa-Árbol y persona, Buenos Aires, Paidós.
- Veccia Teresa (1999). Teoría y Práctica de la entrevista, Barcelona, Ed. Paidós.
- Raven (1997). Test de Raven – Teoría y práctica, Barcelona, Ed. Paidós.
- (1997). Test de Dómino - Teoría y Práctica, Barcelona, Ed. Paidós.
- (1997). Test de Waiss- Manual, Barcelona, Ed. Paidós.
- (1998). Test de WISC-III Manual. Barcelona, Ed. Paidós.

#### ▪ **6.3.2.6 Lengua Extrajera. Inglés**

**Formato:** Taller

**Duración:** Cuatrimestral.

**Ubicación en el diseño curricular:** 2er año – 2do cuatrimestre

**Cantidad de horas Semanales:** 3 hs reloj

**Cantidad de horas totales:** 48 hs reloj

#### **Finalidades formativas de la unidad curricular**

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

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

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

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

### **Ejes de contenidos. Descriptores**

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

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

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

Ejes de contenidos. Descriptores.

### **Bibliografía Básica**

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

Tiberio, Silvia Carolina (2007). What's up started, Buenos Aires, Pearson Education, Longman. Heyer, Sandra (1993). Even more true stories, England, Longman.

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

## **6.3.3 TERCER AÑO**

### **▪ 6.3.3.1 Psicología de la Tercera Edad y la Vejez**

**Formato:** Asignatura

**Duración:** Cuatrimestral.

**Ubicación en el diseño curricular:** 3er año – 1er cuatrimestre

**Cantidad de horas Semanales:** 4 hs reloj

**Cantidad de horas totales:** 64 hs reloj

### **Finalidades formativas de la unidad curricular**

Es pertinente esclarecer el punto de partida de la cátedra en cuanto a la concepción del hombre y de su desarrollo. Desde el campo de la Salud se impone un modelo intersectorial a fin de poder d respuestas a las necesidades básicas de la comunidad, partiendo de una concepción del hombre humanista-ecologista e histórico-cultural.

El proceso de desarrollo y crecimiento está sujeto a determinaciones histórico-sociales, culturales y subjetivas. Por lo tanto el enfoque no será tan solo interdisciplinario sino trans-disciplinario, es decir que se trata que cada tema sea focalizado por las diferentes disciplinas estableciendo redes trans-disciplinarias (Filosofía, Antropología, Psicología, Sociología, etcétera).

Se propone llegar a la conceptualización social-cultural, incluyendo el rol laboral, del SER ANCIANO en donde lo psicológico se entrecruza con los prejuicios y conceptos

internalizados a nivel familiar y social que determinan el lugar del anciano en la familia y en la comunidad.

Se pretende una posición crítica que les permita una clara concepción del ser humano a lo largo de su desarrollo y concreción de la autorrealización personal de cada uno en el rol que cumple en la vida.

Dentro del campo del desarrollo humano, las etapas de la tercera edad y la ancianidad ocupan el interés de la Psicología. Éste proceso de maduración y crecimiento ha sido significado por diferentes modelos teóricos. Desde un enfoque global se tendrá en cuenta el desarrollo del adulto y la vejez en la etapa adulta teniendo en cuenta las etapas de Erickson, las jerarquías de Maslow en cuanto a su escala de necesidades básicas y otras nuevas ciencias de la conducta concibiendo a la adultez como un continuo crecimiento y desarrollo creativo del ser humano.

Los temas abarcarán los ámbitos: físicos, pareja, familiares, laborales y sociales. El desarrollo se analizará desde la evolución del ciclo vital tomando a la Madurez I y Madurez II (Ancianidad)

Se integrará el conocimiento a la práctica y se confrontará a los alumnos con un debate profundo acerca de la búsqueda de realización del adulto y los medios que utiliza para lograrla. Para ello se propone una tarea reflexiva y activa por parte del educando, a fin de articular la teoría con la práctica motivando la investigación.

#### **Ejes de contenidos. Descriptores**

La noción de adulto. Tareas, responsabilidades y funciones. La educación de los hijos. La vida familiar. Pareja, divorcios. Los hijos y los nietos. El envejecimiento. La sabiduría de la vejez. El deterioro neurofisiológico. La educación y alfabetización de adultos.

Ubicación socio- histórico-política de la vejez. Prejuicios y discriminaciones. La mediana edad. Características distintivas. La sexualidad y el ejercicio de la genitalidad. El papel que desempeñan las distintas estructuras familiares con sus viejos y frente a la incapacidad de los mismos.

Los cuadros psicopatológicos de base predominantemente orgánica.

#### **Bibliografía Básica**

Dulcey-Ruiz, E. y Uribe Valdivieso (2002). Psicología del Ciclo Vital: hacia una visión comprensiva de la vida humana, Revista Latinoamericana de Psicología, Vol. 43. Número 1.

Haley, J. (1994). Terapia no convencional, Editorial Amorrortu.

Herzka, Pellegrini y Chorna, Lía (s/d). La nueva infancia, Córdoba, Talleres gráficos.

Levy Becca y Banaji Mahzarin (2004). Viejismo Implícito, Estereotipos y prejuicios contra las personas mayores, Todd D. Nelson, Massachusetts, The Mit Press.

Marchesi, Carretero y Palacios (1998). Psicología Evolutiva, Tomo I, Baltés P. Psicología evolutiva del ciclo vital, (pág.243 a 263, Editorial Alianza.

Vega, José, Bueno, Belén (1996). Desarrollo Adulto y envejecimiento, Madrid, Ed Síntesis.

#### ▪ **6.3.3.2 Teorías del Aprendizaje**

**Formato:** Asignatura

**Duración:** Cuatrimestral.

**Ubicación en el diseño curricular:** 3er año – 1er cuatrimestre

**Cantidad de horas Semanales:** 4 hs reloj

**Cantidad de horas totales:** 64 hs reloj

### **Finalidades formativas de la unidad curricular**

En la dimensión teórico-conceptual de la psicología del aprendizaje coexisten diversas teorías y enfoques sobre el aprendizaje y la inteligencia que responden a coordenadas y enfoques epistemológicos diferentes, cuyos conceptos y principios explicativos, a veces, pueden considerarse complementarios y, en otros casos, resultan difícilmente reconciliables.

Partiendo de este supuesto, se presentan y analizan las diversas teorías del aprendizaje y de la inteligencia y el estado del arte actual. Es la asignatura que aborda diversas teorías que ayudan a comprender, predecir, y controlar el comportamiento humano y tratan de explicar cómo los sujetos acceden al conocimiento. Su objeto de estudio se centra en la adquisición de destrezas y habilidades, en el razonamiento y en la adquisición de conceptos.

### **Ejes de contenidos. Descriptores**

Saberes. Conocimientos. Competencias. Estándares. Aprendizajes: conceptualización.

Psicología del aprendizaje y teorías del aprendizaje. Teorías de la Inteligencia. El aprendizaje desde diferentes teorías: anclajes epistemológicos. Aprendizaje escolar.

La inteligencia y sus múltiples concepciones. Inteligencia desde la perspectiva de la psicología tradicional o de las facultades. Inteligencia desde la perspectiva psicogenética. Inteligencia desde las teorías cognitivas: inteligencias múltiples.

Las teorías Estímulo. Respuesta. Antecedentes y desarrollo histórico- Vertientes actuales. El estudio experimental del aprendizaje. Evolución de las teorías E-R- Teorías E- R y teorías cognitivas

Teorías cognitivas La psicología cognitiva: orígenes. Vertientes. La teoría de la Gestalt o de la Forma La teoría del aprendizaje significativo. La cognición humana como sistema de procesamiento de la información: teorías y modelos sobre la memoria y el aprendizaje. Desarrollo cognitivo y sistemas de representaciones. La teoría cognitivo-social. El aprendizaje virtual. Aplicaciones psicopedagógicas de las teorías cognitivas: estrategias de aprendizaje y metacognición

Teorías constructivistas. Del sujeto epistémico al sujeto psicológico. El cambio conceptual

La corriente sociohistórica. Antecedentes. El sujeto de la teoría sociohistórica. Herramienta y signo como instrumentos de mediación. Los procesos psicológicos superiores. Dominios genéticos y líneas de desarrollo. El aprendizaje por descubrimiento. Formación de conceptos. Pensamiento y lenguaje. Aprendizaje compartido y participación guiada.

Cultura, mente y educación El papel de la naturaleza y de la cultura. Estado de la cuestión. La psicología cultural. La psicología evolucionista. Diversidad y variación cultural. Los universales de la cultura. El papel de la experiencia culturalmente organizada en el desarrollo y despliegue de las potencialidades intelectuales .Lenguaje y cultura.

### **Bibliografía Básica**

Araujo Joao y Chadwick Clifton (2004). Tecnología educacional, Buenos Aires, Paidós.

Baquero, Ricardo (1996). Vigotsky y el aprendizaje escolar, Buenos Aires, Aiqué.

Carretero, Mario (2005). Introducción a la psicología cognitiva, Buenos Aires, Aiqué.

Delacôte, Guéry (1997). Enseñar y aprender con nuevos métodos, La revolución cultural de la era electrónica, Barcelona, Gedisa.

Espósito, Sergio Edgardo (2008). Bases histórico–epistemológicas de la psicología cognitiva, Ficha de cátedra.

Feeney Silvina (2007). Teoría conductista del aprendizaje, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

Gardner, Howard y otros (2000). Inteligencia: múltiples perspectivas, Buenos Aires, Aiqué. González–Pienda, Julio y otros (2004). Estrategias de aprendizaje, Barcelona, Pirámide. Palladino, Enrique (2006). Sujetos de la educación, Buenos Aires, Espacio.

