



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA**  
**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA - 2024**

**INFORME FINAL:**

**El Viaje de (mi ser) Practicante**

**Practicante:**

**Yoselin K. Rodríguez L. - 122590/8**

**Co-Formadora:**

**Elisa Marchese**

## ÍNDICE:

- **Agradecer** ..... **pág. 4**
- A ti, quien lee estas palabras..... **pág. 5**
- El viaje del practicante: ¿Qué encontraremos acá?..... **pág. 8**
- **Fase Pre- activa**..... **pág. 9**
  - Categorías y Conceptos que inscriben mi práctica..... **pág. 9**
- Reflexiones finales..... **pág. 15**
- **Fase Interactiva:** ..... **pág. 16**
  - **Dimensión Curricular**..... **pág. 17**
  - **Dimensión Institucional**..... **pág. 21**
    - Entonces, ¿Cuál es nuestro territorio de exploración?..... **pág. 23**
    - Una cartografía del espacio..... **pág. 26**
    - Problemáticas y desafíos de la Institución..... **pág. 28**
    - Observación y resonancias..... **pág. 29**
  - **Dimensión Áulica** ..... **pág. 31**
    - Análisis del grupo-aula..... **pág. 31**
    - Encuentro con los maestros: Acuerdos con Elisa..... **pág. 32**
      - Cronograma de Trabajo..... **pág. 35**
    - Observaciones Áulicas..... **pág. 38**
      - 1era Observación - Crónica..... **pág. 39**
      - 2da Observación - Crónica..... **pág. 42**
    - Observación entre pares..... **pág. 44**
      - Crónica de Observación a Candela López..... **pág. 45**
    - Planificación de la enseñanza y estrategias seleccionadas..... **pág. 48**
      - 1er Diseño de Clase..... **pág. 50**
        - Crónica y reflexión post-activa..... **pág. 56**
      - 2do Diseño de Clase..... **pág. 58**
        - Crónica y reflexión post-activa..... **pág. 64**
        - Observación de Flor Spolidoro..... **pág. 66**
      - 3er Diseño de Clase..... **pág. 68**
        - Crónica y reflexión post-activa..... **pág. 76**
      - 4to Diseño de Clase..... **pág. 79**
        - Crónica y reflexión post-activa..... **pág. 85**

- 5to Diseño de Clase..... pág. 87
  - Crónica y reflexión post-activa..... pág. 92
- 6to Diseño de Clase..... pág. 93
  - Crónica y reflexión post-activa..... pág. 99
  - Modalidad de Evaluación..... pág. 102
- Reflexiones finales..... pág. 104
- **Fase Post-activa:..... pág. 108**
  - La vuelta a casa..... pág. 108
  - Programa alternativo de la materia..... pág. 112
- **Bibliografía..... pág. 127**
- **Anexos..... pág. 130**

## AGRADECER

No es posible para mí pensar mi formación desde lo singular. Mi carrera, lo que soy, los conocimientos construidos y los cuestionamientos siempre han venido de la mano del otro y de lo colectivo. Por ello, este espacio de prácticas no se ha ido constituyendo solo en este último año de la carrera, sino que viene articulado con mis primeros años.

De esta manera, quiero agradecer en primera instancia a mis docentes, por ser no solo un ejemplo de pedagogos y pedagogas, sino por brindarme el acercamiento, las palabras y el acompañamiento en mi camino como alumna. Por darme espacios de conocimiento, de mirar(me) y de (re)construirme... Han logrado que aspectos tan importantes como lo político, lo diverso, lo colectivo, la conciencia social, etc. Formen parte importante no solo de mi formación profesional, sino de mi ser como persona. Sobre todo, a las cátedras de Pedagogía II y Didáctica de las Matemáticas, por brindarme un espacio de formación como adscripta y de pensar una enseñanza desde su complejidad, desde la construcción del saber y, sobre todo, que es con y para el otro.

También a mis compañeros, quienes no me soltaron la mano ni en la pandemia ni en la presencialidad. Venir de otro país y no conocer a nadie fue un reto, y ellos siempre me abrieron las puertas. A la Comisión de Estudiantes de Ciencias de la Educación, por ser un espacio de militancia, de luchas y de proyectar nuestras voces, de conocernos y encontrarnos como estudiantes para construir la carrera que soñamos y queremos. Agradecer a la Universidad Nacional de La Plata: no hay espacio donde sea más feliz que este. El tener que dejar todo puede ser un acto muy desolador, y la educación pública me brindó un espacio para conectar, soñar y encontrar(me) con otros, pero, sobre todo, de posicionarme y luchar por una educación por y para todos.

Por último, pero en realidad lo más importante, a mi familia: Mamá, Papá... Esto es por y para ustedes. Me fui de Venezuela haciéndoles la promesa de graduarme. Estuvieron todos estos años haciéndome comida mientras yo estudiaba, escuchándome sufrir por exámenes o hablándome de dudas sobre la historia de Argentina que tenían... Esto es de ustedes. También agradecer a mi hermana, mi cuñado y sobre todo a mis sobrinos, quienes fueron mi decisión por empezar a estudiar Cs de la Educación. La vida es más divertida con ustedes y tengo el compromiso de construir desde donde pueda una educación más inclusiva y para todos.

No, no me olvide de ti, Ricardo... Elegirte como compañero de vida ha sido la decisión más fácil y divertida. Un gracias no es suficiente pero igual quiero decirte que agradezco lo que hiciste para que yo pudiera estar hoy acá. Alentarme a irme a Argentina para que yo estudie y cumpla mi sueño, decirme que deje de trabajar y bancarnos a los dos para que yo pudiera estudiar solamente durante un año, escuchar mis frustraciones con contenidos que no entendías, ir a mis reuniones de pedagogía II o al ENECE a cocinarle a más de 400 alumnos del país que ni siquiera conocías o que ni siquiera estudiabas allí. Estuviste siempre bancándome, mirándome hacer mis diseños de clase, explicarte mis clases antes de ir a darlas... Todo... Te amo, y gracias. Hoy y siempre.

## **A TÍ, QUE ESTÁS LEYENDO ESTO...**

Este trabajo tiene como propósito sintetizar mi proceso de Prácticas en la materia de Prácticas de la Enseñanza del Profesorado en Ciencias de la Educación, aunque creo que no solo se inscribe en lo vivido en este año, sino que va a relatar y a recuperar mi experiencia en estos 5 años de carrera, y hasta podría atreverme a pensar que va más allá, que comienza con mi decisión de irme de Venezuela y de estudiar otra carrera, pero ¿por qué Ciencias? la respuesta fue sencilla: mi sobrino. Mi sobrino menor fue diagnosticado con TEA, y miles de preocupaciones vinieron a mi mente: ¿Iba a ser tratado como todos o lo iban a rechazar? ¿El mundo es el que debe cambiar o mi sobrino debe adaptarse a él? ¿Cómo le íbamos a enseñar las cosas? Me enfurecía la idea de una sociedad que discapacita a mi sobrino más que pensar estrategias de inclusión, y fue cuando pensé: “Quiero aprender sobre educación inclusiva”. De esta manera llegué a Ciencias, y resumen: No, no resolví todas mis dudas en estos 5 años de carrera. Me encontré con muchos vacíos hacia la inclusión, pero me encontré con nuevas ideas, resignificación de conceptos, luchas nuevas que me atraviesan, etc. De esta forma, pude construir en todos estos años un proceso de formación que como señala Alliaud (2019) el oficio de enseñar es una experiencia personal, subjetiva e intransferible.

De esta manera, vas a encontrar en este escrito múltiples referencias y conexiones a lo vivido, no solo en mis años de carrera sino también a mi proceso de migración por lo que esta carpeta funciona como un viaje, un recorrido por un mapa que no solo conecta múltiples saberes y experiencias, sino que también territorios, palabras, culturas, etc., y como señala Alicia Villa (2024): “En cada espacio territorial desarrollamos lazos, pero, sobre todo, desarrollamos conocimientos que nos permiten la reproducción de la vida cotidiana y de experiencia que nos hacen posible sobrevivir, a pesar de las contingencias sociales, históricas y culturales que nos atraviesan” (pp. 15). Por ello, para mí no solo es importante poner el foco en los saberes curriculares, disciplinarios y pedagógicos-didácticos, sino que los saberes experienciales van a ser transversales en mi propia práctica y sobre todo para ir respondiendo(me) a esta interrogante que me hice desde que llegué a la carrera: ¿Qué docente quiero ser?

Me parece importante destacar la categoría de territorio como una de esas referencias que se conectan con mi “ser practicante” ya que como señala Villa (2024) el territorio es un lugar común, compartido, que focaliza a su vez los significados propios construidos por la experiencia vivida por la población, y algo que hemos podido conversar a lo largo de todo este año en la cursada son los procesos de objetivación y subjetivación donde hay una

implicación propia que tiene su base, no solo en lo particular, sino en el trabajo grupal y colaborativo. Desde que entramos a la carrera se nos habla de la educación y el ser docente desde el otro, con el otro y para el otro. No podemos pensar la docencia sólo desde el espacio áulico, sino que es una tarea colaborativa donde se está y se piensa con otros. Imagínenme, una extranjera de 24 años, que no conoce a nadie y tampoco al sistema educativo argentino. ¿Cómo puedo pensar al otro si no lo conozco? ¿Cómo puedo hablar de lo colaborativo si no conozco los saberes que han construido colectivamente desde el vivir y ser de este país? ¿Cómo hago para aprender todo lo que no se a la vez que estudió las materias? Fueron dudas genuinas que me atravesaron a medida que avanzaba en el CICE porque llegué pensando en la educación como la idea simple de transmitir un saber a otro, y me encontré con la idea de la educación como acto político y muchas cosas más. De esta manera, en mis años en la carrera viví un proceso (consciente e inconsciente a su vez) de hacerme parte de este territorio donde pude construir conocimientos en comunidad, y eso me permitió la reconstrucción de una experiencia enraizada en un territorio (Villa, 2024). No solo me hice docente en estos años de carrera, me hice argentina.

Así que acá estamos. Pensando en este mapa que me ha llevado a múltiples lugares, y por eso me es importante señalar que mi espacio de práctica se ubica en la materia de Didáctica General en el 1er año del Profesorado en Educación Primaria en el ISFDyT N° 210 en la sede de Abasto. Y ¿por qué Abasto? Es el espacio donde vivo desde que llegué a Argentina, y me parece interesante pensarlo desde lo que señalaba sobre los lazos y las experiencias vividas como configuración importante en nuestro propio saber experiencial. Estudié en ese instituto en el 2021 la Tecnicatura en Acompañamiento Terapéutico, pensando en poder tener una salida laboral previa a ser docente, y siguiendo con mi decisión de pensar la inclusión y la discapacidad. No me imaginaria que 3 años después estaría en ese mismo instituto haciendo mis prácticas. Me acompañó en el aula -y fuera de ella- mi co-formadora: Elisa Marchese, quien también fue mi profesora de Didáctica General en el 2do año de Ciencias, sin embargo, la cursé en virtualidad, y puedo confesar, que no la disfrute de la misma forma. La virtualidad hace que perdamos un poco el encuentro y por lo tanto la construcción de los procesos de enseñanza y aprendizaje tienen otras particularidades. Por lo que sentí que fue una oportunidad de (re)exploración del espacio, donde me encontré con saberes disciplinares que no sabía que tenía y a su vez, acompañada en todo momento de Elisa, quien fue fundamental en ayudarme a navegar este mapa.

Con todo esto he podido explicar lo previo que ha configurado mi práctica, y para darles la bienvenida a esta carpeta les quiero contar algo que aprendí cuando estudié Letras

en Venezuela: el viaje del héroe. Cuando analizamos obras literarias una de las formas de analizar lo que se retrata en estas novelas es con una teoría desarrollada por Campbell<sup>1</sup> denominada “el viaje del héroe”, que consta que toda obra -principalmente ciencia-ficción o fantasía- tiene un esquema básico que lo configura y que sigue la idea aristotélica de “planteamiento-nudo-desenlace” pero Campbell dirá que hay 12 etapas que vive el héroe:



Sin ir muy a lo profundo, estas etapas son las que vuelven al héroe un héroe, en el sentido de lograr lo que debe lograr para su desarrollo personal. A lo largo de la historia hemos visto o leído grandes relatos de viajes de héroes: Odiseo en la Odisea, Frodo en el Señor de los anillos, Neo en Matrix, etc. La mayoría de las películas y libros siguen esta idea, pero para mí es imposible no pensar nuestra propia vida cuando pienso en el viaje del héroe, que con sus múltiples etapas (sean estas u otras) nos van configurando para esa transformación y esa “vuelta a casa”. Esta carpeta es esto. Es mi resumen de mi viaje del héroe (o del practicante, me atrevería a decir), donde si queremos hacer la analogía podemos pensar el “llamado” como la vocación docente, entendiendo esto no desde lo sagrado sino desde esa pasión por la transmisión y por aquello que se transmite (Alliaud, 2019) y que me hizo entrar a Ciencias, y todas las demás etapas son lo vivido en estos 5 años de carrera que se ven sintetizado en lo que pude (o no) hacer en mis prácticas, pero que tampoco es lo único. En este espacio de prácticas hubo un encuentro con los maestros (guardianes), un afrontar y transformar tus demonios (nervios, miedos, inseguridades, emergentes), desarrollar el ser

<sup>1</sup> Joseph Campbell (1949) en *El héroe de las mil caras*.

interno (el oficio de enseñar) y una transformación de alumno a practicante, y podría decir: docente. La vuelta a casa es esto, es mirar todo lo logrado, y en la reflexión post-activa reflexionar sobre las respuestas y preguntas que nos hicimos y que tal vez aún tendremos. Sin más que agregar, espero disfruten la lectura de este viaje.

### **EL VIAJE DEL PRACTICANTE: ¿Qué encontraremos acá?**

Para estructurar la carpeta usaremos las fases de la enseñanza que señalan Barcia, De Moraes Melo y López (2017) a partir de Jackson que son la: fase pre-activa, la fase interactiva y la fase post-activa. Tomando entonces esta “**Fase Pre-Activa**” como el espacio donde se prepara conceptual y metodológicamente la entrada a campo, es decir, donde hay un ámbito de reflexión e investigación previo antes del espacio de acción. En este espacio damos cuenta de lo aprendido en la formación (y fuera del espacio áulico) en conjunto a las expectativas de lo que podremos encontrar en el campo. De esta manera, acá podemos comprender mejor nuestro papel como practicantes, la importancia del registro y los procesos de objetivación y subjetivación que se dan en este espacio, en la transformación del conocimiento y en la implicación propia. Por ello, es necesario como señala Achilli (2013) la necesidad de explicitar acerca de la cotidianidad escolar, y para esto la fase pre-activa nos permite la posibilidad de anticipar en el tiempo, de prever a priori los elementos y aspectos críticos de la tarea y de considerar propósitos y posibilidades (Cols, 2004). Por lo que en esta carpeta encontraremos este primer espacio de reflexión previa donde nos interrogamos por el ser practicantes y los múltiples conceptos, ideas, categorías, etc. que inscriben este espacio y que estuvimos reflexionando con los autores en clase.

Luego de esto veremos la **Fase Interactiva** que refiere al desarrollo de las acciones previstas en el campo y donde la elaboración de diferentes análisis (dimensión áulico, curricular, institucional) nos permiten hablar de la configuración cotidiana de determinados procesos, y por lo tanto considerar espacios y situaciones que se van entretrejiendo con el ahora. Para esto, aspectos como la observación y la entrevista, nos permitirán “detectar las situaciones en que se expresan y generan los universos culturales y sociales en su compleja articulación y variedad” (Guber, 2001: 56). En esta fase se elaboraron tres estrategias que permiten analizar estas situaciones que son la recolección de datos del instituto desde su página web, la observación, tanto áulica como del edificio, y la entrevista al secretario del instituto a su vez que el Diseño Curricular del Profesorado en Educación Primaria. De esta manera, encontrarán en esta fase la dimensión institucional, áulica y curricular que permiten construir un análisis que va más allá de lo visto y escuchado, sino que se problematiza



atendiendo a la dimensión dialéctica que caracteriza la cotidianidad escolar y permea en nuestras prácticas de la enseñanza (Achilli, 2013). Esta entrevista al secretario del Instituto N° 210 se elaboró con Ariana Pinillos y Candela López, quienes también realizaban sus prácticas en dicho instituto, pero en otras materias, por lo que la elaboración del instrumento de entrevista y la grabación de esta se hizo en conjunto. Sin embargo, algo en lo que indagaremos posteriormente es que ambas sedes son espacios que funcionan bajo sus propias características, compartiendo algunos espacios e ideas, pero desarrollando contextos particulares en cada uno. Al mismo tiempo, acá sumaremos las crónicas de las observaciones realizadas a Elisa (previo a la entrada en campo), los diseños de clases y sus respectivas reflexiones post-activas.

