

Instituto Superior de Formación Docente  
Normaln°2 “Dardo Rocha”.  
Profesorado de Geografía



Profesora: Bacía Marina  
De Morais Melo, Susana  
Practicante: Gutiérrez Stefani  
Co-formadora Lapadula Florentina

## Índice

|   |     |
|---|-----|
| <i>Carta al lector</i>                          | 4   |
| Fase Preactiva                                  | 6   |
| Introducción                                    | 6   |
| Desarrollo                                      | 7   |
| Cierre  | 12  |
| Fase interactiva                                | 14  |
| Dimensión curricular                            | 14  |
| Dimensión institucional                         | 20  |
| Dimensión áulica                                | 37  |
| Desarrollo – Diseño de clases                   | 48  |
| Diseño de clase 1                               | 49  |
| Corrección B                                    | 58  |
| Versión Final                                   | 70  |
| Adecuación del diseño de clase 1                | 82  |
| Análisis pos- activo de la clase <sup>a</sup> 1 | 85  |
| Diseño de clase 2                               | 86  |
| Análisis pos- activo de la clase 2              | 96  |
| Diseño de clase 3                               | 99  |
| Versión final                                   | 107 |
| Diseño de clase 4                               | 122 |
| Análisis pos-activo clase 3 y 4                 | 129 |
| Diseño de clase 5                               | 133 |
| Versión final                                   | 144 |
| Análisis pos-activo diseño 5                    | 158 |
| Clase observada por Milagros Bartolomei         | 165 |
| Corrección A                                    | 170 |
| Diseño de clase 6                               | 170 |
| Versión final                                   | 178 |
| Corrección A                                    | 188 |
| Diseño 7  | 188 |
| Versión final                                   | 194 |

|                                       |     |
|---------------------------------------|-----|
| Análisis pos-activo de la clase 6 y 7 | 204 |
| Cierre de la fase- interactiva        | 209 |
| Evaluación de la co-formadora         | 214 |
| Bibliografía                          | 216 |
| Programa alternativo                  | 218 |
| ANEXO                                 | 230 |

### Carta al lector

Querido lector/a en el siguiente trabajo se desarrollará un recorrido realizado durante Prácticas de la Enseñanza que tuvo lugar en el Profesorado de Geografía en el instituto n°96 “Dardo Rocha” durante el año 2022.

Estas prácticas de la Enseñanza permitieron complejizar todo el proceso educativo que tiene la carrera del Profesorado en Ciencias de la Educación y comprender la relación del plan de estudios y el carácter interdisciplinar del mismo.

Por otro lado te quiero contar que este informe final me interpela y trasporta a sentirme, pensarme y preguntarme, “¿Qué es ser un practicante?” “¿en qué rol nos sentimos cuando somos practicantes? En este sentido me lleva a pensar “en la creencia de una posición a la que se aspira, la de docente, a la vez que se ratifica una posición previa que se está abandonando, la del alumno” (Edelstein, G. y Coria, A. 1996:33) de este modo se puede decir que a categoría “practicante” sería “una construcción singular, cuya particularidad devendría de dobles inscripciones institucionales, de dobles lugares simbólicos, de atravesamiento de múltiples demandas y expectativas. Sería una categoría que cuenta con palabras propias y prestadas, que anticipa la práctica docente en su complejidad a la vez que se constituye desde una práctica de sujeto en formación. Ser practicante sería un lugar de pasaje” (Edelstein, G. y Coria, A. 1996, p.36). Un lugar de pasaje porque, al transitar las prácticas te vas posicionando al tomar decisiones, al organizar una clase, al pensar en que puedes mejorar, que se pueden llevar los alumnos las clases, es decir que vas buscando el camino y ya dejas de pensarte como alumno.

En este sentido el transitar las prácticas tiene un gran valor. Este año pudimos llevarlas a cabo en un aula con alumnos, si bien en mi caso, algunas circunstancias me llevaron a tomar decisiones que aprendimos en pandemia, como el uso del campus virtual para continuar teniendo clases sin perder la posibilidad de que los estudiantes tengan la oportunidad de continuar formándose como productores de conocimiento. De este modo puedo decir que las prácticas permitieron un abanico de posibilidades ante cualquier circunstancia. Siguiendo a Cometta “Las situaciones de la práctica implican la toma de decisiones y deliberaciones éticas, vinculadas a las consecuencias de la acción, a través la razón y la reflexión” (2017:5)

Seguidamente quiero explicitar que es condición necesaria documentar estas prácticas registrarlas y guardar memoria de lo que en ella sucedió, para poder volver sobre ella

para objetivarla, estudiarla, revisarla y poder conceptualizarla. Como bien plantea Barcia y otras (2017) la reflexión permite resignificar y generar nuevos conocimientos, dada su función de transformación del pensamiento y de provocar nuevos significados. Por un lado la práctica nos permite registrar información y darle permanencia en el tiempo y por el otro representar la información, es decir configurar ideas y reflexionar sobre ella.

Para ello en esta carpeta estarán aquellos trabajos que considero relevantes y que al llegar a esta instancia dejaron su impronta en mí, ya que me permitieron seguir pensando ciertas categorías y sentires que me atraviesan desde el día que decidí anotarme en esta carrera, ya siendo docente, dejando mi ciudad en el sur para continuar formándome, donde me encontré con una educación muy buena y con docentes brillantes, a quien agradezco por todo lo enseñado en estos cinco años.

## **Fase Preactiva**

### **Introducción**

*“El armado de las carpetas se sostiene en la idea de que la escritura sobre la práctica permite registrar información y darle permanencia en el tiempo y posibilita comunicarse con otros más allá de la situación referida” ( Barcia, M y otros 2017:50)*

En este sentido se puede decir que la escritura cumple funciones de representación y comunicación partir del distanciamiento entre el productor y su producto, permitiéndole al productor guardar memoria.

En este sentido el presente informe, busca recuperar reflexivamente el proceso que he transitado durante mi recorrido por las prácticas de la enseñanza del Profesorado de Geografía. Fue un corto pero intenso recorrido el cual me permite hoy construir esta carpeta, nunca en soledad, siempre de manera colectiva, con la ayuda de mis compañeras, mi docente de prácticas Morais Melo Susana y de mi Co-formadora, Lapadula Florentina.

Este recorrido por las prácticas está sujeta a muchas emociones, ansiedades e incertidumbres, finalizando la carrera, con mucha información y textos que fui adquiriendo a lo largo de la carrera, por otro lado también me encuentro con ciertos desafíos, certezas y posiciones definidas, algo que tanto se nos marcó en la práctica y hoy se hace presente, el poder tener seguridad y poner en valor los saberes construidos.

Esta carpeta tiene el propósito de volver sobre el recorrido de las prácticas una instancia que implica revisar y ordenar lo trabajado durante el año de cursada, para lograr una correcta sistematización de la construcción del saber. Mirar hacia atrás y recorrer nuevamente lo ya recorrido, es una tarea compleja, pero que permite revisar esa trayectoria que tanto recorrimos, realizando análisis desde una mirada actual de un proceso que aún está aconteciendo, reflexionando y realizando un razonamiento crítico que es enriquecido a la luz de la teoría crítica.

Este trabajo seguirá la propuesta de organización de Jackson (1991) es decir que se encontrará organizado en función a las tres fases de la enseñanza: la fase preactiva en donde se podrá ver la contextualización en el que se llevó adelante la cursada de Prácticas de la Enseñanza. La fase interactiva que tiene lugar una vez iniciada la residencia y la cual da cuenta del análisis institucional abordado en conjunto con Ana Zamboni- Agustina Herrera- Gladys Seijas, el análisis curricular y áulico, así como la

totalidad de los diseños didácticos. La fase posactiva en donde se incluirá una reflexión final del proceso realizado.

En este sentido en las siguientes hojas se verán reflejados los aportes de la cátedra durante la práctica el análisis institucional, el recorrido realizado y los diseños y reflexiones realizadas durante este tiempo.

### Desarrollo

Iniciamos el año 2022 ingresando a las prácticas de enseñanza, sabiendo desde el comienzo que se iban a realizar de manera presencial en los institutos de formación docentes o en otros ámbitos de formación. Al comenzar el primer cuatrimestre fue una total incertidumbre ya que no sabíamos cómo iban hacer las prácticas, que había que preparar, como era gestionar una clase, teníamos muchas preguntas donde por momento no habían respuestas, algunas veces para mantenernos en calma nuestra profesora Susana de Maorais nos hacía un breve repaso de lo que implicaban las prácticas y como iban hacer, pero era algo que nos generaba mucha ansiedad hasta el momento que nos tocó elegir el lugar donde queríamos llevar a cabo nuestras prácticas.

Durante la cursada tanto en los teóricos como en los prácticos realizamos varios análisis que nos posibilitaron observar el desafío de documentar las prácticas de enseñanza, esto permitió repensar en cómo documentar las prácticas, teniendo en cuenta que “es doblemente conceptualizada, es condición necesaria documentarla, registrarla, guardar memoria de lo que en ella sucede, desde el punto de vista de los actores para poder volver sobre ella para objetivarla, estudiarla, revisarla y poder conceptualizarla. Así, la enseñanza se va constituyendo mediante procesos reflexivos, y para esto la producción de formatos documentales permite asignar sentidos y anudar, historizándola, experiencias de grupos que se suceden en diversos ámbitos de enseñanza” ( Barcia, M y otros 2017:46)

En este sentido tuvimos el agrado realizar crónicas de clase esto nos pareció interesante porque podíamos aprender entre todos y volver a las clases a través de las crónicas, que contenían alto nivel de detalle esto permitía guardar memoria de todo lo que habíamos planteados y volver a conceptos importantes. Estas crónicas realizadas nos posibilitaron

luego documentar aspectos metodológicos o técnicos vinculados con las prácticas de la enseñanza, durante los registros de nuestras propias clases.

Por otro lado la cátedra proporcionó varios diseños de profesorados y marcos generales que nos permitieron seleccionar para observar y analizar. El hecho de haber trabajado con Diseños Curriculares previamente a la práctica misma, hizo que no nos sea tan ajeno su contenido, ya que entiendo que es indispensable conocer los diseños curriculares como docentes. Los diseños conforman textos pedagógicos que organizan y regulan el proceso de formación de maestrxs y profesores, se enmarcan en las políticas educativas, y traccionan como dimensiones macro que impactan en el contexto áulico a la hora de dar clase. Davini, M (1998) Define como parámetros del saber que pretende ser transmitido, al organizarlo en un determinado orden (secuencia) y en un determinado período de tiempo (jerarquía y ritmo).

De este modo considero que este trabajo previo fue enriquecedor porque al momento de diseñar las propuestas resultó más fácil analizar el diseño del profesorado que nos había tocado, en mi caso fue el Profesorado de Geografía que cuenta con un diseño que continúa en vigencia desde 1999 con una Resolución N°13259/99 cuyo título señala “PROFESORADO DE TERCER CICLO DE LA EGB Y DE LA EDUCACIÓN POLIMODAL EN GEOGRAFÍA E HISTORIA”.

Por otro lado durante la cursada nos planteamos el que es “ser practicante” está simetría de pasaje que se produce de pasar de alumno a docente, ser docente en formación o de ser simultáneamente alumno-docente, en ese momento nos surgieron muchas sensaciones desde que lugar nos posicionamos como practicante. Cómo es ser que se hace presente, que ocupa el lugar del otro, que está de paso, que analiza, reflexiona, que se desdobra que está desde un lugar y desde el otro, que toma conciencia de la labor docente. En este sentido “ser “practicante” sería una construcción singular, cuya particularidad devendría de dobles inscripciones institucionales, de dobles lugares simbólicos, de atravesamiento de múltiples demandas y expectativa. Sería una categoría que cuenta con palabras propias y prestadas, que anticipa la práctica docente en su complejidad a la vez que se constituye desde una práctica de sujeto formación. Ser practicante sería un lugar de pasaje” (Edelstein, G. y Coria, A. 1996, p.36)

De este modo nos fuimos pensando y repensando como practicantes que se inician en la docencia. Para ello la docente Susana De Moráis nos hizo representarnos por medio de

un dibujo en las prácticas de enseñanza desde donde nos posicionaríamos y qué saberes nos interpelarían. Nos dibujamos como cada una se imaginaba en su primer día de práctica y pudimos analizar el dibujo del otro como un modo de pensarnos frente al grupo, frente a los miedos, sentires, pensares e incertidumbres. En este sentido debo decir que este pasaje de pensarnos como practicante con el tiempo fue cambiando, cuando comenzamos adquirir más conocimiento de los que a teníamos y comenzamos a tener seguridad del conocimiento que fuimos adquiriendo en la carrera en las diversas materias, sobre todo cuando comenzamos a tomar nuestras propias decisiones al diseñar nuestras clases teniendo en cuenta esos saberes importantes con la cual llegamos a la práctica de la enseñanza. ¿Pero qué saberes serían importante en las prácticas de la enseñanza? Los saberes ya recorrido durante estos años de la carrera, esos saberes que incorporamos y hoy nos permite poder pensar, analizar, diseñar y reflexionar aquello que aprendimos de ciertas materias. Teniendo en cuenta que “el saber sobre la transmisión no suele tematizarse, en el caso de la formación docente es su objeto central, pues es sobre la base del saber sobre la enseñanza y sobre el trabajo docente que se estructuran (o deberían estructurarse) los procesos de formación. Tematizar el saber sobre la transmisión es, entonces, un proceso inherente a la formación. Al menos una parte del saber que se transmite en la formación es producido en ella, y al menos una parte de ese saber producido es objeto de sistematización en los procesos formativos” (Terigi, Flavia 2012:4)

Debemos tener en cuenta “el saber docente se compone, en realidad, de diversos saberes provenientes de diferentes fuentes. Estos saberes son los saberes disciplinarios, curriculares, profesionales (incluyendo los de las ciencias de la educación y de la pedagogía) y experienciales. Abordaremos, por tanto, las relaciones que el cuerpo docente establece con los distintos saberes” (Tardif Maurice: 2004)

De este modo debo decir que luego de que comenzamos a realizar nuestros primeros diseños de ensayos se movilizaron muchos saberes, saberes que creía no sabía, o que se habían olvidado. Al comenzar a diseñar me resultó difícil pensar el contenido porque si bien tenía todas las herramientas entre tantos libros, apuntes de tantos años no podía seleccionar uno, entonces me di cuenta que desde el momento que no sentamos a diseñar tomamos decisiones, nos posicionamos desde donde queremos partir, que es lo que queremos transmitir y enseñar. Recuerdo que cuando tomé la decisión de realizar el diseño de ensayo de didáctica no me resultó tan difícil cuando ya tenía claro lo que

quería enseñar, si bien tuve varias sugerencias y corrección de la docente Susana De Morais, me sirvieron de mucha ayuda para luego construir mis diseños de clases para la práctica. Pero es aquí donde se ponen en juego varias cuestiones del saber que no se reduce solo a función de trasmisión de conocimiento sino que se integran distintos saberes con las que se mantienen diferentes relaciones, se puede definir entonces al saber docente (Tardif, Maurice: 2004) como un saber plural formado por un amalgama formado más o menos coherente procedente de la formación profesional, disciplinarios, curriculares y experienciales.

Cuando pudimos seleccionar el lugar donde realizaríamos nuestras prácticas se movilizaron muchas cosas al ver la materia que nos tocaría dar. En mi caso fue “Prospectiva Pedagógica didáctica”, lo cual me puse a recordar por un lado aspectos, conceptos y programas tanto de didáctica como de pedagogía, porque no sabía de qué se iba a tratar o que contenido eran lo que me iban a tocar dar, entre en dudas con los conocimientos que tenía, si quizás lo sabía bien, qué es lo que debía volver a repasar, releer, leer cosas nuevas, porque una vez que obtuve el programa de la cátedra vi que habían textos específicos del Profesorado de Geografía. Pero de eso se trataba poner en juego todo lo que a lo largo de nuestra carrera vimos, utilizarlo, estudiarlo, repasarlo, relacionarlo con otros ejes, perspectivas y aprender cosas nuevas. Por otro lado al comenzar mis diseños de clase me costó mucho siénteme a pensar mi primer diseño de clase porque no sabía por dónde arrancar pero con orientación de mi profesora Susana De Morais y los aportes de los diseños de ensayos de mis compañeras también fueron de gran ayuda para orientarme a realizar los míos, aspectos que estuvieron en cuenta y que yo no había podido ver, autores, materiales que utilizaron y podía utilizar, etc en este sentido debo decir que el recorrido por la práctica permitió pensar con otros no en solitario.

Uno de los encuentros que nos permitió pensar con otros, sacarnos dudas, incertidumbres, ansiedades, fueron los paneles tanto de los Co-formadores como de los compañeros que ya habían transitado la práctica. Cada panel nos enriqueció, por un lado el panel de los Co-formadores y directivos permitieron explicar lo que conlleva una institución desde su coordinación, gestión, hasta su tránsito por el aula. Se estableció que hay un tiempo, límites prescriptivos, responsabilidades, emergentes. Por otro lado pudimos escuchar cómo resolvieron en pandemia la modalidad de cursada, que cambios realizaron en un contexto tan difícil, donde no podían dejar de acompañar

las trayectorias de los alumnos, lo cual se realizó un acompañamiento a las trayectorias a partir de implementar los TAIN, para poder escuchar a los alumnos y docentes podían intercambiar ideas, novedades, resolver problemas en conjunto, como una forma de sostener el vínculo además de lo pedagógico. Esto con el tiempo se sigue sosteniendo y se realizan en algunos institutos.

Por otro lado en este panel surgieron cuestiones interesantes como el cambio conceptual, la acomodación del contenido, la adecuación de los programas debido a la pandemia, los saberes que se tienen “útiles”, saberes que se tienen pedagógicos y los que no se tienen. En este sentido se puede decir que “los saberes docentes implica considerar la enseñanza como la acción pedagógica que se despliega en la vida cotidiana del aula y situarla en el contexto más amplio de la profesión y las instituciones, porque la enseñanza “es la acción de un docente, a la vez sujeto biográfico y actor social. Es una acción situada, porque transcurre en un contexto histórico, social, cultural, institucional” (Basabe y Cols, 2007:151). Como práctica social, la práctica docente (y la enseñanza) se presenta como una actividad altamente compleja, multidimensional, que demanda una implicación personal según las decisiones éticas y políticas que debe tomar y las intencionalidades pedagógicas que persigue” (Cometta, Ana, 2017:6)

Otro de los paneles interesantes fue la de los graduados que contaron su experiencia y el paso por los institutos, pudimos ver que en su momento ellos también sentían los mismos miedos, emociones, incertidumbres, ansiedades, sentires, pensares. Quizás a los graduados en pandemia les resultó más complejo porque se tuvieron que adecuar a una nueva modalidad con alumnos que no conocían y en algunos casos no veían en sus pantallas. Las planificaciones la tuvieron que adecuar a la modalidad virtual y las consignas debían plasmarlas lo más claras posibles, ya que ellos no se encontrarían ahí para orientarlos. Por otro lado, no pudieron conocer la institución, el aula y el espacio pedagógico se convirtió, en sus propios hogares. Pero la intención de enseñar estaba y la idea de sostener este espacio comunicativo con el otro estaba, poder formar al otro sin perder de vista su derecho como alumno de continuar formándose. Como señala Lerner(2007) es necesario poder tener en cuenta la heterogeneidad y la diversidad en las situaciones de enseñanza, ya que en contextos como este, es crucial que quienes no logren comprometerse con ciertas situaciones de virtualidad, lo logren con otras actividades (asincrónicas/sincrónicas/semipresenciales etc.). Esto nos permite posibilitar

que todos los alumnos tengan la oportunidad de posicionarse como sujetos cognitivos y como productores de conocimiento. Por otro lado remarcaron que el acompañamiento constante de sus co-formadores hizo que se volviera más a menos la práctica que fue crucial poder compartir el conocimiento con el otro, las ideas e intercambiar saberes y ponerse de acuerdo sobre el contenido, lo cual fue fundamental para poder enriquecer aún más la práctica-

### **Cierre**

Una vez iniciadas las residencias, se entraron en juego muchos sentimientos, sobre todo rondaba la ansiedad de no saber cómo iba hacer las prácticas, con el paso del tiempo y transcurriendo las prácticas las ansias cesaron, fuimos viendo día a día de que se trataba.

Luego cuando llegó el momento de insertarnos en las instituciones pude ver que cada uno iba experimentando diferentes procesos con sus inconvenientes y preocupaciones diferentes lo cual pudo darse cuenta en los espacios de los prácticos como así también en cada conversación que teníamos por fuera del espacio de los prácticos en donde también compartimos con las otras comisiones, las dudas, los actividades que podíamos abordar, los textos que nos podían servir, etc.

Por otro lado, no puedo no mencionar el gran trabajo que realizaron durante toda la cursada la Cátedra de las Prácticas de la Enseñanza. La primera parte de la cursada que fueron introductorias a los diseños de clase para la residencia, implicó el recorrido por diferentes textos que nos permitieron luego comprender aún más de que se tratan las prácticas, cómo se relaciona la teoría y praxis, la contextualización de la práctica, la situación de ser “practicante”, la enseñanza como intervención, los elementos de la situación educativa, lo instituido, instituyente dentro de una institución educativa, las políticas educativas y propuestas curriculares como contextos de la enseñanza, lo cual realizamos los análisis tanto de los Diseños Curriculares, como las reflexiones de compañeros graduados, las crónicas que nos permitieron guardar memoria de todo lo vivido en la cursada y luego en nuestras propias clases y la elaboración de los diseños de clases. Agradezco especialmente a la profesora De Moraes Susana quien me estuvo acompañando en el espacio de las prácticas, realizando el gran labor de leerme en cada

diseño y comunicarme las dificultades que estaba teniendo en el desarrollo de los diseños de algunas clases, orientándome y ayudándome a pensar desde otra perspectiva.

Por último quiero destacar que este recorrido desde principio a fin permitió realizar un análisis crítico y reflexivo tanto en el primer cuatrimestre con los diseños de ensayos, crónicas y los Diseños Curriculares como en este último tramo con la construcción de la carpeta de prácticas que implicó el análisis de institucional, áulico y todas nuestras clases diseñadas y realizadas.

## **Fase interactiva**

### **Dimensión curricular**

#### Instrucción

En la presente institución Instituto de Formación Docente n°96 “Dardo Rocha” se trabajó con el Diseño Curricular del Profesorado de Geografía, el cual se encuentra desactualizado, data del año 1999 con una Resolución N°13259/99. Esta resolución permitió poder visualizar los contenidos de la cátedra Prospectiva Pedagógico Didáctico ya que en el Diseño Curricular del Profesorado de Geografía vigente no se encontraba, esto fue importante porque a partir de esta resolución se pudieron seleccionar los contenidos para los diseños de clase.

Para el análisis documental se ha tomado dos textos del Diseño Curricular de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires. Por un lado en conjunto con Gladys Seijas analizamos la Sexta parte de la Resolución N°13259/99 cuyo título señala “PROFESORADO DE TERCER CICLO DE LA EGB Y DE LA EDUCACIÓN POLIMODAL EN GEOGRAFÍA E HISTORIA”. Del documento podemos advertir que posee una introducción, la cual indica que ambos profesorados tienen un ciclo básico común durante los dos primeros años de la carrera, cuya formación general pone el énfasis en los aspectos pedagógicos, didácticos y psicológicos. Luego en los siguientes dos años correspondientes a la formación específica, las asignaturas que los estudiantes cursarán en el espacio de la formación general son disciplinas como la Sociología, Economía, Antropología y Política y Conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje, tanto de los contenidos de la disciplina como del área.

En la resolución se expresa que resulta relevante para la formación docente el análisis y la vinculación de los conocimientos científicos de los saberes escolares y de la vida cotidiana. Por lo tanto se procura el desarrollo de herramientas conceptuales que le posibiliten al alumno la comprensión de la realidad social inmediata y mediata, pretendiendo en todo momento guardar coherencia entre la postura epistemológica disciplinar, en la que se sustenta el trabajo docente y la práctica en el aula.

#### Desarrollo

Poniendo el foco especialmente en el plan de estudios del Profesorado de Geografía el documento señala qué categorías tales como estructura, proceso, función y forma resultan claves para un análisis del territorio, lo que supone un enfoque espacial del acontecer social. Por otra parte, la escala como concepto y herramienta propia de la disciplina permite una aproximación a lo espacial y a la articulación de lo local con los procesos de globalización.

Asimismo los conocimientos particulares de la disciplina y los de la formación pedagógica y especializada les permitirán a los estudiantes conocer acerca de diversos modelos de enseñanza, identificar concepciones sobre la ciencia, el aprendizaje y la enseñanza que suceden en el espacio del aula. Por otra parte organizan secuencias de contenidos y actividades, seleccionarán recursos y estrategias sobre temas transversales.

En el documento también podemos advertir sobre la estructura curricular del primer, segundo, tercer y cuarto año de la carrera. Por ejemplo para el primer año de la carrera de grado se encuentra el espacio de la Fundamentación-Pedagógica en el cual se dictan tres asignaturas a saber perspectiva Filosófico-Pedagógica I, Perspectiva Pedagógico-Didáctica I (materia que dicta Gladys) y Perspectiva-Sociopolítica. Asimismo se observa el Espacio de la Especialización por Niveles, en el cual se dicta la asignatura Psicología y Cultura la Educación. También en el Espacio de la Orientación se dicta la Perspectiva Espacio Temporal de Argentina y América, la Perspectiva Espacio Temporal mundial, Antropología e Entegración Areal I. Por último el Espacio de la Formación Ética, Campo Tecnológico, Mundo Contemporáneo que atraviesa todos los espacios de la grilla curricular del primer año. dicta la asignatura Espacio de la Práctica Docente I.

La estructura curricular correspondiente al segundo año del ciclo común contempla el Espacio de la Fundamentación Pedagógico-Didáctica que dicta las asignaturas Perspectiva Filosófico-Pedagógica II, Perspectiva Pedagógico-Didáctica II (Didáctica Especial), dictada por Stefani. Luego en el Espacio de la Especialización por Niveles donde se dictan asignatura Psicología y Cultura del Alumno de EGB 3 y polimodal. Además en el Espacio de la Orientación, que se divide el Espacio de la Geografía dónde se dictan la Perspectiva Ambiental I y la Perspectivas Social, La Formación Complementaria donde se dicta las asignaturas Economía, Sociología e Historia I y la por último en otro Espacio la Integración Areal II. En este caso como en

el diseño curricular para el primer año se dicta como materia que atraviesa a todos los espacios, Formación Ética, Campo Tecnológico y Mundo Contemporáneo, la asignatura Espacio de la Práctica Docente II.

El documento detalla para todos los años de la carrera el contenido mínimo de cada año, correspondiente al Espacio de la Orientación. Lo que se encuentra dictaminado por la presente resolución y por la modificatoria número 3581/00 también detalla sobre los espacios curriculares del Tercer y Cuarto año del Profesorado de Geografía y de Historia. El documento también posee un cuadro de correlatividades para cada año a partir del segundo año, señalando por ejemplo que para cursar la Perspectiva Pedagógico-Didáctica II es necesario haber cursado la Perspectiva Pedagógico-Didáctica I. Por lo tanto la asignatura en la que está haciendo las prácticas Gladys aporta los conocimientos necesarios para transitar la asignatura que está dictando en el segundo año Stefani, ambas materias en la que es profesora titular Florentina Lapaldula, nuestra coformadora.

La resolución 13259/99 que estamos analizando no contempla los contenidos mínimos para él y espacio de la Fundamentación Pedagógica tampoco para el Espacio de la Especialización por niveles. Es por ello que para el análisis hemos tenido que recurrir a la Disposición N° 31/05. Dicho anexo detalla los contenidos mínimos entre otros para la Perspectiva Pedagógico-Didáctica I y II, contenidos que nos interesan particularmente. Podemos decir que la Perspectiva Pedagógica-Didáctica I contempla los siguientes contenidos:

#### “PERSPECTIVA PEDAGÓGICO DIDÁCTICA I

##### Pedagogía y Didáctica

- La educación como hecho complejo. El concepto de complejidad como característica de la realidad social en la actualidad.
- La intencionalidad educativa. Educación formal, no formal e informal.
- Perspectiva histórica del surgimiento de la Pedagogía, del Sistema Educativo y la Didáctica.
- Influencias de las tendencias pedagógicas en las concepciones didácticas. Modelo Tradicional. Movimiento de la “Escuela Nueva”. Modelo Tecnista. Tendencias actuales.

### Objeto y campo de la didáctica

- La Didáctica: su objeto de estudio. Debates actuales en relación al campo didáctico. Relación de la Didáctica con otras ciencias. Didáctica General y Didácticas Específicas.
- La tríada didáctica en el contexto institucional. Influencia de los contextos en la situación didáctica.
  
- Los procesos de enseñar y aprender. El aprendizaje escolar. Concepciones de enseñanza y rol docente. La construcción del conocimiento en el marco de las relaciones interpersonales. El grupo como sujeto de aprendizaje. Implicancias para el currículo escolar. Las ideas previas de los alumnos. Importancia de las mismas en el aprendizaje. Evolución de esta línea de investigación didáctica (ideas previas, preconcepciones, concepciones alternativas, teorías implícitas, etc.) Indagación de ideas previas. Sus relaciones en torno al cambio conceptual. Revisiones y evolución de esta línea de investigación. Del cambio conceptual radical al cambio conceptual metodológico y actitudinal. El rol constructivo del error.
- Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación como facilitadoras de acciones devenidas de la profesión docente y vinculadas al uso didáctico de programas específicos sobre contenidos disciplinares.
- Relación teoría práctica en los procesos de enseñanza y de aprendizaje

### Curriculum e ideología

- El currículo como proyecto político, social, cultural y educativo.
- Concepciones y funciones del currículo. Evolución del concepto de currículo. Fundamentos filosóficos, epistemológicos, pedagógicos, psicológicos y sociológicos del currículo. Componentes del currículo.
- Currículo prescripto, real, oculto y nulo.
- Procesos de construcción del currículo. Ámbitos de diseño: niveles de Concreción Curricular. Distintas formas de organización curricular. El proyecto Educativo Institucional y el Proyecto Curricular Institucional.
- Poder y participación en los procesos de construcción curricular. Procesos decisionales en la construcción curricular.
- Análisis del Diseño Curricular Jurisdiccional atendiendo a los niveles para los

que se forman los alumnos.

- Los distintos materiales curriculares con los que cuenta el docente. Procesos de editorialización del curriculum.

Por lo tanto, propone un eje de Pedagogía y Didáctica, otro de Objeto y Campo de la Didáctica y finalmente otro sobre Currículum e Ideología.

Por otro lado se analizó el programa institucional de la cátedra Perspectiva Pedagógico Didáctica, este programa de la cátedra se plasma lo que se llevará a cabo durante el año, como se va trabajar, con qué contenidos, propósitos y objetivos. Por otro lado se plantean los textos que se trabajarán durante el año, los materiales, se estipula un cronograma con la cual se plantean los meses en lo que se pretende trabajar cada tema y contenido.

Por otro lado dentro del programa institucional de la cátedra se plantea que la estructura curricular de los Profesorados de Geografía, la asignatura PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DIDÁCTICA II, corresponde al 2º año de la carrera. En este espacio de aprendizaje se profundizará el análisis y reflexión sobre los conceptos principales correspondientes a los campos de estudio Pedagógico y Didáctico, profundizando lo abordado en PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DIDÁCTICA I. También se tendrá en cuenta los contenidos abordados en las otras asignaturas del 1º y 2º año, teniendo como eje articulador al Campo de la Práctica. Con el fin de formar profesores críticos, que puedan reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje, y desempeñarse en cualquier espacio educativo que seleccionen.

De este modo se puede observar en el programa de la cátedra que se refuerzan los contenidos vistos en el primer año de la asignatura, ampliándolos con otros nuevos, con la intención de generar un espacio en donde los(as) estudiantes puedan problematizar sobre la tarea docente y su rol en las instituciones educativas fomentando la garantía al derecho a la educación. Con el objetivo de que puedan ir reflexionando sobre ¿En qué espacios existen prácticas educativas? ¿Por qué y para qué enseñar geografía en la escuela secundaria? ¿Cómo desarrollar propuestas de enseñanza? Estas preguntas acompañan todo el trayecto formativo de los(as) estudiantes, y que se irán profundizando y complejizando a medida que se aborden distintos conocimientos en las diversas materias que cursarán en el profesorado.

Por otro lado en el programa se puede vislumbrar el encuadre metodológico, donde se propone generar una relación pedagógica entre la docente y los (as) estudiantes más horizontales, con el fin de que la construcción del conocimiento sea de manera conjunta a través de la relación entre la práctica y la teoría. En este sentido “implica reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente 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 (Edelstein 1996:85)

Desde este posicionamiento, la docente comienza trabajando con la especificidad de la materia reflexionando ¿para qué enseñar geografía en las escuelas secundarias? Luego continúa con “currículum” como proyecto educativo y como marco regulador de la tarea docente y por último se propone desarrollar durante el segundo semestre un taller de construcción de propuestas de enseñanza de la geografía.

### Cierre

El trabajo previo con los diseños curriculares durante la cursada posibilitó gratamente. El análisis del Diseño Curricular de la cátedra asignada, en mí caso del Profesorado de Geografía al comienzo me resultó complejo porque no encontraba los contenidos que debía abordar de la cátedra Perspectiva Pedagógico Didáctica ya que al no ser un currículum vigente aprecia solo en la Resolución N°13259/99 que se había realizado como extensión de ese currículum. Luego de observar la resolución pude orientarme un poco más e ir construyendo los contenidos que quería abordar en base a la cátedra y a el tema que fue la “Planificación de la Enseñanza”

De este modo puedo decir que la tarea previa en la cursada posibilitó un análisis más profundo en la contextualización de los diseños didácticos, permitiendo desarrollar las clases de manera adecuada, dándole un sentido a la construcción del contenido.

## **Dimensión institucional**

### Introducción:

El trabajo de campo tiene el propósito de documentar, registrar, realizar una reconstrucción crítica y reflexiva del conocimiento y la experiencia vivida en la práctica de enseñanza.

En el segundo cuatrimestre de cursada de Prácticas Pedagógica recibimos la noticia de que finalmente realizaremos las prácticas, lo cual nos dieron la opción de elegir el profesorado y el instituto para llevar a cabo las prácticas, en este sentido junto a un grupo de compañeras se eligió el Instituto de Formación Docente N° 96 “Dardo Rocha”. Algunas eligieron el Profesorado de Educación Inicial en el horario matutino y otro grupo eligió el profesorado de Geografía en el horario vespertino. De este modo iniciamos el camino de la incalculable experiencia de educar, en donde todo no puede preverse ni planificarse con exactitud. Desde la intención de la transmisión, las condiciones externas y las voluntades de los otros, provocando la flexibilidad (Antelo, 2005).

Al comienzo observamos la página de la institución para conocer lo externo de la institución, para luego adentrarnos a conocer lo interno y su interior, para la cual realizamos un recorrido observando los diferentes rincones, espacios y actores que hacen a la institución. Por otra parte realizamos entrevistas a diferentes actores de la institución, esto nos permitió poder conocer y analizar en profundidad mucho más la institución en la cual nos insertamos.

Antes de avanzar, nos interesa expresar nuestro posicionamiento respecto al recorrido en que hemos recolectado información para conocer la Institución elegida ya que entendemos que nuestra situación de cara a la observación, registro y posterior análisis es una “posición implicada” (Nicastro 2021). En primer lugar, porque no es ingenua: pensamos y construimos conocimiento desde un posicionamiento epistémico que nos orienta en la elaboración de los dispositivos de recabación de datos y de su análisis. Por otro lado, porque no pretendemos “anticipar todo” ni “dar cuenta de todo lo que sucede” sino, retomando el decir de Remedí, sostener una actitud que nos permita “Entrar y

decir pues en realidad yo no sé nada de este lugar, tengo que aprender antes donde estar parado en estas práctica situada para entender qué pasa. (En todo proceso de intervención) estaremos metidos en el medio, entre lo que deseamos y entre lo posible, con esa institución, con esos sujetos, con esas prácticas, con esa historia. (Remedi 2004,14).

Ello implica abordar estas tareas desde una perspectiva situacional, advirtiendo la historicidad, formas organizativas, tramas de relaciones y de construcción de significados que implican a la Institución que deseamos conocer.

Por otro lado además del análisis institucional realizado en conjunto con las demás practicantes, en este trabajo también se pretende realizar un análisis desde la observación del contexto áulico y de clase entendiendo a la observación como dispositivo pedagógico teniendo en cuenta que “para observar las prácticas de enseñanza, en tanto prácticas sociales y dado su carácter casuístico, resulta necesario construir sistemas de referencia *ad hoc*, inherentes a cada situación específica, por lo que “no es posible la existencia de un único referente, modelo o patrón, sino que exige la construcción de una red de relaciones entre órdenes heterogéneos” (Rodríguez Ousset, 1993). De otro modo, con modelos de observación con referentes genéricos, daríamos cuenta del otro tipo de paradigma: el de control. Este último, pretende visibilizar el ajuste o desajuste desde una mirada única, que procura prefigurar las acciones, en lugar de comprenderlas en tanto hechos singulares, con sus propios sentidos y opacidades. (Aldana López - Susana de Morais Melo - María Noelia García Clúa - Marina Barcia . 2027:5)

En este sentido se trató de revisar, buscar y reflexionar sobre aquellos aspectos cotidianos que forman parte de la tarea docente, por otro lado se pretende analizar el Diseño Curricular del Profesorado de Geografía en conjunto con el Programa de la Cátedra Perspectiva Pedagógico Didáctica, cuyo análisis permitieron poder llevar adelante los diseños de las propuestas de enseñanza. Por otro lado se pretende también analizar los diseños de clase a partir de las diferentes correcciones y las clases implementadas desde los datos recabados durante la implementación, realizando un análisis crítico y reflexivo.

### Desarrollo

*Realizado colaborativamente con: Ana Zamboni- Agustina Herrera- Gladys Seijas y Stefani Gutierrez*

*El contexto, la institución y lo institucional.*

*La trama institucional “es el tejido que se construye con entrecruzamiento de hilos, de líneas que forman “la tela”, “la novela”, el drama” de una institución. Institución en tanto conjunto organizado de personas con una localización espacio-temporal que persiguen fines comunes” (Souto Marta, 1996:80)*

Para realizar el presente análisis nos hemos valido de diferentes instrumentos para conocer la institución, como entrevistas semi estructuradas a distintos actores sociales como la directora, la vicedirectora, la preceptora y la bibliotecaria (estas dos últimas correspondientes al turno tarde); la observación a través del recorrido por el edificio, el visionado de redes sociales (como la página web e Instagram oficiales del instituto), asimismo como entrevistas espontáneas que han surgido de compartir el cotidiano con los actores institucionales, como comentarios de alumnos.

Las cuatro estudiantes hemos compartido colectivamente la información obtenida a través de diferentes registros escritos: las entrevistas, por ejemplo, fueron grabadas y luego transcritas en un archivo digital; también hemos tomado notas y fotografías de diversos espacios en nuestro recorrido por la institución y apuntado cuestiones que nos han parecido relevantes al acceder a los contenidos en redes sociales.

Antes de avanzar, nos interesa expresar nuestro posicionamiento respecto al recorrido en que hemos recolectado la información para conocer la Institución elegida, ya que entendemos que nuestra situación de cara a la observación, registro y posterior análisis es una “posición implicada” (Nicastro 2021). En primer lugar, porque no es ingenua: pensamos y construimos conocimiento desde un posicionamiento epistémico que nos orienta en la elaboración de los dispositivos de recabación de datos y de su análisis. Por otro lado, porque no pretendemos “anticipar todo” ni “dar cuenta de todo lo que sucede” sino, retomando el decir de Remedi, sostener una actitud que nos permita “Entrar y decir pues en realidad yo no sé nada de este lugar, tengo que aprender antes donde estar

parado en estas práctica situada para entender qué pasa. (En todo proceso de intervención) estaremos metidos en el medio, entre lo que deseamos y entre lo posible, con esa institución, con esos sujetos, con esas prácticas, con esa historia.” (Remedi 2004, 14).

Ello implica abordar estas tareas desde una perspectiva situacional, advirtiendo la historicidad, formas organizativas, tramas de relaciones y de construcción de significados que implican a la Institución que deseamos conocer.

Al seleccionar la Institución que elegimos para transitar nuestras prácticas, nuestro primer acercamiento fue a través de información disponible en internet.

El instituto de formación docente (I.S.F.D) N° 96 “Dardo Rocha” cuenta con una página web. Al comienzo de la página podemos observar una fotografía de la entrada de la institución y seguidamente se encuentra una frase de Paulo Freire «Enseñar no es transferir conocimientos, es crear las posibilidades para su propia producción o construcción».

Esta frase nos generó una invitación desde el vamos a apartarnos de una educación tecnicista para empezar a conocer un lugar de construcción de conocimiento. Esto nos llevó a pensar, desde nuestra mirada de extranjero, que esta institución participa en el proceso de formación de los futuros docentes, los docentes saben de ese mágico momento en el que la intención pedagógica se encuentra con el deseo, la motivación, la voluntad y el proyecto del otro y participa de eso. En este sentido “las funciones específicas de lo “hegemónico”, lo dominante deben ser siempre acentuadas, aunque no de un modo que sugiera ninguna totalidad a priori.”(Achilli,2009:43)

Por otra parte en el inicio de la página se puede observar un menú conformado por 20 ítems que brindan información muy completa del Instituto. En cada ítem se encuentran varios incisos, por ejemplo en el que señala “Instituto” se encuentra desplegando el menú los datos institucionales, la historia, ubicación, equipo de gestión, docentes y biblioteca. A su lado encontramos “Ingreso 2022”, “Profesorado de Educación Inicial”, “Profesorado de Geografía”, “Información para alumnos/as” e “Información para docentes”. Por otro lado se encuentra el “Campus Virtual”, “Consejo académico institucional (CAI)”, “Centro de estudiantes”, “Asociación cooperativa”, “Novedades”, “Mesas de exámenes”, “Planes institucionales”, “Inscripción a cursadas

2022”, “Normativas”, “Documentación de interés”, “Calendario académico” y “Pedido de información”.

En base a la página web y los diferentes datos que fuimos recabando a través de las entrevistas a diferentes actores de la institución podemos, observar teniendo en cuenta los aportes de Achilli (2009) que el instituto se creó el 8 de marzo de 1943 obedeciendo a la necesidad de la ciudad de La Plata de contar con otro establecimiento nacional para la formación de maestros. Recibió el nombre “Dardo Rocha” en honor al fundador de nuestra ciudad y comenzó a funcionar en lo que era el edificio de la antigua Escuela Provincial N° 13, edificio que data de 1890.

La escuela cuenta con dos turnos: el de la mañana y el de la tarde. En 1950 se inauguró el curso nocturno. Los futuros maestros hacían una formación y una práctica intensa en las escuelas anexas de la propia institución.

Hacia la década del 60/70 se produjo un cambio significativo: la formación docente pasó a ser responsabilidad del Nivel Terciario, adecuándose a los cambios que se proponían desde el sistema educativo nacional a fin de profundizar y profesionalizar la formación docente. Entre 1970 y 1987 se otorgó el título de “Bachiller Nacional” a los alumnos egresados de sus cursos de enseñanza media.

En la década del 80 el Normal 2 integró el grupo experimental Magisterio de Educación Básica (MEB), que retrotraría el comienzo de la formación docente al 4° año de enseñanza media. Esta experiencia fue suspendida después del egreso de tres promociones. La escuela perteneció al ámbito Nacional hasta la reforma de la década del 90, cuando se pautó el traspaso de los servicios educativos que dependían del Ministerio de Educación de la Nación a las correspondientes entidades provinciales.

Esta transferencia se efectivizó el 1° de enero de 1994 y fue ampliamente discutida por la comunidad educativa por el intento de desarticular su proyecto pedagógico dividiendo al servicio en cuatro escuelas. Después de arduas gestiones durante varios años recién el 31 de agosto de 2001 se dictó la Resolución 3759 que reconoce a las Escuelas Normales como UNIDADES ACADÉMICAS manteniendo su organización original y a partir de la cual se le reconoce la estructura interna de sus cargos directivos y valida su autonomía institucional para la elaboración de un proyecto pedagógico articulado. Sin embargo, hubo que esperar hasta el 7 de julio de 2005 y la publicación de la Resolución 2947/05 para que se reafirmará la estructura de la

institución como Unidad Académica y se restituyera el nombre de “Escuela Normal”, base de su identidad institucional.

El ISFD N° 96 – Normal 2 dicta actualmente las carreras de:

- Profesorado de Educación Inicial, desde el año 1996; y
- Profesorado de Geografía, desde 2004.

El Instituto Superior de Formación Docente N° 96, forma parte de una unidad académica conocida como “Normal 2” formada por el jardín de infantes, la Escuela Primaria N° 128, la Escuela Secundaria N° 33 y el Instituto de Formación Docente en cuestión.

Dichas instituciones comparten las instalaciones del edificio que ocupa toda la manzana comprendida entre la calle 7, calle 55 y diagonal 78. Mientras que en el turno mañana se desarrollan las actividades del nivel secundario y del profesorado de Nivel Inicial; por la tarde funciona el nivel primario, algunos cursos de secundario y el profesorado de Geografía.

Si bien, la unidad académica cuenta con una directora para todos los niveles, Mabel Falaschi; cada nivel cuenta con su propio equipo de gestión. Más allá de compartir el edificio, el equipo de gestión se ha mostrado animado con un proyecto de articulación institucional, que implicaría un cambio de eje “para que la articulación no sea solamente la visita de jardín a primaria, o de primaria a secundaria o saber que carreras se dictan” sino un abordaje colectivo en el que se trabajarán contenidos curriculares comunes que atraviesan desde jardín a superior (proceso que está en espera ya que están en curso los concursos para cubrir los cargos de los profesores encargados de llevar adelante dicha propuesta.)

La entrada al Instituto está ubicada en la diagonal 78, más cercana a calle 5 (más allá habrá otra desde donde se ingresa al secundario). Al ingreso, nos encontramos con un hall que consta de puertas que se encuentran cerradas y sobre las cuales se habilita el paso a través de un botón que se encuentra en la receptoría. Una vez habilitado el paso nos encontramos con un hall central con puertas de ingreso a varias aulas. Del lado izquierdo, más próxima se encuentra la receptoría y poco más adelante, la dirección. Hacia cada costado, hay pasillos que conducen a otros espacios y, atravesando el hall, se sale a un patio que parece pequeño pero “sorprende” luego por su amplitud. Luego de

recorrer el patio, puede accederse a otro ala del edificio donde se encuentran más aulas, la biblioteca y el “Jardín de la memoria”, en el que se homenajea a una profesora y a estudiantes de la institución desaparecidos durante la dictadura cívico militar del año 1976.

Dado lo amplio del edificio, nos debemos varios detalles acerca del espacio. Podemos comentar que la directora y la vicedirectora nos han expresado que se trata de un “edificio muy antiguo que no ha tenido buen mantenimiento.” por lo que han realizado numerosos reclamos al “Consejo Escolar”. Sin embargo, se encuentran con frecuentes dificultades de orden edilicio.

Además del deterioro de mobiliario o estructuras que mencionan, han expresado su preocupación por inconvenientes respecto al uso compartido de instalaciones entre los distintos niveles que cohabitan el lugar.

Uno de ellos, es el uso de los baños (ya que Superior debe tener baños diferenciados debido a que el resto de los estudiantes de la unidad académica son menores de edad). Por otro lado, un conflicto respecto a las “entradas” al edificio: “Los auxiliares no quieren que entren los de Superior por aquel lado porque ellos no quieren abrir la puerta a los que no sean de Primaria o de Secundaria.”, mientras que, la entrada “oficial” del Instituto debe permanecer siempre cerrada ya que “se te escapan los pibes” (de secundaria). Conflicto que se agrava ya que profesores y directivos sostienen que los estudiantes de superior deben tener autonomía para entrar y salir y a su vez, los preceptores aluden a que “no pueden levantarse todas las veces que sea necesario abrir la puerta a un estudiante”. Una frase de la vicedirectora resume esta cuestión: “Acá las cerraduras son un conflicto”. Este conflicto que manifiesta el equipo directivo en cuanto a lo edilicio, se refleja en las entrevistas realizadas a la preceptora y a la bibliotecaria del turno tarde. Podemos señalar que la preceptora nos comenta y hemos sido testigos de ello, está continuamente abriendo la puerta cuya cerradura eléctrica requiere que se apriete un botón que habilita la entrada. Además nos comenta que le parece muy bueno que la institución sea un unidad académica, porque cree que es la esencia y la tradición de todas las escuelas normales pero también no le parece adecuado que ingresen menores de edad y adultos por la misma entrada y en el mismo horario. Cabe señalar que el horario de entrada de la primaria coincide con el horario de entrada de los estudiantes del instituto a las 13 hs, por diag.78. Además nos comenta que también es

una complicación la llave del baño, ya que como es un baño destinado a los adultos, está con llave y cada vez que cualquier persona de la institución quiere ir al baño debe pasar por receptoría a pedir la llave.

Asimismo la bibliotecaria cuando se le pregunta por cuestiones sobre las que le parece importante sugerir alguna reforma, hace alusión a lo edilicio. Nos manifiesta que se encuentra aislada del instituto y de lo que sucede adelante. Conste que la biblioteca se encuentra en una isla, cuyas paredes son de edificación antigua con una mampostería de aproximadamente 30 a 40 cm de ancho. En consecuencia esta edificación construida en ladrillo macizo aislada de ruidos y demás situaciones que puedan suceder en el exterior, Además señala otros inconvenientes en cuanto a la cocina (ya que no tienen donde calentar agua, ni comer algún refrigerio), aulas faltantes y sala de profesores (esta sala se comparte con la receptoría porque no hay sala de profesores) De lo expuesto parece que la cuestión edilicia es un conflicto que atraviesa a toda la institución. En este sentido podemos vislumbrar una organización específica de la institución en la que se cumplen ciertas funciones especializadas con el propósito de concretar alguna norma/valor. Institución se utiliza en este caso como sinónimo de establecimiento y alude a una organización con función especializada, que cuenta con espacio propio y un conjunto de personas responsables del cumplimiento de determinadas tareas y el logro de determinados fines. De esta manera cada tipo de establecimiento configura y representa el momento particular de una norma universal” (Yentel N, 2006:22)

Es interesante analizar este conflicto incorporando las voces de los actores institucionales, ya que se pueden advertir en este caso encuentros en el mismo sentido, la necesidad de arreglar, acondicionar, organizar y demás en torno a lo edilicio implica procesos de negociación inscriptos en la cultura institucional.

Por otro lado en cuanto a lo normativo pudimos evidenciar a través de la entrevista que el planteamiento normativo durante la pandemia fue más laxa y flexible. Las directoras nos comentaron que podían no hacer nada durante el año y solo con presentar y aprobar los trabajos en abril aprobaban una cursada. Sin la mirada sobre la integralidad, sobre el recorrido, sobre la trayectoria. Eso vino por normativa en el 2020. Y en el 2021 la normativa que bajaron decía que era para aquellos alumnos que habían tenido una cursada intermitente en trayecto formativo complementario. Lo que hicieron fue trabajar con el CAI, donde hay docentes y alumnos, lo cual se trabajó “¿Qué implicaba ser un

alumno intermitente?” que no era inscribirse en marzo y aparecer en diciembre. Se acordó el porcentaje de asistencia, que hubiese tenido comunicación con el docente durante los dos cuatrimestres: que podría haber sido o que era intermitente, pero no que no existía ese contacto. Y eso, por ahí, permitió estructurar un poco más y poder hacer un acompañamiento más real. Porque un alumno que se inscribe en marzo, que no viene nunca y que aparece en noviembre, es como dar la materia. Las directoras expresaron “insistimos para que se trabaje mucho en foros, en subir material, consignas... Muchas docentes armaron para cada tema un video, ellas explicándolo, más allá de que una vez por semana o una vez cada quince días tenían videoconferencia con sus alumnos, pero para que pudieran ir haciendo una lectura de texto. Fue todo un proceso de reordenamiento... No conocen sus trayectorias, les cuesta mucho ordenar sus trayectorias. Muchas veces nos sentamos con ellos y lo vemos. Tenemos un instituto chico, entonces tenemos ese trabajo individualizado” (Anexo entrevista directora y vicedirectora)

Otra cuestión que surgió de las entrevistas sobre el trabajo durante la pandemia y que fue señalado en la voz de la bibliotecaria, es con respecto a que se trastocaron un poco los roles dentro de la institución y la bibliotecaria, tuvo que por un lado tratar de digitalizar y conseguir materiales digitales pero además ayudó en la confección de legajos digitales y en el seguimiento de los estudiantes. Esta situación también la remarca la preceptora que en pandemia y en la presencialidad se ha encargado de hacer un seguimiento a los estudiantes para conocer sobre sus situaciones de manera de alentarlos a seguir la carrera. Textualmente nos dice la receptora “por ahí en lo que se puede llegar a complicar pero que tampoco es algo muy, muy, es por ahí a veces hacer los sondeos de porque dejan la carrera o por ahí registrarlos, rastrearlos, a veces porque o ya no te atienden o ya no te responden, viste cuando vos querés traer chicos, que regresen porque la verdad que tienen que tienen las capacidades que podrían continuar la carrera tranquilamente, entonces vos a veces haces un relevamiento para saber porque dejan. Hacemos un seguimiento, los tratamos de llamar y esto se puede complicar porque a veces no hay teléfono o a veces no te contestan como te decía antes pero después no hay mayores complicaciones o conflictos”

En este sentido podemos decir que las instituciones marcan normas que expresan valores protegidos en una realidad social determinada. Como normas que marcan el límite entre lo permitido, lo prohibido y de esta manera, expresan el poder de lo social

por sobre lo individual. Ejercen por lo tanto una función de regulación social, ya que estas normas-valor, formalizadas o no en leyes escritas, concretadas o no en organizaciones específicas pautan el comportamiento de los individuos fijando sus límites. La obligatoriedad escolar, la función de regulación social asignada a la escuela o a la familia son muestras de la dimensión normativa del término institución” (Yentel N,2006:22) Una de las regulaciones que se presentan tiene que ver con las correlatividades y la aprobación de las materias, en donde a los alumnos les cuesta mucho ordenar sus trayectorias y al querer avanzar y realizar todas las materias dejan de lado las que deben aprobar para poder avanzar para ello lo que se descargaron en un Drive donde se encuentran todos los legajos, con las notas actualizadas de todos los alumnos de las dos carreras, a partir de ello se puede ver cuál es la trayectoria. Nos comenta por ejemplo: “Vos no tenes aprobada tal cosa...” - “Si, yo la cursé en el 2016 y la hice por promoción...” - “No, bueno, pero no estaba pedida por promoción esta materia. Si el profesor no te la pasó por promoción porque no la tenía autorizada y ahora ya no está el profesor, yo no le puedo decir a un docente “aprobalo porque en el 2016 dice que se sacó un siete o un nueve”. Es imposible. Los acuerdos que no están escritos no los respeto porque no están” (Anexo entrevista directora y vicedirectora) entonces se realiza un acta donde queda todo asentado se escribe, se lee y lo firmamos. También tienen un documento que dice la situación por la cual se hace esa excepción. Si viene la inspectora se puede decir “esta es la situación de este alumno, este es el acuerdo que hicimos”.

Siguiendo a Yentel (2006) Las instituciones son formas culturales diversas, como normas, significados y como organizaciones específicas, concretan el poder de lo social por sobre lo individual, dicen a los individuos que es lo correcto, que es lo permitido y qué es lo prohibido operan a modo de marcos.

Se puede vislumbrar uno de los niveles contextuales Achilli (2009) el contexto de la escuela cotidiana, el que denominamos contexto socio urbano, para referirnos a la escuela de la ciudad y la que alude a la escuela más amplia que tiene que ver con lo nacional, en donde podemos encontrar la política neoliberal. En ella encontramos diferentes espacios, tiempos específicos, donde circula la palabra, los silencios, los ruidos. Siguiendo a Achilli (2009) esos tiempos y espacios se constituyen en una relación con otros tiempos y espacios que pertenecen a diferentes escuelas de mayor o menor generalidad estructural. En este sentido se pudo observar que en esta institución

funcionan varios niveles, primaria, secundaria y el instituto de formación docente, por lo cual encontramos varios actores en su cotidianidad y donde se evidencia el constante movimiento. En este caso encontramos que esta solo una vicedirectora a cargo de primaria y en caso de secundaria una de las vicedirectores está con licencia, la directora nos comenta que “Estaba pautado que el director de la unidad académica tenía que tener doble carga pero en provincia de Buenos Aires no se cumple. Además ambas llegaron a la unidad académica en agosto del 2019 y justo al año siguiente comenzó la pandemia” (Anexo entrevista a la directora)

Destacamos así mismo, que en el instituto normal N°96 se pueden identificar desde lo instituido, acciones concretas para continuar realizando actividades que contrarrestaban las nuevas prescripciones. Remedí (2004) explica, que se analiza lo instituido como trascendente y sin cambios pero en este caso, la escuela aprovechó los intersticios para seguir organizándose, sobre todo en la pandemia donde se encontraron con diversos problemas y hasta se encontró mucha baja de los estudiantes, frente a esta situación la directora nos comentó que “se vieron obligados a armar las aulas virtuales desde el INFOD, sin tener experiencia previa, sino desde la necesidad. Es por ello que para gestionar el nivel superior se trabajó sobre las aulas virtuales, se hicieron capacitaciones para los docentes, se terminó el taller inicial, se hizo un plan de emergencia para los alumnos, se comenzó en mayo. Se trabajó con cautela para no perder matrícula” (Anexo entrevista directora –vicedirectora) de este modo podemos decir que “Toda intervención va a trabajar del lado de lo instituyente, no de lo instituido toda intervención apunta a trabajar sobre procesos emergentes no sobre lo dominante toda intervención intenta trabajar sobre los intersticios institucionales y esto hay que aprender a observar, a reconocerlo y hay que aprender a hacerlo” (Remedí 2004:3)

Otro de los emergentes que se evidencian en la institución que fue motivo de conflicto y de cambios la puerta donde al comienzo se la preceptora cerraba con llave luego de los intersticios donde los auxiliares no quieren abrir la puerta a los que no sean de Primaria o de Secundaria, se organizó creando un sistema para donde se abre la puerta con un botón eléctrico entonces el preceptor puede abrir, la puerta desde adentro pero se traba. (...) “Las cerraduras acá es un conflicto” nos expresa la directora. Por otro lado van resolviendo los conflictos que se le presentan en cuanto a lo edilicio con los baños, la falta de insumos y en cuanto lo económico en algunos casos corre por su cuenta, de este modo “nos expresan el Consejo (escolar) dice que no tiene plata, no pueden cambiar las

cerraduras, entonces nosotras ponemos mucha plata para cerraduras. Los baños nuestros están siempre cerrados, los alumnos venían, pedían las llaves y se perdían las llaves. Ahora empezaron a anotar, cuando la entregan y la devuelven. Porque una llave sale \$500. Cooperadora no tiene y el baño no puede estar ni abierto ni cerrado. Cerrado no lo puedo usar y abierto se meten los pibes de secundaria o de primaria, y no puede pasar eso. Si hay un adulto en el baño y entra un pibe es un problema” (Anexo entrevista vicedirectora)

### *Análisis sobre entrevista a la co-formadora<sup>1</sup>*

#### *Trabajo en conjunto de Stefani Gutiérrez y Gladys Seijas*

En este apartado analizaremos la entrevista y nuestra experiencia en común con nuestra co-formadora Florentina Lapadula. Cabe señalar que las alumnas Stefani Gutiérrez y Gladys Seijas compartimos la misma co-formadora.

Por otra parte la alumna Stefani realizará sus prácticas en el espacio de la Formación Pedagógico-Didáctica II mientras que Gladys lo hará en el espacio de la Formación Pedagógico-Didáctica I.

En una primera entrevista nos reunimos por separado con la co-formadora, en esta oportunidad conversamos sobre nuestras trayectorias y sobre la trayectoria de la docente. En este último sentido la docente nos pidió que le hagamos la entrevista en forma conjunta, por lo que como Stefani ya había sistematizado en esta primera reunión sobre preguntas que estaban previstas realizar a la co-formadora, utilizamos esta entrevista como insumo para el análisis.

Queremos señalar que desde nuestros primeros encuentros la co-formadora ha sido extremadamente cálida, respetuosa, nos ha alentado y acompañado en este proceso sobre nuestras prácticas de la enseñanza. Asimismo nos ha dado total libertad para dar los temas del programa que nos corresponden y está abierta a las propuestas que les hemos ido realizando.

De la reunión nos comenta que ella nos puede brindar en su espacio dos clases para observar su trabajo y seis clases para que nosotras dictemos la materia. Además ya

---

<sup>1</sup> Disponible desgravación de la entrevista al final del análisis

contábamos con el programa de la materia que nos había sido facilitado antes del receso escolar. Es por ello que a partir de allí armamos el cronograma de trabajo que más adelante le entregaríamos.

Con respecto a su trayectoria la docente se desempeña en dos cursos de la institución y nos comenta que ha tenido que licenciar horas en otros institutos porque ha obtenido una beca para un doctorado en la Universidad de Mar del plata, el cual está realizando en la actualidad.

Por otra parte señala que hace diez años que se recibió de Profesora en Ciencias de la Educación y que además ha realizado una maestría en Brasil.

Sobre el plan de Estudios del profesorado nos ha comentado lo siguiente: “Con respecto a eso ahora está en proceso en los profesorados de Educación secundaria que están desde el año 1999, en la provincia de Buenos Aires, donde solo hubo un cambio en el de Práctica del Lenguaje, Literatura e inglés. Este año están surgiendo algunas reuniones porque está en proceso el cambio del diseño curricular y el plan de estudio del profesorado de geografía que está desde el 99. De hecho se encuentra la Resolución N°13271/99. Estableciendo que la implementación de la resolución en los distintos servicios educativos dependientes de la Rama de Educación Superior.” Esto ya lo veníamos viendo durante la cursada pero debido a la diversidad de planes y años distintos, nos vino muy bien focalizar en lo que finalmente sería nuestro espacio de prácticas, más concretamente el profesorado de geografía.

También nos comenta sobre cómo organiza las materias y los acuerdos que ha realizado con otros actores institucionales, específicamente con la profesora de Práctica Pedagógica del tercer año de la carrera y la profesora de las Prácticas de la Enseñanza, que en otra oportunidad pudimos saber que se llama Claudia. Sabemos también de sus dichos que como ella dicta los dos espacios de la Formación Pedagógico-Didáctica puede organizar algunos recortes y acomodar temas para mejorar la enseñanza por ejemplo señala textual que de acuerdo con la profesora de la Práctica Pedagógica “Planteamos este recorte del programa de segundo parte de un poco pensar la especificidad de geografía y el qué y para qué enseñar geografía, pensado más desde las ciencias sociales, luego trabajar más una parte del currículum, esto también lo vemos en conjunto con el campo dos, donde comienzan a realizar observaciones áulicas, prácticas institucionales, entonces empiezan a observar diseños curriculares.”

Asimismo nos comenta que los textos con los que trabaja los elige a principio de año pero después los va cambiando de acuerdo a las necesidades que se presenten por ejemplo durante el dictado de la materia de primer año ha incorporado un texto de Alliaud (2021) “Enseñar Hoy” lo cual demuestra el trabajo dedicado y dinámico que realiza sobre el dictado de la asignatura.

En este sentido podemos observar con respecto al saber docente “se compone, en realidad, de diversos saberes provenientes de diferentes fuentes. Estos saberes son los saberes disciplinarios, curriculares, profesionales (incluyendo los de las ciencias de la educación y de la pedagogía) y experienciales” (Tardif Maurice:27) es decir que la relación con los saberes no se reduce a una función de transmisión, sus prácticas integran distintas saberes, con los que el cuerpo docente mantiene distintas relaciones. De este modo podemos decir que la docente comparte sus saberes con otros colegas para poder acompañar las trayectorias de sus estudiantes, es decir que se comprende la tarea del docente como colectiva, colaborativa y transformadora.