Gaskins, Irene y Elliot, Thorne (1998). Cómo enseñar estrategias cognitivas en le escuela, Buenos Aires, Paidós.

Hernández Rojas Gerardo (1998). Paradigmas en psicología de la educación, México, Paidós. Monestes, María Cristina (1978). Fundamentos epistemológicos y procesos educativos, En: Cuadernos de Formación Docente Nº 3, Universidad Nacional de Rosario.

Rodríguez Llera, José Luis (2006). El aprendizaje virtual, Rosario, Homo Sapiens.

Silvestri, Adriana (2002). La concepción sociogenética del proceso de enseñanza – aprendizaje: implicaciones educativas, Revista Lingüística en el aula Nº 5.

### ▪ **6.3.3.3 Neurolingüística**

**Formato:** Asignatura

**Duración:** Cuatrimestral.

**Ubicación en el diseño curricular:** 3er año – 1er cuatrimestre

**Cantidad de horas Semanales:** 4 hs reloj

**Cantidad de horas totales:** 64 hs reloj

#### **Finalidades formativas de la unidad curricular**

La Neurolingüística es un campo interdisciplinar del saber que establece enlaces entre la lingüística y la psicología para dar respuesta a procesos de adquisición, comprensión y producción del lenguaje sean estos normales o patológicos. Al buscar los mecanismos neurolingüísticos de las relaciones entre cerebro y lenguaje define su objeto de estudio y los modelos que desarrolla a partir de la Biología, la Neurofisiología, la Lingüística y la Psicología Cognitiva buscando la relación que se establece entre el saber lingüístico y los procesos mentales que están implicados en él. Esto es, los procesos psicológicos que se ponen en marcha cuando los sujetos usan el lenguaje en diferentes contextos y con diversidad de intenciones.

Dado su objeto de estudio esta ciencia experimental y aún en proceso de consolidación brinda un importante aporte teórico a los futuros profesionales que fundarán su práctica en concepciones psicolingüísticas desde las cuales se define el rol del experto en la apropiación y desarrollo de la competencia comunicativa de sus estudiantes.

Los futuros profesionales se acercarán a distintas teorías que buscan descubrir los mecanismos que subyacen a la competencia comunicativa, al tiempo que subrayan que el lenguaje, además de ser un instrumento de comunicación, clasifica el mundo y se relaciona con lo que llamamos conciencia y con algunos aspectos de la memoria y de la formación de creencias.

Conocerán la evolución de las investigaciones psicolingüísticas, que constituyen un mosaico de especialidades, cada una de las cuales se centra en diferentes aspectos de un fenómeno complejo. También, las descripciones adecuadas de la conducta lingüística

observable en situaciones naturales o experimentales, que los lingüistas le han suministrado, con el objeto de fundamentar las teorías resultantes sobre los mecanismos subyacentes.

#### **Ejes de contenidos. Descriptores**

Temas y problemas fundamentales de la Psicolingüística. Diversas posiciones teóricas. Innatismo, interaccionismo.

Modelos que explican los procesos de adquisición, comprensión y producción de mensajes. Relaciones lenguaje y cognición; lenguaje y cultura.

Problemáticas psicolingüísticas específicas de la enseñanza lingüística. Distintas corrientes de investigación y resultados de sus trabajos.

#### **Bibliografía Básica**

Boada, H (1992). El desarrollo de la comunicación en el niño, Barcelona, Anthropos.

Bruner, J. (1986). El habla del niño, Cognición y desarrollo humano, Barcelona, Paidós.

Garret, M. (1992). Procesos de producción del lenguaje, En Newmeyer, F (comp) Panorama de la Lingüística moderna, Madrid, Visor.

Garton, A. (1994). Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición, Barcelona, Paidós.

Mathewson, G. (1998). Modelo de la influencia de la actitud en la lectura y su aprendizaje, en Textos en Contexto 3, Buenos Aires, Asociación Internacional de lectura.

Molinari Maroto, C. (1996). Introducción a los modelos cognitivos de comprensión del lenguaje, Buenos Aires, Facultad de Psicología.

Raiter, A., Jainchenco, V. (2002). Psicolingüística, Elementos de adquisición, comprensión, producción y alteración del lenguaje, Buenos Aires, Ed Docencia.

Siguan, M. (coord) (1983). Estudios de Psicolingüística, Madrid, Ed Pirámide.

Slobin, D. (1987). Introducción a la Psicolingüística, Barcelona, Paidós.

Stemberger, J. (2001). Un modelo de activación interactivo de la producción del lenguaje, en Lecturas de Psicolingüística, Comprensión y producción del lenguaje, Madrid, Alianza Editorial.

Valle Arroyo, F. (1991). Psicolingüística, Madrid, Morata.

#### ▪ **6.3.3.4 Psicología de la Discapacidad**

**Formato:** Asignatura

**Duración:** Cuatrimestral.

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

**Cantidad de horas Semanales:** 4 hs reloj

**Cantidad de horas totales:** 64 hs reloj

#### **Finalidades formativas de la unidad curricular**

La presente asignatura se ha organizado respondiendo al interés de los campos profesionales del profesor en psicología y básicamente considerando la importancia del contacto con la realidad profesional y su práctica en la formación.

La formación de recursos humanos que ha sido identificada en general como prioritaria pero particularmente necesaria en relación al docente. El tema sobre la discapacidad constituye un amplio campo de trabajo para el profesional del profesorado en psicología, que

reclama su inserción y que plantea cuestiones teóricas y prácticas propias que requieren una formación específica.

Considerando la realidad mencionada la presente asignatura aportaría a la formación del docente en el área particular de la discapacidad, el contacto directo con el tema, la práctica profesional supervisada y el conocimiento y reflexión de la fundamentación teórica que la sustenta, desde un marco interdisciplinario.

### **Ejes de contenidos. Descriptores**

La discapacidad: enfoque bio-psico-social. Tipos de Discapacidad. Etiologías. Intervenciones Tempranas en relación con la prevención y a la atención del 1º Infancia, con déficit orgánico.

Concepto de Atención Primaria. Indicadores de Riesgo: Migraciones, analfabetismo, condiciones socio-económicas. Impacto en la familia ante el nacimiento de un niño con déficit. Posibles consecuencias en el ejercicio de la función materna.

Prevención de la instalación de patologías asociadas. Déficit orgánico y constitución subjetiva. Imaginario social acerca de la discapacidad. La discapacidad y el profesional. Posibles posicionamientos con abordajes iatrogénicos.

Factores epistemológicos y subjetivos que lo determinan. Marco Legal para la Integración. Concepto de Integración. La Ley 22.431: contenido y reglamentación. Organismos oficiales y no gubernamentales que brindan servicios a las personas con discapacidad.

Historia, objetivos y funcionamiento de la Institución en la que se desarrolla la Pasantía. Adolescencia y discapacidad: El adolescente con discapacidad y su problemática. La integración laboral: Dificultades y posibilidades. Organización del tiempo libre: Recreación, Deportes, cultura.

El equipo interdisciplinario: Su acción en el marco de la educación con características especiales. El rol del psicólogo en una institución educacional.

### **Bibliografía básica**

Barnes, C. (1996). Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad occidental, en: Barton, L. (comp.) Discapacidad y Sociedad, Madrid, Ed. Morata.

Baron, Cohen, Bolton (1998). Autismo, Madrid, Madrid.

Buscaglia, Leo y otros (1999). Los discapacitados y sus padres, Buenos Aires, Ed. Emecé.

Caplan, Genald (1999). Aspectos Preventivos en Salud Mental, Barcelona, Paidós.

Dolto, Françoise (2002). Niño deseado, niño feliz, Buenos Aires, Ed. Paidós.

Eroles C. Ferreres (2002). Discapacidad, una cuestión de derechos humanos, Buenos Aires, Ed. Espacio.

Furey, E.M., Granfield, J.M. y Karan, O. C. (1999). Abuso y negligencia sexual en adultos con retraso mental: Una comparación de las características de la víctima. Siglo Cero.

Havlick, Jamila (2000). Infancia y Discapacidad, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Kennedy, M. (1996). Agresiones sexuales y discapacidad infantil. Ed Morris.

Mannoni, Maud (1994). El Niños retardado y su madre, Buenos Aires, Ed Paidós.

- Núñez, B. (1991). Nuestro hijo discapacitado Libros del Quirquincho, Buenos Aires, Ed. Troquel.
- Pantano, L. (1987). La discapacidad como Problema Social, Buenos Aires, Colección Temas, EUDEBA.
- Pérez, B. Y Blasco, E. (1999). Discapacidad, Rehabilitación y Sociedad Actual Colección Divulgación, Carrera de Trabajo Social, UBA.
- Rojo, Vivot, A. (2000). Cultura y Discapacidad Fundación Inclusión Patagónica, Buenos Aires. Tustin, Frances (1987). Barreras autistas en pacientes neuróticos, Buenos Aires, Amorrortu.
- Verdugo, M. A. y Bermejo, B. G. (1995). El maltrato en personas con retraso mental, En: M. A. Verdugo (Dir.), Personas con discapacidad, Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras, Madrid, Siglo XXI.
- Wagner, W. Y Elejabarrieta, F. (1966). Representaciones Sociales, en: Morales J. F. (coord.) Psicología Social, Madrid, Graw-Hill.

Yates y otros (1966). Psicoterapia y Psicohigiene. Paidós.