Para finalizar, tenemos la **Fase Post-activa** donde se analiza lo sucedido, poniendo en juego los conocimientos que fuimos adquiriendo en las dos fases anteriores, los emergentes encontrados, aquello que resultó borroso o no resultó, y a su vez, la elaboración de un programa alternativo con respecto a la materia enseñada en el espacio de prácticas.

Teniendo esto presente también es importante destacar que entender estas diferentes fases de la enseñanza constituye una herramienta de representación de los procesos de enseñanza pero que a menudo se solapan en el fluir de la acción (Basabe y Cols, 2007). Por lo que en este viaje iremos relacionando lo vivido y reflexionado en cada una de ellas como ese proceso de construcción de lo que fue ser practicante, y que no culmina acá, sino que se sigue escribiendo a la medida que escribimos y ponemos en relación lo aprendido.

## **FASE- PRE ACTIVA**

### **Categorías y Conceptos que inscriben mi práctica**

Pensar en la escritura del espacio de prácticas nos lleva a reflexionar sobre diferentes categorías que fuimos trabajando a lo largo de la cursada para entender qué es ser practicantes y que sentidos y conceptos configuran este espacio de práctica profesional, ya que como señala Barcia, De Morais Melo y López (2017) se concibe a la práctica como objeto de estudio y como ámbito de intervención. De esta manera, tanto la intervención como la reflexión son aspectos constitutivos de este espacio donde como practicantes debemos reconocernos como futuros docentes, con nuestros saberes obtenidos y trabajados a lo largo de la carrera y a su vez, la posibilidad de distanciarnos y sistematizar lo vivido en la práctica. Por lo que este espacio se configura como elemento clave para la indispensable reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. Es donde ponemos en juego la teoría

y la práctica. Entendemos que no solo es el espacio de diseño de las clases y su posterior aplicación, sino que también aspectos como la observación, el análisis institucional y curricular, configuran este espacio, y no parten solo de una reflexión individual sino también del trabajo en equipo y con otros que hemos ido elaborando, tanto en clases como en nuestro espacio de prácticas. La escritura de nuestro proceso visibiliza esa dualidad de “aprender haciéndolo”.

Teniendo esto presente, es importante entender también el papel de practicante ya que es un espacio medio entre el ser estudiante y el ser docente, que entrecruza la experiencia y nos confiere ciertos supuestos de múltiples contextos que nos atraviesan: la institución que nos formó, la institución a donde daremos clase, los estudiantes y docentes, vínculos de experiencias personales, etc. Es importante destacar lo mencionado por Achilli (2013) sobre que cuando hablamos de contexto no estamos suponiendo lo externo a las relaciones y situaciones cotidianas, sino que se piensa relacionamente la interacción entre los distintos niveles contextuales, que mutuamente se van configurando y a su vez configuran las condiciones de los procesos y relaciones que nos interesan, es decir, el contexto no es un marco externo, sino que se da en él diferentes interrelaciones entre los diferentes niveles contextuales. Por ello, aunque se delimite el contexto a un espacio y tiempo esto no es completamente preciso y en las prácticas se pone de relieve el análisis de las diferentes relaciones contextuales en la cotidianidad de este espacio, entendiendo entonces que los contextos permean los procesos escolares en su configuración cotidiana. Consideramos entonces que las prácticas se encuentran en un campo problemático y a problematizar que tensiona múltiples aspectos en el oficio de enseñar.

Por lo tanto, el ser practicante es más que “el saber hacer” o el aplicar una técnica, sino que va desde el probar, experimentar, intervenir, inventar, etc. Es en este espacio que se realizan experiencias que nos impliquen y que como señala Alliaud (2019): “necesitamos formar docentes que hayan experimentado/probado muchas y varias maneras de enseñanza” (pp. 19). De esta manera, como practicantes los espacios de reflexión, de escritura y de análisis de los pasos que vamos dando resultan significativos en la propia configuración de lo que estamos transitando: de ser alumno a ser practicante y futuro docente, por lo que en estos espacios de distanciamiento y objetivación de la práctica se intenta aprender de todo aquello que nos acontece, de los emergentes, de lo naturalizado y como señala Edelstein (2013) lograr una reconstrucción crítica de la experiencia. Como hemos ido hablando en clases, la acción tiene una vinculación con el sujeto que la lleva a cabo y, por lo tanto, al ser una práctica subjetiva y experimental da cuenta de ese carácter único y novedoso del propio

practicante, es decir, nos vemos implicados desde nuestra propia humanidad y, por lo tanto, como explica Freire (2003), nos da esa cualidad de la politicidad de la educación que es propia de la naturaleza misma de la práctica.

Tener esto presente nos permite entender que la intervención que hacemos media entre dos momentos: entre un antes y un después. Es estar entre dos tiempos, en dos espacios, en dos posiciones: estudiante y docente. Por lo tanto, toda intervención que hacemos va a trabajar sobre dos aspectos: lo que está instituido y en un proceso que es instituyente, es decir, lo instituido que responde a la lógica que la propia institución o las prácticas tienen, y que otorga identidad a ese espacio, y lo instituyente que son procesos que se están configurando. En esta tensión entre estos dos conceptos es que se van erigiendo las prácticas de intervención que tenemos como practicantes, y cuando uno interviene, va a intervenir tocando lógicas instituidas y esto no es tan fácil de realizar (Remedí, 2004). Sin embargo, nuestra intervención trabaja desde lo instituyente como proceso emergente pero que analiza y toma en cuenta lo dominante.

En consecuencia, nuestra labor como practicantes se encuentra atravesado por múltiples concepciones y categorías que nos tensionan y atraviesan. En lo particular, siento que es en este espacio de la fase pre-activa que nos cuestionamos esto y desnaturalizamos ideas que el oficio propio de estudiante nos hace tener. De esta manera, en clase nos abrimos el espacio de cuestionar qué saberes docentes se ponen en juego para nuestra formación, donde pudimos responder e identificar los saberes disciplinarios (propios del campo del conocimiento como historia de la educación, psicología de la educación, etc.), saberes pedagógicos-didácticos, saberes curriculares y saberes experienciales. Estos saberes, como señala Tardif (2004), configuran el saber docente, y que nosotros como practicantes, vamos reflexionando y adquiriendo en nuestro propio accionar en el campo, sin embargo, es importante como hemos venido señalando que estos no se reducen a una función meramente técnica de transmisión de los conocimientos, sino que integra distintos saberes con los que el cuerpo docente mantiene diferentes relaciones, es decir, es un saber plural y estratégico que no queda meramente inscrito en el espacio áulico, ya que como señalamos hay una politicidad del oficio docente que se relaciona con aspectos sociales, culturales, etc. Por lo tanto, entendemos que hay un protagonismo pedagógico del docente y una valoración social de estos saberes, que son inseparables y resultan importantes respecto de la producción del saber. Con respecto a esto, me parece importante traer la crónica que elaboré en la clase de teóricos que habla de esto, y habilitó un espacio donde pudimos reflexionar en conjunto sobre la transmisión, los saberes y el oficio docente:

## Crónica de Clase de Teóricos - 15 de abril del 2024

*Yoselin K. Rodríguez L.*

Iniciamos la clase con las profesoras comentándonos la lectura de la próxima clase que sería Achilli, indicándonos que hagamos el foco en los conceptos de contextos y escalas, esto como para retomarlo en la próxima clase, que es el 29 de abril por semana de finales. Posteriormente, hacemos un recuento de lo que se trabajó en la anterior clase en el que las profesoras señalan lo valioso de los aportes que se dieron y nos permitió pensar ¿Qué necesitamos para las prácticas? A su vez, se reflexionó sobre los saberes específicos de la enseñanza y el educador como actor/actriz, que uno de los compañeros dejó como aporte anónimo. Pensando esto de la enseñanza como un acto, un hacer, es una práctica.

Comenzamos a hablar de las dos lecturas que teníamos para hoy, comenzando por Tardif (2004), donde se señala una pregunta orientadora: ¿Qué saberes docentes se ponen en juego para su formación? El autor señala 4: 1. Saberes disciplinarios (ej.: Historia de la Educación, Psicología de la Educación, etc.), 2. saberes pedagógicos-didácticos, 3. Saberes curriculares y 4. saberes experienciales. En los saberes disciplinarios encontramos el espacio de la práctica, es lo que nos corresponde, es parte de aquello que vamos a enseñar. Los saberes pedagógicos-didácticos es nuestro campo específico y propio. Los saberes curriculares, Tardif por su mirada anglosajona, entiende esto con una idea donde los saberes están muy prescritos a lo que se debe enseñar, nosotros los unimos más a los saberes pedagógicos-curriculares. Una compañera da el ejemplo de la enseñanza del inglés como esta mirada que habla Tardif de este saber, en el sentido que uno compra el libro del docente y allí está todo lo que se debe enseñar, con respuestas y todo el camino explicado.

En los saberes experienciales debatimos un poco más sobre la experiencia individual y colectiva. Algunos compañeros lo entienden desde una mirada desde su propia experiencia, es decir, de sus saberes previos. Otra compañera señala más una idea del saber experiencial como lo que va después, lo que me da la experiencia. También, se habla de la experiencia desde ser parte de las instituciones sociales (familia, escuela, etc.). Otro compañero aporta que en este saber se juega mucho con lo emergente que sale en clase, con poder trabajar con lo que surge. Las profesoras nos hablan de que lo experiencial trasciende el aula, es entender la vida institucional en un sentido más amplio y una visibilidad de la acción desde lo propio, desde la subjetividad. Estos saberes experienciales nos hacen pensar, trae una compañera, que

se construyen y deconstruyen con el paso de la práctica y del saber. Las docentes traen la duda ¿y los otros no? Poder entender también el conocimiento como algo dinámico, ya que hay una creencia de que son más estables.

Posteriormente, hablamos sobre la idea del saber docente como un saber plural, estratégico y devaluado, según Tardif, reflexionando en un primer momento en lo devaluado visto en esta dualidad maestro-profesor, donde tiene más prestigio el llamarse profesor y la Prof. Marina trae ese ejemplo de cuando al presentarse dice maestra, varios le dicen que no se degrade, como sí hubiera esta diferenciación de estatus entre ser maestro y profesor. También lo devaluado desde que la educación anterior parece mejor que la que se da ahora. A su vez pensamos la pluralidad en que hay varios saberes que necesitamos y es pensado estratégico ya que socialmente es necesario, no cualquiera puede y responde a la idea de proyecto país. Hay entonces un protagonismo pedagógico del docente y es políticamente estratégica la educación. A su vez, reflexionamos sobre la valoración social de los saberes y la dualidad investigación vs. Docencia / producción vs. Formación. Pensando esto en que estos saberes en realidad son inseparables y la docencia resulta estratégica respecto de la producción del saber: hay un saber específico que el docente transmite, pero no es reconocido como constructor de ese saber.

Seguimos la clase hablando del siguiente texto que es el de Terigi (2007) donde justamente habla de la docencia y que este conflicto de que transmite un saber que no se produce al tiempo que se produce un saber específico: el saber sobre la transmisión (que no suele ser reconocido). Las profesoras traen la idea de pensar la transmisión como concepto amplio y esto de lo que habla Terigi sobre qué concepciones diferentes sobre el trabajo docente suponen ideas distintas sobre los saberes profesionales. Entendiendo que el docente no debe descuidar sobre todas las cosas que es un enseñante sin embargo las condiciones laborales afectan la construcción del saber.

Hablamos entonces de que la peculiar relación de los docentes con el saber tiene efectos en su posición epistémica y sobre su autoridad social. Me llama la atención esta idea del docente no solo como el único en el aula y justamente es una tarea colaborativa que se hace en el estar y pensar con otros, y es parte del hacer profesional. Terigi lo pone como “es” no como “debe ser”, no es una función opcional. Las profesoras traen entonces preguntas para charlar: ¿Cómo se construye el saber para la transmisión? ¿Cómo se construye saber sobre la transmisión? ¿desde cuales epistemologías? ¿Quiénes construyen estos saberes? ¿a quienes sirven estos saberes? Por el tiempo de la clase, nos quedamos pensándolas, teniendo presente retomarlas en la próxima clase, sin embargo, abordamos que el tema de la formación

sistemática falta en Terigi, donde se entiende que hay una pluralidad de saberes necesarios, pero algunos también están faltando y es el docente el que tiene que buscarlos.

---

De esta forma me interesa poder resaltar la idea de cómo lo experiencial trasciende el aula y está interconectado con los otros saberes en tanto son conocimientos que se construyen y deconstruye en la propia acción de la práctica. Es poder entender el conocimiento como algo dinámico y nuestro propio proceso de practicantes también, ya que como señalan Montenegro, de Morais Melo y Barcia (2017) el ser practicante tiene intencionalidades múltiples que no solo se inscribe en nosotros sino en la institución que vamos, el o la docente que nos acompaña y recibe, los alumnos que adoptamos en ese espacio de tiempo, etc. Por lo que una de las dificultades es esa tensión entre dos espacios en donde nos vamos formando: como estudiante y como docente. En lo particular en esta fase pre-activa me posicionaba desde el espacio “alumno” y me era difícil configurarlo en algo que no sentía como mío (un aula, una materia y un instituto), sin embargo, cuando leía a Frigerio y Poggi (1996) podía comprender esta transición desde mi propia vivencia: el extranjero. El papel de extranjero te hace vivir una tensión entre dos espacios: el país que dejas y el país donde estás, y en ese proceso de reconstrucción se vivencia el sentir de: “no soy de donde me fui (porque ya no está) pero tampoco soy de dónde estoy” ¿Qué sucede entonces? Toca trabajar la complejidad, lo propio, reconstruir los saberes, tomar lo aprendido y codificarlo, observar y participar, aprender... Todas estas ideas son propias también del ser practicante como he ido explicando, y es por ello que este planteamiento que hacen las autoras sobre el extranjero como aquel que requiere una negación para su definición y que introduce la novedad o el cambio me interpela en tanto a mi posición como practicante, ya que en ambos he tenido que transitar el desnaturalizar ideas, cuestionar(me), aprender de lo desconocido, poner en juego saberes que se van obteniendo en este viaje, etc.

Pero, así como la vida misma, el ser extranjero no queda aislado o separado de lo que sucede en la cotidianidad de las prácticas, sino que se va siendo parte y a medida que esto sucede uno se va reconstruyendo en este nuevo papel. Ideas como el contexto, la cotidianidad, el análisis de lo instituyente y lo instituido, la objetivación de los saberes y la reflexión del conocimiento y de la enseñanza, nos van introduciendo en un espacio que, aunque al inicio nos puede hacer sentir ajenos, es en la vivencia que sin darnos cuenta (o tal vez sí) nos vemos ya siendo parte. Inicie sintiéndome una alumna y salgo sintiéndome docente, pero esto tiene un largo viaje que recorrimos, y lo señalo en plural, porque me interesa seguir destacando lo colaborativo de este proceso. No solo con mis compañeros, sino

con las docentes de las prácticas, el instituto que nos recibe, los co-formadores que nos guiaron, los alumnos que nos apoyaron, y hasta, los compañeros que vivieron sus prácticas en el año pasado que nos dieron pistas de este espacio que íbamos a vivir.

## **REFLEXIONES FINALES**

Me parece importante valorar esta fase pre-activa como aquella etapa del héroe (siguiendo con el viaje) donde se tiene ese llamado y a la vez ese rechazo a ese llamado, motivado a que esta fase configura saberes e ideas que nos servirán en un futuro pero que aún no se configuran del todo en el hoy, así que la ansiedad, el terror, el rechazo a este “llamado a ser practicante” no tiene un entendimiento completo en el momento pero que a medida que vamos dialogando, leyendo, escribiendo e intercambiando vamos configurando un camino que nos permite “cruzar el umbral” para entrar al campo. Comprender esta etapa es fundamental como parte de este proceso de prácticas para repensar nuestro oficio, nuestros saberes y hasta lo que deseamos ser/saber luego de la aprobación de este espacio. Los espacios de paneles con co-formadores y con compañeros que ya vivieron las prácticas nos permitió entender mejor estos aspectos a su vez que, más allá de conceptos teóricos, poder conversar de lo vivencial, del tiempo, de escribir todo, frustraciones o del orgullo de lo logrado al finalizar, nos permitió sentir que no es un viaje en solitario, sino que se va armando en compañía, y ahora, en este espacio de cierre, puedo entenderlo y vivirlo de otra manera. Entendiendo todo lo que en un inicio me dijeron pero que como hemos señalado antes: se aprende haciéndolo.