“Referirse a los saberes docentes implica considerar la enseñanza como la acción pedagógica que se despliega en la vida cotidiana del aula y situarla en el contexto más amplio de la profesión y las instituciones, porque la enseñanza “es la acción de un docente, a la vez sujeto biográfico y actor social. Es una acción situada, porque transcurre en un contexto histórico, social, cultural, institucional” (Basabe y Cols, 2007, p. 151). Como práctica social, la práctica docente (y la enseñanza) se presenta como una actividad altamente compleja, multidimensional, que demanda una implicación personal según las decisiones éticas y políticas que debe tomar y las intencionalidades pedagógicas que persigue” (Cometta Analia 2017:6)

En este sentido podemos percibir que se acompaña en la reflexión de la propia práctica, no se plantea como una cátedra más sino que es importante para luego poder ampliar y reforzar esos conocimientos que ven en Perspectiva Pedagógica Didáctica en la Práctica pedagógica de III.

Por otra parte nos comenta que las materias son todas anuales, el programa lo realiza al principio del año pero es totalmente flexible. Con respecto a su práctica cotidiana nos comenta que realiza lecturas de un textos, otro día realiza un análisis de un artículo de un diario, propuestas, videos y lo analizan. La primera unidad trabajaron ¿Por qué y para enseñar geografía? En la escuela secundaria, basándome un poco en las

ciencias sociales y la especificidad que tiene la geografía. Además utiliza el recurso del campus virtual del instituto a través de la mensajería interna para subir los textos que van utilizando o comparte algunos videos que van usando en la cursada. También lo utilizan para mandar los trabajos evaluativos.

De este modo siguiendo a Terigi (2012) podemos vislumbrar que la práctica cotidiana de la profesión docente no solo se basa en saber hacer, sino que también se debe tomar decisiones, reflexionar sobre sus prácticas, planificar la tarea, contar con herramientas para ese planeamiento, es decir que debe contar con ciertas categorizaciones y competencias que son parte característica de los conocimientos profesionales. El reconocimiento de la docencia como profesión implica considerar factores tales como: la necesidad del trabajo colectivo y colaborativo, entendiendo a éste no como la suma de individualidades sino bajo un carácter y actuación conjunta. También consideramos la importancia de la comprensión de la actividad como transformadora, la necesidad de la modificación de los modos de producción y divulgación del saber docente.

En este sentido la co-formadora Florentina Lapadula nos brindó la circulación colectiva de la palabra en un marco de confianza pedagógica y nos permitió poner en común intereses, inquietudes, demandas y propuestas. por otro lado con el transcurrir de las prácticas nos permitió fortalecer un vínculo dándonos total libertad en las clases para poder adquirir autonomía, orientándonos en las propuestas, para continuar avanzando en nuestras propias experiencias formativas.

### Cierre

La tarea previa y durante la residencia permitió comprender la objetivación, subjetivación y las múltiples dimensiones que se hacen visibles en las instituciones. Los intersticios, espacios, el tiempo, las configuraciones, organizaciones cotidianas, específicas, la cotidianidad de la vida escolar, los elementos de la situaciones educativa que atraviesan las instituciones, entre otras cosas.

De este modo tener cuenta el trabajo prescriptivo y de intervención sobre las prácticas, permite realizar un doble movimiento, es comprender que estamos trabajando sobre situaciones instituidas y situaciones instituyentes .Es decir, “toda intervención o todo proceso de intervención, sea en el aula, sea a nivel curricular, sea a nivel de la gestión

escolar siempre va a trabajar sobre estas dos tendencias. Sobre un proceso que está instituido y un proceso que es instituyente, lo cual en el medio opera la intervención (Remedí Eduardo, 2004:2)

En este sentido comprendiendo lo instituido e instituyente y las múltiples dimensiones que abarca lo institucional permitió pensar desde otra perspectiva los diseños de clase teniendo en cuenta el contexto, el lugar, el grupo de alumnos, la cotidianidad del aula, las intervenciones, esto también fue variando, luego de que nos hicimos presente en la institución y pudimos recorrerla, conocer el aula, los alumnos, intercambiar ideas con la co-formadora y la profesora de práctica, teniendo en cuenta que los diseños de clases no es algo que se realiza de una vez, sino que es un documento flexible que se va modificando, revisando y resignificando a medida que vamos teniendo varias aspectos en cuenta.



## **Dimensión áulica**

### Contexto áulico

Al ingresar al profesorado de Geografía en la cátedra Prospectiva Pedagógica Didáctica, dictada por la profesora Florentina Lapadula se pudo observar que el aula se encontraba al lado de la secretaría, como un salón que se encuentra aislado de los demás salones.

Se pudo vislumbrar que es pequeña, angosta y cerrada, pueden ingresar aproximadamente entre 10 a 15 alumnos, por otro lado se pudo observar que tiene dos ventanas que iluminan el salón, no posee escritorio sino que es un banco más del salón que utiliza el docente. Tiene tres pizarrones uno del lado derecho, otro del lado izquierdo, que son pizarrones para utilizar con tizas y del lado frontal se encuentra el que se utiliza con fibrón, que es el que usan habitualmente.

El aula está ordenada, no se evidencian muchos carteles, en cuanto a la instalación eléctrica tiene dos enchufes uno del lado de la puerta y otro del lado del fondo de aula. Por otro lado los materiales que se requieran utilizar son pedidos en la secretaría al momento de ingresar como (mapas-fibrones-proyector-alargador- parlantes)

A pesar de que el aula es pequeña los alumnos cuentan con espacio ya que son seis alumnos que asisten a esta cátedra, lo cual cuentan con disponibilidad de espacio. En el aula se observan aspectos antiguos, pero otros actuales, por ejemplo los inmobiliarios como bancos y sillas son nuevos, el pizarrón es actual, aunque los de pizarra con tizas continúan estando. De este modo se puede decir que “el espacio áulico obedece a un orden escolar tradicional, con bancos en fila y frente al pizarrón” (Souto Marta, 1996;85) pero se puede evidenciar que es por el tamaño y la forma del inmueble, porque en algunos caso se observó que les estudiante daban vuelta el banco para trabajar con el otro, o se sentaban en forma de ronda. Es decir que, no está sujeto a un orden, sino que surgen diferentes modificaciones sobre el espacio.

Por otro lado “el espacio es un factor estructurante de la clase en varios sentidos: de la enseñanza, en tanto pareciera que allí solo pueden llevarse a cabo actividades colectivas o individuales, mientras que el intercambio de miembros y por lo tanto la intersección para la tarea entre quienes están más allá de la cercanía física es muy difícil, en lo grupal en tanto los grupos casi necesariamente se forman entre miembros próximos especialmente y así se incentivan las relaciones en parejas, triángulos y grupos pequeños, pero no en grupos amplios” (Souto Marta, 1996;85/86) esto sucede además porque los estudiantes que asisten son pocos.

## Introducción

Durante la inserción al Profesorado de Geografía pude tener un mes a cargo del grupo de la cátedra Prospectiva Pedagógica Didáctica. Durante este periodo se pudo vislumbrar que el grupo de alumnos era reducido, poco extrovertido, no muy participativo y solían concurrir muy pocos a la cursada.

Los principales contenidos trabajados para abordar el tema de la programación de la enseñanza fueron: Modelos o enfoques de la enseñanza. Funciones y finalidades de la programación de la enseñanza como acción intencional y situada, el objeto de conocimiento en la práctica de enseñanza, criterios de selección organización y secuenciación. Intenciones /propósitos y objetivos, su concepto, funciones y su relación con el contenido y competencias. Funciones de la evaluación como un proceso de enseñanza y aprendizaje. Instrumentos y criterios de evaluación. Construcción Metodológica. Estrategias didácticas. (Como eje transversal)

Para la enseñanza de estos contenidos se implementaron varias estrategias, una de ellas se utilizó al comienzo, cuando se decretó paro Nacional el primer día de la práctica, allí se acudió a utilizar el campus virtual del profesorado en la cual subí con el consentimiento de la co-formadora la clase explicando el tema a través de un video, luego escribí la consigna y subí el PowerPoint que le serviría para comprender el primer texto que tenían para leer que era el de Feldman, esta misma estrategia se utilizó cuando estuvieron la jornada institucional.

Otras de las estrategias que se implementaron fueron videos de dos autores, de Estela Cols “la planificación áulica” y Anijovich, Rebeca “la retroalimentación de la evaluación” así como el uso de PowerPoint, fragmentos de texto como para que estuvieran un propósito lector ya que no eran de leer para las clases, esos fragmentos y textos de los autores como Feldman, Garay Fentermarcer, Jonas Soltis, Steiman, Jorge, Anijovich, R, Anijovich, Rebeca y González, Carlos, eran cortos pero seleccionados para que pudieran comprender aspectos específicos de la planificación. Estos fragmentos y textos fueron insumos que luego fueron utilizados al momento de realizar su propia planificación.

La modalidad de evaluación fue formativa, pero en mi caso solo iba evaluando clase a clase, ya que la docente fue quien se encargó de realizar la evaluación de la

planificación, en esto no pudimos acordar, porque la co-formadora lo realizaría por instancias, es decir una primera fecha de corrección y una segunda fecha, esto luego de que ya se cumpliera el tiempo de mis prácticas.

Por otro lado, unas de las negociaciones que se realizaron con la docente y co-formadora del espacio en cuanto a los aspectos mencionados anteriormente, fue con respecto a la planificación con la que los estudiantes debían concluir la cátedra. En la cual debía ser con un texto específico del profesorado de Geografía, para ello la docente seleccionó tres textos que servirían de estrategias didáctica para realizar su planificaciones uno se trataba del Manual de mapeo colectivo de Iconoclasistas. (2013). Luego seleccionó el de Cine Ambiental Gomez Sandra (2017) y La salida de campo de Pérez de Sánchez, A. y Rodríguez Pizzinato, L. (2006) estos tres textos fueron claves para producir sus propias planificaciones de clases en base a estos aspectos, otros de los acuerdos fue que la producción de la planificaciones sea una modalidad de taller en donde luego de haber visto todos los aspectos de la planificación los alumnos puedan producir con todos los insumos sus propias producciones. Esto es algo que se realizó con cada concepto y de a poco fuimos construyendo o pensando en contenidos, objetivos, intenciones etc. Por otra parte el cronograma estipulado para estos encuentros tuvo varias modificaciones debido a los feriados, jornadas institucionales y extensión de algunos días más en las prácticas, lo cual se tuvo que realizar algunas adecuaciones.

| FECHA | CONTENIDO  | BIBLIOGRAFIA  | RECURSOS  |
|-------|--|---|---|
| 02/9  | - Modelos o enfoques de la enseñanza   | Feldman, D. (2009) Didáctica general. MCE/ INFOD<br>Cap I y II  | Clase en campus virtual<br>Pawer point- video.  |
| 09/9  | - Funciones y finalidades de la programación de la enseñanza como acción intencional y situada.  | Garay Fentermarcer, Jonas Soltis (1998) Enfoques de la enseñanza. Amorrortu Editores. Tercera edición<br><br>Feldman, D. (2009) Didáctica general. MCE/ INFOD<br>Cap III y IV   | -Escenas de clase<br>- PowerPoint   |
| 16/9  | -El objeto de conocimiento en la práctica de enseñanza, criterios de selección organización y secuenciación.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>López, Aldana y Hoz, Gabriela. (EN PRENSA). La construcción del contenido a enseñar y sus problemas didácticos (cap. 4). En Marina Barcia; Susana de Morais Melo y Silvina</li> </ul>  | -Foro virtual<br>Diseños curriculares.<br>Propuesta “Proyecto Malvinas”<br>Construcción del contenido |
| 23/9  | -Componentes de la situación de enseñanza en el aula: qué, para qué, cuándo y cómo enseñar.<br><br>-Intenciones /propósitos y objetivos su concepto, funciones y su relación con | <ul style="list-style-type: none"> <li>Feldman, D. (2009) Didáctica general. MCE/ INFOD<br/>Cap III y IV</li> <li>Steiman, Jorge. (2012). Más didáctica (en la educación superior). Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín y Miño y Dávila. Cap. 1: Los proyectos de cátedra (selección pp.29-35)</li> <li>Feldman, Daniel. (2010b). Enseñanza y escuela. Buenos</li> </ul> | -Construcción de objetivos y propósitos en base a análisis escenas de clases.                         |

|      |  |   |   |
|------|--|---|---|
|      | el contenidos y competencias.  | Aires: Paidós. Cap. 3: Los objetivos en el curriculum y la enseñanza (pp.57-73).  |   |
| 30/9 | -La evaluación: perspectiva política, social, ético y humano. Funciones de le evaluación como un proceso de enseñanza y aprendizaje. Instrumentos y criterios de evaluación.                     | -Anijovich, R (2010) La retroalimentación en la evaluación. En: La evaluación significativa. Paidós: Buenos Aires<br>- Anijovich, Rebeca y González, Carlos. (2011). Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos. Buenos Aires: Aique. Cap. 2: Develando los criterios de la evaluación (pp.39-53)  | -Visualización de un Video de evaluación<br><br>Visualización de instrumentos de evaluación<br><br>Pawerpoint<br>-Consigna para comenzar a pensar la propuesta de enseñanza |
| 14/9 |  |   |   |
|      | Comienzo a la construcción de sus propuestas según el texto de la orientación específica de geografía que seleccionen. Construcción Metodológica. Estrategias didácticas. (como eje transversal) | Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En: Corrientes didácticas contemporáneas. Paidós: Buenos Aires.<br><br>❖ Gurevich, R. (1998) Conceptos y problemas en geografía. Herramientas básicas para una propuesta educativa, en B. Aisemberg y S. Alderoqui (comps.), Didácticas de las ciencias sociales II. Teorías con prácticas, Buenos Aires, Paidós.<br><br>❖ Gomez Sandra (2017) Cine Ambiental como experiencia estética: Un reto para la enseñanza de la Geografía. Nadir:Rev.elect.geogr. Austral. Año 9,nº1 enero - julio2017. | -<br>-<br>-Materiales que fueron construyendo en base a todas las clases para ir construyendo sus propuestas.<br>.  |

|       |  |  |  |
|-------|--|--|--|
| 21/10 |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Iconoclastas. (2013). Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa. Tinta Limón Ediciones. Disponible en: <a href="https://geoactivismo.org/wp-content/uploads/2015/11/Manual_de_mapeo_2013.pdf">https://geoactivismo.org/wp-content/uploads/2015/11/Manual_de_mapeo_2013.pdf</a></li> <li>❖ Pérez de Sánchez, A. y Rodríguez Pizzinato, L. (2006) La salida de campo: una manera de enseñar y aprender geografía. Geoenseñanza, vol. 11, núm. 2, julio-diciembre</li> </ul> |  |
|       |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>□ Finalización del taller : construcción de las propuestas en base a las estregáis didácticas y criterios de evaluación</li> </ul>  | Recursos para la construcción de los componentes |

## Desarrollo

### Observación de clases:

*“Si entendemos la observación como un dispositivo, lo que éste presenta como particularidad es que nos permite aprehender las situaciones de la cotidianeidad institucional con una mirada y una comprensión más abarcadora. La observación supone entonces poder articular la mirada, por un lado y la escucha por el otro, integrándolas en una actividad que permita comprender las practicas institucionales”* (Poggi Margarita, 1999:63)

Las observaciones del contexto áulico y de clases se comenzaron a realizar el día 19/8 y 26/8. Al comenzar la observación se propuso observar desde una mirada analítica teniendo conocimiento del programa y el cronograma de la cátedra. Para ello antes de ir al campo tuve en cuenta ciertos criterios para poder observar algo concreto, es decir “hacer foco” en cómo gestiona la clase, si explica, aclara, presenta el tema, sistematiza, problematiza, retoma, repone, contra argumenta, propone ejemplos, remite a la bibliografía, propone alternativas, organiza, etc.

Otro de los criterios que se pensó es si plantea un plan alternativo, como se resuelven las situaciones, que propósitos tiene el docente con sus clases, la participación de los estudiantes, si se hay momento de diálogos y se promueve un espacio de participación, como aborda el momento de las devoluciones, si relaciona con los contenidos anteriores.

Por otro lado como gestiona el tiempo, como se va dando si es ajustado al diseño, ritmo, jerarquías, organización y secuencia, si existen diferentes momentos de la clase, como la aborda: a partir de exposición, trabajo en pequeños grupos, plenarios, que recursos y materiales utiliza. Por ultimo como es el vínculo y la circulación de la palabra entre el docente y alumnos. Si se visualizan, ¿qué tipo de vínculo propone? Las formas que asumen la evaluación durante la clase y el posicionamiento ideológico en la construcción del contenido.

De este modo se entiende a la observación como “un proceso que sitúa más allá de la precepción y supone plantear que no hay mirada inocente e ingenua” (Poggi Margarita, 199:68) Cabe señalar que “el propósito de la observación en las situaciones educativas

(...) supone la construcción de un saber pedagógico a partir de lo observado y no sólo sobre lo observado” (Poggi, 1999:70).

En este sentido se comenzó a observar la clase a partir de implementar el recurso narrativo de crónicas, para relatar la construcción de significados durante la observación áulica, las categorías de enseñanza e intervención educativa.

En este sentido se relata “Al llegar a la institución n°96 me encuentro por primera vez de manera personal con la conformadora Florentina Lapadula, ya que nos habíamos conocido por la entrevista que realizamos vía Zoom al comenzar el segundo cuatrimestre de prácticas. Me permite ingresar al aula, algunos alumnos ya se encontraban esperándola, dentro del salón ya que anterior a esta cátedra tienen economía” (Anexo crónica de clase 19/8)

Al ingresar al salón se observó todos los aspectos que tenían que ver con las características edilicias, inmobiliarios y espacios. Luego cuando la docente comenzó su clase se comenzó a registrar la gestión de la clase donde “coloca un video y les comenta que es una noticia de caminos de tizas, donde se habla de la ley de “Educación Ambiental Integral”, que se dio el fin de semana en este canal. Procede a reproducir el video, mientras los alumnos observan y realizan algunas anotaciones de lo que le llama la atención del video. Una vez que los alumnos terminan de visualizar el video la docente procede a escribir en el pizarrón “Educación ambiental integral” y plantea que el video que acabamos de ver es de la ley de educación ambiental integral 27/621 que se debe enseñar de manera transversal ya que se promulgo como ley y es un derecho de todos los ciudadanos de recibir educación ambiental integral” (Anexo clase 19/8)

Por otro lado en una segunda clase, gestiono el trabajo de una forma diferente esta vez al comienzo realizando una co-evaluación entre pares de los parciales que habían realizado en el cuatrimestre anterior sobre ¿Por qué y para que enseñar geografía en la escuela secundaria?

“Le asigna algunos criterios para evaluar y les propone observar ciertos criterios o formalidades del trabajo presentado por el compañerx, les sugiere que tengan en cuenta como esta los márgenes, la extensión, la letra y el tamaño etc. Para ello los alumnos comienzan debatir y corregir entre risas lo que observaban del parcial de algún compañero o como lo pensaron ellos, una de la compañera rescata que es interesante

leer el trabajo que realiza el otro porque puedes compararlo o ver cómo lo pensó ese compañero.

Pasado unos minutos los alumnos completan la ficha de la co-evaluación y se la dan a la profesora. La docente procede a escribir en el pizarrón como se cita y como se coloca la bibliografía porque tenían duda de ello. A lo que escribe (Autora (año) título: editorial)

Luego propone dividirse en grupos de dos alumnos y les proporciona un cuadro con frases de docentes que plantean que significa planificar para ellos y les proporciona fragmentos de Davini (2008) “método de enseñanza” y un fragmento de Araujo Sonia (2008). “didáctica, investigación e intervención docente en la docencia y en la enseñanza. ¿Por qué centrar la atención en la argumentación de la enseñanza? Y les propone visualizar dos planificaciones de una docente de geografía, para que observen que aspectos encuentran en esas planificaciones de acuerdo a las frases que al principio se plantean” (Anexo clase 26/8)

De este modo con respecto a la gestión y dinámica de las clases pudo observar que la docente explica, aclara, presenta el tema, sistematiza, problematiza, a partir de exponer las diferentes ideas de los alumnos en el pizarrón, propone ejemplos y organiza la clase en diferentes momentos, en este sentido se observó que “Luego de anotar sus ideas previas la docente pasa a sistematizar sobre las diferentes planificaciones que se encuentra como proyectos institucionales, planificaciones áulicas, secuencias. Las propuestas tienden a tener una concepción más técnica pero también es crítica ya que es una herramienta que permite comunicar a los demás, lo cual les plantea que no solo es para nosotros sino que sirven para otros por ejemplo si son reemplazados por otro docente necesita saber ese otro docente lo que se estuvo dando en el transcurso pero que también se va adecuando y menciona los diferentes currículos que estuvieron viendo lo cual tiene implicancia en las programaciones donde deben preguntarse siempre por qué y para qué.” (Anexo clase 26/8)

De este modo se puede decir que “revisar lo que se ha hecho, evocar lo que se ha aprendido y conceptualizado, hacer balances periódicos de lo que se sabe y de los interrogantes que están planteados, elaborar conclusiones provisionales y reconocer las oficialmente como conocimientos compartidos... son intervenciones esenciales para el aprendizaje de todos” (Lerner D, 2007:15) en este sentido se evidencia cómo aborda el momento de las devoluciones y cómo relaciona con los contenidos anteriores.

Por otro lado se pudo ver que retoma, repone y contra argumenta, a partir de leer un relato sobre lo ambiental en relación con la educación.

En estos momentos de clase la co-formadora no solo me permitió observar sino que también me hizo partícipe de ella, esto se pudo evidenciar más en la segunda clase ya que a la siguiente semana comenzaría mi primera clase. En esta oportunidad me cedió la palabra para plantearles la consigna con la cual trabajaríamos la primera clase. Para ello se les solicito traer un punteo de alguna escena de clase o si querían traer los relatos hechos también era una opción. En este sentido se puede pensar en que no solo es una simple observación de la clase, sino que también involucra la participación del expectante, teniendo en cuenta que “la observación participante es el medio ideal para realizar descubrimientos, para examinar críticamente los conceptos teóricos y para anclarlos en realidades concretas, poniendo en comunicación distintas reflexividades” (Guber Rosana, 2001: 62) estas observación permitió obtener información significativa.

Por otra lado en las observaciones de clase se pudo evidenciar como la docente planteaba un plan alternativo, en el caso de que les estudiantes no hayan leído o realizado la actividad, proponiéndoles un propósito lector en las actividades, otro plan alternativo fue la co-evaluación entre pares para luego encarar la siguiente actividad. En este sentido se puede decir que se resuelven las situaciones a partir de implementar diferentes estrategias con las que cuenta el docente. Otras de las situaciones que se pudo observar es el propósitos tiene el docente en cada clase por ejemplo en la co- evaluación la docente se propuso que les estudiantes puedan evaluar a partir de los criterios, no a modo de critica sino para poder intercambiar ideas acerca de lo que habían producido en el parcial, en el caso de las actividades el propósito estaba más inclinado a que puedan analizar, construir y reflexionar acerca de las normativas o el curriculum que es lo que estaba estipulado en el cronograma y en el programa de la cátedra.

Seguidamente en cuanto la participación de les estudiantes, se pudo observar momentos de diálogos entre los estudiantes y docente promoviendo un espacio de participación, por ejemplo en los momentos de interacción los estudiantes iban comentando acerca del video. En este sentido los alumnos se muestran activos y atentos y si tienen dudas o curiosidad sobre el tema consultan con la profesora. Por ejemplo “la docente les pregunta sobre una parte del video donde se mostraba una experiencia de una docente que concientizaba a sus alumnos de séptimo grado sobre la contaminación que había en

el barrio, mostrando mapas, registrando lo que observan a su alrededor y cómo afecta esa contaminación a la población, esta actividad tenía el propósito de que los alumnos realizarán un proyecto de cómo cuidar el barrio y el riachuelo que estaba contaminado. Los alumnos toman esta experiencia y plantean como la profesora tomaba el tema de la contaminación para concientizar a sus alumnos. Mientras tanto la docente procede a escribir sus ideas en el pizarrón por un lado escribe **diagnóstico y por el otro propuesta** y les propone pensar desde sus propuesta de enseñanza como se abordaría la ley de “educación ambiental”. Algunos aportes que realizan los alumnos son: en diagnóstico (problemas ambientales/sociales, estado, complicidad) en propuesta (lucha, movimiento sociales, integral, transversal, alfabetización ambiental, responsabilidad docente y mirada local) (Anexo observación de clase 19/8) de este modo se pudo observar como la docente institucionaliza las características del video con los aportes de los estudiantes.

Se pudo vislumbrar además como es el vínculo y la circulación de la palabra en las diferentes clases, teniendo en cuenta que la docente con los estudiantes se conocen desde primer año de la carrera y conoce sus trayectorias, por lo tanto el vínculo y el trato entre ellos es muy bueno.

En cuanto a la gestión del tiempo de clase la docente plantea su actividad para una hora y cuarenta minutos, se evidencia un ritmo tranquilo, donde categoriza diferentes momentos de la clase por ejemplo pone un video, luego interactúa sobre ello con los estudiantes, luego lee la ley de educación ambiental y después pasa a la actividad. Una vez que los estudiantes la terminan, se pasa a institucionalizar los diferentes aspectos vistos en la clase y otros que hayan quedado sin comprender, es decir que se da de forma organizada y secuenciada la actividad, presentando una articulación. Entonces se evidencia “una fuerte intervención del docente, la interacción cognitiva en pequeños grupos, el trabajo personal en la construcción del conocimiento” (Lerner, D 2007:15)

Es decir que aborda la clase a partir de una sistematización, el trabajo en pequeños grupos y la institucionalización.

Por otro lado los recursos y materiales que utiliza para gestionar la clase, son videos, afiches, fragmentos de textos, propuestas de enseñanzas y parciales de los estudiantes.

Por último en la observación y en la entrevista con la co-formadora, se pudo conocer la forma de evaluar que tiene la docente, generalmente utiliza la evaluación formativa a partir de grillas para tener un seguimiento del trabajo de los estudiantes y luego en los parciales y trabajos evaluativos plantea más la retroalimentación de la evaluación donde realiza una co-evaluación, rescritura y mejora del trabajo con diferentes orientaciones.

En cuanto al posicionamiento en la construcción del contenido, la docente se muestra con un posicionamiento crítico, donde permite que los estudiantes puedan pensar, construir, problematizar, analizar y reflexionar sobre las diferentes propuestas.

Al finalizar la observación se puede comprender que consiste en tomar mayor conciencia de los marcos de interpretación, tanto propios, como de los sujetos que se observa. Cuando nos paramos a observar lo realizamos desde una mira extranjera con una actitud de interrogación, de búsqueda de sentidos sobre lo que se realiza cotidianamente. “En esta dirección Frigerio y Poggi (1996) plantean que el extranjero se convierte en una figura que puede descubrir nuevos significados al interpretar lo obvio y lo cotidiano” (Anijovch Rebeca 2009:76) de este modo se trató de revisar, buscar y reflexionar sobre aquellos aspectos que servirán para concretar en la práctica.

### **Desarrollo – Diseño de clases**

En este apartado se exponen los diseños de clases realizados, se podrán observar todas sus versiones, incluidos los comentarios realizados por la profesora de los prácticos, Susana De Moráis. De este modo se verá reflejado como he ido corrigiendo los diseños de clase y como fueron llevadas a cabo en la fase interactiva de la práctica, a partir de un reflexión pos-activa.

## Corrección A

Instituto Superior de Formación Docente 96 “Dardo Rocha ”

Profesorado de geografía

Asignatura: Prospectiva pedagógica didáctica

Co-formadora: Lapadula María Florentina

Practicante: Gutiérrez Stefani

Tiempo estimado: 2 horas.

02 de septiembre de 2022

### Diseño de clase 1

#### Fundamentación:

De acuerdo con lo establecido en el Diseño Curricular de Educación Superior del Profesorado de Tercer Ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Geografía e Historia sancionado en el año 1999 para la Provincia de Buenos Aires, la asignatura Perspectiva pedagógica didáctica se inserta en la Resolución N°13271/99, estableciendo que la implementación de la resolución en los distintos servicios educativos dependientes de la Rama de Educación Superior, surge aconsejable precisar mayores niveles de especificidad y profundización de los contenidos mínimos que prescribe el diseño curricular para estas perspectivas, teniendo presente que el diseño curricular es antiguo se implementa este Rec. Con marcos conceptuales más amplios y específicos, para promover una mejor formación de los futuros docentes.

Dentro del diseño curricular la asignatura perspectiva pedagógica didáctica se encuentra en el espacio de fundamentación pedagógica y se dicta en el primer y segundo año de la carrera profesorado de geografía.

Por otra parte de acuerdo a lo establecido en el programa de la cátedra del segundo año del profesorado de geografía, en este momento nos encontramos transitando la última unidad, la cual se propone abordar “la programación didáctica”. Teniendo en cuenta que el último tema desarrollado fue el texto curricular como proyecto educativo y como marco regulador de la tarea docente, en esta clase comenzaremos a trabajar la programación didáctica conociendo el problema de los contenidos, las intenciones, objetivos, las estrategias, la construcción metodológica y la evaluación, para la cual iremos construyendo el aprendizaje paso a paso en

**Comentario [1]:** Ver la redacción. Se sugiere escribir oraciones más cortas

**Comentario [2]:** No queda claro que se va a trabajar en esta clase “comenzamos a trabajar...” ¿Qué pasa en la clase concretamente?

modalidad de taller pretendiendo generar espacios en donde los(as) estudiantes puedan problematizar sobre la tarea docente y su rol en las instituciones educativas fomentando la garantía al derecho a la educación. Con el objetivo de que continúen reflexionando sobre sus propias prácticas, como desarrollar sus propuestas de enseñanza y el sentidos de plantear las programaciones.

En esta oportunidad nos enfocaremos en introducir los enfoques y modelos de la enseñanza que descansan en las planificaciones o en las interacciones de la clase, teniendo en cuenta que “un enfoque no es, en sentido estricto una manera concreta de enseñar. Es más bien una síntesis, una imagen que agrupa y describe una tendencia a realizar las cosas de algún modo. Puede servir también como modelo a seguir. Cuando se adopta o se adhiere a un enfoque se adquiere una manera de pensar en los alumnos, en la clase, en el propio rol y en cuáles serán propósitos fundamentales” (Feldman, 2009:27) De este modo se dará comienzo a la primer clase, para luego introducir en la segunda clase, la programación de la enseñanza como una acción intencional y situada, para lo cual nos preguntaremos a partir del relato construido, que tuvo que hacer el docente para pensar en su clase y que decisiones tuvo que adoptar para llevarla adelante dicha clase.

**Comentario [3]:** En esta clase

**Comentario [4]:** Justificar por qué trabajamos los enfoques previo a la planificación

La bibliografía destinada para este primer encuentro será el texto de Feldman, D. (2009) “Didáctica general”. Capítulo I “La enseñanza como actividad. Enseñar y aprender y II “Modelos y enfoques de enseñanza: una perspectiva integradora”. Esta propuesta de clase está pensada en función de que los alumnos comiesen a tener una mirada introductoria sobre los enfoques de enseñanza, a partir de sus propias experiencias vividas en las observaciones de clase, lo cual se tomará como disparador la construcción de un relato de una escena de clase que hallan vivenciado, para que a partir de allí comprendan, identifiquen y reflexionen sobre los diferentes modelos y enfoques de enseñanza. Promoviendo así el análisis crítico y la reflexión sobre los mismos.

**Comentario [5]:** Revisar redacción ortografía

**Comentario [6]:** Los relatos? Los enfoques? No queda claro para el lector.

La case se compone por tres momento y el cierre de la clase. El primer momento se comenzará con la construcción de un relato de clase en base a sus experiencias en las observaciones que realizaron en el cuatrimestre anterior, para ello se le proporcionará una guía de preguntas disparadoras para que puedan orientarse en la construcción del relato, estas preguntas serán: ¿Pueden reconocer algún momento de la clase? ¿Qué se abordaba? ¿Qué realizó el docente en su clase? ¿Cómo se abordó el contenido? ¿Los alumnos comprendían y buscaban estrategias para resolver los problemas planteado por el docente? ¿Qué hacían? ¿El docente mediaba en las actividades de los alumnos? ¿Qué estrategias utilizaba? ¿Pudieron percibir una intención de enseñanza y aprendizaje? ¿Presentaron recursos? ¿Cuáles? ¿Fueron funcionales a la clase? ¿El docente tomaba decisiones sobre el modo en que distribuirá

el tiempo de los estudiantes dentro del aula? ¿De qué manera? ¿Qué pueden decir de la circulación de la palabra en la clase?

En un segundo momento se procederá a sistematizar y a enmarcar los enfoques de enseñanza un Powerpoint con diapositivas en la cual se abordará el texto de Feldman, D (2009) “didáctica general” tomando el capítulo I y II. Se procederá a enmarcar los “modelos y enfoques de la enseñanza, desde una perspectiva integradora” para luego cerrar con los enfoques ejecutivo, terapéutico y liberador, propuestos por Fenstermacher y Soltis destacado en el texto de Feldman (2009). En el tercer momento se les pedirá que identifiquen y analicen los diferentes enfoques de la enseñanza teniendo en cuenta los diferentes aspectos destacados en su relato (rol del docente, el alumno, escena de enseñanza, estrategias, recursos, tiempos, contenidos, circulación de la palabra, etc) y por ultimo se realizará una puesta en común, lo cual se les propondrá a cada grupo enmarcar y leer su relato de clase, para que cada uno pueda conocerla y se procederá institucionalizar y retomar aquellas concepciones que surgieron sobre los enfoques de enseñanza. Este trabajo colaborativo permitirá comprender diferentes factores sobre los enfoques de enseñanza y cómo influyen en la tarea docente

#### Contenido

- Modelos y enfoques de la enseñanza.

Comentario [7]: Hay que nombrar

#### Propósitos

- Propiciar una mirada introductoria sobre los enfoques de enseñanza, a partir de la sistematización y la actividad grupal.
- Ofrecer instancias donde puedan pensar y reflexionar sobre los modelos y enfoques de la enseñanza a través de los relatos de sus propias experiencias de clase.
- Promover el análisis crítico y la reflexión en torno a los modelos y enfoques de enseñanza.

#### Objetivos

- Comprender y caracterizar los diferentes conceptualizaciones de los enfoque de enseñanza
- Comprender, identificar y reflexionar sobre los diferentes modelos y enfoques a través de sus propios relatos de clase. .
- Analizar críticamente los relatos de clase, identificando el posicionamiento docente, el rol del alumno, el contenido, la mediación entre docente y alumno de la circulación de la palabra y las estrategias.

## Desarrollo de la clase

### Primer momento 15 -20 minutos

Saludo inicial.

Pasado unos minutos y esperando que se encuentren la mayoría de los alumnxs se dará comienzo a la clase a través de un dialogo sobre las prácticas que realizaron en el cuatrimestre anterior. Para ello se les propondrá, en base a sus experiencias en las observaciones áulicas, construir un relato, pensando que actividades realizo el docente, que actividades le corresponde a los alumnos, que momentos vivenciaron en esas prácticas de enseñanza, que pueden decir de la circulación de la palabra dentro del aula. Seguidamente se los invitará a colocarse en grupos de a dos o tres alumnxs y se les asignará una consigna junto con una guía para orientarlos en la construcción del relato. Para esta actividad se le repartirá a cada grupo hojas para que puedan escribir el relato. Una vez que todos se encuentren agrupados se pasará por los grupos para escuchar las ideas que surgen torno a la actividad y saldar dudas si es que se presentan.

#### **Consigna**

Producir un relato o escena de clase desde su intuición, teniendo en cuenta las observaciones de clase que realizaron en el cuatrimestre anterior. Pensando que aspectos se juegan en la tarea docente y en el aula:

Preguntas de guía.

¿Pueden reconocer algún momento de la clase? ¿Qué se abordaba?

¿Qué realizo el docente en su clase?

¿Cómo se abordó el contenido?

¿Los alumnos comprendían y buscaban estrategias para resolver los problemas planteado por el docente? ¿Qué hacían?

¿El docente mediaba en las actividades de los alumnos? ¿Qué estrategias utilizaba?

¿Pudieron percibir una intención de enseñanza y aprendizaje?

### Segundo momento 35 minutos

Pasado unos minutos se les pedirá que lo conserven para debatir al finalizar la clase de acuerdo a ciertos modelos y enfoques de la enseñanza que procederé a sistematizar.

Luego se procederá a presentar un Ppowerpoint con diapositivas en la cual se abordará el texto de Feldaman, D (2009) “didáctica general” tomando el capítulo I y II.

Se procederá a enmarcar los “modelos y enfoques de la enseñanza, desde una perspectiva integradora” para luego cerrar con los enfoques ejecutivo, terapéutico y liberador, propuestos por Fenstermacher y Soltis destacado en el texto de Feldman (2009).

En este momento se irá explicando y se irán tomando las ideas que aporten los alumnos en base a la teoría.

### Tercer momento 15 minutos

Se les propondrá a los alumno realizar un punteo identificando y analizando los enfoques explicados, teniendo en cuenta los diferentes aspectos destacados en el relato de clase. Para ello se les proporcionará un cuadro con los diferentes aspectos que se destacan en cada enfoque, para que puedan analizar su relato.

#### Consigna

Identificar y analizar los diferentes enfoques de la enseñanza teniendo en cuenta los diferentes aspectos destacados en su relato (rol del docente, el alumno, escena de enseñanza, estrategias, recursos, tiempos, contenidos, circulación de la palabra, etc)

#### Cuadro

| Ejecutivo  | Terapéutico  | Liberador  |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se observa al docente como un ejecutor, una persona encargada de producir ciertos aprendizajes y que utiliza para ello las mejores habilidades y técnicas. Son de gran importancia los materiales curriculares cuidadosamente elaborados y la investigación sobre los efectos de la enseñanza.</li> <li>• El docente para conducir una clase primero se determina lo que hay que enseñar, luego se establece si los alumnos están capacitados para aprender lo que está prescripto, después del diagnóstico puede que tenga que revisar el material y adaptarlo de modo tal que sea accesible a los alumnos. Luego de tener el material, se debe imaginar cómo desarrollarlo y a qué mecanismos motivacionales va a recurrir para interesar a los alumno</li> <li>• Luego hace una evaluación de seguimiento, se revisan los planes y se hace muchas veces un nuevo esfuerzo educativo.</li> <li>• El docente es como el gerente de los tiempos de la clase, como una persona que toma decisiones sobre el modo en que distribuirá el tiempo de los estudiantes dentro del aula.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se observa al docente como a una persona encargada de ayudar a cada individuo en su crecimiento personal, para que éste alcance la comprensión y aceptación de sí. En este punto no es directivo o de facilitación del aprendizaje, se propone ayudar a fortalecer el yo, a desarrollar la autoestima.</li> <li>• El docente acepta la responsabilidad de ayudar al alumno a hacer la elección de adquirir conocimientos de cierto tipo y apoyarlo para adquirir ese saber y utilizarlo. Se fija en sus propios propósitos y busca contenidos que le resultan significativos.</li> <li>• Cuando planifica sus clases tiene en cuenta las diferencias individuales entre los estudiantes y las reconoce como partes vitales del proceso de aprendizaje.</li> <li>• Estas características las concibe como rasgos esenciales del proceso de aprendizaje, como elementos vitales de todo lo que el alumno piensa, siente y hace. Lo que el alumno es no puede ser separado de lo que aprende y cómo lo aprende. La enseñanza es la actividad de guiar y asistir al estudiante para que éste seleccione y trate de alcanzar el</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se observa al docente como un libertador de la mente del individuo y un promotor de seres humanos morales y racionales. Trata de que los estudiantes obtengan medios para romper con los estereotipos y convenciones y de esa manera construir mejores modelos mentales.</li> <li>• El propósito es que los estudiantes desarrollen un estilo cognitivo que les permite mejorar permanentemente sus conocimientos. La imagen de la mente educada está ligada al conocedor y al pensador.</li> <li>• El acento está puesto en el contenido, que no se entiende meramente como un conjunto de datos, cifras y fórmulas. El contenido debe plantearse y presentarse de modo tal que el alumno pueda captar la estructura radical de las diversas formas de conocimiento. Adquirir una disciplina es aprender sus ideas principales, comprender su estructura lógica, las ideas básicas que están en el corazón de toda ciencia.</li> <li>• La manera de dar la clase está influida por el contenido mismo, en la condición de</li> </ul> |

|  |   |  |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• El docente del enfoque ejecutivo entiende que el contenido que se debe aprender son datos específicos, ideas, temas o perspectivas que deben inculcar en la mente del alumno. El propósito de esta actividad es que los alumnos adquieran el conocimiento específico comunicado por el profesor.</li> </ul> | <p>contenido.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El acto de enseñar está mucho menos volcado a preparar el contenido para que el estudiante lo adquiera y está mucho más interesado en preparar al estudiante para las tareas de elegir, elaborar y evaluar lo aprendido.</li> <li>• El propósito de enseñar es el de capacitar al estudiante para que se convierta en un ser humano auténtico, una persona capaz de asumir la responsabilidad por lo que es y lo que tiende a ser, capaz de tomar decisiones que definan su carácter.</li> </ul> | <p>profesor de ciencias, el docente espera que sus alumnos lleguen a ser investigadores escépticos y críticos, porque es una actitud previa necesaria para llegar a ser un buen científico. El docente debe servir como modelo para los estudiantes, debe hacer ciencia en el salón de clases, de modo tal que los alumnos puedan ver qué significa que ellos hagan ciencia como investigadores críticos. Este modo de actuar como profesor se llama “manera”. La manera de ser del docente es esencial en este enfoque porque determina en gran medida que el conocimiento y la aptitud que el alumno debe aprender liberen su mente.</p> |
|--|---|--|

### Cierre de la clase 20 minutos

Para finalizar se realizará una puesta en común, lo cual se les propondrá a cada grupo enmarcar y leer su relato de clase, para que cada uno pueda conocerla y se procederá institucionalizar y retomar aquellas concepciones que surgieron sobre los enfoques de enseñanza preguntándoles ¿que encontraron?, ¿porque enfoque se inclinó el relato de clase de cada grupo? ¿Qué características tuvieron en cuenta para seccionar dicho enfoque? Luego retomaran aquellas concepciones que surgieron y que no se tenían previstas.

### Recursos

- Relatos
- Payerpoint
- Cuadro con los enfoques

### Evaluación de la enseñanza

- ¿Los recursos resultaron convenientes respecto a los propósitos y objetivos planteados?
- ¿El contenido planteado y las construcciones de las actividades fueron claras?
- ¿Los estudiantes manifestaron dificultades al respecto?
- ¿las intervenciones fueron pertinentes?
- ¿El recurso fue adecuado para la clase?

### Evaluación de los aprendizajes

- ¿Pudieron analizar los relatos de clase en base a los enfoques de la enseñanza?
- ¿Pudieron identificar los aspectos más relevantes de los modelos y enfoques de la enseñanza en base a los diferentes componentes que se juegan en la escena de la clase?
- ¿Les estudiantes identificaron y sistematizaron algunos elementos y aspectos que contribuyen a la tarea docente?
- ¿Pudieron retomar ideas y relacionarlas con sus experiencias de observación áulica?

Bibliografía para el docente

- Feldman, D. (2009) Didáctica general. MCE/ INFOD.

Bibliografía para el alumno

- Feldman, D. (2009) Didáctica general. MCE/ INFOD.

## **Corrección B**

Instituto Superior de Formación Docente 96 “Dardo Rocha ”

Profesorado de geografía

Asignatura: Prospectiva pedagógica didáctica

Co-formadora: Lapadula María Florentina

Practicante: Gutiérrez Stefani

Tiempo estimado: 2 horas.

02 de septiembre de 2022

# Diseño de clase 1

---

## Fundamentación:

De acuerdo con lo establecido en el Diseño Curricular de Educación Superior del Profesorado de Geografía e Historia sancionado en el año 1999 para la Provincia de Buenos Aires, la asignatura Perspectiva pedagógica didáctica se inserta en la Resolución N°13271/99. Estableciendo que la implementación de la resolución en los distintos servicios educativos dependientes de la Rama de Educación Superior, surgen con mayores niveles de especificidad y profundización de los contenidos mínimos que prescribe el diseño curricular para estas perspectivas. Teniendo presente que el diseño curricular es antiguo se implementa este Rec, con marcos conceptuales más amplios y específicos, para promover una mejor formación de los futuros docentes.

Dentro del diseño curricular la asignatura Perspectiva Pedagógica Didáctica se encuentra en el espacio de Fundamentación Pedagógica y se dicta en el primer y segundo año de la carrera Profesorado de Geografía.

Por otra parte de acuerdo a lo establecido en el programa de la cátedra del segundo año del Profesorado de Geografía, en este momento nos encontramos transitando la última unidad, la cual se propone abordar “la programación didáctica”. Teniendo en cuenta que el último tema desarrollado fue el texto curricular como proyecto educativo y como marco regulador de la tarea docente. En las primera clase comenzaremos a trabajar con los enfoques ejecutivo-terapéutico- liberador para introducir en la segunda clase la programación didáctica conociendo el problema de los contenidos, las intenciones, objetivos, las estrategias, la

construcción metodológica y la evaluación, para la cual iremos construyendo el aprendizaje paso a paso en modalidad de taller pretendiendo generar espacios en donde los(as) estudiantes puedan problematizar sobre la tarea docente y su rol en las instituciones educativas fomentando la garantía al derecho a la educación. Con el objetivo de que continúen reflexionando sobre sus propias prácticas, como desarrollar sus propuestas de enseñanza y el sentidos de plantear las programaciones.

En esta primera clase nos enfocaremos en introducir los enfoques y modelos de la enseñanza ejecutivo, terapéutico y liberador porque nos permite analizar y evidenciar los diferentes posicionamientos del docente al momento de pensar y ejecutar una clase. Teniendo en cuenta que estos enfoques descansan en las planificaciones o en las interacciones de la clase, donde algunos docentes se inclinan más en la planificación, otros en la interacción, donde controla la situación inicial, otros descansan en el manejo interactivo del profesor y otros se basan más en la planificación y relación del alumno con el contenido, que está más medida con una tarea pautada. Pero se debe tener presente que “un enfoque no es, en sentido estricto una manera concreta de enseñar. Es más bien una síntesis, una imagen que agrupa y describe una tendencia a realizar las cosas de algún modo. Puede servir también como modelo a seguir. Cuando se adopta o se adhiere a un enfoque se adquiere una manera de pensar en los alumnos, en la clase, en el propio rol y en cuáles serán propósitos fundamentales” (Feldman, 2009:27)

De este modo se dará comienzo a la primer clase, para luego introducir en la segunda clase, la programación de la enseñanza como una acción intencional y situada, para lo cual nos preguntaremos a partir del relato construido, que tuvo que hacer el docente para pensar en su clase y que decisiones tuvo que adoptar para llevarla adelante dicha clase.

La bibliografía destinada para este primer encuentro será el texto de Feldman, D. (2009) “Didáctica general”. Capítulo I “La enseñanza como actividad. Enseñar y aprender y II “Modelos y enfoques de enseñanza: una perspectiva integradora”. Esta propuesta de clase está pensada en función de que los alumnos comiencen a tener una mirada introductoria sobre los enfoques de enseñanza, a partir de sus propias experiencias vividas en las observaciones de clase, lo cual se tomará como disparador la construcción de un relato de una escena de clase que hayan vivenciado, para que a partir de allí comprendan, identifiquen y reflexionen sobre los diferentes modelos y enfoques de enseñanza. Promoviendo así el análisis crítico y la reflexión sobre los enfoques de enseñanza

La clase se compone por tres momentos y el cierre de la clase. El primer momento se comenzará con la construcción de un relato de **clase** en base a sus experiencias en las observaciones que realizaron en el cuatrimestre anterior, para ello se le proporcionará una guía de preguntas disparadoras para que puedan orientarse en la construcción del relato, estas preguntas serán: ¿Pueden reconocer algún momento de la clase? ¿Qué se abordaba? ¿Qué realizó el docente en su clase? ¿Cómo se abordó el contenido? ¿Los alumnos comprendían y buscaban estrategias para resolver los problemas planteado por el docente? ¿Qué hacían? ¿El docente mediaba en las actividades de los alumnos? ¿Qué estrategias utilizaba? ¿Pudieron percibir una intención? ¿Presentaron recursos? ¿Cuáles? ¿Fueron funcionales a la clase? ¿El docente tomaba decisiones sobre el modo en que distribuirá el tiempo de los estudiantes dentro del aula? ¿De qué manera? ¿Qué pueden decir de la circulación de la palabra en la clase?

**Comentario [8]:** Por parte de los alumnos

En un segundo momento se procederá a sistematizar y a enmarcar los enfoques de enseñanza un Powerpoint con diapositivas en la cual se abordará el texto de Feldman, D (2009) “didáctica general” tomando el capítulo I y II. Se procederá a enmarcar los “modelos y enfoques de la enseñanza, desde una perspectiva integradora” para luego cerrar con los enfoques ejecutivo, terapéutico y liberador, propuestos por Fenstermacher y Soltis destacado en el texto de Feldman (2009). En el tercer momento se les pedirá que identifiquen y analicen **en sus relatos** los diferentes enfoques de la enseñanza, teniendo en cuenta los diferentes aspectos destacados **en su relato** (rol del docente, el alumno, escena de enseñanza, estrategias, recursos, tiempos, contenidos, circulación de la palabra, etc) **y** por último se realizará una puesta en común, **para** lo que **cual** se les propondrá **a cada grupo** **enmarcar** y leer su relato de clase, para que cada uno pueda conocerla y se procederá institucionalizar y retomar aquellas concepciones que surgieron sobre los enfoques de enseñanza. Este trabajo colaborativo permitirá comprender diferentes factores sobre los enfoques de enseñanza y cómo influyen en la tarea docente.

**Comentario [9]:** sacar

**Comentario [10]:** Conviene poner punto.

**Comentario [11]:** sacar

**Comentario [12]:** Los relatos eran trabajos individuales. Nunca dijimos que trabajarían en grupo. Es necesario aclarar.

## Contenido

- Modelos y enfoques de la enseñanza: ejecutivo, terapéutico y liberador.

## Propósitos

- Propiciar una mirada introductoria sobre los enfoques de enseñanza, a partir de la sistematización y la actividad grupal.
- Ofrecer instancias donde puedan pensar y reflexionar sobre los modelos y enfoques de la enseñanza a través de los relatos de sus propias experiencias de clase.
- Promover el análisis crítico y la reflexión en torno a los modelos y enfoques de enseñanza.

## Objetivos

- Comprender y caracterizar los diferentes conceptualizaciones de los enfoque de enseñanza
- Comprender, identificar y reflexionar sobre los diferentes modelos y enfoques a través de sus propios relatos de clase. !
- Analizar críticamente los relatos de clase, identificando el posicionamiento docente, el rol del alumno, el contenido, la mediación entre docente y alumno la circulación de la palabra y las estrategias.

**Comentario [13]:** Este objetivo es último. Lo logran después de haber analizado críticamente los relatos de clase

## Desarrollo de la clase

### Primer momento 15 -20 minutos

Saludo inicial.

Pasado unos minutos y esperando que se encuentren la mayoría de los alumxns se dará comienzo a la clase interactuando sobre las prácticas que realizaron en el cuatrimestre anterior. Para ello se les propondrá, en base a sus experiencias en las observaciones áulicas, construir un relato, pensando que actividades realizó el docente, que actividades le corresponde a los alumnos, que momentos vivenciaron en esas prácticas de enseñanza, que pueden decir de la circulación de la palabra dentro del aula.

### **Consigna**

Producir un relato o escena de clase desde su intuición, teniendo en cuenta las observaciones de clase que realizaron en el cuatrimestre anterior. Pensando que aspectos se juegan en la tarea docente y en el aula. Te ofrezco una lista de preguntas que podrán orientar la escritura del relato, vos podrás sumar otras cuestiones que te resulten de interés.

¿Pueden reconocer algún momento de la clase? ¿Qué se abordaba?

¿Qué realizó el docente en su clase?

¿Cómo se abordó el contenido?

¿Los alumnos comprendían y buscaban estrategias para resolver los problemas planteado por el docente? ¿Qué hacían?

¿El docente mediaba en las actividades de los alumnos? ¿Qué estrategias utilizaba?

¿Pudieron percibir una intención de enseñanza y aprendizaje?

Seguidamente se los invitará a colocarse en grupos de a dos o tres alumxns y se les asignará una consigna junto con una guía para orientarlos en la construcción del relato. Para esta actividad se le repartirá a cada grupo hojas para que puedan escribir el relato. Una vez que todos se encuentren agrupados se pasará por los grupos para escuchar las ideas que surgen torno a la actividad y saldar dudas si es que se presentan.

**Comentario [14]:** Esto va después. Los relatos son individuales o grupales?

### **Segundo momento 35 minutos**

Pasado unos minutos se les pedirá que lo conserven para debatir al finalizar la clase de acuerdo a ciertos modelos y enfoques de la enseñanza que procederé a sistematizar.

Luego se procederá a presentar un Powerpoint con diapositivas en la cual se abordará el texto de Feldman, D (2009) “didáctica general” tomando el capítulo I y II.

Se procederá a enmarcar los “modelos y enfoques de la enseñanza, desde una perspectiva integradora” para luego cerrar con los enfoques ejecutivo, terapéutico y liberador, propuestos por Fenstermacher y Soltis destacado en el texto de Feldman (2009).

En este momento se irá explicando y se irán tomando las ideas que aporten los alumnos en base a la teoría.

#### Tercer momento 15 minutos

Se les propondrá a los alumnos realizar un punteo identificando y analizando los enfoques explicados, teniendo en cuenta los diferentes aspectos destacados en el relato de clase. Para ello se les proporcionará un cuadro con los diferentes aspectos que se destacan en cada enfoque, para que puedan analizar su relato.

#### Consigna

Identificar y analizar los diferentes enfoques de la enseñanza teniendo en cuenta los diferentes aspectos destacados en su relato (rol del docente, el alumno, escena de enseñanza, estrategias, recursos, tiempos, contenidos, circulación de la palabra, etc)

#### Cuadro

| Ejecutivo  | Terapéutico  | Liberador  |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>● Se observa al docente como un ejecutor, una persona encargada de producir ciertos aprendizajes y que utiliza para ello las mejores habilidades y técnicas. Son de gran importancia los materiales curriculares cuidadosamente elaborados y la investigación sobre los efectos de la enseñanza.</li> <li>● El docente para conducir una clase primero se determina lo que hay que enseñar, luego se establece si los alumnos están capacitados para aprender lo que está prescripto, después del diagnóstico puede que tenga que revisar el material y adaptarlo de modo tal que sea accesible a los alumnos. Luego de tener el material, se debe imaginar cómo desarrollarlo y a qué mecanismos motivacionales va a recurrir para interesar a los alumno</li> <li>● Luego hace una evaluación de seguimiento, se revisan los planes y se hace muchas veces un nuevo esfuerzo educativo.</li> <li>● El docente es como el gerente de los tiempos de la clase, como una persona que toma decisiones sobre el modo en que distribuirá el tiempo de los estudiantes dentro del aula.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Se observa al docente como a una persona encargada de ayudar a cada individuo en su crecimiento personal, para que éste alcance la comprensión y aceptación de sí. En este punto no es directivo o de facilitación del aprendizaje, se propone ayudar a fortalecer el yo, a desarrollar la autoestima.</li> <li>● El docente acepta la responsabilidad de ayudar al alumno a hacer la elección de adquirir conocimientos de cierto tipo y apoyarlo para adquirir ese saber y utilizarlo. Se fija en sus propios propósitos y busca contenidos que le resultan significativos.</li> <li>● Cuando planifica sus clases tiene en cuenta las diferencias individuales entre los estudiantes y las reconoce como partes vitales del proceso de aprendizaje.</li> <li>● Estas características las concibe como rasgos esenciales del proceso de aprendizaje, como elementos vitales de todo lo que el alumno piensa, siente y hace. Lo que el alumno es no puede ser separado de lo que aprende y cómo lo aprende. La enseñanza es la actividad de guiar y asistir al estudiante para que éste seleccione y trate de alcanzar el</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Se observa al docente como un libertador de la mente del individuo y un promotor de seres humanos morales y racionales. Trata de que los estudiantes obtengan medios para romper con los estereotipos y convenciones y de esa manera construir mejores modelos mentales.</li> <li>● El propósito es que los estudiantes desarrollen un estilo cognitivo que les permite mejorar permanentemente sus conocimientos. La imagen de la mente educada está ligada al conocedor y al pensador.</li> <li>● El acento está puesto en el contenido, que no se entiende meramente como un conjunto de datos, cifras y fórmulas. El contenido debe plantearse y presentarse de modo tal que el alumno pueda captar la estructura radical de las diversas formas de conocimiento. Adquirir una disciplina es aprender sus ideas principales, comprender su estructura lógica, las ideas básicas que están en el corazón de toda ciencia.</li> <li>● La manera de dar la clase está influida por el contenido mismo, en la condición de</li> </ul> |

|  |   |  |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• El docente del enfoque ejecutivo entiende que el contenido que se debe aprender son datos específicos, ideas, temas o perspectivas que deben inculcar en la mente del alumno. El propósito de esta actividad es que los alumnos adquieran el conocimiento específico comunicado por el profesor.</li> </ul> | <p>contenido.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El acto de enseñar está mucho menos volcado a preparar el contenido para que el estudiante lo adquiera y está mucho más interesado en preparar al estudiante para las tareas de elegir, elaborar y evaluar lo aprendido.</li> <li>• El propósito de enseñar es el de capacitar al estudiante para que se convierta en un ser humano auténtico, una persona capaz de asumir la responsabilidad por lo que es y lo que tiende a ser, capaz de tomar decisiones que definan su carácter.</li> </ul> | <p>profesor de ciencias, el docente espera que sus alumnos lleguen a ser investigadores escépticos y críticos, porque es una actitud previa necesaria para llegar a ser un buen científico. El docente debe servir como modelo para los estudiantes, debe hacer ciencia en el salón de clases, de modo tal que los alumnos puedan ver qué significa que ellos hagan ciencia como investigadores críticas. Este modo de actuar como profesor se llama “manera”. La manera de ser del docente es esencial en este enfoque porque determina en gran medida que el conocimiento y la aptitud que el alumno debe aprender liberen su mente.</p> |
|--|---|--|

### Cierre de la clase 20 minutos

Para finalizar se realizará una puesta en común, lo cual se les propondrá a cada grupo enmarcar y leer su relato de clase, para que cada uno pueda conocerla y se procederá institucionalizar y retomar aquellas concepciones que surgieron sobre los enfoques de enseñanza preguntándoles ¿que encontraron?, ¿porque enfoque se inclinó el relato de clase de cada grupo? ¿Qué características tuvieron en cuenta para seccionar dicho enfoque? Luego retomaran aquellas concepciones que surgieron y que no se tenían previstas.

### Recursos

- Relatos
- Payerpoint
- Cuadro con los enfoques

### Evaluación de la enseñanza

- ¿Los recursos resultaron convenientes respecto a los propósitos y objetivos planteados?
- ¿El contenido planteado y las construcciones de las actividades fueron claras?
- ¿Los estudiantes manifestaron dificultades al respecto?
- ¿las intervenciones fueron pertinentes?
- ¿El recurso fue adecuado para la clase?

### Evaluación de los aprendizajes

- ¿Pudieron analizar los relatos de clase en base a los enfoques de la enseñanza?
- ¿Pudieron identificar los aspectos más relevantes de los modelos y enfoques de la enseñanza en base a los diferentes componentes que se juegan en la escena de la clase?
- ¿Les estudiantes identificaron y sistematizaron algunos elementos y aspectos que contribuyen a la tarea docente?
- ¿Pudieron retomar ideas y relacionarlas con sus experiencias de observación áulica?

## Anexo

En el caso de que los alumnos no allan realizado ninguna observación de clase y no puedan construir un relato se les proporcionará tres escenas de clases de ciencias naturales.

### Escena de clase 1

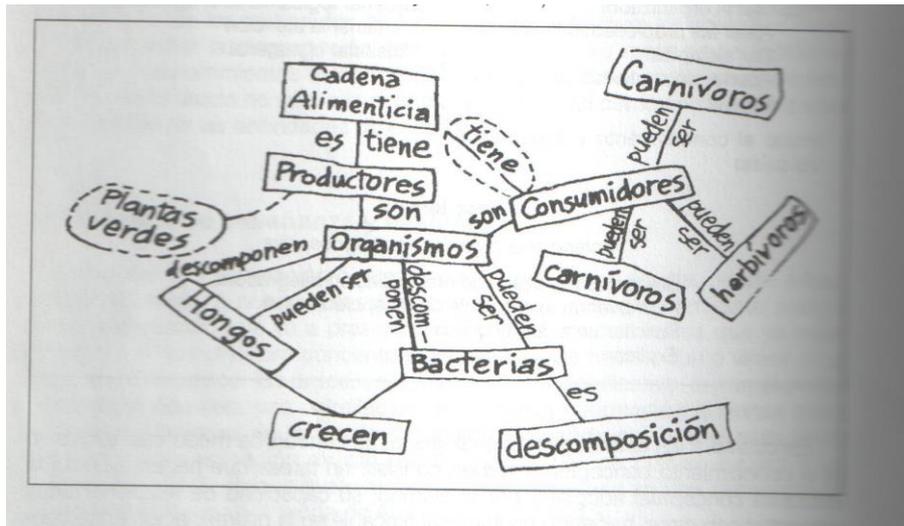
En la clase de Ciencias Naturales de 1º año de Educación Secundaria, la docente decide comenzar la nueva unidad, referida a Cadena Alimenticia, solicitándoles a lxs alumnx que elaboren un mapa conceptual con lo que saben sobre el tema de años previos. Ya conocen la técnica, y suelen utilizarla al inicio y al finalizar cada unidad. Cada estudiante trabaja individualmente, muy concentradx en su elaboración, pues sabe que parte de la nota del curso depende de eso.

Luego de darles cierto tiempo para esta tarea, la docente comienza su exposición explicitando la relación del tema nuevo con contenidos abordados en unidades previas: clasificación de los organismos y ciclos en la naturaleza (que habían trabajado en relación al ciclo del agua). A medida que expone, va construyendo un cuadro en el pizarrón, y explicita varias veces el objetivo de la clase de hoy. Propone trabajar sobre el ecosistema “Laguna”, aprovechando que en el pueblo hay una cercana, y lxs alumnx conocen bien a los animales y vegetales que la habitan. Repite el objetivo de la clase.

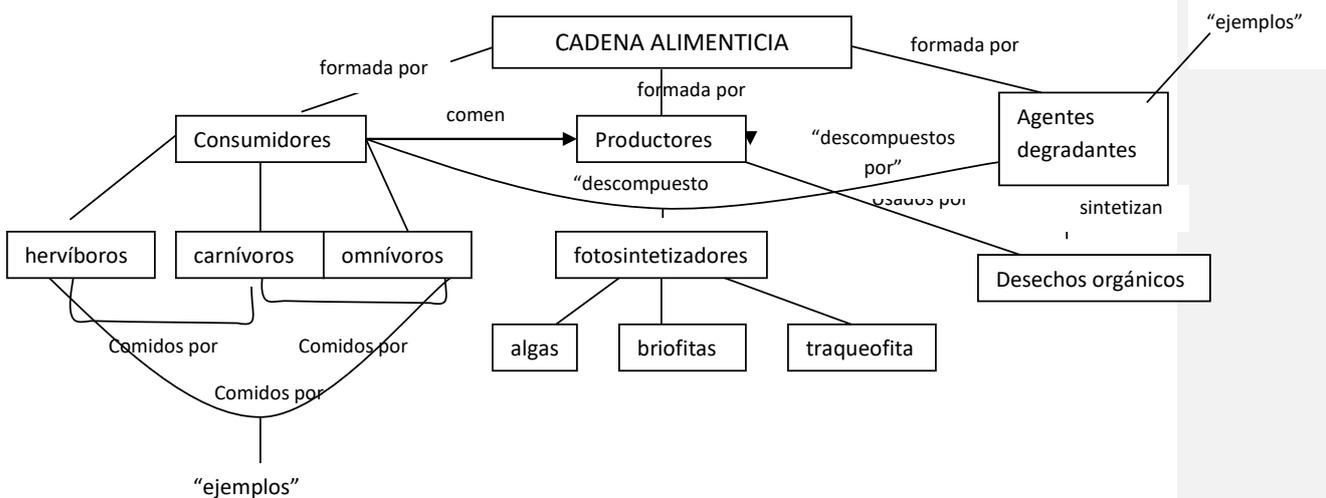
Luego presenta una lámina, en la que cada elemento de la cadena está representado visualmente con imágenes muy atractivas, unidas por flechas que indican el tipo de relación entre cada componente y su papel en la cadena.