#### ▪ **6.3.3.5 Análisis Semiótico de los Medios de Comunicación**

**Formato:** Asignatura

**Duración:** Cuatrimestral.

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

**Cantidad de horas Semanales:** 3 hs reloj

**Cantidad de horas totales:** 48 hs reloj

#### **Finalidades formativas de la unidad curricular**

En los últimos años, la necesidad de pensar la cultura visual e instalar la reflexión entre las imágenes y el mundo de la educación ha hecho que proliferen la literatura específica para la formación de los profesores de educación secundaria. En este sentido, la semiótica es una perspectiva válida, dada su rigurosidad, que permite trascender la impugación o la adulación, tan habituales frente al consumo.

Sin dudas, las prácticas comunicativas se han visto sustancialmente alteradas en sus organizaciones; así, en el marco de comprender que las nuevas tecnologías de lo visible han hecho que las imágenes sean, por momentos, sobrevaloradas e idolatradas, como si pudieran explicarlo todo, y en otras ocasiones, infravaloradas y demonizadas como las culpables de todos nuestros males; será de interés otra idea básica sustancial.

Esta idea básica es la siguiente: leer la pantalla (de TV) es aprender a mirar, o sea, aprender a guiar la mirada, a decidir sobre lo que miramos y, simultáneamente, a explorar aquello que no se dé espontáneamente a la vista. Además, las nuevas prácticas comunicativas han favorecido la evolución de los procesos cognitivos implicados en la lectura y escritura en una migración que no concluyó todavía. En coincidencia con numerosos autores, entendemos que la transformación más trascendente se encuentra en la organización de las comunicaciones: en los interlocutores y sus roles, los propósitos y el contacto intercultural.

El estudioso de la cultura visual, Nicholas Mirzoeff, señala: “la vida moderna se desarrolla en la pantalla”; de allí entonces que la producción, la circulación, las implicancias sociales, culturales, políticas, subjetivas e identitarias de nuestro vínculo con ellas se centrará en la cuestión de la mirada, en las prácticas de ver, en cómo se producen visibilidades e invisibilidades.

En cuanto a los propuestos los momentos irán desde la discusión y confrontación para transparentar los procesos de los sujetos lectores y sujetos visuales que les permiten encontrar sentido en lo que leen y ven, puesto que en esos procesos se involucra lo racional, lo visual, lo auditivo, lo sensitivo, lo estético y lo emocional para favorecer el ejercicio de los derechos del sujeto lector y de los sujetos visuales. A su vez, las apreciaciones que circulen profundizarán la fundamentación de la propuesta y se brindará la información necesaria, donde no estará ausente la selección de contenidos y la necesaria articulación de los mismos, con recursos visuales y marco explicativo.

Por último, comenzar, en la formación de profesionales, con formas de lectura más exigentes que las habituales, donde es posible reconstruir la mirada completa de cada uno sobre la realidad, su conceptualización mental y las actitudes y valores que se desprenden de ella será útil a la hora de comenzar a educar la mirada.

En consecuencia, es importante conocer los medios privilegiados por los adolescentes e identificar las vías de información que les permiten construir su identidad sociocultural para, en definitiva, favorecer el desarrollo de una constante actitud crítica ante los usos de la lengua y del lenguaje, que denotan manipulación o discriminación.

El campo de las operaciones semióticas, que intervienen en la interpretación de las imágenes visuales, lo estético implica situarse en el plano de la retórica y la representación del mundo, de los significados culturales, que los signos encierran, a la construcción de conocimientos compartidos y comunicables nunca exentos de conflicto.

Como todo Seminario se organizará en torno a líneas temáticas, problemáticas detectadas, posiciones diferentes que desembocarán en algunos géneros de la comunicación oral, como por ejemplo, la discusión y el debate. Estos responderán, a su vez, a la necesidad de una formación profesional en la que, elicitados los conocimientos previos, se favorecerá la comprensión de lo planteado, a través de la lectura de material bibliográfico o de la literatura de investigación para profundizar y consolidar su formación, en esta instancia académica.

Así, el discurso de los medios de comunicación social no solo habla de la realidad sino que a la vez construyen formas concretas de entender esa realidad (Alsina, 1989 y 1997) y condiciona de una manera determinante nuestro conocimiento compartido del mundo. Aunque solo sea porque sus mensajes nos instalan en el presente absoluto y porque sus informaciones hacen que algo o alguien esté presente, y por tanto sea real, en nuestras vidas.

### **Ejes de contenidos. Descriptores**

El proyecto de vida. La construcción de la identidad. Análisis de la identidad laboral.

Trabajo, empleo y crisis socio económica. Los grupos de reflexión. Técnicas de complementamiento de frases y autobiográficas.

Modelos de identificación. Concepto de Representación. Trabajo-Educación. Transición. Elección.

### **Bibliografía Básica**

Arfuch, L. (2009). La imagen: Poderes y violencias, Buenos Aires, Tramas FLACSO.

Barthes, R. (1997). La cámara lúcida, Buenos Aires, Paidós.

Durandín, G. (1995). La información, la desinformación y la realidad, Buenos Aires, Paidós. Dussel, I. (2009). ¿Qué significa educar la mirada hoy? Buenos Aires, Tramas, FLACSO.

Dussel, I. y Gutiérrez, D. (2006). Educar la mirada, Políticas y pedagogías de la imagen, Buenos Aires, Manantial.

Magariños de Morentin (2008). La semiótica de los bordes, Córdoba, Comunicarte.

Sartori, G. (1999). Homo videns, La sociedad teledirigida, Buenos Aires, Taurus.

Vilches, L. (1986). La lectura de la imagen, Prensa, cine, televisión, Buenos Aires, Paidós.

VV. AA. (1992). El otro muro, Migración, racismo y xenofobia, Madrid, Editorial Complutense. Warley, J. (2007). Semiótica de los medios, Buenos Aires, Biblos.

### ▪ **6.3.3.6 Didáctica de la Educación Secundaria**

**Formato:** Asignatura

**Duración:** Cuatrimestral.

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

**Cantidad de horas Semanales:** 4 hs reloj

**Cantidad de horas totales:** 64 hs reloj

#### **Finalidades formativas de la unidad curricular**

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

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

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

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

#### **Ejes de contenidos. Descriptores**

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

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

Los materiales de enseñanza de las Ciencias de la Administración. Criterios para su selección. Los libros de textos; posiciones y controversias. Análisis de evaluación de los libros que puedan encontrarse en el mercado.

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

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

### **Bibliografía básica**

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

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

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

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

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

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

<http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/libros/didáctica-ciencias-economicas-reflexion.pdf>.

Rodríguez, C. E. (2013). Didáctica de las Ciencias Económicas: Una reflexión Metodológica sobre su enseñanza [en línea] Documento inédito disponible en:

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

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

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

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

## **6.3.4 CUARTO AÑO**

### **▪ 6.3.4.1 Dinámica de Grupo**

**Formato:** Asignatura

**Duración:** Cuatrimestral.

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

**Cantidad de horas Semanales:** 4 hs reloj

**Cantidad de horas totales:** 64 hs reloj

### **Finalidades formativas de la unidad curricular**

Se propone el desarrollo de los conocimientos y conceptos básicos de las técnicas de investigación, sociología de los grupos y las relaciones de amistad, y sociometría.

Además se propone adquirir la capacidad suficiente para desarrollar, administrar y analizar un test sociométrico y desarrollar las habilidades fundamentales para la utilización de dinámicas y técnicas grupales.

### **Ejes de contenidos. Descriptores**

El grupo social como objeto de estudio. Los grupos de iguales como objeto de estudio. El grupo: Estructura, formación y funcionamiento. Las técnicas de Dinámica de Grupos. Técnicas de investigación social.

Sociometría y test sociométrico .Elaboración y recogida de datos. Análisis de datos e informe.

Dinámicas. Teoría de dinámicas de grupo. Prácticas de dinámicas de grupo.

La comunicación como proceso: Elementos y problemas de la comunicación. La comunicación humana a través del lenguaje: El proceso de la comunicación humana- Las funciones y los obstáculos.- La interacción (la conversación, la escucha activa, la pregunta).

### **Bibliografía Básica**

Agallo Barrios, A. G. (1992). Dinámica de grupos, Para practicar en clase, Madrid, Espacio Editorial.

Alvarez, Jesús, M. Pérez Gil, Rosa (2000). Manual de grupos de formación, Madrid, FEAPS.

Beauchamp, D.; Graveline, R. y Quiviger, C. (1985). Cómo animar a un grupo, Sal Terrae, Santander.

Castaño Fernández, Juan (2001). Juegos y estrategias para la mejora de la dinámica de grupos, Editorial Wanceulen.

Cirigliano, G., y Villaverde, A. (2000). Dinámica de grupos y educación, Fundamentos y técnicas, Buenos Aires, Humanitas.

Contreras, J. (2001). Cómo trabajar en grupo: Introducción a la dinámica de grupos, Madrid, San Pablo.

Esplugues de Llobregat (1991). Adultez y aprendizaje: enfoques psicológicos, El Roure.

Fabra, M. L. (1994). Técnicas de grupo para la cooperación, Barcelona, Ediciones Ceac.

Fuentes, Patricio (2000). Técnicas de trabajo en grupo: una alternativa en educación, Madrid, Pirámide.

<http://www.quadraguinta.org/referencias-bibliograficas/bibliografia/bibliografia-dinamicagrupo.html> - biblio1 (chequeado a junio de 2015)

Pérez de Villar Ruiz, María José, Torres Medina, Carmen (1999). Dinámica de grupos en formación de formadores: casos prácticos, Editorial Herder.