En esta distancia de “la vuelta a casa” en este viaje puedo ver como los textos leídos, las conversaciones tenidas, las ansiedades reflejadas, lo escrito en clase cobra otro valor. Son la preparación previa que nos va a dar sentido a nuestra práctica. Es el piso en el que todo se edifica y empezamos a posicionarnos como docentes, donde el perfil de practicante es ese umbral que atravesamos para encontrarnos con lo que estamos a punto de lograr: la pronta finalización de la carrera. En esta “vuelta” que es escribir todo este proceso nos encontramos con lo que fuimos (y somos) pero desde otros significados y desde otras interrelaciones que nos atraviesan. Sin embargo, para lograr esto tuvimos que tener ese llamado, esos rechazos, ese cruzar el umbral, ese encuentro con maestros (docentes y co-formadores), desarrollar lo aprendido y transformarnos. Esto es la fase interactiva: el poder desarrollar lo que pensamos/aprendimos en esta fase y ver en la acción nuestra transformación como practicantes. Como se dice popularmente, no es el final sino el camino lo importante.

## FASE INTERACTIVA

La presente fase busca reflexionar sobre la entrada al campo de la enseñanza. Siguiendo con la analogía del “viaje del practicante”, esta etapa representa el cruce del umbral de lo pre-activo hacia el espacio de prácticas donde estaremos. En esta instancia nos adentramos a la materia, el instituto y el co-formador que nos acompañará en este proceso. Como practicantes, trabajamos en el análisis y comprensión de las instituciones educativas y sus contextos. Por ello, en esta fase se abordan las dimensiones curriculares, institucionales y áulicas, Según Barcia, M., De Morais Melo, S. y López, A. (2017), esto implica trabajar en la puesta en acto del diseño, las intervenciones realizadas, la relación entre las macro y micro-decisiones, las observaciones que nos permiten construir conocimiento en el espacio de la práctica, etc.

Como mencione al inicio de esta carpeta, mis prácticas se inscriben en la materia de Didáctica General, correspondiente al 1er año del Profesorado de Educación Primaria en el Instituto Superior de Formación Docente y Técnico N° 210 en la extensión áulica de Abasto. En este contexto, trabajé de manera individual el análisis de las tres dimensiones, aunque la elaboración del instrumento y ejecución de la entrevista al secretario suplente del ISFDyT N°210: Manuel Fernández, se realizó en conjunto con Ariana Pinillos y Candela López. Esto en consideración de que las tres elegimos materias impartidas en el mismo instituto, con la particularidad que ellas estaban en la sede de La Plata, mientras que yo me encontraba en Abasto.

Además, en esta fase incluyó un análisis del Diseño Curricular y del Programa de la materia, enfocado en comprender la reconstrucción del contexto y del campo, reflejados en estos documentos. Este análisis aborda no solo aspectos disciplinares y formativos, sino también las características de los docentes que se busca formar, considerando no solo sus saberes específicos, sino también las dimensiones sociales y culturales que los atraviesan. Asimismo, se presenta el cronograma de trabajo elaborado conjuntamente con Elisa, mi co-formadora, junto con una crónica de nuestro primer encuentro, en el cual reflexionamos sobre el inicio de este espacio. Por último, se incluyen las observaciones y los diseños de clase, organizados de manera cronológica, acompañados de sus reflexiones post-activas. Para facilitar la consulta, se destaca la versión final de cada diseño. Estas reflexiones permiten articular los acuerdos establecidos en la fase pre-activa, subrayando la importancia de “detectar las situaciones en que se expresan y generan los universos culturales y sociales en



su compleja articulación y variedad” (Guber, 2001: 56), así como de identificar y objetivar los emergentes que surgen durante el desarrollo de mis propias prácticas.

## **DIMENSIÓN CURRICULAR**

El presente análisis, realizado de manera individual, tiene como principal objetivo examinar el Diseño Curricular para la Educación Superior en los Profesorados en Educación Primaria e Inicial de la Provincia de Buenos Aires, junto con el programa de la materia de Didáctica General, elaborado por mi co-formadora Elisa Marchese y la profesora Florencia Fontana ([Anexo 3](#)). Este análisis busca reflexionar sobre el currículum como espacio donde están presente tanto las actividades u objetivos de planificación, cómo estos procesos que implican la enseñanza, es decir, en estos instrumentos observamos los propósitos que guían a la acción educativa (Tyler, 1973) y como señala Stenhouse (1984) encontramos en el currículum una intención y una realidad.

Para ello, nos basamos también en el texto de Davini (1998), quien propone como categorías de análisis para los programas y Diseños Curriculares:

1. La reconstrucción del contexto y del campo.
2. El análisis del plan de estudio.
3. El análisis del discurso instruccional en los programas de enseñanza.

De este modo, el primer ítem se centra en la contextualización de lo educativo e institucional, considerando las tendencias dominantes en el discurso, las políticas y las elecciones de quienes piensan e intervienen en el Diseño Curricular. Estos aspectos se entienden entonces como un marco de referencia para pensar el currículum. Por otro lado, el análisis del plan de estudio y el análisis del discurso instruccional que en él se encuentra, nos permite comprender las áreas de conocimiento que no solo se inscriben en la formación profesional docente o en la formación disciplinar, sino también en una formación general que aborda los aspectos sociales, políticos, culturales, los cuales permiten desarrollar una educación crítica y emancipadora. Estos elementos atraviesan no solo nuestra profesionalización, sino también los contenidos, las instituciones y los alumnos, etc.

El Diseño Curricular para la Educación Superior de los niveles Inicial y Primario presenta, en primera instancia, un marco general de formación que contextualiza la creación de este instrumento. Dicho Diseño ha sido elaborado colaborativamente durante el periodo del 2006 - 2007, y a su vez, enmarca el aspecto político y social en el contexto que fue creado ya que como señala De Alba (1995) el currículum es una propuesta político-educativa en la medida que se encuentra estrechamente articulado a los proyectos político-sociales sostenidos

por los diversos grupos que impulsan y determinan un currículum, y en este caso se refleja la voluntad política de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires más el impulso de la Dirección de Educación Superior (DES).

Este diseño curricular ofrece fundamentos conceptuales y experienciales para reflexionar sobre la formación docente en los niveles Inicial y Primario, teniendo una construcción colaborativa. Durante su elaboración, se habilitaron espacios de reflexión y producción en diversos contextos, lo que permitió no solo pensar en la mejora del diseño, sino también definir el perfil docente que se busca formar. Podemos observar que el documento se centra en dos ejes fundamentales: los sujetos y su formación como futuros docentes, y la organización de los saberes en el currículo. Cabe destacar que este marco general aplica a ambos profesorados, diferenciándose únicamente en los contenidos específicos.

Considerar estas dimensiones del diseño curricular me permitió, en mi práctica, pensar articuladamente esos horizontes formativos expresados. Esto me llevó a comprender que mi espacio de trabajo no es aislado, sino que se inscribe y prescribe en función de este perfil de formación aspirado. En este sentido, el diseño curricular identifica tres tipos de sujetos: los docentes en formación, los docentes formadores y los futuros alumnos de quienes se están formando. Esta perspectiva subraya la construcción colectiva de la práctica docente y resalta la importancia del sujeto cultural, reconociendo al docente no solo como un actor en el aula, sino también como un pedagogo que reflexiona sobre su práctica, la enseñanza y el aprendizaje. Por esto, una de las preguntas clave que surgió durante mis diseños de clase fue: **¿Qué sujetos queremos formar?** Pregunta que no solo me interpelaba a mí como practicante que está desarrollando una formación a futuros docentes, sino que también los desafía a ellos como futuros formadores.

El diseño curricular, por tanto, evidencia los aspectos sociales, políticos y culturales que atraviesan tanto el espacio de formación como el rol docente, que como señalan López y Hoz (2020), la enseñanza es una práctica situada y compleja. De esta manera, reflexionar sobre los sujetos que formamos y las maneras en que se forman pone de manifiesto la función social del currículum y su papel en la transmisión y reproducción de los procesos sociales. Así, la práctica docente no es una acción individual, sino un ejercicio colectivo y social, como he podido experimentar a lo largo de mi carrera, y se va evidenciando en la elaboración de esta carpeta.

Por lo que resulta interesante cómo el programa de la materia Didáctica General de este instituto se diseña y desarrolla en conjunto para los Profesorados de Educación Inicial y

Primaria. Aunque existen diferencias en los materiales y ejemplos analizados, como en el caso del Profesorado de Primaria donde se estudian diseños de clase específicos para ese nivel, este enfoque evidencia un posicionamiento colaborativo por parte de las docentes. Este trabajo articula la materia no solo dentro de su espacio específico, sino también en conexión con otros ámbitos del Instituto, promoviendo una visión integrada de la formación docente.

Finalmente, el Diseño Curricular aborda los saberes en la formación docente, destacando la relevancia de comprender los contenidos desde una perspectiva cultural, política y social. Este enfoque busca fomentar en los estudiantes una educación crítica y autónoma, siguiendo el ideal de una educación emancipadora, como señala Freire (2003). Así, la manera en que los contenidos están secuenciados, organizados y seleccionados refleja una interpelación directa con el mundo actual, las condiciones sociales y los intereses de los sujetos involucrados. En este contexto, el Diseño Curricular presenta cinco Campos y Trayectos Opcionales, los cuales están estructurados a partir de preguntas centrales que organizan y articulan las relaciones entre las materias que los componen:

- **Campo de Actualización Formativa.** ¿Qué aspectos de la formación previa es necesario profundizar para transitar la formación docente?
- **Campo de la Fundamentación.** ¿Cuál es el sentido de la docencia en el mundo actual en la sociedad latinoamericana y argentina?
- **Campo de la Subjetividad y las Culturas.** ¿Qué saberes permiten el reconocimiento y la comprensión del mundo subjetivo y cultural del sujeto de la educación?
- **Campo de los Saberes a Enseñar.** ¿Cuáles son los núcleos de saberes significativos y socialmente productivos que se articulan en la enseñanza?
- **Campo de la Práctica Docente.** ¿Cuáles son los recorridos formativos necesarios para asumir una praxis transformadora de la práctica docente?
- **Trayectos Formativos Opcionales.** ¿Cuáles son los recorridos complementarios de la formación que percibe y propone cada Institución?

Esto también se destaca en el programa de Didáctica General, donde se contextualiza el enfoque pedagógico-didáctico de la materia más allá del marco institucional. En ambos casos, se especifica que esta materia se encuentra dentro del Campo de la Fundamentación, cuyo propósito es:

“Establecer las bases y los marcos referenciales que permitan a los docentes en formación conocer el conjunto de teorías que posibilitan un posicionamiento como enseñante, pedagogo y trabajador de la cultura en el contexto de la

sociedad argentina y latinoamericana” (pp. 30 del Diseño Curricular del profesorado de Educación Inicial y Primaria).

Por ello, una de las intenciones centrales del programa es tensionar, contextualizar, poner en diálogo o discusión los contenidos a trabajar, abordando algunas de las características que el rol docente del siglo XXI exige. Esto se realiza en diálogo con las prácticas, las biografías escolares y las propuestas formativas o de capacitación, en relación con lo que se señala en el Diseño Curricular sobre qué sujetos formamos. Así, la Didáctica se concibe en conjunto con otros saberes y materias que se entrecruzan contribuyendo a los horizontes formativos, y a los juegos de tensiones y articulaciones entre esos elementos y relaciones. Entendemos entonces que el objeto de estudio de la Didáctica es la enseñanza pero que no solo persigue su análisis, sino que como establece el programa, también busca generar conocimientos que permitan intervenir en las prácticas de enseñanza para mejorarlas.

De esta manera, podemos señalar que la materia de Didáctica se imparte en el primer año del Profesorado en Educación Primaria, por lo que no tiene materias correlativas. Tiene como desafío ser el primer acercamiento de los alumnos a la reflexión y problematización de la Enseñanza y las discusiones en torno al objeto de estudio de la Didáctica. A su vez, en el Campo de la Fundamentación se encuentran materias como Filosofía, Pedagogía y el Análisis del mundo contemporáneo. Esto refuerza lo que hemos señalado sobre un enfoque que permita a los alumnos posicionarse en su formación a partir del conocimiento de teorías, y la recuperación de debates que tienen lugar en el campo de la Didáctica, ayudando a visibilizar ciertos aspectos de las prácticas educativas. Tener en cuenta esto me permitió vislumbrar mejor mi práctica y contextualizar no sólo los saberes, sino también mi enfoque como formadora de formadores.

## **DIMENSIÓN INSTITUCIONAL**

Para contextualizar el análisis institucional, decidí tomar como marco teórico, desde mi posicionamiento como practicante, la idea de Frigerio y Poggi (1996) sobre el “ser extranjero”. Como mencioné en la fase pre-activa, esta perspectiva permite interpretar nuestra inserción en la institución desde la óptica de "descubrir" nuevos significados al reexaminar lo obvio y lo cotidiano. No formamos parte de la cotidianidad de esa institución, lo que nos otorga una mirada inicial externa y aislada. Sin embargo, para insertarnos es imprescindible comprender las lógicas propias del espacio: su contexto, normas, tradiciones y posicionamientos. Estos elementos reflejan los rasgos identitarios que, en mayor o menor medida, permanecen constantes a lo largo de la historia de la institución.

Siguiendo la analogía del “viaje del practicante”, cruzar este umbral significó para mí adentrarme en un universo de significados, lógicas, retos y proyectos que no solo impactan en mi futura práctica, sino también en los sujetos que forman parte de la institución, ya sean alumnos o docentes. La idea del extranjero me interpela profundamente, ya que he experimentado esa vivencia de "no pertenecer completamente ni a un espacio ni a otro". Sin embargo, a través del día a día, observación tras observación y clase tras clase, se va construyendo un espacio propio y, sobre todo, vamos siendo parte de él. Como señala Remedí (2004), este proceso impacta en lo instituyente, es decir, en aquello que está en constante construcción. Nuestra práctica no se limita a un espacio físico y tiempo determinado; por el contrario, analiza el pasado, interpela el presente y proyecta hacia el futuro.

La propuesta de Frigerio y Poggi (1996) sobre el análisis de las instituciones educativas como una "instantánea-panorámica" resulta clave en esta dimensión. Este concepto sugiere examinar la institución, sus territorios internos, el posicionamiento de los sujetos, las tramas que los agrupan y los obstáculos que enfrentan. Esta perspectiva guía el trabajo realizado tanto en las clases teóricas como en los prácticos. En estas instancias, junto con otros compañeros que también realizan sus prácticas en la misma institución, exploramos esta "fotografía institucional". Para construir este análisis, rastreamos información en su página web y redes sociales, e incluso revisamos carpetas de compañeros que realizaron sus prácticas anteriormente. Elaborar este "mapa" institucional nos permite comprender el universo que transitamos, orientarnos y, como señalan Frigerio y Poggi (1996), saber dónde estamos parados, cuál es nuestro camino y hacia dónde nos dirigimos. Por eso, para el análisis institucional nos valdremos de información obtenida por la página web, redes sociales (Instagram y Facebook) y de la entrevista al secretario suplente, Manuel Fernández,

del Instituto Superior de Formación Docente y Técnico N° 210, quién ingresó en el cargo recientemente pero también fue docente del Instituto. Estos elementos, más algunas conversaciones con docentes y observaciones propias del espacio, nos dan cuenta de esa "instantánea-panorámica".

Por lo que es fundamental contextualizar qué se entiende por instituciones y las ideas que las atraviesan. Las instituciones pueden definirse como formaciones culturales que actúan como marcos reguladores del comportamiento individual y social (Yentel, 2006). Desde esta perspectiva, el análisis institucional permite comprender los fenómenos humanos en la trama de instituciones en las que se producen. Por lo que no solo hablamos de un espacio físico o edificio cuando nos referimos a instituciones, sino que también son las normas que expresan valores altamente protegidos en una realidad social determinada, como, por ejemplo, la familia, por lo que Yentel (2006) señala:

“Como normas, como significados y como organizaciones específicas, las instituciones son formas culturales diversas [...] concretan el poder de lo social por sobre lo individual, dicen a los individuos que es lo correcto, que es lo permitido y que lo prohibido” (pp. 22).

En este sentido, la educación y la escuela pueden entenderse como sistemas culturales, simbólicos e imaginarios que poseen una idiosincrasia propia. Esta particularidad marca a quienes las atraviesan, ya sean docentes, alumnos u otros actores, así como las formas de concebir los saberes. Comprender esta dimensión permite analizar el modelo institucional y la ideología que lo sustenta. Asimismo, facilita examinar las definiciones y supuestos que le dan forma, así como las concepciones y representaciones relacionadas con la educación, la escuela, la enseñanza y el aprendizaje (Yentel, 2006).