Pide a lxs alumnx que copien el cuadro en sus cuadernos y que luego busquen en el libro de texto un cuadro similar, pero referido al ecosistema “Bosque”, en el cual deben completar las relaciones y los nombres de los diversos elementos que podrían integrar la cadena.

A la clase siguiente, y como cierre de la unidad, lxs estudiantes deben realizar un nuevo mapa conceptual. Unx de ellxs elabora el siguiente mapa, que demuestra mantener proposiciones equivocadas o en el que faltan conceptos clave (que la docente añadió con líneas punteadas, a fin de que le sirviera al/la estudiante como corrección):



La docente lo compara con el mapa elaborado por un biólogo amigo, y que era el que había utilizado como base de su exposición:



## Escena de clase 2

Al comienzo de la clase el docente les cuenta a lxs chicxs que van a fabricar tintura de colores usando papel crepé10 y a usarla para teñir telas. Pero que para eso van a tener que diseñar un experimento para encontrar cuál es el mejor solvente para preparar la tintura.

“¿Por qué nos servirá este papel para teñir telas?” pregunta el docente antes de comenzar el diseño experimental. Lxs chicxs concluyen que hay algo “metido” en el papel que le da color, que se puede “sacar” para fabricar tinturas. Y que para eso es preciso usar un líquido que lo

disuelva (un solvente). El docente cuenta que algo parecido se puede hacer usando los colores escondidos en algunas verduras como las remolachas, y que así se fabricaban las tinturas antiguamente. Lo primero que surge es la necesidad de ponerse de acuerdo sobre qué significa que una tintura sea mejor que otra: ¿cómo van a decidir qué solvente es el ganador? Entre todxs deciden que la mejor tintura será la más oscura. “¿Qué significa que sea más oscura?” repregunta el docente. La conclusión del grupo es que la “oscuridad” tiene que ver con la cantidad de colorante (el soluto) que tiene la solución. Lxs chicxs trabajan en equipos diseñando sus experimentos. El docente les da la lista de materiales disponibles: tubos de ensayo, papel crepé y diferentes solventes: agua tibia, agua fría, alcohol y aceite. Cada grupo tiene que presentar sus diseños experimentales antes de recibir los materiales. Luego de unos minutos se realiza la puesta en común de los diseños. En ella se discuten cuestiones metodológicas. Lxs chicxs se ponen de acuerdo en que hay que mantener algunas condiciones constantes, como la cantidad de solvente y de papel crepé (que contiene el soluto) para cada tubo de ensayo, y la manera de extraer el color del papel, porque si no la comparación no vale. Y llegan a un mismo diseño experimental para todos los grupos. Solo entonces el docente reparte los materiales. Lxs chicxs hacen el experimento, colocando pedacitos de papel crepé en los diferentes solventes y comparando la intensidad de la solución que se forma. Los grupos presentan sus resultados al resto. Todxs coinciden en que el mejor solvente es el agua, y más cuando está tibia. El aceite, por su parte, no disuelve para nada al colorante. El alcohol lo hace muy poco. El docente retoma esta conclusión: “El colorante no se disuelve de igual manera en todos los solventes. En algunos solventes se disolvió más, y se dice que en ellos tiene mayor solubilidad” (escribe la palabra en el pizarrón). Como ustedes vieron, la solubilidad de colorante es mayor en el agua que en el resto de los solventes”. “¿Qué otra cosa importa para que un soluto se disuelva más o menos?” pregunta mostrando los tubos con agua tibia y agua fría. Lxs chicxs responden que cuando el solvente está más caliente disuelve más al soluto. El docente retoma esta idea y la conecta con una experiencia cotidiana: “Es cierto. La solubilidad de un soluto aumenta cuando aumentamos la temperatura del solvente. ¿Notaron alguna vez que cuando nos queda chocolate sin disolver en el fondo de la taza y calentamos la leche logramos que se disuelva todo?”. También les cuenta que, aunque el agua disuelva muchas cosas, hay otros solutos que se disuelven mejor en otros solventes como el aceite, por ejemplo la naftalina. Y les dice que van a hacer la prueba en la clase siguiente. Como “postre”, lxs chicxs usan la fórmula ganadora de agua caliente y papel crepé para fabricar tinturas de diferentes colores, y con ellas tiñen sus telas. Al final de la clase, todxs se van fascinadxs. Y piden repetirla.

### Escena de clase 3

Los alumnos de escuela primaria van construyendo el sentido de las operaciones aritméticas al reconocer los diversos problemas que cada una de ellas resuelve. Para ello el docente el proporciona una serie de ejercicios, los anota en el pizarrón y les propone resolverlos aplicando diferentes fórmulas. Luego de que los alumnos copian comienzan a realizar los cálculos por si solos, comparan los distintos procedimientos producidos por los demás y ellos mismos. Discuten si dichos procedimientos sirven para resolver otras situaciones o si se podrían simplificar o hacerlos más “cortos”. Estas propuestas aspiran a fortalecer la confianza de cada uno de los estudiantes respecto de la posibilidad de aprender y hacer matemática. De igual modo, en diversas oportunidades los chicos y las chicas se preguntan por la forma más conveniente de hacer un cálculo, en lugar de aplicar un algoritmo automáticamente.

Luego de que los estudiantes resolvieran los ejercicios el docente procede a preguntar que formulas aplicaron y a qué resultados exactos llegaron.

### Bibliografía para el docente

- Feldman, D. (2009) Didáctica general. MCE/ INFOD.

**Comentario [15]:** No es suficiente. Al menos deberías leer a Festermac Soltis que son los autores que usás

### Bibliografía para el alumno

- Feldman, D. (2009) Didáctica general. MCE/ INFOD.

## Versión Final

Instituto Superior de Formación Docente 96 “Dardo Rocha ”

Profesorado de geografía

Asignatura: Prospectiva pedagógica didáctica

Co-formadora: Lapadula María Florentina

Practicante: Gutiérrez Stefani

Tiempo estimado: 2 horas.

02 de septiembre de 2022

# Diseño de clase 1

---

### Fundamentación:

De acuerdo con lo establecido en el Diseño Curricular de Educación Superior del Profesorado de Geografía e Historia sancionado en el año 1999 para la Provincia de Buenos Aires, la asignatura Perspectiva pedagógica didáctica se inserta en la Resolución N°13271/99. Estableciendo que la implementación de la resolución en los distintos servicios educativos dependientes de la Rama de Educación Superior, surgen con mayores niveles de especificidad y profundización de los contenidos mínimos que prescribe el diseño curricular para estas perspectivas. Teniendo presente que el diseño curricular es antiguo se implementa este Rec, con marcos conceptuales más amplios y específicos, para promover una mejor formación de los futuros docentes.

Dentro del diseño curricular la asignatura Perspectiva Pedagógica Didáctica se encuentra en el espacio de Fundamentación Pedagógica y se dicta en el primer y segundo año de la carrera Profesorado de Geografía.

Por otra parte de acuerdo a lo establecido en el programa de la cátedra del segundo año del Profesorado de Geografía, en este momento nos encontramos transitando la última unidad, la cual se propone abordar “la programación didáctica”. Teniendo en cuenta que el último tema desarrollado fue el texto curricular como proyecto educativo y como marco regulador de la tarea docente. En la primera clase comenzaremos a trabajar con los enfoques ejecutivo-terapéutico- liberador para introducir en la segunda clase la programación didáctica conociendo el problema de los contenidos, las intenciones, objetivos, las estrategias, la construcción metodológica y la evaluación, para la cual iremos construyendo el aprendizaje paso a paso en modalidad de taller pretendiendo generar espacios en donde los(as) estudiantes puedan problematizar sobre la tarea docente y su rol en las instituciones educativas fomentando la garantía al derecho a la educación. Con el objetivo de que continúen reflexionando sobre sus propias prácticas, como desarrollar sus propuestas de enseñanza y el sentidos de plantear las programaciones.

En esta primera clase nos enfocaremos en introducir los enfoques y modelos de la enseñanza ejecutivo, terapéutico y liberador porque nos permite analizar y evidenciar los diferentes posicionamientos del docente al momento de pensar y ejecutar una clase. Teniendo en cuenta que estos enfoques descansan en las planificaciones o en las interacciones de la clase, donde algunos docentes se inclinan más en la planificación, otros en la interacción, donde controla la situación inicial, otros descansan en el manejo interactivo del profesor y otros se basan más en la planificación y relación del alumno con el contenido, que está más medida con una tarea pautada. Pero se debe tener presente que “un enfoque no es, en sentido estricto una manera concreta de enseñar. Es más bien una síntesis, una imagen que agrupa y describe una tendencia a realizar las cosas de algún modo. Puede servir también como modelo a seguir. Cuando se adopta o se adhiere a un enfoque se adquiere una manera de pensar en los alumnos, en la clase, en el propio rol y en cuáles serán propósitos fundamentales” (Feldman, 2009:27)

De este modo se dará comienzo a la primer clase, para luego introducir en la segunda clase, la programación de la enseñanza como una acción intencional y situada, para lo cual nos preguntaremos a partir del relato construido, que tuvo que hacer el docente para pensar en su clase y que decisiones tuvo que adoptar para llevarla adelante dicha clase.

La bibliografía destinada para este primer encuentro será el texto de Feldman, D. (2009) “Didáctica general”. Capítulo I “La enseñanza como actividad. Enseñar y aprender y II “Modelos y enfoques de enseñanza: una perspectiva integradora”. Esta propuesta de clase está pensada en función de que los alumnos comiencen a tener una mirada introductoria sobre los enfoques de enseñanza, a partir de sus propias experiencias vividas en las observaciones de clase, lo cual se tomará como disparador la construcción de un relato de una escena de clase que hayan vivenciado, para que a partir de allí comprendan, identifiquen y reflexionen sobre los diferentes modelos y enfoques de enseñanza. Promoviendo así el análisis crítico y la reflexión sobre los enfoques de enseñanza

La clase se compone por tres momentos y el cierre de la clase. El primer momento se comenzará con la construcción de un relato de clase, en base a sus experiencias en las observaciones que realizaron en el cuatrimestre anterior. Para ello se les pedirá que se coloquen de a dos o tres alumnos y se les proporcionará una guía de preguntas disparadoras para que puedan orientarse en la construcción del relato, estas preguntas serán: ¿Pueden reconocer algún momento de la clase? ¿Qué se abordaba? ¿Qué realizó el docente en su clase? ¿Cómo se abordó el contenido? ¿Los alumnos comprendían y buscaban estrategias para resolver los problemas planteado por el docente? ¿Qué hacían? ¿El docente mediaba en las actividades de los alumnos? ¿Qué estrategias utilizaba? ¿Pudieron percibir una intención? ¿Presentaron recursos? ¿Cuáles? ¿Fueron funcionales a la clase? ¿El docente tomaba decisiones sobre el modo en que distribuirá el tiempo de los estudiantes dentro del aula? ¿De qué manera? ¿Qué pueden decir de la circulación de la palabra en la clase?

En un segundo momento se procederá a sistematizar y a enmarcar los enfoques de enseñanza un Powerpoint con diapositivas en la cual se abordará el texto de Feldman, D (2009) “didáctica general” tomando el capítulo I y II. Se procederá a enmarcar los “modelos y enfoques de la enseñanza, desde una perspectiva integradora” para luego cerrar con los enfoques ejecutivo, terapéutico y liberador, propuestos por Fenstermacher y Soltis destacado en el texto de Feldman (2009). En el tercer momento se les pedirá que identifiquen y analicen en sus relatos los diferentes enfoques de la enseñanza, teniendo en cuenta los diferentes aspectos destacados (rol del docente, el alumno, escena de enseñanza, estrategias, recursos, tiempos, contenidos, circulación de la palabra, etc). Para ello se les dirá que mantengan el mismo grupo con el cual realizaron el relato. Por último se realizará una puesta en común, para lo que se les propondrá a cada grupo enmarcar y leer su relato de clase, para que cada uno pueda conocerla y se procederá institucionalizar y retomar aquellas concepciones que surgieron sobre los enfoques de

enseñanza. Este trabajo colaborativo permitirá comprender diferentes factores sobre los enfoques de enseñanza y cómo influyen en la tarea docente.

#### Contenido

- Modelos y enfoques de la enseñanza: ejecutivo, terapéutico y liberador.

#### Propósitos

- Propiciar una mirada introductoria sobre los enfoques de enseñanza, a partir de la sistematización y la actividad grupal.
- Ofrecer instancias donde puedan pensar y reflexionar sobre los modelos y enfoques de la enseñanza a través de los relatos de sus propias experiencias de clase.
- Promover el análisis crítico y la reflexión en torno a los modelos y enfoques de enseñanza.

#### Objetivos

- Comprender y caracterizar los diferentes conceptualizaciones de los enfoque de enseñanza

- Analizar críticamente los relatos de clase, identificando el posicionamiento docente, el rol del alumno, el contenido, la mediación entre docente y alumno la circulación de la palabra y las estrategias.
- Comprender, identificar y reflexionar sobre los diferentes modelos y enfoques a través de sus propios relatos de clase.

### Desarrollo de la clase

#### Primer momento 15 -20 minutos

Saludo inicial.

Pasado unos minutos y esperando que se encuentren la mayoría de los alumxns se dará comienzo a la clase interactuando sobre las prácticas que realizaron en el cuatrimestre anterior. Para ello se les propondrá, en base a sus experiencias en las observaciones áulicas, construir un relato, pensando que actividades realizó el docente, que actividades le corresponde a los alumnos, que momentos vivenciaron en esas prácticas de enseñanza, que pueden decir de la circulación de la palabra dentro del aula. Para ello se los invitará a colocarse en grupos de a dos o tres alumxs para construir sus relatos.

#### **Consigna**

Producir un relato o escena de clase, teniendo en cuenta las observaciones de clase que realizaron en el cuatrimestre anterior. Pensando qué aspectos se juegan en la tarea docente y en el aula.

Te ofrezco una lista de preguntas que podrán orientar la escritura del relato, vos podrás sumar otras cuestiones que te resulten de interés.

¿Pueden reconocer algún momento de la clase? ¿Qué se abordaba?

¿Qué realizó el docente en su clase?

¿Cómo se abordó el contenido?

¿Los alumnos comprendían y buscaban estrategias para resolver los problemas planteado por el docente? ¿Qué hacían?

¿El docente mediaba en las actividades de los alumnos? ¿Qué estrategias utilizaba?

¿Podieron percibir una intención de enseñanza y aprendizaje?

Seguidamente se los invitará a colocarse en grupos de a dos o tres alumnxs y se les asignará una consigna junto con una guía para orientarlos en la construcción del relato. Para esta actividad se le repartirá a cada grupo hojas para que puedan escribir el relato. Una vez que todos se encuentren agrupados se pasará por los grupos para escuchar las ideas que surgen torno a la actividad y saldar dudas si es que se presentan.

#### Segundo momento 35 minutos

Pasado unos minutos se les pedirá que lo conserven para debatir al finalizar la clase de acuerdo a ciertos modelos y enfoques de la enseñanza que procederé a sistematizar.

Luego se procederá a presentar un Ppowerpoint con diapositivas en la cual se abordará el texto de Feldaman, D (2009) “didáctica general” tomando el capítulo I y II.

Se procederá a enmarcar los “modelos y enfoques de la enseñanza, desde una perspectiva integradora” para luego cerrar con los enfoques ejecutivo, terapéutico y liberador, propuestos por Fenstermacher y Soltis destacado en el texto de Feldman (2009).

En este momento se irá explicando y se irán tomando las ideas que aporten los alumnos en base a la teoría.

#### Tercer momento 15 minutos

Se les propondrá a los alumnos realizar un punteo identificando y analizando los enfoques explicados, teniendo en cuenta los diferentes aspectos destacados en el relato de clase. Para ello se les proporcionará un cuadro con los diferentes aspectos que se destacan en cada enfoque, para que puedan analizar su relato.

#### Consigna

Identificar y analizar los diferentes enfoques de la enseñanza teniendo en cuenta los diferentes aspectos destacados en su relato (rol del docente, el alumno, escena de enseñanza, estrategias, recursos, tiempos, contenidos, circulación de la palabra, etc)

#### Cuadro

| Ejecutivo  | Terapéutico  | Liberador  |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se observa al docente como un ejecutor, una persona encargada de producir ciertos aprendizajes y que utiliza para ello las mejores habilidades y técnicas. Son de gran importancia los materiales curriculares cuidadosamente elaborados y la investigación sobre los efectos de la enseñanza.</li> <li>• El docente para conducir una clase primero se determina lo que hay que enseñar, luego se establece si los alumnos están capacitados para aprender lo que está prescripto, después del diagnóstico puede que tenga que revisar el material y adaptarlo de modo tal que sea accesible a los alumnos. Luego de tener el material, se debe imaginar cómo desarrollarlo y a qué mecanismos motivacionales va a recurrir para interesar a los alumno</li> <li>• Luego hace una evaluación de seguimiento, se revisan los planes y se hace muchas veces un nuevo esfuerzo educativo.</li> <li>• El docente es como el gerente de los tiempos de la clase, como una persona que toma decisiones sobre el modo en que distribuirá el tiempo de los estudiantes dentro del aula.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se observa al docente como a una persona encargada de ayudar a cada individuo en su crecimiento personal, para que éste alcance la comprensión y aceptación de sí. En este punto no es directivo o de facilitación del aprendizaje, se propone ayudar a fortalecer el yo, a desarrollar la autoestima.</li> <li>• El docente acepta la responsabilidad de ayudar al alumno a hacer la elección de adquirir conocimientos de cierto tipo y apoyarlo para adquirir ese saber y utilizarlo. Se fija en sus propios propósitos y busca contenidos que le resultan significativos.</li> <li>• Cuando planifica sus clases tiene en cuenta las diferencias individuales entre los estudiantes y las reconoce como partes vitales del proceso de aprendizaje.</li> <li>• Estas características las concibe como rasgos esenciales del proceso de aprendizaje, como elementos vitales de todo lo que el alumno piensa, siente y hace. Lo que el alumno es no puede ser separado de lo que aprende y cómo lo aprende. La enseñanza es la actividad de guiar y asistir al estudiante para que éste seleccione y trate de alcanzar el</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se observa al docente como un libertador de la mente del individuo y un promotor de seres humanos morales y racionales. Trata de que los estudiantes obtengan medios para romper con los estereotipos y convenciones y de esa manera construir mejores modelos mentales.</li> <li>• El propósito es que los estudiantes desarrollen un estilo cognitivo que les permite mejorar permanentemente sus conocimientos. La imagen de la mente educada está ligada al conocedor y al pensador.</li> <li>• El acento está puesto en el contenido, que no se entiende meramente como un conjunto de datos, cifras y fórmulas. El contenido debe plantearse y presentarse de modo tal que el alumno pueda captar la estructura radical de las diversas formas de conocimiento. Adquirir una disciplina es aprender sus ideas principales, comprender su estructura lógica, las ideas básicas que están en el corazón de toda ciencia.</li> <li>• La manera de dar la clase está influida por el contenido mismo, en la condición de</li> </ul> |

|  |   |  |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• El docente del enfoque ejecutivo entiende que el contenido que se debe aprender son datos específicos, ideas, temas o perspectivas que deben inculcar en la mente del alumno. El propósito de esta actividad es que los alumnos adquieran el conocimiento específico comunicado por el profesor.</li> </ul> | <p>contenido.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El acto de enseñar está mucho menos volcado a preparar el contenido para que el estudiante lo adquiera y está mucho más interesado en preparar al estudiante para las tareas de elegir, elaborar y evaluar lo aprendido.</li> <li>• El propósito de enseñar es el de capacitar al estudiante para que se convierta en un ser humano auténtico, una persona capaz de asumir la responsabilidad por lo que es y lo que tiende a ser, capaz de tomar decisiones que definan su carácter.</li> </ul> | <p>profesor de ciencias, el docente espera que sus alumnos lleguen a ser investigadores escépticos y críticos, porque es una actitud previa necesaria para llegar a ser un buen científico. El docente debe servir como modelo para los estudiantes, debe hacer ciencia en el salón de clases, de modo tal que los alumnos puedan ver qué significa que ellos hagan ciencia como investigadores críticas. Este modo de actuar como profesor se llama “manera”. La manera de ser del docente es esencial en este enfoque porque determina en gran medida que el conocimiento y la aptitud que el alumno debe aprender liberen su mente.</p> |
|--|---|--|

### Cierre de la clase 20 minutos

Para finalizar se realizará una puesta en común, lo cual se les propondrá a cada grupo enmarcar y leer su relato de clase, para que cada uno pueda conocerla y se procederá institucionalizar y retomar aquellas concepciones que surgieron sobre los enfoques de enseñanza preguntándoles ¿que encontraron?, ¿porque enfoque se inclinó el relato de clase de cada grupo? ¿Qué características tuvieron en cuenta para seccionar dicho enfoque? Luego retomaran aquellas concepciones que surgieron y que no se tenían previstas.

### Recursos

- Relatos
- Powerpoint
- Cuadro con los enfoques

### Evaluación de la enseñanza

- ¿Los recursos resultaron convenientes respecto a los propósitos y objetivos planteados?
- ¿El contenido planteado y las construcciones de las actividades fueron claras?
- ¿Los estudiantes manifestaron dificultades al respecto?
- ¿las intervenciones fueron pertinentes?
- ¿El recurso fue adecuado para la clase?

### Evaluación de los aprendizajes

- ¿Pudieron analizar los relatos de clase en base a los enfoques de la enseñanza?
- ¿Pudieron identificar los aspectos más relevantes de los modelos y enfoques de la enseñanza en base a los diferentes componentes que se juegan en la escena de la clase?
- ¿Les estudiantes identificaron y sistematizaron algunos elementos y aspectos que contribuyen a la tarea docente?
- ¿Pudieron retomar ideas y relacionarlas con sus experiencias de observación áulica?

## Anexo

En el caso de que los alumnos no allan realizado ninguna observación de clase y no puedan construir un relato se les proporcionará tres escenas de clases de ciencias naturales.

### Escena de clase 1

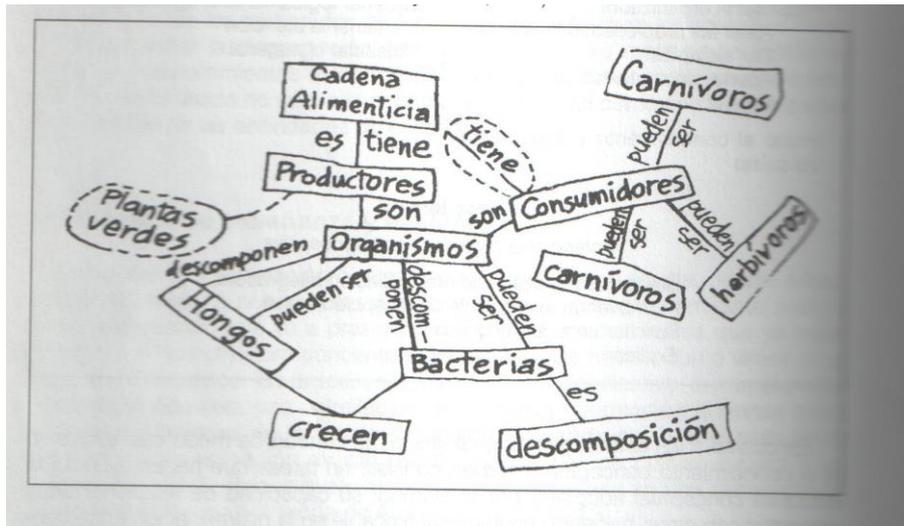
En la clase de Ciencias Naturales de 1º año de Educación Secundaria, la docente decide comenzar la nueva unidad, referida a Cadena Alimenticia, solicitándoles a lxs alumnx que elaboren un mapa conceptual con lo que saben sobre el tema de años previos. Ya conocen la técnica, y suelen utilizarla al inicio y al finalizar cada unidad. Cada estudiante trabaja individualmente, muy concentradx en su elaboración, pues sabe que parte de la nota del curso depende de eso.

Luego de darles cierto tiempo para esta tarea, la docente comienza su exposición explicitando la relación del tema nuevo con contenidos abordados en unidades previas: clasificación de los organismos y ciclos en la naturaleza (que habían trabajado en relación al ciclo del agua). A medida que expone, va construyendo un cuadro en el pizarrón, y explicita varias veces el objetivo de la clase de hoy. Propone trabajar sobre el ecosistema “Laguna”, aprovechando que en el pueblo hay una cercana, y lxs alumnx conocen bien a los animales y vegetales que la habitan. Repite el objetivo de la clase.

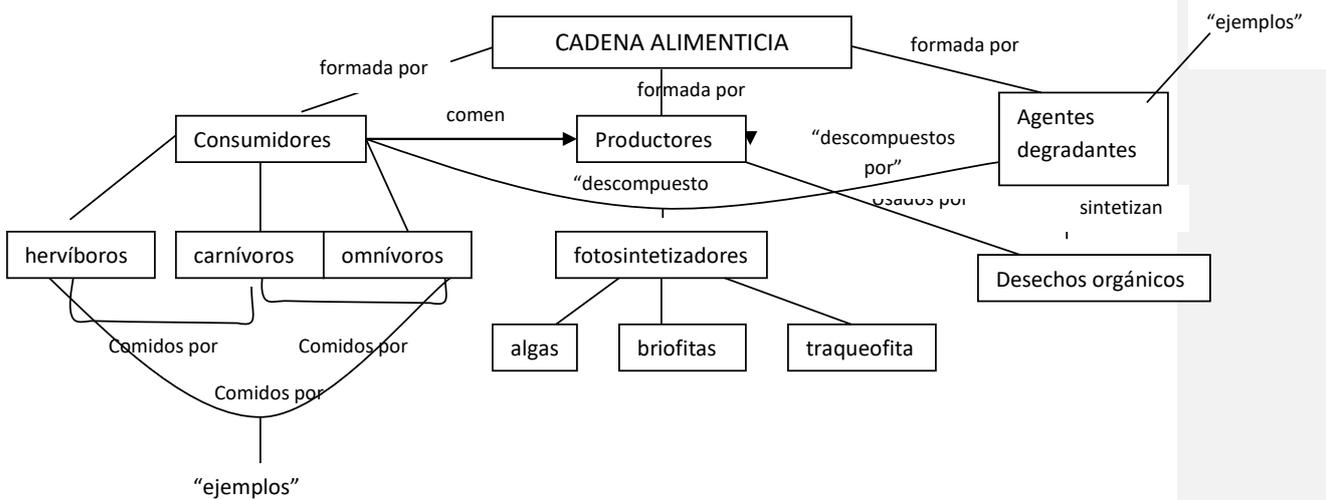
Luego presenta una lámina, en la que cada elemento de la cadena está representado visualmente con imágenes muy atractivas, unidas por flechas que indican el tipo de relación entre cada componente y su papel en la cadena.

Pide a lxs alumnx que copien el cuadro en sus cuadernos y que luego busquen en el libro de texto un cuadro similar, pero referido al ecosistema “Bosque”, en el cual deben completar las relaciones y los nombres de los diversos elementos que podrían integrar la cadena.

A la clase siguiente, y como cierre de la unidad, lxs estudiantes deben realizar un nuevo mapa conceptual. Unx de ellxs elabora el siguiente mapa, que demuestra mantener proposiciones equivocadas o en el que faltan conceptos clave (que la docente añadió con líneas punteadas, a fin de que le sirviera al/la estudiante como corrección):



La docente lo compara con el mapa elaborado por un biólogo amigo, y que era el que había utilizado como base de su exposición:



Escena de clase 2

Al comienzo de la clase el docente les cuenta a lxs chicxs que van a fabricar tintura de colores usando papel crepé10 y a usarla para teñir telas. Pero que para eso van a tener que diseñar un experimento para encontrar cuál es el mejor solvente para preparar la tintura.

“¿Por qué nos servirá este papel para teñir telas?” pregunta el docente antes de comenzar el diseño experimental. Lxs chicxs concluyen que hay algo “metido” en el papel que le da color, que se puede “sacar” para fabricar tinturas. Y que para eso es preciso usar un líquido que lo

disuelva (un solvente). El docente cuenta que algo parecido se puede hacer usando los colores escondidos en algunas verduras como las remolachas, y que así se fabricaban las tinturas antiguamente. Lo primero que surge es la necesidad de ponerse de acuerdo sobre qué significa que una tintura sea mejor que otra: ¿cómo van a decidir qué solvente es el ganador? Entre todxs deciden que la mejor tintura será la más oscura. “¿Qué significa que sea más oscura?” repregunta el docente. La conclusión del grupo es que la “oscuridad” tiene que ver con la cantidad de colorante (el soluto) que tiene la solución. Lxs chicxs trabajan en equipos diseñando sus experimentos. El docente les da la lista de materiales disponibles: tubos de ensayo, papel crepé y diferentes solventes: agua tibia, agua fría, alcohol y aceite. Cada grupo tiene que presentar sus diseños experimentales antes de recibir los materiales. Luego de unos minutos se realiza la puesta en común de los diseños. En ella se discuten cuestiones metodológicas. Lxs chicxs se ponen de acuerdo en que hay que mantener algunas condiciones constantes, como la cantidad de solvente y de papel crepé (que contiene el soluto) para cada tubo de ensayo, y la manera de extraer el color del papel, porque si no la comparación no vale. Y llegan a un mismo diseño experimental para todos los grupos. Solo entonces el docente reparte los materiales. Lxs chicxs hacen el experimento, colocando pedacitos de papel crepé en los diferentes solventes y comparando la intensidad de la solución que se forma. Los grupos presentan sus resultados al resto. Todxs coinciden en que el mejor solvente es el agua, y más cuando está tibia. El aceite, por su parte, no disuelve para nada al colorante. El alcohol lo hace muy poco. El docente retoma esta conclusión: “El colorante no se disuelve de igual manera en todos los solventes. En algunos solventes se disolvió más, y se dice que en ellos tiene mayor solubilidad” (escribe la palabra en el pizarrón). Como ustedes vieron, la solubilidad de colorante es mayor en el agua que en el resto de los solventes”. “¿Qué otra cosa importa para que un soluto se disuelva más o menos?” pregunta mostrando los tubos con agua tibia y agua fría. Lxs chicxs responden que cuando el solvente está más caliente disuelve más al soluto. El docente retoma esta idea y la conecta con una experiencia cotidiana: “Es cierto. La solubilidad de un soluto aumenta cuando aumentamos la temperatura del solvente. ¿Notaron alguna vez que cuando nos queda chocolate sin disolver en el fondo de la taza y calentamos la leche logramos que se disuelva todo?”. También les cuenta que, aunque el agua disuelva muchas cosas, hay otros solutos que se disuelven mejor en otros solventes como el aceite, por ejemplo la naftalina. Y les dice que van a hacer la prueba en la clase siguiente. Como “postre”, lxs chicxs usan la fórmula ganadora de agua caliente y papel crepé para fabricar tinturas de diferentes colores, y con ellas tiñen sus telas. Al final de la clase, todxs se van fascinadxs. Y piden repetirla.

### Escena de clase 3

Los alumnos de escuela primaria van construyendo el sentido de las operaciones aritméticas al reconocer los diversos problemas que cada una de ellas resuelve. Para ello el docente el proporciona una serie de ejercicios, los anota en el pizarrón y les propone resolverlos aplicando diferentes fórmulas. Luego de que los alumnos copian comienzan a realizar los cálculos por si solos, comparan los distintos procedimientos producidos por los demás y ellos mismos. Discuten si dichos procedimientos sirven para resolver otras situaciones o si se podrían simplificar o hacerlos más “cortos”. Estas propuestas aspiran a fortalecer la confianza de cada uno de los estudiantes respecto de la posibilidad de aprender y hacer matemática. De igual modo, en diversas oportunidades los chicos y las chicas se preguntan por la forma más conveniente de hacer un cálculo, en lugar de aplicar un algoritmo automáticamente.

Luego de que los estudiantes resolvieran los ejercicios el docente procede a preguntar que formulas aplicaron y a qué resultados exactos llegaron.

#### Bibliografía para el docente

- Feldman, D. (2009) Didáctica general. MCE/ INFOD.
- Garay Fentermarcer, Jonas Soltis (1998) Enfoques de la enseñanza. Amorrortu Editores. Tercera edición.

#### Bibliografía para el alumno

- Feldman, D. (2009) Didáctica general. MCE/ INFOD.

### **Adecuación del diseño de clase 1**

De acuerdo al Decreto del feriado Nacional el día 2/9/2022 las clases debieron ser suspendidas, es por ello que en este diseño se realizará un recorte modificando la dinámica del trabajo de manera asincrónica, es decir que se realizará en dos partes, continuando con el análisis en la segunda clase.

#### Desarrollo de la clase

##### Primer momento

Saludo inicial.

En esta primera parte se procederá por medio de una clase grabada presentar un Páwerpoint con diapositivas en la cual se abordará el texto de Feldaman, D (2009) “didáctica general” tomando el capítulo I y II.

Se procederá a enmarcar los “modelos y enfoques de la enseñanza, desde una perspectiva integradora” para luego cerrar con los enfoques ejecutivo, terapéutico y liberador, propuestos por Fenstermarcher y Soltis destacado en el texto de Feldman (2009).

Este momento se irá explicando la clase a través de un video para que lo puedan visualizar de manera virtual. Una vez subido en el campus se les dará aviso a los alumnos pasándoles el link y la consigna de trabajo.

##### Segundo momento

Se les propondrá, a los alumnxs realizar en base a sus experiencias en las observaciones áulicas o alguna clase que hayan vivenciado construir un relato de clase, pensando que actividades realizó el docente, que actividades le corresponde a los alumnos, que momentos vivenciaron en esas prácticas de enseñanza, que pueden decir de la circulación de la palabra dentro del aula. Para ello se los invitará individualmente construir sus relatos de clase. Se colgará en el campus a través de un Word la consigna para poder orientarlos.

Consigna:

Les propongo mirar el video que realice para orientarlos en la lectura del texto de Feldman “Didáctica general” capítulo I y II y el complementario de Garay Fentermarcer, Jonas Soltis (1998) Enfoques de la enseñanza.

Les dejo el link de la clase: [Modelos y enfoques de enseñanza - YouTube](#)

### **Consigna**

Producir un relato o escena de clase, teniendo en cuenta las observaciones de clase que realizaron en el cuatrimestre anterior o de alguna clase que hayan vivenciado. Pensando qué aspectos se juegan en la tarea docente y en el aula.

Te ofrezco una lista de preguntas que podrán orientar la escritura del relato, vos podrás sumar otras cuestiones que te resulten de interés. No es necesario responder una por un sino que deben evidenciarse en el relato.

Estos relatos deben presentarlo el 9/9.

¿Pueden reconocer algún momento de la clase? ¿Qué se abordaba?

¿Qué realizó el docente en su clase?

¿Cómo se abordó el contenido?

¿Los alumnos comprendían y buscaban estrategias para resolver los problemas planteado por el docente? ¿Qué hacían?

¿El docente mediaba en las actividades de los alumnos? ¿Qué estrategias utilizaba?

### Tercer momento 20- 25 minutos

Este momento se abordará en la segunda clase (9/9)

Se comenzará hablando de los diferentes enfoques preguntando ¿Cómo les resultó el video? ¿Les quedó alguna duda? ¿A que hacía énfasis o foco cada uno? ¿Qué características tenía cada uno?

Luego de les pedirá que a partir de los relatos que construyeron puedan realizar un punteo identificando y analizando los enfoques explicados en el PowerPoint, teniendo en cuenta los diferentes aspectos destacados en el relato de clase. Para ello se les proporcionará un cuadro con los diferentes aspectos que se destacan en cada enfoque, para que puedan analizar su relato.

Para cerrar esta clase se les pedirá a cada estudiantx que lean su relato de clase, para que todos pueda conocerla y se procederá institucionalizar y retomar aquellas concepciones que surgieron sobre los enfoques de enseñanza preguntándoles ¿que encontraron?, ¿porque enfoque se inclinó el relato de clase de cada grupo? ¿Qué características tuvieron en cuenta para seccionar dicho enfoque? Luego se retomaran aquellas concepciones que surgieron y que no se tenían previstas.

En el caso de que los alumnos no allan realizado ninguna observación de clase y no puedan construir un relato se les proporcionará tres escenas de clases de ciencias naturales.

### **Análisis pos- activo de la clase <sup>31</sup>**

Debido al para Nacional el día 02/9 la primera clase se vio afectada, es por ello que en conjunto con la co-formadora se tomó la decisión de poder adelantar la clase a través de un video para retomar cierto aspecto la clase siguiente. Frente a esta situación pude pensar que una vez que nos insertamos en la práctica se deben tomar decisiones, pensar alternativas, pensar estrategias con el otro sobre que se puede hacer en este caso para que los alumnos no perdieran el primer encuentro. En este sentido puedo decir que al ingresar a la práctica ya estamos iniciándonos en la docencia al realizar una propuesta formativa “cuando el practicante se expone por primera vez, sosteniendo una propuesta personal, en el escenario de la enseñanza, con la intencionalidad que lo caracteriza” (Edelstein, 1999:39) esto implica una puesta en acto, lo cual tiene una fuerte carga de implicación personal, porque es algo que moviliza e interpela en la medida que nos hacemos cargo, nos reconocemos en ese lugar de encuentro, donde se trata de ir adquiriendo una posición.

Estas decisiones que se asumieron tuvieron que ver con resolver algo frente a los emergentes o imprevistos que surgen en los escenarios escolares y que no se pueden predecir, pero también implica tener un saber, en este sentido se puede decir “qué presuponen que la práctica docente y la enseñanza son prácticas cotidianas que acontecen en escenarios escolares, como lugares de trabajo de los docentes. Los docentes, como sujetos reflexivos, racionales y creativos, sustentan esas prácticas (según decisiones, intervenciones que realizan) en saberes que han sido producidos y/o apropiados en sus trayectorias escolares y profesionales de diversas maneras” (Cometta, Lia, 2017:5) teniendo en cuenta que la práctica docente y de enseñanza es compleja, multidimensional, que demanda una implicación personal según las decisiones éticas, políticas que se deben tomar y que tiene una intencionalidades pedagógicas.

De este modo quiero destacar que a pesar de las correcciones y orientaciones del primer diseño realizado por la docente Susana De Moráis, que sirvieron para tener en cuenta varios aspectos que luego en la clase sirvieron de ayuda como el uso del plan “B”.

Por otra parte cabe destacar que tener que volver adecuar todo lo que había planificado el mismo día de la práctica me descoloco, es así como me lleva a pensar que esto sucede porque “el diseño es una anticipación de lo que se espera obtener, y puede ser muy ajustado dejando poco margen para alguna variación o de corte más flexible, permitiendo matices en la concreción. Como anticipación de prácticas de enseñanza, que en sí mismas son indeterminadas, los diseños se caracterizan por la incompletud, habilitando la emergencia de incidentes críticos -situaciones en las que se ponen en tensión las rutinas (Sanjurjo, 2015), se rompe con la estructura de las suposiciones (Edelstein, 2011)- que obligan a la toma de micro-decisiones en la inmediatez (Edelstein, 2011). Se trata de decisiones que se resuelven in situ y son el resultado de una multiplicidad y simultaneidad de dimensiones que operan en la práctica.” (Marina Barcia, Susana de Morais Melo.2017:92).

Instituto Superior de Formación Docente 96 “Dardo Rocha”

Profesorado de geografía

Asignatura: Prospectiva pedagógica didáctica

Co-formadora: Lapadula María Florentina

Practicante: Gutiérrez Stefani

Tiempo estimado: 2 horas.

09 de septiembre de 2022

## **Diseño de clase 2**

### Fundamentación

De acuerdo al programa establecido por la cátedra Prospectiva Pedagógica Didáctica, se dará comienzo a la programación de la enseñanza como una acción intencional y situada, para lo cual nos preguntaremos a partir del relato construido en la clase anterior ¿Que tuvo que hacer el docente para pensar en su clase ?y ¿Qué decisiones tuvo que adoptar para llevarla adelante dicha clase?

A partir de allí comenzaremos a trabajar la programación, teniendo en cuenta que la programación de la enseñanza “es una herramienta que nos ayuda a anticipar la mayor cantidad posible de situaciones y alternativa, permitiéndonos en la instancia interactiva estar en condiciones responder profesionalmente a los imprevistos. La programación de

la enseñanza colabora con los docentes en la anticipación, previsión de todos aquellos medios, acciones, recursos que deberán utilizar para darle concreción de esas prácticas de enseñanza representadas previamente. Pero como sucede siempre que se habla de procesos sociales no se puede prever todo, siempre va a quedar un margen para lo imprevisible, reservados para los emergentes propios de las prácticas de enseñanza y aprendizaje” (Picco Sofia, 2019:50)

En este sentido se pretende abordar la programación de la enseñanza a partir de conocer, comprender y reflexionar sobre las funciones, finalidades y la importancia de programar la enseñanza. Para que en el transcurso de las siguientes clases podamos ir aprendiendo y construyendo paso a paso los componentes de la programación pretendiendo generar espacios en donde los(as) estudiantes puedan problematizar sobre la tarea docente y su rol en las instituciones educativas. Con el objetivo de que continúen reflexionando sobre sus propias prácticas, como desarrollar sus propuestas de enseñanza y el sentidos de plantear las programaciones.

La bibliografía destinada para esta segunda clase será el texto de Feldman, D. (2009) “Didáctica general”. Capítulo III “Las funciones del enseñante: Procedimientos, técnicas y estrategias” y Capítulo IV “La programación” y la bibliografía que utilizará para complementar la clase será Picco, Sofia. (2017). “Volver a analizar la programación de la enseñanza” (cap. 3)

Esta clase está pensada para que los estudiantes comiencen a aproximarse desde una mirada introductoria a la programación de la enseñanza, a partir de retomar sus relatos de clase para comenzar comprender las funciones, las finalidades y la importancia de programar la enseñanza. Porque es importante que comprendan que la enseñanza es una acción intencional, no es una actividad espontánea, por lo tanto debe ser programada y se deben tomar decisiones. De este modo se promoverá la construcción del pensamiento crítico y reflexivo acerca de las funciones y finalidades de la programación de la enseñanza, para comenzar a comprender la importancia de la planificación.

Esta clase consta de tres momentos y el cierre de clase. El primer momento de la clase se retomará la actividad sobre enfoques de enseñanza, debido a que se propuso el día 2 de septiembre un Feriado Nacional, por lo que hubo suspensión de clases, lo cual se tuvieron que tomar otras decisiones, como subir un video explicando los enfoques de

enseñanza y mandar por mensajería la consigna de la construcción de los relatos con la cual deberán trabajar la segunda clase.

En este sentido se retomará la actividad propuesta en la clase anterior a partir de preguntarles ¿Cómo les resultó el video? ¿Les quedó alguna duda? ¿A qué hacía énfasis o foco cada uno de los enfoques? ¿Qué características tenía cada uno?

Luego se les pedirá que a partir de los relatos que construyeron puedan realizar un punteo identificando y analizando los enfoques explicados en el PowerPoint, teniendo en cuenta los diferentes aspectos destacados en el relato de clase. Para ello se les proporcionará un cuadro con los diferentes aspectos que se destacan en cada enfoque, para que puedan analizar su relato.

El segundo momento se les propondrá a los alumnos en base al relato que construyeron en la clase anterior que piensen en ¿Qué tuvieron que hacer esos docentes para llevar a cabo la clase? Y a partir de esa pregunta disparadora se comenzará un debate. Seguidamente se les dirá que los docentes tuvieron que pensar esa clase y tomar decisiones para llevarla a cabo, no es que la pensaron al llegar a la sala.

Luego propondrá a visualizar un video de Estela Cols “la planificación áulica”. Antes de reproducir el video se les presentará una diapositiva con preguntas disparadoras. Se les pedirá a los estudiantes que mientras escuchan el video vayan pensando en estas preguntas ¿Qué del video le llamó la atención? ¿Qué piensan que es la programación didáctica? ¿Por qué piensan que se debe programar las clases? ¿Lo consideran como algo importante/clave en la enseñanza? ¿Por qué? ¿Qué funciones y finalidad piensan que tiene la programación didáctica? ¿Qué representaciones tiene el docente al programar? ¿Qué tensiones emergen en la programación de la enseñanza? ¿Qué es lo que condiciona la programación de la enseñanza?

En el tercer momento se procederá a presentar un PowerPoint con diapositivas, en donde se visualice las funciones, las finalidades y la importancia de programar la enseñanza. En la cual se abordará el texto de Picco, Sofia. (2017). Volver a analizar la programación de la enseñanza “(cap. 3) y el texto designado para los alumnos Feldman, D. (2009) “Didáctica general”. En este momento se irá mediando entre el video, las ideas de los alumnos en base a lo escuchado en el video y la explicación de las funciones y finalidades de la programación.

Como cierre se institucionalizará las funciones y finalidades de la programación de la enseñanza, se les pedirá a los estudiantes que para la próxima clase piensen en base a los relatos que construyeron, que contenido se podría estar abordando en esa clase. Para ello se les pedirá que busquen en los diseños curriculares de acuerdo al área que se está enseñando en cada relato. Para ello se le proporcionará el link de los diseños curriculares y la consigna para orientarlos.

#### Contenido

- Funciones y finalidades de la programación de la enseñanza como acción intencional y situada.
- Lectura y análisis de los diseños curriculares.

#### Propósitos

- Propiciar una mirada introductoria sobre la programación de la enseñanza como práctica intencional y situada.
- Promover espacios de reflexión acerca de las funciones, la finalidad y la importancia de la programación de la enseñanza.
- Brindar espacio de lectura y análisis de los diseños curriculares

#### Objetivos

- Construir y ampliar la mirada acerca de las funciones y finalidad de la programación de la enseñanza.
- Comprender e identificar las funciones, finalidades y la importancia de la programación de la enseñanza, a partir de analizar sus relatos de clase.
- Comenzar a analizar, reflexionar y apropiarse del diseño curricular.

#### Desarrollo de la clase

### Primer momento 20-25 minutos

Saludo inicial.

Pasado unos minutos se dará comienzo a la clase a partir de recordar lo abordado en la primera clase que fue colgada en el campus de la cátedra. Para ello se comenzará hablando de los diferentes enfoques preguntando ¿Cómo les resultó el video? ¿Les quedó alguna duda? ¿A que hacia énfasis o foco cada uno de los enfoques? ¿Qué características tenía cada uno?

Luego se les pedirá que a partir de los relatos que construyeron puedan realizar un punteo identificando y analizando los enfoques explicados en el PowerPoint, teniendo en cuenta los diferentes aspectos destacados en el relato de clase. Para ello se les proporcionará un cuadro con los diferentes aspectos que se destacan en cada enfoque, para que puedan analizar su relato.

Para cerrar esta clase se les pedirá a cada estudiantx que lean su relato de clase, para que todos pueda conocerla y se procederá institucionalizar y retomar aquellas concepciones que surgieron sobre los enfoques de enseñanza preguntándoles ¿que encontraron?, ¿porque enfoque se inclinó el relato de clase de cada grupo? ¿Qué características tuvieron en cuenta para seccionar dicho enfoque? Luego se retomaran aquellas concepciones que surgieron y que no se tenían previstas.

En el caso de que los alumnos no hayan realizado ninguna relato se les proporcionará tres escenas de clases de ciencias naturales.

### Segundo momento 30 minutos

Se les propondrá a los alumnos en base al relato que construyeron en la clase anterior que piensen en ¿Qué tuvieron que hacer esos docentes para llevar a cabo la clase? Y a partir de esa pregunta disparadora se comenzará un debate. Seguidamente se les dirá que los docentes tuvieron que pensar esa clase y tomar decisiones para llevarla a cabo, no es que la pensaron al llegar a la sala.

Luego propondrá a visualizar un video de Estela Cols “la planificación áulica”. Antes de reproducir el video se les presentará una diapositiva con preguntas disparadoras. Se les pedirá a lxs estudiantxs que mientras escuchan el video vayan pensando en estas preguntas ¿Qué del video le llamo la atención? ¿Qué piensan que es la programación

didáctica? ¿Por qué piensan que se debe programar las clases? ¿Lo consideran como algo importante/clave en la enseñanza? ¿Por qué? ¿Qué funciones y finalidad piensan que tiene la programación didáctica? ¿Qué representaciones tiene el docente al programar? ¿Qué tensiones emergen en la programación de la enseñanza? ¿Qué es lo que condiciona la programación de la enseñanza?

**Preguntas disparadoras**

- ❖ ¿Qué del video le llamo la atención?
- ❖ ¿Qué piensan que es la programación didáctica?
- ❖ ¿Por qué piensan que se debe programar las clases?
- ❖ ¿Lo consideran como algo importante/clave en la enseñanza? ¿Por qué?
- ❖ ¿Qué funciones y finalidad piensan que tiene la programación didáctica?
- ❖ ¿Qué representaciones tiene el docente al programar?
- ❖ ¿Qué tensiones emergen en la programación de la enseñanza?
- ❖ ¿Qué es lo que condiciona la programación de la enseñanza?

Una vez que socializaron las diferentes ideas se procederá a enmarcar y sistematizar a partir de plantear que la enseñanza tiene una intencionalidad, por lo tanto no es una actividad espontanea, sino que se toman decisiones sobre esta intención de enseñar, es decir que persigue una finalidad.

Luego de interactuar las preguntas se procederá a reproducir el video de la planificación áulica. Una vez que escucharon el video se volverá a colocar la dispositivos con las preguntas que se presentaron al inicio, para abordar las distintas ideas que surjan y se irá anotando en el pizarrón.

### Tercer momento 30 minutos

Luego se procederá a presentar un Powerpoint con diapositivas, en donde se visualice las funciones, las finalidades y la importancia de programar la enseñanza. En la cual se abordará el texto de Picco, Sofia. (2017). Volver a analizar la programación de la enseñanza “(cap. 3), López, Aldana y Hoz, Gabriela. (EN PRENSA). La construcción del contenido a enseñar y sus problemas didácticos (cap. 4). En Marina Barcia; Susana de Morais Melo y Silvina

En este momento se irá mediando entre el video, las ideas de los alumnos en base a lo escuchado en el video y la explicación de las funciones y finalidades de la programación.

Para ello se comenzará por explicar

- ¿Qué es la programación de la enseñanza?
- La importancia de programar
- Características de la programación
- Funciones de la programación
- Conclusión acerca de la finalidad de programar.

#### Cierre de la clase 10 minutos

Luego de institucionalizar las funciones y finalidades de la programación de la enseñanza, se les pedirá a los estudiantes que para la próxima clase piensen en base a los relatos que construyeron, que contenido se podría estar abordando en esa clase. Para ello se les pedirá que busquen en los diseños curriculares de acuerdo al área que se está enseñando en cada relato.

En este caso se subirá al campus el link donde aparecen los diseños y la consigna para orientarlos.

Este cierre permitirá abrir la tercera clase en donde retomaremos esta actividad al inicio y daremos comienzo a los diferentes componentes de la programación uno de ellos será el contenido.

#### Consigna

Buscar en el diseño curricular del área correspondiente a la clase relatada, el posible contenido que se podría estar abordando. Tener en cuenta

El área, el año, el marco general, los propósitos generales y los contenidos que se encuentran en el diseño curricular.

Nos despedimos.

#### Recursos

- Video
- Ppowerpoint

### Evaluación de la enseñanza.

- ¿Qué contenidos de la clase anterior puede ayudar a recuperar la primera parte de la clase? ¿Cómo vincule los contenidos de enfoque de enseñanza con la programación didáctica?
- ¿Cómo les resultaron a los estudiantes las consignas propuestas?
- ¿lograron direccionar las actividades hacia donde se esperaba?
- ¿Cómo resultaron los tiempos previstos para la actividad?
- ¿quedo pendiente alguna actividad que o el abordaje de algún aspecto que deba retomar en las próximas clases?
- Evaluación de los aprendizajes
- ¿Cómo fue la participación de los estudiantes en los diferentes momentos de clase?
- ¿Cuáles fueron los contenidos que retomaron los alumnos de la clase anterior? ¿pudieron identificar los diferentes enfoques? ¿de qué manera?
- ¿Cómo pudieron poner en dialogo los contenidos propuestos con lo abordado en clase?
- ¿Qué características de la programación de la enseñanza identificaron a partir del video?
- ¿De qué manera pudieron identificar los contenidos que se podría estar dando en su relato de clase?

### Anexo

#### Case 1

Les propongo mirar el video que realice para orientarlos en la lectura del texto de Feldman “Didáctica general” capítulo I y II y el

complementario de Garay Fentermarcer, Jonas Soltis (1998)  
Enfoques de la enseñanza.

Les dejo el link de la clase: [Modelos y enfoques de enseñanza - YouTube](#)

### **Consigna**

Producir un relato o escena de clase, teniendo en cuenta las observaciones de clase que realizaron en el cuatrimestre anterior o de alguna clase que hayan vivido. Pensando qué aspectos se juegan en la tarea docente y en el aula.

Te ofrezco una lista de preguntas que podrán orientar la escritura del relato, vos podrás sumar otras cuestiones que te resulten de interés. No es necesario responder una por una sino que deben evidenciarse en el relato.

Estos relatos deben presentarlo el 9/9.

¿Pueden reconocer algún momento de la clase?  
¿Qué se abordaba?

¿Qué realizó el docente en su clase?

¿Cómo se abordó el contenido?

**MENSAJE ENVIADO A LOS ESTUDIANTES**

Aulas > G12. Perspectiva Pedagógico-Didáctica II

Presentación  
Clases  
Noticias  
Calendario  
Calificaciones  
Insignias  
Archivos  
Sitios  
Contactos  
**Mensajería interna**  
Foros  
Wikis  
Chat  
Preguntas frec.  
Anuncios  
Formularios

Responder  
Eliminar

**Consigna para la construcción del relato** 1 de 1

STEFANI GUTIERREZ  
02-09-22 19:36  
para Alejandra Velazquez; Griselda Marina VARELA; Mauricio CORAZZA QUINTABA; Fabian PAZOS; Juan Pablo ALONSO MARTIN; Luis Miguel PEREIRA ESPINOLA; Margarita Estela LEDESMA; Maria Eva Soria; Matias Arias; Santiago Lanza

1 Adjunto

Consigna\_constru...  
21.1 KB

¿Hola cómo están? les envié la consigna para trabajar la clase que viene y el link con un video de la clase de hoy para que la puedan mirar y orientar en la lectura. Nos vemos la próxima clase saludos. Stefani

Unidad Académica Normal 2 - La Plata - Buenos Aires - Argentina

Ministerio de Educación Argentina INFoD  
Instituto Nacional de Formación Docente

## **MATERIALES UTILIZADOS EN EL DISEÑO 2**

### **VIDEO Estela Cols “Planificación áulica”**

[La planificación áulica - YouTube](#)

### **Link de los diseños**

[Diseños curriculares | abc](#)

### **Bibliografía docente**

- Picco, Sofia. (2017). Volver a analizar la programación de la enseñanza (cap. 3). En Sofia Picco y Noelia Orienti (Coords.). Didáctica y Curriculum. Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en la enseñanza (pp.49-68). La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Feldman, D. (2009) Didáctica general. MCE/ INFOD

#### Bibliografía alumno

- Feldman, D. (2009) Didáctica general. MCE/ INFOD

## **Análisis pos- activo de la clase 2**

Comenzamos la tan esperada clase, retomando el tema enfoques de enseñanza, que es lo que se dio en la clase subida al campus, con la propuesta de que traigan un relato de la clase que haya vivido para luego analizarlo a la luz de los enfoques.

Es por ello que en la segunda clase comencé preguntando ¿pudieron ver el video que les colgué en el campus? ¿Pudieron traer los relatos que les pedí para poder trabajar esta clase? A los que los alumnos respondieron que no pudieron leer ni hacer la actividad que se les designó a través del campus. En este caso se acudió al plan “B” sabiendo que iba ser nuestro primer encuentro y podía pasar esa situación lleve relatos de clases de diferentes materias y les explique los enfoques de enseñanza haciendo referencia en qué consiste cada uno.

Luego de explicar dichos enfoques procedí a proponerles escenas de clase para que puedan identificar los enfoques se encontraban en cada situación de clase.

Una vez que los alumnos comenzaron la actividad se procedió a pasar por los dos grupos para orientar la consigna. Cuando terminaron cada grupo explicó que enfoque encontraron y porque pensaron que esa clase estaba orientada a ese enfoque. En este caso fueron argumentando con ejemplos de la clase propuesta.

Luego de que los alumnos terminaron de explicar, fui institucionalizando y explicándoles que de acuerdo con los enfoques pudieron ver diferentes posiciones y decisiones docentes que no hay que pensar que hay enfoques puros en las situaciones de enseñanzas sino que las clases son diversas que estos enfoques nos sirven de herramienta para poder ver los modos en que realizamos las cosas en las situaciones educativas. Que además cuando nos posicionamos como docentes tendemos a pensar en nuestro propio rol, en los alumnos, en la clase, en los propósitos.

En esta primera parte de la clase debo decir que por un lado planificar con antelación la situación de enseñanza nos permite anticipar ciertas situaciones como el caso de que los alumnos no hayan traído lo solicitado acudiendo a un plan B que por suerte estaba planificado y previsto por si esto sucedía. Por otra parte el contar con un saber tanto de los contenidos, como así también las capacidades verbalizables y no verbalizables permite llevar adelante la clase.

En la segunda parte de la clase se introdujo el tema de la programación a partir de la pregunta ¿Qué creen que hicieron los docentes antes de llevar adelante esa clase? A lo que ellos respondieron que tuvieron que pensar las actividades, planificarlas, pensar los recursos. Mientras iban aportando sus ideas, se les fue explicando que el docente pensó esa clase, tomó decisiones, no es que llegó a la clase y la pensó en ese momento, otra de la preguntas que se realizó fue ¿pero porque piensan que se debe planificar? A lo que respondieron que porque hay que organizarse, por lo que en ese momento se asentó que si nos permite organizarnos, prever las situaciones de enseñanza, pero más que nada planificamos, porque la enseñanza tiene una intencionalidad y una finalidad para llevar concreción de la intencionalidad en la situaciones formativas.

En este sentido se puede decir que “las preguntas y las respuestas permiten conocer el tema. Algunos alumnos participan en este mecanismo y muchos no lo hacen” (Souto, M, 1996:91) de este modo se puede decir que estas preguntas iniciales permitieron poner en tema a los alumnos y vislumbrar que sabían acerca de la planificación.

Luego se les propuso visualizar un vídeo de Estela Cols “planificación áulica” en este momento sucedieron varios problemas, por un lado no se escuchaba porque había muchos alumnos afuera de hall corriendo y gritando, lo cual no permitía escuchar, por otro lado cambiamos los parlantes para que puedan escuchar mejor pero se seguía escuchando bajo por lo que los alumnos se acercaron más adelante para poder escuchar pero solo pudieron escuchar solo algunos aspectos de la planificación. Observando este problema decidí tomar algunas preguntas iniciales que los orientará para ver el video, y fui explicando lo que planteaba el video, retomando las ideas que ellos iban relatando, a medida que esto sucedía se iba anotando sus ideas en el pizarrón acerca de que es la programación- las tensiones- lo que condiciona a las programación y las funciones.

Frente a estos imprevistos con el audio del video y los ruidos de allí, se tomó la decisión de subir al campus el video de Estela Cols para que después lo pudieran escuchar mejor. En este sentido puedo decir que como sucede siempre que hablamos de procesos sociales, no podemos prever todo. Siempre va a quedar un margen para lo imprevisible, reservado para los emergentes propios de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, y de los procesos de interacción entre docentes y estudiantes, en estos casos es necesario tomar las mejores decisiones para poder continuar la clase pese a los intersticios no previstos.

Por otro lado se explicó el PowerPoint en base a lo que veníamos hablando que la enseñanza tiene una intencionalidad y por lo tanto necesitamos planificar y organizar nuestras decisiones para el proceso progresivo de concreción de la intencionalidad formativa. Acentuamos más las tensiones- los emergentes- las características- las funciones y finalidades. Una vez que se explicó el PowerPoint se le preguntó ¿si tenían alguna duda? ¿Pregunta? ¿o algo más que quieran aportar?

En este caso un compañero cuenta una experiencia que estuvo en sus prácticas sobre poder dar una clase a lo que se le preguntó qué decisiones tomaste como la preparaste y fuimos hablando de ello, mientras otras de las compañera plantea que no solo nos vamos encontrar con los emergentes sino que también vamos a pensar en los recursos para motivar a los alumnos y pensar que es lo que podemos trabajar , donde lo que vamos buscar etc, en este momento se le explica que sí que eso tiene que ver con nuestras decisiones y las estrategias que vamos a tomar.

Al finalizar como nos quedaba tiempo pasamos a realizar la actividad que tenía propuesta para realizarla en la casa. En este sentido se les propuso buscar el contenido, que se podría estar enseñado en la situación de clase que se le dio al principio de la clase. Allí se fue indagando el área, el marco y los propósitos. Para hacerlo usaron mi computadora y la de un compañero que teníamos a disposición, ya que teníamos

conexión a internet y pudimos indagar en la página del ABC los diseños curriculares de naturales y química. Cada grupo pudo identificar el contenido sin escribirlo como esta en el diseño, lo fueron nombrando oralmente de acuerdo a lo que se estaba trabajando en esa clase uno grupo expresó que se podría estar enseñando seres vivos- cadena alimenticia- y sus características por otro lado en otra situación de clase se podría estar abordando reacciones químicas de acuerdo a las soluciones. Luego cerramos la clase planteando lo que se abordará en la próxima clase y nos despedimos.

En cuanto a este diseño considero que no se visualizaron correcciones porque tenía más clara la idea de cómo iba abordar la clase, a diferencia del primer diseño. Pensé rápidamente qué contenidos iba a implementar y qué recursos iba a presentar para poder abordarla, es decir que tenía más claro el propósito y los objetivos de la clase.

## Corrección A

Instituto Superior de Formación Docente 96 “Dardo Rocha”

Profesorado de geografía

Asignatura: Prospectiva pedagógica didáctica

Co-formadora: Lapadula María Florentina

Practicante: Gutiérrez Stefani

Tiempo estimado: 2 horas.

09 de septiembre de 2022

---

### Diseño de clase 3

#### Fundamentación

En esta tercera clase continuaremos con el tema “programación de la enseñanza” establecido en el Programa de la cátedra Prospectiva Pedagógica Didáctica, donde se abordarán los componentes de la programación (contenidos, marco referencial, intenciones/objetivos y propósitos).

Teniendo en cuenta que la programación de la enseñanza nos permite tomar decisiones acerca de las intenciones formativas que integran la programación de la enseñanza. Si bien las mismas están formuladas en el curriculum prescripto u oficial, los docentes tomamos decisiones sobre el contenido en torno a su selección, secuenciación y organización en el marco de la programación, teniendo en cuenta que la enseñanza tiene una intencionalidad lo cual la programación nos permite asegurar el modo en que estas finalidades serán cumplidas a partir de lo que pretendemos enseñar.

Cabe aclarar que cuando se habla de intenciones, se incluyen los propósitos y los objetivos. Los primeros se formulan en términos de lo que los docentes pretendemos con las prácticas de enseñanza. En cambio “los objetivos de aprendizaje, dan cuenta de lo que esperamos que los estudiantes alcancen, logren, hagan con determinados contenidos que circulan en la enseñanza y en el aprendizaje” (Cols, 2004; Basabe y Cols, 2007).

Por otro lado la programación nos permite fundamentar y presentar las propuestas, esto forma parte de los diferentes marcos (referencial, curricular, institucional y didáctico) donde se enmarca la propuesta curricular a partir de una cátedra específica, el año, las estrategias y las decisiones que se tomarán en dicha propuestas.

En este sentido la propuesta de la clase está pensada en función de que los estudiantes comiencen a apropiarse de los componentes de la programación de la enseñanza contenidos, marco referencial, intenciones /objetivos y propósitos, a partir del análisis de una propuesta, para que puedan comprender, identificar y reflexionar sobre los componentes de la programación de la enseñanza.

Esta clase consta de tres momentos y un cierre. en el primer momento se retomara aspectos de la clase anterior sobre la programación de enseñanza a partir de preguntas disparados como ¿Por qué es importante programar? ¿En torno a que debemos tomar decisiones al momento de planificar? ¿Cómo debemos plantear el contenido?