#### ▪ **6.3.4.2 Psicopatología Infanto-Juvenil**

**Formato:** Asignatura

**Duración:** Cuatrimestral.

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

**Cantidad de horas Semanales:** 4 hs reloj

**Cantidad de horas totales:** 64 hs reloj

#### **Finalidades formativas de la unidad curricular**

Es pertinente esclarecer el punto de partida de la cátedra en cuanto a la concepción del hombre

La Salud es un valor, un ideal social y posee una dimensión ética, en tanto forma parte de los derechos humanos y por lo tanto es una responsabilidad colectiva. Se entiende que en el campo de la Salud se impone un modelo intersectorial a fin de poder dar respuestas a las necesidades básicas de la comunidad, partiendo de una concepción del hombre humanista-ecologista e histórico-cultural.

El proceso Salud-Enfermedad está sujeto a determinaciones histórico-sociales, culturales y subjetivas. Por lo tanto el enfoque no será tan solo interdisciplinario sino transdisciplinario. Se pretende una lectura crítica de los artículos y trabajos de investigación sobre la psicopatología para que los alumnos puedan determinar las características personales y familiares de los niños y adolescentes, comprender sus particularidades, características y etiología de la enfermedad.

Se llegará a la conceptualización de la enfermedad en donde lo psicológico se entrecruza con lo familiar-social, siendo a veces su emergente.

Se pretende plantear una posición crítica que les permita adquirir una clara concepción de la carencia de salud en los niños y adolescentes, como resultado de parámetros determinantes personales, familiares y socio-culturales.

#### **Ejes de contenidos. Descriptores**

Concepto de Salud. Modelos teóricos. Lo normal y lo patológico. Causas de enfermedad psíquica: herencia, constitución, disposición, familia y sociedad.

Señales de alarma en la Infancia. Trastornos de la alimentación. Trastornos en el sueño y comportamiento. Miedos y trastornos de relación.

Anomalías en el juego. Trastornos del estado del ánimo. Enuresis y encopresis.

El autismo infantil. Los trastornos del desarrollo. Los trastornos de personalidad en la infancia y la adolescencia.

Problemas relacionados con los comportamientos alimentarios: anorexia y bulimia.

Dificultades en la construcción de la identidad sexual.

Las adicciones: uso y abuso de alcohol y drogas Enuresis y encopresis. Trastornos en el sueño.

#### **Bibliografía básica**

Myers, David (1999). Psicología, Tomo II, Ed. Panamericano.

Ajuriaguerra de J. (1979). Manual de Psiquiatría Infantil, España, Ed De Toray-Masson.

Glaser-Frosh (1999). Abuso sexual de niños, Buenos Aires, Ed Paidós.

Herscovici-Bay (2000). Anorexia nerviosa y bulimia, España, Ed Paidós.

- Punta Rodulfo, M. (2005). La Clínica del niño y su interior, Buenos Aires, Ed Paidós.
- Punta Rodulfo, M. (2005). El niño del dibujo, Buenos Aires, Ed Paidós.
- Ricón, Lía. (1991). Problemas del campo de la Salud Mental, Buenos Aires, Ed. Paidós.
- Saks, Aida (2000). Capacitación para Profesionales de la Infancia, Buenos Aires, UNICEF.

#### ▪ **6.3.4.3 Orientación Vocacional y Ocupacional**

**Formato:** Asignatura

**Duración:** Cuatrimestral.

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

**Cantidad de horas Semanales:** 4 hs reloj

**Cantidad de horas totales:** 64 hs reloj

#### **Finalidades formativas de la Unidad Curricular**

La orientación vocacional y ocupacional incluye saberes relativos al conocimiento de los sujetos y de los ámbitos de formación y de trabajo, producidos en diversas disciplinas: psicología, sociología del trabajo y de la educación y economía, para una mejor comprensión de los fenómenos del individuo, el grupo y la sociedad.

Interviene con sujetos y grupos, en la interfase entre el mundo de la educación, el de la producción de bienes o servicios y la salud.

#### **Ejes de contenidos. Descriptores**

El proyecto de vida. La construcción de la identidad. Análisis de la identidad laboral.

Trabajo, empleo y crisis socio económica. Los grupos de reflexión. Técnicas de complementamiento de frases y autobiográficas.

Modelos de identificación. Concepto de Representación. Trabajo-Educación. Transición. Elección.

#### **Bibliografía básica**

- Casullo, M. y Cayssials A. (2000). Proyecto de vida y decisión vocacional, Buenos Aires, Paidós.
- Gavilán, M. (2006). La transformación de la orientación vocacional, Hacia un nuevo paradigma, Rosario, Homo Sapiens.
- López Bonelli, A. (1998). La orientación vocacional como proceso, Buenos Aires, Bonum. Müller, M. (1998). Descubrir el camino, Buenos Aires, Bonum.
- Müller, M. (S/D). Orientación Vocacional, Buenos Aires, Dávila.
- Revista:** Aprendizaje Hoy; Nº 68, Año XXVIII. Artículos: "Síntesis de la mesa redonda. El devenir de la orientación vocacional- profesional en la Argentina. Cambios en las consultas y procedimientos en los últimos 35 años" (Kligman); "Genealogía y ecología de la orientación" (Müller); "Orientación vocacional- ocupacional. Su devenir, en la experiencia profesional, 35 años después" (Gelvan de Veinsten).
- Revista:** Aprendizaje Hoy; Nº 68, Año XXVIII. Artículos: "Síntesis de la mesa redonda. El devenir de la orientación vocacional- profesional en la Argentina. Cambios en las consultas y procedimientos en los últimos 35 años" (Kligman); "Genealogía y ecología de la orientación" (Müller); "Orientación vocacional- ocupacional. Su devenir, en la experiencia profesional, 35 años después" (Gelvan de Veinsten).

#### ▪ **6.3.4.4 Problemáticas Socioeducativas en la Educación Secundaria**

**Formato:** Seminario

**Duración:** Cuatrimestral.

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

**Cantidad de horas Semanales:** 3 hs reloj

**Cantidad de horas totales:** 48 hs reloj

#### **Finalidades Formativas de la Unidad Curricular**

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

#### **Ejes de contenidos. Descriptores**

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

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

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

#### **Bibliografía básica:**

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

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

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

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

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

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

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

Terigi, F. (2006). Las otras primarias y el problema de la enseñanza, En: Terigi, F. (coord.), Diez miradas sobre la escuela primaria, Buenos Aires, Fundación OSDE/ Siglo XXI.

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

#### **Normativas:**

Ley Orgánica de Educación N°4.819/12. Río Negro.

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

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

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

#### ▪ **6.3.4.5 Psicología y Salud**

**Formato:** Asignatura

**Duración:** Cuatrimestral.

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

**Cantidad de horas Semanales:** 2 hs reloj

**Cantidad de horas totales:** 32 hs reloj

#### **Finalidades Formativas de la Unidad Curricular**

Refiere al desarrollo de actitudes positivas de los alumnos, en cuanto tales y en tanto integrante de la comunidad, a la vez que futuros profesionales, con respecto a una praxis salubrista que tenga en vista el tejido social.

Esta asignatura se incorpora a la currícula a fin de introducir a los alumnos en la temática de salud, término que refiere simultáneamente a: Un proceso que hace a la vida y la muerte de sujetos individuales y de colectivos humanos, en una dinámica que enlaza indefectiblemente lo particular con lo genérico y lo biológico con lo social y lo subjetivo.

Un derecho social que se encuentra en discusión y que determina la fijación de políticas: las políticas de salud. Una de las más importantes industrias del mundo, perteneciente al sector servicios, en la que se invierten capitales a nivel internacional y que, por ende, es territorio de lucha de intereses económicos, corporativos y sociales. La Argentina, como otros países de América Latina se encuentra en un rápido y drástico proceso de reconversión y reforma del sector.

Es en este complejo territorio donde los profesionales del área psicológica y por ende la (s) Psicología (s) están incorporados de hecho, en la medida en que buena parte de sus prácticas profesionales se desarrollan en instituciones de salud.

En el desempeño de estas prácticas, chocan muchas veces con la falta de herramientas teórico- técnicas para comprender el campo en el cual se insertan y por ende contextualizar sus acciones. Esto se debe a que su formación se ha dirigido en forma prioritaria a los aspectos de diagnóstico y tratamiento encarados en forma individual o grupal, con marcada referencia a la práctica liberal de la profesión. Se produce un excesivo centramiento en lo subjetivo individual.

El análisis de lo que sucede en los servicios de salud permite afirmar que el resultado de este déficit en la calificación profesional suele ser un abroquelamiento en una práctica descontextuada, acompañado de una seria dificultad para participar en equipos interdisciplinarios y para tener un rol protagónico en las políticas del sector en cuanto actores sociales del mismo.

El campo de las prácticas en salud y dentro de él las de Salud Mental, es en tanto espacio de prácticas sociales, ámbito de debate epistemológico. En él confluyen y a veces, antagonizan diversas concepciones, teorías y propuestas. Aún las enunciaciones que parecen asépticamente técnicas no son neutrales. Confluyen en ellas ideologías, cuerpos conceptuales y políticos. Entendemos por políticas a propuestas generales acerca de la forma en que una sociedad debe encarar su presente su futuro y las relaciones de poder entre sus actores. En ellas operan determinaciones e intereses diversos.

Dentro de las distintas corrientes que han suscitado discusión y elaboración de particular riqueza en América Latina, se tenderá a ubicarse en aquella que caracteriza a la Salud-Enfermedad como un proceso sujeto a determinaciones histórico- social, cultural y subjetivo.