Analizar la institución no solo nos permite comprender sus representaciones, tradiciones y lógicas propias, sino que también nos revela el proceso de socialización y el trabajo sobre el otro. Analizar la institución implica considerar su orden simbólico y la formación de un tipo de sujeto vinculado a este. Como señala, Dubet (2008) la socialización está dominada por esta ambivalencia entre que los actores estén perfectamente socializados y que, a su vez, cada uno de ellos disponga de un sentimiento de libertad, que lo constituye como sujeto singular y no como un caso de un modelo social general. Por lo que es fundamental tener en cuenta dos aspectos clave:

1. El conjunto de valores y principios: Estos marcos normativos y culturales que ya hemos señalado previamente.

2. El trabajo sobre el otro: El proceso mediante el cual los sujetos adoptan, asimilan y encarnan en sus propias prácticas los principios de la institución.

Este enfoque permite comprender cómo las instituciones forman no solo un marco estructural, sino también un espacio de interacción y construcción subjetiva y conjunta.

### **Entonces, ¿Cuál es nuestro territorio de exploración?**

Como se detalló anteriormente, para realizar este análisis se consideró información obtenida por la [página web](#) del ISFDyT N° 210 así como de sus redes sociales, tanto [Facebook](#) como [Instagram](#). Además, se incluyó la entrevista realizada a Manuel, secretario suplente del instituto (**Anexo 4**) y las carpetas de compañeros que realizaron aquí sus prácticas en años anteriores. Por último, como mencioné en la fase pre-activa, en 2021 cursé el primer año de la Tecnicatura en Acompañante Terapéutico en este mismo instituto. Considero que esta experiencia previa es un antecedente importante para el análisis, aunque estuvo marcada por la virtualidad, lo que alteró significativamente la vivencia institucional y su cotidianidad.

Según lo indicado en la página web, el Instituto Superior de Formación Docente y Técnico N.º 210 forma parte del sistema de educación pública de gestión estatal de la Provincia de Buenos Aires. Además, opera bajo un convenio establecido entre la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) y la organización sindical Unión del Personal Civil de la Nación (UPCN). Cuenta con dos sedes: una ubicada en la calle 36 entre 2 y 3, en el centro de La Plata, y otra en la calle 516 bis entre 207 y 208, en Abasto.

El Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 210 es un instituto donde se dictan 4 profesorado:

1. Profesorado en Educación Secundaria en Ciencias Políticas (La Plata)
2. Profesorado en Educación Secundaria en Geografía (La Plata)
3. Profesorado en Educación Inicial (Sede Abasto)
4. Profesorado en Educación Primaria (Sede Abasto)

Y 4 tecnicaturas:

1. Tecnicatura Superior en Higiene y Seguridad en el Trabajo (Sede Abasto)
2. Tecnicatura Superior en Acompañamiento Terapéutico (Sede Abasto)
3. Tecnicatura Superior en Análisis de Sistemas (La Plata)
4. Tecnicatura Superior en Farmacia (La Plata)

Es importante destacar que la sede ubicada en la calle 36, en La Plata, anteriormente funcionaba en otro lugar, siendo relativamente reciente el espacio físico que ocupa actualmente. Según lo relatado por Manuel y lo documentado en la carpeta del año pasado de Bárbara Carmona (2023), las condiciones edilicias de la sede anterior no eran óptimas. Actualmente, comparte el predio con un centro de formación técnica de la CGT. Por otro lado, la sede de Abasto comparte edificio con la Escuela de Educación Secundaria N.º 73. Como se señala en el programa de la materia, esta sede es la que concentra la mayor cantidad de estudiantes y docentes. Esta situación responde a la creciente demanda de espacios de formación superior en las zonas aledañas a La Plata.

La página web del instituto está organizada en seis apartados principales: Institucional, Carreras, Información para estudiantes, Información para docentes, Acceso al campus virtual y un apartado específico para ingresantes. Al centrarnos en el apartado *Institucional*, este incluye principalmente datos básicos como ubicación, teléfonos, redes sociales y una lista de autoridades. Sin embargo, no se ofrecen detalles sobre la creación del instituto ni sobre la historia de la sede de Abasto.

Esta información fue obtenida de la carpeta de Bárbara Carmona (2023), una practicante del año anterior, quien señala que el Instituto se fundó en 2015, lo que lo convierte en una institución relativamente nueva. En cuanto a la sede de Abasto, según los relatos incluidos en la misma carpeta, su origen se remonta a una conversación informal en una panadería entre el director del instituto y una representante de la junta vecinal. En dicha conversación, se evidenció la gran necesidad de contar con un espacio de formación superior en las zonas aledañas. Como resultado, se creó la extensión áulica en Abasto, que actualmente es la sede con mayor cantidad de estudiantes.

Más allá de lo mencionado previamente, la página web del instituto también incluye información sobre los planes de estudio de las distintas carreras, detalles administrativos relacionados con inscripciones, y orientación para ingresantes, entre otros aspectos. Sin embargo, algo que me parece importante destacar (y lo expreso en plural porque fue un tema discutido con mis compañeras durante las clases) es que la información relacionada con la identidad del instituto, como su ideología, valores y lógicas internas, parece estar más presente en los agentes que forman parte de la institución que en los recursos disponibles en la página web. Manteniendo esta idea de “extranjería”, como se discutió anteriormente, resulta evidente que la página web ofrece principalmente información formal, lo que dificulta la contextualización más profunda de su esencia institucional.



Un detalle que me llamó particularmente la atención es lo señalado por Bárbara (2023) en su carpeta, que durante la entrevista realizada el año pasado a Estefanía Villalba, vicedirectora del instituto, se mencionó el uso de la flor "*No me olvides*" como símbolo de resistencia.



Captura de pantalla de la página institucional. Fecha: 23/11/2024

Este símbolo tiene un gran peso en la identidad del instituto, vinculado al contexto político en el que fue creado. Según lo relatado por Villalba, el instituto surgió en un período marcado por la gestión de “Cambiamos”, gobierno de centro-derecha tanto a nivel nacional como provincial y municipal. Este cambio de orientación política hacia un modelo de gestión neoliberal impactó significativamente en el funcionamiento del instituto, según lo señalado en la entrevista.

Por su parte, en la entrevista realizada a Manuel Fernández, secretario suplente del Instituto, se destacó como problemática actual la falta de financiamiento por parte del Estado Nacional. Este recorte presupuestario, que estamos viviendo en el gobierno de Milei, ha afectado a la educación en todos los niveles y, particularmente en este caso, ha comprometido los recursos y materiales necesarios para las tecnicaturas. Es interesante establecer una relación entre la idea de resistencia señalada por Bárbara (2023) el año pasado, cuando Villalba hacía referencia a la creación del instituto en 2015, y la situación actual, casi diez años después. Este concepto de resistencia parece haberse convertido en un rasgo instituido que responde a la lógica que la propia institución ha adquirido a lo largo de su historia. En este contexto, el apoyo del sindicato y la cooperativa de UPCN ha sido fundamental. Según Manuel, estas organizaciones han desempeñado un rol clave al brindar recursos y materiales

frente a la falta de presupuesto. Por lo que la flor "*No me olvides*" se convierte así en un símbolo significativo para el instituto, no sólo como parte de su identidad visual, sino también como una representación de su capacidad de resistencia frente a los desafíos sociales y políticos.

Como último detalle de lo observado en las redes sociales del instituto, es importante destacar que el contenido publicado en estos espacios parece centrarse principalmente en el día a día de la institución y en sus actividades, a diferencia de la página web. En ellas se encuentran registros de salidas educativas, muestras realizadas por las distintas carreras, ponencias y talleres organizados por los docentes, entre otras experiencias. Por lo que este tipo de publicaciones refleja las formas en que la institución construye lo que se conoce como cultura institucional, un concepto que, como señala Remedí (2004), está relacionado con los significados que se producen y circulan en el ámbito institucional y con los sujetos que forman parte de ella. Estas experiencias compartidas no solo evidencian las prácticas y valores que caracterizan al instituto, sino que también refuerzan su identidad y sentido de comunidad.

### **Una cartografía del espacio**

En esta idea de mapear el espacio físico de la Institución quiero hacer énfasis en la sede áulica de Abasto, ubicada en 516 bis entre 208 y 207, la cual comparte edificio con la E.E.S N° 73. Esta escuela secundaria funciona en doble turno, mañana y tarde, mientras que los estudiantes del Instituto Superior comienzan a llegar a partir de las 17 horas para cursar de lunes a viernes entre las 18 y las 22 horas. Sin embargo, durante mis observaciones pude notar una dinámica particular relacionada con la lejanía de la sede y las limitaciones del transporte público en la zona. Muchos estudiantes comienzan a retirarse alrededor de las 21 horas para asegurarse de poder regresar a sus hogares, ya que Abasto depende exclusivamente de una única línea de micros (Oeste), la cual opera con frecuencia limitada, especialmente durante la noche. Este aspecto tiene un impacto significativo, ya que la mayoría de los estudiantes provienen de localidades cercanas como Etcheverry, El Pato, Olmos y Melchor Romero, donde el acceso al transporte público nocturno es aún más limitado. Es una problemática que también he experimentado de manera personal, al residir en Abasto y estudiar en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), lo que me permite comprender las dificultades que enfrentan los estudiantes en esta sede.

En tanto que el espacio físico, al ser compartido con la E.E.S N° 73, muestra producciones tanto de la escuela secundaria como del Instituto Superior, las cuales son elaboradas por los propios alumnos. En mi primera observación, tuve la oportunidad de presenciar una muestra relacionada con la Semana de la ESI, actividad organizada por una docente en el marco de las prácticas, con una destacada participación de los estudiantes. Esta experiencia, es un ejemplo, de los múltiples procesos vividos en la institución, donde los sujetos —alumnos y docentes— no sólo participan, sino que también adoptan, asimilan y encarnan en sus propias prácticas los principios institucionales. De esta manera, se da lugar a un espacio de interacción, construcción subjetiva y colectiva, fortaleciendo los vínculos y el sentido de pertenencia dentro del entorno educativo.



*Fotos de las producciones tanto de alumnos de la E.E.S N° 73 como del Instituto N° 210.*



Tener presente la ubicación de la sede de Abasto también implica comprender el contexto en el que se inserta y la caracterización de la zona. Esta reflexión permite pensar en las “líneas de demarcación o cercos” mencionadas por Frigerio y Poggi (1996), que refieren a los límites o bordes presentes en los territorios. En este caso, Abasto se distingue por ser una zona rural, habitada por personas de diversas nacionalidades, como Bolivia, Perú, Colombia, entre otras, tal como me comentó Elisa en nuestro primer encuentro. Esto refleja una multirreferencialidad, que como señala Souto (1996), postula una profunda heterogeneidad de perspectivas, que configuran una parte integral de la institución.

En esta sede también se desarrolla un proyecto de extensión de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) sobre Educación Rural, que aparece en el programa de la materia bajo el nombre "La Escuela Rural, una mirada desde la Formación Docente" (**Anexo 5**). En este espacio se construyen y comparten experiencias teóricas y prácticas relacionadas con la formación docente, especialmente en contextos rurales. Este aspecto resalta la cultura institucional del instituto, que se nutre de esta multirreferencialidad y se expresa a través del Proyecto Institucional, que como nos señala Manuel en la entrevista: *"... tiene los ejes puestos en leer y escribir como prácticas de la enseñanza y del aprendizaje. Entonces sé que están anclados en ese lugar. El proyecto de la inclusión también está atravesado por las ideas que manejamos en el instituto..."*

### **Problemáticas y Desafíos en la Institución**

Es importante resaltar como un primer desafío la recolección de información para el análisis institucional, tanto en la elaboración del instrumento de entrevista como en el contacto con la institución (**Anexo 2**). Inicialmente, trabajamos en conjunto mis compañeras y yo para diseñar el instrumento, y establecimos contacto a través de nuestras co-formadoras, quienes nos acercaron a preceptores y personal administrativo. Sin embargo, diversos factores dificultaron el acceso a la entrevista.

El instrumento de entrevista fue elaborado sin tener la certeza de quién sería el entrevistado: si la referente o el director. Por ello, decidimos enviar un correo electrónico formal al Instituto solicitando la entrevista. Finalmente, nos confirmaron un día antes que sería con el secretario suplente, estableciendo una hora y fechas específicas. Esta confirmación tardía nos llevó a improvisar algunas preguntas sobre la base del instrumento que ya habíamos preparado previamente.

El proceso estuvo condicionado por las demoras en el contacto institucional, en parte debido a razones de fuerza mayor, como el cambio de normativa de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE), que retrasó la entrada formal a la institución. Además, notamos cierta resistencia hacia la entrevista, evidenciada por lo que Souto (1996) describe como "silencios", los cuales pueden interpretarse como un resguardo de información que refleja la lógica institucional y sus formas de interacción con agentes externos. Ante la posibilidad de no obtener la entrevista, nuestras profesoras nos recordaron que incluso la ausencia de respuestas o actitudes de resistencia pueden ser valiosas para el análisis

institucional, al ser indicios de los procesos internos y las relaciones que configuran la institución.

Ahora, como problemática observada y, a su vez, señalada por Manuel, se puede evidenciar la heterogeneidad entre las carreras en cuanto a las necesidades que tienen, destacando cómo las carreras del profesorado enfrentan su desafío en cuanto a la profesionalización docente y el espacio propio de la residencia. En cambio, en las materias técnicas, el foco está más en el trabajo y el perfil profesional. Un ejemplo de esto es la Tecnicatura en Acompañamiento Terapéutico, donde algunos alumnos que ya tienen el primer año aprobado en otro espacio deciden inscribirse para finalizar la tecnicatura, lo que genera un choque entre dos experiencias de formación distintas. Esto, sumado a lo que retratamos anteriormente sobre las diferentes culturas, sujetos, ideas, etc., que conforman a los estudiantes y docentes, añade estos desafíos propios de las áreas disciplinares, que también construyen el orden escolar y lo institucional.

### **Observación y Resonancias**

De esta forma, al analizar todos estos factores, podemos entender que focalizar en las configuraciones cotidianas implica considerar las huellas de distintos tiempos y espacios que se entrecruzan con el presente. Por eso, nuestra presencia como practicantes no se define como un espacio aislado, sino que ya la mera intervención y presencia configuran nuevos procesos. Tal como señalan Frigerio y Poggi (1996), al encontrarnos con un “extranjero” nos confrontamos con alguien a quien no hemos visto ni conocido y que también desconoce de nosotros. En este caso, como practicante, este proceso abrió una mirada hacia la cotidianidad del otro, y en ese proceso se alteran ambos espacios. Es decir, la intervención en el espacio me influencia a mí en tanto que comprendo lo que me rodea, analizar sus lógicas y “miro desde otro lugar” lo instituido; y, a su vez, influencia la institución y a sus actores al traer y dejar un poco “de lo propio” como estudiante y practicante en ese lugar.

De esta manera, me interesa señalar cómo mis observaciones de las clases me permitieron desnaturalizar lo obvio y conformar esa mirada pedagógica que va a apoyar mi espacio, tanto de diseño de clases como de la acción en el aula. A su vez, como señala Remedí (2004), el proceso de intervención comienza cuando uno llega, y ya la presencia de un sujeto extraño al lugar genera intervención, y esto sucedió ante la pregunta de los alumnos por mi presencia, y la curiosidad ante lo diferente. Por lo que las particularidades que pude visualizar del instituto dan cuenta de esas lógicas propias de la institución en cuanto a espacio donde se da una heterogeneidad de experiencias, sujetos y saberes. También pude visualizar

la gran variedad de alumnos, siendo mi espacio de 30 estudiantes, y no solo destacó la cantidad sino también los procesos de vinculación con el instituto, en cuanto a participar de experiencias propias de las materias, pero también fuera de ellas. Por ejemplo, un lunes hubo un conversatorio con Sofía Picco, profesora y doctora en Ciencias de la Educación de la UNLP, sobre el currículum y la didáctica. A pesar de estar enfocado al segundo año del Profesorado en Educación Primaria e Inicial, no era obligatorio para los estudiantes de primer año, pero varios participaron igualmente. Por lo tanto, la interacción grupal y la participación colectiva, no solo de estudiantes, sino también de docentes, reflejan la cultura institucional que caracteriza al espacio.