Luego de la interacción se comenzará a sistematizar a través de un Pawepoint los diferentes componentes de la programación contenidos, intenciones/objetivos, propósitos y marco referencial a partir de los textos Steiman, Jorge. (2012). Más didáctica, López, Aldana y Hoz, Gabriela. La construcción del contenido a enseñar y sus problemas didácticos (cap. 4). Feldman, Daniel. (2010b). Enseñanza y escuela. Buenos Aires: Paidós. Cap. 3: Los objetivos en el curriculum y la enseñanza (pp.57-73) y Blanco García, Nieves. (1994a). Las intenciones educativas (cap. 10). Estos textos son lo que se utilizarán para explicar los componentes, por otro lado los alumnos tienen el texto de Feldman, D. (2009) Didáctica general. Y como complementario el Feldman, Daniel. (2010b). Enseñanza y escuela. Buenos Aires: Paidós. Cap. 3: Los objetivos en el curriculum y la enseñanza (pp.57-73) y Steiman, Jorge. (2012). Más didáctica.

En el segundo momento se les propondrá a los estudiantes analizar dos propuestas de enseñanza del área de geografía, en base a los componente de la planificación (contenidos, marco referencial, objetivos/ intenciones y propósitos). En el tercer momento se institucionalizará lo analizado en las propuestas. Para ello se les pedirá a cada grupo que comenten de qué se trata la propuesta, y a partir de allí se les preguntará ¿qué contenidos se plantean? ¿Esta secuenciado y organizado en la propuesta? ¿Lo encontró tal cual está en el diseño? ¿Qué hizo el docente con ese contenido? ¿Qué aspectos encontraron de cada marco? ¿Qué se menciona? ¿Qué objetivos encontraron? ¿Están organizados? ¿Coinciden con las intenciones o propósitos? ¿Qué se proponen

**Comentario [16]:** Aquí convendría recuperar las funciones de la programación. Sacaría la pregunta de por qué es importante... que no oriente la respuesta.

**Comentario [17]:** ¿qué esperás que respondan en relación con el contenido? Trabajaron algo antes?

**Comentario [18]:** Vos vas a sistematizar.

**Comentario [19]:** ¿Son programas de planificación de clase?

enseñar? ¿En qué se diferencian las intenciones, objetivos y propósitos? ¿a qué apuntan cada uno? Para finalizar la clase se les pedirá a los estudiantes que se pongan de acuerdo con algún compañero para pensar y buscar en el diseño curricular del área de geografía el que contenido quieren trabajar en sus próximas planificaciones.

### Contenidos

- Componentes de la programación de la enseñanza (contenidos, marco referencial, intenciones/objetivos y propósitos)
- Lectura y análisis de los diseños

### Propósitos

- Presentar una mirada introductoria de los componentes de la programación de la enseñanza (contenidos, marco referencial, intenciones/objetivos y propósitos)
- Propiciar espacios de análisis y reflexión acerca de los diferentes componentes de la programación
- Promover espacio de lectura y análisis de los diseños curriculares

### Objetivos

- Construir mirada introductoria acerca de los diferentes componentes de la programación, contenidos, marco referencial, intenciones/objetivos y propósitos
- Comprender, identificar y reflexionar acerca de los componentes de la programación de la enseñanza, a partir del análisis de propuestas.
- Analizar y apropiarse del diseño curricular, a partir de la búsqueda de los contenidos.

### Primer momento 30 minutos

#### Saludo inicial

Para comenzar la clase se retomaran aspectos de la clase anterior sobre la programación de enseñanza a partir de preguntas disparados como ¿Por qué es importante programar?

¿En torno a que debemos tomar decisiones al momento de planificar? ¿Cómo debemos plantear el contenido? A medida que vayan interactuando se les dirá que el contenido, al igual que las intenciones, aparece definidos en el curriculum oficial, por lo tanto los docentes tomamos importantes decisiones, principalmente en torno a su selección, secuenciación y organización en el marco de nuestra programación.

Luego de la interacción se comenzará a sistematizar los diferentes componentes contenidos – intenciones/objetivos, propósitos y marco referencial a partir de los textos Steiman, Jorge. (2012). Más didáctica, López, Aldana y Hoz, Gabriela. La construcción del contenido a enseñar y sus problemas didácticos (cap. 4). Feldman, Daniel. (2010b). Enseñanza y escuela. Buenos Aires: Paidós. Cap. 3: Los objetivos en el curriculum y la enseñanza (pp.57-73) y Blanco García, Nieves. (1994a). Las intenciones educativas (cap. 10). Estos textos son lo que se utilizarán para explicar los componentes, por otro lado los alumnos tienen el texto de Feldman, D. (2009) Didáctica general. Y como complementario el Feldman, Daniel. (2010b). Enseñanza y escuela. Buenos Aires: Paidós. Cap. 3: Los objetivos en el curriculum y la enseñanza (pp.57-73) y Steiman, Jorge. (2012). Más didáctica.

Para esta sistematización se presentará un Ppowerpoint con diapositivas acerca de:

- ¿Qué es el contenido?
- Dimensiones del contenido
- Selección- secuenciación- organización
- Intenciones /objetivos
- Propósitos
- Marcos referencial (curricular, institucional y didáctico)

A medida que se vaya sistematizando se les invitará a los estudiantes a interactuar sobre aquellos componentes que se vaya explicando.

#### Segundo momento 25-30 minutos

Luego de la sistematización se les propondrá a los estudiantes analizar dos propuestas de enseñanza del área de geografía, en base a los componente de la planificación (contenidos, marco referencial, objetivos/ intenciones y propósitos)

### Consigna

Observar e identificar en la planificación de enseñanza los siguientes componentes:

Contenidos

Marcos referencial (curricular, institucional y didáctico)

Intenciones/objetivos y propósitos

Luego de visualizar los componentes de la propuesta realizar un punteo analizando:

¿Cómo está seleccionado el contenido? ¿Se puede ver a lo largo de la propuesta una secuenciación progresiva? ¿Cómo está secuenciado? y ¿Cómo está organizado? ¿Realizo la trasposición didáctica? ¿Por qué? (utilizar el diseño del área)

¿Cómo está enmarcada la propuesta? ¿Qué características de los marcos presenta?

¿Cómo están planteados los objetivos? ¿Tienen algún orden? ¿Coinciden con el contenido? ¿A qué apunta o hace referencia? ¿Hacia quien está orientado?

¿Qué se proponen como intenciones o propósitos? ¿Coinciden con el contenido objetivos? ¿Presentan algún orden?

¿En qué se diferencian las intenciones, objetivos y propósitos? ¿A qué apuntan cada uno?

Para esta actividad se les pedirá a los estudiantes que se coloquen grupo de dos o tres y se les repartirá una propuesta a cada grupo con la consigna, a medida que vayan realizando el análisis se recorrerá los diferentes grupos para ir orientándolos o despejando dudas, por otro lado se les proporcionarán materiales como el texto de Steiman, Jorge. (2012). “Más didáctica. Diferentes marcos”, fragmentos acerca del el contenido, la selección, secuenciación y organización de Estela Cols, y por último estarán a disposición las diapositivas del PowerPoint para que puedan volver algún aspecto que no haya quedado claro.

**Comentario [20]:** Es larguísima la actividad.

### Tercer momento 20-25 minutos

Una vez que los estudiantes terminaron se pasará a institucionalizar lo analizado en las propuestas. Para ello se les pedirá a cada grupo que comenten de qué se trata la propuesta, y a partir de allí se les preguntará ¿qué contenidos se plantean? ¿Esta secuenciado y organizado en la propuesta? ¿Lo encontró tal cual está en el diseño? ¿Qué hizo el docente con ese contenido? ¿Qué aspectos encontraron de cada marco? ¿Qué se menciona? ¿Qué objetivos encontraron? ¿Están organizados? ¿Coinciden con las intenciones o propósitos? ¿Qué se proponen enseñar? ¿En qué se diferencian las intenciones, objetivos y propósitos? ¿a qué apuntan cada uno? A medida que vayan comentado el análisis de cada propuesta se irán anotando sus ideas en el pizarrón, en base a los diferentes **componentes**.

**Comentario [21]:** No sé que vas a institucionalizar porque no están las propuestas.

### Cierre 10 minutos

Al finalizar la clase se les pedirá a los estudiantes que se pongan de acuerdo con algún compañero para pensar y buscar en el diseño curricular del área de geografía el contenido quieren trabajar en sus próximas planificaciones ya que este trabajo se realizará de a dos.

### Recursos

- Páwerpoint
- Textos
- Diseños curriculares

### Evaluación de la enseñanza

- ¿Qué contenidos de la clase anterior puede ayudar a recuperar la primera parte de la clase? ¿Cómo vincule los diferentes componentes de la programación?
- ¿Cómo les resultaron a los estudiantes las consignas propuestas?
- ¿Cómo resultaron los tiempos previstos para la actividad?
- ¿Quedo pendiente alguna actividad que o el abordaje de algún aspecto que deba retomar en las próximas clases?
- ¿Cómo les resultaron los recursos a los estudiantes?
- Evaluación de los aprendizajes

- ¿Cómo fue la participación de los estudiantes en los diferentes momentos de clase?
- ¿Cuáles fueron los componentes que retomaron los alumnos de la clase anterior?
- ¿Qué componentes de la programación de la enseñanza identificaron, a partir del análisis de las propuestas?
- ¿Cómo lograron analizar, identificar y reflexionar los componentes de la programación en las propuestas?

## Bibliografía

### Docente

- Blanco García, Nieves. (1994a). Las intenciones educativas (cap. 10). En José Félix Angulo Rasco y Nieves Blanco García. Teoría y desarrollo del curriculum (pp.205-231). Málaga: Aljibe.
- Feldman, Daniel. (2010b). Enseñanza y escuela. Buenos Aires: Paidós. Cap. 3: Los objetivos en el curriculum y la enseñanza (pp.57-73).
- Steiman, Jorge. (2012). Más didáctica (en la educación superior). Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín y Miño y Dávila. Cap. 1: Los proyectos de cátedra (selección pp.29-35).
- López, Aldana y Hoz, Gabriela. (EN PRENSA). La construcción del contenido a enseñar y sus problemas didácticos (cap. 4). En Marina Barcia; Susana de Morais Melo y Silvina

### Alumno

- Feldman, D. (2009) Didáctica general. MCE/ INFOD.
- Feldman, Daniel. (2010). Enseñanza y escuela. Buenos Aires: Paidós. Cap. 3: Los objetivos en el curriculum y la enseñanza (pp.57-73).
- Steiman, Jorge. (2012). Más didáctica (en la educación superior). Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín y Miño y Dávila. Cap. 1: Los proyectos de cátedra (selección pp.29-35)
- Cols, E (s/n) La programación de la enseñanza. Ficha de cátedra, Universidad Nacional de Buenos Aires.

## ANEXO

Texto que se utilizará en la actividad dos. Steiman, Jorge. (2012). Más didáctica (en la educación superior). Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín y Miño y Dávila. Cap. 1: Los proyectos de cátedra (selección pp.29-35).

Fragmento de Cols, E (s/n) La programación de la enseñanza. Ficha de cátedra, Universidad Nacional de Buenos Aires.

- La selección del contenido

Al programar, los profesores definen prioridades, delimitan alcances y niveles de profundidad, deciden qué tipo de información incluir, escogen dimensiones de análisis de los distintos temas. Dada la compleja ecuación que resulta de la escasez de tiempo de enseñanza y la vastedad del conocimiento, la existencia de criterios que orienten este proceso reviste una importancia central. Estos principios actúan como un tamiz que permite alcanzar cierto balance en la propuesta y corregir posibles sesgos.<sup>5</sup>

- La secuencia del contenido

¿Qué es lo que debe determinar el orden de sucesión? ¿Cuál es el criterio que define la progresión? ¿Cuál es la razón para definir este tipo de ordenamiento? La determinación de un principio de secuencia es una decisión compleja que resulta tanto de criterios vinculados a la estructura lógica del conocimiento como de las ideas relativas acerca del proceso por el cual el alumno aprende o accede a un tipo de conocimiento en particular (criterio psicológico).

- La organización del contenido

Se refiere a la determinación de formas de relación horizontal entre contenidos, en vistas a promover la integración de los aprendizajes por parte de los estudiantes. Se trata de un problema que se presenta con mayor intensidad cuando se trabaja en niveles de

<sup>5</sup> En Bourdieu y Gros puede encontrarse una propuesta de criterios a través de los cuales es posible dar respuesta a problemáticas frecuentes que plantea la selección de contenidos: extensión vs profundidad, inclusión de nuevos contenidos vs escasez de tiempo escolar; redundancia vs repetición y superposición; etc. Ver Bourdieu y Gros (1990), op.cit.

programación con alcance temporal mayor, en los cuales es necesario definir formas de agrupamiento de los contenidos (por ej: los ejes o unidades temáticas en un plan o programa anual).

## **Versión final**

Instituto Superior de Formación Docente 96 “Dardo Rocha”

Profesorado de geografía

Asignatura: Prospectiva pedagógica didáctica

Co-formadora: Lapadula María Florentina

Practicante: Gutiérrez Stefani

---

16/9 Foro virtual

## **Diseño de clase 3**

---

### Fundamentación

La tercera clase se dará inicio de manera virtual debido a que el instituto Normal n° 96 “Dardo Rocha” se encontrará con jornada institucional, por lo tanto los alumnos estarán abocados a esa jornada el día de la clase. De este modo se tomó la decisión de abordarla de forma virtual a través del campus del Profesorado de Geografía, por medio de la realización de un foro, donde se colgará la consigna abordando uno de los componentes de la programación el “contenido”.

La programación de la enseñanza nos permite tomar decisiones acerca de las intenciones formativas que integran la programación de la enseñanza. Si bien las mismas están formuladas en el curriculum prescripto u oficial, los docentes tomamos decisiones sobre el contenido en torno a su selección, secuenciación y organización en el marco de la programación, teniendo que “el contenido a enseñar es una indicación explícita respecto de algo que debe ser intencionalmente presentado a los alumnos. Para definir el contenido a enseñar es preciso identificar objetos, secuenciarlos y ordenarlos

por medio de algún tipo clasificación (p.ej.: conocimientos, actitudes, habilidades o procedimientos) y agrupamiento (p.ej.: contenidos de Química, o Problemas ambientales)” (Feldman Daniel, Mariano Palamidessi,2001:25)

En este sentido la propuesta de la clase está pensada en función de que los estudiantes comiencen a apropiarse de uno de los componentes de la programación de la enseñanza “el contenido” a partir del análisis de una propuesta “Proyecto Malvinas” para que puedan identificar, analizar y reflexionar sobre los criterios selección, organización y secuenciación del contenido, generando el debate y la reflexión entre los estudiantes a través del foro.

Esta actividad será abordada a través de un foro en el campus virtual de la cátedra Prospectiva Pedagógica Didáctica. Para ello se propondrá analizar los componentes que se encuentra en la programación “Proyecto Malvinas” y los contenidos de sociales que se proponen a la luz los textos propuestos Feldman, D. (2009) Didáctica general y un fragmento sobre contenido de Estela Cols para que puedan identificar en la propuesta los criterios de los contenidos (selección, organización y secuenciación) . A partir de las siguientes preguntas ¿que componentes aparecen? ¿Qué otros consideran que faltan? ¿Cuáles agregarían?, luego se les propondrá a les estudiantes analizar los contenidos de ciencias sociales que aparecen en la propuesta, teniendo en cuenta, cómo esta seleccionado, construido, organizado y secuenciado el contenido, en base al área, el año, la unidad y el marco general.

Para orientar esta actividad se presentará un video explicando a través de un PowerPoint que es el contenido, las dimensiones de los contenidos y los criterios de selección, secuenciación y organización del contenido. Para ello se tomarán los textos López, Aldana y Hoz, Gabriela. La construcción del contenido a enseñar y sus problemas didácticos (cap. 4) Feldman, D. (2009) Didáctica general.

Contenidos:

- El contenido como objeto de conocimiento en la práctica de enseñanza, a partir de los criterios de selección, organización y secuenciación.
- Lectura y análisis de los diseños

### Propósitos

- Presentar una mirada introductoria acerca de los criterios de selección, organización y secuenciación
- Propiciar el análisis y reflexión acerca de los criterios selección, organización y secuenciación.
- Promover la lectura y análisis de los diseños curriculares.
- Propiciar el debate y la reflexión entre los estudiantes a través del foro.

### Objetivos

- Construir mirada introductoria acerca de los criterios de selección, organización y secuenciación
- Comprender, identificar y reflexionar acerca de los diferentes criterios de selección, organización y secuenciación, a partir del análisis de la propuesta “Proyecto Malvinas”
- Analizar y apropiarse del diseño curricular, a partir de la búsqueda del contenido de la propuesta.
- Construir una reflexionar critica a partir de los diferentes comentarios y debates a través del foro.

### **Actividad Foro**

Para la actividad del foro virtual en el campus de la cátedra, se propondrá que a luz de los textos propuestos Feldman, D. (2009) Didáctica general y un fragmento sobre contenido de Estela Cols para que puedan identificar en la propuesta “Proyecto de Malvinas” los criterios de los contenidos (selección, organización y secuenciación)

Para ello se presentará un video enmarcando la propuesta que deben analizar y se explicará a través de un PowerPoint los siguientes aspectos sobre el contenido.

- ¿Qué es el contenido?
- Dimensiones del contenido

- Selección- secuenciación- organización

Se tomaran los textos López, Aldana y Hoz, Gabriela. La construcción del contenido a enseñar y sus problemas didácticos (cap. 4) Feldman, D. (2009) Didáctica general.

### *Consigna para trabajar en el foro*

Para el análisis de esta propuesta te invito a leer el texto de Feldman, D. (2009) Didáctica general. MCE/ INFOD capítulos IV desde la página 43-55, disponible en el campus unidad III.

Para este análisis se ofrece el diseño de “Proyecto Malvinas” del área de ciencias sociales.

Leer la planificación completa del “Proyecto Malvinas”

Reconocer los componentes que conforman el proyecto a partir de ¿qué componentes aparecen? ¿Qué otros consideran que faltan? ¿Cuáles agregarían? y tomar nota sobre dichos componentes. Para ello dirigirse al texto Feldman, D. (2009) Didáctica general. MCE/ INFOD capítulos IV desde la página 43-49 para comenzar a familiarizarte con estos aspectos.

El proyecto “Malvinas” cuenta con dos contenidos, una tiene que ver con las prácticas del lenguaje y otro con contenidos de ciencia sociales. Centrar la mirada en uno de los contenido, en este caso nos enfocaremos solo en los contenidos de ciencias sociales.

Reconocer cuales son los contenidos de ciencias sociales y listarlos. Para ello recurrir al diseño curricular del área, teniendo en cuenta al área, el año, la unidad y el marco general. Para ello pueden recurrir a los diseños curriculares del ABC. Link [Diseños curriculares | abc](#).

### *Pautas de presentación:*

*Las consignas se resolverán a través del foro en el campus virtual de la cátedra. Para organizar la clase del viernes 23/9 el último día para participar en el foro será el día miércoles 21/9 hasta las 00hs*

*Les sugiero que a medida que vayan respondiendo los diferentes aspectos se lean entre ustedes, para generar un debate y reflexionemos todos juntos.*

*Resolveré dudas y consultas el lunes a partir de las 16 hs y martes a partir de las 18hs.*

### Recursos

- Ppowerpoint
- Textos
- Diseños curriculares

### Evaluación de la enseñanza

- ¿Cómo les resultaron a los estudiantes las consignas propuestas?
- ¿el tiempo propuesto para la actividad del foro fue suficiente?

- ¿Cómo les resultaron los recursos a los estudiantes?
- Evaluación de los aprendizajes
- ¿Cómo fue la participación de los estudiantes en el foro virtual?
- ¿Qué componentes identificaron a partir del análisis de las propuestas Proyecto Malvinas?
- ¿Cómo lograron analizar, identificar y reflexionar sobre los criterios de selección, secuenciación y organización de los contenidos?

#### Bibliografía

##### Docente

- López, Aldana y Hoz, Gabriela. (EN PRENSA). La construcción del contenido a enseñar y sus problemas didácticos (cap. 4). En Marina Barcia; Susana de Morais Melo y Silvina
- Feldman, D. (2009) Didáctica general. MCE/ INFOD.

##### Alumno

- Feldman, D. (2009) Didáctica general. MCE/ INFOD.
- Cols, E (s/n) La programación de la enseñanza. Ficha de cátedra, Universidad Nacional de Buenos Aires.

#### ANEXO

Fragmento de Cols, E (s/n) La programación de la enseñanza. Ficha de cátedra, Universidad Nacional de Buenos Aires.

#### - La selección del contenido

Al programar, los profesores definen prioridades, delimitan alcances y niveles de profundidad, deciden qué tipo de información incluir, escogen dimensiones de análisis de los distintos temas. Dada la compleja ecuación que resulta de la escasez de tiempo de enseñanza y la vastedad del conocimiento, la existencia de criterios que orienten este proceso reviste una importancia central. Estos principios actúan como un tamiz que permite alcanzar cierto balance en la propuesta y corregir posibles sesgos.<sup>5</sup>

#### - La secuencia del contenido

¿Qué es lo que debe determinar el orden de sucesión? ¿Cuál es el criterio que define la progresión? ¿Cuál es la razón para definir este tipo de ordenamiento? La determinación de un principio de secuencia es una decisión compleja que resulta tanto de criterios vinculados a la estructura lógica del conocimiento como de las ideas relativas acerca del proceso por el cual el alumno aprende o accede a un tipo de conocimiento en particular (criterio psicológico).

#### - La organización del contenido

Se refiere a la determinación de formas de relación horizontal entre contenidos, en vistas a promover la integración de los aprendizajes por parte de los estudiantes. Se trata de un problema que se presenta con mayor intensidad cuando se trabaja en niveles de

<sup>5</sup> En Bourdieu y Gros puede encontrarse una propuesta de criterios a través de los cuales es posible dar respuesta a problemáticas frecuentes que plantea la selección de contenidos: extensión vs profundidad, inclusión de nuevos contenidos vs escasez de tiempo escolar, redundancia vs repetición y superposición; etc. Ver Bourdieu y Gros (1990), op.cit.

programación con alcance temporal mayor, en los cuales es necesario definir formas de agrupamiento de los contenidos (por ej: los ejes o unidades temáticas en un plan o programa anual).

Proyecto Malvinas

Año: 5to A Y 6to A

Fundamentación

En 2022 se cumplen 40 años del conflicto del Atlántico Sur. Se trata de una nueva oportunidad para el pueblo argentino y las escuelas de recordar y rendir homenaje a los veteranos, familiares y caídos en nuestras islas Malvinas

Recordar Malvinas en las escuelas tiene distintos objetivos: por un lado, abordar la memoria y realizar un homenaje a los hombres y mujeres que participaron del conflicto y, por el otro, reafirmar la soberanía nacional a través del conocimiento de los argumentos geográficos, históricos y jurídicos que sostienen el reclamo argentino

En relación con el desarrollo curricular, la enseñanza de Malvinas se encuentra presente en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) vigentes. Allí se establece que las escuelas deberán ofrecer situaciones de enseñanza y aprendizaje que promuevan en las y los estudiantes la construcción de una identidad nacional plural respetuosa de la diversidad cultural, de los valores democráticos y de los derechos humanos; el conocimiento y la comprensión de las dimensiones éticas, jurídicas y políticas de nuestra historia reciente promoviendo la construcción colectiva de la memoria; el conocimiento de los fundamentos de la reivindicación de la soberanía argentina plena – territorial, política, cultural, alimentaria, entre otras– en el marco de los derechos humanos y conforme a los principios del derecho internacional; y la experiencia de participar y comprender el sentido de diferentes celebraciones y conmemoraciones que evocan acontecimientos relevantes para la escuela, la comunidad, la nación y la humanidad.

Contenidos: Prácticas del lenguaje -Prácticas de lectura literaria

Contenidos ciencias sociales:

Democracias y dictaduras: la inestabilidad política en la Argentina del Siglo XX. Conocer el modo en que los derechos fundamentales fueron violados por los regímenes políticos que rompieron el orden institucional. Valorar la vida en democracia y las formas de resistencia de diferentes grupos de la sociedad en el pasado y en el presente reclamando memoria, verdad y justicia.

Propósito comunicativo: realizar una entrevista a integrantes de CECIM casa de ex combatientes de Malvinas.

- Sustener y diversificar itinerarios de lectura compartidos y organizar los propios. Para leer, releer, sostener la lectura, discutir interpretaciones: Narraciones que presentan un mismo tema.
- Propiciar prácticas de reescritura a partir de las narraciones leídas y reflexión sobre el lenguaje.
- Intercambiar interpretaciones y efectos generados por los textos; fundamentarlos releando fragmentos del texto.
- Organizar el contenido del texto a decidir: en qué orden presentar los temas, definiendo con claridad el tema principal y anticipando subtemas que lo desarrollen.

- Planificar qué y cómo se va a escribir. Al discutir si ciertas palabras y expresiones son preferibles a otras en el texto que se produce (¿“desparramó”? o ¿“propagó”? ¿“gregarios”? o ¿“que andan siempre juntos?”), notar que existen registros formales e informales -siendo los primeros los que corresponden a los textos informativos- así como palabras específicas que conforman los campos semánticos propios de un cierto tema o área del conocimiento
- Inicial una mirada introductoria a los derechos que fueron violados por los regímenes políticos en la guerra de las Isla Malvina.
- Propiciar la utilización del mapa para ubicar los países limítrofes, el océano Atlántico y el océano Pacífico, la provincia de Tierra del Fuego, Antártida, la islas del Atlántico Sur.
- Propiciar características de diferentes argumentos geográfico, histórico y disciplinario

Objetivos: Que los alumnos puedan:

- discutir y flexionar sobre las narraciones leídas.
- elaboren la reescritura a partir de las narraciones leídas y reflexión sobre la misma.
- elaboren la estructura del texto a partir de organizar y decidir el orden de los temas.
- Conocer el modo en que los derechos fueron violados por los regímenes políticos.
- Ubiquen y señalen en el mapa Argentino los siguientes elementos: los países limítrofes, el océano Atlántico y el océano Pacífico, la provincia de Tierra del Fuego, Antártida, la islas del Atlántico Sur.
- Identifiquen diferentes argumentos (geográfico, histórico y disciplinario) a partir de la lectura de un fragmento

ACTIVIDADES: 5to

Prácticas del lenguaje

### Comprensión lectora

#### 1. Lean el siguiente texto sobre las islas Malvinas con atención.

Al sur del océano Atlántico, justo frente a nuestra costa, se encuentran las Malvinas, dos islas argentinas

Que están ocupadas por Inglaterra, un país que forma parte del Reino Unido.

Desde la llegada de España a América las islas pasaron a ser parte de sus territorios. En 1520, fueron

Avistadas por primera vez por los españoles. Dos siglos después fueron invadidas por Francia e Inglaterra,

Aunque en 1829 Argentina controló nuevamente el territorio. Pero en 1833 el gobierno de Inglaterra volvió

A apoderarse por la fuerza de las islas.

Desde la usurpación, Argentina reclama diplomáticamente la devolución de las islas con múltiples Argumentos. El primero es que el archipiélago forma parte de la plataforma continental argentina. En segundo lugar, las islas dependían del Virreinato del Rio de la Plata, y nuestro país las heredo al Independizarse. Tercero, la distancia: Inglaterra se encuentra 25 veces más lejos de las islas que Argentina. En 1965, la Organización de las Naciones Unidas reconoció la disputa por la soberanía y la situación Colonial de las Malvinas, e invito a ambos países a resolver las diferencias en términos pacíficos. Esta Resolución se repitió en varias oportunidades posteriores, pero el gobierno de Inglaterra no acato ninguno De esos llamados. El 2 de abril de 1982 nuestro país recupero la soberanía de las islas por medio de un desembarco militar y Sin provocar muertos entre los habitantes ingleses que ocupaban las islas. Los argentinos festejamos La noticia y llenamos la Plaza de Mayo. Mientras tanto, el Reino Unido (Inglaterra) preparaba una expedición Para recobrar el archipiélago y la Argentina buscaba sostener la recuperación por vías diplomáticas. No Lo pudo conseguir, pese a la solidaridad de América Latina y muchos otros países, e incluso de algunos Ciudadanos ingleses. La guerra fue inevitable. Comenzó en mayo y finalizo el 14 de junio con la rendición Argentina, después de durísimos combates por aire, mar y tierra. La dictadura militar que gobernaba Nuestro país fue incapaz de sostener nuestra soberanía en las Malvinas. El reclamo argentino sigue vigente Hoy en día y para siempre.

Luego de la lectura:

1 ¿qué sabía sobre las islas Malvinas antes de leer el texto?

2 busco las palabras desconocidas en el diccionario

3 pienso que dudas surgieron después de la lectura

Ciencias sociales

**Observen con atención el mapa de Argentina  
Y resuelvan las actividades propuestas.**

a. Ubiquen y señalen los siguientes elementos:

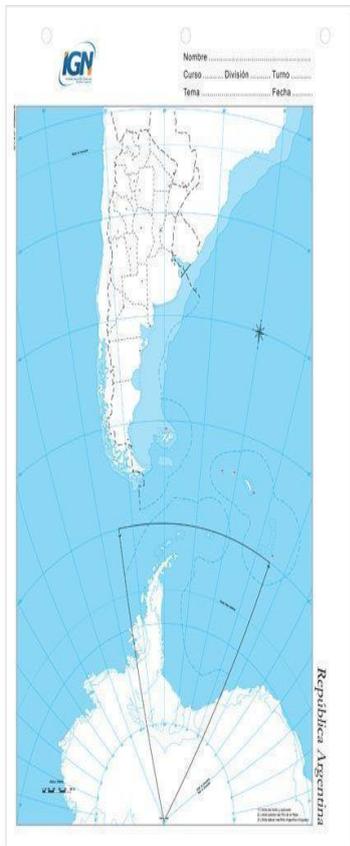
∫ Los países limítrofes

∫ El océano Atlántico y el océano Pacifico

∫ La provincia de Tierra del Fuego, Antártida

E islas del Atlántico Sur

b. Este mapa representa a la Argentina como un país bicontinental. ¿Por qué? .Sobre que continentes se extiende el territorio de nuestro país?



En 2010 se sanciona la ley 26.651 en la cual se establece la obligatoriedad de uso del mapa bicontinental de la República Argentina en todos los niveles Y modalidades del sistema educativo

#### PRACTICAS DEL LENGUAJE

Volvemos a leer el texto sobre MALVINAS Y RESPONDEMOS:

- a. ¿Que países se interesaron por ocupar el territorio de las islas Malvinas?
- b. ¿Cuales son los argumentos que sostienen que las islas Malvinas son parte de nuestro territorio?
- c. ¿Por qué en Argentina se festejo la noticia de la llegada de nuestros soldados a las islas?

Practicas del lenguaje: T.P.H

Observa atentamente el siguiente video y toma nota

<https://youtu.be/ifX3fo-itak>

**Elijan a 3 o 4 personas que, por su edad, hayan vivido y tengan recuerdos de los sucesos**

**Ocurridos durante la guerra de Malvinas. Realicen la siguiente entrevista y tomen notas de**

**Sus respuestas. Luego, compartan las respuestas obtenidas y conversen en clase.**

- ¿.Que edad tenias cuando sucedió la guerra de Malvinas?
- ¿Que estabas haciendo en esa época?
- ¿.Que te ha quedado grabado en la memoria de esos tiempos?
  - ┆.Que 3 palabras se te ocurren cuando escuchas “Malvinas”?
  - Ciencias sociales ;
  - Video sugerido por dirección previo a la entrevista (agregar link)

#### ACTIVIDADES SEXTO:

Ciencias sociales

Argumentos geográficos, históricos y jurídicos

El reclamo argentino se sustenta en varios tipos de argumentos. En primer lugar, están los argumentos geográficos. La proximidad de las islas Malvinas respecto del territorio continental argentino es evidente, en contraste con los más de 12.000 kilómetros que las separan de Gran Bretaña. Pingüinos, albatros, lobos y elefantes marinos, patos, caranchos, delfines, halcones, lechuzas, abadejos y muchísimas otras especies evidencian que el ecosistema del continente y de las islas es el mismo. Esa unidad ecológica y geográfica que conforman con la Patagonia es una de las tantas pruebas que validan a la Argentina en su reclamo de soberanía. Además de la cercanía, las islas y los espacios marítimos que proyectan forman parte de la plataforma continental argentina. La Convención de Ginebra de 1958 establece que la plataforma marítima de un país costero se extiende a 200 millas de su límite. En 1982, la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos del Mar (CONVEMAR), extendió a 350 millas la plataforma continental de un Estado en aquellos casos en los que pueda probar la extensión natural de su territorio más allá de la antigua delimitación y hasta el límite exterior de su plataforma continental, que comprende “el lecho y el subsuelo de las áreas submarinas que se extienden más allá de su mar territorial y a todo lo largo de la prolongación natural de su territorio hasta el borde exterior del margen continental”. Una observación del lecho submarino permite dimensionar con claridad la continuidad de los territorios continental e insular. Flickr Liam Quinn 23 COPLA Tras largos años de trabajo realizado en el marco de una política de Estado, en el año 2009, la Comisión Nacional del Límite Exterior de la Plataforma Continental (COPLA) presentó ante la Comisión de Límites de la Plataforma Continental (CLPC-ONU), la demarcación del límite exterior de la plataforma continental argentina en acuerdo con las disposiciones de la Convención de las Naciones Unidas Sobre el Derecho del Mar (CONVEMAR) que fue aprobada en el año 2016. Sobre este espacio, hasta las 200 millas desde el límite exterior del mar territorial, la Argentina ejerce sus derechos soberanos a los efectos de la exploración y explotación de sus recursos naturales, sobre una plataforma continental que alcanza una extensión, en algunas zonas, de hasta 370 millas. La importancia de la demarcación de la plataforma continental radica en que de esta manera se demuestra científicamente la prolongación natural del territorio argentino de acuerdo con los criterios de las normas internacionales. En definitiva, el Mapa de la República Argentina Bicontinental y sus Espacios Marítimos, actualizado con estas demarcaciones, permite dar cuenta de que la República Argentina es un país de dos continentes, con una extensión de sus espacios marítimos de 6.683.000 km<sup>2</sup>, casi el doble de la superficie continental que abarca 3.761.274 km<sup>2</sup>, de los cuales 2.791.810 km<sup>2</sup> se encuentran en el continente americano, incluyendo las islas australes (Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur) y 965.597 km<sup>2</sup> en el continente antártico (incluyendo las islas Orcadas del Sur). Desde el punto de vista de los recursos naturales, las Malvinas son un lugar estratégico. El archipiélago, y el Atlántico Sur en general, son ricos en recursos pesqueros, reservas probables de hidrocarburos, aunque la exploración

es aún marginal, y tiene gran potencial para la extracción de minerales del fondo marino. La relación entre los recursos naturales y el dominio sobre las islas es constante. De hecho, los recursos naturales han sido la causa de la suspensión de las distintas negociaciones bilaterales por parte del Reino Unido. Por otro lado, existen sólidos argumentos históricos que sustentan el reclamo argentino. Durante la segunda mitad del siglo XVIII y principios del XIX hubo varios intentos de avasallar la soberanía de estas tierras. Antes de la Revolución de Mayo, el Reino Unido intentó invadir Buenos Aires en dos oportunidades, e incluso llevó a cabo una ocupación oculta y breve en una isla pequeña cerca de la isla Gran Malvina, que fue abandonada en 1774 luego de reconocer la soberanía de la Corona Española. En 1790, los británicos se comprometieron a través de un tratado con España a no establecer colonias en el territorio bajo soberanía española. Desde 1767 hasta 1811, la Corona española estableció su autoridad en las islas mediante 32 gobernaciones, ejercidas por 19 gobernadores, lo que da cuenta que estos territorios formaron parte del imperio español en América del Sur en todos esos años. Luego de la Revolución de Mayo de 1810 los territorios que pertenecían a España fueron heredados por el flamante gobierno patrio. Tras los procesos de independencia sudamericanos, la organización territorial se rigió por el principio jurídico *uti possidetis iuris*, que en latín significa “lo que se posee de acuerdo al derecho”. Este principio establecía que las nuevas naciones descolonizadas debían conservar el territorio previo, heredando las demarcaciones territoriales establecidas en la etapa colonial. Cuando en 1825 el Reino Unido reconoció a las Provincias Unidas como Estado, y se firmó un tratado de amistad, comercio y navegación, no presentó ningún reparo por las islas, ya en posesión del gobierno patrio. Los distintos gobiernos surgidos del proceso revolucionario ejercieron sobre las islas Malvinas diversos actos de soberanía, como la toma de posesión en 1820 por parte del marino David Jewett, que tuvieron consecuencias políticas, jurídicas, administrativas y económicas. En 1829, Luis María Vernet fue nombrado comandante militar de las Malvinas en Puerto Soledad, cargo que ocupó desde el 10 de junio de 1829 hasta la usurpación británica en 1833. En virtud de estos argumentos históricos, la República Argentina sostiene que la ocupación británica de las islas Malvinas es ilegal, puesto que ha sido fruto de un acto de fuerza que jamás obtuvo el reconocimiento por parte del Estado argentino ya que representa para la República Argentina un acto de violación de su integridad territorial. Por último, están los argumentos jurídicos: la Argentina jamás renunció a sus derechos, encaró reclamos diplomáticos permanentes y obtuvo el pronunciamiento favorable de organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU). En este sentido, el 14 de diciembre de 1960 la Asamblea General de la ONU adoptó la Resolución 1514 (XV), denominada “Declaración sobre la concesión de la independencia a los países y pueblos coloniales”. En ella proclamó “la necesidad de poner fin, rápida e incondicionalmente, al colonialismo en todas sus formas y manifestaciones”. En la saga de esta Declaración, se produjeron los debates del Subcomité III, integrante del Comité de Descolonización, donde la República Argentina rechazó la postura británica que consideraba que la descolonización de las Malvinas debía regirse según el principio de libre determinación, pues sostuvo que a diferencia de los casos clásicos de colonialismo, donde un pueblo existente es víctima del establecimiento de la dominación colonial, en el caso de las Malvinas el Reino Unido ocupó las islas, expulsó a la población y a las autoridades argentinas, y procedió a afincar en ese territorio a colonos traídos de Gran Bretaña. La ONU validó la posición argentina a través de la resolución 2065 (XX) de 1965, donde admite la disputa de soberanía entre nuestro país y el Reino Unido, e insta a las partes a proseguir las negociaciones para encontrar una solución a la controversia. La resolución 2065

constituye hoy la referencia jurídico-diplomática más importante en el plano internacional sobre la cuestión Malvinas, ratificada en múltiples oportunidades hasta la actualidad. En el plano regional, los organismos multilaterales se han pronunciado a favor de la necesidad de que se retomen las negociaciones entre el Reino Unido y la Argentina: desde la Organización de Estados Americanos (OEA) hasta el Mercosur, la Unasur y la Celac, que además reafirma los derechos argentinos sobre el archipiélago. Como sostuvo el embajador argentino José María Ruda el 9 de septiembre de 1964 en el Alegato que lleva su nombre y que fue fundamental para las resoluciones favorables a la Argentina en la ONU: “El futuro de estas Islas, separadas de la República Argentina, está fuera de toda lógica y realidad. Geográficamente, se encuentran cerca de nuestras costas patagónicas, gozan de su mismo clima y tienen una economía similar a nuestro sur. Se encuentran enclavadas en plena plataforma continental, que por el Derecho Internacional, después de las Convenciones de Ginebra de 1958, pertenece al Estado costero de pleno derecho.” A esta reflexión podemos agregar que en el futuro de las Malvinas se juega también el futuro de la soberanía nacional. Luego de la lectura completa el siguiente cuadro

| Argumentos geográficos | Argumentos históricos | Argumentos diplomáticos |
|------------------------|-----------------------|-------------------------|
|                        |                       |                         |

#### Prácticas del lenguaje

Lee atentamente las estrofas de esta canción

***Puede más indiferencia de tu gente  
que la bala más voraz del enemigo  
me pregunto qué pasaba por la mente  
del infame que te estaqueaba en el frío.***

***Te sacaron de lo hondo de la selva  
o de algún potrero ingenuo y olvidado  
te sacaron de tu casa y sin abrigo  
te largaron en el viento sur helado.***

***Te entregaron armas que no conocías  
que con suerte cada tanto funcionaban  
en un hoyo que cavaste repetías  
las canciones que creías olvidadas.***

***No sabías que era sentirte tan lejano  
ni que el hambre se comiera tus entrañas  
solo estaba la mirada de un hermano  
con la misma incertidumbre en la mirada.***

***Y por siempre serán héroes, por siempre serán héroes  
por siempre nuestros héroes de Malvinas.***

***Y por siempre serán héroes, por siempre serán héroes  
por siempre nuestros héroes de Malvinas.***

*De Corrientes, Buenos Aires y del Chaco  
desde Córdoba, Mendoza, de La Pampa  
desde todas las provincias argentinas  
los llevaron para hacer una patriada.*

*Y coraje fue lo que ellos demostraron  
frente a uno, dos, tres, cuatro enemigos  
los ingleses que venían preparados  
frío, hambre y a los jefes argentinos.*

*La basura indefinible de esa escoria,  
que soñó con perpetuarse en la Rosada  
debería haber sido inmediatamente, por sus pares  
de la gran Plaza de Mayo fusilada.*

*Por siempre serán héroes, por siempre serán héroes  
por siempre nuestros héroes de Malvinas.  
Y por siempre serán héroes, por siempre serán héroes  
por siempre nuestros héroes de Malvinas.*

*Puede más la indiferencia de tu gente  
que la bala más voraz del enemigo,  
hubo menos Héroes muertos en el frente  
que en el campo de batalla del olvido.*

*Y allá quedaran eternos centinelas  
sin relevo esperando que algún día  
sin que corra sangre vuelva la celeste y blanca  
a flamear sobre esas tierras argentinas.*

*Por siempre serán Héroes, por siempre serán Héroes  
por siempre nuestros Héroes de Malvinas  
y por siempre serán Héroes, por siempre serán Héroes  
por siempre nuestros Héroes de Malvinas.*

*Por siempre serán Héroes, por siempre serán Héroes,  
y por siempre serán Héroes, por siempre serán Héroes.  
Por siempre nuestros Héroes de Malvinas.*

- 1) Luego de leer te propongo que busques aquellas palabras que no conoces su significado.
- 2) Busca alguna estrofa de la canción y explícala con tus palabras

Prácticas del lenguaje: T.P.H

Observa atentamente el siguiente video y toma nota

<https://youtu.be/ifX3fo-itak>

**Elijan a 3 o 4 personas que, por su edad, hayan vivido y tengan recuerdos de los sucesos**

**Ocurridos durante la guerra de Malvinas. Realicen la siguiente entrevista y tomen notas de**

**Sus respuestas. Luego, compartan las respuestas obtenidas y conversen en clase.**

¿Que edad tenias cuando sucedió la guerra de Malvinas?

¿Que estabas haciendo en esa época?

¿Que te ha quedado grabado en la memoria de esos tiempos?  
¿Que 3 palabras se te ocurren cuando escuchas “Malvinas”?  
Ciencias sociales:

Busca un mapa de argentina bicontinental y responde

- 1) Porque recibe el nombre de bicontinental
- 2) Que establece la ley 26651
- 3) Señala en el mapa los países limítrofes, el océano atlántico y pacifico, la provincia de tierra del fuego Antártida e islas del atlántico sur.

Ciencias sociales;

Video sugerido por dirección previo a la entrevista (agregar link)

LOS ALUMNOS DE 5TO Y SEXTO ELABORARAN EN GRUPOS PREGUNTAS PARA PODER REALIZAR LA ENTREVISTA. LA IDEA ES ORGANIZARSE DE A 4 ALUMNOS Y LUEGO POR SORTEO SE ELIGIRAN LAS QUE SE VAN A LLEVAR A CABO EN LA ENTREVISTA.

## **Versión Original**

Instituto Superior de Formación Docente 96 “Dardo Rocha”

Profesorado de geografía

Asignatura: Prospectiva pedagógica didáctica

Co-formadora: Lapadula María Florentina

Practicante: Gutiérrez Stefani

Tiempo estimado: 2 horas

---

## **Diseño de clase 4**

### Fundamentación

Esta clase comenzará con las intenciones de la programación de la enseñanza, propuesto en el programa de la cátedra Perspectiva Pedagógico Didáctica. Se abordarán los siguientes componentes de la programación marco referencial, intenciones/objetivos y propósitos. Cabe aclarar que se retomará el análisis de uno de los componentes de la programación “el contenido” que fue llevada a cabo de forma virtual a través de un foro.

La programación de la enseñanza nos permite plasmar la intenciones que tenemos al enseñar, cuando se habla de intenciones, se incluyen los propósitos y los objetivos. Los primeros se formulan en términos de lo que los docentes pretendemos con las prácticas de enseñanza. En cambio “los objetivos de aprendizaje, dan cuenta de lo que esperamos que los estudiantes alcancen, logren, hagan con determinados contenidos que circulan en la enseñanza y en el aprendizaje” (Cols, 2004; Basabe y Cols, 2007).

Por otro lado la programación nos permite fundamentar y presentar las propuestas, esto forma parte del marco referencial o fundamentación donde se enmarca la propuesta curricular a partir de una cátedra específica, el año, las estrategias y las decisiones que se tomarán en dicha propuestas.

En este sentido la propuesta de la clase está pensada en función de que les estudiantes comiencen a apropiarse de los componentes de la programación de la enseñanza en cuanto a el marco referencial, intenciones /objetivos y propósitos, a partir del análisis de dos propuesta “proyecto Malvinas” y sus propias producciones, para que puedan comprender, identificar y reflexionar sobre los componentes de la programación de la enseñanza.

Esta clase consta tres momentos y un cierre. En el primero momento se retomaran el análisis realizado en el foro de la cátedra, acerca de los contenidos, para ello se retomaran sus aportes e ideas para comenzar a dialogar sobre el contenido que observaron en el Proyecto Malvinas, a partir de las preguntas ¿Cómo les resultó la actividad? ¿Qué aspectos le llamo más la atención? ¿Consideran que a la propuesta le faltaba algún componente? ¿Observaron una relación entre el contenido y los

componentes? ¿Cómo encontraron plasmado el contenido? ¿Estaba igual que el diseño?  
¿Por qué no? ¿El contenido presenta alguna secuenciación en las actividades? ¿Cuál?

Luego de la interacción se procederá a explicar que como al igual que los contenidos, otros de los componentes que presenta la programación son las intenciones/ propósitos, objetivos, y marco referencial a partir de los textos Steiman, Jorge. (2012). Más didáctica, Feldman, Daniel. (2010b). Enseñanza y escuela. Buenos Aires: Paidós. Cap. 3: Los objetivos en el curriculum y la enseñanza (pp.57-73) y Blanco García, Nieves. (1994a). Las intenciones educativas (cap. 10).

En el segundo momento se les propondrá a los estudiantes analizar la misma planificación del área de sociales “Proyecto Malvinas” pero esta vez analizaremos como están enmarcada la propuesta, si presenta las características del marco referencial, como están presentados los objetivos/ intenciones y propósitos, encuentran alguna relación entre ellos. Una vez que los estudiantes terminaron se les preguntará ¿Qué aspectos encontraron en la fundamentación o marco referencial? ¿Qué se menciona? ¿Consideran que esta completa? ¿Qué le faltaría? ¿Qué objetivos encontraron? ¿Están organizados? ¿Coinciden con las intenciones o propósitos? ¿Qué se proponen enseñar? ¿Se relaciona con el contenido? ¿Se evidencia a lo largo de toda la propuesta? ¿En qué se diferencian las intenciones, objetivos y propósitos? ¿A qué apuntan cada uno?

En el tercer momento se les pedirá a los estudiantes que se coloquen con algún compañero con el que deseen realizar su planificación para comenzar a buscar en el diseño curricular del área de geografía el contenido quieren trabajar en sus próximas planificaciones. Luego de seleccionar el contenido se les propondrá que intenten realizar dos o tres objetivos y propósitos. Al finalizar se irán recorriendo los grupos, para orientarlos en la construcción del contenido, los objetivos y propósitos y se les preguntará a cada grupo ¿En base a que contenido tienen pensado planificar? ¿Qué intención o propósito tienen para enseñar ese contenido? ¿Cómo lo formularían? ¿Cómo construyeron el contenido?

Contenidos

- Componentes de la programación de la enseñanza marco referencial, intenciones/objetivos y propósitos

#### Propósitos

- Presentar una mirada introductoria de los componentes de la programación de la enseñanza marco referencial, intenciones/objetivos y propósitos.
- Propiciar espacios de análisis y reflexión acerca de los diferentes componentes de la programación marco referencial, intenciones/objetivos y propósitos.
- Promover la producción de sus propias intenciones/objetivos y propósitos.

#### Objetivos

- Construir mirada introductoria acerca de los diferentes componentes de la programación, marco referencial, intenciones/objetivos y propósitos.
- Comprender, identificar y reflexionar acerca de los componentes de la programación de la enseñanza, a partir del análisis de propuestas.
- Construir la producción de intenciones/objetivos y propósitos.

#### Primer momento 25 -30 minutos

Saludo inicial.

Para dar comienzo a la clase se retomaran el análisis realizado en el foro de la cátedra, acerca de los contenidos, para ello se retomaran sus aportes e ideas para comenzar a dialogar sobre el contenido que observaron en el Proyecto Malvinas, a partir de las preguntas ¿Cómo les resultó la actividad? ¿Qué aspectos le llamo más la atención? ¿Consideran que a la propuesta le faltaba algún componente? ¿Observaron una relación entre el contenido y los componentes? ¿Cómo encontraron plasmado el contenido? ¿Estaba igual que el diseño? ¿Por qué no? ¿El contenido presenta alguna secuenciación en las actividades? ¿Cuál?

Luego de la interacción se procederá a explicar que como al igual que los contenidos, otros de los componentes que presenta la programación son las intenciones/ propósitos, objetivos, y marco referencial a partir de los textos Steiman, Jorge. (2012). Más didáctica, Feldman, Daniel. (2010b). Enseñanza y escuela. Buenos Aires: Paidós. Cap.

3: Los objetivos en el curriculum y la enseñanza (pp.57-73) y Blanco García, Nieves. (1994a). Las intenciones educativas (cap. 10).

Para esta sistematización se presentará un Powerpoint con diapositivas acerca de:

- Intenciones /objetivos
- Propósitos
- Marcos referencial (curricular, institucional y didáctico)

#### Segundo momento 20 minutos

Luego de la sistematización se les propondrá a los estudiantes analizar la misma planificación del área de sociales “Proyecto Malvinas” pero esta vez analizaremos como están enmarcada la propuesta, si presenta las características del marco referencial, como están presentados los objetivos/ intenciones y propósitos, encuentran alguna relación entre ellos. Para ello se le presentara la siguiente consigna:

#### Consigna

Observar e identificar en la planificación de enseñanza los siguientes componentes:

Marcos referencial

Intenciones/objetivos y propósitos.

Te ofrezco una lista de preguntas que podrán orientarte:

¿Cómo está fundamentada la planificación? ¿Consideran que esta completa? ¿Qué le falta? ¿Qué características de los marcos presenta?

¿Cómo están planteados los objetivos? ¿Tienen algún orden? ¿Coinciden con el contenido? ¿A qué apunta o hace referencia?

¿Qué se proponen como intenciones o propósitos? ¿Coinciden con el contenido y los objetivos?

¿Presentan algún orden?

¿En qué se diferencian las intenciones, los propósitos y los objetivos?

Para esta actividad se les pedirá a los estudiantes que se coloquen en grupo de a dos o tres estudiantes y se les repartirá la consigna, junto con la propuesta a medida que vayan

realizando el análisis se recorrerá los diferentes grupos para ir orientándolos o despejando dudas, por otro lado se les proporcionarán el texto de Steiman, Jorge. (2012). “Más didáctica. Diferentes marcos” y estarán a disposición las diapositivas del PowerPoint para que puedan volver a los ejemplos de cómo se formulan los propósitos y objetivos o algún aspecto que no haya quedado claro.

Una vez que les estudiantes terminaron se pasará a institucionalizar lo analizado en la propuesta a partir de la preguntas ¿Qué aspectos encontraron en la fundamentación o marco referencial? ¿Qué se menciona? ¿Consideran que esta completa? ¿Qué le faltaría? ¿Qué objetivos encontraron? ¿Están organizados? ¿Coinciden con las intenciones o propósitos? ¿Qué se proponen enseñar? ¿Se relaciona con el contenido? ¿Se evidencia a lo largo de toda la propuesta? ¿En qué se diferencian las intenciones, objetivos y propósitos? ¿A qué apuntan cada uno?

#### Tercer momento 25 minutos

Luego del análisis se les pedirá a los estudiantes que se coloquen con algún compañero con el que deseen realizar su planificación y comenzar buscar en el diseño curricular del área de geografía el contenido quieren trabajar en sus próximas planificaciones. Luego de seleccionar el contenido se les propondrá que intenten realizar dos o tres objetivos y propósitos. Para ello se les proporcionará el diseño del área de geografía y los ejemplos de objetivos y propósitos plasmados en el PowerPoint, para que se puedan orientar en la producción.

#### Cierre 15 minutos

Al finalizar se irán recorriendo los grupos, para orientarlos en la construcción del contenido, los objetivos y propósitos y se les preguntará a cada grupo ¿En base a que contenido tienen pensado planificar? ¿Qué intención o propósito tienen para enseñar ese contenido? ¿Cómo lo formularían? ¿Cómo construyeron el contenido?

Al despedirnos se les dirá que continúen pensando y trabajando sobre el tema, el contenido, los objetivos y propósitos para que en las próximas clases lo vayamos analizando y construyendo las estrategias metodológicas.

#### Recursos

- Páwerpoint
- Textos
- Diseños curriculares

#### Evaluación de la enseñanza

- ¿Qué contenidos de la clase anterior puede ayudar a recuperar la primera parte de la clase? ¿Cómo vincule los diferentes componentes de la programación?
- ¿Cómo les resultaron a los estudiantes las consignas propuestas?
- ¿Cómo resultaron los tiempos previstos para la actividad?
- ¿Quedo pendiente alguna actividad que o el abordaje de algún aspecto que deba retomar en las próximas clases?
- ¿Cómo les resultaron los recursos a los estudiantes?
- Evaluación de los aprendizajes
- ¿Cómo fue la participación de los estudiantes en los diferentes momentos de clase?
- ¿Cuáles fueron los componentes que retomaron los alumnos de la clase anterior?
- ¿Qué componentes de la programación de la enseñanza identificaron, a partir del análisis de las propuestas?
- ¿Cómo lograron analizar, identificar y reflexionar los componentes de la programación en las propuestas?

#### Bibliografía

##### Docente

- Blanco García, Nieves. (1994a). Las intenciones educativas (cap. 10). En José Félix Angulo Rasco y Nieves Blanco García. Teoría y desarrollo del currículum (pp.205-231). Málaga: Aljibe.
- Feldman, Daniel. (2010b). Enseñanza y escuela. Buenos Aires: Paidós. Cap. 3: Los objetivos en el currículum y la enseñanza (pp.57-73).
- Steiman, Jorge. (2012). Más didáctica (en la educación superior). Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín y Miño y Dávila. Cap. 1: Los proyectos de cátedra (selección pp.29-35).

## Alumno

- Feldman, Daniel. (2010). Enseñanza y escuela. Buenos Aires: Paidós. Cap. 3: Los objetivos en el curriculum y la enseñanza (pp.57-73).
- Steiman, Jorge. (2012). Más didáctica (en la educación superior). Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín y Miño y Dávila. Cap. 1: Los proyectos de cátedra (selección pp.29-35)

### **Análisis pos-activo clase 3 y 4**

Al comenzar el diseño de clase n° 3 me surgieron muchas dudas como se puede observar al comienzo del diseño, quería implementar varios temas en una sola clase y eso hizo que no se entendiera bien el propósito y los objetivos que tenía con la clase, de hecho al comenzar a diseñarlo le comente a la Profesora Susana la duda que tenía con respecto a la clase expresando “no sé si es mejor trabajar una parte de la clase con contenidos y otra parte de la clase analizar las intenciones y objetivos en base a una misma propuesta”.

A lo que Susana mi profesora me respondió “Tus dudas son muy legítimas porque la clase es larguísima. Tal como revisamos el miércoles al analizar la agenda. La presentación del PPT va a ser una exposición de parte tuya. Ellos no tienen de dónde aportar, por más lecturas que les hayas podido indicar. Luego de esto deben familiarizarse con el diseño y analizar una planificación de clase, de unidad, un programa de materia?. Eso no está claro en el diseño”

En este sentido este diseño tuvo que ser modificado ya que unos días antes la Co-formadora aviso que el instituto estaría abocado a una Jornada Institucional por los que tuve que tomar otras decisiones con respecto al diseño, en este caso en junto con la Co-formadora tomamos la decisión de mandar una parte de la consigna por el campus para luego en el encuentro retomar lo subido al campus y abordar intenciones y objetivos.

Frente esta situación se tomó la decisión de realizar un foro como primera parte de la consigna, en donde pudieron debatir y analizar entre todes acerca del contenido del proyecto “Malvinas” para ello se les propuso la siguiente consigna con diferentes pautas.



### Clase 3 Contenidos

STEFANI GUTIERREZ - 16/09/2022 15:11

Para el análisis de esta propuesta te invito a leer el texto de Feldman, D. (2009) Didáctica general. MCE/ INFOD capítulos IV desde la página 43-55, disponible en el campus unidad III.

Para este análisis se ofrece el diseño del "Proyecto Malvinas" del área de ciencias sociales.

1. Leer la planificación completa del "Proyecto Malvinas"
2. Reconocer los componentes que conforman el proyecto a partir de ¿qué componentes aparecen? ¿Qué otros consideran que faltan? ¿Cuáles agregarían? y tomar nota sobre dichos componentes. Para ello dirigirse al texto Feldman, D. (2009) Didáctica general. MCE/ INFOD capítulos IV desde la página 43-49 para comenzar a familiarizarte con estos aspectos.
3. El proyecto "Malvinas" cuenta con dos contenidos, una tiene que ver con las prácticas del lenguaje y otro con contenidos de ciencia sociales. Centrar la mirada en uno de los contenidos, en este caso nos enfocaremos solo en los contenidos de ciencias sociales.
4. Reconocer cuales son los contenidos de ciencias sociales y listarlos. Para ello recurrir al diseño curricular del área, teniendo en cuenta al área, el año, la unidad y el marco general. Para ello pueden recurrir a los diseños curriculares del ABC. Link [Diseños curriculares | abc](#).
5. Qué características presentan los contenidos de ciencias sociales que están propuesto en el proyecto "Malvinas" ¿Cómo estas seleccionado el contenido? ¿aparece de la misma manera que el diseño? ¿Por qué? ¿Cómo está organizado? ¿Cómo esta secuenciado? ¿se puede observar cómo esta mediado por el docente? ¿Dónde advertís que el docente tomo decisiones? Para esta consigna está disponible el texto de Feldman, D. (2009) Didáctica general. Capítulos IV desde la página 50- 55 y por otro lado podrán orientarse con un fragmento de Cols Estela sobre los contenidos, que se encuentra disponible junto con el "Proyecto Malvinas".

Las consignas se resolverán a través de este foro . Para organizar la clase del viernes 23/9 el último día para participar en el foro será el día miércoles 21/9 hasta las 00hs

Les sugiero que a medida que vayan respondiendo los diferentes aspectos se lean entre ustedes, para generar un debate y reflexionemos entre todos.

Resolveré dudas y consultas el lunes a partir de las 16 hs y martes a partir de las 18hs.

En esta clase como la idea era abordar el contenido en función del análisis de la planificación de un proyecto, pero previo a la consigna se les envió un link: <https://www.youtube.com/watch?v=4HUCoP1b8Vc> con la explicación de la clase para orientarlos tanto en la lectura como en la consigna lo cual fue subido a el foro del campus. Observando el foro hasta la fecha pautaada 21/9 para la realización de la tarea se pudo vislumbrar que un solo alumno participó del foro.

La no respuesta por parte de los alumnos son unos de los intersticios que se presentan en el curso, lo cual se está trabajando con la autonomía estudiantil ya que muchas veces se presenta esta ausencia, donde los alumnos no responden a las tareas que el docente les propone fuera del aula, o como en este caso solo responde uno solo. Esto me llevó a pensar en lo que plantea Charlot "Solo se puede enseñar a alguien que acepta aprender, que acepta comprometerse intelectualmente. El docente no produce el saber en el alumno, él hace algo (da una clase) para que el propio alumno pueda encargarse de lo esencial: el trabajo intelectual". (Lerner, Delia, 2007:11) es decir que por más que queramos entrar en la cabeza del alumno o incentivarlos para que podamos construir

algo junto sino ponen de su parte es difícil que esto suceda. Entonces se deben generar condiciones para que el alumno pueda comprometerse con el aprendizaje. En este caso las condiciones fueron dadas pero fue difícil trabajar con este grupo porque no era muy participativo de hecho cambie la dinámica de mandarles actividades en el foro o campus y poder trabajar más en conjunto en el aula, pero siempre debía retomar porque concurrían pocos de seis alumnos solían asistir 2 o 3 en la clases. En esta instancia de la práctica me sentí con cierta incertidumbre al no tener respuesta del otro lado pero luego comprendí que esto pasan en la situación educativa que está inmersa en un cierto espacio, tiempo, direccionalidad, donde se encuentra un educando, educador, contenidos curriculares y politicidad,. Es decir que es un espacio en donde suceden intersticios que hacen que tengamos que cambiar cierta dinámica y que es parte de la práctica educativa.

En este sentido se tuvo en cuenta la falta de participación y se retomó en la clase siguiente el contenido abordarlo ya no desde el análisis sino desde la elección del contenido que pretendan trabajar en sus planificaciones.

### Registro del foro

Debate



Mauricio CORAZZA QUINTABA - 22/09/2022 00:01

Los componentes de la programación son:

Definición de intenciones.

La selección de contenidos, su organización y la secuencia.

Especificar estrategias, tareas y actividades.

Como intención podemos encontrar: la construcción de una identidad nacional plural respetuosa de la diversidad cultural, de los valores democráticos y de los derechos humanos; el conocimiento y la comprensión de las dimensiones éticas, jurídicas y políticas de nuestra historia reciente promoviendo la construcción colectiva de la memoria; el conocimiento de los fundamentos de la reivindicación de la soberanía argentina plena – territorial, política, cultural, alimentaria, entre otras– en el marco de los derechos humanos y conforme a los principios del derecho internacional; y la experiencia de participar y comprender el sentido de diferentes celebraciones y conmemoraciones que evocan acontecimientos relevantes para la escuela, la comunidad, la nación y la humanidad.

Como contenidos ciencias sociales:

Democracias y dictaduras: la inestabilidad política en la Argentina del Siglo XX  
Conocer el modo en que los derechos fundamentales fueron violados por los regímenes políticos que rompieron el orden institucional. Valorar la vida en democracia y las formas de resistencia de diferentes grupos de la sociedad en el pasado y en el presente reclamando memoria, verdad y justicia.

Como estrategias: todas las actividades a desarrollar para desarrollar el aprendizaje.

El diseño de clase n°4 no se visualizan correcciones porque es la continuación de lo que se había pautado en el diseño n°3 que ya estaba corregido por la docente Susana De Moráis.

En esta oportunidad la clase fue presencial, al ingresar a la sala solo se encontraban dos alumnos ya que los demás estudiantes rendían mesa de exámenes. Este fue otro de los inconvenientes de la falta de alumnos.

Se procedió a colocar el proyector y dimos comienzo a la clase. Al comenzar se le preguntó al estudiante que había respondido el foro que le había parecido la propuesta, como observo los contenidos, que estrategias vislumbro. Luego se presentó los componentes que se abordarían en la clase, por un lado el contenido y por otro intenciones/propósitos y objetivos.

Luego de interactuar retome los criterios de selección, secuenciación y organización que había planteado la clase anterior de manera virtual, a medida que iba planteando los contenidos, interactuaba y tomaba aportes del compañero que pudo aportar algunos aspectos en el foro, con respecto a la propuesta, a partir de preguntas como ¿el contenido presentaba alguna relación con los demás componentes? ¿Dónde lo evidenciaste? ¿Todos los componentes de la programación presentaban una relación? ¿Había una secuenciación? A lo que el alumno respondió que sí se evidenciaba una organización de las actividades y también una coherencia, por otro lado observo que estaba secuenciada y que se observaban estrategias.