Se reconoce también, en las prácticas en salud una dimensión ética en tanto forma parte de los derechos humanos, constituyéndose en responsabilidad colectiva. En esta misma línea ética proponemos una lectura crítica de las vertientes en salud, y muy particularmente en Salud Mental, que poseen un objetivo subyacente de normatización tecnocrática y control social.

Una de las características de la mayoría de estas experiencias es haber contado con una activa participación de profesionales de formación psicoanalítica que implementaron sus teorías en ellas. Se propone recuperar esta parte de nuestra historia profesional y crear un espacio donde reflexionar sobre las prácticas que se desarrollan en la actualidad.

### **Ejes de contenidos. Descriptores**

Calidad de Vida. Bienestar psicológico. Resiliencia frente a situaciones de crisis. Salud integral de la población. Cuidados paliativos. Diversas formas de promoción de comportamientos sanos.

Prevención primaria, secundaria y terciaria. Educación para la salud. El concepto y la estructura de Sistema Total de Salud; los puntos críticos en su dinámica y orientación científico-ideológica actual.

La situación de la salud en Argentina. Problemas y respuestas.

### **Bibliografía básica**

Autores varios (2003). Educación para la salud, Buenos Aires, Serie polimodal, Santillana.

----- (2000). Federación de psicólogos de la República Argentina. Auditoria en salud Mental, Ed Fundación Ross.

Gallar Pérez Albaladejo, Manuel (1998). Promoción de la salud y apoyo psicológico al paciente, Madrid, Paraninfo.

Latorre Postigo, José Miguel y Beneit Medina, Pedro José (1995). Ciencias psicosociales aplicadas, Madrid, Síntesis.

Remor, Eduardo, Arranz, Pilar, Ulla Diez, Sara (2003) El psicólogo en el ámbito hospitalario, Bilbao, Desclee de Brouwer.

Revista de psicología de la salud, San Juan de Alicante, Alicante Departamento de la Salud, Facultad de Medicina, Universidad Miguel Hernández 1989.

Rodríguez Marín, Jesús (1995). Psicología social de la salud, Madrid, Síntesis.

Rodríguez Marín, Jesús (2008). Manual de psicología social de la salud, Madrid, Síntesis.

Sirvent, M.T. y otros (1999). Psicología y Educación.

Videla, Mirta (1998). Prevención. Intervención Psicológica en salud comunitaria, Edición Cinco.

#### ▪ **6.3.4.6 Sociolingüística**

**Formato:** Asignatura

**Duración:** Cuatrimestral.

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

**Cantidad de horas Semanales:** 4 hs reloj

**Cantidad de horas totales:** 64 hs reloj

#### **Finalidades Formativas de la Unidad Curricular**

La Sociolingüística, de acuerdo con la definición de Alejandro Raiter (1995), “estudia las variaciones que sufre el lenguaje en cada uno de los contextos en que es usado”. Mientras en general todas las ramas de la lingüística y los estudios del lenguaje (gramática, semántica, psicolingüística, gramática textual, pragmática, etc.) tienden a trabajar con lo homogéneo y constante del lenguaje y las lenguas, la sociolingüística trabajará con las diferencias, todas las que surgen del estudio de la lengua en uso.”

La Sociolingüística no sólo describe los fenómenos de variación lingüística, sino que los explica e intenta dar cuenta de por qué se producen: estudia, pues, el lenguaje en relación con la sociedad y la cultura. Se preocupa por el significado social del lenguaje, así como por el lenguaje como parte de la conducta comunicativa de diferentes grupos sociales y tal como lo usan efectivamente hablantes y oyentes concretos y diversos.

Desde la perspectiva de los estudios gramaticales tradicionales se pensaba que no era posible estudiar las variedades porque se creía que eran caóticas y sin normas que guiaran su uso. Pero los estudios sobre el lenguaje, en las diferentes comunidades de habla echaron por tierra estas creencias y permitieron descubrir la existencia de regularidades y normas de uso, en las distintas variedades de las lenguas.

Desde hace algunos años la sociedad en todo el mundo comenzó a prestar atención al tema de la diversidad, en algunos casos, en un intento de erradicar del mundo la intolerancia y muchos prejuicios hacia lo que es diferente; en otros, para evitar que desaparezcan para siempre algunas especies naturales o ciertas manifestaciones culturales.

Como consecuencia de ello, se fueron generando actitudes de aceptación de la diversidad en los más variados campos. Sin embargo, cuando del lenguaje se trata, seguimos aferrándonos todavía a la uniformidad y homogeneidad, que no existen ni en la naturaleza ni en la sociedad. Raiter (1999) llama la atención sobre el hecho de que entre los hablantes de una misma lengua las diferencias en el lenguaje, generalmente, no les impiden comprenderse. Esto, dice, nos lleva a suponer que nuestra lengua es homogénea. Sin embargo, cuando percibimos esas diferencias, tendemos a tachar de incorrectas las formas

que difieren de las nuestras y decimos que una persona habla mal si lo hace de manera diferente.

La importancia es que los futuros Profesores en Psicología, se apropien de las nociones sociolingüísticas fundamentales, en tanto las mismas remiten a creencias y actitudes del cuerpo docente, de la escuela y de la sociedad en general, en cuanto al rechazo de la diversidad lingüística del alumnado.

En definitiva, antes de abrir la discusión acerca de qué hacer con las diferencias lingüísticas en el aula, es necesario indagar sobre cuáles son esas diferencias, a qué se deben, qué significado social implican, cómo afectan a los hablantes, qué consecuencias pueden acarrear en la educación y otros temas relacionados.

Para ello se abordarán no sólo contenidos teóricos, sino también actividades de investigación que permitan poner en evidencia la existencia de creencias y prejuicios en la sociedad en general, y en la escuela, en particular.

### **Ejes de contenidos. Descriptores**

Consideraciones generales sobre la diversidad sociocultural y lingüística.

Variedades lingüísticas sociales y situacionales. Lectos: dialecto y sus diversas acepciones, sociolectos, cronolectos, jergas, idiolectos. Registros y estilos: oral, escrito; formal, informal; general, técnico. Niveles del lenguaje en los que se manifiestan las diferencias lingüísticas. Zonas dialectales. Dificultades para su delimitación.

Análisis sociolingüístico de la comunicación. Competencia comunicativa, sus componentes. Contexto de la comunicación. Corrección y adecuación. Norma lingüística y variedad funcional. Relación entre lengua y sus variantes (dialectos): enfoque tradicional y propuesta sociolingüística. La variedad estándar oral y escrita. Sus características. Razones lingüísticas y extralingüísticas de su prestigio. Función cohesionadora del estándar escrito. Estándares regionales.

Conciencia lingüística y sociolingüística. Prestigio público y prestigio encubierto de las variedades no estandarizadas. Actitudes y creencias acerca del lenguaje. Prejuicios lingüísticos.

Lenguaje, sexo y género. El denominado sexolecto femenino. El lenguaje como factor de discriminación de la mujer en la sociedad. Variedades marginales del habla. Jergas juveniles. Rasgos lingüísticos del habla juvenil: campos semánticos, creaciones léxicas. Funciones sociolingüísticas: función identificadora, delimitadora, de confrontación o exclusión, liberadora.

### **Bibliografía básica**

Acuña María Leonor (1997). El español de la Argentina o los argentinos y el español, En Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura N° 12, Barcelona, Graó.

Bein, Roberto (1999). El plurilingüismo como realidad lingüística, como representación sociolingüística y como estrategia glotopolítica, en: Prácticas y representaciones del lenguaje, Narvaja de Arnoux, E. y Bein, R. (comps), Bs. As., Eudeba.

Calero Fernández, Ángeles (1999). Sexismo lingüístico, Madrid, Narcea Ed.

Del Mazo de Unamuno, Mariano (1999). Las jergas juveniles del español actual, En: Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura N° 27, Barcelona, Graó.

Ferreiro, Emilia (1997). Los niños de América y el lenguaje de alfabetización, en Alfabetización. Teoría y práctica.

Ferreiro, Emilia (1999). Cultura escrita y educación, México D.F., Fondo de Cultura Económica.

Ferreiro, Emilia (2001). Acerca de conquistadores y conquistados, En Pasado y presente de los verbos leer y escribir, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana (1979). Lectura, dialecto e ideología, En Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, Bs. As., Siglo XXI.

Heredía, Luis D. y Bixio; Beatriz (1991). Incidencia socio-lingüística en el fracaso escolar”, en Distancia cultural y lingüística. El fracaso escolar en poblaciones rurales del oeste de la provincia de Córdoba, Bs. As., Centro Editor de América Latina.

Lomas, Carlos (1999). Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras, Teoría y práctica de la educación lingüística Volumen II, Barcelona, Paidós.

Lomas, Carlos (compilador) (1999). ¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación, Barcelona, Paidós.

Martín Rojo, L. (1995). Escuela y diversidad lingüística: el derecho a la diferencia, En TEXTOS de Didáctica de la Lengua y de la Literatura Nº 6, Barcelona, Graó.

Otero, Mariana (2002). Asocian el lenguaje con el fracaso escolar, En La voz del interior, Córdoba.

Ruíz Bikandi, Uri y Bernal, Inés M. (2000). Hacia una cultura multilingüe en la educación, en TEXTOS de Didáctica de la Lengua y de la Literatura Nº 23, Barcelona, Graó.

#### **6.4. CAMPO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL.**

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

La construcción de la práctica profesional es un proceso continuo y gradual que posibilita el aprendizaje de las capacidades específicas que definen la tarea de enseñar. Requiere de la inserción en contextos diversos, asumiendo paulatinamente funciones que un docente desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales. Para ello es necesario proponer experiencias formativas en diferentes ámbitos sociales y educativos; urbano-rural-encierro-domiciliario-virtual, en distintas modalidades, formatos escolares y para diferentes sujetos de la educación secundaria tanto jóvenes como adultos. Es necesario priorizar las articulaciones con los otros Campos de la Formación General y Específica con la intención de encontrar un equilibrio entre una sólida formación disciplinar y formación en la práctica de la enseñanza de la Psicología.