Finalmente, la interrelación me parece algo importante a destacar, ya que, como me señalaba Elisa, los docentes tienen sus espacios de intercambio y comunicación constante, como en los TAIN, espacios de taller integrador disciplinar para discutir y construir conocimiento colectivo en la formación docente, que se realizan los 1er sábado del mes, turnándose el espacio entre la sede de la Plata y Abasto. Este espacio, a veces, es netamente para docentes, pero en otras ocasiones invitan a los estudiantes, dependiendo de la experiencia que se vaya a desarrollar. Además, cuentan con las Jornadas Institucionales, donde participan todos los actores del instituto y reflexionan sobre múltiples dinámicas con diferentes enfoques. Por ejemplo, en la jornada que se realizó en noviembre, la temática versaba sobre las prácticas de las diferentes carreras, y en esas materias se elaboraron propuestas para interrelacionarse y conectar las experiencias y saberes de cada una de ellas. Esto da cuenta de lo mencionado al inicio sobre favorecer un espacio de interacción y construcción subjetiva y conjunta de la cual me sentí parte en mi paso por la institución.

## **DIMENSIÓN ÁULICA**

En esta fase, buscamos analizar los múltiples aspectos que intervienen en la puesta en práctica de la enseñanza, delimitando las interrelaciones entre el espacio físico del aula, la organización del entorno, la posición de los sujetos, entre otros factores. Este análisis permitirá no sólo contextualizar al grupo-aula, sino también concretar las intenciones pedagógicas planeadas para este espacio de prácticas.

En esta dimensión, se presentará un análisis del grupo-aula en el que llevaré a cabo mis prácticas. Además, se incluirá el cronograma de trabajo, los contenidos abordados y las negociaciones realizadas con mi co-formadora con relación al espacio de prácticas. Asimismo, se destacarán las observaciones áulicas realizadas a mi co-formadora, entendidas como una estrategia transversal de formación. Tal como señala Anijovich (2009), observar a otros y analizarlos nos permite aprender a ser tanto observadores como actores en el proceso educativo. Finalmente, se detallarán las estrategias de enseñanza seleccionadas y la modalidad de evaluación adoptada, dando así cuenta del requerimiento de orden organizativo y administrativo ligado a la regulación de las prácticas de enseñanza con los diseños de clase y sus respectivas crónicas y reflexiones post-activas.

### **Análisis del grupo-aula**

El espacio áulico se encuentra dentro de la E.E.S. N° 73, tal como se describió en la dimensión institucional. Esta aula se caracteriza por exhibir producciones de los alumnos del secundario, lo que refleja el carácter compartido del espacio. Sin embargo, la disposición del mobiliario sigue un diseño tradicional, con mesones largos para dos personas, lo cual dificulta la reorganización del espacio. Además, el aula cuenta con una pizarra de tiza como principal apoyo.

El grupo presenta características diversas. La mayoría son jóvenes que recién han finalizado el nivel secundario o que comenzaron otra carrera antes de decidirse por el profesorado. Son aproximadamente 30 estudiantes, de los cuales solo uno es hombre, mientras que el resto son mujeres. Una de las alumnas tiene un hijo en edad escolar y, según me comentó Elisa, existe un convenio en el instituto que permite a algunas estudiantes con esta problemática traer a sus hijos al aula en situaciones de urgencia, fomentando la inclusión y evitando interrupciones en su formación.

Al tratarse de una materia de primer año del Profesorado evidencia un primer acercamiento de los estudiantes a la escritura académica y a la lectura de textos de

investigación, lo que representa una dificultad inicial para muchos. El grupo muestra trayectorias educativas variadas y enfrenta desafíos específicos que influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Entre ellos, Elisa destacó aspectos como la escasa colaboración entre ellos mismos como compañeros, las dificultades en la escritura narrativa y en la organización de sus prácticas como estudiantes. En particular, se observa una tendencia a buscar que el docente resuelva problemas en lugar de asumir una mayor responsabilidad en sus propios procesos, una lógica que a veces es tradicional de la educación secundaria.

El desafío radica en facilitar esta transición hacia una formación más autónoma, considerando que en tres años estos estudiantes serán futuros docentes. Este proceso requiere promover cambios en sus prácticas de estudio y en su capacidad para afrontar las demandas académicas de manera más independiente y comprometida, y en las cuáles han ido trabajando junto a Elisa en la primera parte del año. Aunque estas caracterizaciones representan solo un primer acercamiento, resultan fundamentales a la hora de diseñar y planificar la enseñanza. Como señala Remedí (2004), intervenir en la formación docente implica incidir en las historias y trayectorias de los estudiantes. No se trata únicamente de construir un modelo, sino de reconocer y valorar la diversidad que cada individuo aporta al proceso formativo.

### **Encuentro con los maestros: acuerdos con Elisa, mi co-formadora**

Mi co-formadora en este espacio fue Elisa Marchese, quien también fue mi profesora de Didáctica General durante mi formación en la carrera de Ciencias. Como mencioné en la fase pre-activa, ya nos conocíamos previamente entre nosotras, aunque esto se dio en el contexto de la pandemia, lo que limitó la cercanía y profundidad de la interacción. En la dimensión institucional, señalé las dificultades para ingresar al espacio de prácticas debido a los cambios en la normativa. Esto implicó que el primer contacto con mi co-formadora se realizará la semana previa al receso invernal, a través de correo electrónico, ya que aún no era posible acceder físicamente a la institución. En este intercambio, Elisa me envió el programa de la materia para que pudiera familiarizarme con su contenido y organización. Una vez que obtuve la autorización para ingresar al espacio de prácticas por parte de mis profesoras, coordinamos un encuentro presencial. A partir de este encuentro, elaboré una crónica que detalla nuestras interacciones y acuerdos iniciales.

### **CRÓNICA DE MI PRIMER ENCUENTRO CON MI COFORMADORA - 27/08/2024**

Salí del laburo a las 16 horas y ya tenía el mensaje de Elisa esperándome en el buffet de



la facultad. Fue el martes de 16 a 17 el único espacio que pudimos conseguir para poder conocernos y eso implicaba salir de mi laburo a las 16 en 60 y 24 corriendo a la facultad, para, aunque sea poder vernos 30 minutos. Tomé un taxi e iba pensando en todo lo que quería consultar dado el poco tiempo del que dispongo. Todo esto teniendo en cuenta que este encuentro fue concretado el 20 de agosto, y el día de ayer fue que se nos confirmó que ya podemos ir a las instituciones. Mañana ya me toca mi primera observación, así corriendo empezamos este paso de inserción a la institución.

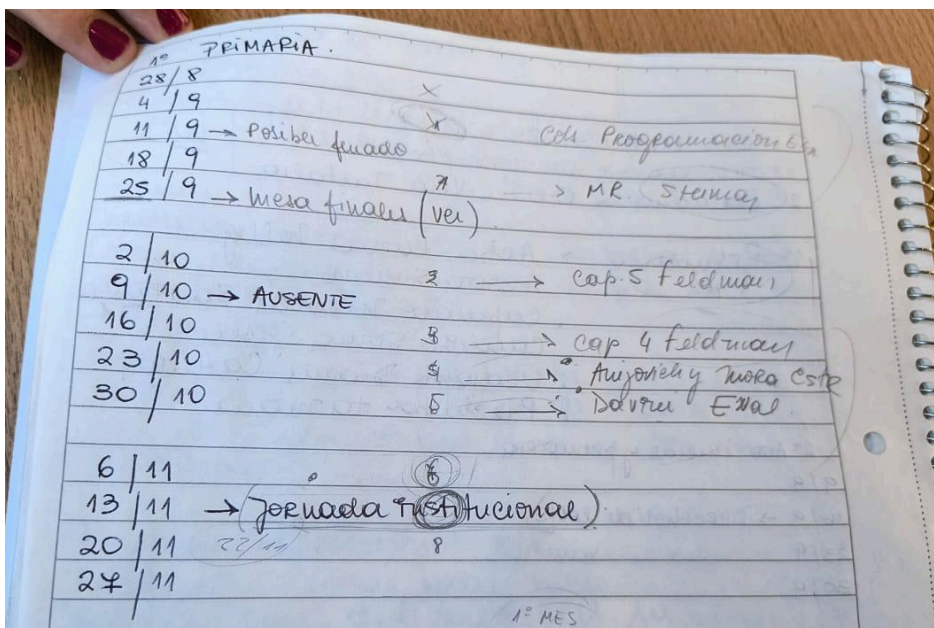
Llegué y busqué a Elisa, quién además fue mi docente de didáctica en el 2do año de la carrera y a quién no conocía presencialmente, ya que cursé en pandemia. Me senté e iniciamos. Mi primera pregunta fue cómo era el grupo y cuántos alumnos tenían. Elisa me comentó que tenían 30 alumnos. Un montón pensé yo, pero me lo imaginaba por el contexto de la extensión áulica. Es una institución superior que abre la oportunidad de estudio para las zonas rurales de Olmos, Etcheverry, Romero, Abasto, etc. Yo misma estudié allí el curso de Acompañante Terapéutico en 2021. Elisa me comenta que no siempre van todas, que es un grupo heterogéneo, que les cuesta la lectura por lo que ella trata de reponer los textos que da y además le gusta recuperar algo de lo biográfico de los autores. Además, me comentó que tienen varias particularidades entre ellas, es decir, hacen trabajos en grupo, pero exponen las faltas de sí alguna compañera no trabaja, o señalan las fallas de las otras, y hasta a veces de las docentes. Una de las actividades que tiende hacer es traer programas de primaria para analizar los conceptos teóricos que van trabajando, y a veces los comentarios de las alumnas pueden ser duros o irrespetuosos con los programas de esas docentes, así que me comentó que cuida mucho que decir y cómo expresarse.

Posteriormente, comenzamos a hacer un cronograma posible de trabajo, donde quedamos en que el día de mañana haré mi primera observación, y me daría para hacer dos observaciones y 6 clases. El día 11 es un posible feriado, así que tendría ese día menos y el 9/10 Elisa no va a poder estar así que tampoco estaría. Cierra la materia la semana del 20 de noviembre así que los tiempos los tenemos justos. A su vez, Elisa comenta que temas daría y los autores que estuvo pensando para esos temas. Me gustó la organización que maneja y la forma de articular el espacio y las actividades. Le comenté que yo aún no he pensado planificación ni autores ya que quería definir con ella todos estos aspectos, pero que ya esta semana me voy a poner a pensar todo esto. Ella está re abierta a acompañarme, a que le consulte, y además me señaló que me da libertad para pensar otros autores. También me invitó que sea parte de la elaboración de la consigna de la evaluación, sin embargo, ella se

encargará de la corrección.

Otro aspecto que estuvimos hablando es que la semana del 13 de noviembre se realizará en el instituto una jornada institucional donde se elaboran instrumentos o actividades con los alumnos del instituto de todas las carreras, ya que se busca articular las múltiples carreras que se dan en la extensión institucional, y encontrarse. Me invitó a ser parte de esto. Me gustó su cercanía y ganas de acompañarme en estos procesos. Se hicieron las 4:57 así que nos levantamos, y quedamos en estarnos comunicando por Whatsapp. Elisa me señala las tareas que tengo para realizar que serían: elaborar la consigna de evaluación, revisar los autores que quiero trabajar y hacer la planificación de las clases. Voy tomando notas en la cabeza ya que no traje cuaderno, pero quería poder escuchar todo con atención.

Elisa me pregunta de dónde soy, y le comento que soy venezolana. Hablamos de la pluralidad de nacionalidades que hay en la zona oeste de La Plata, y que se ven en el instituto. Es un aspecto que también tengo presente de la zona pero que ella me lo confirma. Es una zona de muchas personas bolivianas, paraguayas, peruanas, colombianas, y hasta de otras provincias del país. Nos despedimos y me dirijo a la clase de didáctica de la matemática donde estoy como adscripta, pero mi cabeza está en todo lo que debo realizar, lo motivada que estoy, y por suerte, me traje la Tablet así comencé esta reflexión post activa. Siento que todo va agarrando más forma.



*Borrador del cronograma de trabajo que elaboramos en este encuentro*

Debido al poco tiempo disponible para la planificación, muchas de las decisiones que Elisa y yo tuvimos que coordinar se tomaron durante el desarrollo mismo de la práctica. Afortunadamente, Elisa estuvo siempre atenta y disponible para resolver mis dudas y considerar las ideas que surgieran para el espacio de trabajo a medida que se fueron desarrollando las clases. Tras nuestra primera reunión, logramos establecer tres acuerdos principales:

1. Acordamos el cronograma de trabajo, en el que Elisa, durante las dos próximas clases que estaré observando, cerrará la Unidad 1 del programa e introducirá la Unidad 2. En este sentido, me corresponderá abordar directamente los componentes de la programación de la enseñanza. A su vez, establecimos el tiempo de clase de 90 minutos ya que los alumnos a las 21:30 comienzan a irse por la situación de distancia y del transporte.
2. Establecimos la consigna para la evaluación final, que consistirá en que los estudiantes, organizados en grupos, analicen una planificación de clase elaborada por una docente de primaria. Deberán identificar y contrastar los componentes de esa planificación con los autores y contenidos trabajados en clase, además de realizar sugerencias para mejorar dicha programación. Esta consigna la elaboramos en conjunto.
3. Finalmente, acordamos seguir los autores propuestos en el programa de la materia. Esta decisión fue, en gran parte, motivada por la limitación de tiempo, que hizo por mi parte inviable realizar un trabajo de indagación y selección de nuevos autores. Así, Elisa me indicó los autores que ya tenía considerados y fuimos desarrollándolos conforme avanzamos en cada contenido. Sin embargo, destacó la invitación de su parte de poder poner otros autores si así lo considerará.

De esta forma, y de manera más articulada, se elaboró un cronograma de trabajo contemplando tanto los contenidos a trabajar, los autores y a la vez las estrategias de enseñanza que se tienen pensadas.

### **CRONOGRAMA DE TRABAJO**

<b>Día</b>	<b>Cronograma</b>	<b>Estrategias de Enseñanza</b>	<b>Bibliografía Seleccionada</b>

Miércoles 28/8	1era Observación de Clases - Tema problemas sobre los que produce saberes la Didáctica	Trabajo en grupo con material para analizar las temáticas incipientes, recurrentes o ausentes	
Miércoles 4/9	2da Observación de Clases - Contenido: Programación de la enseñanza: enfoques y funciones	Exposición participativa sobre el contenido a trabajar y recuperación de lo realizado la clase anterior	
Miércoles 11/9	Asueto por el día del maestro		
Miércoles 18/9	1era Clase  Componentes de la programación de la enseñanza: Marco Referencial.	Recuperación y clase explicativa sobre la programación - trabajo en grupo sobre los enfoques de la enseñanza	Steiman, Jorge (2012). Más didáctica (en la educación superior). Cap. 1: “Los proyectos de cátedra”. Buenos Aires. Universidad Nacional de San Martín y Miño y Dávila.
Miércoles 25/9	2da Clase  Componentes de la programación de la enseñanza: Intenciones educativas  Observación de Flor - Compañera de prácticas	Clase explicativa y colaborativa recuperando el marco referencial e introduciendo las intenciones educativas - trabajo en grupo sobre análisis de estos dos componentes	Feldman, Daniel (2010) Capítulo 4: La Programación. En: Didáctica General. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación: INFOD. (Selección de páginas: pp. 44 - 47)
Miércoles 2/10	MARCHA FEDERAL UNIVERSITARIA		

Miércoles 9/10	AUSENTE		
Miércoles 16/10	3era Clase Componentes de la programación de la enseñanza: Contenidos de Enseñanza Observación de Silvina - Docente de prácticos	Sistematización de consigna sobre marco referencial e intenciones educativas - trabajo individual de sistematización de conceptos sobre Contenidos de Enseñanza	Feldman, Daniel (2010) Didáctica General: Capítulo 4: La Programación (pp. 49-55). Buenos Aires. Paidós
Miércoles 23/10	4ta Clase Componentes de la programación de la enseñanza: Estrategias de Enseñanza	Actividad en parejas sobre el análisis de un caso - vinculación con el texto trabajado	Anijovich, Rebecca y Mora, Silvia (2010). Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. Cap. 1 “¿Cómo enseñamos? Las estrategias entre la teoría y la práctica”. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
Miércoles 30/10	5ta Clase Revisión del primer borrador de la consigna de evaluación.  Entrega aproximada: Semana del 19 de noviembre	Espacio de lectura cruzada de borrador presentado	
Miércoles 6/11	6ta Clase Componentes de la programación de la enseñanza: Evaluación	Análisis de caso de clase vinculado ahora con la evaluación - dinámica de sinterización del tema en grupo	Davini, María Cristina (2008). Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Cap. 11 “La Evaluación”.