Por otro lado se sistematizó acerca de los demás componentes las intenciones/propósitos y objetivos en donde se explicó cada componente y las diferencias de cada uno. Luego se abordó el marco referencial y cómo debería organizarse en base a lo curricular, institucional, epistemológico y didáctico. Luego de la sistematización se les propuso a los estudiantes analizar la propuesta “Proyecto Malvinas” en base a como está formulada la fundamentación, como están planteadas los propósitos y objetivos, si tienen coherencia entre ellos y si se evidencia en toda la propuesta. Para ello se les proporcionó el texto de Steiman y la consigna para que se puedan ir orientando.

Una vez que realizaron el análisis fuimos institucionalizando lo analizado a lo que les estudiantes fueron interactuando sobre estos aspectos remarcando que la fundamentación no estaba completa porque le falta lo curricular e institucional, sólo planteaba lo epistemológico y lo didáctico, y en base a los propósitos y objetivos observaron que guardaban una coherencia y un cierto orden entre sí.

La segunda parte de la clase se les propuso comenzar a formular el contenido que pretenden o le gustaría enseñar en sus planificaciones y plantear dos objetivos y dos propósitos, lo cual sólo llegaron a seleccionar el posible contenidos que quieren enseñar, para ello se les proporcionó los diseños del área de geografía y el Papperpoint con las diapositivas de los propósitos y objetivos.

Al finalizar la clase se les propuso ir completando los contenidos, objetivos y propósitos con la pareja con la cual decidirán realizar la propuestas, como no llegaron a formular los propósitos y objetivos se les envió vía campus un cuadro donde deberán ir completando los diferentes componentes de la planificación que llevaran a cabo y se les comentó que esto lo realizaremos en las clases que nos quedan a modo de taller.

## Corrección

Instituto Superior de Formación Docente 96 “Dardo Rocha”

Profesorado de geografía

Asignatura: Prospectiva pedagógica didáctica

Co-formadora: Lapadula María Florentina

Practicante: Gutiérrez Stefani

Tiempo estimado: 2 horas

---

30/9

## Diseño de clase 5

### Fundamentación

Continuando con los componentes de la programación de la enseñanza, propuesta por la cátedra Prospectiva Pedagógico Didáctica se abordará la evaluación, teniendo en cuenta que la evaluación educativa es un campo multidimensional en el que confluyen diversas tradiciones y perspectivas teóricas, técnicas, éticas y políticas.

La **evolución** atraviesa la enseñanza y se evidencia a lo largo de toda la programación. Cabe señalar que desde una perspectiva didáctica, la evaluación se concibe como parte constitutiva **del proceso de enseñanza y de aprendizaje**. “En este sentido la evaluación para el aprendizaje es cualquier evaluación cuya principal prioridad en su diseño y su puesta en práctica es la de servir al propósito de promover el aprendizaje del alumno. Difiere de la evaluación diseñada principalmente para servir al propósito de la acreditación, del establecimiento de rankings o de certificar competencias. Una actividad de evaluación puede ayudar al aprendizaje si provee información que los docentes y sus estudiantes pueden usar como retroalimentación al evaluarse a sí mismos o a otros y al modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje en las que están implicadas. Esa evaluación se vuelve evaluación formativa cuando la evidencia es

efectivamente usada para adaptar la tarea de enseñanza a las necesidades del aprendizaje” (Black, Harrison, Lee, Marshall y Wiliam. 2004: 10).

En este sentido esta clase propone, abordar la evaluación de los aprendizajes donde se plantearán las preguntas ¿qué, por qué y para qué evaluar?, además de un primer acercamiento a la noción de evaluación teniendo presente la evaluación formativa, a través de los paradigmas, funciones, tipos e instrumentos de evaluación. Para que puedan reflexionar sobre la evaluación como un proceso, a partir de las propias prácticas de evaluación, analizando situaciones de los docentes al momento de evaluar.

Esta clase consta de tres momentos y un cierre. El primer momento se propone un PowerPoint con diapositivas acerca de: ¿Qué es evaluar?, los paradigmas, Funciones de la evaluación, tipos de evaluación (formativa- pronostica- diagnostica- **sanativa**) **y la retroalimentación**. Para ello se tomarán los textos de Anijovich, Rebeca y González, Carlos. (2011). “Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos”, Feldman, D. (2009) Didáctica general, Araujo (2016) “Tradiciones de enseñanza, enfoques de aprendizaje y evaluación” y Roig y Lipman (2015) “La evaluación en perspectiva crítica”.

En segundo momento se les presentará un video de Rebeca Anijovich “El valor formativo de la retroalimentación” (12 minutos). Una vez que les estudiantes visualizaron el video se comenzará a mediar entre el PowerPoint, el video y sus ideas.

Para ello se les preguntará ¿Qué les pareció el video? ¿De qué manera entendieron la evaluación? ¿Qué les parece que es la retroalimentación?

Se recuperan los aportes del video

A medida que vayan interactuando para que puedan comprender mejor, se proyectará una viñeta de Gaturro que hace referencia a una evaluación más centrada en el docente de la necesidad de corregir que la intención de ayudar al alumno a mejorar. Al presentar la viñeta se procederá a leerla y se les preguntará ¿Se evidencia una retroalimentación en esta afirmación? ¿Cómo se concibe la evaluación? ¿Qué ofrece mirar la retroalimentación en este caso? ¿Qué le genera al alumno esa forma de evaluar? (Presenta una unidireccionalidad, es decir que este tipo de evaluación corresponde a la tradicional) En cambio si yo les digo ¿sabes que está bien de tu trabajo? “podes mejorar esta parte en base tal texto” “podes mejor el texto a partir de la rescritura” es decir que se propone a efectuar marca y sugerir mejoras.

Luego de la interacción se les proporcionará una situación tradicional de una docente que se encuentra evaluando al final del año y se les invitará analizar la situación a partir las diferentes prácticas de la retroalimentación de la evaluación formativas, teniendo en

**Comentario [22]:** ¿y esto? ¿por qué acá?

**Comentario [23]:** ¿de qué manera Vos, vas a mediar?

**Comentario [24]:** ¿qué esperás que respondan?, se me ocurre: entretenido, aburrido, largo, denso... No conducen nada esta pregunta.

**Comentario [25]:** Esto requiere de una consigna previa a la proyección del video en la que les indiques que atiendan a determinadas cuestiones que el video ofrece.

**Comentario [26]:** Bien!

cuenta el video, el texto Anijovich y el **Powerpoint** explicado al comienzo de la clase sobre los diferentes tipos de evaluación. Para ello se les invitará a colocarse de a dos o tres estudiantes.

Tercer momento se les comentará que para evaluar los docentes utilizan diferentes herramientas que le permite evaluar el proceso de aprendizaje de les alumns.

Se les presentará un PowerPoint con diapositivas acerca de los diferentes instrumentos de evaluación, a partir del texto Anijovich, Rebeca y González, Carlos. (2011). “Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos” se comenzará por explicar los diferentes criterios e instrumentos y para qué sirve cada uno. Luego de la explicación se les presentará **dos instrumentos de evaluación listas y grillas** que son los que generalmente utilizan en la escuela secundaria y se le se les propondrá **observar** entre todos los diferentes instrumentos a partir de la preguntas ¿Qué aspectos se evalúan? ¿A partir de qué criterios se evalúan los aprendizajes de les alumns? ¿Qué tipo de herramienta les parece que utiliza?

Luego de que observen los diferentes instrumentos se pasará a institucionalizar sobre algunos aspectos de la evaluación que deben tener en cuenta al momento de evaluar, se les preguntará si quedo alguna duda sobre los instrumentos o la evaluación

Para cerrar se les adelantará una parte de la consigna para comenzar a pensar la propuesta de enseñanza que deberán realizar en las próximas clases. Para ello se les comentará que deben tener seleccionando el contenido, los propósitos y objetivos, en el cuadro que nos propusimos realizar la clase anterior ya que la próxima clase elegirán uno de los tres textos Gomez Sandra (2017) Cine Ambiental como experiencia estética. Iconoclasistas. (2013). Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa. Pérez de Sánchez, A. y Rodríguez Pizzinato, L. (2006) La salida de campo: una manera de enseñar y aprender geografía. Geoenseñanz para comenzar a realizar la propuesta en base a estos textos.

Luego se procederá a mostrar el cuadro que deben ir completando con la respectiva pareja con la cual realizarán la planificación.

**Comentario [27]:** No son instrumentos de evaluación. Son instrumentos de registro de lo que aporta la evaluación.

**Comentario [28]:** Se invitará a analizar

## Contenido

Funciones, paradigmas y tipos de evaluación como proceso de enseñanza y aprendizaje.  
Instrumentos y criterios de evaluación.

**Comentario [29]:** Hay que revisar contenidos de la clase.

## Propósitos

- Propiciar una mirada introductoria sobre la evaluación como proceso a partir de los diferentes paradigmas, funciones y tipos de evaluación.
- Generar un espacio de reflexión acerca de las propias prácticas de evaluación de los estudiantes.
- Promover instrumentos y criterios de evaluación teniendo en cuenta el qué, por qué y para qué evaluar

## Objetivos

- Acercar a los estudiantes a la evaluación formativa, teniendo presente la noción de evaluación a través de los paradigmas, funciones, tipos e instrumentos de evaluación.
- Reflexionen sobre las propias prácticas de evaluación, a partir de analizar las situaciones del docente al momento de evaluar.
- Exploreen instrumentos de evaluación de aprendizajes.

**Comentario [30]:**

## Primer momento 30 minutos

### Saludo inicial

Para comenzar la clase se retomara algunos aspectos de la clase anterior a partir de las preguntas ¿se acuerdan a que apuntaban las intenciones/propósitos? y ¿Los objetivos? ¿Para qué planteábamos objetivos? ¿Qué nos brindaban los objetivos?

Luego de la interacción se les planteará que los objetivos nos permiten pensar en los criterios de evaluación, lo cual vamos a tener que tomar decisiones al momento de evaluar, entendiendo a la evaluación como un proceso y no como un momento final.

De este modo se dará inicio a la clase presentándoles un PowerPoint con diapositivas acerca de:

- ¿Qué es evaluar?
- Los paradigmas
- Funciones de la evaluación
- Tipos de evaluación (formativa- pronostica- diagnostica- sanativa)
- Retroalimentación

Para ello se tomarán los textos de Anijovich, Rebeca y González, Carlos. (2011). “Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos”, Feldman, D. (2009) Didáctica general, Araujo (2016) “Tradiciones de enseñanza, enfoques de aprendizaje y evaluación” y Roig y Lipman (2015) “La evaluación en perspectiva crítica”.

#### Segundo momento 25 minutos

Luego de la sistematización se les presentará un video de Rebeca Anijovich “El valor formativo de la retroalimentación” ([12 minutos](#)). [Una vez que les estudiantes visualizaron el video se comenzará a mediar entre el PowerPoint, el video y sus ideas.](#)

[Para ello se](#) les preguntará ¿Qué les pareció el video? ¿De qué manera entendieron la evaluación? ¿Qué les parece que es la retroalimentación? A medida que vayan interactuando para que puedan comprender mejor, se proyectará una viñeta de Gaturro que hace referencia a una evaluación más centrada en el docente de la necesidad de corregir que la intención de ayudar al alumno a mejorar. Al presentar la viñeta se procederá a leerla y se les preguntará ¿Se evidencia una retroalimentación en esta afirmación? ¿Cómo se concibe la evaluación? ¿Qué ofrece mirar la retroalimentación en este caso? ¿Qué le genera al alumno esa forma de evaluar? (Presenta una unidireccionalidad, es decir que este tipo de evaluación corresponde a la tradicional) En cambio si yo les digo ¿sabes que está bien de tu trabajo? “podes mejorar esta parte en base tal texto” “podes mejor el texto a partir de la rescritura” es decir que se propone a efectuar marca y sugerir mejoras.

Luego de la interacción se les proporcionará una situación tradicional de una docente que se encuentra evaluando al final del año y se les invitará analizar la situación a partir las diferentes prácticas de la retroalimentación de la evaluación formativas, teniendo en cuenta el video, el texto Anijovich y el Ppowerpoint explicado al comienzo de la clase

sobre los diferentes tipos de evaluación. Para ello se les invitará a colocarse de a dos o tres estudiantes.

Consigna:

Analiza la siguiente situación evaluativa en base a la evaluación formativa a partir de la retroalimentación de la evaluación, planteadas por Anijovich. Para ello te propongo plasmar las ideas en un afiche colocando ¿Qué aspectos consideras que debería sumar la docente para que sea una evaluación de tipo formativa teniendo en cuenta la retroalimentación?

Te sugiero cambiar la situación evaluativa justificando sus respuestas con argumentos teniendo en cuenta el video y el texto Anijovich, R (2010) La retroalimentación en la evaluación.

Luego de leer la consigna se les proporcionará afiches, la situación evaluativa y el texto de Anijovich, R (2010) La retroalimentación en la evaluación.

Una vez que les estudiantes analizaron la situación se les propondrá a cada grupo comentar que analizaron y plasmaron en los afiches en base a la retroalimentación de la evaluación. Para ello se les preguntará ¿Qué aspectos colocaron para mejorar esa evaluación? ¿En base a que argumento lo justificaron? ¿En que estaba puesta la mirada en esa evaluación? ¿Qué tipo de evaluación era? ¿Qué función cumple esta evaluación? ¿Qué propusieron ustedes o consideraron necesario para ofrecer retroalimentación?

Tercer momento 25 minutos

Luego de analizar las afirmaciones se les comentará que para evaluar los docentes utilizan diferentes herramientas que le permite evaluar el proceso de aprendizaje de los alumns.

Se les presentará un PowerPoint con diapositivas acerca de los diferentes instrumentos de evaluación, a partir del texto Anijovich, Rebeca y González, Carlos. (2011). “Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos”

Para ello se comenzará por explicar los diferentes criterios e instrumentos y para qué sirve cada uno.

- Lista de control o cotejo
- Escala de valoración
- Matriz de valoración

|                |  |
|----------------|--|
| Fundamentación |  |
| Contenido      |  |
| Propósito      |  |
| Objetivos      |  |
| Actividades    |  |
| Evaluación     |  |

Luego de la explicación se les presentará dos instrumentos de evaluación listas y grillas que son los que generalmente utilizan en la escuela secundaria y se le se les propondrá observar entre todos los diferentes instrumentos a partir de la preguntas ¿Qué aspectos se evalúan? ¿A partir de qué criterios se evalúan los aprendizajes de les alumxs? ¿Qué tipo de herramienta les parece que utiliza?

Luego de que observen los diferentes instrumentos se pasará a institucionalizar sobre algunos aspectos de la evaluación que deben tener en cuenta al momento de evaluar, se les preguntará si quedo alguna duda sobre los instrumentos o la evaluación

Cierre 10 minutos

Para cerrar se les adelantará una parte de la consigna para comenzar a pensar la propuesta de enseñanza que deberán realizar en las próximas clases. Para ello se les comentará que deben tener seleccionando el contenido, los propósitos y objetivos, en el cuadro que nos propusimos realizar la clase anterior ya que la próxima clase elegirán uno de los tres textos Gomez Sandra (2017) Cine Ambiental como experiencia estética. Iconoclasistas. (2013). Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa. Pérez de Sánchez, A. y Rodríguez Pizzinato, L. (2006) La salida de campo: una manera de enseñar y aprender geografía. Geoenseñanz para comenzar a realizar la propuesta en base a estos textos.

Luego se procederá a mostrar el cuadro que deben ir completando con la respectiva pareja con la cual realizarán la planificación.

Integrantes: 2 personas.

Fecha de presentación:

**Pautas de presentación:**

Para realizar la planificación te sugerimos presentarla de este modo

Caratula (integrantes- curso-asignatura-profesorado)

Letra: Times New Rom 12

Justificado

Tamaño 1.5

Márgenes 2/5

### Trabajo practico N°2

#### Consigna

Seleccionar uno de los siguientes textos:

Gomez Sandra (2017) Cine Ambiental como experiencia estética: Un reto para la enseñanza de la Geografía. Nadir:Rev.elect.geogr. Austral. Año 9,n°1 enero - julio2017.

Iconoclasistas. (2013). Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa. Tinta Limón Ediciones. Disponible en: <https://geoactivismo.org/wp->



### Evaluación de la enseñanza.

- ¿Qué contenidos de la clase anterior puede ayudar a recuperar la primera parte de la clase?
- ¿Cómo les resultaron a los estudiantes las consignas propuestas?
- ¿Cómo resultaron a los estudiantes los recursos?
- ¿lograron direccionar las actividades hacia donde se esperaba?
- ¿Cómo resultaron los tiempos previstos para la actividad?
- ¿Quedo pendiente alguna actividad que o el abordaje de algún aspecto que deba

Para realizar esta planificación se encuentran disponibles los materiales de lectura en la unidad III de la cátedra y el PowerPoint con los diferentes componentes.

### Bibliografía

Anijovich, R (2010) La retroalimentación en la evaluación. En: La evaluación significativa. Paidós: Buenos Aires

Anijovich, Rebeca y González, Carlos. (2011). Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos. Buenos Aires: Aique. Cap. 2: Develando los criterios de la evaluación (pp.39-53)

Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En: Corrientes didácticas contemporáneas. Paidós: Buenos Aires.

Feldman, Daniel. (2010b). Enseñanza y escuela. Buenos Aires: Paidós. Cap. 3: Los objetivos en el curriculum y la enseñanza (pp.57-73)

Feldman, D. (2009) Didáctica general. MCE/ INFOD Cap III y IV

Gomez Sandra (2017) Cine Ambiental como experiencia estética: Un reto para la enseñanza de la Geografía. Nadir:Rev.elect.geogr. Austral. Año 9,nº1 enero - julio2017.

Iconoclastas. (2013). Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa. Tinta Limón Ediciones. Disponible en: [https://geoactivismo.org/wp-content/uploads/2015/11/Manual\\_de\\_mapeo\\_2013.pdf](https://geoactivismo.org/wp-content/uploads/2015/11/Manual_de_mapeo_2013.pdf)

Steiman, Jorge. (2012). Más didáctica (en la educación superior). Buenos Aires: Universidad

## Docente

- Anijovich, Rebeca y González, Carlos. (2011). Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos. Buenos Aires: Aique. Cap. 2: Develando los criterios de la evaluación (pp.39-53)
- Anijovich, R (2010) La retroalimentación en la evaluación. En: La evaluación significativa. Paidós: Buenos Aires
- Feldman, D. (2009) Didáctica general
- Araujo (2016) “Tradiciones de enseñanza, enfoques de aprendizaje y evaluación”. En Núcleo de Estudios Educativos y Sociales | Facultad de Ciencias Humanas | Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires | Argentina. DOSSIER
- Roig y Lipman (2015)“La evaluación en perspectiva crítica”. En Revista del IICE /37 (2015).DOSSIER.

## Alumno

- Anijovich, Rebeca y González, Carlos. (2011). Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos. Buenos Aires: Aique. Cap. 2: Develando los criterios de la evaluación (pp.39-53)
- Anijovich, R (2010) La retroalimentación en la evaluación. En: La evaluación significativa. Paidós: Buenos Aires
- Feldman, D. (2009) Didáctica general

## Anexo

- Video: [Rebeca Anijovich - El valor formativo de la retroalimentación - YouTube \(12 minutos\)](#)
- [Viñetas para el Ppowerpoint](#)



### **Situación evaluativa**

Una docente del área de Geografía del cuarto año, evalúa a sus alumnos al finalizar la cursada. Para ello toma un examen teórico individual a sus alumnos alumnxs con el fin de calificar o asignar una nota a la planilla o boletín para ver si pasa/no pasa, si está apto/ no apto/aprobado. Para ello da un tiempo estimado de dos horas. Una vez que los alumnxs terminan el examen la docente le plantea que sus notas estarán en una semana colgadas en la entrada de la sala, con la nota asignada y los desaprobados se les colocará “recupera el día 20/11”. En esta evaluación la docente no realiza ninguna devolución solo los califica con una nota numérica.

### **Versión final**

Instituto Superior de Formación Docente 96 “Dardo Rocha”  
Profesorado de geografía  
Asignatura: Prospectiva pedagógica didáctica  
Co-formadora: Lapadula María Florentina  
Practicante: Gutiérrez Stefani  
Tiempo estimado: 2 horas

30/9

# Diseño de clase 5

---

## Fundamentación

Continuando con los componentes de la programación de la enseñanza, propuesta por la cátedra Prospectiva Pedagógico Didáctica se abordará la evaluación, teniendo en cuenta que la evaluación educativa es un campo multidimensional en el que confluyen diversas tradiciones y perspectivas teóricas, técnicas, éticas y políticas.

La evaluación atraviesa la enseñanza y se evidencia a lo largo de toda la programación. Cabe señalar que desde una perspectiva didáctica, la evaluación se concibe como parte constitutiva del proceso de aprendizaje. “En este sentido la evaluación para el aprendizaje es cualquier evaluación cuya principal prioridad en su diseño y su puesta en práctica es la de servir al propósito de promover el aprendizaje del alumno. Difiere de la evaluación diseñada principalmente para servir al propósito de la acreditación, del establecimiento de rankings o de certificar competencias. Una actividad de evaluación puede ayudar al aprendizaje si provee información que los docentes y sus estudiantes pueden usar como retroalimentación al evaluarse a sí mismos o a otros y al modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje en las que están implicadas. Esa evaluación se vuelve evaluación formativa cuando la evidencia es efectivamente usada para adaptar la tarea de enseñanza a las necesidades el aprendizaje” (Black, Harrison, Lee, Marshall y Wiliam. 2004: 10).

En este sentido esta clase propone, abordar la evaluación de los aprendizajes donde se plantearán las preguntas ¿qué, por qué y para qué evaluar?, además de un primer acercamiento a la noción de evaluación teniendo presente la evaluación formativa, a través de los paradigmas, funciones, tipos e instrumentos de evaluación. Para que puedan reflexionar sobre la evaluación como un proceso, a partir de las propias prácticas de evaluación, analizando situaciones de los docentes al momento de evaluar.

Esta clase consta de tres momentos y un cierre. En el primer momento se retomará algunos aspectos de la clase anterior a partir de las preguntas ¿se acuerdan a que apuntaban los objetivos? ¿Para qué planteábamos objetivos? ¿Qué nos brindaban los objetivos?

Luego de la interacción se les planteará que los objetivos nos permiten pensar en los criterios de evaluación, lo cual vamos a tener que tomar decisiones al momento de evaluar, entendiendo a la evaluación como un proceso y no como un momento final.

De este modo se dará inicio a la clase presentándoles un PowerPoint con diapositivas acerca de: los paradigmas, ¿Qué es evaluar? Funciones de la evaluación, Tipos de evaluación (formativa- pronostica- diagnostica- samativa) y la retroalimentación de la evaluación formativa. Para ello se tomarán los textos de Anijovich, Rebeca y González, Carlos. (2011). “Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos”, Feldman, D. (2009) Didáctica general, Araujo (2016) “Tradiciones de enseñanza, enfoques de aprendizaje y evaluación” y Roig y Lipman (2015) “La evaluación en perspectiva crítica”.

En el segundo momento se les presentará previo a la reproducción del video de Anijovich una diapositiva con preguntas disparadoras, tales como ¿Qué concepción de evaluación plantea Anijovich? ¿De qué modo se debe plantear la retroalimentación de evaluación? ¿De qué manera podemos compartir este proceso con los alumnxs? ¿Cuál es la intención de compartir y construir los criterios de evaluación? ¿Qué nos permite la retroalimentación? ¿Sobre qué impacta la retroalimentación? ¿Qué valor tiene la retroalimentación de la evaluación? Estas preguntas les permitirán orientarlos al visualizar el video. Para ello se les pedirá a lxs estudiantxs que mientras escuchen el video vayan pensando en estas preguntas.

Una vez que les alumnxs pudieron anotar dichas preguntas, se les presentará el video de Rebeca Anijovich “El valor formativo de la retroalimentación” ([12 minutos](#)).

[Luego se recuperarán los aportes del video y sus ideas a partir de las preguntas](#) ¿Qué concepción de evaluación plantea Anijovich? ¿De qué modo se debe plantear la retroalimentación de evaluación? ¿De qué manera podemos compartir este proceso con los alumnxs? ¿Cuál es la intención de compartir y construir los criterios de evaluación? ¿Qué nos permite la retroalimentación? ¿Sobre qué impacta la retroalimentación? ¿Qué valor tiene la retroalimentación de la evaluación.

Para que puedan comprender mejor la retroalimentación de la evaluación, se proyectará una viñeta de Gaturro que hace referencia a una evaluación más centrada en el docente de la necesidad de corregir que la intención de ayudar al alumno a mejorar. Al presentar la viñeta se procederá a leerla y se les preguntará ¿Se evidencia una retroalimentación en esta afirmación? ¿Qué le genera al alumno esa forma de evaluar?

Luego de la interacción se les propondrá recrear la viñeta de “Gaturro” pensando en ¿Qué aspectos considerarían que debería colocar para que sea una evaluación de tipo formativa teniendo en cuenta la retroalimentación? ¿Qué sugerencias o comentarios lo ayudarían a “Gaturro” a mejorar su tarea? ¿Qué aspectos están logrados y que cuestiones quedan pendientes? ¿Por qué? Para ello deben tener en cuenta el video y el texto Anijovich “La retroalimentación en la evaluación. En: La evaluación

significativa”. Se les invitará a colocarse en dos grupos y se procederá a leer la consigna. Luego de leer la consigna se les designará tres aspectos a un grupo y tres aspectos a otro grupo del texto de Anijovich, R (2010) “La retroalimentación en la evaluación”.

Una vez que los estudiantes realizaron la producción de la viñeta se les propondrá a cada grupo comentar que plasmaron en cada globo de las viñetas en base a la retroalimentación de la evaluación. Para ello se les preguntará ¿Qué aspectos colocaron para mejorar esa evaluación? ¿En base a que argumento lo justificaron? ¿En que estaba puesta la mirada en esa evaluación? ¿Qué tipo de evaluación era? ¿Qué función cumple esta evaluación? ¿Qué propusieron ustedes o consideraron necesario para ofrecer retroalimentación?

Tercer momento, se les comentará que para evaluar los docentes utilizan diferentes instrumentos de registros de evaluación que le permite evaluar el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Se les presentará un PowerPoint con diapositivas acerca de los diferentes instrumentos de registro de evaluación, a partir del texto Anijovich, Rebeca y González, Carlos. (2011). “Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos”

Para ello se comenzará por explicar los diferentes criterios e instrumentos y para qué sirve cada uno: Lista de control o cotejo, escala de valoración, matriz de valoración. Luego de la explicación se les presentará un instrumentos de registro de evaluación (matriz de variación /rubrica) y se le se les propondrá analizar entre todos a partir de la preguntas ¿Qué aspectos se evalúan? ¿A partir de qué criterios se evalúan los aprendizajes de los alumnos? ¿Qué tipo de herramienta les parece que utiliza?

Una vez que observen los instrumentos se pasará a institucionalizar sobre algunos aspectos de la evaluación que deben tener en cuenta al momento de evaluar, se les preguntará si quedo alguna duda sobre los instrumentos o la evaluación.

Para cerrar se les adelantará una parte de la consigna para comenzar a pensar la propuesta de enseñanza que deberán realizar en las próximas clases. Para ello se les comentará que deben tener seleccionando el contenido, los propósitos y objetivos, en el cuadro que nos propusimos realizar la clase anterior ya que la próxima clase elegirán uno de los tres textos Gomez Sandra (2017) Cine Ambiental como experiencia estética. Iconoclasistas. (2013). Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa. Pérez de Sánchez, A. y Rodríguez Pizzinato, L. (2006) La salida de campo: una manera de enseñar y aprender geografía. Geoenseñanz para comenzar a realizar la propuesta en base a estos textos.

Luego se procederá a mostrar el cuadro que deben ir completando con la respectiva pareja con la cual realizarán la planificación.

#### Contenido

- La evaluación: Paradigmas (control-comprensión) funciones y tipos de la evaluación del aprendizaje (diagnostica, formativa, sumativa)
- La retroalimentación en la evaluación formativa
- Instrumentos de información para la evaluación formativa (rúbrica). Significación en la retroalimentación.

#### Propósitos

- Propiciar una mirada introductoria sobre la evaluación como proceso a partir de los diferentes paradigmas, funciones y tipos de evaluación (diagnostica, formativa, sumativa)
- Ofrecer instancias donde puedan pensar y reflexionar sobre las funciones de la evaluación y la retroalimentación de la evaluación formativa.
- Promover instrumentos y criterios de evaluación teniendo en cuenta el qué, por qué y para qué evaluar

#### Objetivos

- Reconocer distintos posicionamientos o paradigmas respecto a la evaluación.
- Analizar y recrear críticamente la viñeta a partir de los diferentes aspectos de la retroalimentación de la evaluación formativa.
- Comprender y reflexionar sobre los instrumentos de registro de evaluación.

#### Primer momento 30 minutos

##### Saludo inicial

Para comenzar la clase se retomará algunos aspectos de la clase anterior a partir de las preguntas ¿se acuerdan a que apuntaban las intenciones/propósitos? y ¿Los objetivos? ¿Para qué planteábamos objetivos? ¿Qué nos brindaban los objetivos?

Luego de la interacción se les planteará que los objetivos nos permiten pensar en los criterios de evaluación, lo cual vamos a tener que tomar decisiones al momento de evaluar, entendiendo a la evaluación como un proceso y no como un momento final.

De este modo se dará inicio a la clase presentándoles un PowerPoint con diapositivas acerca de:

- Los paradigmas
- ¿Qué es evaluar?
- Funciones de la evaluación
- Tipos de evaluación (formativa- pronostica- diagnostica- samativa)
- Retroalimentación

Para ello se tomarán los textos de Anijovich, Rebeca y González, Carlos. (2011). “Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos”, Feldman, D. (2009) Didáctica general, Araujo (2016) “Tradiciones de enseñanza, enfoques de aprendizaje y evaluación” y Roig y Lipman (2015)“La evaluación en perspectiva crítica”.

#### Segundo momento 25 minutos

Se les presentará previamente a la reproducción del video de Anijovich una diapositiva con preguntas disparadoras, que le permitirán orientarlos al visualizar el video. Para ello se les pedirá a lxs estudiantxs que mientras escuchan el video vayan pensando estas preguntas:

#### PREGUNTAS ORIENTADORAS.

- ¿Qué concepción de evaluación plantea Anijovich?
- ¿De qué modo se debe plantear la retroalimentación de evaluación?
- ¿De qué manera podemos compartir este proceso con los alumnxs?
- ¿Cuál es la intención de compartir y construir los criterios de evaluación?
- ¿Qué nos permite la retroalimentación?  
¿Sobre qué impacta la retroalimentación?
- ¿Qué valor tiene la retroalimentación de la evaluación?

Una vez que les alumnxs pudieron anotar dichas preguntas, se les presentará el video de Rebeca Anijovich “El valor formativo de la retroalimentación” ([12 minutos](#)).

Luego se recuperaran los aportes del video y sus ideas a partir de las preguntas ¿Qué concepción de evaluación plantea Anijovich? ¿De qué modo se debe plantear la retroalimentación de evaluación? ¿De qué manera podemos compartir este proceso con los alumxns? ¿Cuál es la intención de compartir y construir los criterios de evaluación? ¿Qué nos permite la retroalimentación? ¿Sobre qué impacta la retroalimentación? ¿Qué valor tiene la retroalimentación de la evaluación

A medida que vayan interactuando se anotarán sus ideas en el pizarrón.

Plantea una concepción de evaluación formativa

Un modo de ofrecer esta evaluación es a partir de ejemplos, preguntas para orientarlxs

Podemos compartir con lxs alumxs y les docentes este proceso haciendo explícitos los criterios.

Construir criterios de evaluación con lxs alumxs por ejemplo registrado ideas de lxs alumxns

Compartir los criterios permite que lxs alumxns puedan autoevaluarse y evaluarse entre pares.

Da la oportunidad de que lxs alumnos y docentes puedan identificar sus problemas, fortalezas y debilidades en lugar de solo señalarlo.

Valorar lo que saben, hasta donde llego.

No implica solo decirle lo que el alumno tiene que realizar, sino ayudarlos a identificar lo que no comprenden

Para que puedan comprender mejor la retroalimentación de la evaluación, se proyectará una viñeta de Gaturro que hace referencia a una evaluación más centrada en el docente de la necesidad de corregir que la intención de ayudar al alumno a mejorar. Al presentar la viñeta se procederá a leerla y se les preguntará ¿Se evidencia una retroalimentación en esta afirmación? ¿Qué le genera al alumno esa forma de evaluar?

Luego de la interacción se les propondrá realizar una retroalimentación de la evaluación formativa a la viñeta de Gaturro teniendo en cuenta el video y el texto Anijovich “La retroalimentación en la evaluación. En: La evaluación significativa”. Para ello se les invitará a colocarse en dos grupos y se procederá a leer la consigna.

Consigna:

Recrear la siguiente viñeta de “Gaturro” pensando en ¿Qué aspectos considerarían que debería colocar para que sea una evaluación de tipo formativa teniendo en cuenta la retroalimentación? ¿Qué sugerencias o comentarios lo ayudarían a “Gaturro” a mejorar su tarea? ¿Qué aspectos están logrados y que cuestiones quedan pendientes? ¿Por qué?

Te sugiero cambiar las viñetas con algunos aspectos que plantea Anijovich, teniendo en cuenta el video y el texto “La retroalimentación en la evaluación” Anijovich, R (2010).

Luego de leer la consigna se les designará tres aspectos a un grupo y tres aspecto a otro grupo del texto de Anijovich, R (2010) La retroalimentación en la evaluación.

Una vez que les estudiantes realizaron la producción de la viñeta se les pedirá a cada grupo comentar que plasmaron en cada globo de las viñetas en base a la retroalimentación de la evaluación. Para ello se les preguntará ¿Qué aspectos colocaron para mejorar esa evaluación? ¿En base a que argumento lo justificaron? ¿En que estaba puesta la mirada en esa evaluación? ¿Qué tipo de evaluación era? ¿Qué función cumple esta evaluación? ¿Qué propusieron ustedes o consideraron necesario para ofrecer retroalimentación?

Tercer momento 25 minutos

Luego de analizar las afirmaciones se les comentará que para evaluar los docentes utilizan diferentes instrumentos de registros de evaluación que le permite evaluar el proceso de aprendizaje de les alumnxs.

Se les presentará un PowerPoint con diapositivas acerca de los diferentes instrumentos de registro de evaluación, a partir del texto Anijovich, Rebeca y González, Carlos. (2011). “Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos”

Para ello se comenzará por explicar los diferentes criterios e instrumentos y para qué sirve cada uno.

- Lista de control o cotejo
- Escala de valoración
- Matriz de valoración

Luego de la explicación se les presentará un instrumentos de registro de evaluación (matriz de variación /rubrica) y se le se les propondrá analizar entre todos a partir de la preguntas ¿Qué aspectos se evalúan? ¿A partir de qué criterios se evalúan los aprendizajes de les alumxs? ¿Qué tipo de herramienta les parece que utiliza?

Luego de que observen los instrumentos se pasará a institucionalizar sobre algunos aspectos de la evaluación que deben tener en cuenta al momento de evaluar, se les preguntará si quedo alguna duda sobre los instrumentos o la evaluación

#### Cierre 10 minutos

Para cerrar se les adelantará una parte de la consigna para comenzar a pensar la propuesta de enseñanza que deberán realizar en las próximas clases. Para ello se les comentará que deben tener seleccionando el contenido, los propósitos y objetivos, en el cuadro que nos propusimos realizar la clase anterior ya que la próxima clase elegirán uno de los tres textos Gomez Sandra (2017) Cine Ambiental como experiencia estética. Iconoclasistas. (2013). Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa. Pérez de Sánchez, A. y Rodríguez Pizzinato, L. (2006) La salida de campo: una manera de enseñar y aprender geografía. Geoenseñanz para comenzar a realizar la propuesta en base a estos textos.

Luego se procederá a mostrar el cuadro que deben ir completando con la respectiva pareja con la cual realizarán la planificación.

Integrantes: 2 personas.

Fecha de presentación:

**Pautas de presentación:**

Para realizar la planificación te sugerimos presentarla de este modo

Caratula (integrantes- curso-asignatura-profesorado)

Letra: Times New Rom 12

Justificado

Tamaño 1. 5

Márgenes 2/5

Trabajo practico N°2

Consigna

Para realizar esta planificación se encuentran disponibles los materiales de lectura en la unidad III de la cátedra y el PowerPoint con los diferentes componentes.

### Bibliografía

Anijovich, R (2010) La retroalimentación en la evaluación. En: La evaluación significativa. Paidós: Buenos Aires

Anijovich, Rebeca y González, Carlos. (2011). Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos. Buenos Aires: Aique. Cap. 2: Develando los criterios de la evaluación (pp.39-53)

Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En: Corrientes didácticas contemporáneas. Paidós: Buenos Aires.

Feldman, Daniel. (2010b). Enseñanza y escuela. Buenos Aires: Paidós. Cap. 3: Los objetivos en el curriculum y la enseñanza (pp.57-73)

Feldman, D. (2009) Didáctica general. MCE/ INFOD Cap III y IV

Gomez Sandra (2017) Cine Ambiental como experiencia estética: Un reto para la enseñanza de la Geografía. Nadir:Rev.elect.geogr. Austral. Año 9,nº1 enero - julio2017.

Iconoclasistas. (2013). Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos

### Evaluación de la enseñanza.

- ¿Qué contenidos de la clase anterior puede ayudar a recuperar la primera parte de la clase?
- ¿Cómo les resultaron a los estudiantes las consignas propuestas?
- ¿Cómo resultaron a los estudiantes los recursos?
- ¿lograron direccionar las actividades hacia donde se esperaba?
- ¿Cómo resultaron los tiempos previstos para la actividad?
- ¿Quedo pendiente alguna actividad que o el abordaje de algún aspecto que deba retomar en las próximas clases?
- Evaluación de los aprendizajes
- ¿Cómo fue la participación de los estudiantes en los diferentes momentos de clase?
- ¿Pudieron identificar diferentes aspectos de la evaluación ¿de qué manera?
- ¿Cómo pudieron poner en dialogo los contenidos propuestos con lo abordado en clase?
- ¿Qué características de la retroalimentación de la evaluación propuesto por Anijovich identificaron a partir del video?
- ¿De qué manera pudieron identificar la retroalimentación propuesta en la viñeta?
- ¿Observaron y dialogaron sobre instrumentos de registro de evaluación? ¿Qué aportaron?

## Bibliografía

### Docente

- Anijovich, Rebeca y González, Carlos. (2011). Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos. Buenos Aires: Aique. Cap. 2: Develando los criterios de la evaluación (pp.39-53)
- Anijovich, R (2010) La retroalimentación en la evaluación. En: La evaluación significativa. Paidós: Buenos Aires
- Feldman, D. (2009) Didáctica general
- Araujo (2016) “Tradiciones de enseñanza, enfoques de aprendizaje y evaluación”. En Núcleo de Estudios Educativos y Sociales | Facultad de Ciencias Humanas | Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires | Argentina. DOSSIER
- Roig y Lipman (2015)“La evaluación en perspectiva crítica”. En Revista del IICE /37 (2015).DOSSIER.

### Alumno

- Anijovich, Rebeca y González, Carlos. (2011). Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos. Buenos Aires: Aique. Cap. 2: Develando los criterios de la evaluación (pp.39-53)
- Anijovich, R (2010) La retroalimentación en la evaluación. En: La evaluación significativa. Paidós: Buenos Aires
- Feldman, D. (2009) Didáctica general

## Anexo

- Video: [Rebeca Anijovich - El valor formativo de la retroalimentación - YouTube \( 12 minutos\)](#)
- [Viñetas para el Papperpoint](#)



Instrumento de registro evaluativo.

|   | En el inicio                                | Básico                                   | Avanzado                                     | Competente  |
|---|---|--|--|---|
| Identificar animales que tienen <i>características</i> similares. | No reconoce ni nombra un animal.            | Reconoce y nombra un animal.             | Describe algunas características del animal. | Nombra, al menos, dos animales y alguna característica que tengan en común. |
| Identificar animales que tienen <i>comportamientos</i> similares. | No reconoce el comportamiento de un animal. | Reconoce un comportamiento de un animal. | Describe varios comportamientos del animal.  | Nombra, al menos, dos animales y algún comportamiento que tengan en común.  |

| Dimensión/Nivel.                  | Experto.<br><b>TRABAJO DESTACADO</b>   | Competente.   | Aprendiz.   | Principiante.   |
|-----------------------------------|--|---|---|---|
| <b>Metodológica.</b>              | Define con claridad el objeto de estudio.<br>Identifica las diferentes interacciones entre el cuerpo y el entorno.<br>Define con claridad las características de la interacción (cuando comienza y termina, si es posible despreciarla y por ende considerar al sistema aislado o si debe tenerse en cuenta) y realiza un análisis fundamentado y profundo del problema en base a estas. | Define con claridad el objeto de estudio.<br>Identifica las diferentes interacciones entre el cuerpo y el entorno.<br>Define con claridad las características de la interacción (cuando comienza y termina, si es posible despreciarla y por ende considerar al sistema aislado o si debe tenerse en cuenta) y realiza un análisis del problema en base a estas correcto aunque no siempre bien fundamentado. | Define con claridad el objeto de estudio.<br>Identifica algunas de las interacciones entre el cuerpo y el entorno.<br>Define algunas de las características de la interacción en forma limitada (cuando comienza y termina, si es posible despreciarla y por ende considerar al sistema aislado o si debe tenerse en cuenta) e intenta un análisis rudimentario del problema en base a estas. | AÚN No define claramente el objeto de estudio.<br>No identifica o identifica solo algunas de las diferentes interacciones entre el cuerpo y el entorno.<br>No define con claridad las características de la interacción<br><br>No intenta un análisis del problema. |
| <b>Estrategias de resolución.</b> | Redescribe el problema usando conceptos de la Física (objeto de estudio, interacción, fuerza) con precisión.<br>Relaciona cualitativamente los aspectos de esta descripción para realizar el análisis del problema. Las relaciones que establece son elaboradas y coherentes entre sí.   | Redescribe el problema usando conceptos de la Física (objeto de estudio, interacción, fuerza)<br>Relaciona cualitativamente los aspectos de esta descripción para realizar el análisis del problema, aunque a veces las relaciones que establece son limitadas.   | Redescribe el problema usando conceptos de la Física (objeto de estudio, interacción, fuerza), pero la aplicación de los conceptos es imprecisa o confusa.<br>Relaciona cualitativamente los aspectos de esta descripción pero las relaciones que establece son limitadas o triviales y no necesariamente coherentes  | Redescribe el problema usando conceptos de la Física (objeto de estudio, interacción, fuerza), pero la aplicación de los conceptos es errónea.<br>No relaciona cualitativamente los aspectos de esta descripción.   |

|   |  |   |   |   |
|---|--|---|---|---|
|   |  |   | entre sí.   |   |
| <b>Comunicación (Organización y Coherencia de la Argumentación)</b> | El desarrollo de la argumentación es detallado, claro y adecuadamente organizado, con transiciones lógicas y bien articuladas entre sus diferentes etapas. | El desarrollo de la argumentación es en general organizado, pero aparecen a veces problemas de coherencia. Las transiciones entre sus diferentes etapas resultan lógicas y bien articuladas entre sí. | El desarrollo de la argumentación no es en general organizado, con frecuentes problemas de coherencia y transiciones entre sus diferentes etapas que no siguen un orden lógico. | El desarrollo de la argumentación no es en general coherente. Las relaciones entre sus diversas etapas no se especifican. No aparece un orden lógico de presentación. |

### **Análisis pos-activo diseño 5**

En la producción del diseño n°5 tuve algunos inconvenientes para pensar la construcción del contenido que en este caso era “evaluación”, quizás porque me había trabado mucho con el texto que la co-formadora me propuso que abordara para evaluación, lo cual se trataba de la retroalimentación de la evaluación, entonces lo aborde desde ese lado como se visualiza en el primer diseño y no tuve en cuenta de comenzar con las funciones de la evaluación, tipos de evaluaciones (formativa-sumativa-diagnóstica y propositiva) y desde una evaluación formativa comenzar abordando la retroalimentación de la evaluación que es un tipo de evaluación formativa, pero las orientaciones y las sugerencias de la docente Susana De Moris pude reconstruir el diseño pensándolo desde otra perspectiva.

La clase comenzó más temprano que lo pautado, por falta de un docente los alumnos pidieron que si les podía adelantar la hora, entonces comenzamos una hora antes a las 15.00 con el ingreso de mi compañera Milagros que fue a observar la clase.

Al ingresar al aula se pudo observar que solo habían cuatro estudiantes lo cual uno de ellos estaba rindiendo examen así que debía ausentarse unos minutos. Pasados algunos minutos se comenzó a instalar el proyector y los parlantes. Una vez que los estudiantes se acomodaron, se retomó lo visto en la clase anterior sobre los propósitos y objetivos, lo cual se les preguntó ¿a qué apuntaban cada uno? y se fue realizando una breve institucionalización acerca de cómo los objetivos tienen que ver con los logros de los alumnos, es decir lo que podrán hacer o saber, esto nos permite plantear criterios de evaluación. Es por ello que debemos pensar en la evaluación como un proceso, no como un momento final. A partir de allí se les mencionó que antes de ver los criterios debemos comprender que es la evaluación, los tipos y las funciones que tiene la evaluación.

Luego se procedió a presentar las diapositivas para la explicación, primero se comenzó a abordar los paradigmas de la evaluación, es decir una evaluación para la calificación y para la comprensión, a medida que se fue explicando cada uno se fueron retomando aspectos de la primera clase con respecto a los enfoques de enseñanza y el enfoque ejecutivo, expresando que este enfoque los objetivos estaban más centrados en los aprendizajes en términos de posibilidades, donde se reforzaba el aprendizaje basándose en una pedagogía del éxito. En este momento uno de los estudiantes realiza un comentario diciendo que la evaluación tradicional “es más para calificar” “controlar” a lo que se retoma su idea y se les plantea que como expresa el compañero la evaluación tradicional tiende a imponer un ritmo de trabajo, mantener el orden, sancionar, marcar ciertos errores a la hora de calificar. El eje de este tipo de enseñanza son los objetivos, expresados en términos de conducta y contenido, como punto de partida del docente y punto de llegada del aprendizaje de los estudiantes.

En este sentido el mismo alumno expresa “que si es así, los alumnos solo acumulan contenidos sin aprenderlos, solo lo aprenden para aprobar” de este modo se plantea a partir de la cita de Araujo «Así el contenido está disponible para ser transmitido y puede ser juzgado como exacto o inexacto, correcto o incorrecto, siendo la base de la evaluación. En este caso el aprendizaje es concebido como suma o acumulación» (Araujo 2016:07) de este modo se planteó que luego cuando cambia el papel de la enseñanza desde el otro enfoque donde se coloca al alumno en el centro del aprendizaje, entonces se comienza a pensar la evaluación desde un tradición transformadora, es decir que se busca un cambio cualitativo. Entonces por el papel que se le asigna a la enseñanza, ya no es vista como una evaluación orientada al control, sino se piensa en una evaluación para la comprensión. Donde se trata de articular los propósitos de la enseñanza, al contenido a enseñar y al contexto. Es decir que se preocupa por la descripción e interpretación de lo que se está evaluando y valora los procesos.

En este sentido, Araujo nos plantea que «Los docentes se preocupan más por el aprendizaje profundo que por el rendimiento y se trata de una evaluación abierta a lo imprevisto, a aquellos aprendizajes que van más allá de los planteados para ser alcanzados» (Araujo 2016:08).

Luego se comenzó a explicar que se encuentran diferentes tipos de evaluación, por un lado la evaluación formativa, diagnóstica y sumativa. Por un lado la formativa que regula la acción pedagógica, la diagnóstica se adecua el dispositivo de enseñanza a la capacidad del grupo o ubica a un grupo o persona según sus capacidades actuales en el nivel adecuado para un proceso educativo, es decir que esta evaluación nos permite evaluar antes de intervenir, lo cual nos permite detectar fortalezas y debilidades de los evaluados y realizar así las adaptaciones que sean necesarias para que el proceso de aprendizaje. Por ejemplo realizamos una prueba diagnóstica con contenidos de 4 año para ver en qué situación se encuentran los alumnos, que es lo que se debe reforzar de tal contenido. La sumativa nos permite realizar una evaluación final.

En este caso un alumno aporta que esta evaluación son las que tienen al final de la cursada por ejemplo, a lo que se expresó “si es así está destinada a determinar el resultado total y final, a partir de un examen por ejemplo como plantea el compañero”

Luego se les explicó que la evaluación formativa y sumativa se diferencian. La evaluación formativa tiene como propósito mejorar el desarrollo de las actividades de profesores y alumnos durante el curso. Evalúa el proceso de manera frecuente e interactiva proporcionando información para la mejora tanto del aprendizaje como de la enseñanza, por tanto ha de ser necesariamente continua. En cambio la evaluación sumativa está destinada a determinar el resultado total y final del curso, puede ser interna o externa, como expresó el compañero y puede ser interna porque consiste en actividades de evaluación diseñadas y administradas por el profesor para su clase (pruebas, exámenes al finalizar la unidad o periodo escolar) la externa es decidida y diseñada por organismos diferentes al establecimiento y la clase escolar los operativos nacionales de la evaluación de la Argentina son un ejemplo pruebas Aprender que

**evalúa los aprendizajes de los alumnos del Nivel Primario y Secundario sobre distintas áreas de conocimiento.** Releva información sobre el desempeño académico de los estudiantes.

Pero nosotros nos vamos a centrar más en la evaluación formativa que se encuentra más ligada con el desarrollo de la actividad de aprendizaje, lo cual una de las maneras de intervenir sobre la tarea de aprender consiste en ofrecer información y valoración sobre la marcha de esas tareas. Dentro de esta evaluación formativa se encuentra un tipo que la retroalimentación de la evaluación, en donde el docente evalúa, los estudiantes pueden evaluar al docente y los estudiantes a los estudiantes. En este sentido unos de los estudiantes aporta que es como un “Feedback”, a lo que expreso “si es exactamente un feedback” porque se da la posibilidad de que todos puedan evaluar y ayudarse en el proceso. Luego se expresa que para plantear esta evaluación se debe ayudar al alumno a modificar sus procesos de pensamiento y comportamiento, por otro lado la retroalimentación es formativa si se ayuda al alumno entre lo que entiende y lo debe ser comprendido, es decir ayudarlo a identificar que sabe, a donde tiene que llegar y ayudarlo en el tránsito para achicar esa brecha, por otro lado la reotroalimentacion motiva es decir que impacta sobre la autoestima lo cual esto solo no alcanza, debemos impactar sobre la producción y las maneras que resuelve las tareas. Para ello debe ser focalizar en algunos aspectos, no plantear 20 correcciones sin focalizar en algo, contribuir a identificar sus fortalezas, preguntas, plantear correcciones que el alumno comprenda.

Dentro de esta retroalimentación encontramos tres **heteroevaluación**: la más practicada, la que realiza una persona (p.ej.: en el proceso e/a, el profesor o un director a un profesor). La **coevaluación**: la evaluación que se realiza a los distintos grupos de la misma clase que exponen un tema, a partir de la evaluación entre pares. En este caso se retomó ideas sobre la coevaluación que habían realizado con la profesora de poder evaluar al otro compañero planteándoles sugerencias a su parcial, y la **autoevaluación** la que realiza un individuo sobre su propia acción

Por último se expresó que entonces debemos tener en claro que la retroalimentación permite ayudar al proceso de aprendizaje del alumno, evaluar sus procesos, no sólo calificar sin poder orientarlo en esas correcciones que es lo que está mal o bien y orientarlos.

Luego de la explicación se procedió a presentarles una serie de preguntas a modo de orientación para visualizar el video de Rebeca Anijovich, y se les sugirió tomarles una foto para que luego podamos debatir sobre ello. Se procedió a reproducir el video. Pasados unos minutos se decidió a cortar el video ya que los alumnos no estaban tomando atención al tomar esta decisión solo se tomó algunos aportes del video.

Una vez que les estudiantes observaron el video se comenzó a debatir sobre aquellas preguntas a los que los estudiantes, plantearon que video hacía alusión a una evaluación formativa, que permitía realizar un intercambio con otros, lo cual es enriquecedor, luego se les preguntó ¿a partir de que se puede realizar una retroalimentación? ¿De qué nos

sirve hacer los criterios explícitos? A lo que ellos respondieron que se puede realizar una retroalimentación a partir de ejemplos, y que es necesario que sean explícitos para autoevaluarse y evaluarse entre pares. Además para realizar esta retroalimentación se debe focalizar en los aspectos más importantes. Por otra parte también plantearon que la evaluación impacta en la autoestima del alumno, a lo que se expresó que si impacta pero debemos hacer que impacte más sobre la manera en que el alumno resuelve la tarea.

Luego de la interacción se les presentó una viñeta de “Gaturro” plantea una evaluación tradicional, se procede a leerla y luego de haberla leído interactuamos sobre ella, en el sentido de analizar de que le sirva al alumno que se le diga que su trabajo es horroroso, espantoso o incorrecto, sin ninguna orientación, lo cual no es una evaluación que permite retroalimentación. En este sentido se les propuso realizar una retroalimentación a la viñeta de “Gaturro” desde una evaluación formativa pensando en ¿Qué aspectos considerarían que debería colocar para que sea una evaluación de tipo formativa teniendo en cuenta la retroalimentación? ¿Qué sugerencias o comentarios lo ayudarían a “Gaturro” a mejorar su tarea? ¿Qué aspectos están logrados y que cuestiones quedan pendientes? ¿Por qué? Una vez que leímos la consigna se procedió a repartir los materiales para comenzar la actividad, lo cual se les pidió que formaran dos grupos, lo cual decidieron colocarse uno de dos y otro decidió trabajar solo ya que en ese momento su compañero se encontraba rindiendo.

En el momento que les estudiantes comienzan a realizar la actividad, se recorrió los diferentes grupos, para ver qué dudas se presentaban, al comienzo de la actividad les pareció complicado pensar en qué sugerencias planteadas a Gaturro para mejorar su trabajo, pero con el texto de Anijovich pudieron comprender un poco más. Pasados unos minutos los alumnos se comienzan a dispersar y hacer comentarios sobre que poner o que chiste plantear, a lo que me dirijo hacia los grupos y les planteo eso es opcional, pero la idea es que puedan evaluar a partir de realizar una sugerencia que el alumno pueda comprender y pueda mejorar, y les comento que pueden pensar en sugerencias que tengan que ver con algún tema de geografía, o trabajar entre pares.

En ese momento me alejo un momento para que puedan pensar, luego me llama un grupo y me comenta que habían sugerido a Gaturro mirar un video sobre los contenidos que estaban planteando y que además le sugerían preguntas orientadoras, a lo que expreso pero ¿que preguntas orientadoras sugieren para orientarse? Les estudiantes vuelven a pensar la situación debatiendo entre todos los integrantes.

Pasados unos minutos les pregunto si concluyeron y cada grupo comienza a leer su viñeta un grupo colocó en las viñetas “Gaturro si releemos el texto que vimos durante el año, a lo mejor quedan más claros los conceptos” segundo globo “podrías ver un video de fenómenos atmosféricos y preguntarte ¿dónde se crea el clima? Y ¿Por qué se crea ese fenómeno?”

Otra viñeta realizada por un compañero de forma individual colocó “ Gaturro tu examen sobre los pueblos originarios está bien. Pero necesitamos profundizar en algunos temas. Algunos planteos fueron interesantes, ahora vamos a regresar a la bibliografía y así comprendes mejor para rehacer tu trabajo” en otro globo colocó “el examen de tus compañeros esta igual lo que no es que hay poca lectura, entonces lo que hacemos hoy es trabajar en grupo para podamos comprender mejor este tema” por último coloco “gracias profesora volveremos a los textos para poder repensar las consignas que usted nos dio, ahora me pondré a trabajar con mis compañero”

Una vez que todos explicaron sus viñetas se les comentó que entonces podemos evidenciar dos formas de evaluar por un lado el primer grupo puedo sugerir recursos al alumno y realizar preguntas que orienten para pensar en esos contenidos que debe reforzar, por otro lado la otra viñeta evidencia dos evaluaciones primero la docente realiza una valoración del trabajo y le da una devolución acerca de qué aspectos están logrados y que otros quedan pendientes, para ello le sugiere volver a la lectura, luego realiza una co-evaluacion donde los alumnos puedan trabajar en conjunto para comprender más sobre los pueblos originarios.

Luego de la interacción con los estudiantes, se les comentó que los docentes para evaluar utilizamos diferentes instrumentos Lista de control o cotejo consiste en una serie de aspectos, características, cualidades, acciones observables sobre un proceso que se registra en cuadro de doble entrada. Las escala de valoración ayudan a registrar el grado de desarrollo que un estudiante logra en relación con el proceso o producto. También permite registrar su frecuencia o el grado en que se ha logrado. Matrices de valoración son documentos públicos, compartidos por docentes y alumnos, que se utilizan para evaluar las producciones o desempeño de los alumnos. En este sentido se les comentó que la matriz es la que más utiliza el docente para evaluar el proceso de los alumnos, en este sentido se les mostró a modo de ejemplo una lista de control y una de escala de valoración para que puedan observar de qué se trataba. Por último se les presentaron dos rúbricas para comenzar analizarlas a partir de las preguntas ¿Dónde pueden identificar los criterios de evaluación en la columna? A lo que un compañero señala a la derecha con letras negras donde dice “identifica” ¿Qué se está evaluando en

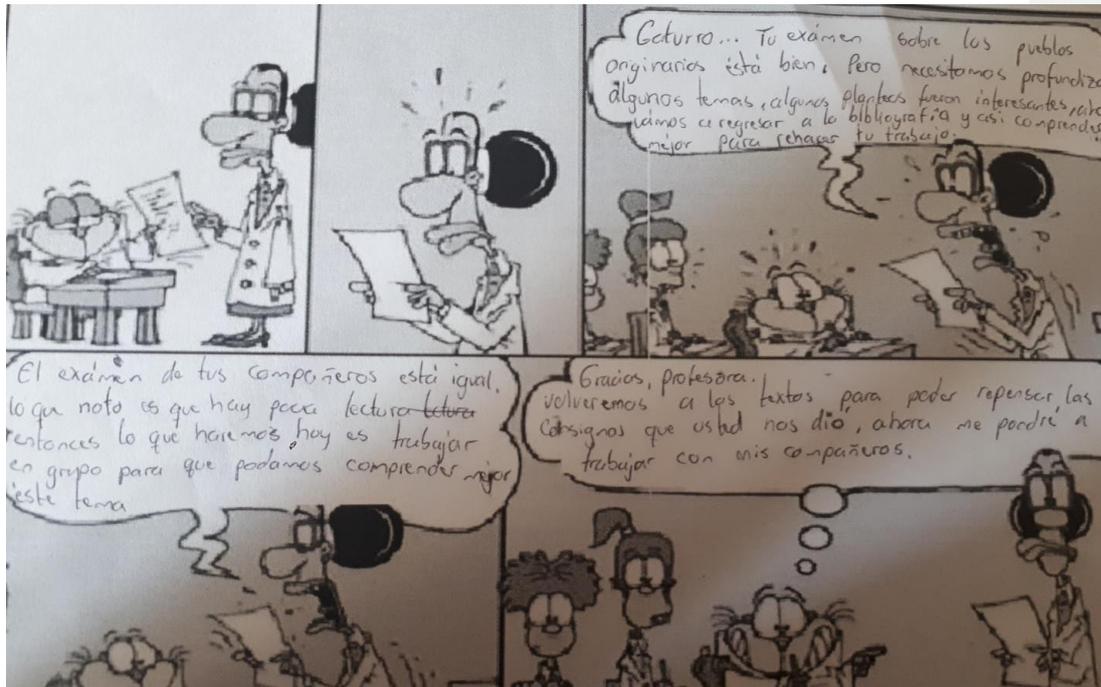
este caso? A lo que respondieron “el avance del alumno” luego se les mostró otra rúbrica de secundaria donde los criterios estaban explícitos dentro de la evaluación de la docente, no en el margen como en la otra rúbrica, en este caso un alumno plantea que él entiende esta rúbrica como el aprendiz tiene que llegar a eso o a llegado a lo que se plantea ahí, o el principiante todavía le falta comprender para llegar al lugar del competente” a lo que se expresa claro el aprendiz en el proceso llegó a comprender sobre la fuerza pero confunde los conceptos por ejemplo, entonces el docente debe mediar e intervenir en eso que el alumno no está comprendido, buscar las estrategias para que alumno pueda avanzar en eso que queremos que aprenda.

En esta clase debo decir que fue muy dinámica me sentí cómoda al poder llevar constantemente a la interacción entre los estudiantes en los pequeños grupos y luego en el trabajo personal en la construcción del conocimiento donde se trató de involucrar constantemente a estudiantes como sujetos cognitivos.

Al finalizar la clase se les plantea que para el próximo encuentro deberán traer los contenidos, objetivos y propósitos armados para que vayamos trabajando sobre ello en la próxima clase, luego se procedió a realizar un sorteo sobre los textos del área en la cual trabajará cada pareja y se les comentó que lo podrán utilizar a modo de estrategia para realizar las actividades y elegir el contenido.

Por último se les preguntó si quedó algo pendiente sobre evaluación y si comprendieron la consigna para comenzar la planificación. Nos retiramos.

REGISTRO DE LA PRODUCCIONES DE LOS ALUMNOS



### **Clase observada por Milagros Bartolomei**

El día 30/09/2022 fui a observar a Stefy al Instituto N° 96 Normal 2 Dardo Rocha donde se desenvuelve como practicante en la materia Prospectiva Pedagógico Didáctica perteneciente al Profesorado de Geografía. El horario de su práctica era a las 16.00 hs pero como una profesora faltó o estaba tomando examen (no recuerdo bien) su clase se adelantó. En función a esto, Stefy me llamó y me preguntó si podía acercarme al Instituto un hora antes a lo pautado porque los estudiantes -entiendo que- en acuerdo con la co-formadora le habían propuesto comenzar la clase antes; desde mi percibir mi compañera no tuvo otra alternativa y tuvo que adaptarse sin más a la situación que estaba emergiendo.

Cuando entre al aula, note que mi presencia no iba a pasar por desapercibida puesto que eran pocos los estudiantes que estaban en el aula. Stefy ya me había comentando que era grupo poco numeroso, ese día particularmente, había 3 alumnos. De hecho, uno de ellos comentó así al pasar, “pronto van a terminar siendo más docentes que alumnos en el aula”...

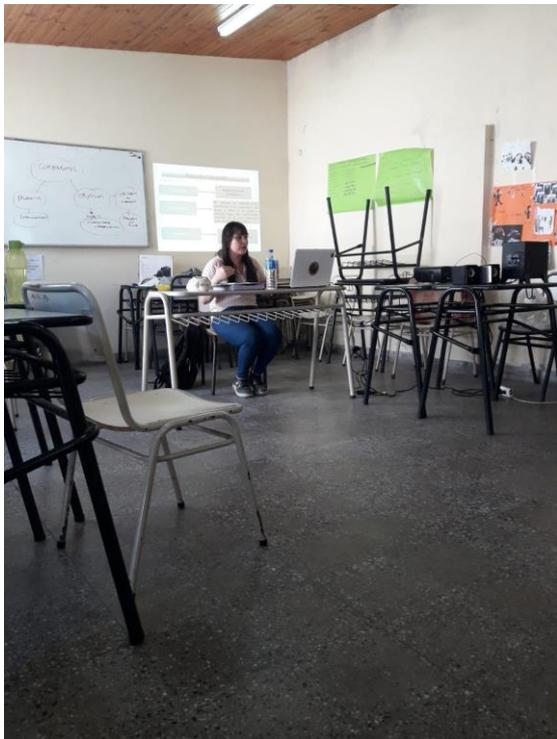
Mientras mi compañera iba acomodando aquello que iba a necesitar para desarrollar su clase yo me fui acomodando en uno de los bancos que se encontraban por ahí.

El contenido de esa clase, era la evaluación, sus paradigmas, funciones y tipos. La retroalimentación en la evaluación formativa e instrumentos de información para la evaluación formativa (rúbrica). Significación en la retroalimentación.