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

La reflexividad como perspectiva en el Campo de la Práctica orienta la construcción de una práctica habitual que trascienda a las modas y lo esporádico para sistematizarse y posibilitar nuevas miradas a las prácticas desempeñadas desde todos los sujetos que participan en la formación de los estudiantes. En este sentido el trabajo con las narrativas desde los inicios de

la formación a través del cuaderno de formación, promueve en los sujetos el aprendizaje de una práctica reflexiva que permita la de-construcción y reconstrucción crítica de modelos, huellas vividas acerca del ser docente, con la intención de generar prácticas reflexivas, formadoras de habitus profesionales.

En el Campo de la Práctica el trabajo formativo tiene la particularidad de estar vinculado con otras instituciones y sujetos que participan como co-formadores en ese proceso. La relación entre Instituto formador y las Instituciones Educativas se visualiza como un espacio de debate y construcción colectiva que interpela permanentemente a los sujetos, las culturas institucionales y los saberes, enfoque que explicita la concepción de formación y práctica concebida como una problemática y responsabilidad compartida desde una cultura colaborativa de abordaje de la Formación de la Práctica Profesional. Este modo de asumir el trabajo con las Instituciones Asociadas requiere de una actitud de diálogo permanente para compartir argumentaciones y posicionamientos diversos con la intencionalidad de construir respuestas pertinentes y creativas que se alejen de prácticas estereotipadas/ritualizadas por la cultura hegemónica. Esto promueve el aprendizaje de una práctica reflexiva compartida con otros en un proceso dialéctico de generación de práctica a partir de teoría y de teoría a partir de la práctica comprometida con el conocimiento a transmitir y con los problemas sociales que requieren la intervención de los mismos para su transformación.

El Campo de la Práctica se organiza en cuatro unidades curriculares que resignifican los aportes teóricos y metodológicos abordados en los otros Campos de la Formación y los insumos relevados de la práctica en terreno. Se propone el abordaje para los cuatro años de actividades en las dos instituciones formadoras (Instituciones Sociales - Escuelas Asociadas/Instituto Formador). En cada Unidad curricular; Práctica I, II, III y IV se desarrollan: Talleres de Práctica, Trabajos de Campo en diferentes contextos institucionales y socioeducativos, Talleres Integradores/interdisciplinarios, Tutorías, Ateneos. Estos dispositivos constituyen alternativas diversas para la compleja organización de la tarea pedagógica del Campo de la Práctica Profesional.

Los formatos mencionados anteriormente se caracterizan de la siguiente manera:

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

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

- **Ateneo:** espacio de reflexión que permite profundizar en el conocimiento y análisis de casos vinculados con experiencias, situaciones y problemas de enseñanza de la práctica en el nivel para el que se forma. Propicia el intercambio de posicionamientos y debate. Este modo de abordaje favorece la ampliación de las perspectivas desde estudiantes, docentes de las disciplinas y expertos. La instancia que se propone para Práctica III y/o IV potencia la actualización, revisión, e integración de análisis y reflexión a situaciones problemáticas (institucionales/áulicas), análisis de casos, producción de narrativas.

- **Taller Integrador/interdisciplinar:** espacio en el que se transversalizan temas y/o problemáticas específicas vinculadas a la formación docente y a la enseñanza en el nivel. Estas son definidas por los sujetos que participan en cada año de la Práctica y su abordaje trasciende a una orientación o disciplina. Es el ámbito de construcción colectivo desde primer año. A partir de segundo a cuarto año el docente co-formador de la institución asociada, participa en este espacio en el proceso de formación.

- **Tutorías:** encuentros que posibilitan la circulación de la palabra entre los estudiantes y los tutores, favorece la explicitación de los constructos acerca del conocimiento construido, la práctica que se desempeña y su reflexión en y sobre la acción con el objeto de reconocerlas para su mejora en las intervenciones.

## **PRIMER AÑO**

### ▪ **6.4.1 Unidad Curricular: Práctica Docente I**

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

**Formato:** Práctica Docente.

**Régimen de cursada:** Anual

**Distribución de la carga horaria:** Taller de Práctica (64hs); Trabajo de Campo (32hs); Taller Integrador (10hs).

**Total de horas:** 106 hs. reloj.

### **Finalidades formativas de la Unidad Curricular**

La Unidad Curricular de la Práctica I, inicia a los estudiantes en la primera inserción en Instituciones Socio-educativas, tiene la intencionalidad de proporcionar conocimientos que permitan el análisis de las representaciones sociales acerca del "ser docente". Comprender los contextos socio- institucional y los rasgos que lo particularizan para posibilitar el acercamiento progresivo a las actividades que definen la tarea de educar. Promover la apropiación de herramientas conceptuales y metodológicas que favorezcan la comprensión de los contextos socio- institucional en los que se realizan las prácticas docentes en sentido amplio y las prácticas pedagógicas que tienen lugar en distintos contextos, ámbitos y modalidades de la Escuela Secundaria. Aspira desarrollar la capacidad para la problematización de las prácticas educativas y de enseñanza desde una mirada multidimensional y compleja. Esto requiere de la construcción de herramientas que posibiliten la interpretación, el reconocimiento de las situaciones educativas que son específicas de la práctica docente, del contexto en el que éstas se producen y de las trayectorias personales y escolares que las interpelan. Se plantea la escritura del diario de formación como herramienta metodológica que posibilite al estudiante la documentación de su propio proceso formativo, y las experiencias educativas que permitan: objetivar, reconstruir y reflexionar acerca de la construcción de la identidad profesional.

### **Núcleo de Contenidos Descriptores**

Formación, Práctica Docente e Investigación. Modelos de docencia. Recuperación histórica de la docencia en el Nivel.

Prácticas Sociales, Institucionales y de Enseñanza. Representaciones sociales acerca del ser docente. Contextos de prácticas institucionales y su relación particularizada con la realidad socio-educativa a la que pertenecen.

La enseñanza y el aprendizaje en diferentes contextos: La educación permanente. La dimensión sociopolítica, institucional de espacios de enseñanza y de aprendizaje en experiencias educativas.

Investigación y Formación. Aportes teórico-metodológicos de la Investigación Socio-antropológica, la etnografía. Instrumentos de recolección de información. Construcción de categorías, sistematización de datos. Informes. Las narrativas y documentación pedagógicas. El diario de Formación.

Para el desarrollo de esta Unidad Curricular se sugiere: actividades en el IFDC a través de: Taller de Práctica 2 hs. semanales (64 hs. anuales), encuentros bimestrales de dos horas de un Taller Integrador distribuidas en función de las definiciones institucionales y Trabajo de campo en las Instituciones Asociadas (32 hs. anuales). Los tres formatos que se proponen organizan el trabajo al interior del Campo de la Práctica y deben articularse entre sí y con otros espacios curriculares a los fines de promover los aprendizajes propuestos en esta unidad curricular.

El trabajo de Campo en Práctica I propone la primera inserción en las instituciones asociadas. El objeto es iniciar a los estudiantes en conocer y comprender las instituciones en su contexto. Esta tarea requiere del aprendizaje de herramientas metodológicas que proporcionen rigurosidad a la información recabada. Las observaciones participantes, entrevistas y el registro de situaciones de la vida cotidiana de las instituciones; (rutinas-actividades institucionales-de extensión a la comunidad-) son algunas de las herramientas a aprender. Además de actividades en las instituciones formales pueden pensarse otras experiencias formativas en instituciones no escolares.

El taller integrador coordinado por el docente del Campo de la Práctica tiene la intención de generar un ámbito de interacción entre los sujetos involucrados a través de la definición de problemáticas y/o temáticas que se vinculen al eje de la práctica en el primer año. Los datos construidos se constituyen en insumos para el análisis la discusión, la contratación de marcos teóricos que posibilitan la reflexión compartida entre los diferentes sujetos; estudiantes y docentes de diferentes disciplinas. Promoviendo la relación entre teoría y práctica, el análisis de las experiencias en terreno sistematizadas con el aporte de desarrollos conceptuales de otras unidades curriculares para la producción de informes. Se sugiere la participación de: Antropología, Filosofía, Pedagogía.

### **Bibliografía Básica**

Alliaud, Andrea; Duscharzky, Laura (comp.) (2003). Maestros: formación, práctica y transformación escolar, Buenos Aires, Niño y Dávila editores.

Achilli, L. E. (2000). Investigación y formación docente, Rosario, Laborde Editor.

Birgin, A. (1999). El trabajo de enseñar, Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego, Buenos Aires, Ediciones Troquel.

Ferry, G. (1997). Pedagogía de la Formación, 1ª edición, Buenos Aires, Formación de Formadores, Serie Los Documentos, Facultad de Filosofía y Letras – UBA – Ediciones Novedades Educativas, Paidós.

Filloux, J. (2004). Intersubjetividad y formación, Bs.As., Ediciones Novedades Educativas.

Guber Rosana: "El trabajo de campo" en Guber, Rosana: La etnografía. Método, campo y reflexividad. Capítulo 2 <http://comeduc.blogspot.com/2006/03/rosana-guber-el-trabajo-de-campo.html>

Larrosa, J. (Ed.) (1995). Escuela, Poder y Subjetivación, Madrid, La Piqueta.

Mc. Ewan, H. & Egan, K (Comp.) (1998). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación, Buenos Aires, Amorrortu.