			Buenos Aires. Editorial Santillana.
Miércoles 13/11	Jornada Institucional		

Es importante destacar que el contexto político y social atraviesa este espacio, tal como se indicó en el análisis institucional. Los recortes presupuestarios en la educación, en sus diferentes niveles, ejecutados por el Gobierno Nacional, nos situaron en un escenario de lucha y defensa de la Educación Pública. Esto afectó el desarrollo del cronograma, ya que algunos días inicialmente previstos para clases tuvieron que reprogramarse debido a paros o movilizaciones importantes vinculadas a esta causa. Esta situación no solo se relaciona con mi posicionamiento como militante, alumna y practicante, sino también con el compromiso docente de Elisa, del Instituto y del sindicato. Inicialmente, habíamos planificado aproximadamente siete clases, pero la adhesión a los paros docentes y a la Marcha Federal Universitaria hizo necesario reelaborar el cronograma. Como resultado, la clase 5 se suspendió, y en la última clase tuvimos que unificar las actividades planificadas para estas dos instancias.

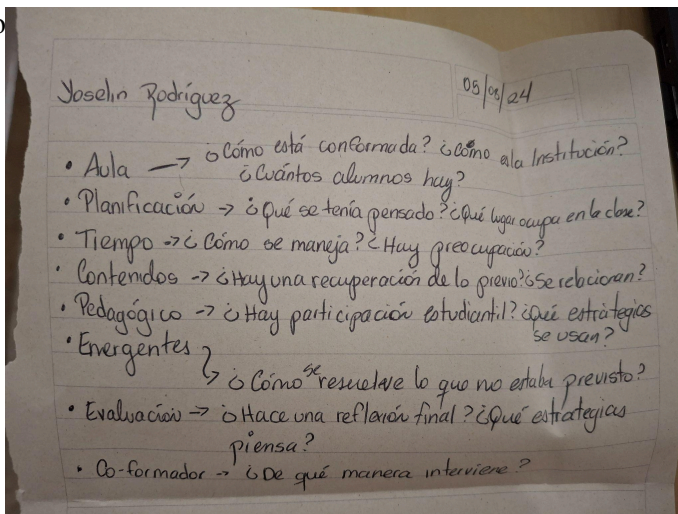
### **Observaciones Áulicas**

Este espacio de observación previo a la ejecución de las clases funciona como dispositivo para introducirnos al aula, y al mismo tiempo, como estrategia transversal de formación. Entendiendo este espacio no como mecanismo de control y obediencia, sino como una herramienta poderosa para la reflexión en y sobre la acción docente (Anijovich, 2009). Para ello, es necesario considerar 3 momentos que son fundamentales:

1. El momento de preparación
2. El momento de la observación propiamente
3. El momento de análisis posterior

Utilizamos este enfoque para enmarcar la observación, ya que permite abordar una observación situada con una intencionalidad específica. En este sentido, la elaboración de un instrumento previo facilita la clarificación y construcción de un sistema de referencias relacionadas con la situación observada: “Por todo esto, buscamos trabajar con los alumnos en la elaboración de los dispositivos de observación, para que puedan apropiarse de las razones del dispositivo, no solo de su materialidad técnica” (Barcia *et al.*, 2017: 107). Esta

construcción de ejes se elaboró en el aula donde como primera instancia tuvimos una construcción individual y luego se puso en común los diferentes ejes para hacer una construcción colabo



La elaboración de este instrumento nos permite, como practicantes, adentrarnos y situarnos en prácticas concretas que nos capaciten para generar conocimiento sobre la práctica misma, a través del análisis de esas prácticas. Además, nos brinda la oportunidad de conocer y construir un saber sobre el espacio de intervención en el que realizaremos nuestras prácticas de enseñanza (Barcia et al., 2017). Entendiendo, que la observación no está aislada del todo de la participación ya que como señala Guber (2001) el estar presente como un actor no antes visto incide en la conducta de los informantes, y recíprocamente en la nuestra, y fue un aspecto que vivencie en la primera clase a observar donde los alumnos expresaron su inquietud y curiosidad hacia mí.

El instrumento elaborado para mi observación (**Anexo 6**) se centra en aspectos fundamentales que considero esenciales para el diseño de mis clases y mi desempeño en el aula. Tal como señalamos anteriormente, este momento de preparación previa nos permite reflexionar sobre el tipo de análisis e interpretación que resultará útil para la construcción de nuestra intervención. Debido a las circunstancias de premura en la entrada al campo, pude realizar únicamente dos observaciones: en la primera clase, el enfoque estuvo en el componente "De la docente", mientras que en la segunda clase se centró en el componente "De los alumnos". No obstante, destacó que los tres momentos de la observación propuestos por Anijovich (2009) sirvieron como guía para enfocar mi atención en los aspectos que deseaba comprender y analizar del espacio, al tiempo que funcionaron como un mapeo útil

para mi futura práctica. De esta manera, el proceso de elaborar una crónica basada en el instrumento previamente diseñado y en lo observado en el momento me permitió establecer conexiones que serán de gran utilidad en el futuro.

Crónica 1era Observación a mi co-formadora Elisa Marchese - Didáctica General del Prof. en Primaria - ISFDyT 210

*28 de agosto del 2024*

Llegué al instituto a las 7:45. Me resulta sumamente cómodo que el instituto quedé en la esquina de mi casa, ya que estuve antes de esto revisando el instrumento de observación que he elaborado en la materia, donde puse el foco en lo que deseo observar de la docente y lo que quiero observar de los alumnos. Me enfocare en esta primera observación más en el rol de mi co-formadora, donde prepare las siguientes interrogantes para poder enfocarme:

- ¿Es fácil el acceso al instituto?
- ¿De qué forma es la ubicación del aula? ¿Comienza a tiempo y termina en horario?
- ¿Qué elementos/recursos dispone el aula?
- ¿Se explicita el tema? ¿Cómo inicia el encuentro? ¿Se retoma lo anterior? ¿Es clara la intencionalidad docente?
- ¿Hay espacios para que participen?
- ¿Cómo se maneja el tiempo? ¿Se pudo realizar la clase sin problema? ¿Hubo un cierre?
- ¿Se trae la bibliografía a la clase?
- ¿Las actividades son grupales o individuales? ¿Hay actividad para casa?
- ¿Cómo es la relación forma/contenido?
- En relación con los emergentes, ¿cómo son abordados por la profesora?

Cuando llego me presento ante el portero y él va a la dirección a consultar mi acceso como practicante. Me recibió la referente y me guio hasta el primer piso donde estaba Elisa. Nos saludamos y me presentó a la docente de prácticas, Dania, que estaba en un stand de la ESI ya que esta semana van a tener esta actividad en el marco de la aprobación de la ley. Era un stand de libros con temáticas de género y sexualidad, y a su vez un buzón donde se leía la leyenda ¿Qué le preguntarías a la ESI? y los alumnos podían dejar sus reflexiones y pensamientos. Me quedé observando un rato. El instituto funciona en una secundaria por lo que todas las paredes están decoradas con producciones estudiantiles.



Junto a Elisa también estaba una alumna, María Luisa, quién está haciendo el 1er año del profesorado. Estuvimos conversando de trivialidades, y pude ver la relación de mi co-formadora con esta alumna. Tiene presente detalles de su vida diaria, como lo que trabaja, que hacen que la relación docente - alumno no quede excluido a una distancia, sino que hay un vínculo. A las 8 fuimos al aula, que es el aula del 4to año de secundario. La ubicación del aula fue la tradicional ya que son mesas largas con dos asientos por mesa, por lo que los alumnos se ubican con su grupo de amigos. Las paredes están pintadas con memes de flork, hay una pizarra de tiza y una estufa y aire. Son aproximadamente 23 alumnos, me percaté que una vino con su hijo. A su vez, todas son mujeres excepto por 1.

Al entrar los alumnos me miran curiosos por esta nueva persona que viene al aula. Elisa los saluda, y les indica que tienen 10 minutos para que vayan al stand de Dania sobre la ESI. Algunos salen del aula, otros se quedan. Elisa va a preguntar algo a una docente, así que los alumnos que quedaron me consultan si vengo a rendir o a tomar apuntes de la clase. Les comento que soy practicante y que vengo a observar, que ya me presentaré cuando empiece la clase.

Elisa comienza la clase dando dos anuncios. El primero es que el lunes 2 estará Sofia Picco en el instituto en un espacio sobre Curriculum y Didáctica, por lo que Elisa extiende la invitación para que vayan ya que es una actividad para articular esta materia con la equivalente del 2do año. El segundo anuncio es mi presentación, donde introduce que soy estudiante del último año de la carrera de Ciencias y que estaré realizando mis prácticas en ese espacio, por lo que hasta que termine el cuatrimestre estaré acá. Me invita a presentarme y a que señalé por qué elegí ese espacio. Les menciono mi nombre, lo que estudio y que elegí el espacio por ser cercano a mi casa, pero también porque me familiarizo con el instituto ya que allí estudié el 1er año de Tec. en Acompañamiento Terapéutico. Elisa me pregunta ¿Qué les voy a pedir a ellos en este espacio? Les digo que colaboración ya que, así como ellos, me estoy formando y, como habrán visto, la enseñanza es bidireccional: ellos aprenden de mí y yo de ellos. Una de las alumnas pregunta ¿Qué hace alguien que estudia Ciencias de la Educación? Elisa responde que tenemos un campo muy amplio y habla de nuestras incumbencias.

Culminado esto, Elisa comienza la clase retomando lo que trabajaron anteriormente que iba por la línea de que saberes produce la didáctica, y con esto leyeron un capítulo del libro de cátedra de “Didáctica y prácticas de la enseñanza en la formación del profesorado. Conceptualizaciones y experiencias en Ciencias de la Educación” de Barcia *et al* (2020). Elisa hace hincapié en reconocer las temáticas incipientes, recurrentes o ausentes que produce

el campo, por lo que para esto, y ya habiendo leído el texto con anterioridad, les invita a que en grupos de 5 lean 3 enlaces que llevan a programas de eventos académicos (como la Red Estrado, por ejemplo), y que enfocándose solamente en los títulos o descripción de esas conferencias, vean y analicen qué temáticas pueden identificar como incipientes, recurrentes o cuales ven que están ausentes ya que este análisis es del 2017. Me llama la atención que Elisa explica muy claramente la consigna, no asumiendo que ellos saben, por ejemplo, cómo son las dinámicas de estos eventos académicos, sino que les explica cómo funcionan y con qué documentos van a encontrarse. Los alumnos entonces se ubican en grupos y Elisa le manda a María Luisa el enlace de los 3 documentos.

Elisa me comenta que ella particularmente no da su número a los alumnos, sino que tiene el contacto directamente con María Luisa y ella lo reenvía al grupo de whatsapp. Ante esto, le consultó si usa el campus del instituto ya que es algo que se me había olvidado preguntar, y me comenta que no, que encuentra más cómodo poder enviar los documentos o comunicaciones por este medio, y que así también les permite a ellos tener las copias impresas o en digital, como prefieran. Algunos alumnos señalan dudas con la consigna así que Elisa les explica con un ejemplo de la pandemia: hay algunos títulos de esas ponencias académicas que tratan la educación en la pandemia, y ese evento trajo una temática que ahora es incipiente o recurrente que sería la educación en virtualidad, o materiales digitales, etc. Eso es algo que estaba ausente en el 2017, así que ese es el trabajo que deben realizar. Los alumnos entienden y siguen en su trabajo.

Elisa me comenta cosas que ya habíamos hablado, como la segmentación por grupos entre ellos mismos y que no colaboran mucho con el otro, sino que tienden a exponer a quienes les cuesta más, o no trabajan. Me habla de una alumna que no lee corrido, por ejemplo, y los compañeros no la ayudan. A su vez, el desafío que presenta para ella como docente ya que es algo que esta alumna debe trabajar mucho más ya que va a ser docente. Entonces pueden surgir comentarios de los otros alumnos como: ¿Y le vas a colocar a ella la misma nota que a mí? Y esos aspectos. También me muestra la evaluación que hizo del primer cuatrimestre que era una especie de crónica sobre lo que habían trabajado y aprendido en ese primer periodo, poniendo el foco en el contenido y análisis de los conceptos trabajado, más que replicar lo que dicen los autores. Me señala que varios tuvieron que reelaborar porque hicieron resúmenes de los autores. Estas cosas de análisis les cuesta, me señala ella. Uno de los grupos la llama porque tienen dudas.

Elisa y yo conversamos un rato sobre la carrera de Ciencias y también del instituto. Me llama la atención que me comenta que están pensando actividades en el marco del día de

los derechos de los estudiantes con los alumnos del 2do año del prof. y del 1er año, para que así se conozcan entre ellos. Son las 9 y ya varios se comienzan a ir del aula, por lo que Elisa me dice que tal vez va a dejar esto como tarea porque ve que los alumnos están elaborando aún. A las 9:30 Elisa les señala que les queda eso de tarea pero que la próxima clase les toca traerlo elaborado ya que van a trabajar el texto de Cols sobre programación de la enseñanza, y ya comienzan esta nueva unidad. Los alumnos guardan sus cosas, y se despiden. Elisa y yo también, y me dirijo a mi casa inmediatamente para redactar mientras las ideas aún están frescas.

## 2da Observación a mi co-formadora Elisa Marchese - Didáctica General del Prof. en Primaria - ISFDyT 210

*4 de septiembre del 2024*

El día de hoy comenzó yendo al instituto y consiguiéndome a Elisa apenas subí al aula. Me invitó a acompañarla al salón de preceptores donde iba a buscar la carpeta. Estando allí, Elisa me presentó a los preceptores y les comentó que necesitaba realizar un análisis institucional y para esto necesitaba hacer una entrevista. No se encontraba la referente así que coordiné directamente con los preceptores de tal vez ir en el transcurso de la semana a hacerla ya que no tengo aún elaborado el instrumento.

Luego de un rato de compartir el espacio con otros docentes, nos dirigimos Elisa y yo al aula. En esta oportunidad mi enfoque de observación iba dirigido a los alumnos, donde tomé como instrumento de orientación las siguientes interrogantes: ¿Participan de la clase? ¿Cómo son las interacciones? ¿Están cómodos? ¿Realizan las lecturas? ¿Se nota conexión con lo que vienen trabajando?. La clase arrancó a las 8:15 con un aproximado de 23 alumnos. Una de las cosas que destaco del ordenamiento áulico es que tienen sus asientos ya fijos, esto obviamente elegido por ellos mismos. Se sentaron de la misma forma que en mi primera observación, al lado de las mismas personas. Esto da cuenta de algo que observé antes que tienen sus grupos ya constituidos.

Elisa inicia felicitando la participación por el encuentro del lunes con Sofía Picco sobre Curriculum y Didáctica, donde ellos fueron invitados, ya que fue algo más organizado por el 2do año del profesorado pero que les podía ir adentrando en la materia que verán el próximo año. Elisa les preguntó sus interrogantes o aspectos que llamaron su atención.

Varios alumnos participaron. Indicaron sus dudas sobre el curriculum ya que es algo que no han trabajado todavía, y sobre el texto de currículum que hacía referencia Sofía en la

charla, sin embargo, destacaron los aspectos sobre la didáctica como disciplina, recuperando conocimientos que han venido trabajando con Elisa. Me parece interesante cómo participan y exponen sus dudas, esto no se logra en todos, pero la mayoría compartió sus pensamientos ante este espacio de charla que tuvieron. Hubo registros sobre apuntes, dudas y reflexiones y pusieron algunas de estas cosas en diálogo con los contenidos que están estudiando en la materia. Se les nota cómodos para participar, aunque la palabra no circula por todos, sino que eran casi siempre los mismos los que intervienen.

Luego de esto, los alumnos también tenían dudas sobre su futuro profesional, en relación a si ellos ya avanzados en la carrera pueden tomar algunas suplencias entonces qué tanto del título estarían necesitando. Elisa conversa con ellos y habilita el espacio para la participación, así como les responde de una manera cercana y práctica sobre todas sus dudas. Terminado esto, Elisa retoma la actividad de clase pasada que hicieron en grupos sobre temáticas incipientes, recurrentes y ausentes en los saberes que produce la didáctica. Los grupos traen sus ideas, con un poco de temor de que tal vez no sea la respuesta correcta sin embargo mi co-formadora les señala que el espacio es para eso, para poder equivocarnos, reelaborar, corregir y aprender. A su vez, ella hace preguntas disparadoras para que ellos puedan participar de la reflexión.