Antes de empezar con el tema de la fecha mi compañera recuperó lo abordado en el encuentro anterior: intenciones y objetivos. “Fuera de escena”, Stefy me comenta que siempre le toca “volver hacia atrás” porque los que faltan no suelen leer y los que asisten tampoco; entonces tiene que recapitular un poco lo que se estuvo desarrollando para continuar el hilo de la propuesta. Asimismo, siempre me afirma que frente a esta problemática, de que los estudiantes no leen para la clase, siempre tiene pensado un plan B, en caso- por ejemplo- de que haya que trabajar con algún texto asignado para la fecha de su encuentro.

Hecho esto, comienza a andamiar con el contenido a trabajar. A Stefy la percibí tranquila y segura desarrollando la temática, aún cuando antes de entrar, me transmitió

un poco sus nervios por el contenido debido a lo complejo que le resultó al momento de prepararlo y estudiarlo.



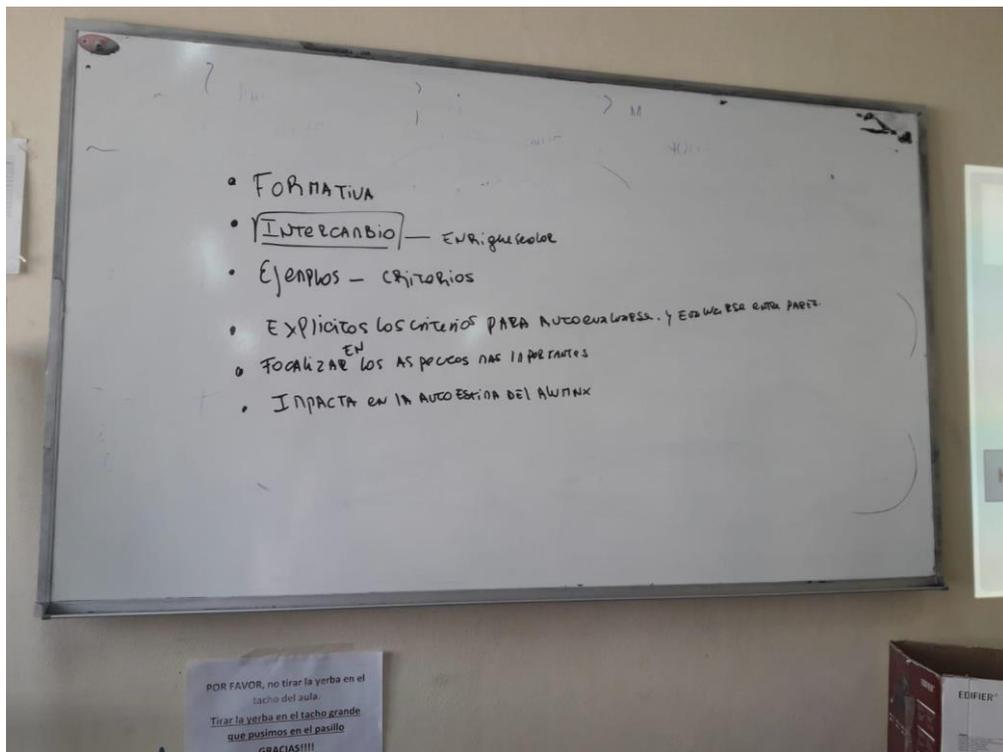
(Imagen- Practicante explicando el contenido)

Mientras explicaba se apoyaba en su PowerPoint y al mismo tiempo estaba atenta a si los estudiantes comprendían o no lo que estaba diciendo. Hace un uso adecuado de la pizarra y parece tener un buen vínculo con sus estudiantes.

Analizando los momentos de la clase observe que cómo en el primer momento no hubo intervenciones por parte de los estudiantes la clase quedó, en esa instancia, bastante expositiva. Cómo seguían sin surgir dudas Stefy continuó con la visualización de un video de Rebeca Anijovich, previamente a ello, mi compañera les ofreció a los estudiantes una guía de preguntas para orientar la lectura del mismo. En este momento- donde tuvo lugar la reproducción del video- los estudiantes estaban dispersos y no sé si realmente estaban poniendo el foco en aquello que mi compañera les había sugerido anteriormente. Por otra parte, hubiese sido pertinente que antes de comenzar con la visualización del video, Stefy haga referencia de quién es aquella persona que van a ver en el video, qué lugar ocupa en nuestro campo y cuáles fueron los aportes más

importantes en el mismo. De hecho, al finalizar el video, algunos estudiantes preguntaron quién era esa persona que había hablado.

A pesar de que en el transcurrir del video había percibido a los estudiantes un poco distraídos, cuando hubo que recuperar los aportes de Anijovich, hubo respuestas bastantes interesantes las cuales Stefy fue punteando en la pizarra.



(Imagen- punteos de Stefy luego de la visualización del video)

Pasado este intercambio, se trabajó con una viñeta de Gaturro para problematizar aquellos aspectos que se están poniendo en debate. En la viñeta se mostraba una evaluación más centrada en el docente de la necesidad de corregir que la intención de ayudar al alumno a mejorar.



(Imagen- viñeta de Gaturro)

En función a la situación que se refleja en la viñeta, Stefy les consigna a los estudiantes que reconstruyan los diálogos de la viñeta de acuerdo a la perspectiva de la evaluación formativa.

La consigna era la siguiente:

Consigna:

Recrear la siguiente viñeta de “Gaturro” pensando en ¿Qué aspectos considerarían que debería colocar para que sea una evaluación de tipo formativa teniendo en cuenta la retroalimentación? ¿Qué sugerencias o comentarios lo ayudarían a “Gaturro” a mejorar su tarea? ¿Qué aspectos están logrados y que cuestiones quedan pendientes? ¿Por qué?

Te sugiero cambiar las viñetas con algunos aspectos que plantea Anijovich, teniendo en cuenta el video y el texto “La retroalimentación en la evaluación” Anijovich, R (2010).

Cuando los estudiantes se enfrentaron a la consigna parecía que esta no había sido del todo comprendida o puede que no estaban con la predisposición de hacerla y por eso lo percibí de ese modo. Mi compañera se acercó y evacuó las dudas necesarias. Las producciones que surgieron de esta actividad, más allá de que al principio tuvo tropiezos, fueron muy interesantes y acordes a lo que se estaba pidiendo.

Luego de esta actividad, Stefy continuó comentando y explayando, a través de un PowerPoint, los distintos instrumentos de evaluación, nuevamente esta instancia tuvo un acento expositivo. Al finalizar la explicación, mi compañera proyecta un ejemplo de rúbrica para analizar entre todos, este momento fue más participativo, de hecho, Stefy se asegura de que así sea porque iba haciendo preguntas a fin de los estudiantes se lleven una lectura adecuada de la rúbrica que estaba siendo de ejemplo.

Para cerrar la clase Stefy se encarga de organizar una actividad que tendrá lugar en un encuentro posterior.

## Corrección A

Instituto Superior de Formación Docente 96 “Dardo Rocha”

Profesorado de geografía

Asignatura: Prospectiva pedagógica didáctica

Co-formadora: Lapadula María Florentina

Practicante: Gutiérrez Stefani

Tiempo estimado: 2 horas

14/10

## Diseño de clase 6

Fundamentación

La cátedra Prospectiva Pedagógico Didáctico se propuso realizar un taller luego de que les estudiantes hayan visto y trabajado con los componentes de la programación.

Esta clase se abordará a partir de un taller en donde les estudiantes comienzan a construir los diferentes componentes de sus planificaciones de acuerdo a la estrategia didáctica seleccionada (Mapeo colectivo-Salida de campo- Cine ambiental). Teniendo en cuenta que “el taller se entiende como una modalidad alternativa a la clase tradicional, que convierte al aula en un lugar de aprendizaje y trabajo. En él, docente y estudiantes desafían en conjunto problemas específicos, buscando que el aprender a aprender y el aprender a hacer se den de manera integrada” (Oriente y Justianovich, 2017:19)

En este sentido se pretende ofrecer instancias donde puedan pensar y reflexionar sobre construcción metodológica a partir del contenido, propósitos, objetivos y estrategias didácticas, generando un espacio de intercambio y de construcción colectiva de conocimientos a partir de un proceso. Esto es un hacer constante, donde se van resolviendo situaciones prácticas a partir de la construcción metodológica y las diferentes estrategias didácticas. Teniendo en cuenta que el método no se aplica de manera mecánica sino que se analiza y se reconstruye, elaborando estrategias específicas para diferentes situaciones, contextos y sujetos. Para ello se coordinará

**Comentario [31]:** ¿Cuál estrategia didáctica? ¿mencionada dónde?

**Comentario [32]:** Sacar Lo que querés resolver es la “construcción metodológica” de una propuesta de enseñanza.

**Comentario [33]:** ¿Qué querés de con esto? ¿hay método? ¿o construcción metodológica?

continuamente la producción grupal, aportando elementos conceptuales o procedimentales necesarios para la resolución de la tarea. A partir de plantear problemas o ubicar a los estudiantes en determinadas situaciones para que éstos elaboren sus propias ideas, ponga a prueba diferentes modos de resolución y logre su propia construcción conceptual.

**Comentario [34]:** Aclará. ¿se trata de la programación de una clase? ¿es algo parcial?

**Comentario [35]:** ¿acerca de qué?

Para comenzar el taller se plantearán tres momentos y un cierre. En el primer momento se les presentará un PowerPoint con las diferentes estrategias que eligieron la clase anterior, sobre Cine Ambiental como experiencia estética de Gomez Sandra (2017). Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa de Iconoclasistas. (2013) y La salida de campo: una manera de enseñar y aprender geografía de Pérez de Sánchez, A. y Rodríguez Pizzinato, L. (2006) para comenzar a elaborar sus propuestas.

A partir de allí se abordará de manera transversal las estrategias metodológicas, a través del texto de Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En: Corrientes didácticas contemporáneas y Orienti, Noelia y Justianovich, Silvina. (2017). Decisiones metodológicas en la enseñanza. Ficha de la cátedra Didáctica y curriculum.

**Comentario [36]:** No está conceptualmente claro. Edelstein no habla de estrategias metodológicas.

Luego de explicitar las diferentes estrategias se les presentará una serie de recursos que pueden utilizar para construir sus actividades. Una vez que los estudiantes visualizaron los recursos se les presentará la consigna para comenzar a realizar la planificaciones. Para ello se leerá la consigna y se preguntará si tienen alguna duda.

Segundo momento se les invitará a los estudiantes a colocarse con sus respectivas parejas para comenzar a realizar la construcción del contenido, los propósitos y los objetivos, se los irá orientando a medida que lo vayan realizando. Para ello se les pedirá que tengan en cuenta la estrategia que eligió cada grupo, para poder pensar el contenido y se les repartirá la grilla que comenzamos a realizar en las clases anteriores donde se especifica cada componente. Esta grilla le permite realizar apuntes en cada recuadro en el caso de que todavía no puedan pensar los objetivos y los propósitos, pero si las actividades, lo podrán especificar.

A medida que los estudiantes vayan construyendo cada componentes, se dejará a disposición los PowerPoint con las diapositivas de los componentes de la programación que estuvimos viendo (contenido- propósitos y objetivos) los textos que utilizamos para la construcción del contenido, propósitos y objetivos y los diseños curriculares.

Mientras los estudiantes van pensando y construyendo los componentes se los irá orientando con preguntas tales como ¿Cómo pensarías ese contenido para una sola clase? ¿Se podrá dar todo ese contenido en una sola clase? ¿Cómo podemos achicar ese contenido extenso? ¿Te parece si realizamos un esquema y vamos viendo que es lo central para sacar finalmente el contenido? ¿Qué es lo que te interesa enseñar de este tema? ¿Qué intenciones tenes o te propones? ¿Para qué? ¿Qué quieres que logren tus alumnos con eso que te propones enseñar? ¿Te parece si nos fijamos en la diapositiva de

los propósitos y objetivos? quizás te pueden ayudar a pensar en cómo construirlos y orientar a que apuntaba cada uno. En este sentido se irá retomando los componentes que fuimos viendo clases anteriores.

Tercer momento cuando las parejas finalicen la construcción de los componentes se les propondrá a cada pareja comentar lo que fueron construyendo, a partir de las preguntas ¿Qué contenidos eligieron? ¿En función de que estrategia? ¿Cómo lo fueron construyendo? ¿Qué haría el otro grupo en el lugar de ellos? ¿Qué estrategias pensaron para la construcción del contenido? ¿Pudieron construir algún propósito-objetivo? ¿Cómo lo resolvieron los demás grupos? ¿Pensaron en algunas actividades? ¿Qué recursos utilizarían de los que observamos o pensaron en otros? ¿A partir de que estrategias?

A medida que vayan comentando se ira institucionalizando sobre los diferentes componentes que no quedaron claros para poder continuar produciendo las planificaciones.

Para finalizar se les pedirá a los alumnos que continúen avanzando sobre los componentes de la programación, que puedan pensar para la próxima clase los recursos con lo que van abordar las actividades pueden tomar los ejemplos que vimos en clase o buscar otros materiales “en el Google académico” o donde prefieran de acuerdo con la estrategia metodológica seleccionada al comienzo de la planificación (Manual de mapeo- Cine ambiental- Salida de campo)

## Contenido

Construcción Metodológica. Estrategias didácticas.

## Propósitos

- Ofrecer instancias donde puedan pensar y reflexionar sobre construcción metodológica a partir del contenido, propósitos, objetivos y estrategias didácticas.
- Generar instancias de producción a partir de los materiales, recursos y estrategias para la construcción de los componentes de la planificación.

## Objetivos

- Comprender y reflexionar sobre los componentes de la programación de la enseñanza (contenidos, propósitos y objetivos) a partir de la construcción metodológica.

- Construir la producción de contenidos, propósitos/objetivos y estrategias didácticas, a partir de elaborar sus propias ideas y pongan a prueba diferentes modos de resolución.

#### Primer momento: 25 minutos

##### Saludo inicial.

Luego de que les estudiantes se acomoden se les presentará un PowerPoint con las diferentes estrategias que eligieron la clase anterior, sobre Cine Ambiental como experiencia estética de Gomez Sandra (2017). Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa de Iconoclasistas. (2013) y La salida de campo: una manera de enseñar y aprender geografía de Pérez de Sánchez, A. y Rodríguez Pizzinato, L. (2006) para comenzar a elaborar sus propuestas.

A partir de allí se abordará de manera transversal las estrategias metodológicas, a través del texto de Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En: Corrientes didácticas contemporáneas y Orienti, Noelia y Justianovich, Silvina. (2017). Decisiones metodológicas en la enseñanza. Ficha de la cátedra Didáctica y curriculum.

Las diapositivas del PowerPoint contendrán:

- Manual de mapeo
- Cine ambiental
- Salida de campo
- Construcción metodológica.
- Construcción de estrategias de enseñanza

Luego de explicitar las diferentes estrategias se les presentará una serie de recursos que pueden utilizar para construir sus actividades.

Cine ambiental:

- [Todas las películas – FINCA \(imd.org.ar\)](http://imd.org.ar)
- Textos de Bouzo

Salida de campo

- Centros culturales- museos

- Casa Mariani-Teruggi <https://asociacionanahi.org/casa-mariani-teruggi/> (También cuenta con un recorrido virtual si lo desean Sitio de Memoria Casa Mariani Teruggi)
- - Museo de Arte y Memoria de la Comisión Provincial por la Memoria, ubicado en calle 9 N° 984, e/ 51 y 53, abierto de martes a viernes de 14 a 19 hs. y los sábados de 16 a 20 hs. <http://www.comisionporlamemoria.org/museo/>
- - Espacio de Memoria Ex Comisaría 5ta (hay que organizarse de a grupos y solicitar visita guiada) y sino los últimos viernes de cada mes se suelen realizar a grupos generales (averiguar con antelación por las dudas). Está ubicado en Diag. 74 N° 2833 <https://www.facebook.com/EspacioMemoriaExComisaria5ta/>

#### Manual de mapeo

- [Iconoclasistas - Iconoclasistas](#)
- [Instructivo de mapeo colectivo para equipos de salud » UNLP](#)
- Grupos de Facebook “Mapeo Colectivo e investigación colaborativa”

Una vez que les estudiantes visualizaron los recursos se les presentará **la consigna para comenzar a realizar la planificaciones**. Para ello se leerá la consigna y se preguntará si tienen alguna duda.

#### Segundo momento 35 minutos. Taller “construimos propuestas de enseñanza”

Se les invitará a los estudiantes a colocarse con sus respectivas parejas **para comenzar a realizar la construcción del contenido, los propósitos y los objetivos, se los irá orientando a medida que lo vayan realizando**. Para ello se les pedirá que tengan en cuenta la estrategia que eligió cada grupo, para poder pensar el contenido y se les repartirá la grilla que comenzamos a realizar en las clases anteriores donde se especifica cada componente. Esta grilla le permite realizar apuntes en cada recuadro en el caso de que todavía no puedan pensar los objetivos y los propósitos, pero si las actividades, lo podrán **especificar**.

A medida que los estudiantes vayan construyendo cada componentes, se dejará a disposición los PowerPoint con las diapositivas de los componentes de la programación que estuvimos viendo (contenido- propósitos y objetivos) los textos que utilizamos para la construcción del contenido, propósitos y objetivos y los diseños **curriculares**.

Mientras los estudiantes van pensando y construyendo los componentes se los irá orientando con preguntas tales como ¿Cómo pensarías ese contenido para una sola clase? ¿Se podrá dar todo ese contenido en una sola clase? ¿Cómo podemos **achicar** ese contenido extenso? ¿Te parece si realizamos un esquema y vamos viendo que es lo central para sacar finalmente el contenido? ¿Qué es lo que te interesa enseñar de este

**Comentario [37]:** ¿esta es la consigna?  
¿qué tienen que hacer las estudiantes?

**Comentario [38]:** Estamos estableciendo que una planificación comienza por una estrategia de enseñanza???. Es un posicionamiento pero tenemos que tenerlo claro.

**Comentario [39]:** En clases anteriores

tema? ¿Qué intenciones tenes o te propones? ¿Para qué? ¿Qué quieres que logren tus alumnos con eso que te propones enseñar? ¿Te parece si nos fijamos en la diapositiva de los propósitos y objetivos? quizás te pueden ayudar a pensar en cómo construirlos y orientar a que apuntaba cada uno. En este sentido se irá retomando los componentes que fuimos viendo clases anteriores.

|                |  |
|----------------|--|
| Fundamentación |  |
| Contenido      |  |
| Propósito      |  |
| Objetivos      |  |
| Actividades    |  |
| Evaluación     |  |

### Tercer momento 25 minutos.

Una vez que la mayoría de las parejas finalice la construcción de los componentes se les propondrá a cada pareja comentar lo que fueron construyendo, a partir de las preguntas ¿Qué contenidos eligieron? ¿En función de que estrategia? ¿Cómo lo fueron construyendo? ¿Pudieron construir algún propósito-objetivo? ¿Pensaron en algunas actividades? ¿Qué recursos utilizarían de los que observamos o pensaron en otros? ¿A partir de que estrategias?

A medida que vayan comentando se ira institucionalizando sobre los diferentes componentes que no quedaron claros para poder continuar produciendo las planificaciones.

### Cierre 10 minutos

Para finalizar se les pedirá a los alumnos que continúen avanzando sobre los componentes de la programación, que puedan pensar para la próxima clase los recursos con lo que van abordar las actividades pueden tomar los ejemplos que vimos en clase o buscar otros materiales en el Google académico” de acuerdo con la estrategia

metodológica seleccionada al comienzo de la planificación (Manual de mapeo- Cine ambiental- Salida de campo)

Recursos

Grilla

Consigna

Textos

Diapositivas (contenido-propósitos y objetivos)

### Evaluación de la enseñanza.

- ¿Qué contenidos de las clases anteriores ayudaron a la construcción de las planificaciones?
- ¿Cómo les resultaron a los estudiantes la construcción de la construcción metodológica?
- ¿Cómo resultaron a los estudiantes los recursos? ¿le sirvieron para construcción de sus propuestas?
- ¿Lograron construir los diferentes componentes? ¿de qué manera?
- ¿Cómo resultaron los tiempos previstos para la actividad?
- Evaluación de los aprendizajes
- ¿Cómo fue la participación de los estudiantes en los diferentes momentos de clase?
- ¿Pudieron resolver los diferentes componentes de la planificación?
- ¿Cómo pudieron poner en diálogo las estrategias didácticas en los diferentes componentes de la planificación?
- ¿Qué componentes construyeron? ¿Qué estrategias utilizaron para su construcción?
- ¿De qué manera pudieron identificar la retroalimentación propuesta en laviñeta?
- ¿Observaron y dialogaron sobre instrumentos de registro de evaluación? ¿Qué aportaron?

#### Bibliografía del docente:

- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En: Corrientes didácticas contemporáneas. Paidós: Buenos Aires.
- Gomez Sandra (2017) Cine Ambiental como experiencia estética: Un reto para la enseñanza de la Geografía. Nadir:Rev.elect.geogr. Austral. Año 9,nº1 enero - julio2017.
- Iconoclasistas. (2013). Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa. Tinta Limón Ediciones. Disponible en: [https://geoactivismo.org/wp-content/uploads/2015/11/Manual\\_de\\_mapeo\\_2013.pdf](https://geoactivismo.org/wp-content/uploads/2015/11/Manual_de_mapeo_2013.pdf)
- Pérez de Sánchez, A. y Rodríguez Pizzinato, L. (2006) La salida de campo: una manera de enseñar y aprender geografía. Geoenseñanza, vol. 11, núm. 2, julio-diciembre
- Orienti, Noelia y Justianovich, Silvina. (2017). Decisiones metodológicas en la enseñanza. Ficha de la cátedra Didáctica y curriculum, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

#### Bibliografía del alumno:

- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En: Corrientes didácticas contemporáneas. Paidós: Buenos Aires.
- Gomez Sandra (2017) Cine Ambiental como experiencia estética: Un reto para la enseñanza de la Geografía. Nadir:Rev.elect.geogr. Austral. Año 9,nº1 enero - julio2017.

- Iconoclasistas. (2013). Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa. Tinta Limón Ediciones. Disponible en: [https://geoactivismo.org/wp-content/uploads/2015/11/Manual\\_de\\_mapeo\\_2013.pdf](https://geoactivismo.org/wp-content/uploads/2015/11/Manual_de_mapeo_2013.pdf)
- Pérez de Sánchez, A. y Rodríguez Pizzinato, L. (2006) La salida de campo: una manera de enseñar y aprender geografía. Geenseñanza, vol. 11, núm. 2, julio-diciembre

### Versión final

Instituto Superior de Formación Docente 96 “Dardo Rocha”

Profesorado de geografía

Asignatura: Prospectiva pedagógica didáctica

Co-formadora: Lapadula María Florentina

Practicante: Gutiérrez Stefani

Tiempo estimado: 2 horas

14/10

## Diseño de clase 6

---

### Fundamentación

La cátedra Prospectiva Pedagógico Didáctica se propuso realizar un taller luego de que los estudiantes hayan visto y trabajado con los componentes de la programación.

Esta clase se abordará a partir de un taller en donde los estudiantes comienzan a construir los diferentes componentes de sus planificaciones de acuerdo a la estrategia didáctica que cada grupo selecciono en la clase anterior (Mapeo colectivo-Salida de campo- Cine ambiental). Teniendo en cuenta que “el taller se entiende como una modalidad alternativa a la clase tradicional, que convierte al aula en un lugar de aprendizaje y trabajo. En él, docente y estudiantes desafían en conjunto problemas específicos, buscando que el aprender a aprender y el aprender a hacer se den de manera integrada” (Oriente y Justianovich, 2017:19)

En este sentido se pretende ofrecer instancias donde puedan pensar y reflexionar sobre construcción metodológica a partir del contenido, propósitos, objetivos y estrategias didácticas, generando un espacio de intercambio y de construcción colectiva de conocimientos a partir de un proceso. Esto es un hacer constante, donde se van

resolviendo situaciones prácticas de la construcción metodológica y las diferentes las estrategias didácticas. Teniendo en cuenta que construcción metodológica no se aplica de manera mecánica sino que se analiza y se reconstruye, elaborando estrategias específicas para diferentes situaciones, contextos y sujetos. Para ello se coordinará continuamente la producción grupal, aportando elementos conceptuales o procedimentales necesarios para la resolución del parcial donde se propone construir una propuesta de enseñanza para una clase. A partir de plantear problemas o ubicar a los estudiantes en determinadas situaciones para que éstos elaboren sus propias ideas, ponga a prueba diferentes modos de resolución y logre su propia construcción conceptual acerca de los primeros componentes de la propuesta de enseñanza (contenidos- propósitos y objetivos)

Para comenzar el taller se plantearán tres momentos y un cierre. En el primer momento se les presentará un PowerPoint con las diferentes estrategias que eligieron la clase anterior, sobre Cine Ambiental como experiencia estética de Gomez Sandra (2017). Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa de Iconoclasistas. (2013) y La salida de campo: una manera de enseñar y aprender geografía de Pérez de Sánchez, A. y Rodríguez Pizzinato, L. (2006) para comenzar a elaborar sus propuestas.

A partir de allí se abordará de manera transversal la construcción metodológicas y estrategias didácticas y la a través del texto de Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En: Corrientes didácticas contemporáneas y Orienti, Noelia y Justianovich, Silvina. (2017). Decisiones metodológicas en la enseñanza. Ficha de la cátedra Didáctica y curriculum.

Luego de explicitar las diferentes estrategias se les presentará una serie de recursos que pueden utilizar para construir sus actividades. Una vez que los estudiantes visualizaron los recursos se les presentará la consigna para comenzar a realizar la planificaciones. Para ello se leerá la consigna y se preguntará si tienen alguna duda.

Segundo momento se les invitará a los estudiantes a colocarse con sus respectivas parejas para comenzar a realizar la construcción del contenido, los propósitos y los objetivos, se los irá orientando a medida que lo vayan realizando. Para ello se les pedirá que tengan en cuenta la estrategia que eligió cada grupo, para poder pensar el contenido y se les repartirá la grilla que comenzamos a realizar en las clases anteriores donde se especifica cada componente. Esta grilla le permite realizar apuntes en cada recuadro en el caso de que todavía no puedan pensar los objetivos y los propósitos, pero si las actividades, lo podrán especificar.

A medida que los estudiantes vayan construyendo cada componentes, se dejará a disposición los PowerPoint con las diapositivas de los componentes de la programación que estuvimos viendo (contenido- propósitos y objetivos) los textos que utilizamos para la construcción del contenido, propósitos y objetivos y los diseños curriculares.

Mientras los estudiantes van pensando y construyendo los componentes se los irá orientando con preguntas tales como ¿Cómo pensarías ese contenido para una sola clase? ¿Se podrá dar todo ese contenido en una sola clase? ¿Cómo podemos achicar ese contenido extenso? ¿Te parece si realizamos un esquema y vamos viendo que es lo central para sacar finalmente el contenido? ¿Qué es lo que te interesa enseñar de este tema? ¿Qué intenciones tienes o te propones? ¿Para qué? ¿Qué quieres que logren tus alumnos con eso que te propones enseñar? ¿Te parece si nos fijamos en la diapositiva de los propósitos y objetivos? quizás te pueden ayudar a pensar en cómo construirlos y orientar a que apuntaba cada uno. En este sentido se irá retomando los componentes que fuimos viendo clases anteriores.

Tercer momento cuando las parejas finalicen la construcción de los componentes se les propondrá a cada pareja comentar lo que fueron construyendo, a partir de las preguntas ¿Qué contenidos eligieron? ¿En función de que estrategia? ¿Cómo lo fueron construyendo? ¿Qué haría el otro grupo en el lugar de ellos? ¿Qué estrategias pensaron para la construcción del contenido? ¿Pudieron construir algún propósito-objetivo? ¿Cómo lo resolvieron los demás grupos? ¿Pensaron en algunas actividades? ¿Qué recursos utilizarían de los que observamos o pensaron en otros? ¿A partir de que estrategias?

A medida que vayan comentando se irá institucionalizando sobre los diferentes componentes que no quedaron claros para poder continuar produciendo las planificaciones.

Para finalizar se les pedirá a los alumnos que continúen avanzando sobre los componentes de la programación, que puedan pensar para la próxima clase los recursos con lo que van abordar las actividades pueden tomar los ejemplos que vimos en clase o buscar otros materiales “en el Google académico” o donde prefieran de acuerdo con la estrategia metodológica seleccionada al comienzo de la planificación (Manual de mapeo- Cine ambiental- Salida de campo)

## Contenido

Construcción Metodológica. Estrategias didácticas.

## Propósitos

- Ofrecer instancias donde puedan pensar y reflexionar sobre construcción metodológica a partir del contenido, propósitos, objetivos y estrategias didácticas.
- Generar instancias de producción a partir de los materiales, recursos y estrategias para la construcción de los componentes de la planificación.

## Objetivos

- Comprender y reflexionar sobre los componentes de la programación de la enseñanza (contenidos, propósitos y objetivos) a partir de la construcción metodológica.
- Construir la producción de contenidos, propósitos/objetivos y estrategias didácticas, a partir de elaborar sus propias ideas y pongan a prueba diferentes modos de resolución.

### Primer momento: 25 minutos

#### Saludo inicial.

Luego de que les estudiantes se acomoden se les presentará un PowerPoint con las diferentes estrategias que eligieron la clase anterior, sobre Cine Ambiental como experiencia estética de Gomez Sandra (2017). Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa de Iconoclastas. (2013) y La salida de campo: una manera de enseñar y aprender geografía de Pérez de Sánchez, A. y Rodríguez Pizzinato, L. (2006) para comenzar a elaborar sus propuestas.

A partir de allí se abordará de manera trasversal las estrategias metodológicas, a través del texto de Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En: Corrientes didácticas contemporáneas y Orienti, Noelia y Justianovich, Silvina. (2017). Decisiones metodológicas en la enseñanza. Ficha de la cátedra Didáctica y curriculum.

Las diapositivas del PowerPoint contendrán:

- Manual de mapeo
- Cine ambiental
- Salida de campo
- Construcción metodológica.
- Construcción de estrategias de enseñanza

Luego de explicitar las diferentes estrategias se les presentará una serie de recursos que pueden utilizar para construir sus actividades.

Cine ambiental:

- [Todas las películas – FINCA \(imd.org.ar\)](http://imd.org.ar)
- Textos de Bouzo

## Salida de campo

- Centros culturales- museos
- Casa Mariani-Teruggi <https://asociacionanahi.org/casa-mariani-teruggi/>  
(También cuenta con un recorrido virtual si lo desean Sitio de Memoria Casa Mariani Teruggi)
- - Museo de Arte y Memoria de la Comisión Provincial por la Memoria, ubicado en calle 9 N° 984, e/ 51 y 53, abierto de martes a viernes de 14 a 19 hs. y los sábados de 16 a 20 hs. <http://www.comisionporlamemoria.org/museo/>
- - Espacio de Memoria Ex Comisaría 5ta (hay que organizarse de a grupos y solicitar visita guiada) y sino los últimos viernes de cada mes se suelen realizar a grupos generales (averiguar con antelación por las dudas). Está ubicado en Diag. 74 N° 2833 <https://www.facebook.com/EspacioMemoriaExComisaria5ta/>

## Manual de mapeo

- [Iconoclasistas - Iconoclasistas](#)
- [Instructivo de mapeo colectivo para equipos de salud » UNLP](#)
- Grupos de Facebook “Mapeo Colectivo e investigación colaborativa”

Una vez que les estudiantes visualizaron los recursos se les presentará la consigna para comenzar a realizar la planificaciones. Para ello se leerá la consigna y se preguntará si tienen alguna duda.

De acuerdo con las estrategias didácticas seleccionada en las clase anterior (manual de mapeo-cine ambiental-salida de campo) realizar una planificación para una clase teniendo en cuenta el área y el año específico.

Plasmar en la planificación los siguientes componentes.

**Fundamentación** Enmarcar la propuesta planteando la unidad curricular, qué es la disciplina para ustedes y porque es importante enseñarla en ese nivel, justificando el contenido que se va enseñar. Por otro lado platear que tiene que hacer el alumno para aprender esa disciplina, como se va a intervenir, que decisiones y estrategias van realizar.

Construir el **contenido**, teniendo en cuenta los criterios de selección, organización y secuenciación

Construir **los propósitos** teniendo en cuenta que este componente remarcan la intención del docente es decir que se formulan en términos de lo que los docentes pretendemos con las prácticas de enseñanza.

Segundo momento 35 minutos. Taller “construimos propuestas de enseñanza”

Se les invitará a los estudiantes a colocarse con sus respectivas parejas para comenzar a realizar la construcción del contenido, los propósitos y los objetivos. Para ello se les pedirá que tengan en cuenta la estrategia que eligió cada grupo, para poder pensar el contenido y se les repartirá la grilla que comenzamos a realizar en las clases anteriores donde se especifica cada componente. Esta grilla le permite realizar apuntes en cada recuadro para que puedan pensar el contenido, objetivos y los propósitos

A medida que los estudiantes vayan construyendo cada componentes, se dejará a disposición los PowerPoint con las diapositivas de los componentes de la programación que estuvimos viendo (contenido- propósitos y objetivos) los textos que utilizamos para la construcción del contenido, propósitos y objetivos y los diseños curriculares propuestos en las clases anteriores.

Mientras los estudiantes van pensando y construyendo los componentes se los irá orientando con preguntas tales como ¿Cómo pensarías ese contenido para una sola clase? ¿Se podrá dar todo ese contenido en una sola clase? ¿Cómo podemos especificar ese contenido extenso? ¿Te parece si realizamos un esquema y vamos viendo que es lo central para sacar finalmente el contenido? ¿Qué es lo que te interesa enseñar de este tema? ¿Qué intenciones tenes o te propones? ¿Para qué? ¿Qué quieres que logren tus alumnos con eso que te propones enseñar? ¿Te parece si nos fijamos en la diapositiva de los propósitos y objetivos? quizás te pueden ayudar a pensar en cómo construirlos y orientar a que apuntaba cada uno. En este sentido se irá retomando los componentes que fuimos viendo clases anteriores.

|                |  |
|----------------|--|
| Fundamentación |  |
| Contenido      |  |
| Propósito      |  |
| Objetivos      |  |
| Actividades    |  |
| Evaluación     |  |

### Tercer momento 25 minutos.

Una vez que la mayoría de las parejas finalice la construcción de los componentes se les propondrá a cada pareja comentar lo que fueron construyendo, a partir de las preguntas ¿Qué contenidos eligieron? ¿En función de que estrategia? ¿Cómo lo fueron construyendo? ¿Pudieron construir algún propósito-objetivo? ¿Pensaron en algunas actividades? ¿Qué recursos utilizarían de los que observamos o pensaron en otros? ¿A partir de que estrategias?

A medida que vayan comentando se ira institucionalizando sobre los diferentes componentes que no quedaron claros para poder continuar produciendo las planificaciones.

### Cierre 10 minutos

Para finalizar se les pedirá a los alumnos que continúen avanzando sobre los componentes de la programación, que puedan pensar para la próxima clase los recursos con lo que van abordar las actividades pueden tomar los ejemplos que vimos en clase o buscar otros materiales en el "Google académico" de acuerdo con la estrategia metodológica seleccionada al comienzo de la planificación (Manual de mapeo- Cine ambiental- Salida de campo)

Recursos

Grilla

Consigna

Textos

Diapositivas (contenido-propósitos y objetivos)

### Evaluación de la enseñanza.

- ¿Qué contenidos de las clases anteriores ayudaron a la construcción de las planificaciones?
- ¿Cómo les resultaron a los estudiantes la construcción de la construcción metodológica?
- ¿Cómo resultaron a los estudiantes los recursos? ¿le sirvieron para construcción de sus propuestas?
- ¿Lograron construir los diferentes componentes? ¿de qué manera?
- ¿Cómo resultaron los tiempos previstos para la actividad?

- Evaluación de los aprendizajes
- ¿Cómo fue la participación de los estudiantes en los diferentes momentos de clase?
- ¿Pudieron resolver los diferentes componentes de la planificación?
- ¿Cómo pudieron poner en dialogo las estrategias didácticas en los diferentes componentes de la planificación?
- ¿Qué componentes construyeron? ¿Qué estrategias utilizaron para su construcción?
- ¿De qué manera pudieron identificar la retroalimentación propuesta en laviñeta?
- ¿Observaron y dialogaron sobre instrumentos de registro de evaluación? ¿Qué aportaron?

Bibliografía del docente:

- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En: Corrientes didácticas contemporáneas. Paidós: Buenos Aires.
- Gomez Sandra (2017) Cine Ambiental como experiencia estética: Un reto para la enseñanza de la Geografía. Nadir:Rev.elect.geogr. Austral. Año 9,nº1 enero - julio2017.
- Iconoclasistas. (2013). Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa. Tinta Limón Ediciones. Disponible en: [https://geoactivismo.org/wp-content/uploads/2015/11/Manual\\_de\\_mapeo\\_2013.pdf](https://geoactivismo.org/wp-content/uploads/2015/11/Manual_de_mapeo_2013.pdf)

- Pérez de Sánchez, A. y Rodríguez Pizzinato, L. (2006) La salida de campo: una manera de enseñar y aprender geografía. *Geoenseñanza*, vol. 11, núm. 2, julio-diciembre
- Orienti, Noelia y Justianovich, Silvina. (2017). Decisiones metodológicas en la enseñanza. Ficha de la cátedra Didáctica y curriculum, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Bibliografía del alumno:

- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós: Buenos Aires.
- Gomez Sandra (2017) Cine Ambiental como experiencia estética: Un reto para la enseñanza de la Geografía. *Nadir:Rev.elect.geogr. Austral*. Año 9,nº1 enero - julio2017.
- Iconoclasistas. (2013). Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa. Tinta Limón Ediciones. Disponible en: [https://geoactivismo.org/wp-content/uploads/2015/11/Manual\\_de\\_mapeo\\_2013.pdf](https://geoactivismo.org/wp-content/uploads/2015/11/Manual_de_mapeo_2013.pdf)
- Pérez de Sánchez, A. y Rodríguez Pizzinato, L. (2006) La salida de campo: una manera de enseñar y aprender geografía. *Geoenseñanza*, vol. 11, núm. 2, julio-diciembre

Trabajo practico N°2

Integrantes: 2 personas.

Fecha de presentación:

**Criterios de evaluación**

- Construir metodológicamente el contenido a enseñar, propósitos y objetivos.
- Fundamentar sus decisiones a partir del marco referencial.
- Construir estrategias didácticas, a partir de las diferentes actividades
- Producir diferentes criterios de evaluación en relación con los objetivos.
- Utilizar diferentes recursos didácticos que permitan llevar a cabo las actividades propuestas.

- Presentar coherencia entre todos los componentes

#### **Pautas de presentación:**

Para realizar la planificación te sugerimos presentarla de este modo

- Caratula (integrantes- curso-asignatura-profesorado)
- Letra: Times New Rom 12
- Justificado
- Tamaño 1. 5
- Márgenes 2/5

#### Consigna

##### 1. De acuerdo a las siguientes estrategias didácticas.

- Gomez Sandra (2017) Cine Ambiental como experiencia estética: Un reto para la enseñanza de la Geografía. Nadir:Rev.elect.geogr. Austral. Año 9,nº1 enero - julio2017.
  - Iconoclasistas. (2013). Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa. Tinta Limón Ediciones. Disponible en: [https://geoactivismo.org/wp-content/uploads/2015/11/Manual\\_de\\_mapeo\\_2013.pdf](https://geoactivismo.org/wp-content/uploads/2015/11/Manual_de_mapeo_2013.pdf)
  - Pérez de Sánchez, A. y Rodríguez Pizzinato, L. (2006) La salida de campo: una manera de enseñar y aprender geografía. Geoenseñanza, vol. 11, núm. 2, julio-diciembre
- 1- Realizar una planificación para una clase en cuenta el texto seleccionado, el área y el año específico.
  - 2- Plasmar en la planificación los siguientes componentes.
- **Fundamentación** Enmarcar la propuesta planteando la unidad curricular, qué es la disciplina para ustedes y porque es importante enseñarla en ese nivel, justificando el contenido que se va enseñar. Por otro lado platear que tiene que hacer el alumno para aprender esa disciplina, como se va a intervenir, que decisiones y estrategias van realizar.
  - Construir el **contenido**, teniendo en cuenta los criterios de selección, organización y secuenciación
  - Construir **los propósitos** teniendo en cuenta que este componente remarcan la intención del docente es decir que se formulan en términos de lo que los docentes pretendemos con las prácticas de enseñanza.
  - Formular **los objetivos** planteando el logro posible de los alumnos. Teniendo en cuenta lo que se espera que les estudiantes alcancen, logren, hagan con los contenidos que seleccionaron.

- Construir **las actividades**, planteando la duración de la actividad, los recursos, las estrategias y las daciones
- Plantear **criterios de evaluación** teniendo en cuenta los objetivos propuestos.
- Especificar la **bibliografía utilizada para la producción de los diferentes**

Para realizar esta planificación se encuentran disponibles los materiales de lectura en la unidad III de la cátedra y el PowerPoint con los diferentes componentes.

### Bibliografía

Anijovich, R (2010) La retroalimentación en la evaluación. En: La evaluación significativa. Paidós: Buenos Aires

Anijovich, Rebeca y González, Carlos. (2011). Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos. Buenos Aires: Aique. Cap. 2: Develando los criterios de la evaluación (pp.39-53)

Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En: Corrientes didácticas contemporáneas. Paidós: Buenos Aires.

Feldman, Daniel. (2010b). Enseñanza y escuela. Buenos Aires: Paidós. Cap. 3: Los objetivos en el curriculum y la enseñanza (pp.57-73)

Feldman, D. (2009) Didáctica general. MCE/ INFOD Cap III y IV

Gomez Sandra (2017) Cine Ambiental como experiencia estética: Un reto para la enseñanza de la Geografía. Nadir:Rev.elect.geogr. Austral. Año 9,nº1 enero - julio2017.

Iconoclastas. (2013). Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa. Tinta Limón Ediciones. Disponible en: [https://geoactivismo.org/wp-content/uploads/2015/11/Manual\\_de\\_mapeo\\_2013.pdf](https://geoactivismo.org/wp-content/uploads/2015/11/Manual_de_mapeo_2013.pdf)

Steiman, Jorge. (2012). Más didáctica (en la educación superior). Buenos Aires: Universidad Instituto Superior de Formación Docente 96 “Dardo Rocha”

Profesorado de geografía

Asignatura: Prospectiva pedagógica didáctica

Co-formadora: Lapadula María Florentina

Practicante: Gutiérrez Stefani

Tiempo estimado: 2 horas

21/10

## **Diseño 7**

### Fundamentación

Continuando con la producción de los diferentes componentes de la programación de la enseñanza en el taller propuesta por la cátedra Prospectiva Pedagógico Didáctica se revisarán los componentes realizados en la clase anterior (contenidos, propósitos y objetivos) además se abordarán los criterios de evaluación y la producción de las actividades.

En este sentido se pretende ofrecer instancias donde puedan pensar y reflexionar sobre construcción metodológica realizadas en la clase anterior y construir los demás componentes a través del intercambio y de construcción colectiva de conocimientos a partir de un proceso. Esto es un hacer constante, donde se van resolviendo situaciones prácticas a partir de la construcción metodológica y las diferentes estrategias didácticas

Para ello se coordinará continuamente la producción grupal, aportando elementos conceptuales o procedimentales necesarios para la resolución de la tarea. A partir de plantear problemas o ubicar a los estudiantes en determinadas situaciones para que éstos elaboren sus propias ideas, ponga a prueba diferentes modos de resolución y logren su propia construcción conceptual. De este modo se abordaran todos los componentes de la programación de la enseñanza, lo cual la docente de la cátedra continuará trabajando.

Esta clase se abordará a partir de dos momentos y un cierre. Para comenzar la clase se retomaran los componentes abordados en la clase anterior para terminar de concretar los contenidos que se proponen enseñar, los propósitos y objetivos. Para ello se les propondrá que reconstruyan nuevamente el contenido, por ejemplo el grupo que selecciono la contaminación que elija algún Río de la Plata específico y que a partir de allí comiencen a pensar la propuesta, el siguiente grupo se le planteará que seleccionen una provincia de Argentina donde se evidencie la problemática de la soja y el último grupo se les pedirá que se centren en la problemáticas de un territorio de alguna comunidad específica (mapuches, wichi)

A medida que lo vayan reconstruyendo estos componentes ayudando a los estudiantes y corrigiendo los diferentes propósitos y objetivos. Luego de que cada grupo hayan determinado cada contenido, propósito y objetivos, se les presentará nuevamente el recurso de los criterios de evaluación para comenzar a realizar los criterios a partir de los objetivos que construyeron.

Segundo momento se les pedirá a los estudiantes que comiencen a armar las actividades que desean abordar en sus clases teniendo en cuenta las estrategias didácticas, por otro lado se les pedirá que produzcan los criterios de evaluación de acuerdo a los objetivos. Para ello se les presentará un texto especificando a que apuntan los criterios y una grilla de evaluación para que puedan orientarse. Luego de leerles la consigna se les presentará

**Comentario [40]:** ¿la producción o las actividades no estarían implicadas en los criterios de evaluación? ¿vos querés valorar el avance en la producción de las actividades? No está claro.

**Comentario [41]:** Aquí hay una cuestión conceptual. Todos los componentes son constitutivos de la construcción metodológica.

**Comentario [42]:** Las estrategias didácticas también son constitutivas de la construcción metodológica.

**Comentario [43]:** sector

**Comentario [44]:** ver la redacción. No utilizar tantos gerundios.

**Comentario [45]:** Desde un posicionamiento tecnista instrumento de confrontar objetivos-evaluación.

**Comentario [46]:** Ver la redacción

un modelo de planificación de una clase para que puedan observar cómo se desarrolla la planificación para una sola clase teniendo en cuenta los diferentes momentos, los tiempos, las estrategias, los recursos y los criterios. A medida que vayan observando se les pedirá que piensen en cómo abordar el contenido en una y cuarenta minutos, que puedan desandar el contenido que realizaron en diferentes momentos de la clase teniendo en cuenta el tiempo.

**Comentario [47]:** No observan. Analizan

A medida que les estudiantes vayan realizando la propuesta se pasará por los diferentes grupos y para orientarlos se les preguntará ¿se relacionan los propósitos con los objetivos? ¿Les parece que se vinculan los objetivos con los criterios? ¿Qué pretenden evaluar? ¿Se acuerdan que planteaba la evaluación formativa? ¿A que apuntaba este tipo de evaluación? ¿Qué plantearon como actividad? ¿Qué estrategias van a utilizar en los diferentes momentos de la clase?

Para finalizar se les propondrá a cada grupo exponer los que se proponen enseñar ¿cómo pudieron reconstruir el contenido? ¿Cómo resolvieron la producción de los propósitos y objetivos? ¿De qué forma lo vincularon con la evaluación? ¿Qué criterios se propusieron abordar? ¿Qué estrategias didácticas implementarán? ¿Los demás grupos que estrategias utilizaría para esa propuesta? ¿Qué orientaciones pensaron para llevar a cabo la actividad? ¿Cuántas actividades pensaron? ¿En cuánto tiempo cada una? ¿Qué recursos van a utilizar?

Luego interactuar se les pedirá que a partir de una serie de criterios evalúen el desempeño que tuvo en las clases, para poder tener en cuenta que les parecieron las clases, que aprendieron y que queda por mejorar, en este sentido se les pedirá que si no quieren colocar su nombre lo realicen de manera anónima.

## Contenido

Construcción Metodológica (contenido, propósitos, objetivos, criterios de evaluación)

Estrategias didácticas (actividades)

**Comentario [48]:** Es una posibilidad

## Propósitos

- Ofrecer instancias donde puedan pensar y reflexionar sobre la construcción metodológica de la clase a partir del contenido, propósitos, objetivos, criterios de evaluación y estrategias didácticas.

**Comentario [49]:** En este propósito las estrategias son constitutivas de la construcción metodológica. En la redacción del contenido están desagregadas. Esto hay que aclararlo.

- Generar instancias de producción a partir de los materiales, recursos y estrategias para la construcción de los componentes de la planificación.

**Comentario [50]:** ¿Qué querés decir? ¿qué te proponés?

## Objetivos

- Comprender y reflexionar sobre los componentes de la programación de la enseñanza (contenidos, propósitos, objetivos, criterios de evaluación) a partir de la construcción metodológica.
- Reconstruir la producción de los contenidos, propósitos/objetivos.
- Construcción de los criterios de evaluación y estrategias didácticas, a partir de elaborar sus propias ideas y pongan a prueba diferentes modos de resolución.

**Comentario [51]:** ¿qué pasa con las estrategias?

## Continuamos con el taller “producción del propuesta de enseñanza”

### Primer momento 25 minutos

Para comenzar la clase se retomaran los componentes abordados en la clase anterior para terminar de concretar los contenidos que se proponen enseñar, los propósitos y objetivos. Para ello se les propondrá que reconstruyan nuevamente el contenido, por ejemplo el grupo que selecciono la contaminación que elija algún Río de la Plata específico y que a partir de allí comiesen a pensar la propuesta, el siguiente grupo se le planteará que seleccionen una provincia de Argentina donde se evidencie la problemática de la soja y el último grupo se les pedirá que se centren en la problemáticas de un territorio de alguna comunidad específica (mapuches, wichi)

**Comentario [52]:** Acá estamos problematizando la construcción del contenido y el recorte para una hora clase. Establecí muy bien el tiempo de la clase. Eso debe estar claro desde el principio.

A medida que lo vayan reconstruyendo estos componentes ayudando a los estudiantes y corrigiendo los diferentes propósitos y objetivos. Luego de que cada grupo hayan determinado cada contenido, propósito y objetivos, se les presentará nuevamente el recurso de los criterios de evaluación para comenzar a realizar los criterios a partir de los objetivos que construyeron.

### Segundo momento 30 minutos

Luego de que les estudiantes reconstruyeran los componentes abordados en la clase anterior, se les pedirá que comience armar las actividades que desean abordar en sus clases teniendo en cuenta las estrategias didácticas, por otro lado se les pedirá que produzcan los criterios de evaluación de acuerdo a los objetivos. Para ello se les presentará un texto especificando a que apuntan los criterios y una grilla de evaluación para que puedan orientarse.

Consigna:

Comenzar a construir **las actividades**, planteando la duración de la actividad, los recursos, las estrategias y las daciones y plantear los **criterios de evaluación** teniendo en cuenta los objetivos propuestos. ¿Cuándo miran la coherencia interna?

Luego de leerles la consigna se les presentará un modelo de planificación de una clase para que puedan observar cómo se desarrolla la planificación para una sola clase teniendo en cuenta los diferentes momentos, los tiempos, las estrategias, los recursos y los criterios. A medida que vayan observando se les pedirá que piensen en cómo abordar el contenido **en una y cuarenta minutos**, que puedan desandar el contenido que realizaron en diferentes momentos de la clase teniendo en cuenta el tiempo.

A medida que les estudiantes vayan realizando la propuesta se pasará por los diferentes grupos y para orientarlos se les preguntará ¿se relaciona los propósitos con los objetivos? ¿Les parece que se vinculan los objetivos con los criterios? ¿Qué pretenden evaluar? ¿Se acuerdan que planteaba la evaluación formativa? ¿A que apuntaba este tipo de evaluación? ¿Qué plantearon como actividad? ¿Qué estrategias van a utilizar en los diferentes momentos de la clase?

#### Cierre 25 minutos

Para finalizar se les propondrá a cada grupo exponer los que se proponen enseñar ¿cómo pudieron reconstruir el contenido? ¿Cómo resolvieron la producción de los propósitos y objetivos? ¿De qué forma lo vincularon con la evaluación? ¿Qué criterios se propusieron abordar? ¿Qué estrategias didácticas implementarán? ¿Los demás grupos que estrategias utilizaría para esa propuesta? ¿Qué orientaciones pensaron para llevar a cabo la actividad? ¿Cuántas actividades pensaron? ¿En cuánto tiempo cada una? ¿Qué recursos van a utilizar?

Luego interactuar se les pedirá que a partir de una serie de criterios evalúen el desempeño que tuvo en las clases, para poder tener en cuenta que les parecieron las clases, que aprendieron y que queda por mejorar, en este sentido se les pedirá que si no quieren colocar su nombre lo realicen de manera anónima.

Recursos

Grilla

Consigna

Textos con criterios de evaluación

## Planificaciones

### Evaluación de la enseñanza.

- ¿Qué contenidos de las clases anteriores ayudaron a la construcción de las planificaciones?
- ¿Cómo les resultaron a los estudiantes la construcción de la construcción metodológica?
- ¿Cómo resultaron a los estudiantes los recursos? ¿le sirvieron para construcción de sus propuestas?
- ¿Lograron construir los diferentes componentes? ¿de qué manera?
- ¿Cómo comenzaron a construir los diferentes componentes?
- ¿los relacionaron? ¿de qué manera?
- ¿Cómo resultaron los tiempos previstos para la actividad?
- Evaluación de los aprendizajes
- ¿Cómo la interacción entre los estudiantes en los diferentes momentos de clase?
- ¿Pudieron resolver los diferentes componentes de la planificación?
- ¿Cómo pudieron poner en diálogo las estrategias didácticas en los diferentes componentes de la planificación?
- ¿Qué componentes lograron realizar? ¿Qué estrategias utilizaron para su construcción?
- ¿Observaron y dialogaron sobre instrumentos de registro de evaluación?

### Bibliografía del docente

- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En: Corrientes didácticas contemporáneas. Paidós: Buenos Aires.
- Oriente, Noelia y Justianovich, Silvina. (2017). Decisiones metodológicas en la enseñanza. Ficha de la cátedra Didáctica y curriculum, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

## Bibliografía del alumno

- Anijovich, Rebeca y González, Carlos. (2011). Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos. Buenos Aires: Aique. Cap. 2: Develando los criterios de la evaluación (pp.39-53)
- Feldman, D. (2009) Didáctica general
- Gomez Sandra (2017) Cine Ambiental como experiencia estética: Un reto para la enseñanza de la Geografía. Nadir:Rev.elect.geogr. Austral. Año 9,nº1 enero - julio2017.
- Iconoclasistas. (2013). Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa. Tinta Limón Ediciones. Disponible en: [https://geoactivismo.org/wp-content/uploads/2015/11/Manual\\_de\\_mapeo\\_2013.pdf](https://geoactivismo.org/wp-content/uploads/2015/11/Manual_de_mapeo_2013.pdf)
- Pérez de Sánchez, A. y Rodríguez Pizzinato, L. (2006) La salida de campo: una manera de enseñar y aprender geografía. Geenseñanza, vol. 11, núm. 2, julio-diciembre

## Versión final

Instituto Superior de Formación Docente 96 “Dardo Rocha”

Profesorado de geografía

Asignatura: Prospectiva pedagógica didáctica

Co-formadora: Lapadula María Florentina

Practicante: Gutiérrez Stefani

Tiempo estimado: 2 horas

## Diseño 7

---

### Fundamentación

Continuando con la producción de los diferentes componentes de la programación de la enseñanza en el taller propuesta por la cátedra Prospectiva Pedagógico Didáctica se revisarán los componentes realizados en la clase anterior (contenidos, propósitos y objetivos) además se abordarán los criterios de evaluación y se comenzará a producir las actividades,.

En este sentido se pretende ofrecer instancias donde puedan pensar y reflexionar sobre construcción metodológica realizadas en la clase anterior y continuar construyendo a través del intercambio los componentes que quedaron pendientes. Esto es un hacer constante, donde se van resolviendo situaciones prácticas a partir de la construcción metodológica.

Para ello se coordinará continuamente la producción grupal, aportando elementos conceptuales o procedimentales necesarios para la resolución de la tarea. A partir de plantear problemas o ubicar a los estudiantes en determinadas situaciones para que éstos elaboren sus propias ideas, ponga a prueba diferentes modos de resolución y logren su propia construcción conceptual. De este modo se abordaran todos los componentes de la programación de la enseñanza, lo cual la docente de la cátedra continuará trabajando.

Esta clase se abordará a partir de dos momentos y un cierre. Para comenzar la clase se retomaran los componentes abordados en la clase anterior para terminar de concretar los contenidos que se proponen enseñar, los propósitos y objetivos. Para ello se les propondrá que reconstruyan nuevamente el contenido, por ejemplo el grupo que selecciono la contaminación que elija algún sector específico del Río de la Plata y que a partir de allí comiencen a pensar la propuesta, el siguiente grupo se le planteará que seleccionen una provincia de Argentina donde se evidencie la problemática de la soja y el último grupo se les pedirá que se centren en la problemáticas de un territorio de alguna comunidad específica (Mapuches, Wichi)

A medida que reconstruyan estos componentes se irá corrigiendo los diferentes propósitos y objetivos. Luego de que cada grupo hayan determinado cada contenido, propósito y objetivos, se les presentará nuevamente el recurso de los criterios de evaluación para comenzar pensar que es lo que quieren que aprendan sus estudiantes.

Segundo momento se les pedirá a los estudiantes que comiencen a armar las actividades que desean abordar en sus clases teniendo en cuenta las estrategias didácticas, por otro lado se les pedirá que produzcan los criterios de evaluación. Para ello se les presentará el texto de Anijovich, Rebeca y González, Carlos. (2011). Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos. Buenos Aires: Aique. Cap. 2: Develando los criterios de la evaluación (pp.39-53) y una grilla de evaluación para que puedan orientarse.

Luego se leerá la consigna y se les presentará un modelo de planificación de una clase para que puedan observar cómo se desarrolla la planificación para una sola clase teniendo en cuenta los diferentes momentos, los tiempos, las estrategias, los recursos y los criterios. A medida que vayan analizando se les pedirá que piensen en cómo abordar el contenido de la clase en una hora y que lo puedan ir desandando en los diferentes momentos.

A medida que los estudiantes vayan realizando la propuesta se pasará por los diferentes grupos y para orientarlos se les preguntará ¿se relacionan los propósitos con los objetivos? ¿Les parece que se vinculan los objetivos con los criterios? ¿Qué pretenden evaluar? ¿Se acuerdan que planteaba la evaluación formativa? ¿A qué apuntaba este tipo de evaluación? ¿Qué plantearon como actividad? ¿Qué estrategias van a utilizar en los diferentes momentos de la clase?

Para finalizar se les propondrá a cada grupo exponer los que se proponen enseñar ¿cómo pudieron reconstruir el contenido? ¿Cómo resolvieron la producción de los propósitos y objetivos? ¿De qué forma lo vincularon con la evaluación? ¿Qué criterios se propusieron abordar? ¿Qué estrategias didácticas implementarán? ¿Los demás grupos que estrategias utilizaría para esa propuesta? ¿Qué orientaciones pensaron para llevar a cabo la actividad? ¿Cuántas actividades pensaron? ¿En cuánto tiempo cada una? ¿Qué recursos van a utilizar?

Luego interactuar se les pedirá que a partir de una serie de criterios evalúen el desempeño que tuvo en las clases, para poder tener en cuenta que les parecieron las clases, que aprendieron y que queda por mejorar, en este sentido se les pedirá que si no quieren colocar su nombre lo realicen de manera anónima.

## Contenido

Construcción Metodológica (contenido, propósitos, objetivos, criterios de evaluación, actividades)

## Propósitos

- Ofrecer instancias donde puedan pensar y reflexionar sobre la construcción metodológica de la clase a partir del contenido, propósitos, objetivos, criterios de evaluación y las actividades.
- Generar instancias de producción de los diferentes componentes de la planificación a partir de materiales, recursos y estrategias didácticas.

## Objetivos

- Comprender y reflexionar sobre los componentes de la programación de la enseñanza (contenidos, propósitos, objetivos, criterios de evaluación, estrategias didácticas) a partir de la construcción metodológica.
- Reconstruir la producción de los contenidos, propósitos/objetivos.
- Construcción de los criterios de evaluación y estrategias didácticas, a partir de elaborar sus propias ideas y pongan a prueba diferentes modos de resolución.

### Continuamos con el taller “producción del propuesta de enseñanza”

#### Primer momento 25 minutos

Para comenzar la clase se retomaran los componentes abordados en la clase anterior para terminar de concretar los contenidos que se proponen enseñar, los propósitos y objetivos. Para ello se les propondrá que reconstruyan nuevamente el contenido, por ejemplo el grupo que selecciono la contaminación que elija algún sector específico del Río de la Plata y que a partir de allí comiencen a pensar la propuesta, el siguiente grupo se le planteará que seleccionen una provincia de Argentina donde se evidencie la problemática de la soja y el último grupo se les pedirá que se centren en la problemáticas de un territorio de alguna comunidad específica (Mapuches, Wichi)

A medida que reconstruyan estos componentes se irá corrigiendo los diferentes propósitos y objetivos. Luego de que cada grupo hayan determinado cada contenido, propósito y objetivos, se les presentará nuevamente el recurso de los criterios de evaluación para comenzar pensar que es lo que quieren que aprendan sus estudiantes

#### Segundo momento 30 minutos

Luego de que les estudiantes reconstruyeran los componentes abordados en la clase anterior, se les pedirá a los estudiantes que comiencen a armar las actividades que desean abordar en sus clases teniendo en cuenta las estrategias didácticas, por otro lado se les pedirá que produzcan los criterios de evaluación. Para ello se les presentará el texto de Anijovich, Rebeca y González, Carlos. (2011). Evaluar para aprender.

Conceptos e instrumentos. Buenos Aires: Aique. Cap. 2: Develando los criterios de la evaluación (pp.39-53) y una grilla de evaluación para que puedan orientarse.

Consigna:

Comenzar a construir **las actividades**, planteando la duración de la actividad, los recursos, las estrategias y las daciones y plantear los **criterios de evaluación** teniendo en cuenta a coherencia interna.

Luego se leerá la consigna y se les presentará un modelo de planificación de una clase para que puedan observar cómo se desarrolla la planificación para una sola clase teniendo en cuenta los diferentes momentos, los tiempos, las estrategias, los recursos y los criterios. A medida que vayan analizando se les pedirá que piensen en cómo abordar el contenido de la clase en una hora y que lo puedan ir desandando en los diferentes momentos.

A medida que les estudiantes vayan realizando la propuesta se pasará por los diferentes grupos y para orientarlos se les preguntará ¿se relacionan los propósitos con los objetivos? ¿Les parece que se vinculan los objetivos con los criterios? ¿Qué pretenden evaluar? ¿Se acuerdan que planteaba la evaluación formativa? ¿A que apuntaba este tipo de evaluación? ¿Encontraron una coherencia interna entre los propósitos, objetivos y criterios de evaluación? ¿Qué plantearon como actividad? ¿Qué estrategias van a utilizar en los diferentes momentos de la clase?

#### Cierre 25 minutos

Para finalizar se les propondrá a cada grupo exponer los que se proponen enseñar ¿cómo pudieron reconstruir el contenido? ¿Cómo resolvieron la producción de los propósitos y objetivos? ¿De qué forma lo vincularon con la evaluación? ¿Qué criterios se propusieron abordar? ¿Qué estrategias didácticas implementarán? ¿Los demás grupos que estrategias utilizaría para esa propuesta? ¿Qué orientaciones pensaron para llevar a cabo la actividad? ¿Cuántas actividades pensaron? ¿En cuánto tiempo cada una? ¿Qué recursos van a utilizar?

Luego interactuar se les pedirá que a partir de una serie de criterios evalúen el desempeño que tuvo en las clases, para poder tener en cuenta que les parecieron las clases, que aprendieron y que queda por mejorar, en este sentido se les pedirá que si no quieren colocar su nombre lo realicen de manera anónima.

Recursos

Grilla

Consigna

Textos con criterios de evaluación

Planificaciones

### Evaluación de la enseñanza.

- ¿Qué contenidos de las clases anteriores ayudaron a la construcción de las planificaciones?
- ¿Cómo les resultaron a los estudiantes la construcción de la construcción metodológica?
- ¿Cómo resultaron a los estudiantes los recursos? ¿le sirvieron para construcción de sus propuestas?
- ¿Lograron construir los diferentes componentes? ¿de qué manera?
- ¿Cómo comenzaron a construir los diferentes componentes?
- ¿los relacionaron? ¿de qué manera?
- ¿Cómo resultaron los tiempos previstos para la actividad?
- Evaluación de los aprendizajes
- ¿Cómo la interacción entre los estudiantes en los diferentes momentos de clase?
- ¿Pudieron resolver los diferentes componentes de la planificación?
- ¿Cómo pudieron poner en diálogo las estrategias didácticas en los diferentes componentes de la planificación?
- ¿Qué componentes lograron realizar? ¿Qué estrategias utilizaron para su construcción?
- ¿Observaron y dialogaron sobre instrumentos de registro de evaluación?