Rockwell E. (2011). La experiencia etnográfica historia y cultura en los procesos educativos, Bs. As., Paidós.

Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos, Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones, Barcelona, Paidós.

Urbano C. y Yuni J. (2005). Mapas y herramientas para conocer la escuela, Investigación etnográfica e investigación-acción, Córdoba, Editorial Brujas.

Wittrock, M.C. (1989). La investigación de la enseñanza I, Enfoques, teorías y métodos, Barcelona, Paidós.

## **SEGUNDO AÑO:**

### ▪ **6.4.2 Unidad Curricular: Práctica Docente II.**

**Eje:** “La historia, organización y dinámica de las instituciones de educación secundaria.”

**Formato:** Práctica Docente.

**Régimen de cursada:** Anual

**Distribución de la carga horaria:** Taller de Práctica (64hs); Trabajo de Campo (48hs); Taller Integrador (16hs).

**Total de horas:** 128 hs. reloj.

#### **Finalidades formativas de la Unidad Curricular**

Esta Unidad Curricular profundiza el abordaje de las Instituciones Educativas del Nivel Medio su historia y rasgos que la particularizan con el fin de poder desentrañar las redes de significados que los sujetos sostienen a través de la cultura institucional para proyectar espacios escolares acordes con las exigencias y demandas de la sociedad actual. Favorecer la construcción de herramientas conceptuales y metodológicas para la interpretación de las culturas institucionales/áulicas. La caracterización organizativa cultural-social-pedagógica de las Instituciones Asociadas y el relevamiento de los proyectos institucionales en contexto. Se sugiere para el trabajo de Campo un acercamiento a aspectos organizacionales y de la micro-política institucional. Los ámbitos de intervención comprenden instituciones de Nivel Secundario de distintas modalidades y contextos. El Análisis y conocimiento de los niveles curriculares. Comprender las Instituciones Educativas del Nivel Secundario, su estructura, particularidades y dinámica cotidiana. Favorecer el análisis de los documentos e instrumentos que sostienen las prácticas de enseñanza en la educación secundaria, desde una mirada crítica – reflexiva, comprendiendo sentidos y significados de la práctica curricular. Conocer el desarrollo de actividades relacionadas con la práctica de la enseñanza, diseños de intervención educativa, producción de planificaciones en distintos contextos. Se propone realizar prácticas colaborativas en proyectos institucionales/áulicos en las Instituciones Asociadas. Participar en espacios de socialización y debate sobre producciones colectivas que favorezca procesos de formación intersubjetiva y meta-cognición. Documentar experiencias pedagógicas que generen instancias de escritura y objetivación de la práctica.

#### **Ejes de contenidos. Descriptores**

Historias Institucionales. Lectura micro política institucional. Relaciones de Poder/conflicto y negociación. Las Instituciones educativas conceptualización en el tiempo. Las dimensiones de la estructura formal institucional. La cultura institucional. Las relaciones informales y la dinámica de la vida institucional

La Institución como espacio de circulación de saberes. La autoridad pedagógica el análisis de los dispositivos disciplinarios y de convivencia.

La dimensión pedagógico-didáctica. Niveles de concreción del currículo: nacional, jurisdiccional e institucional. Normativa curricular institucional. Los procesos y documentaciones institucionales organizadores de las prácticas: sentidos, alcances, dimensiones. Producción colectiva de proyectos institucionales y áulicos.

Abordaje Institucional y áulico a través de la etnografía, análisis de documentos institucionales, registros de la vida cotidiana institucional/áulica. La observación participante, elaboración de registros etnográficos documentación de experiencias.

Para el desarrollo de esta Unidad Curricular Práctica Docente II se definen: actividades en el IFDC, 2hs. de Taller de la Práctica, (64 hs. anuales) encuentros de Taller Integrador (16 hs. anuales) distribuidas bimestral/trimestralmente en función de las definiciones institucionales. Trabajo de campo en las Instituciones Asociadas (48 hs. anuales). Los tres formatos que se proponen organizan el trabajo al interior de la Unidad Curricular, los mismos deben articularse entre sí y con otros espacios curriculares formadores a los fines de promover los aprendizajes propuestos.

El trabajo de Campo en Práctica II propone la inserción institucional a través de observación, observación participante, ayudantías, participación en actividades institucionales, proyectos, muestras, feria de ciencias, salidas didácticas, elaboración y producción colectiva de propuestas contextualizadas con parejas pedagógica, docentes del aula y profesores de la disciplina. Se prioriza la inserción de los estudiantes a través de ayudantías y trabajo colaborativo en todas las instancias previendo un acompañamiento permanente in situ de las tareas que realiza un docente cotidianamente.

El Taller Integrador coordinado por el docente del Campo de la Práctica tiene la intención de generar un ámbito de interacción entre las instituciones sociales/educativas y los sujetos involucrados a través de la definición de problemáticas y/o temáticas que se vinculen al eje de la práctica en el segundo año. Promueve la relación entre teoría y práctica, el análisis de las experiencias en terreno sistematizadas y el aporte de desarrollos conceptuales de otras unidades curriculares. Se sugiere prioritariamente la participación de: Didáctica General, Psicología Educacional, Sujetos de la Educación Secundaria, Sociología de la Educación. Los otros espacios curriculares del Campo de la Formación Específica del segundo año están sujetos a participar según las realidades institucionales/temáticas a abordar.

### **Bibliografía Básica**

Anijovich, R y otros (2009). Transitar la formación pedagógica, Dispositivos y estrategias, Bs. As, Paidós.

Baquero, R.; Diker, G. & Frigerio, G. (comp.) (2007). Las formas de lo escolar, Buenos Aires, CEM del estante editorial.

Belgich Horacio (2006). Orden y Desorden escolar, Rosario, Editorial Homo Sapiens.

Bolivar, A. (1995). El conocimiento de la enseñanza, Epistemología de la investigación del curriculum, FORCE, Universidad de Granada.

Butelman, I. (comp.) (1996). Pensando las instituciones, Sobre teorías y prácticas en educación, Buenos Aires, Paidós.

Chaiklin, S. & Lave, J. (comp.) (2001). Estudiar las prácticas, Perspectivas sobre actividad y contexto, Buenos Aires, Amorrortu.

Fernández, L. (1994). Instituciones educativas, Dinámicas institucionales en situaciones críticas, Buenos Aires, Paidós.

----- (1998), El análisis de lo institucional en la escuela, Buenos Aires, Paidós.

Frigerio G., y otros (1996). Las Instituciones Educativas Cara y Ceca, Buenos Aires, Troquel.

Medina Rivilla, Antonio (2005). Didáctica General, Madrid, Ed. Pearson.

Nicastro, S. (2006). Revisitar la mirada sobre la escuela, Exploraciones sobre lo ya sabido, Rosario, Homo Sapiens.

Santos Guerra, M. (1994). Entre Bastidores el lado oculto de la organización escolar, Málaga, Aljibe.

----- (1999). Para comprender las organizaciones educativas, Málaga, Aljibe.

Woods P. (1986). La escuela por dentro, Barcelona, Paidós.

----- (1989). Investigar el arte de la enseñanza uso de la etnografía en la Educación, Bs. As., Paidós.

## TERCER AÑO

### ▪ **6.4.3 Unidad Curricular: Práctica Docente III.**

**Eje:** “Prácticas de enseñanza contextualizadas”

**Formato:** Práctica Docente.

**Régimen de cursada:** Anual

**Distribución de la carga horaria:** Taller de Práctica (64hs); Trabajo de Campo (60hs); Taller Integrador (16hs); Ateneos/Tutorías (10hs).

**Total de horas:** 150 hs. reloj.

#### **Finalidades formativas de la Unidad Curricular**

En esta Unidad Curricular la práctica de la enseñanza adquiere significación desde la compleja paradoja de enseñar a enseñar. La práctica de la enseñanza como actividad intencional entraña dimensiones epistemológicas, políticas, sociales y psicológicas en una construcción elaborada como inter juego necesario entre teoría y práctica.

La construcción didáctica implica en este proceso poner en juego la relación contenido-método. La inserción en contextos escolares y áulicos diversos permite el análisis de problemáticas cotidianas a partir de la reflexión colectiva. Acciones participativas de producción de diseños e intervenciones didácticas desde una perspectiva colaborativa. Participar en diferentes instancias educativas institucionales/áulicas/extra-áulicas.

Analizar y comprender las prácticas de enseñanza en el contexto del aula en diálogo permanente con los saberes conceptuales y metodológicos construidos y la toma de decisiones que respondan a la justicia curricular. Posibilitar la producción de propuestas personales de intervención pedagógica contextualizadas en relación al qué, cómo y para qué enseñar Psicología en el Nivel Secundario. Valorar la investigación educativa como herramienta que permite la producción de conocimientos contextualizados de las instituciones educativas.

### **Bloque de Contenidos. Descriptores**

El aula espacio material y simbólico. La interacción en el aula. La heterogeneidad sociocultural, la producción y el intercambio en el proceso de construcción del conocimiento escolar. El aula en la enseñanza de la Psicología. La clase escolar, construcción de categorías didácticas para su análisis y comprensión.

El conocimiento profesional de los profesores en relación a su práctica profesional. La intervención del docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las tareas del Profesor en la práctica cotidiana. Las relaciones que se inscriben saber-poder en la clase. Los supuestos que operan. Análisis de esquemas prácticos y estratégicos en los momentos de la práctica.

Las prácticas de enseñanza: el diagnóstico, la planificación como hipótesis de trabajo. La construcción metodológica. La evaluación del proceso y la acreditación. Criterios para la construcción del diseño y evaluación de propuestas de intervención educativa.