Los alumnos hacen parte y van señalando lo que ellos fueron trabajando. A veces se interrumpen o añaden algo que desvía el tema que el otro compañero estaba señalando, sin embargo, Elisa guía las intervenciones de manera tal que se va construyendo la finalidad del contenido a aprender. Se puede notar que les costó poner en ejecución la consigna sobre este tema, ya que están más acostumbrados a un pensamiento lineal, siendo lo analítico o lo abstracto algo que tienen que reforzar más.

A las 9:27 algunos alumnos comienzan a recoger sus cosas y van dejando el aula. Mi co formadora cierra el tema dando por finalizada la unidad 1 y abre el espacio para la unidad 2 donde da una pequeña introducción sobre la programación de la enseñanza con el texto de Cols. Les avisa cuál va a ser la evaluación de este espacio que consistirá en analizar una programación de la enseñanza y sus componentes a manera de poder identificarlos y a la vez elaborar -desde el respeto- sugerencias a ese docente en su planificación. Los despide y señalan que la próxima clase es asueto así que se conseguirán el 18 directamente.

### **Observación entre pares**

El ejercicio de observación entre pares propuesto por la cátedra nos permite identificar fortalezas, debilidades y aspectos emergentes en las clases de nuestros

compañeros, fomentando así la problematización de las sesiones observadas. De esta manera, no solo analizamos el espacio del compañero observado, sino que también reflexionamos sobre nuestro propio espacio. En mi caso, observar la clase de Candela López en la materia Didáctica y Currículum del Profesorado de Educación Secundaria en Ciencias Políticas del ISFDyT N° 210 me llevó a cuestionar aspectos de mi propia experiencia y formación como practicante. Esta reflexión resultó ser enriquecedora para mi propio proceso formativo.

El instrumento que usé para observar a mi compañera fue elaborado en base al mismo que utilicé en mis observaciones motivado a que recopila los ejes más importantes que estuvimos elaborando en conjunto en clase, y que además sigue la sistematización del documento general que elaboró la cátedra en base a este intercambio (**Anexo 7**).

Por otro lado, está la observación que me realizó Flor Spolidoro en mi espacio, sin embargo, la crónica elaborada por ella la anexo en el orden correspondiente a mis diseños de clase, por lo que luego del diseño de la 2da clase, encontrarán mi crónica y reflexión post-activa, y posteriormente la observación realizada por ella.

#### Crónica de Observación entre pares - Clase Observada el 20 de septiembre del 2024

Didáctica y Currículum - 2do año del Prof. en Ciencias Políticas

ISFDyT N° 210 - Sede La Plata

Practicante: Candela López

Observante: Yoselin Rodríguez

Con respecto a la planificación de la clase, Candela me mandó su planificación donde pude evidenciar los contenidos a trabajar que tenían que ver con la institución y el docente como agentes curriculares, el currículum prescripto, oculto y vivido en el desarrollo curricular. A su vez, pude ubicar aspectos importantes como que es el 2do año del profesorado en Ciencias Políticas y Candela me comentó que son solo 2 estudiantes. La planificación tiene contemplado las líneas orientadoras del contenido de manera tal que el contenido a trabajar no se vaya tal vez por otros enfoques, sino que Candela contempla orientaciones para guiar su práctica y direccionar el aprendizaje de los alumnos. Me parece importante esto ya que permite tener mucho más control del espacio de la clase.

El día 20 de septiembre nos encontramos Candela y yo en el instituto. Ambas estamos realizando nuestras prácticas en el mismo instituto, pero yo estoy en la extensión de Abasto, así que me parece algo que suma a nuestra experiencia el poder verla en el ambiente institucional en el que ambas estamos, ya que, aunque son diferentes sedes se mueve una idea

institucional parecida. Esto me lo señala luego la co-formadora de Candela, Lucía, quien comenta que hay un trabajo bastante articulado y colaborativo en el instituto y eso también se ve en Abasto, que, aunque tienen sus particularidades, se manejan parecido. Estuvimos parada en la entrada del instituto esperando a sus alumnos, y luego cuando ambos llegaron subimos al aula conversando de trivialidades. Eso me generó que ya hay un vínculo entre ellos y una disposición de acercamiento de Candela a ellos.

El aula es pequeña y está ubicada en el segundo piso del instituto. Tienen mesones con sillas, y al ser solo dos estudiantes estorban bastante las mesas en el espacio, sin embargo, logramos ubicarnos. Candela toma una tiza y escribe en la pizarra “Teoría y Desarrollo del Currículum” e introduce el primer espacio donde hace una recapitulación de lo trabajado previamente, consultándoles a ellos si recuerdan y haciéndole consultas sobre los textos, autores y conceptos. Uno de ellos señala lo de la Escuela Nueva y la Escuela Tradicional, señalan a Dewey, Bowie y a Alicia de Alba. De esta forma entre los 3 (Candela y los dos alumnos) construyen este espacio de recapitulación de lo anterior y de esas ideas principales. Ellos se apoyan bastante el uno en el otro y a su vez, se evidencia una apropiación del contenido que van trabajando. Me parece algo muy positivo ya que al ser dos la dinámica de clase puede encontrar problemas si no hay una participación o una lectura de parte de ellos, sin embargo, se ve un trabajo colaborativo muy bien realizado y una intencionalidad de aprender.

Posteriormente, Candela introduce el nuevo contenido haciendo articulaciones con lo trabajado. Expone varias preguntas para que ellos puedan desarrollar, no solo lo que leyeron, sino sus propias definiciones sobre institución y currículum. A su vez, buscan comparar eso con ejemplos tanto de lo cotidiano como con otras materias que están viendo. Candela toma estos ejemplos y los articula muy positivamente. Se le nota un dominio del tema y no excluye o deja en pausa lo que ellos como alumnos señalan, sino que de eso elabora la direccionalidad de lo que quiere lograr en esta clase. También su co-formadora participa, pero es para afianzar la idea o para poner otro ejemplo. Candela en su planificación tenía un tiempo de 20 minutos para esto, sin embargo, se genera un buen espacio de intercambio que toma un tiempo más, que mi compañera toma en cuenta y va manejando el tiempo. En este espacio, también me veo en la participación ya que se generó un diálogo que nos permite a los 5 articular con ideas, conocimientos y ejemplos interesantes como es el análisis de la ESI en el currículum, o las concreciones curriculares, etc.

Luego, Candela les da una actividad donde tienen que analizar de las decisiones de las docentes titular y suplente para la materia de Trabajo y Ciudadanía a partir de la lectura de los

contenidos del Diseño Curricular, el programa de la materia diseñado por la docente titular y algunas planificaciones de clase construidas por la docente suplente. Ambos alumnos se toman su tiempo para leerlo, y en este espacio Candela revisa su diseño de clase y a la vez intercambia ideas con su co-formadora. Una vez terminado el tiempo de lectura, mi compañera retoma el espacio y ambos alumnos exponen lo que pudieron ver en los documentos, a su vez que Candela para orientarlos les hace preguntas como ¿Qué contenidos trabajan? ¿Por qué creen que toman esas decisiones? Los estudiantes participan y se ven involucrados en la reflexión y en entender el tema.

Llegan las 7:50 y Candela hizo su reflexión y cierre de clase. Destaca que tenía un espacio para introducirles un poco el tema de la siguiente clase pero que prefiere dejarlo en ese cierre de reflexión sobre la práctica docente y su poder de transformación en el otro. Les hace las indicaciones para la siguiente clase y nos despedimos de ellos. Bajamos mi compañera, su co-formadora y yo y le realizamos un breve intercambio donde destacamos su tranquilidad al manejar el tema, lo valioso que fue que tomara las participaciones de ellos y que las articulara con lo trabajado además de que se le vio buena confianza en el aula.

#### **REFLEXIÓN DE LA OBSERVACIÓN DE CLASE:**

Este ejercicio de observación de clase entre pares me pareció sumamente lindo ya que me permitió analizar y pensar tanto en las acciones realizadas por Candela y su práctica, sino en la mía misma. Eso me pareció sumamente enriquecedor, a su vez que fue inevitable no pensar en el recorrido hecho en el espacio de la carrera donde nos hemos visto en el aula y tal vez hemos tenido nuestros miedos o pocas intervenciones, y ver ahora a Candela en este espacio y apropiarse de ese posicionamiento docente, me resultó una experiencia hermosa y que construye algo que decimos mucho en la carrera que es ese vínculo con el otro.

Me pareció que la planificación de la clase estuvo muy bien detallada y al ver la fase interactiva cumplió perfectamente los propósitos que se trazó, a su vez que los espacios estuvieron muy bien pensados y llevados a cabo en la acción. Leer ese diseño de clase luego de haber estado en el espacio viendo lo que sucedía es una experiencia muy completa ya que sucedió lo que allí Candela pensó perfectamente. Todos los momentos estuvieron bien articulados con el contenido, con el manejo del aula, y a su vez me parece algo retador manejar eso con solo 2 alumnos, cosa que puede generar mucha inseguridad por los espacios de silencio o poca participación, sin embargo, tanto mi compañera como los alumnos están bastante cómodos en ese espacio.

Creo que las estrategias utilizadas fueron oportunas para el tema y para los alumnos. A su vez, que la co-formadora genera un buen espacio y participa, pero desde la colaboración

en la construcción del saber y Candela supo de muy buena manera tener un posicionamiento docente que hace que los alumnos se dirijan principalmente a ella, y las intervenciones que surgieron en el aula como las pensadas en la planificación fueron oportunas.



## **Planificación de la Enseñanza y Estrategias Seleccionadas**

En este apartado, el objetivo es desarrollar la fundamentación y los sentidos que sustentan las decisiones pedagógico-didácticas que guiaron mi acción docente, así como las intenciones pedagógicas que orientan mi trabajo en el aula. Estas decisiones están estrechamente relacionadas con los análisis realizados en las dimensiones institucional y curricular, además de lo caracterizado en este espacio al analizar el grupo-aula y las observaciones áulicas. Como primer aspecto, considero importante destacar el desafío que representó planificar la enseñanza cuando el contenido a enseñar era, al mismo tiempo, mi propio objeto de aprendizaje. Es decir, debía enseñar aquello que yo también estaba aprendiendo y que constituye mi objeto de análisis. Este desafío me confrontó, ya que no se trataba de un saber aislado y fácilmente objetivable, como podría ser el caso de la pedagogía. Por el contrario, los contenidos estaban directamente vinculados con mi propia práctica, que aún estoy aprendiendo y que, a la vez, debía transmitir. Esta dualidad representó un reto significativo que tuve que abordar.

Entendemos la planificación de la enseñanza<sup>2</sup> como un proceso complejo de concreción progresiva de las intenciones educativas, en el cual esta práctica, situada en el presente, integra aspectos del pasado y ayuda al docente a imaginar y construir un futuro posible (Picco, 2017). En otras palabras, pensar y diseñar la enseñanza permite concretar, resignificar y adecuar las intenciones educativas que aspiramos alcanzar como docentes, reconociendo que dichas decisiones no se toman solo por lo que el docente piensa o sabe, sino que están influenciadas por diversos factores (curriculares, institucionales, jurisdiccionales, entre otros). De esta manera, en el ejercicio docente, la planificación responde a la necesidad de estructurar y organizar la práctica educativa, tal como señala Cols (2004).

Es importante entender que la práctica docente incluye espacios de indeterminación, por lo que hay que reconocer que no todo puede planificarse de antemano. Sin embargo, el diseño de estos espacios nos permite orientar y responder a las situaciones emergentes que surgen en el aula. Además, la revisión de la planificación tras su ejecución nos brinda la oportunidad de identificar qué aspectos funcionaron, cuáles necesitan mejoras y qué nuevas estrategias podemos implementar. La planificación no solo nos ayuda a definir qué enseñar, sino también a objetivar nuestra práctica, evaluarla y mejorarla, tanto en términos de

---

<sup>2</sup> Es importante destacar que varios autores hablan de “planificación”, otros de “programación” y otros de “diseño” de la enseñanza, sin embargo, por motivos prácticos de este trabajo estos serán usados como sinónimos.

enseñanza como de aprendizaje. En este sentido, como señala Cols (2004), los ejes del proceso de programación de la enseñanza subrayan la importancia de anticipar y prever elementos a priori, considerando los propósitos y las posibilidades dentro de la práctica docente.

Por lo tanto, todos los componentes que articulan el diseño de la enseñanza contribuyen a dar respuesta a las intenciones pedagógico-didácticas y, al mismo tiempo, implican decisiones del docente que ponen en juego y en tensión la coexistencia de diversos posicionamientos al pensar, reflexionar y actuar en la enseñanza. Como afirman Barcia, De Moraes Melo y López (2017): “Las prácticas de la enseñanza, en tanto se consoliden como prácticas sociales autorreflexivas, pueden constituirse en elemento clave para la indispensable reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia” (p. 39). Es necesario concebir este proceso como un engranaje dinámico que, en el devenir de la experiencia, se modifica y está en constante revisión. Tal como vimos en el espacio de prácticas, planificamos, pero también revisamos continuamente y articulamos nuestras decisiones con las situaciones que van aconteciendo en el aula.

De esta manera, desde el momento en que recibimos la aprobación para ingresar al espacio, comienzan a desarrollarse los procesos de diseño de la enseñanza y la selección de estrategias que guiarán nuestro accionar docente. Esto implica comprender que no se trata de un método prescrito que simplemente se "copia y pega" en cada diseño, sino de un conjunto de decisiones que tomamos como docentes para orientar la enseñanza con el propósito de facilitar el aprendizaje de nuestros alumnos. En mi caso particular, mi intención no solo se centró en trabajar los contenidos de la unidad 2, sino también en crear un ciclo continuo de reflexión-acción-revisión (Anijovich y Mora, 2010). Este enfoque no solo me atraviesa a mí como practicante, sino que también busco que pueda ser adoptado por los alumnos, promoviendo su participación activa en su propio proceso de aprendizaje.

A continuación, presento los seis diseños de clase elaborados de forma individual, los cuales fueron revisados por Silvina Justianovich, docente de la cátedra, y por Elisa, mi co-formadora. Cada diseño está acompañado de su respectiva crónica y reflexión post-activa, herramientas que facilitaron la revisión y análisis crítico de mi práctica docente. Quiero destacar el inmenso valor del acompañamiento de Silvina y Elisa. A través de sus palabras, devoluciones e ideas, lograron que no me sintiera únicamente como una alumna, sino que me proporcionaron herramientas que me permitieron comenzar a pensarme en un rol docente. Sin duda, su guía fue fundamental en mi transformación a lo largo de este "viaje del practicante".

## **Planificación y Diseño de Clases**

### 1er Diseño de Clase:

Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Prácticas de la Enseñanza - 2024

ISFDyT N°210 - Sede Abasto

Prof. en Educación Primaria

Didáctica General - 1° año

Co-formadora: Elisa Marchese

Practicante: Yoselin K. Rodríguez L.

### **CLASE 1 - 90 minutos**

*18 de septiembre del 2024*

### **CONTENIDO**

Programación de la enseñanza.

Componentes de la programación: Marco Referencial.

### **FUNDAMENTACIÓN**

El siguiente diseño de clase se enmarca en la materia de Didáctica General que tiene como destinatarios a los estudiantes del primer año del Profesorado de Educación Primaria en el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 210 (ISFDyT N° 210) de La Plata, correspondiente al sistema de educación pública de gestión estatal de la Provincia de Buenos Aires, y que tiene convenio entre la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) y la organización sindical de Unión de Personal Civil de la Nación (UPCN). Este instituto tiene dos sedes: una ubicada en 36 e/ 2 y 3 en el centro de La Plata, y otra sede ubicada en 516 bis e/ 207 y 208, Abasto. En cada sede funcionan carreras específicas, siendo la carrera del Profesorado en Educación Primaria parte de la sede de Abasto. Esta extensión áulica comparte edificio con la E.E.S. N° 73, y como se señala en el programa de la materia, es la que cuenta con más cantidad de estudiantes y docentes, esto respondiendo a la necesidad de espacios de formación superior en estas zonas aledañas a La Plata.

El diseño curricular del Profesorado en Educación Primaria ubica a la materia de Didáctica General dentro del primer año de la carrera, conjunto a Filosofía, Pedagogía y Análisis del mundo contemporáneo en cuanto al Campo de la Fundamentación, que como señala el Diseño Curricular del Prof. en Educación Inicial y Primaria: “tiene como propósito y finalidad establecer las bases y los marcos referenciales que permitan a los docentes en formación conocer el conjunto de teorías que posibilitan un posicionamiento como enseñante, pedagogo y trabajador de la cultura en el contexto de la sociedad argentina y latinoamericana” (pp. 30). Se busca, de esta manera, desarrollar actividades y abordar contenidos para que los alumnos puedan posicionarse en su formación como futuros docentes a partir del conocimiento de teorías, y recuperar los debates y transformaciones que tienen lugar en el campo de la didáctica desde su origen hasta la actualidad, ayudando a visibilizar ciertos aspectos de las prácticas educativas.