Bibliografía del docente

- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En: Corrientes didácticas contemporáneas. Paidós: Buenos Aires.
- Orienti, Noelia y Justianovich, Silvina. (2017). Decisiones metodológicas en la enseñanza. Ficha de la cátedra Didáctica y curriculum, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

#### Bibliografía del alumno

- Anijovich, Rebeca y González, Carlos. (2011). Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos. Buenos Aires: Aique. Cap. 2: Develando los criterios de la evaluación (pp.39-53)
- Feldman, D. (2009) Didáctica general
- Gomez Sandra (2017) Cine Ambiental como experiencia estética: Un reto para la enseñanza de la Geografía. Nadir:Rev.elect.geogr. Austral. Año 9,nº1 enero - julio2017.
- Iconoclasistas. (2013). Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa. Tinta Limón Ediciones. Disponible en: [https://geoactivismo.org/wp-content/uploads/2015/11/Manual\\_de\\_mapeo\\_2013.pdf](https://geoactivismo.org/wp-content/uploads/2015/11/Manual_de_mapeo_2013.pdf)
- Pérez de Sánchez, A. y Rodríguez Pizzinato, L. (2006) La salida de campo: una manera de enseñar y aprender geografía. Geenseñanza, vol. 11, núm. 2, julio-diciembre

#### Anexo

### Planeación y desarrollo de la salida de campo

El trabajo de campo debe ser desarrollado de forma contextualizada con un conjunto de actividades de enseñanza – aprendizaje articulado entre sí, que contribuyan a conectar los conocimientos del estudiante antes, durante y después de la salida de campo.

ANTES:

Para iniciar la actividad, y antes de ponerse en marcha, el profesor debe realizar una visita de reconocimiento para efectuar el itinerario del trabajo y buscar información referente al área de estudio, hacer un bloqueo de la zona (**inspección previa**) en la cual se observen las áreas disponibles para ejecutar las actividades, verificar los espacios de riesgos, vías de escape, préstamo de servicios, verificación de horarios de visitas habituales y limitaciones de la zona. Establecer un cronograma de trabajo y la distribución de las tareas por cada participante de la actividad.

Se dialogará acerca del propósito de la actividad, sus beneficios e importancia. Se preguntará a los alumnos si conocen el lugar (donde se observe la contaminación), qué imaginan que encontrarán allí, con qué objetivo creen que realizan la salida, etc. esto se hace con el fin de recolectar una lluvia de ideas y generar expectativas, además de involucrar en el proceso a los estudiantes. A partir de las respuestas, se comentarán otras características del lugar elegido, las razones de la elección y los objetivos de aprendizaje que se ha propuesto alcanzar, haciendo un registro conjunto del "plan de acción".

Se puede pensar en una pregunta problema que se pretende los estudiantes la resuelvan a través de la realización de las distintas actividades propuestas para la salida de campo. La pregunta problema planteada puede ser por ejemplo ¿Cuáles son los principales factores o causas que contribuyen en la contaminación del Río Reconquista? ¿Qué evidencias podríamos obtener? Es el maestro al inicio aborda la temática a manera de introducción (de forma expositiva, charla, utilización de imágenes, videos, etc.) a partir de un fragmento noticioso del río específico que va a trabajar. A partir de la información que el docente aborda a partir de un texto, fragmento, relato, etc se pretende analizar con los estudiantes los distintos posibles factores o causas que contribuyen en la contaminación de los ríos de la ciudad, **es decir, los estudiantes antes de realizar la visita a los sitios seleccionados para su exploración y visualización estarán más documentados sobre el tema lo cual les permitirá realizar sus actividades prácticas (observación, toma de datos, toma de muestras, registros fotográficos, entre otros) con una intencionalidad clara.** En este momento se le da importancia al material didáctico, que es abordado por el maestro quien involucra poco a poco a los estudiantes con el contenido que pretende enseñar.

A medida que se va avanzando en la temática, la cual no solo requiere de una introducción, sino de un intercambio paralelo de información coherente con la lectura y análisis de las determinadas concepciones. En este momento los estudiantes plantearán las posibles respuestas al problema por ejemplo ¿Cuáles son los principales factores o causas que contribuyen en la contaminación del Río Reconquista?, es decir, los

estudiantes plantearían **sus hipótesis a partir de lo que conocieron sobre los “males”** que aquejan al Río Reconquista, para ello, deberán considerar cuál o cuáles de los mismos serían los factores principales que contribuyen en la contaminación de los ríos.

Posteriormente, diseñarán la estrategia de resolución del problema y el plan de acción para su resolución, lo cual implica considerar los procedimientos, técnicas de recolección de información y toma de datos que les aportarán como evidencias que soportan empíricamente sus hipótesis; el material con orientaciones sobre que mirar o que vamos a ir a observar específicamente, para que puedan tomar decisiones los estudiantes respecto a la manera como se llegaría a resolver el problema.

#### DURANTE

Durante la salida de campo se pretenderá implementar el plan de acción (las actividades que formarán parte de la estrategia de resolución del problema: POR EJEMPLO las preguntas que nos planteamos al comienzo ¿Cuáles son los principales factores o causas que contribuyen en la contaminación del Río Reconquista? ¿Qué evidencias podríamos obtener?

Estas preguntas pueden ser plasmadas en un afiche donde todos puedan pensar o construir de a grupos una bitácora para ver que hipótesis y evidencias salen de cada grupo para que puedan ejercitar destrezas (observar, anotar, dibujar...) también debe fomentar la reflexión, incentivando al estudiante a exponer sus ideas y ejercitar capacidades. Al momento de realizar las observaciones hay que tener en cuenta las características cualitativas del área, en función de los objetivos que se plantea en el cronograma del plan de acción. Por otro lado si se van a implementar entrevistas o encuestas a personajes locales y/o autoridades, como también al realizar grabaciones, tomar fotografías, levantar planos, realizar dibujos, trazar figuras y bocetos, etc. se tendrá especial importancia el adquirir los datos primarios recogidos en este momento, pues posibilita la construcción y reconstrucción del conocimiento, la verificación de las hipótesis, la validación y contrastación de las teorías, esto también es parte de la bitácora que un cuadernillo donde se va armando todo el informe.

#### DESPUÉS:

Finalizada cada sesión de interacción o utilización del material, existe también una discusión pertinente a la clarificación de ideas, la participación en debates y socializaciones. Culminando con el logro de objetivos como el acercamiento de los niños a su realidad y cotidianidad, y la creación de conciencia en cuanto a la preservación de los Ríos. También se debe realizar el análisis de los datos obtenidos durante las mediciones en campo. El docente plantea una discusión dirigida, acerca de los aspectos más relevantes desarrollados durante el trabajo, revivir la experiencia, evocar momentos y conocimientos. Además, de conocer las diferentes interpretaciones sobre los significados construidos para finalizar se hace una valoración de los nuevos aprendizajes en términos de conocimientos construidos o reconstruidos.

Posibles criterios que pueden plantear como evaluación

- ¿Cómo indaga el tema propuesto?

- ¿Cómo reconoce las problemáticas? ¿con que las relaciona?
- ¿En la interacción que aspectos menciona sobre las problemáticas?
- ¿Cómo describe las características de la problemática?
- ¿A partir de qué aspectos reconoce las causas y consecuencias de la problemática?
- ¿Cómo analiza y reflexiona sobre la información o datos obtenido?
- ¿Indaga a través de las preguntas orientadoras?
- ¿De qué manera identifica las problemáticas en el mapa? ¿Qué estrategias utiliza? ¿Cómo interactúa con el resto del grupo?
- ¿Cómo relaciona el film propuesto con la bibliografía?

### Evaluación de las clases propuestas

En relación con mis clases:

- ¿Las explicaciones fueron claras? ¿Qué debería mejorar?
- ¿La bibliografía propuesta les sirvió para construir sus propuestas? Atiendan a las explicaciones, la complejidad, la pertinencia para el tema. Otras cuestiones de tu interés ¿Qué debería mejorar?
- ¿Las clases te permitieron posicionarte mejor para la construcción de la propuesta de clase?
- La forma de organización y articulación del contenido te resulto correcta? ¿Advertiste las relaciones o los contenidos quedaron inconexos?
- ¿Cuándo se retomaron los contenidos te pareció claro?
- Los recursos PowerPoint, textos, diseños curriculares, escenas de clases y planificaciones, construcción de evaluación formativa desde una viñera. ¿Te sirvieron para poder pensar en sus planificaciones?
- ¿Qué les parecieron las actividades? ¿Les ayudaron a pensar y reflexionar sobre su propia practica?
- ¿Qué sugerirían que tenga en cuenta para las próximas clases?

### **Análisis pos-activo de la clase 6 y 7**

En la producción de estos dos diseños tuve problema con la conceptualización por ahí se me confundía lo metodológico, con las estrategias como bien marcaba la Susana en unos de los comentarios “aquí hay una cuestión conceptual. Todos los componentes son constitutivos de la construcción metodológica. Las estrategias didácticas también son constitutivas de la construcción metodológica” “¿Qué querés decir con esto? ¿Hay método? ¿o construcción metodológica? Pero luego de leer el texto de Edelstein pude aclarar más mis ideas y poner en claro lo que quería abordar en la clase que las dos se dio en modalidad taller al comienzo en la clase 6 la primera parte fue conceptual para poder explicar algunos ejes y luego en la clase 7 solo se construyó las propuestas con todos los insumos vistos en las clases anteriores.

En este sentido puedo destacar que el saber docente es muy importante, volver a eso que leímos en algún momento de la carrera y que ahora nos toca poner en juego es muy valioso, releer viejos apuntes, textos que nos permiten llevar adelante nuestra clase, de este modo se puede decir que es indispensable la documentación de las prácticas y experiencias docentes con la finalidad de legitimar el saber docente, pudiendo comprender la tarea como colectiva, colaborativa y transformadora tal como describe Terigi. De este modo, pensar experiencias que sean sistematizadas, permite y facilita la difusión de diversas experiencias y comprende los saberes construidos en la práctica y como consecuencia de la misma, como saberes propios de la tarea docente.

En la clase n°6 se encontraban todos los alumnos, es día era un día particular ya que me iría a observar la docente Susana De Moráis, al comenzar la clase la docente ingresa al salón mientras los alumnos se encontraban interactuando entre ellos yo anotaba el título en el pizarrón “construcción metodológicas”. Luego continúe escribiendo en el pizarrón un apunte de las diferentes características de cada estrategia didáctica seleccionada, por los alumnos de la clase anterior por un lado se colocó el mapeo colectivo- cine ambiental-salido de campo.

Luego se comenzó a explicar cada punteo que se realizó en el pizarrón a través de un PowerPoint donde se amplió cada uno de las estrategias didácticas seleccionadas y por último se remarcó la importancia de la construcción metodológica en la formación docente junto con las estrategias didácticas.

A medida que se iba exponiendo en la clase los alumnos iban anotando y escuchando cada una de las estrategias, una alumna aporta que ella había trabajado con los mapas colectivos a partir de iconografías, imágenes en uno de los mapas donde observaban en

qué punto había contaminación. En este momento tome el aporte de la alumna para dar otro ejemplo pero, luego no pregunte en relación a las demás estrategias si los demás alumnos habían tenido alguna experiencia de salida de campo o si habían trabajado con películas. Esto me lo remarco luego la profesora Susana De Morais que es bueno tomar los aportes que hacen los alumnos porque quizás ellos ya conocen del tema o ya trabajaron con esos materiales entonces pueden aportar algo más desde su lugar.

Luego para terminar la exposición se explicó la construcción metodológica y estrategias didácticas a partir de Edelstein (1996) en donde se comentó que en las propuestas de enseñanza la construcción metodológica no es una mera seguidilla de pasos o procedimiento sino que el docente realiza su propia construcción a partir de un objeto de estudio que tiene que ver con el contenido, para ciertos sujetos que tiene que ver con los estudiantes y para un contexto específico es decir el aula, la institución, a partir de esto los docentes en esa construcción también plantea las estrategias didácticas que no vienen dadas sino que se construyen como parte de las opciones que los docentes hacen lugar en sus prácticas de enseñanza. Las estrategias de enseñanza no vienen “dadas”, sino constituyen formas de concretar decisiones didácticas acerca de la anticipación y desarrollo de las prácticas de enseñanza.

En este sentido puedo decir que en el momento de la explicación hubiera sido bueno poder explicar más con mis palabras y no leer tan teóricamente aunque se plantearon ejemplos y se llevó a una comprensión, esto es un aspecto que también me marcó la profe Susana, pero cuando uno tiene el recurso como PowerPoint tiende a mirar lo que puso aunque tenga claro el contenido, quizás porque cuesta despegarse de esa dinámica a la que estamos acostumbrados y por ahí nos sentimos más seguros.

Luego de la exposición se les propuso a los estudiantes comenzar con la producción de sus propuestas, se les leyó la consigna y se les repartió los materiales para que comiencen a construir el contenido, propósitos y objetivos. Una vez que se les repartieron los materiales los estudiantes comenzaron a buscar los contenidos en los diseños curriculares, se les dio unos minutos para que puedan interactuar entre las parejas y luego se fue preguntando ¿Cómo van? ¡Acuérdense que el contenido lo debemos pensar para una sola clase! Otras de las intervenciones que se fueron realizando sobre la marcha de la producción de las planificaciones fueron observar la relación entre propósitos objetivos, ya que un grupo solo había planteado el contenido y el objetivo pero no el propósito, entonces se le fue explicando que debemos pensar en el propósito para que luego salgan los objetivos, que tiene que ver con que esperamos que los estudiantes logren con lo que pretendemos enseñar. Por otro lado también se les explicó que primero debemos buscar el contenido, no pensar en la película o que podemos mirar sino pensar en que queremos enseñar y luego las estrategias. Otro grupo estaban en duda sobre cómo abordar la salida en una clase, sin pensar el contenido que querían enseñar, entonces se trató de orientarlo proponiéndoles en pensar que es lo específico que quieren abordar para una clase y que es lo que se va a abordar en la salida con respecto a intencionalidad que tenemos.

Se les comentó que la salida es la estrategia que nos va a permitir que el alumno pueda sistematizar lo que aprendió en el aula que una manera de plantearla era previo a la salida retomar eso que queremos que el alumno observe, analice o reflexione, luego retomar esas preguntas previas que les alumnos construyeron y salir al campo para observar directamente lo que se estuvo trabajando, luego al llegar al aula se refutan todas las preguntas iniciales que nos realizamos antes de salir al campo para poder terminar sistematizar eso que aprendimos en la salida, pero antes debemos pensar qué contenido vamos a enseñar y para qué.

Por otro lado el siguiente grupo en la cual trabajaban con las problemática de la soja en el territorio Argentino pensaron en el contenido, trataron de construirlo, pero continuo amplio, luego pasaron a los objetivos donde presentaron ciertas dificultades al plantearlo pero comprendieron que primero debemos ver qué intencionalidad tenemos con ese contenidos para luego plantear los objetivos, por ahí tuvieron dificultad al construirlos a diferencia de los demás grupos.

Al pasar por los diferentes grupos varios comentaban que nunca habían planificado, que no sabía cómo hacerlo, a lo que se les respondió que estamos aprendiendo y que un paso era construir el contenido y nuestras intencionalidades para que luego surjan los demás componentes, que no solo nos debemos centrar en las actividades que eso tiene que ver con las estrategias que después se abordaran cuando tengamos en claro que es lo que queremos enseñar teniendo en cuenta que es para una clase.

Una vez que les estudiantes terminaron sus aproximadas producciones se les propuso que cada grupo que expongan qué es lo que plantearon y que les parecía al resto de les estudiantes las producciones del otro, cada grupo fue comentando sus producciones y aunque quedan aspectos por mejorar se les propuso continuar con el taller en la próxima clase donde abordaríamos las actividades, los criterios de evaluación y se continuaría mejorando la construcción del contenido, propósitos y objetivos.

En esta clase puedo decir que volver a los aspectos trabajados hizo que movilizará un poco a los estudiantes, porque por momentos se encontraban desorientados en algunos aspectos que tuve que ir reponiendo por grupo ya que cuando se dictaban las clases muchos de ellos no asistían, el no leer también hizo que no comprendieran cómo abordarlo, pero para esta situación se llevaron recursos lectores para que todos pudieran tener a mano que es un propósito, objetivos cómo se construyen, cómo se selecciona el contenido, como podemos pensar la fundamentación, quizás al tener tantas cosas no sabían en qué centrarse. Esto también fue un aspecto a tener en cuenta para el siguiente taller en donde pudimos ir ordenadamente con cada aspecto de la planificación, una vez que teníamos en claro el contenidos fuimos avanzando con lo demás, de hecho lo más difícil fue la construcción del contenido. Esto me llevó a pensar en lo que plantea Lerner el volver a “revisar lo que se ha hecho, evocar lo que se ha aprendido y con actualizarlo, hacer balances periódicos de lo que se sabe y de los interrogantes que están planteados, elaborar con conclusiones provisoria y reconocer las oficialmente como conocimientos compartidos... son intervenciones esenciales para el aprendizaje de todos y, en

particular, para ayudar a aquellos alumnos que se han “perdido” en algún momento del proceso a reencontrarse con el conocimiento que se está construyendo, a reinsertarse en el trabajo que se está llevando a cabo (Perrin Glorian, 1993; Sa - dovsky, 2005) (Lerner, Delia, 2007:15)

En la segunda instancia de taller me encontré con un grupo armado de a dos y los demás sin sus parejas para construir sus propuestas, uno de los estudiantes faltó por cuestiones personales y el otro alumno decidió realizarlo solo. Luego el grupo conformado plantea que cambiaron el contenido o que no sabían con exactitud todavía alguno, entonces le propongo a revisar sus contenidos, porque los que habían planteado la clase pasada era muy amplio, para ello retomo en el pizarrón el contenido ya que cuando expuse esta clase solo habían tres alumnos, entonces realizó un esquema planteando que el contenido se selecciona, se organiza y se secuencian, cuando lo construimos realizamos un recorte de lo que pretendemos enseñar. Luego se organiza por área, año y disciplina y se secuencian de manera concéntrica o espiralada. La concéntrica en donde se presenta el contenido general y luego se va dando de forma más detallada y las espiraladas se presenta el contenido se presenta en aumento progresivo, luego se retoma y aumenta en profundidad. En este momento algunos conceptos sobre cómo abordar el contenido no habían quedado claros, por lo que los estudiantes entendían que hacer un recorte del contenido pero no sabían cómo, luego esto se fue trabajando en la clase hasta llegar al punto específico de lo que pretendían enseñar.

Una vez que repasamos el contenido pasamos a los propósitos y objetivos, en este momento se les preguntó si sabían a qué apuntaba cada uno, a lo que respondieron que los propósitos hacían referencia a lo que queremos enseñar, lo que nos proponemos, lo que pretendemos con el contenido, en este momento se apuntó en el pizarrón sus ideas y se colocó que esto que nombraban tiene que ver con la intencionalidad del docente que se puede formular como (propiciar, promover, iniciar, favorecer) y luego se les preguntó por los objetivos ¿se acuerdan a qué hacía referencia? Teniendo en cuenta que los propósitos tienen que ver con la intencionalidad del docente entonces ¿los objetivos a qué apuntaría? en este caso respondieron que apuntaban a lo que el docente tenía como objetivo o al objetivo que el docente tiene en sus clases para que el alumno aprenda, en este momento se les expresó “es al revés es decir el objetivo tiene que ver con lo que esperamos que el alumno logre o alcance, con esa intencionalidad que nos proponemos lo cual estos dos componentes deben tener una relación y conexión. Y que se pueden construir colocando “que los alumnos logre, o se espera que los alumnos:”

Una vez que realizamos un breve repaso, se repartió en cada grupo un modelo de clase, la consigna del parcial y a un grupo las orientaciones de cómo construir la salida de campo. Luego comenzamos reconstruir el contenido y realizar un recorte más específico de los diferentes contenidos, un grupo logró recortar el contenido colocando “problemáticas de la contaminación” luego “problemática de la contaminación del río de la plata y finalmente contaminación zona franca del puerto de Berisso” el otro grupo estaba en duda con la soja al comienzo eligieron la ciudad del chaco y la deforestación, pero luego debatimos y planteamos que lo realicen desde la provincia de Buenos Aires

teniendo en cuenta que luego trabajarán con un mapa colectivo y por ahí no todos van a tener conocimiento sobre el chaco, entonces una de las alternativas era realizarlo con una ciudad de Buenos Aires. Por último el alumno que lo realizaba solo selecciono América Latina la problemática de los aztecas en cuanto a si pasado y la actualidad.

Al avanzar con la construcción del contenido, nos detuvimos en los propósitos y objetivos, luego avanzamos con el planeamiento de las actividades y las estrategias que podían utilizar. En este momento retomamos los criterios de evaluación en donde se planteó que deben guardar coherencia con los objetivos y con toda la construcción mitológica. Por otro lado se les comentó que en las actividades deben tener en cuenta el espacio, el tiempo, las consignas, las orientaciones, las estrategias, los recursos y materiales. Que deben pensar la clase para una hora y veinte minutos y deben detallar claramente qué es lo que van a realizar en cada momento y a partir de qué. En este caso se les proporcionó una lista de criterios de evaluación que pueden llevarlos a pensar en cómo plantearlos en término de sus clases de acuerdo al contenido que seleccionaron. En estos casos algunos grupos tenían decidido qué actividades abordar y qué estrategias utilizar.

Luego de reponer los diferentes componentes se les pidió a cada estudiante que me evalúen, para ello se les repartió unas copias con varias preguntas que les permitan evaluar el desempeño de cada clase. Cuando terminaron la evaluación les estudiantes se despidieron y se les agradeció por el tiempo y el espacio que me brindaron nos saludamos cordialmente y se les planteó que si tenían alguna duda podían escribirme al mail por si se le presentaba alguna duda de lo que estuvimos trabajando.

En esta última clase me fui con varias sensaciones, de emoción, ansiedad, alegría, quizás las expectativas que tenía para las últimas clases no eran tan buenas, pensé que no íbamos a poder llegar a construir gran parte de la planificación y sin embargo me sorprendieron gratamente. El último día me fui con la sensación de que pude dejarles un granito de mi conocimiento, que puede proporcionarles insumos que les permitirían avanzar con la planificación de la clase, me fui satisfecha de pensar que una parte de su planificaciones habíamos logrado construir que de hecho fueron los componentes más difíciles de construir como el contenido, propósitos y objetivos pero se logró y pudieron ellos mismos también reflexionar que necesitaban más lecturas, y volver a los aspecto que no habían tenido en cuenta durante la clase.

### **Cierre de la fase- interactiva**

Realizando una reflexión sobre la residencia, puedo afirmar el gran desafío que me conllevó. Me siento agradecida de todos los acercamientos previos que pudimos tener en la práctica de enseñanza durante la cursada, eso hizo que pudiera encarar de otra manera la inserción a las prácticas. Si bien al comienzo teníamos cierta incertidumbre y ansiedades, lo que más me tranquilizó y movilizó bastante es la confianza que la profesora Susana De Moráis deposita en mí, las palabras de aliento, las orientaciones, siempre te hacía pensar que ese contenido lo sabías, de hecho muchas veces nos pasa de pensar que tenemos tantos conocimientos incorporados que pensamos que no sabemos con exactitud lo que tenemos que enseñar y en realidad cuando volvemos ese conocimiento, a esas relecturas, ese saber está ahí.

La residencia también me llevó a pensar que la práctica cotidiana de la profesión docente no solo se basa en saber hacer, sino que también se debe tomar decisiones, reflexionar sobre sus prácticas, planificar la tarea, contar con herramientas para ese planeamiento, es decir que se debe contar con ciertas categorizaciones y competencias que son parte característica de los conocimientos profesionales. Por otra parte la profesión docente no es solo tener confianza y compromiso en la tarea, sino que se debe tener presente que los docentes cuentan con una cierta trayectoria en el proceso formativo como plantea Terigi “La docencia es un trabajo al que los sujetos que lo desempeñan dedicarán muchos años de sus vidas” (Teigi 2012:16) es decir que en el camino ya sea transitando su paso laboral o estudiando una carrera formarán sus trayectorias es profesional,

Por otro lado el pensarnos como sujeto practicante para dejar de ser alumno y convertirse en docente es un cambio complejo. De hecho a pesar de ser docente de otro nivel me seguía sintiendo un poco en ese rol de alumno, pero ese pasaje cambia cuando uno se posiciona, toma sus propias decisiones, planifica y acuerda con el otro para desarrollar cada clase.

En cuanto a las propuestas diseñadas y llevadas a cabo considero que fueron significativas para los alumnos, si bien al comienzo se evidenciaron varias correcciones en los diseños, las orientaciones planteadas permitieron pensar bien lo que se pretendía enseñar e ir mejorando así cada propuesta de enseñanza. Por otro lado las clases desarrolladas fueron amenas, al comienzo se evidenciaron varios intersticios como la

ausencia sin respuestas de los alumnos en lo virtual, pocos alumnos, la falta de lecturas y participación lo cual debía volver varias veces a los contenidos anteriores para poder explicar lo que continuaba en el programa. En este sentido se pretendía como plantea Lerner (2007), abrir camino a los estudiantes para que puedan posicionarse como sujetos cognitivos y productores de conocimiento. Esto implicaba que los alumnos pudieran posicionarse de forma crítica a la hora de llevar a cabo las actividades. Esto se pudo lograr cuando los alumnos en las últimas clases pudieron relacionar los diferentes componentes de la programación y plasmarlo en sus propias propuestas de clases.

Otro de los problemas fue la falta de tiempo, por los imprevistos que se tuvieron a lo largo de la práctica como el paro Nacional y la jornada Institucional lo cual generó que parte de los contenidos se den de manera virtual sin poder abordarlos de forma más completa en el aula, por otro lado los cambios en el cronograma hicieron también que se acelerarán y adecuarán el abordaje de los contenidos para que los estudiantes puedan realizar sus planificaciones. En este sentido puedo decir que esto fue parte de la fortaleza porque pude tomar decisiones en conjunto con mi co-formadora que me brindó la total libertad de poder utilizar el campus virtual para que los alumnos no pierdan la clase y se pudiera continuar trabajando, si bien la debilidad era la falta de respuesta por parte del grupo puedo decir que las demás clases fueron productivas.

En cuanto a la valoración que realizaron los estudiantes la mayoría coincidió que las clases eran claras, los materiales y la bibliografía eran adecuados. Un alumno comentó que le aportó mucho para continuar escribiendo su clase, por otro lado algunos plantearon que al comienzo fue medio confusa la transmisión de los contenidos pero luego fueron encontrándole un sentido, otros expresaron que lo llevaron a reflexionar sobre su propia práctica. Por último destacaron que la organización de las clases fue buena y que los ayudaron para poder construir su propuesta de clase.

Por otro lado la co-formadora destacó “En la etapa pre-activa pudo tomar el desafío de re (definir) su identidad docente, de inicial a superior, y a su vez pensar en la especificidad de la disciplina geográfica. Si bien en un comienzo fue dificultoso, por ejemplo en la búsqueda de ejemplos específicos de la materia, al transcurrir las clases pudo centrarse en esta interacción entre la didáctica general y específica, desde una perspectiva de género. Estuvo atenta y pudo reestructurar las clases ya planificadas que por eventos imprevistos como un feriado nacional y una jornada institucional, tuvo una

actitud flexible para modificar y realizar propuestas virtuales” esto me llevó a pensar que si bien fue dificultoso al comienzo pude tomar esa debilidad y convertirla en fortaleza, seguir aportando desde mi lugar a la cátedra proponiendo situaciones y tomando decisiones frente a los imprevistos.

Otro de los comentarios que quiero destacar es este “En la etapa activa Stefani se mostró muy dispuesta y generosa para democratizar los conocimientos construidos sobre la unidad 3: La programación didáctica. Creó un vínculo respetuoso con los(as) estudiantes y siempre respondió las consultas realizadas y acompañó en las actividades propuestas. Se le propone presentar a los(as) autores(as) cuando trabaja la bibliografía, e interactuar más durante la presentación del tema. A su vez se recomienda utilizar diversas estrategias y recursos a la hora del tratamiento del contenido (más allá del PPT). Buscó relacionar los contenidos seleccionados con los saberes previos del grupo y en cada encuentro retomó lo trabajado en la clase anterior. Si bien procuró motivarlos a reflexionar sobre los componentes de la planificación áulica, se sugiere realizarles más preguntas y no, bajo las ansias y nervios, responder inmediatamente. La administración de tiempo fue buena, y logró desarrollar todos los contenidos establecidos.” Si bien pude llevar adelante las clases considero que me quedaron varias cosas por fuera y que debo tener en cuenta para mis futuros encuentros, como lo destaca así la profesora Florentina el poder utilizar diferentes estrategias, presentar a los autores cuando se trabaja con la bibliografía lo cual considero que en varias clases se me olvidó poder contextualizar y hablar del autor en particular, por otra parte algo importante que también destaca la co-formadora es poder realizarles más preguntas y no responder inmediatamente, esto seguramente sucedía porque me ponía nerviosa el silencio que en algunos momentos se generaba, por ahí hubiera sido bueno comenzar con alguna pregunta que los interpele, o que ellos mismos se hagan la pregunta.

Para finalizar quiero destacar que las devoluciones tanto de los alumnos, co-formadora, como la profesora de la cátedra me sirvieron mucho, me llevaron a reflexionar sobre las clases, lo que todavía falta o lo que no tuve en cuenta, por otro lado cuando la profesora Susana me sugiere algunos aspectos a tener en cuenta como el uso de la letra en el pizarrón, el poder explicar si la necesidad de leer el PowerPoint, el generar más contacto visual con los alumnos, todos estos aportes me sirvieron para continuar trabajando en ello y poder cambiar esos aspectos para mis futuras clases.

Escribir la carpeta me permitió dimensionar lo planteado por Jackson (1968) de que las fases están en constante relación, en un “ida y vuelta”. La fase preactiva, interactiva y posactiva pueden ser revisadas como un espiral, nutriéndose una de la otra y no siendo posible una sin la otra.

Al escribir el avance del informe final, me detuve a pensar que implica recolectar todo aquello que hemos trabajado en los años anteriores, logrando entrelazar cada una de las materias que forma parte de nuestro plan de estudio. Se trata de una instancia en donde revisamos lo que ya hemos aprendido para repensar lo transitado durante todo este año y puesto en práctica en la residencia.

Por otro lado la producción del trabajo final permitió reconstruir una reflexión de todo el proceso realizado en la etapa interactiva y posactiva, esta reflexión crítica consintió en dar cuenta de ciertas cuestiones que deben ser retomadas y trabajadas para futuras clases como bien destaque en los renglones anteriores, con los comentarios que realizó la co-formadora y la profesora de cátedra, sirvieron de orientación para poder dar cuenta de las debilidades y fortalezas que se plasman en la práctica de enseñanza.

Pero esta reflexión que se realizó en la construcción de la “tan esperada” carpeta no habría sido posible sin los conocimientos que fuimos construyendo a lo largo de la cursada por un lado fuimos adquiriendo un saber profesional que se puso en juego durante la inserción de la práctica de enseñanza lo cual comprende de tomar decisiones y acciones, “estos saberes docentes son plurales y heterogéneos, provienen de diversas fuentes y se adquieren en el tiempo en un proceso en el que convergen factores biográficos, institucionales, sociales, culturales, laborales, etc.” (Tardif, 2004; Gauthier y otros, 1998). (Cometta, Delia, 2017:7) en este sentido también encontramos al saber didáctico en donde tenía que estudiar y tener en claro el contenido como un conocimiento explícito y académico que constituye la base de la profesionalidad docente.

Por otro lado un saber práctico, saberes comunes e implícitos que constituyen el episteme cotidiano. El conocimiento práctico fue aquel que se tuvo de las situaciones de clase y los dilemas con los que nos enfrentamos cuando actuamos propositivamente en dichos ámbitos; conocimiento que puede ser analizado a través de las comprensiones personales de las prácticas en las que trabajan, es decir que implica de orientaciones

situacionales, personales, sociales, experienciales, teórica, los niveles de organización, las reglas prácticas y los contenidos del saber o conocimiento práctico, lo cual permite junto con el saber experiencial que podamos ser consciente y analizar las imágenes y la experiencia histórica vividas en la práctica profesional.

Esto permite realizar una reflexión en la acción y reflexión sobre la acción. “Como el conocimiento en la acción es tácito, puede describirse a través de la observación y la reflexión. Pero, si bien la reflexión –entendida como proceso cognitivo– permite llevar a conciencia algo de la acción que despierta nuestra atención, no implica que pueda ser verbalizada” (Cometta, Delia, 2017:10) estos saberes son los que ponemos en juego al momento de actuar que son idiosincráticos, didácticos y personales, contruidos a partir de las experiencias vividas en la práctica profesional. Esto se puede evidenciar en lo que fuimos construyendo en este recorrido de las prácticas, creo que tienen que ver con todas las instancias de posactivas de análisis de la propia práctica que se llevaban adelante a medida que íbamos avanzando y que no se dieron sólo al final del recorrido. Más allá de que la reflexión se volvía una práctica personal luego de las clases y de analizar qué cuestiones estuvieron mejor y cuáles no tanto, también tuvimos instancias institucionalizadas donde poder plasmar nuestras reflexiones, nuestras dudas y nuestras expectativas. Estas fueron el Informe de Avance, la escritura de las reflexiones posactivas de cara a este Informe Final de Prácticas y, por supuesto, las instancias de clases (en mi caso, con Susana) donde el número reducido de estudiantes nos permitió más confianza, comodidad y tiempo para charlar sobre la situación particular de cada uno.

Finalmente considero que la docencia como profesión implica considerar factores tales como: la necesidad del trabajo colectivo y colaborativo, entendiendo a éste no como la suma de individualidades sino bajo un carácter y actuación conjunta. También considero la importancia de la comprensión de la actividad como transformadora, la necesidad de la modificación de los modos de producción y divulgación del saber docente.

Por último quiero destacar que me quedo con todos estos aprendizajes y saberes contruidos que seguramente abrirán nuevos interrogantes y reflexiones a medida que vaya transitando distintos ámbitos laborales.

## Evaluación de la co-formadora

- Stefani se comunicó vía mail al instante de seleccionar el espacio, con intención de (re) conocernos y de acceder a información sobre el programa. Pasadas las vacaciones pudimos tener el primer contacto virtual, lo que hizo que al llegar un viernes al instituto, con miedos y ansias, centrara su atención en conocer a la institución y el grupo. Ambas elaboramos la agenda, en función de las clases estipuladas, propósitos y selección de contenidos.

En la etapa pre-activa pudo tomar el desafío de re (definir) su identidad docente, de inicial a superior, y a su vez pensar en la especificidad de la disciplina geográfica. Si bien en un comienzo fue dificultoso, por ejemplo en la búsqueda de ejemplos específicos de la materia, al transcurrir las clases pudo centrarse en esta interacción entre la didáctica general y específica, desde una perspectiva de género. Estuvo atenta y pudo reestructurar las clases ya planificadas que por eventos imprevistos como un feriado nacional y una jornada institucional, tuvo una actitud flexible para modificar y realizar propuestas virtuales. Pudo seleccionar, organizar y secuenciar el contenido de forma pertinente. Las consignas fueron claras, se propuso durante el desarrollo de la clase ser más explícita y poder explicarlas de forma detenida. La selección de la bibliografía fue coherente con el contenido seleccionado y actualizada, de forma generosa la compartió con los(as) estudiantes. En algunos casos las planificaciones fueron entregadas con poco tiempo para realizar devoluciones más profundas para la posterior reflexión crítica sobre ellas.

En la etapa activa Stefani se mostró muy dispuesta y generosa para democratizar los conocimientos construidos sobre la unidad 3: La programación didáctica. Creó un vínculo respetuoso con los(as) estudiantes y siempre respondió las consultas realizadas y acompañó en las actividades propuestas. Se le propone presentar a los(as) autores(as) cuando trabaja la bibliografía, e interactuar más durante la presentación del tema. A su vez se recomienda utilizar diversas estrategias y recursos a la hora del tratamiento del contenido (más allá del PPT). Buscó relacionar los contenidos seleccionados con los saberes previos del grupo y en cada encuentro retomó lo trabajado en la clase anterior. Si bien procuró motivarlos a reflexionar sobre los componentes de la planificación áulica, se sugiere realizarles más preguntas y no, bajo las ansias y nervios, responder inmediatamente. La administración de tiempo fue buena, y logró desarrollar todos los contenidos establecidos.

La etapa activa fue coherente con lo propuesto en la etapa pre-activa, posicionándose como Profesora en Ciencias de la Educación.

- Mis expectativas fueron satisfechas, siempre es un desafío y una oportunidad compartir el espacio y la tarea docente con otras, permitiéndome ampliar mi mirada sobre la docencia y abriendo caminos para re(pensar) el espacios de la materia.
- Como propuesta sería interesante que también las estudiantes nos puedan realizar una breve evaluación sobre las clases que observaron y sobre nuestro rol como co-formadoras, para seguir reflexionando y construyendo sobre nuestra forma de ser, hacer y sentir la docencia.

## Bibliografía

- Anijovich, R. y otras. 2009. La Observación. Educar la mirada para significar la complejidad. En Transitar la formación pedagógica. Buenos Aires, Paidós
- Aldana López - Susana de Morais Melo - María Noelia García Clúa - Marina Barcia . 2017 “El dispositivo de observación en la formación de profesores” Capítulo 10 Prácticas de la Enseñanza. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. EDULP.
- ACHILLI, E. 2009. “Contextos, hegemonía y cotidianeidad escolar” En: Escuela, Familia y Desigualdad Social. Rosario, Laborde Libros Editor.
- BARCIA, M., DE MORAIS MELO, S. y LÓPEZ, A. (Coordinadoras) 2017. Prácticas de la Enseñanza. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. EDULP. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/60634>
- Barcia, M, De Morais Melo, S, Justianovich Silvina , Refojo Sylvania González “Las comunidades de prácticas entre formadores, coformadores y practicante”
- Cometta Ana Lía “La Didáctica y su compromiso con la práctica. Una reflexión sobre los saberes docentes” 2017 Universidad Nacional de San Luis, Argentina | [acometa@unsl.edu.a](mailto:acometa@unsl.edu.a)
- DUBET, F. 2008. “El declive y las mutaciones de la institución”. En: Jociles, M.I. y Franze, A. ¿Es la escuela el problema? Madrid, Editorial Trotta.
- Diseño Curricular Formación Docente BA. Profesorado de 3° Ciclo de EGB y de la Educación Polimodal Geografía e Historia. Nro.13259/99 y su modificatoria 3581/00. Disponible en [chrome-extension://efaidnbmnnpbpcjpcglclefindmkaj/http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/superior/historia/13259-99modif-por-3581-00-historia.pdf](http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/superior/historia/13259-99modif-por-3581-00-historia.pdf)
- Diseño curricular para la formación docente de la provincia de Buenos Aires. Disposición 31/05. Disponible en [https://www.google.com/search?q=disposicion+31%2F05+buenos+aires&rlz=1C1SQJL\\_esAR791AR791&oq=disposicion+31%2F05+buenos+aires&aqs=chrome..69i57.9550j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=disposicion+31%2F05+buenos+aires&rlz=1C1SQJL_esAR791AR791&oq=disposicion+31%2F05+buenos+aires&aqs=chrome..69i57.9550j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8)

- EDELSTEIN, G. 2011. Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires, Paidós.
- EDELSTEIN, G. 1996. Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En: Corrientes didácticas contemporáneas. Paidós. Buenos Aires. Argentina. Observacion
- EDELSTEIN, G. 1996 “los sujetos de la práctica”
- FREIRE, P. 2003, Elementos de la situación educativa. En El grito manso. Siglo XXI. Buenos Aires.
- GUBER, R. 2001. La etnografía. Método, campo y reflexividad. Buenos Aires, Ed.
- LERNER, D. Enseñar en la diversidad. En Revista Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura, Vol. 28, N° 4, 2007. Norma.
- SOUTO, M. 1996. Acerca de incertidumbres y búsquedas en el campo institucional. En: BUTELMAN, I. Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas de educación. Buenos Aires, Ed. Paidós.
- Poggi M.1999. La observación: elemento clave en la gestión curricular. En: Apuntes y aportes para la gestión curricular. Buenos Aires, Kapelusz.
- REMEDI, E. “La intervención educativa”. Conferencia la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, 2004. México, D.F. Disponible en: [http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursosnivelesuperior/seccion2/for\\_talecimiento-de-las-trayectorias/Conferencia\\_Eduardo\\_Remedi\\_1\\_.pd](http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursosnivelesuperior/seccion2/for_talecimiento-de-las-trayectorias/Conferencia_Eduardo_Remedi_1_.pd)
- SOUTO, M. 1996. Acerca de incertidumbres y búsquedas en el campo institucional. En: BUTELMAN, I. Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas de educación. Buenos Aires, Ed. Paidós
- TARDIF, M. 2004. Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid, Narcea.
- TERIGI, F. 2012. Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. Buenos Aires, Editorial Santillana. Disponible en: [http://www.fundacionsantillana.com/PDFs/documento\\_bsico\\_2012.pdf](http://www.fundacionsantillana.com/PDFs/documento_bsico_2012.pdf)
- YENTEL, N. 2006. Institución y cambio educativo: una relación interferida. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.

Instituto Superior de Formación Docente n°96 “Dardo Rocha”  
Carrera: Profesorado de Geografía  
Cátedra: Prospectiva pedagógico- Didáctica II  
Docente: Gutiérrez Stefani  
Curso: 2º año  
Cantidad de horas semanales: 2 (dos) módulos

---

## Programa alternativo

### **Funciones de la cátedra**

El del Profesorado de Geografía, con la asignatura PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DIDÁCTICA II, corresponde al 2º año de la carrera. En este espacio de aprendizaje se pretende profundizar y reflexionar sobre los conceptos abordados en PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DIDÁCTICA I. Por otro lado se tendrá en cuenta los contenidos abordados en las otras asignaturas del 1º y 2º año, teniendo como eje articulador al Campo de la Práctica. Con el fin de formar profesores críticos, que puedan reflexionar sobre su propia práctica.

Esta propuesta de cátedra será realizada por una sola profesora y se buscará promover actividades como:

- Organización y articulación de este programa y de la bibliografía pertinente para este espacio curricular
- Diseñar clases específicas para este grupo de estudiantes que sean materializados en los tiempos previstos en el apartado del presupuesto del tiempo.
- Formulación de actividades y consignas que pongan en relación el contenido trabajado con la bibliografía presentada.
- Creación de instancias formativas donde se pueda observar la relación con toda la unidad curricular.
- Promoción del trabajo no sólo individual sino grupal y entre pares a partir de una co-evaluación.

### **Fundamentación**

El Diseño curricular del profesorado de Geografía cuenta con una Resolución N°13259/99 en ella se expresa que resulta relevante para la formación docente el análisis y la vinculación de los conocimientos científicos de los saberes escolares y de la vida cotidiana. Por lo tanto se procura el desarrollo de herramientas conceptuales que le posibiliten al alumno la comprensión de la realidad social inmediata y mediata, pretendiendo en todo momento guardar coherencia entre la postura epistemológica disciplinar, en la que se sustenta el trabajo docente y la práctica en el aula.

En este sentido la formación es pensada como un trayecto en el que diferentes experiencias van formando al sujeto, estas experiencias sólo son formativas si existe un momento de reflexión sobre las mismas. “La reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación Teoría/Práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo” (Freire, 1997:24) de este modo en esta cátedra se propone generar un espacio en donde los(as) estudiantes puedan problematizar sobre la tarea docente y reflexionar sobre su rol en las instituciones educativas fomentando la garantía al derecho a la educación.

Teniendo en cuenta que la materia es anual, esta cátedra contará con dos tramos formativos, un primer tramo estará dedicado a la didáctica, la enseñanza de la geografía y la problemática curricular. El segundo, estará enfocado en programación de la enseñanza en el marco de la propuesta curricular. En este sentido, se buscará proporcionar marcos conceptuales explicativos e interpretativos del campo didáctico y curricular, para construir de forma colectiva a marcos referenciales de fundamentación de la teoría y la práctica de la enseñanza de la geografía, centrándose tanto en la transmisión como en el proceso de aprendizaje de los(as) estudiantes.

Partimos de comprender a la didáctica “como una disciplina normativa y como una “caja de herramientas” que proporciona los criterios básicos de acción que “orienten las prácticas de enseñanza y permitan elegir entre alternativas, adecuándolas al contexto y a los sujetos, y contribuir a la transformación de las prácticas en los ámbitos educativos” (Davini, 2008:57) de este modo pensaremos a la didáctica de las ciencias sociales, como una herramienta para pensar con otros (as) sobre la realidad social y su enseñanza. Como así también elaborar conocimientos sobre diversos aspectos de la realidad social, sobre la geografía teniendo en cuenta, la importancia, el para qué y porque enseñar geografía en las escuelas, así como desarrollar propuesta de enseñanza en base a la geografía.

Por otro parte se abordará el diseño curricular desde una posición crítica entendida como una construcción social (De Alba 2001) ligada a diferentes intereses y necesidades de la sociedad, en el marco de un contexto más amplio. Estos diferentes intereses, muchas veces contradictorios, entran en pugna tanto en la construcción como en el desarrollo del curriculum, lo que genera procesos de negociación, imposición y resistencia entre las partes (de Alba, 1995). Para Alicia de Alba (1995) el curriculum es una propuesta político-educativa, determinada y estructurada por diversos sujetos en un contexto social particular y por sujetos que convierten en práctica cotidiana este plan, como lo son los (as) estudiantes y docentes. En esta asignatura nos centraremos en el lugar de estos últimos que a través de la programación didáctica resignificarán esta política pública que conforman el aula, las instituciones de formación y la comunidad educativa.

Es por ello que se desarrollará la búsqueda de los diferentes contenidos y el análisis de los diseños curriculares, específico del profesorado de geografía desde un posicionamiento político pedagógico crítico. Luego abordar el análisis de los Diseños Curriculares, se pretende abordar la programación

de la enseñanza teniendo en cuenta que la programación de la enseñanza “es una herramienta que nos ayuda a anticipar la mayor cantidad posible de situaciones y alternativa, permitiéndonos en la instancia interactiva estar en condiciones responder profesionalmente a los imprevistos. La programación de la enseñanza colabora con los docentes en la anticipación, previsión de todos aquellos medios, acciones, recursos que deberán utilizar para darle concreción de esas prácticas de enseñanza representadas previamente. Pero como sucede siempre que se habla de procesos sociales no se puede prever todo, siempre va a quedar un margen para lo imprevisible, reservados para los emergentes propios de las prácticas de enseñanza y aprendizaje” (Picco Sofia, 2019:50)

En este sentido se pretende abordar la programación de la enseñanza a partir de conocer, comprender y reflexionar sobre las funciones, finalidades y la importancia de programar la enseñanza, por otro lado se pretende que los estudiantes comiencen a aproximarse desde una mirada introductoria a la programación de la enseñanza, para que luego puedan diseñar sus planificaciones con mayor seguridad en los siguientes años. Es por ello, que la propuesta se inscribe en el segundo cuatrimestre en un abordaje a través de diversas programaciones de geografía, tanto de nivel primario como secundario, reconociendo la importancia de que los estudiantes comiencen a familiarizarse, analizar y construir criterios acerca del proceso de redacción de las mismas.

Por último se considera que, teniendo en cuenta las características del grupo, se abordará en diversas instancias la modalidad de trabajo grupal favoreciendo el intercambio y la consolidación de pequeños grupos de trabajo. Por otro lado se evaluará en términos de exámenes parciales en el primer cuatrimestre de modo individual y en segundo cuatrimestre de forma grupal, pretendiendo así que se formen como futuros profesores(as) de Geografía.

objetivos

- Que los estudiantes analicen desde una perspectiva crítica las prácticas educativas dentro de un contexto político, económico, social y cultural.
- Que los estudiantes puedan reflexionar sobre las concepciones y funcionamiento del curriculum.
- Que comprendan críticamente la construcción de contenidos escolares, su selección, secuenciación y organización.
- Reflexionen acerca del papel del docente en la construcción de las estrategias metodológicas.
- Argumenten oral y por escrito sobre los contenidos trabajados a partir de las lecturas bibliográficas.
- Que los estudiantes comiencen a analizar y redactar programaciones de Geografía
- Problematicen acerca de la tarea docente y su lugar como sujeto transformador de la realidad.

### **Propósitos docentes**

- Ofrecer un marco conceptual para la formación que ayude a problematizar el contexto del trabajo docente.
- Plantear la práctica de la enseñanza como una actividad planificada, situada, contextualizada y atravesada por relaciones de poder, desarrollos curriculares y posicionamientos político-pedagógicos
- Propiciar espacios de trabajo grupal para el inicio del trabajo en clase.
- Construir espacios de reflexión y análisis de programaciones de Geografía

- Propiciar espacio de lecturas críticas y escrituras académicas, acompañando en todo momento el proceso

### **Encuadre metodológico**

En este encuadre se intentará delimitar los márgenes de acción de la docente en relación a los procesos de enseñanza y a las actividades de aprendizaje que realizarán el grupo de estudiantes, en la cual se trata de promover el trabajo colectivo y cooperativo entre docentes y estudiantes a partir del intercambio de ideas y el oír al otro(a) tiene un lugar primordial, permitiéndoles ser sujetos activos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, dejando las certezas y abriendo caminos para la creatividad y curiosidad para la construcción y reconstrucción de los diferentes saberes. Para ello se retomarán recursos de todo tipo que sirvan como ayuda a la bibliografía, videos, fotos, audios, relatos y se deberán poner en relación con el contenido específico que estemos trabajando. En este sentido, se intentará recurrir a las dinámicas de trabajos grupales que habiliten discusiones y la circulación del contenido entre los estudiantes.

Por otra parte se realizará durante todo el segundo cuatrimestre un taller para la construcción de propuestas de enseñanza de la geografía. Para estos se propondrán diferentes actividades de forma presencial desarrolladas en el aula, así también como el uso de las nuevas tecnologías a través de Campus de la institución. A través de este se accederá a toda la bibliografía propuesta en el programa, recursos audiovisuales trabajados en clases, propuestas de foro y el uso de la mensajería

### **Contenidos**

## **Unidad: 1 La enseñanza desde la didáctica específica**

Didáctica general- didáctica específica. La enseñanza como actividad del docente Los saberes docentes. La Didáctica como disciplina. Didáctica, definición y recorrido histórico. Posicionamiento docente. El (la) docente como sujeto transformador de la realidad. Enfoques de enseñanza.

### Bibliografía

- Basabe, L. y Cols, E. (2007). La enseñanza. En: Camillioni, A. (Comp.) El saber
- Cometta, Ana Lía. (2001). La construcción del conocimiento didáctico desde la investigación y su relación con la práctica. ¿Qué conocimiento? ¿Qué didáctica? En Fundamentos en Humanidades. 2(3), 56-76. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=18400303>
- Davini, María Cristina. (2008). Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires: Santillana. Cap. 3: La didáctica (pp.53-74)
- Davini, M. C (2008). La Didáctica. En: Davini, M. C. (aut.) Métodos de enseñanza. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Finocchio, S. (1997). ¿ Qué nos aporta la Didáctica de las Ciencias Sociales? En: Iaies,
- Gustavo (Comp.) Los CBC y la enseñanza de las Ciencias Sociales, AZ Editora, Buenos Aires.
- Tardif, M. (2004) Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Narcea S.A. de Ediciones, Madrid. Parte I, 1

## **Unidad 2 Currículum como marco de la programación de la enseñanza**

El currículum como construcción social. Sentidos del currículum. La dimensión política del currículum. Sujetos curriculares. Poder y participación en los niveles de producción y concreción curricular. Materiales curriculares. El currículum como política pública. Diseños

curriculares de la provincia de Buenos Aires. Diseño curricular para la Educación secundaria (Geografía).

### Bibliografía

- Coscarelli, María Raquel y Orellano, Verónica. (2012). Intermediaciones entre las políticas curriculares y los procesos de enseñanza. Congreso de comunicación/educación: Desafíos en tiempos de restitución de lo público. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.
- De Alba, A. (1995). Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas. Miño y Dávila. Argentina. Capítulo 1.
- De Vita, Graciela y equipo técnico. (2009). La planificación desde un curriculum prescripto. Subsecretaría de Educación, Dirección Provincial de Planeamiento, Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires. Recuperado de [http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/direccionprovincialplaneamiento/destacadoplanificacion/planificacion\\_institucional\\_y\\_didactica.pdf](http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/direccionprovincialplaneamiento/destacadoplanificacion/planificacion_institucional_y_didactica.pdf)
- Dirección General de Cultura y Educación e la provincia de Buenos Aires. Consejo General de Cultura y educación. (2007) Diseño curricular para la Educación secundaria (Geografía)
- Zabalza, Miguel Ángel. (1991). Diseño y desarrollo curricular. Madrid: Narcea. Cap. 1: Curriculum, programa y programación (pp.13-26).

### **Unidad 3 Programación de la enseñanza**

Componentes de la programación didáctica. Definición de las intenciones educativas. El contenido educativo. Criterios de selección, organización y secuenciación de contenidos. Construcción de metodologías. Las estrategias de enseñanza. La evaluación: perspectiva política, social, institucional y ético. Funciones de la evaluación. Tipos de evaluación. La retroalimentación. La evaluación en los procesos de aprendizaje y

enseñanza. Instrumentos de evaluación. La coherencia entre los componentes de la programación educativa.

#### Bibliografía:

- Anijovich, Rebeca y González, Carlos. (2011). Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos. Buenos Aires: Aique. Cap. 2: Develando los criterios de la evaluación (pp.39-53)
- Edelstein, Gloria. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico (cap. 3). En Alicia Camilloni et.al. Corrientes didácticas contemporáneas (pp.75-89). Buenos Aires: Paidós.
- Feldman, Daniel. (2010a). Didáctica general. Aportes para el desarrollo curricular: Instituto Nacional de Formación Docente (INFod). Argentina: Ministerio de Educación. Cap. II: Modelos y enfoques de enseñanza: una perspectiva integradora (pp.20-32). Recuperado de [http://cedoc.infod.edu.ar/upload/Didactica\\_general.pdf](http://cedoc.infod.edu.ar/upload/Didactica_general.pdf)
- Feldman, Daniel. (2010b). Enseñanza y escuela. Buenos Aires: Paidós. Cap. 3: Los objetivos en el curriculum y la enseñanza (pp.57-73).
- Meirieu, Philippe. (1997). Aprender, sí. Pero ¿cómo? Barcelona: Octaedro. Segunda parte cap. 2: El camino didáctico (pp.115-138).
- Steiman, Jorge. (2012). Más didáctica (en la educación superior). Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín y Miño y Dávila. Cap. 1: Los proyectos de cátedra (selección pp.29-35).
- Santos Guerra, Miguel Ángel. (1996). Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica. Revista Investigación en la Escuela, (30), 5-13.
- Orienti, Noelia y Justianovich, Silvina. (2017). Decisiones metodológicas en la enseñanza. Ficha de la cátedra Didáctica y curriculum, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata

### Recursos audios visuales

Video sugerido para acompañar las lecturas: Programa 12(ntes), La planificación didáctica, Ruth Harf y Estela Cols. Parte 1: <https://www.youtube.com/watch?v=CMscvQd0IsE> Y parte 2: <https://www.youtube.com/watch?v=CWluLMGUclY>

### Cronograma tentativo

| Mes de trabajo      | Unidad   | Trabajo propuesto  |
|---------------------|--|--|
| Mayo- junio         | <b>Unidad 1</b><br><b>La enseñanza desde la didáctica específica</b> | Trabajo practico n°1 individual destacando ¿Por qué y para que enseñamos geografía en el nivel secundario? |
| Julio- Agosto       | <b>Curriculum como marco de la programación de la enseñanza</b>      | Análisis de diseños curriculares de geografía<br>Trabajo practico n°2 grupal “curriculum”                  |
| Septiembre- Octubre | <b>Programación de la enseñanza</b>                                  | Trabajo evaluativo n°3<br>Elaboración de una propuesta de enseñanza grupal o individual                    |

|                                 |  |   |
|---------------------------------|--|---|
| <b>Noviembre-<br/>diciembre</b> |  | Cierre de la materia y recuperatorios<br>Coloquio final o integrador. |
|---------------------------------|--|---|

### **Propuesta de evaluación**

La evaluación es un componente en íntima relación con la enseñanza y acompaña a todo ese proceso. (Davini, 2008) En este sentido, la evaluación de la materia se basará en un posicionamiento que la entiende como permanente y, principalmente, como formativa, teniendo en cuenta los procesos de los estudiantes y autorregulándose. (Perrenoud, 2008)

Se realizará al comenzar una evaluación diagnóstica en los primeros encuentros, que estarán orientados a conocer a los estudiantes y a poner en común las expectativas que tienen con respecto a la asignatura. Luego se realizará una evaluación formativa donde se observará el desempeño de cada estudiante y su participación en cada encuentro. Para ello en cada

clase se propondrá hacer un trabajo para profundizar sobre el contenido trabajado.

También se realizará una evaluación sumativa, donde se propondrá realizar tres trabajos prácticos, que engloben todos los temas tratados. De este modo se evaluará el abordaje de todas los conceptos trabajados, el posicionamiento crítico de los/as estudiantes y la entrega en término.

Para esta evaluación se tendrá en cuenta ciertos criterios como el desempeño de los/as estudiantes, la participación en cada uno de los encuentros. La responsabilidad y el compromiso con sus compañeros y la docente. El desarrollo de actitudes para la reflexión y problematización. La capacidad para el trabajo grupal. El dominio de los conceptos abordados. El cumplimiento de los trabajos propuestos.

Por otro lado los alumnos acreditaran de forma regular o por promoción sin examen final. Para la calificación final se tendrán en cuenta ambas notas como así también la participación en clase y la entrega de los trabajos realizados tanto individual como grupal. También se propone que, al finalizar la cursada y las instancias de evaluación, los estudiantes puedan hacer una evaluación general a la cátedra, como así también, dejar recomendaciones para los próximos estudiantes que cursen la materia al año siguiente. En este sentido la docente reflexionará sobre su desempeño en cada encuentro.

## **ACREDITACIÓN**

Teniendo en cuenta la modalidad de cursada presencial (Res. 4043/09 y su obligatoria comunicación 32/10), adoptará: Acreditación sin examen final

Los/as estudiantes que realicen la materia bajo esta modalidad tendrán como requisito para la aprobación de la materia:

- Asistencia en un 80% de las clases.

- Aprobar los trabajos prácticos solicitados, en tiempo y forma, con una calificación igual o mayor a 7 (siete).
- Aprobar un trabajo final integrador y su respectivo coloquio, con una calificación igual o mayor a 7 (siete).

En caso de no aprobar los trabajos prácticos, el /la estudiante tendrá una instancia de reelaboración y rescritura de los mismos; en función de las indicaciones por parte de la docente.

#### Acreditación con examen final

Los/as estudiantes que realicen la materia bajo esta modalidad tendrán como requisito para la aprobación de la materia:

- Asistencia en un 60% de las clases.
- Aprobar los trabajos prácticos solicitados, en tiempo y forma, con una calificación igual o mayor a 4 (cuatro).
- Elaborar una crónica de clase.
- Aprobar el examen final donde se abordarán todos los contenidos correspondientes al Programa.

#### Examen libre

Este estará comprendido por dos instancias durante el mismo llamado a examen:

- Examen escrito (2 horas) dónde se deberán responder preguntas sobre todos los contenidos correspondientes al Programa vigente.
- Examen oral: El/la estudiante seleccionará un tema a presentar. A su vez se realizarán preguntas con el fin de profundizar los contenidos de cada unidad.

## Bibliografía del docente

- Cols, Estela; Basso, Lorena; Bernardi, Cecilia; Nuñez, Sonia; Pitton, Egle. (2000). Dossier Los contenidos de la enseñanza. Perspectivas de análisis y enfoques teóricos. CABA: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Apartado 3: La problemática del contenido desde distintas perspectivas disciplinares (pp.23-48).
- Blanco García, Nieves. (1994a). Las intenciones educativas (cap. 10). En José Félix Angulo Rasco y Nieves Blanco García. Teoría y desarrollo del curriculum (pp.205-231). Málaga: Aljibe.
- Davini, M. C. (2008). “La Didáctica” y “Evaluación”. En: Davini, M. C. (aut.) Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- De Alba (2001). Curriculum Crisis, Mito y Perspectivas, Miño y Dávila, Buenos Aires, 1995, (parte III)
- Feldman, D. (2009) Didáctica general. MCE/ INFOD.
- Feldman, Daniel. (2010b). Enseñanza y escuela. Buenos Aires: Paidós. Cap. 3: Los objetivos en el curriculum y la enseñanza (pp.57-73)
- Garay Fentermarcer, Jonas Soltis (1998) Enfoques de la enseñanza. Amorrortu Editores. Tercera edición
- López, Aldana y Hoz, Gabriela. (EN PRENSA). La construcción del contenido a enseñar y sus problemas didácticos (cap. 4). En Marina Barcia; Susana de Morais Melo y Silvina Justianovich. (Coords). Didáctica y prácticas de la enseñanza en la formación del profesorado. Conceptualizaciones y experiencias en Ciencias de la Educación. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).
- Picco, Sofía. (2017). Volver a analizar la programación de la enseñanza (cap. 3). En Sofía Picco y Noelia Orienti (Coords.). Didáctica y Curriculum. Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en la enseñanza (pp.49-68). La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61533>
- Santos Guerra, Miguel Ángel. (1996). Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica. Revista Investigación en la Escuela, (30), 5-13. Recuperado de [http://www.investigacionenlaescuela.es/index.php/revista-investigacion-en-laescuela/183-nmero\\_30\\_evaluar\\_no\\_es\\_calificar](http://www.investigacionenlaescuela.es/index.php/revista-investigacion-en-laescuela/183-nmero_30_evaluar_no_es_calificar)

## ANEXO

### Observación de clase 19/8

Al llegar a la institución n°96 me encuentro por primera vez con la conformadora Florentina a lo que me da la bienvenida y me permite ingresar al aula, algunos alumnos ya se encontraban esperándola. Cuando ingresamos, pude observar que el aula se encontraba al lado de la secretaria, pude observar que es pequeña, ingresan aproximadamente 10 a 15 alumnos, tiene dos ventanas que le dan luz al salón, tiene tres pizarrones uno del lado derecho, otro del lado izquierdo, que son pizarrones para utilizar con tizas y del lado frontal se encuentra el que se utiliza con fibron, que es el que usan habitualmente. RELACION CON LA OBSERVACION

Mientras observaba el salón, los alumnos, miraban con expresiones de curiosidad y preguntaban si había una profe nueva, a lo que la profe les dice que esperen que no sean ansiosos que estamos esperando al resto de los alumnos para poder presentarla. Pasados unos minutos los alumnos llegan se ordenan y procedo a presentarme, me escuchan atentos y entre risas dicen algunos comentarios.

Luego la profesora comienza su clase coloca un video y les comenta que es una noticia de caminos de tizas, donde se habla de la ley de “Educación Ambiental Integral”, que se dio el fin de semana en este canal. Procedo a reproducir el video, mientras los alumnos observan y realizan algunas anotaciones de lo que le llama la atención del video.

Una vez que los alumnos terminan de visualizar el video la docente procede a escribir en el pizarrón “Educación ambiental integral” y plantea que el video que acabamos de ver es de la ley de educación ambiental integral 27/621 que se debe enseñar de manera transversal ya que se promulgo como ley y es un derecho de todos los ciudadanos de recibir educación ambiental integral. Luego les sede la palabra a los alumnos y les pregunta ¿Qué les pareció el video?¿qué les llamo la atención?. En este sentido los alumnos se muestran activos y atentos, rápidamente aportan y si tienen dudas o curiosidad sobre el tema consultan con la profesora.