Producción análisis y reflexión de medios y materiales didácticos, elaboración de recursos digitales. Documentos, videos, actividades de simulación y otros desarrollos específicos de las tecnologías de la información.

La investigación como práctica social. Investigación-Acción. Dimensión epistemológica y Metodológica. Elaboración de instrumentos de recolección y análisis de datos. Análisis de registros de clases.

Para el desarrollo de esta Unidad Curricular de la Práctica III, se define: actividades en el IFDC (Taller de la Práctica 64 hs. anuales y Taller Integrador 16 hs. anuales distribuidas en función de las definiciones institucionales) y Trabajo de campo en las Instituciones (60 hs. anuales). Se propone incorporar otros formatos como Tutorías y Ateneos (10 hs.). Los tres formatos que se proponen organizan el trabajo al interior de la Unidad Curricular, los mismos deben articularse entre sí y con otros espacios curriculares a los fines de promover los aprendizajes propuestos.

El trabajo de Campo en Práctica III propone la inserción institucional a través de: observaciones, ayudantías, participación en actividades institucionales, proyectos pedagógico-didácticos, elaboración y producción colectiva de propuestas de intervención institucional/áulica en los ciclos de la Educación Secundaria. Actividades que requieran producciones individuales de intervenciones de enseñanza y aprendizaje. Prácticas de evaluación en el aula, actividades colectivas de planificación y desempeño de tareas institucionales como tutorías de apoyo a las trayectorias de los estudiantes, feria de ciencias-proyectos institucionales y/o de extensión comunitaria. Instancias que requieren el desarrollo de una mayor autonomía en las producciones, toma de decisiones y desempeños como docentes.

El taller Integrador coordinado por el docente del Campo de la Práctica tiene la intención de generar un ámbito de interacción entre las instituciones educativas y los sujetos involucrados a través de la definición de propuestas de enseñanza de la Psicología en la Educación Secundaria. Promueve la relación entre teoría y práctica, el análisis de las experiencias en terreno sistematizadas y el aporte de desarrollos conceptuales de otras unidades curriculares. Se sugiere prioritariamente la participación de co-formadores, formadores especialistas en la Didáctica de la educación secundaria, las TIC y otras unidades curriculares de la Formación específica del tercer año están sujetos a participar según las realidades institucionales/temáticas a abordar.

### **Bibliografía Básica**

Alonso T. y Sanjurjo L. (2008). Didáctica para profesores de a pie, Rosario, Homo Sapiens.

Aran, P. (1998). Materiales Curriculares, Barcelona, Graó Biblioteca del Aula.

Bixio, C. (2004). Cómo planificar y evaluar en el aula, Rosario, Homo Sapiens.

Camilloni A, Davini M, Edelstein G, Litwin E, Souto M, Barco M. (1998). Corrientes didácticas contemporáneas, Bs. As., Paidós.

Gvirtz S. y Palamidessi, M. (1998). El ABC de la tarea docente, Currículo y enseñanza, Bs. As., Aique.

Gvirtz, S. (comp.) (2000). Textos para repensar el día a día escolar, Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela, Buenos Aires, Santillana.

Jackson, P. (1992). La vida en las aulas, Madrid, Morata.

Litwin, E. (1997). Las Configuraciones Didácticas, Una nueva agenda para la Enseñanza Superior, Buenos Aires, Paidós.

----- (2008). El oficio de enseñar, Condiciones y contextos, Buenos Aires, Paidós.

Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar, en: Revista Infancia y Aprendizaje N°50, España.

Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos, Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones, Barcelona, Paidós.

Terigi, F. (1999). Currículum, Buenos Aires, Santillana.

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

## CUARTO AÑO

### ▪ **6.4.4 Unidad Curricular: Práctica Docente IV y Residencia Pedagógica.**

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

**Formato:** Práctica Docente.

**Régimen de cursada:** Anual

**Distribución de la carga horaria:** Taller de Práctica IV (64hs); Trabajo de Campo. (152hs); Taller Integrador- Interdisciplinar (20hs); Ateneos y Tutorías (20hs).

**Total de horas:** 256 hs. reloj.

### **Finalidades formativas de la Unidad Curricular**

En esta Unidad Curricular se profundizan y complejizan los abordajes de saberes disciplinares y didácticos aprehendidos en instancias formativas de cursadas, espacios informales, y las experiencias pedagógico-didácticas de inserción progresiva en terreno en cada unidad curricular de la práctica. La Residencia se constituye en el período en el que el residente realiza la práctica profesional en escenarios reales asumiendo la experiencia de vivenciar la tarea docente en toda su complejidad. Se presenta como un lugar de transición que da cuenta del carácter dinámico, dialéctico, y complejo de la formación en el que participan de modo articulado las Instituciones Asociadas y el IFDC. La práctica profesional en las Instituciones Asociadas se configura como una práctica comprometida con la realidad educativa desde una visión política del ejercicio de esa práctica profesional. Requiere de la re-significación de supuestos básicos acerca del enseñar y el aprender en la producción de proyectos didácticos contextualizados y personales que promueve el desempeño de una práctica reflexiva en cada contexto de producción con la intencionalidad de generar y transformar las prácticas de enseñanza.

Considerar la Residencia como ámbito de acompañamiento a los residentes desde los profesores co-formadores, formadores del IFDC pares y profesores de práctica en el desarrollo

de un habitus profesional que permita la reflexión-acción de sus prácticas. Articular el trabajo teórico con las tareas propias del campo promoviendo la construcción de marcos de interpretación rigurosa de la realidad educativa. Organizar la experiencia de Residencia en el Ciclo Básico y Orientado de la Educación Secundaria.

### **Eje de contenidos. Descriptores**

La Enseñanza de la Psicología en la Escuela Secundaria. El Diseño y producción de propuestas pedagógico-didácticas de intervención educativa contextualizada. La planificación como hipótesis de trabajo, la construcción metodológica de la enseñanza. La evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El docente profesional, intelectual comprometido con una práctica política de transformación social-cultural. La tarea docente en la Educación Secundaria y el compromiso con la educación de los jóvenes y adultos.

El conocimiento de los ámbitos de desempeño institucional/áulico a través de herramientas de investigación etnográfica para construir categorías que posibiliten su interpretación y orienten la producción contextualizada de hipótesis de intervención didáctica. La escritura de experiencias didácticas en la Residencia como insumo de reflexión crítica acerca de la propia práctica.

Para el desarrollo de la Unidad Curricular Práctica Docente IV y Residencia Pedagógica se sugieren actividades en el IFDC a través del Taller de Prácticas (64 hs. anuales) y el Taller Integrador-Interdisciplinar (20 hs. anuales), Trabajo de Campo en las Instituciones (152 hs. anuales). Se propone además incorporar espacios de Tutorías y Ateneos (20hs.). Los formatos que se proponen organizan el trabajo al interior del Campo de la Práctica deben articularse entre sí y con otros espacios curriculares a los fines de promover los aprendizajes propuestos en esta Unidad Curricular.

El trabajo de Campo en Práctica IV propone la inserción institucional a través de observaciones, ayudantías, acompañamiento a trayectorias estudiantiles, producción y desempeño de proyectos pedagógico-didácticos personales en los ciclos de la Educación Secundaria. Elaboración de proyectos de intervención disciplinares e interdisciplinares a nivel de la clase y/o que requieran abordajes de problemáticas institucionales.

El Taller Integrador-Interdisciplinar coordinado por el docente del Campo de la Práctica tiene la intención de generar un ámbito de interacción entre las instituciones educativas y los sujetos involucrados a través de la definición de propuestas de enseñanza de la Psicología en la Educación Secundaria. Promueve la relación entre teoría y práctica, el análisis de las experiencias en terreno sistematizadas y el aporte de desarrollos conceptuales de otras unidades curriculares. Se sugiere prioritariamente la participación de formadores especialistas en: la Enseñanza, Sujetos, Didáctica de la Educación Secundaria; otros espacios curriculares de la Formación específica y los co-formadores. Se propone trabajar en la reconstrucción de la experiencia formativa a través de las crónicas e intercambios con los sujetos involucrados.

Se promueve la puesta en marcha de Ateneos para analizar casos referidos a la enseñanza de la Psicología en la Educación Secundaria.

### **Bibliografía Básica**

Alliaud, A. (2010). La formación en y para la práctica profesional, Conferencia, Documento, INFD.

Edelstein, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar, en: Revista IIICE, Año IX, Nº 17, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Edelstein, G. (coord.) (2008). Prácticas y residencias, Memoria, experiencias y horizontes II, Córdoba, Brujas.

----- (coord.) (2010). Prácticas y residencias, Memoria, experiencia, horizontes IV, Córdoba, Ed. Brujas.

Felman, D. (2011). Treinta y seis capacidades para la actividad docente en escuelas de educación básica, M.E.C.T., Documento INFD.

McEwan, H. y Egan, K. (comps) (1998). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación, Bs. As., Amorrortu.

Jackson, P. (1999). Enseñanzas implícitas, Buenos Aires, Amorrortu.

Pérez Gómez, A. (coord.) (2010). Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria, Barcelona, Graó.

Sanjurjo, L. (2002). La formación práctica de los docentes, Reflexión y acción en el aula, Rosario, Homo Sapiens.

Satulovsky, S (2009). Tutorías: Un modelo para armar y desarmar, La tutoría en los primeros años de la escuela secundaria, Buenos Aires, NOVEDUC.

Souto, M. (1993). Hacia una didáctica de lo grupal, Buenos Aires, Miño y Dávila.