Luego la docente les pregunta sobre una parte del video donde se mostraba una experiencia de una docente que concientizaba a sus alumnos de 7 grado sobre la contaminación que había en el barrio, mostrando mapas, registrando lo que observan a su alrededor y cómo afecta esa contaminación a la población, esta actividad tenía el propósito de que los alumnos realizarán un proyecto de cómo cuidar el barrio y el riachuelo que estaba contaminado. Los alumnos toman esta experiencia y platean como la profesora tomaba el tema de la contaminación para concientizar a sus alumnos. Mitras tanto la docente procede a escribir sus ideas en el pizarrón por un lado escribe **diagnóstico y por el otro propuesta** y les propone pensar desde sus propuesta de enseñanza como se abordaría la ley de “educación ambiental”. Algunos aportes que realizan los alumnos son: en diagnóstico (problemas ambientales/sociales, estado, complicidad) en propuesta (lucha, movimiento sociales, integral, transversal, alfabetización ambiental, responsabilidad docente y mirada local)

Luego la profesora observa que un alumno llegó tarde y le explica, sobre el video que estuvieron viendo y procede a leer algunos artículos de la ley de educación ambiental 27621. Una vez que la docente termina de leer la ley les propone colocarse en grupos de dos y tres y les propone pensar como harían una propuesta, pensado en que debe darse en una educación ambiental crítica con nuevos paradigmas. Para ello la docente les propuso pensar estas ideas en forma de árbol cual serían las raíces de esa propuesta desde donde podrían partir, las raíces, cual serían el tronco y las hojas repasando desde donde pensarían sus propuestas. Les repartió el material a cada grupo y les cedió unos minutos para realizarlo.

En este momento me detuve a observar detenidamente el trabajo de los alumnos y pude ver que la palabra en el aula suele circular constantemente entre la docente, los alumnos y entre alumnos. Pasados unos minutos la docente les propone a los alumnos exponer sus trabajos un grupo expone su trabajo más orientado al contenido de ley mientras el otro grupo expone su trabajo explicando que para la formación del alumno es necesario la mediación, la participación, las estrategias del docente, alfabetización ambiental, es decir más orientado a la formación y propuestas de enseñanza. Por último la docente lee un relato sobre lo ambiental en relación con la educación y les recomienda comenzar a remover la tierra para empezar a pensar en sus propuestas.

#### Clase 26/8

La docente ingresa al salón y pasado unos minutos decide comenzar la clase con una co-evaluación de los parciales que habían realizado en el cuatrimestre anterior sobre ¿Por qué y para que enseñar geografía en la escuela secundaria? .

Le asigna algunos criterios para evaluar y les propone observar ciertos criterios o formalidades del trabajo presentado por el compañerx, les asigna que tengan en cuenta como esta los márgenes, la extensión, la letra y el tamaño etc. Para ello los alumnos comienzan debatir y corregir entre risas lo que observaban del parcial de algún compañero o como lo pensaron ellos, una de la compañera rescata que es interesante leer el trabajo que realiza el otro porque puedes compara o ver como lo pensó ese compañero.

Pasado unos minutos los alumnos completan la ficha de la co- evaluación y se lo dan a la profe. La docente procede a escribir en el pizarrón como se cita y como se coloca la bibliografía porque tenían duda de ello. A lo que escribe (Autora (año) título: editorial) Luego propone dividirse en grupos de dos alumxs y les proporciona un cuadro con frases de docentes que plantean que significa planificar para ellos y les propociona fragmentos de Davini (2008) “método de enseñanza” y un fragmentos de Araujo Sonia (2008). “didáctica, investigación e intervención docente en la docencia y en la enseñanza. ¿Por qué centrar la atención en la argumentación de la enseñanza? Y les propone visualizar dos planificaciones de una docente de geografía, para que observen que aspectos encuentran en esas planificaciones de acuerdo a sus las frases que al principio se plantear que relación encuentran o que diferencias.

Pasado unos minutos la docente pregunta si concluyeron y comienza a sistematizar y anota los valiosos aportes sobre la programación que realizan los alumnos y anota en el pizarrón las ideas previas, que surgen.

- La programación es una elaboración propia, estructurada
- Administrativa ¿Cómo? Es una construcción – cumplir
- Facilitadora-propósito-horizonte

- Hipótesis de trabajo- elaboración propia /estricta –escrito-comunicable –relación curricular-

-Técnica: administrativa

-Crítica ¿Por qué y para qué? Objetivos

Luego de anotar sus ideas previas la docente pasa a sistematizar sobre las diferentes planificaciones que se encuentra como proyectos institucionales, planificaciones áulicas, secuencias. Las propuestas tienden a tener una concepción más técnica pero también es crítica ya que es una herramienta que permite comunicar a los demás, lo cual les plantea que no solo es para nosotros sino que sirven para otros por ejemplo si son remplazados por otro docente necesita saber ese otro docente lo que se estuvo dando en el trancursos pero que también se va adecuando y menciono los diferentes curriculum que estuvieron viendo lo cual tiene implicancia en las programaciones donde deben preguntarse siempre por qué y para qué.

Una vez que sistematizo me cedió la palabra para plantearles la consigna con la cual estaremos trabajando la primera clase. Para ello se les solicito traer un punteo de alguna escena de clase o si querían traer los relatos hechos también era una opción.

Entrevista a actores del ISFD 96

Entrevista a la directora y vicedirectora .

Nombre y Apellido Completo : Mabel.....(directora)

Nombre y Apellido Completo: Leticia Galindo

El día viernes 19 de Agosto del año 2022 a las 9.30 se inicia la entrevista a los mencionados actores institucionales.

Participan de la misma las practicantes Agustina Herrera y Zamboni Ana María. En ésta institución practican también las alumnas Stefanía Gutierrez y Gladis Seijas ; por razones laborales las personas que hemos coincidido en la misma institución acordamos dividir a quienes realizaríamos las entrevistas y compartir el material obtenido.

Se hizo una serie de preguntas con la intencionalidad de llevar a cabo una entrevista semiestructurada.

La entrevista comienza de manera muy amena, todos nos presentamos, nos ofrecen sillas para ubicarnos y comenzamos el diálogo , sí advirtiéndolo que esperaban que fuésemos las cuatro al encuentro , aspecto que se clarificó oportunamente. Ambas autoridades con sus perfiles bien distintivos, impactaron como muy formadas en cuanto a su capacitación profesional y su vasta experiencia en la gestión institucional.

La vicedirectora Letizia inicia el diálogo contándonos que en éste momento no cuentan con el preceptor turno mañana y una docente de inicial que está con cambios de funciones por razones de salud. Está la auxiliar y ellas mismas en el rol de preceptor

dando vueltas por todo el edificio porque no se ha cubierto el cargo de preceptor. Ambas son directora y vice de toda la unidad académica, y en particular de Superior. La estructura marca una sola institución que es una unidad académica, con los cuatro niveles, tres obligatorios, y un Superior. El director de superior es director de la unidad académica. Si la directora no está la vice no está asume la vice como directora sino ella juega el rol de director académico de superior más allá de lo económico. Resalta el hecho que en el lugar se trabaja conjuntamente. A su vez cada uno de los otros niveles tienen director y vicedirector. En el caso de primaria hay dos vicedirectores y secretarios y en el caso de inicial hay solo director y vice, no hay secretario. El vice cumple la función de secretario. En la actualidad primaria tiene con licencia a la directora y renunció la vice para tomar un segundo cargo en la escuela que está, concentrando todo en un lugar. Esta solo una vicedirectora a cargo de primaria y en caso de secundaria una de las vicedirectores está con licencia. Estaba pautado que el director de unidad académica tenía que tener doble carga pero en provincia de Buenos Aires no se cumple. Ambas llegaron a la unidad académica en agosto del 2019 y justo al año siguiente comenzó la pandemia.

Hecho que mereció hablar al respecto ya que se vieron obligados a armar las aulas virtuales desde el INFOD, sin tener experiencia previa, sino desde la necesidad. Para gestionar superior se trabajó sobre las aulas virtuales, se hizo capacitación para los docentes, se terminó el taller inicial, se hizo un plan de emergencia para los alumnos, se comenzó en mayo. Se trabajó con cautela para no perder matrícula. Se organizó un plan que incluyó plan de evaluación, de deserción, de alimentación. Había alumnos de superior que no comían, de inicial y primaria si se recibían alimentos entonces parte de ellos, unas 30 cajas eran derivadas para éstos alumnos más necesitados, Nos cuentan el haber estado pendiente en múltiples reuniones por problemas de violencia. También luego que se organizaron las mesas de exámenes virtuales, para poder llevar a cabo los 5 llamados obligatorios del año. En ese año el centro de estudiantes se presentaba complicado, hostil, que hubo que contener para que no se tornara violento. Luego al siguiente año en agosto volvieron a tener clases, las cuatro aulas para que funcionara dos clases al mes armaron un circuito para que la vuelta al aula que no podía ser obligatoria para los alumnos, si para los profesores.

Al abordar el tema que refiere a lo que hoy se gestiona desde lo académico se encuentra la organización de la vuelta. Los dos primeros meses era volver a tener conducta de estar en una institución. Era fuerte que había que recuperar esa parte de la

sociabilización de entender que no estaban en sus casas. Por ejemplo, querer poner los pies sobre las mesas, la utilización del barbijo, la ventilación. Se trabajó mucho con la conducta de los estudiantes desde secundaria también.

Respecto de los orígenes de los alumnos son de muy variados, de distintos lugares de la ciudad, pertenecientes a los más variados orígenes socioeconómicos. Hay chicas que tienen hijos. Hay chicas que trabajan en casa de familia, que están casadas, que no tienen necesidad de trabajar, En referencia a las trayectorias mayoritariamente hacen el terciario u luego mayoritariamente de inicial luego deciden estudiar ciencias de la educación. Referida a la matrícula se anotaron 100 alumnos en inicial y 50 para geografía. Lo que se observa es mucho desgrane debido a sus obligaciones de trabajo y familia. La presencialidad llevo a eso también, Leticia referencia a la persona llamada Laura Barragán, jefa de informática, quien lleva las estadísticas de toda la universidad y arrojó que bajaron de a miles en todas las carreras. El año 2020 fue de sobre matriculación. Ésta matriculación se equipara con las matriculaciones del 2019. Pero en realidad la normativa fué muy laxa, ya en el año 2021 no lo fue. Éste hecho generó algunos conflictos ya que se quería aprobar sin prácticamente haber estado.

Dir.: Era más laxo, no es lo mismo venir y presentar los trabajos. La normativa fue más laxa durante estos dos años. Muy flexible. Podías no hacer nada durante el año y solo con presentar y aprobar, obvio, los trabajos en abril vos aprobabas una cursada. Sin la mirada sobre la integralidad, sobre el recorrido, sobre la trayectoria. Pero eso es algo que nos excedía a nosotras: Eso vino por normativa en el 2020. Y en el 2021 la normativa que bajaron decía que era para aquellos alumnos que habían tenido una cursada intermitente en trayecto formativo complementario. Lo que hicimos fue trabajar con el CAI, donde hay docentes y alumnos, y lo que trabajamos fue “¿Qué implicaba ser un alumno intermitente?” que no era inscribirse en marzo y aparecer en diciembre. Ahí no había intermitencia, no había estado el alumno. Y se acordaron el porcentaje de asistencia, que hubiese tenido comunicación con el docente durante los dos cuatrimestres: que podría haber sido o que era intermitente, pero no que no existía ese contacto. Y eso, por ahí, nos permitió estructurar un poco más eso y poder hacer un acompañamiento más real. Porque un alumno que se inscribe en marzo, que no viene nunca y que aparece en noviembre, es como dar la materia... **NORMATIVO**

Vic.: Si rendía la materia libre no había problema...

Dir.: Claro, le dabamos la posibilidad de rendir la materia libre, pero no fueron alumnos regulares.

Vic.: Así no se regulariza una materia, no significa cursar una materia aprobar trabajos prácticos. Porque en el 2020 no se podía tomar parciales. Eran notas cualitativas, no cuantitativas. Entonces, “bueno, más o menos anduvo...”. Nosotras insistíamos para que se trabaje mucho en foros, en subir material, en subir consignas... muchas docentes armaron para cada tema un video, ellas explicándolo, más allá de que una vez por semana o una vez cada quince días tenían videoconferencia con sus alumnos, pero para que pudieran ir haciendo una lectura de textos... eso es otra de las cosas que quedaron: Les cuesta, es mucho leer cinco páginas, entonces, los docentes entienden que tenes que hacer un recorte o tenes que ir paulatino, pero tenes que leer, no puede ser que no leas. En primer y segundo año les cuesta un montón. Tercero y cuarto... tuvimos un muy bien tercero de Geografía, que es donde más marco hay así que están bastante bien; cuarto ya había tenido primer año presencial, entonces tenían otras dinámicas. Igual cuarto eran poquitos y venían “como de arrastre”.

Nosotras cuando llegamos en el 2019 empezamos a ordenar todo lo que es correlativas, y (... no se entiende... ) yo voy a respetar tu acuerdo anterior, que no está en ningún lado... (... no se entiende... ) nos cortaron la calle la primer semana que llegamos acá. No era pandemia pero venían por mucho tiempo sin director...

Dir.: Entonces nos encontrábamos con alumnos que, por ejemplo, estaban cursando las prácticas de cuarto pero no tenían aprobadas ni las prácticas de segundo ni las de tercero porque debían materias correlativas de primero.

Vic.: “Yo curso todo y después veo cómo rindo”. No es así.

Dir.: Ordenar todo eso fue un proceso complejo. Tuvimos un comunicado diciendo que no estaban de acuerdo con que se normalizaran las irregularidades...

Vir.: Dejaron por escrito que no estaban de acuerdo con la normativa. (...)

Dir.: Fue todo un proceso de reordenamiento... No conocen sus trayectorias, les cuesta mucho ordenar sus trayectorias... Nosotras nos sentamos y les decíamos “No, mirá, no sigas avanzando. Esta materia recursala porque sino te vas a trabar. Cursá esto

porque es lo urgente.” A veces les parece que avanzar implica hacer cada año todas las materias del año que tendrían que hacer, pero si vas dejando cosas atrás no es que estas avanzando demasiado, necesitas ordenarte para poder avanzar. Termina siendo el mismo tiempo porque después tenés que recursar o rendir una materia libre que no pudiste aprobar cursando en forma regular y libre es mucho más complicado. Entonces “No, pará, recursala porque es necesario que lo reveas”. Muchas veces nos sentamos con ellos y lo vemos.

Tenemos un instituto chico, entonces tenemos ese trabajo individualizado (hablan varixs al mismo tiempo y no se entiende)

Vic.: Nosotras venimos de otro instituto, secretaria (se señala), regente (señala a Dir.) y era, ver el legajo “Esta es tu trayectoria, vamos a ver qué es lo mejor”, “No, porque quiero hacer todas”, “No todas no puedes, a ver empecemos, vamos a conocer tu avance...”

Dir.: Les cuesta un montón eso, les cuesta mucho... Ordenarse sus propias trayectorias formativas.

Vic.: Una cosa que hicimos en pandemia fue que se descargaron en un Drive todos los legajos. Todo lo que es legajo académico. Entonces nosotros tenemos las notas actualizadas de todos los alumnos de las dos carreras. Estemos donde estemos...

Entrev.: Tenían acceso...

Vic.: Podíamos ver cuál era la trayectoria. Entonces te mandan un mail y vos decís “A ver, este alumno pide esta excepción”, a ver, ¿Por qué la pide? ¿Desde donde? Mirar el legajo... poder responder en función de eso: (Ejemplifica:) - “Vos no tenes aprobada tal cosa...” - “Si, yo la cursé en el 2016 y la hice por promoción...” - “No, bueno, pero no estaba pedida por promoción esta materia. Si el profesor no te la pasó por promoción porque no la tenía autorizada y ahora ya no está el profesor, yo no le puedo decir a un docente <aprobalo porque en el 2016 dice que se sacó un siete o un nueve>”. Es imposible. Los acuerdos que no están escritos no los respeto porque no están.

Dir.: Así trabajamos mucho con eso. Al principio a ellos les costaba mucho. Uno de los motivos que ellos no querían es que no estaban de acuerdo con hacer un acta donde dijese lo que debía. Pero nosotras les decíamos: “Es una garantía de que lo que yo te firmo institucionalmente... Si a mi mañana cuando salgo de la escuela, me pisa un auto, ese acuerdo está escrito y está firmado. Entonces nadie puede decirte que este acuerdo no se hace. Ahora, si no está el acuerdo y no está escrito... Bueno, eso fue todo un trabajo institucional. Ahora vienen diciendo “No, porque tengo que firmar el acta” (Risas)

Vic.: (Parfraseando a lxs estudiantes) “Alguna trampa tiene esto...” - “Si, la trampa es que me voy yo y vos tenes la garantía”

Entrev.: Pensando en una garantía para ustedes y para ellos...

Dir.: Claro. Es una forma para nosotros de ayudarlos a ordenarse y a ir organizándolos pero para ellos también. Nosotras les decíamos, cuando nos vamos sacarle foto y llevártela.

Vir.: La firmamos en el momento: Se escribe, se lee, miramos el legajo juntos, vemos cual es el acuerdo que podemos hacer, lo mejor que podemos hacer, lo firmamos y lo cumplimos de los dos lados. Vos tenes que cumplir tu parte, yo cumplo la mía. Si te digo que te voy a hacer una reserva, te voy a dejar condicional... También tengo un documento que dice la situación por la cual yo hago esa excepción. Si viene la inspectora yo puedo decir “Esta es la situación de este alumno, este es el acuerdo que hicimos”.

Dir.: Eso también es importante. Fue un trabajo de hormiga.

Vic.: El año pasado nosotros armamos nuevamente el acto de colación de las dos cohortes: 2020 y 2021. Vino un papá con una alumna indignada porque “tengo todo para recibirme, me faltan un par de finales y no me invitaron” y el padre “yo soy amigo de...” (Risas) Le dijimos “No hay problema, vení mañana y miramos su situación”. Tengo firmado un acta en el 2019 con la alumna que no había cumplido, por lo tanto se le habían caído diez materias porque le faltaba una cursada de segundo y pretendía

seguir avanzando”. Dijo que no sabía nada (emula la respuesta) “Pero acá está tu firma”  
- “Ah no me acordaba”. Se pidió el pase para otro lado.

(...)

Entrev.: Pensando en este momento en que ustedes llegaron ¿Cómo es la trayectoria de ustedes? ¿Su formación? ¿Qué otros trabajos tuvieron o tienen?

Vic.: Las dos venimos de Bibliotecología del Instituto N°8. Trabajamos en el Instituto 8.

Entrev.: ¿Trabajan actualmente en el Instituto 8?

Vic.: No. Trabajamos las dos en otro lado, ella en el Instituto 17, yo en el Instituto 12. Es decir que tenemos un segundo cargo jerárquico y venimos de cargo de equipo de conducción del Instituto 8, ella era secretaria y yo regente. Técnico humanístico del Instituto, pero no deja de ser técnico... Es una mirada distinta. La mirada de la formación es distinta.

Dic.: Y a eso se suma acá la cuestión de la Unidad Académica. No es lo mismo un Instituto de Formación Docente común que una Unidad Académica. Tiene otra idiosincrasia.

Entrev.: Implica otros desafíos para ustedes... ¿Qué las motivó a tomar la decisión de... (asumir como equipo de gestión)

Vic.: La locura (Risas) Festejamos mañana dos años (...) Mañana cerramos un ciclo. Nos quedamos solo con esto hasta, en mi caso, la jubilación.

Doc.: Yo todavía no me voy a jubilar. Me voy a quedar con esto y posiblemente retome horas en el Instituto 8.

(Anuncia que debe retirarse)

Entrev.: Intentaremos no demorarlas tanto... Quizá sobre la cuestión edilicia nos quedó conversar.

Dir.: Justo me voy a Consejo Escolar.

Entrev.: ¿Cuáles serían los inconvenientes más frecuentes?

Vic.: Eléctricos, del baño...

Dir.: Este edificio es muy antiguo. No ha tenido buen mantenimiento. Esta semana hicimos el reclamo de las escaleras. Vinieron a arreglarlas después de enviar mails, mensajes de whatsapp; y la luz. Ayer los baños. Y las cerraduras (...)

Vic.: Que ya vino, pero como el Consejo (escolar) dice que no tiene plata, no pueden cambiar las cerraduras, entonces nosotras ponemos mucha plata para cerraduras. Los baños nuestros están siempre cerrados, los alumnos venían, pedían las llaves y se perdían las llaves. Ahora empezaron a anotar, cuando la entregas y la devolves. Porque una llave sale \$500. Cooperadora no tiene y el baño no puede estar ni abierto ni cerrado. Cerrado no lo puedo usar y abierto se meten los pibes de secundaria o de primaria, y no puede pasar eso. Si hay un adulto en el baño y entra un pibe es un problema.

Entrev.: Pensaba en las dificultades de tener poblaciones distintas en un mismo edificio...

Dir.: Superior tiene baños diferenciados. No comparte con los otros niveles, pero a veces los chicos, sobre todo del secundario, entran...

(Vuelve a anunciar que se retira)

Entrev.: Muchas gracias por tu tiempo.

Dir.: Gracias. Nos vemos cuando quieran.

Vic.: La idea era que la conocieran.

(...)

Vic.: Los auxiliares no quieren que entren los de Superior por aquel lado porque ellos no quieren abrir la puerta a los que no sean de Primaria o de Secundaria. Así estuvimos todo el 2019, y el año pasado cuando volvimos de vuelta el conflicto. Cómo organizarlo.

Por este lado, se te escapan los pibes. Y el preceptor que te dice “Yo no me voy a levantar cada vez que haya que abrir la puerta a los alumnos”. Y además en Superior vos entrás y salís cuando quieres, entonces dicen “No, que no salgan”. Pero no, son adultos, no les puedes decir “Tenes que llegar a horario”, en todo caso estará ausente en la clase. O si quieren salir a fumar afuera. Entonces hacemos un sistema para que tenga un botoncito el preceptor, para que puedan abrir, pero se trava. (...) Las cerraduras acá es un conflicto.

(...)

Mucha nota. Nosotras les pedimos que todo pedido de excepción va con nota. No saben hacer una nota: “¿Cómo la hago? ¿A quién se la dirijo? ¿Y que le pongo? ¿Y como la escribo?” Carencia que viene de arrastre. Y de no uso. Porque también es cierto que no se usaba en este Instituto. Todo era de palabra. La directora anterior era espectacular. No es una queja a las personas que pasaron antes, es que tenían una mirada distinta. Y mi mirada es que tienen que tener una trayectoria de tal manera. Ya después te van conociendo y ahora, por ejemplo, las chicas de Inicial pudieron en agosto rendir y tener continuidad en las prácticas. Pero en las prácticas entramos en una Institución asociada y tenemos una responsabilidad en la trayectoria de ese niño donde vamos a ir. Pero si vos no tenes tu camino hecho, es un problema para lo que estamos formando. No es solo connigo. Nos tenemos que preocupar por un montón de cosas. Formar en eso también está bueno. Ya nos conocen.

Las pibas rindieron cinco materias en agosto, re contentas porque actualizaron sus notas (...) pero tengo que venir yo a decirles que eso no tiene que pasar. (...)

Hay muchas cuestiones que uno tiene que mirar y qué ordenar. Una vez que quebras esto de que se puede cualquier cosa tienen otra actitud menos infantil (...)

Las dimensiones son tres: lo social, lo administrativo y lo pedagógico didáctico y cada una de esas dimensiones es un mundo. Pero bueno, Mabel y yo venimos del mismo lugar, concursamos para lo mismo, es un plan trabajar juntas, dábamos clases en la misma carrera en la misma materia como pareja pedagógica y tenemos un vínculo. Por supuesto que tenemos miradas y cuestiones distintas pero no ideológicamente distintas, entonces es muy fácil trabajar de esa manera.

Nos falta tiempo en el instituto. Nos falta tiempo quiere decir que tendríamos que tener doble carga, para poder estar más acá, se necesita. No solamente por superior sino por (inteligible).

Yo creo que antes había muy poca matriculación porque no era visible el instituto. Era la secundaria por excelencia y nosotras vinimos con un proyecto de superior y primaria ha levantado un montón. Tiene matrícula para tirar para arriba, pero bueno también (es importante) mirar otras cosas. Este año se reimplanta el proyecto de coordinación institucional, de articulación institucional (PACI). Eso es ocho módulos de superior, para dos áreas distintas para trabajar contenidos curriculares comunes que atraviesen desde jardín a superior, qué es propio de las unidades académicas. Ahora se están haciendo los concursos. Primero a los profesores de la casa, de superior, y el consejo consultivo que es Mabel y los directores de los distintos niveles acordaron poder extender a secundaria este concurso. Porque nosotros tenemos una planta chica, muy buena, muy buenos docentes tenemos pero pocos. Y este año se va a trabajar lo comunicacional por un lado y por el otro se va a trabajar la investigación en ciencias sociales. En forma integrada. Van a trabajar desde el área lengua o prácticas del lenguaje y del área de historia de manera articulada, desde el jardín en adelante. Cómo es segundo cuatrimestre va a ser muy cortito este año pero va a ser como un diagnóstico para el año que viene, para ver si modificar temática o se puede trabajar. Y eso es docentes que trabajan con docentes para que la articulación no sea solamente la visita de jardín a primaria, o de primaria a secundaria o saber que carreras se dictan sino que se empiece a ver (...) Un proyecto que teníamos y ahora se nos dió. Nos habilitaron de volver a la forma de unidad académica. La creación de superior ,magisterio, se comenzó con inicial, porque tenía mayor necesidad, antes vos estudiabas dos años para maestro, después se sumó geografía, también señala que era un objetivo tenes el turno vespertino. También nos cuenta que hubieran querido hacer una separación de Superior por medio de rejas para que se movieran con mayor libertad. Pero subraya que conseguir recursos para efectuar cualquier tipo de reforma es muy complejo. En esa

instancia Agustina hace un comentario que alude a la idea de las autoridades de preservar la identidad .Lo que remarca que son una unidad académica, todos los niveles constituyen uno solo.El Instituto 96 es unidad académica del Normal 2.Hace mucho hincapié en que todo es colectivo. El que rompe un banco no rompe superior solamente.Respecto de las responsabilidades es de todos los adultos que transitan la institución. Los alumnos se reconocen como del instituto superior y ellas batallan mostrando que son parte de unidad académica.Nos ofrecen su compañía.Nos manifiesta que le es grato que estemos ahí, así se hacen conocer fuera de lo que denomina “mundillo” ; para que lo que hacen ahí trascienda .Mostrando los diferentes niveles, lo que es superior en superior, lo que es universitaria en universitaria Cuales son los objetivos en los cuales nos acercamos en cuales nos diferenciamos.Haciendo entender sus diferencias.Considera bueno entender a la educación como un conjunto unido por eslabones del que todos son parte.Para ella hay personas que necesitan ampliar sus marcos teóricos y otros no. Entender que te aporta cada uno de los niveles.Ver el mundo de los docentes. Mabel nos propone una pequeña recorrida por la institución durante la cual nos muestra las diferentes partes, nos habla un poco de la historia edilicia y de las personas que la habitan hoy. Por ejemplo, pasamos por un patio que une dos pabellones, como lo denomina la docente, que antiguamente estaba abierto y que durante la época de la dictadura fue cerrado con un gran tinglado. Hay aulas en dos pisos en ese sector.También nos mostró la biblioteca que está pintada con un mural muy representativo de esa época donde se observa la imagen de la represión y las cadenas que se rompen de la liberación, nos contó que la bibliotecaria es nueva ,y que si queríamos hacer una entrevista se la hagamos a la de la tarde que hace muchos años se encuentra en el lugar. También nos contó la historia de un sector llamado Jardín del Recuerdo , que se encuentra al frente en el ala media del edificio, está separado con rejas al tránsito diario , y es mantenido por los propios alumnos. Se realizó en memoria de los desaparecidos también, Es amplio y muy bonito. Llegamos al primer pabellón que da ingreso a secundaria en la mañana y desde ahí nos despidió MABEL

## Entrevista a la Preceptora Patricia (Turno Tarde)

La entrevista es realizada por la alumna Gladys Seijas en el horario de la tarde. Las prácticas en el instituto son realizadas los días viernes de 13 a 15 hs, por lo que al ingreso a las prácticas se ha convenido con la preceptora en realizar una breve entrevista que nos permita realizar a través de sus aportes conocer y realizar el análisis institucional. Comienza la entrevista en la preceptoría del Instituto que se encuentra a la entrada del mismo. La sala de la preceptoría posee una ventana que permite ver quien quiere ingresar a la institución y la preceptora es quien permite el acceso mediante un botón que habilita la cerradura eléctrica y permite el ingreso de profesores, alumnos y demás actores institucionales. Para la desgrabación de la entrevista llamaremos de aquí en adelante P: Preceptora E: entrevistador

E: Sí me querés decir tu nombre

P: Bueno mi nombre es Patricia U.. y soy preceptora del instituto 96

E: Bien y ¿cuál es tu formación de base que hace que seas preceptora?

P: Mi formación de base es primero estudié para maestra EGB y después hice una carrera que es una tecnicatura en informática, que es lo que piden para ocupar el cargo de preceptora de Superior

E: ¿Y la Tecnicatura en dónde se hace?

P: La podés hacer en cualquier Universidad o en cualquier instituto terciario

E: ¿Qué te motivó a tomar el cargo?

P: Bueno básicamente que a mí me encanta todo lo que sea administrativo, me gusta cómo es la metodología la atención a alumnos y demás ,pero bueno me gusta mucho lo que es la parte administrativa más que nada usar la computadora, esas cosas.

E: ¿Cuánto hace que estás acá en la institución?

P: Hace 15 años más o menos

E: ¿Y ejerciste como maestra?

P: No casi nada, prácticamente nada, ya sabía que me gustaba más la parte administrativa

E: Bárbaro ¿Y cuántos cursos tenés a cargo?

P: Tengo 4 cursos a cargo, tengo la carrera completa del Profesorado de Geografía de primero a cuarto año

E: ¿Y se cursa todos los días?

P: Si se cursa todos los días

E: ¿Cuál es el tipo de trabajo que haces acá en la escuela?

P: Básicamente es la carga de los legajos de los alumnos, los ingresos al sistema, confeccionamos los certificados de alumno regular, los certificados de analíticos, llenamos todos los formularios que nos piden en secretaría (se interrumpe la entrevista debido a que la secretaría de la institución le pide que abra la puerta de salida del instituto) por ejemplo..(se vuelve interrumpir la entrevista porque un profesor le pide el parte para firmar, la preceptora le indica que está en una caja) preparamos las listas de profesores, completamos las fechas y los nombres para los libros de temas y después todos los que nos pidan de la dirección, que siempre estamos con las matrículas, con los alumnos y demás

E: ¿O sea trabajan en combinación con secretaría y con la dirección, con profesores y alumnos?

P: Sí sí, exactamente por ahí por ahí tema de becas también, tenemos que estar ... brindar información a secretaría para que los alumnos continúan con las becas y todo ese tipo de cosas

E: ¿Qué aspectos son difíciles de resolver en lo cotidiano, qué es lo que más cuesta resolver ?

P: ¿Con respecto a los alumnos y demás?

E: Sí te doy la libertad, si por ahí me decís alumnos, por ahí me decís profesores o lo que hemos consideres

P: No, por lo general son grupos muy chiquitos, son pocos alumnos, los profesores la verdad que responden bastante bien, por ahí en lo que se puede llegar a complicar pero que tampoco es algo muy, muy, es por ahí a veces hacer los sondeos de porque dejan la carrera o por ahí registrarlos, rastrearlos, a veces porque o ya no te atienden o ya no te responden, viste cuando vos querés traer chicos, que regresen porque la verdad que tienen que tienen las capacidades que podrían continuar la carrera tranquilamente, entonces vos a veces haces un relevamiento para saber porque dejan. Hacemos un seguimiento, los tratamos de llamar y esto se puede complicar porque a veces no hay teléfono o aveces no te contestan como te decía antes pero después no hay mayores complicaciones o conflictos

E: ¿Cómo no es obligatorio el nivel, se pregunta pero nada más?

P: Claro

E: Y algo que propongas para agilizar algún tema burocrático, qué te parezca que podía hacerse más sencillo o alguna cuestión que te parece que se puede estar resolviendo de otra manera (Nos reímos porque otra vez le piden que abra la puerta y le digo bueno por ahí quieres pedir que alguien abra la puerta)

P: Sí que es cierto que estaría bueno que alguien abra la puerta y también con el tema de los baños porque la llave se encuentra la preceptoría y a cada instante entran a pedir las llaves del baño porque están las llaves acá dentro. (Duda, y comenta) por ejemplo la cuestión de la unidad académica me parece que está bueno porque es una tradición de los normales que se manejan así pero como tener un poco más de privacidad en el Instituto con respecto a los alumnos de primaria y secundaria.

E: ¿La dificultad del ingreso o algo así?

P: Sí aparte por una cuestión de que trabajamos con adultos y a la vez con niños, viste. Estaría bueno que esté como más separado, digamos de alguna manera si bien que siga funcionando comunidad académica pero como me gustaría

E: ¿Sí, Vos decís por ahí al ingreso por otro lado?

P: Si el ingreso por otro lado, que por ahí no se vean tanto los adultos con los chicos, viste. Eso mejoraría pero sin dejar (interrumpe la secretaria para pedir un trapo de piso) sin dejar de ser una dependencia común qué es lo caracteriza a los tres normales, qué son unidad académica, nada más que eso

E: ¿Hay algún centro de estudiantes?

P: Si hay centro de estudiantes

E: ¿Hay preceptores o es solo de estudiantes?

P: Por lo general se manejan ellos. Sí sé que está conformado el CAI donde están docentes, pero yo tampoco participó del CAI, pero sé que hay docentes que participan y personal no docente también, después también hay un centro de estudiantes

E: ¿El centro de estudiantes es activo?

P: Más o menos son muy pocos chicos y los que han quedado viste por ahí están activos pero no tanto no tan presentes

E: ¿Es falta de compromiso? No sé si decir falta de compromiso pero por ahí ¿falta de tiempo o es por una cuestión más de la institución?

P: No, no es falta de tiempo de ellos porque la mayoría trabaja, hace un montón de actividades y además vienen a estudiar. Son gente adulta, tengo muy pocos chicos

chicos, que digamos de 18 años, la mayoría de la gente trabaja y tiene familia, entonces es difícil organizarse para un centro de estudiantes la mayoría son así

E: Bueno, te agradezco mucho, mil gracias

P: No por favor cuando gustes

### **Entrevista a la Bibliotecaria**

La entrevista con la Bibliotecaria la realizó la alumna Gladys Seijas durante el turno tarde. En la mañana se encuentra otra bibliotecaria a cargo de la biblioteca del Instituto Superior. La biblioteca se encuentra en el centro del edificio en un lugar aislado de las aulas y de la entrada, más precisamente en el corazón del edificio. Allí funciona además la biblioteca del ISFD 96, la biblioteca del primario y del secundario, por lo que la bibliotecaria se encuentra acompañada de otra bibliotecaria del nivel primario y entre ambas atienden el secundario.

Para la desgrabación de la entrevista se denominará B: Bibliotecaria E: entrevistadora.

E: Comenzamos la entrevista, buenas tardes, me querés decir tu nombre

B: Buenas tardes Mi nombre es Marta y soy la bibliotecaria del instituto superior de formación docente número 96 en el turno tarde

E: ¿Cuál es la formación que hizo que seas bibliotecaria en la institución?

B: Mi formación, estudié en el instituto 8 y bueno yo, para acceder digamos a cualquier biblioteca, para trabajar en la biblioteca de escuela, hay que tener si sos técnico tenés que tener la capacitación docente aparte digamos las materias pedagógicas, en mi caso en mi caso yo no lo necesite porque aparte soy profesora especializada en educación inicial, no te dije mal, soy profesora para la enseñanza primaria y maestra especializada en educación inicial entonces la parte pedagógica yo ya la tenía.

E: Bien Y ¿cuánto hace que sos bibliotecaria acá o antes estabas en otro cargo?

B: No, yo acá estoy desde el 2012, hace 10 años, Digamos mi desempeño docente siempre fue como maestra jardinera y después como ya era titular y tenía el título de bibliotecóloga accedí como bibliotecaria por MAD en una escuela técnica o sea

el movimiento anual docente y después ese año justo en el mismo año digamos yo entré acá en marzo de 2012 acá y en agosto de 2012 entre en el instituto que soy suplente.

E: Ah entonces tenes los tener los dos cargos uno en escuela técnica

B: No, ahora no, porque digamos yo volví a pedir MAD y estoy en otro instituto

E: Ah bien estás en dos institutos

B: Si

E: Bueno bien y no sé si nos querés en Resaltar algún aspecto de la institución que te parezca que se desempeñan en cotidiano en la institución

B: Bueno lo que yo, bueno viste que estamos en el medio de la institución, Estamos en dos pabellones geográficamente hablando estamos en el medio y esto es como si fuera una isla, como si viste como que estás aislado de lo que pasa fuera, a veces nos enteramos de lo que sucede porque los chicos vienen y te cuentan, saben qué pasó esto, qué pasó lo otro y nosotras acá ni enteradas porque estamos aisladas en cuanto al movimiento. Por ejemplo acá la biblioteca la compartimos con secundaria, la biblioteca es de nivel primario, secundario y superior pero sólo somos dos bibliotecarias la bibliotecaria de secundaria y la bibliotecaria del instituto porque primaria no tiene, o sea no existe, no está creado el cargo de bibliotecario para primaria, solo lo cubrimos nosotras entre las dos. Así es cómo estamos yo en mi caso con el Instituto, sí yo no voy si no me acerco hay cosas que por ahí no me entero porque bueno está en el otro pabellón en el otro extremo de la institución.

E: ¿Y la información con esto de que decís que no te enteras fluye con respecto a lo que citen tenés que enterar?

B: Sí por ejemplo o sea toda la información del instituto me llega a través del mail, mail o WhatsApp, al grupo. Hay dos grupos de profesorado docente uno de profesorado de geografía y otro de docentes de profesorado de inicial, yo estoy en los dos porque este año pasé a la tarde sino antes estaba la mañana y entonces cómo hasta el año pasado era la única bibliotecaria porque no había salido el cargo, por viste la pandemia y todo eso así que era la única que estaba, así que tuve en los dos grupos Porque además cómo la pandemia colabore con el tema de los legajos digitales, este contactar a los alumnos si tenían algún inconveniente o si no asistían o porque habían dejado, cómo trabajaba con los dos profesorados estaba los dos, sigo estando los dos grupos no me fui del grupo

E: ¿O sea a la mañana funciona el profesorado de inicial?

B: Sí a la mañana y a la tarde geografía, yo estaba la mañana y bueno vienen los chicos porque vienen a contra turno, porque hacen consultas, vienen a usar la biblioteca más que por ejemplo los chicos cuando empiezan del profesorado de geografía y empiezan hacer las prácticas muchos las hacen acá en la secundaria ,entonces suelen venir en la mañana también a buscar material para trabajar con los alumnos en las aulas o revisar si tienen qué material hay para presentar para hacer sus prácticas.

E: Bien y entonces ahora que vos estás a la tarde no hay bibliotecario a la mañana

B: Sí, hay En agosto o antes de las vacaciones de invierno si se cubrió porque viste que tardó en designarse para superior para los otros niveles en los otros niveles se cubrió más rápido pero bueno acá tardó y ahora ya hay bibliotecaria ahora ya somos dos una en cada turno.

E: Y ¿cómo se equipan con la biblioteca, tienen cooperadora llega libros del ministerio?

B: No, Solo con donaciones del Ministerio de Nación, de Provincia no por lo menos desde que yo estoy no habido

E: ¿Por qué el Instituto es Provincia?

B: Sí pero todo llega desde nación después habido No ahora pero en años anteriores por ejemplo un grupo de docentes que fueron ex alumnos de la escuela y cuando cumplieron 50 años de egresadas digamos ella juntaron dinero y compraron libros para el Instituto si pidieron un listado a las autoridades y de acuerdo al dinero compraron una colección interesante bueno y por ahí también Vienen Algún ex alumnos por ejemplo no sé vos sos de la plata

E: de Berisso

B: Viste que hay un muchacho que escribe mitos De la ciudad de la plata

E: Ah ¿Cómo se llama?

B: Se llama Nicolás Colombo bueno él fue que sale Uno de la escuela entonces cada vez que escribe un libro trae donación él quiere que haya uno en la biblioteca de la escuela

E: Ah Y de qué de dónde fue alumno

B: de Del secundario

E: Cuántos años tiene la biblioteca

B:No lo sé la escuela va a cumplir 80 el año que viene y lo que no sé eso te lo dio y vos porque no sé si empezaron con la creación de la escuela porque esto pertenecía nación te acordás no sé en qué año pero tal vez había material pero no estaba destinado

al cargo antes viste que las maestras que ya eran grandes pasaban a manejar pero no existía el cargo de bibliotecario

E: bueno Y después tienen algún centro de estudiantes

B: sí del instituto me decís si creo que ahora está un poco que está desactualizado porque justo en gancho la pandemia viste pero yo Supongo que ahora que Ya empezaron la presencialidad tendrán que activarlo nuevamente

E: y a Hay grupos docentes sobre algún tipo de militancia o algo dentro de la institución

B: que yo sepa no digamos organizado digamos que exista

E: ¿ y Cai ?

B: A eso sí, lo conforman docentes, alumnos, un representante de auxiliar y bueno los del equipo directivo, yo no sé si ellos forman digamos están dentro de la de las autoridades pero las reuniones participan equipo de conducción

E: y lo que serían los auxiliares tienen algún jefe de auxiliares

B: no Eso no haya un auxiliar a la mañana y un auxiliar a la tarde Qué es del instituto propio del instituto después la escuela tiene más y aparte la primaria que son muchos porque la primaria acá funciona la tarde solo a la tarde y el secundario a la mañana a la tarde también pero hay cuatro primeros años y un cuarto año que empezó este año porque se creó la modalidad de arte que no existía en la escuela

E: Qué modalidades hay

B: si naturales sociales y a

E: y Qué números son de secundaria y de primaria

B: la primaria es la 128 y la secundaria es la 33

E: sabes que la secundaria no le advertí me metí en la página del instituto y hablaba algo de la primaria Y eso pero de la secundaria no

B: Bueno si viste Ellos tienen redes sociales de la secundaria hay en Facebook y tienen Instagram

E: Funciona en este Pabellón de acá y señaló el pabellón que se encuentra enfrente de donde estoy sentada porque vi como nenes Grandes como de secundaria

B: al A la tarde decís vos

E: Sí

B: No a la tarde están acá arriba ayer en el lado es decir pasando el pabellón en la sala de informática y esta parte señala para el techo Hay días que trabajan en el laboratorio acá abajo

E: Claro me parecían nenes grandes

B: Bueno ahora los de primaria a veces parecen de secundaria Hay nenas de primaria que vienen a buscar material y yo a veces me las confundo pienso que son de secundario y son en realidad de sexto de primaria y también hay algunos chiquitos que parecen de primaria pero están en Secundaria

E: Bien y si quieres proponer algo que te parece que se podría mejorar en el instituto

B: No lo único que yo noto este como al estar la biblioteca acá yo como que estoy aislada y tengo poco contacto digamos con mis compañeras si yo no voy Estoy totalmente aislada es lo que yo noto de la o no es decir si yo no voy yo no escribo un mensajito a la preceptora un WhatsApp no me entero de lo que pasa

E:Y si se van que avisen

B: Claro lo principal es que me ha pasado yo antes de estar en el instituto hice en marzo, de marzo a mayo Una suplencia en Secundaria y me acuerdo que hubo una un acto viste que antes los actos no me lo olvido más viste que antes los actos patrios los chicos tenían por ejemplo las 10 de la mañana en laptop y después se iban eso se perdió y bueno yo eso se fueron pero nadie me avisó acá y yo me quedé hasta las 12:00 decir que cuando salí me agarró un susto porque digo Bueno qué pasó acá y decirte justo entraba al auxiliar de la tarde porque sino no sé dónde estaría es muy grande y estoy muy aislada y bueno también hacen falta más aulas porque hay pocas Paula una sala de profesores exclusiva para los profesores que no hay porqué

E: Ah porque qué pasa con la sala de profesores

B: Viste Yo sé que del Instituto algunos docentes se juntan en una preceptoría que a la tarde está libre y a la mañana funciona ahí y si no algunos digo del instituto a la tarde a la mañana no sé porque no Bueno yo porque lo comentaron un día que estaba

E: Es un salón de usos múltiples

B: Bueno la mañana es una preceptoría está las preceptoras de la secundaria a la tarde está libre Entonces se de docentes del instituto que van a ir y después a la mañana cuando yo estaba la mañana venían de secundario algunos docentes saca la biblioteca

E: Bien y vos entraste hasta la preceptoría Y dónde está la sala de profesores

B: Viste para el otro lado vos entras a la preceptoría Dónde te vi hoy y a la derecha hay un pasillo que está escondido que está el baño y ahí es la preceptoría la mañana y la sala de profesores a la tarde que la tomaron los docentes por necesidad

bueno esa es la otra también otra cosa que no tienen institutos una cocina la auxiliar tiene que compartir con la preceptora

E: Claro hacer varias instituciones en una hay lugares que no están divididos

B: Sí igual hay una cocina que está para pasando el otro pabellón pero es mínima no pueden estar todos ahí y además Imagínate que quedan como si fuera del lado del 4 y el auxiliar del instituto tiene que estar en el lado de 5

E: Claro tiene que hacer una cuadra para llegar a la cocina

B: claro o sea yo lo que veo que salgo del instituto del otro instituto llegó acá a la 1 y a veces compramos comida acá en el buffet pero me gustaría traerme comida de mi casa pero acá no tenés heladera no tenés un horno para calentar un espacio porque por ahí en vez de comer acá uno podría comer en la cocina si bien hay buffet pero a veces

E: El buffet es tipo kiosco O vos podés ir y comprar algo y te lo calienta

B: Que si tiene mesita y elaboran comida

E: Ah no lo había visto

B: Sí está acá enfrente, es muy grande la escuela, Sí elaboran comida

E: Y ellos no te calienta la comida

B: si nunca lo hice

E: pero vos tenés que calentar el agua para el mate

B: Nosotros acá tenemos una pava eléctrica para calentar el agua para el mate ya se compró entre todas las bibliotecarias hace muchos años y pagamos aparte no del instituto sino que a través de la bibliotecaria de secundaria que ya es nuevas fue a buscar y hablando y él le dijeron que no sacamos agua de la canilla que tiene mucho cloro y le comentó que entre los directivos de secundaria y algún personal que había en la secretaría de la escuela pagaban una cierta cantidad y Bueno hay un dispenser Entonces le dijo de preguntarle si nos podríamos incorporar y nos dijeron que sí Y entonces sacamos agua del dispenser que tiene la gente de la secundaria

E: Sí supervivencia

B: Claro pero eso antes no pasaba sacábamos del instituto iap en el instituto no hay no había un dispenser así que.. A mí la comunicación digamos formal me llega pero después lo que pasa es que estoy en la da

E: Claro se manejan a través de WhatsApp email

B: Que si ahora los dos me los mandan al mail personal y el mail del abc de la dirección de escuelas que se ha empezado a reactivar en todas las escuelas porque quieren que sean formal

E: Me parece que quieren que esté sea la vía de comunicación oficial como medio fehaciente de comunicación

B: Sí pero viste como todavía hay gente que le cuesta que lo revisen entonces mandan a los dos después también están las redes sociales Pero bueno también esa comunicación por ejemplo se suspenden las clases por tal cosa o hay una reunión hay un comunicado ahora que viste se están trabajando los diseños de Superior bueno todo eso llega día formal por mail

E: Han tenido jornada institucional

B: No solo la directora fue mar del plata que fue convocada de acá de la dirección de escuelas fueron creo que fueron dos o tres días que estuvieron por ese tema directores de superior del nivel Superior y después se que a los pocos días convocaron a un representante de docentes de cada instituto también, Sé que también han hecho reuniones pero no acá en otra institución en otro ámbito

E: Bueno, gracias

B: Bueno por nada

E: Muchísimas gracias

B: Ay no me dijiste tu nombre

E: Gladys me llamo, ha sido un gusto.

Coformadora: Florencia Lapadula (turno tarde profesorado de Geografía)

R: ¿Cómo es su trayectoria profesional? ¿Cuál es su antigüedad docente?

C: Me recibí hace diez años de la carrera de Ciencias de la Educación. Antes de recibirme estuve en el CICE, cuando recién se estaba conformando. Luego comenzó formalmente mi antigüedad docente desde que me recibí en el 2012.

Luego realice una maestría en Brasil y luego cuando volví me metí de lleno en los institutos. Trabajé en instituto de formación docente de inicial e inglés. Por otro lado trabajo con niños y niñas en un espacio de extensión de educación popular en “Retiro” realizando un taller de literatura y arte.

Por otra parte tengo una beca de doctorado, para ello debí licenciar varias horas de los institutos donde me encontraba.

R: ¿Qué otras cátedras dicta además de la actual?

C: Solo estoy en el profesorado de Geografía por ahora ya que les estoy dedicando a la beca de CONICET por la cual licencie horas en los demás profesorados.

R: ¿Cómo está conformado el plan de estudio?

Con respecto a eso ahora está en proceso en los profesorados de Educación secundaria que están desde el año 1999, en la provincia de Buenos Aires, donde solo hubo un cambio en el de Práctica del Lenguaje, Literatura e inglés. Este año están surgiendo algunas reuniones porque está en proceso el cambio del diseño curricular y el plan de estudio del profesorado de geografía que está desde el 99. De hecho se encuentra la Resolución N° 13271/99. Estableciendo que la implementación de la resolución en los distintos servicios educativos dependientes de la Rama de Educación Superior.

R: ¿Qué tiene en cuenta al momento de enseñar la cátedra perspectiva pedagógica didáctica? En cuanto a la programación ¿qué tiene en cuenta al momento de programar su clase? ¿Se comunica con profes de otras cátedras para planificar y coordinar lo que se va a dar durante el año?

C: cómo me encuentro en el primer año y segundo año de esta cátedra Perspectiva Pedagógica Didáctica. Como en el primer año tenían muchos contenidos porque así lo planteaba el diseño, lo que hice fue profundizar en lo pedagógico y algunos aspectos desde lo didáctico, para luego en el segundo año abordar y profundizar más lo didáctico, en relación a lo que es la programación. Porque una de las cosas que sucedían hablando con la profesora de práctica pedagógica de tercer año, comenzaba a planificar y realizar una inserción en aula, y lo que sucedía es que tardaba mucho tiempo enseñándoles los componentes de la planificación y no me puedo detener tanto en cómo se trabaja el contenido, especificidad de la geografía, como enseñar geografía. Entonces charlando un poco con ella y teniendo en cuenta que tengo los alumnos desde primer año y se sus saberes previos. Planteamos este recorte del programa de segundo parte de un poco pensar la especificidad de geografía y el qué y para qué enseñar geografía, pensado más desde las ciencias sociales, luego trabajar más una parte del currículum, esto también lo vemos en conjunto con el capo dos, donde comienzan a realizar observaciones áulicas, prácticas institucionales, entonces empiezan a observar diseños curriculares.

De este modo comenzamos a ver fuertemente la dimensión de curriculum que no trabajamos en primero año, en esta dimensión curricular trabajo mucho la ESI, es decir la enseñanza de la Geografía desde una perspectiva de género, observando los lineamientos, etc. Luego nos metemos en la programación, lo cual propongo un taller de planificación, para que puedan aprender a planificar, planificando, que puedan construir un objetivo, y por qué y para qué, pensando el recorte, la selección,

organización, como pensar la metodología, las actividades y las evaluaciones. La idea es que ellos vayan construyendo a medida de que vayan aprendiendo los componentes.

En cuanto a si coordino con otros profes solo con la profe de prácticas pero, al comienzo del año o a veces se da en los pasillos, al no tener los taines no nos podemos juntar entre todos los profes.

R: ¿Los materiales y contenidos que selecciona ya están estipulados desde el comienzo del año en su programa o se van pautando en el transcurso del año ?

Las materias son todas anuales, el programa lo realizó al principio del año pero es totalmente flexible. Los textos los seleccionó al comienzo del año y los voy modificando.

R: ¿Qué estrategias y recursos utilizas para el abordaje de los contenidos de la materia?

C: Es depende por ahí un día realizamos una lectura de un texto, otro día realizamos un análisis de un artículo de un diario, videos y analizamos. Pero también lo hacemos más didáctico por ejemplo el ultimo día realizaron juegos sobre la ESI con contenidos de Geografía y jugamos con eso, otro día les he llevamos juegos en base a lo que estamos viendo. Volviendo a la programación ellos tienen tres textos para elegir que son de la cátedra, de cine ambiental, salida de campo y mapeo social, para cuando ellos tengan que realizar las actividades yo les propongo que sean de esas tres, la idea es que a cada uno elija una de cada una, para que puedan pensar las estrategias de ahí y no caigan en elijo el contenido hago ciertas preguntas y ya está.

R: ¿Son de lectura sencilla o debe orientarlos con guías de lecturas?

C: Los textos por lo general son de lectura sencilla, generalmente no baso mis clases en las lecturas, ya que son adultos, tienen familias, o trabajan y no son de llevar las lecturas.

R: ¿Qué temas han visto anteriormente en esta cátedra? ¿Qué autores han leído?

C: La primera unidad trabajamos de ¿Por qué y para enseñar geografía? En la escuela secundaria, basándome un poco en las ciencias sociales y la especificidad que tiene la geografía. El parcial que deben realizar es que deben responder a esa pregunta, teniendo en cuenta que luego ellos lo pueden utilizar para realizar la fundamentación de la planificación. En la segunda unidad comenzamos a trabajar sobre conceptos generales sobre el curriculum, estuvimos analizando diseños curriculares, materiales curriculares, libros de textos de geografía y los analizamos críticamente a partir de preguntas, teniendo en cuenta el curriculum, la ley de Educación Ambiental Integral y luego pensamos desde los lineamientos curriculares de la ESI y analizamos propuestas a

través de algunas preguntas y después vimos un video relacionado con esto y después realizaron los juegos. En estas clases veremos la relación del curriculum con la programación.

R:¿se comunican por algún campus o plataforma?

C: si tienen el campus, lo uso a partir de mensajería interna y suelo subir los textos que vamos utilizando o comparto algunos videos que vamos usando. También lo utilizamos para mandar sus trabajos.

R:¿Cuántos alumnos asisten ?

C: Este curso es chiquito son seis alumnos y con la pandemia en primer año fueron pocos, algunos dejaron de asistir, hubo deserción, asique en todo segundo son pocos. En segundo año también se suman estudiantes de otros profesorados, en cambio en primero es un núcleo común porque son las mismas materias, en segundo año son materias más específicas, en este curso se encuentran alumnos que son de historia y economía, pero también están los alumnos que están retomando porque dejaron en la pandemia, asique esto también es un desafío.

R:¿Los alumnos interactúan o generan debates cuando establecè su clase?

C:Suelen debatir y participar.

R ¿Qué tipos de estrategias suele utilizar para que los alumnos se interesen e interactúen?

C: Realizar más dinámica de taller y llevó recursos para poder trabajar en junto por ahí en grupos de a dos o tres.

R:¿Cómo es su manera de evaluarlos?

C: Generalmente utilizo más una evaluación formativa desde un trabajo domiciliario

R:¿Cuáles son las condiciones de los salones?

¿Cuenta con las herramientas suficientes para gestionar la clase?

C: El aula es un espacio mediano y si contamos con los recursos necesarios, se encuentran dos tipos de pizarrones, con tizas y fibron hay un proyector y utilizamos recursos de la biblioteca.

R:¿Cuáles son las mayores dificultades al momento de abordar la clase?

C: desafíos hay tres: uno tiene que ver con los tiempos, es viernes por lo cual comienzo a las 16 y salen 17.40, ya que vienen de otra cursada, pero negociamos comenzar puntual pero salir temprano.

Otra desafío es repensar la dinámica ya que van poco y por ahí armamos grupos y no van todos pero bueno es encontrar la dinámica de trabajo. Y el último desafío tiene que ver con la burocracia, donde por ahí pensar cosas fuera del aula piden mucha autorización, etc.

Finaliza la entrevista

**PÁGINA WEB DEL INSTITUTO N<sup>o</sup>96**

# Unidad Académica Normal 2



## NIVELES EDUCATIVOS:

- Inicial
- Primario
- Secundario
- Superior

## TURNOS:

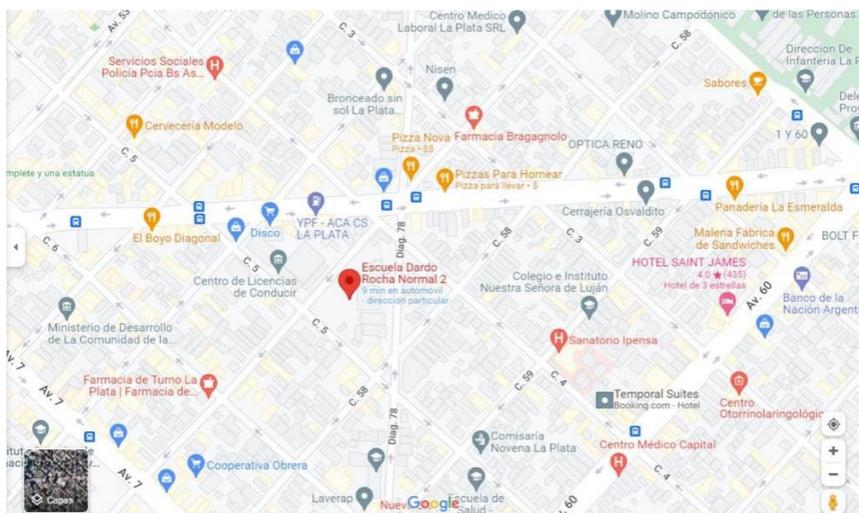
- Mañana
- Tarde

HORARIO DE ATENCIÓN: 8 a 17 hs

FACEBOOK: [UA Normal II](#)

INSTAGRAM: [uanormal2](#)

DIRECCIÓN: Diagonal 78 entre 4 y 5 s/n





*Horario de atención de 8 a 17 hs*

Diagonal 78 entre 4 y 5 s/n

Tel: 0221-4215595

[institutosuperior96@gmail.com](mailto:institutosuperior96@gmail.com)

Facebook: [Instituto Superior de Formación Docente N° 96](#)

Instagram: [isfd96 – NORMAL2](#)

## Profesorado en Geografía

Título: Profesor de Geografía

Duración: 4 años

PLAN DE ESTUDIOS

CORRELATIVIDADES

Horarios



## Historia

La Escuela Normal Superior N° 2 fue creada el 8 de marzo de 1.943 obedeciendo a la necesidad de la ciudad de La Plata de contar con otro establecimiento nacional para la formación de maestros. Recibió el nombre "Dardo Rocha" en honor al fundador de nuestra ciudad y comenzó a funcionar en lo que era el edificio de la antigua Escuela Provincial N° 13, edificio que data de 1.890.

La escuela contaba con dos turnos: el de la mañana y el de la tarde. En 1950 se inauguró el curso nocturno. Los futuros maestros hacían una formación y una práctica intensa en las escuelas anexas de la propia institución.

Hacia la década del 60/70 se produce un cambio significativo: la formación docente pasó a ser responsabilidad del Nivel Terciario, adecuándose a los cambios que se proponían desde el sistema educativo nacional a fin de profundizar y profesionalizar la formación docente.

Entre 1970 y 1987 se otorgó el título de "Bachiller Nacional" a los alumnos egresados de sus cursos de enseñanza media.

En la década del 80 el Normal 2 integró el grupo experimental Magisterio de Educación Básica (MEB), que retrotraía el comienzo de la formación docente al 4° año de enseñanza media. Esta experiencia fue suspendida después del egreso de tres promociones.

La escuela perteneció al ámbito Nacional hasta la reforma de la década del 90, cuando se pautó el traspaso de los servicios educativos que dependían del Ministerio de Educación de la Nación a las correspondientes entidades provinciales.

Esta transferencia se efectivizó el 1° de enero de 1994 y fue ampliamente discutida por la comunidad educativa por el intento de desarticular su proyecto pedagógico dividiendo al servicio en cuatro escuelas. Después de arduas gestiones durante varios años recién el 31 de agosto de 2001 se dicta la Resolución 3759 que reconoce a las Escuelas Normales como UNIDADES ACADÉMICAS manteniendo su organización original y a partir de la cual se le reconoce la estructura interna de sus cargos directivos y valida su autonomía institucional para la elaboración de un proyecto pedagógico articulado. Sin embargo, hubo que esperar hasta el 7 de julio de 2005 y la publicación de la Resolución 2947/05 para que se reafirmara la estructura de la institución como Unidad Académica y se restituyera el nombre de "Escuela Normal", base de su identidad institucional.

El ISFD N° 96 – Normal 2 dicta actualmente las carreras de:

- Profesorado de Educación Inicial, desde el año 1996; y
- Profesorado de Geografía, desde 2004.



## REGISTRO FOTOGRÁFICO

PATIO CENTRAL

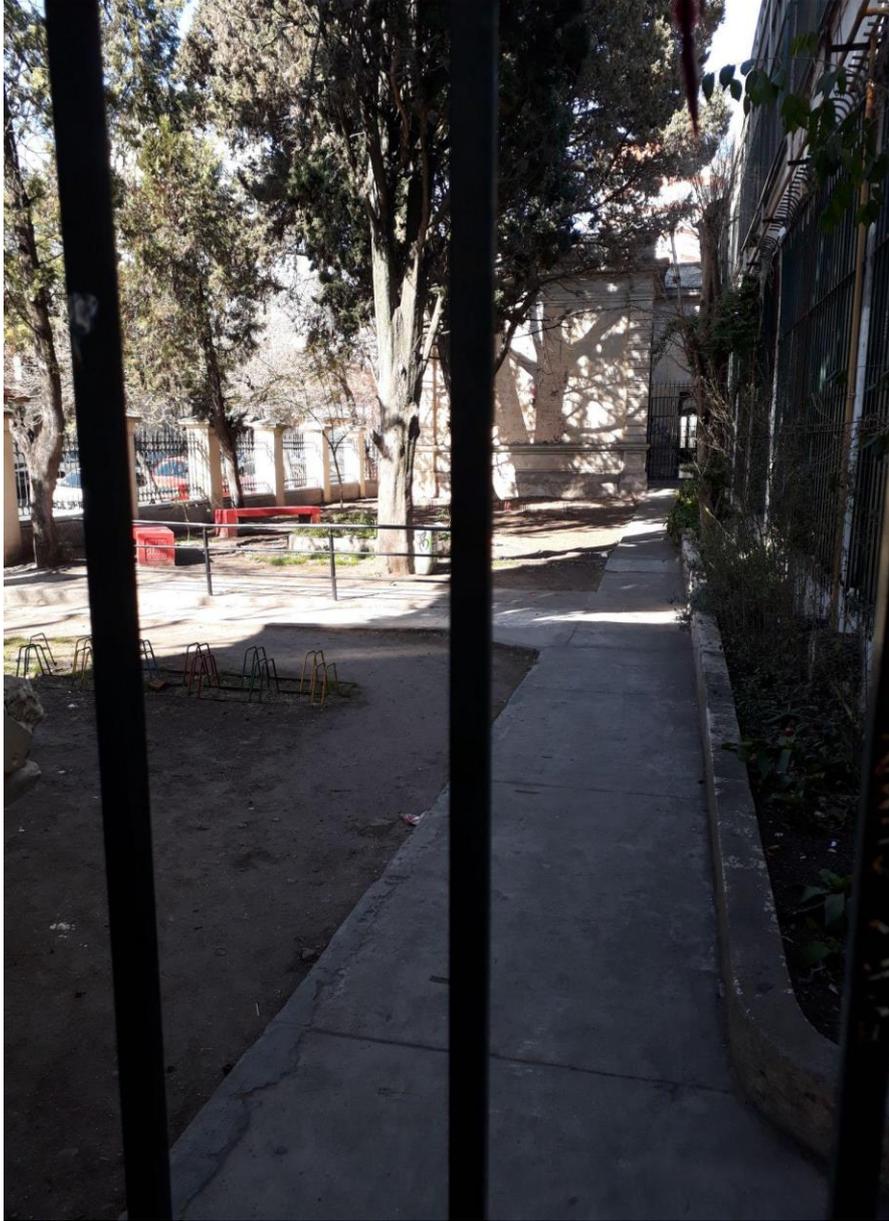




SALIDA DEL PATIO TRASERO



JARDÍN DE LA MEMORIA



FOTOS DE LAS CLASES

OBSERVADA POR MILAGROS