Destacamos el posicionamiento que hace la cátedra en el programa sobre la Didáctica como una disciplina que se construye a partir de los aportes de otros campos disciplinares, y que su objeto de estudio es la enseñanza, pero no solo persigue su análisis sino la posibilidad de generar conocimientos que permitan intervenir en las prácticas para mejorarlas. Se entiende entonces a la Didáctica como un campo en revisión, una disciplina que se construye y que es un *continuum* (Picco *et al*, 2020). Para poder reflexionar sobre esto, en el programa de la cátedra se organizaron dos grandes unidades: la primera unidad que pretende abordar a la Didáctica como disciplina teórica y práctica que construye saberes e interviene en la Enseñanza, recuperando las relaciones de la Didáctica con otras disciplinas, y la segunda unidad aborda aspectos vinculados a la programación de la enseñanza, por lo que se recuperan las funciones y enfoques de la programación de la enseñanza y sus componentes.

De esta manera, en esta primera clase se recuperarán los temas y contenidos que estuvieron trabajando en la primera unidad a manera de conexión con el inicio de esta 2da unidad, y a su vez las primeras ideas trabajadas la semana pasada con el texto de Cols (2004) sobre la programación de la Enseñanza, donde se busca que los alumnos puedan comprender que la planificación responde a diferentes intenciones pedagógicas, y esta necesidad de diseño deviene de la naturaleza de la enseñanza como acción intencional, proyectual y racional; para esto se realizará una actividad en grupos que permita entender los enfoques de la programación de la enseñanza para poder guiarlos a pensar un enfoque superador de los dos desarrollados por Cols (2004), que tome las mayores fortalezas de ambos enfoques, y que pueda orientarlos como futuros docentes. A su vez, se empezarán a abordar los componentes de la programación iniciando con el primero de ellos que es el marco referencial, donde se

espera que los alumnos puedan identificar y reflexionar sobre la construcción de una fundamentación que oriente lo que se quiere enseñar y de qué forma, develando el posicionamiento teórico e ideológico de dicha materia que tendrán como futuros docentes (Steiman, 2012).

## **PROPÓSITOS**

- Propiciar un ambiente en el que los alumnos puedan recuperar sus conocimientos trabajados en la unidad 1 y producir nuevas síntesis y relaciones.
- Generar un espacio de intercambio y discusión acerca de la programación de la enseñanza.
- Presentar el concepto de enfoques de la programación y el de marco referencia como primer componente a trabajar.

## **OBJETIVOS**

- Establecer relaciones entre los contenidos trabajados: enseñanza, definición general y definiciones elaboradas de la enseñanza, buena enseñanza, desarrollos actuales de la Didáctica.
- Comenzar a desarrollar un análisis sobre la programación de la enseñanza y sus enfoques.
- Reflexionar sobre los componentes de la programación como aspectos que devienen de la acción intencional, proyectual y racional de la enseñanza.

## **MOMENTOS - 90 minutos**

### **Primer Momento (30 minutos)**

Se iniciará la clase dándoles la bienvenida y realizando una breve presentación de mi espacio como practicante, se tomará este momento también para señalar aspectos del orden logístico (dar mi correo, coordinar el envío del material de lectura de las próximas clases, etc.). Para conocerles y poder reponer lo que han venido trabajando y generar un espacio de acompañamiento les pediré que se presenten y señalen brevemente: ¿Qué aspectos/temas/conceptos me han llamado la atención o generado dudas de los que he venido trabajando en la cátedra?

Terminado esto, se realizará un repaso colaborativo sobre lo que la docente señaló en la anterior clase sobre la programación de la enseñanza, haciendo foco en las funciones básicas en relación con los procesos de enseñanza que señala Cols (2004) y relacionándolo con uno

de los primeros componentes que trabajaremos que es el Marco Referencial según Steiman (2012). Para ello, se orientará bajo las siguientes interrogantes:

- ¿Qué entendemos por programación de la enseñanza? ¿Cuál consideramos que es su función en la labor docente? ¿Cuál es su importancia?
- ¿Cuáles son los tipos de enfoques en la programación?
- ¿Qué componentes configuran la programación?

Lo que surja de este intercambio se irá sintetizando en la pizarra. Esto buscando hacer una participación conjunta y que se entienda la enseñanza como “una acción intencional, proyectual y racional” (Cols, 2004) y que su planificación no deviene solamente de un ordenamiento y estructuración, sino que hay un posicionamiento docente en los diferentes componentes que configuran a la programación.

### Segundo Momento (30 minutos)

En este segundo momento buscaremos desarrollar la idea que señala Cols (2004) de que programar implica adoptar un conjunto de decisiones con respecto a distintos aspectos de la tarea, y dar introducción al primer componente que es el marco referencial, que nos habla de la tensión entre escenario y posicionamiento (De Vita, 2009). Para esto, les propondremos un trabajo en grupos donde tendrán que observar todas las siguientes 4 imágenes:



Esto con la intencionalidad de usar las imágenes como disparadores para que señalen aspectos de la programación de la enseñanza. Esto se guiará con preguntas orientadoras: ¿Qué ven en las imágenes? ¿Qué aspectos les llaman la atención? ¿Pueden ver algo de lo que hemos hablado acerca de la programación de la enseñanza?

Se buscará de esta manera que puedan analizar desde las diferentes imágenes lo que señala Cols (2004) sobre la programación como una serie de procedimientos y prácticas orientadas a dar concreción a las intenciones pedagógicas. Los ejes del proceso de programación son la posibilidad de anticipar, de prever a priori y de considerar propósitos y posibilidades por lo que la direccionalidad de lo que queremos que construyan como futuros docentes es un enfoque superador de los dos desarrollados por Cols (2004), tomando así las mayores fortalezas de ambos enfoques. Por ello, se eligieron imágenes que tensionan la enseñanza desde lo secuencial y lineal, lo prescripto y el docente como técnico, y permiten reflexionar sobre un enfoque que se relaciona entre lo teórico y lo práctico, y que ubica al docente en su programación como aquel capaz de interpretar sobre la marcha de los acontecimientos, y toma decisiones que pueden incluir la revisión de su estrategia, sin dejar de destacar la importancia de la planificación y de sus elementos como orientador de la enseñanza y articulador entre las intenciones y valores pedagógicos (Cols, 2004).

### **Tercer Momento (20 minutos)**

En este momento, haremos un espacio de puesta en común de lo observado en las imágenes relacionándolo con lo que hemos hablado en el primer momento de la programación de la enseñanza y sus componentes, haciendo énfasis en la intencionalidad expresada en el segundo momento y, a su vez, enfocándolo en lo trabajado por Steiman (2012) en lo que consiste el marco referencial. Para este momento, se realizará algo más expositivo donde destacaremos la idea de marco referencial como aquel espacio de “fundamentación y presentación de la propuesta de la cátedra” y “una primera anticipación global del proyecto de trabajo con los alumnos” (Steiman, 2012: 29), también se señalan los 4 sub marcos de los que habla el autor: curricular, epistemológico, didáctico e institucional, señalando su importancia en la justificación y destacando que no son unidades aisladas sino que para su entendimiento práctico se desglosan de esa manera.

### **Cierre (10 minutos)**

Cerraremos la clase, recuperando las ideas principales de este componente de la enseñanza destacando su carácter integrado y que da cuenta del posicionamiento teórico, ideológico, social y cultural de una cátedra. Se les indicará la próxima lectura para la semana siguiente que sería Feldman, Daniel (2010) Capítulo 4: La Programación. En: Didáctica General.

Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación: INFOD. (Selección de páginas: pp. 44 - 47). Teniendo como foco para la próxima clase trabajar un poco más el marco referencial e ir viendo los objetivos como componentes de la enseñanza.

## **RECURSOS**

- Material de lectura
- Imágenes en digital

## **BIBLIOGRAFÍA PARA LOS ALUMNOS**

- Cols, Estela (2004). La programación de la Enseñanza. Ficha de Cátedra. Didáctica I. UBA.
- Steiman, Jorge (2012). Más didáctica (en la educación superior). Cap. 1: “Los proyectos de cátedra”. Buenos Aires. Universidad Nacional de San Martín y Miño y Dávila.

## **BIBLIOGRAFÍA PARA LAS DOCENTES**

- Picco, Sofía; Marchese, Elisa; Hoz, Gabriela. (2020). ¿Sobre qué temas produce saberes la Didáctica en la actualidad? (cap. 2). 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).
- Cols, Estela (2004). La programación de la Enseñanza. Ficha de Cátedra. Didáctica I. UBA.
- Steiman, Jorge (2012). Más didáctica (en la educación superior). Cap. 1: “Los proyectos de cátedra”. Buenos Aires. Universidad Nacional de San Martín y Miño y Dávila.
- De Vita, Graciela y equipo técnico. (2009). «La planificación desde un currículum prescripto». Buenos Aires: Subsecretaría de Educación, Dirección Provincial de Planeamiento, Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires.

## **EVALUACIÓN**

*Evaluación de la Enseñanza:*

Por un lado, se evaluará la retroalimentación efectuada tanto en el primer, segundo y tercer espacio sobre los temas anteriores y los que estamos comenzando con la unidad 2, analizando en qué medida aporta a profundizar su comprensión del contenido. Por otro lado,



se evaluará si la sistematización de los aportes logrados en grupos acerca de la programación de la enseñanza trabajado en las imágenes, y lo conversado sobre el marco referencial logra arribar a un panorama claro sobre esto, respondiendo a las siguientes interrogantes: ¿La consigna presentada fue clara? ¿El trabajo en grupo contribuye a la comprensión del componente trabajo?

*Evaluación de los aprendizajes:*

Para esto, se evaluará el manejo de los contenidos de la primera unidad en el espacio de interacción que se presenta, y la posibilidad de establecer relaciones entre ellos. Por otro lado, se intentará evaluar si se alcanza una comprensión entre lo producido en el momento de la sistematización del momento en grupo, bajo las siguientes interrogantes: ¿Cómo les resultó la consigna? ¿Qué dificultades les generó la actividad propuesta? ¿Pudieron comprender el concepto de programación? ¿Entendieron los enfoques de la programación? ¿Tuvieron interrogantes? ¿Comprendieron en qué consiste el marco referencial? ¿El contenido fue complejo?

**CLASE 1: CRÓNICA Y REFLEXIÓN POST-ACTIVA**

Me fui al instituto a las 15 menos 20 Hs por querer prevenir cualquier tema con anticipación. Entré al instituto y subí al salón de preceptores para encontrarme con Elisa. Me saludó muy afectivamente dándome ánimos para la clase de hoy. Estuvimos allí hasta las 20 hs donde nos fuimos al salón. Los alumnos ya estaban sentados, y Elisa y yo coordinamos como iniciar. Ella realizó una presentación de mi espacio y después tomé la palabra.

El diseño de clase obedecía a un primer espacio de introducción y bienvenida, donde hablé de mi figura como practicante y además ni intencionalidad de que podamos construir el conocimiento y reflexiones en conjunto. Tuve muchos nervios en el inicio de la clase, por lo que siento que presente la organización de la clase de manera desorganizada. También tenía pensado una primera instancia de que pudieran recuperar los temas/contenidos/conceptos que habían trabajado en la unidad 1 y poder hacer ese ejercicio de articulación en conjunto, pero ante el nervio y que los alumnos no responden a mis preguntas, perdí un poco el hilo de este espacio. Me di cuenta de que buscando mucho la información de otros lados (autores, apuntes, docente), no tienen la confianza o la práctica de usar sus voces como productoras de conocimiento y de decir lo que piensan. Hay cierta intencionalidad de “decir la respuesta correcta” y de tradición escolar del secundario. Mencioné en este primer momento la idea inicial de la evaluación que tendrán sobre esta 2da unidad, donde tanto Elisa como yo,

resaltamos la importancia del trabajo en grupo, el compromiso y la responsabilidad. Esto motivado a experiencias pasadas donde en los grupos de trabajo se presentan dinámicas y problemas entre ellos.

Procedí a introducir el primer momento que era un acercamiento del concepto de programación de la enseñanza traído por Cols, y articularlo con lo que ellos pudieron entender del texto. Esto lo realicé haciendo también asociaciones a otros textos como uno de Sofía Picco y haciendo foco en los enfoques de la programación de la enseñanza. En este espacio fueron teniendo más confianza y aunque al inicio buscaban en el texto lo que preguntaba, luego pudieron apropiarse de esas ideas e ir las diciendo. Les resalté que no hay respuesta errónea, sino que son formas de pensar que vamos direccionando entre todos hacia lo que nos propone la autora y que está bueno poder exponerlas para entre todos poder reflexionar en conjunto. Se notaba de parte de ellos una escucha atenta y anotaban lo que iba señalando. En lo particular, me ayudó tener a Elisa conmigo ya que intervino agregando tal vez ejemplos a lo que yo señalaba y así entre las dos articulamos las ideas del texto. Esto me dio confianza y me sentí acompañada.

Luego de esta discusión que se tomó 40 minutos tuvimos el segundo momento donde les hice mirar 4 imágenes y analizaran qué sucedía allí, qué les llamaba la atención, qué veíamos en esas figuras y si podían ver relaciones entre esas imágenes y lo que hablamos. Esta actividad les gustó, observé como entre ellos hablaron bastante y me consultaron por algunas miradas que tenían sobre las imágenes. Les resalté que esa es la intencionalidad de la actividad, no deben construir una mirada única, sino que puedan tener varias formas de ver esto, y que conversen que les llamó la atención. Posteriormente, hicimos una puesta en común donde muchas voces participaron. No tuvieron ese miedo de decir algo o que fuera errado. Se sintieron en más confianza. Señalaron aspectos como conceptos que vienen trabajando en otras materias como el de la escuela nueva y la escuela tradicional, cómo la figura docente se ve representada, aspectos de la enseñanza que se tensionan con el currículum o con el contenido y las estrategias de enseñanza, etc. En este espacio me sentí con más confianza y tranquila ya que vi que les gustó y su implicación en participar.

Uno de los aspectos que me interesaba poder tener en cuenta para evaluar la enseñanza era estos intercambios a lo largo de los momentos. Me quedé pensando en cómo autorizar sus voces y generar un espacio que no sea responder el texto o lo que dice el autor, sino que ellos puedan apropiarse de las ideas y generar un espacio de reflexión conjunta. También me cuestiono si las preguntas que iba haciendo del texto fueron acertadas y me siento en la necesidad de seguir revisando esto. A su vez, siento que el trabajo en grupo

ayudó a entender mejor la idea de programación de la enseñanza además que generó relación con otros conceptos. En lo particular, siento que pude lograr la intencionalidad que tenía de la clase. Al finalizar, me sentí con más confianza y sé que en la 2da clase voy a poder recuperar y reelaborar aspectos que acá tal vez me quedaron en el aire o colgando.

### **Reflexión Post-activa**

Más allá de los nervios típicos de una primera clase, siento que pude explicar el contenido de buena manera. El nerviosismo hizo que a veces me trabe al hablar o sucedieran cosas de este estilo sin embargo fui ganando confianza a lo largo de clase, y el tiempo se me pasó rápido. Elisa estuvo allí para poder apoyarme y aportar otras ideas lo que me generó bastante confianza. Pude explicar el contenido de enseñanza desde otros autores, no solo la lectura de Cols, y eso trajo ejemplos y referencias que nos hicieron pensar la programación de la enseñanza. Tengo que trabajar en clases futuras para que puedan participar más, alejados un poco de replicar lo que dice el texto, y que se sientan más habilitados como sujetos críticos y futuros docentes.

### 2do Diseño de Clase:

Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Prácticas de la Enseñanza - 2024

ISFDyT N°210 - Sede Abasto

Prof. en Educación Primaria

Didáctica General - 1° año

Co-formadora: Elisa Marchese

Practicante: Yoselin K. Rodríguez L.

### **CLASE 2 - 120 minutos<sup>3</sup>**

*25 de septiembre del 2024*

### **CONTENIDO**

Componentes de la programación: Marco Referencial e Intenciones Educativas.

### **FUNDAMENTACIÓN**

---

<sup>3</sup> Esta clase tuvo mayor duración ya que la docente que les da a los alumnos de 18 a 20 no fue y nos pidieron adelantar la hora así que dimos las dos horas estipuladas.

El siguiente diseño de clase corresponde al segundo encuentro en la materia de Didáctica General, que tiene como destinatarios a los estudiantes del primer año del Profesorado de Educación Primaria en el ISFDyT N° 210 de La Plata, correspondiente al sistema de educación pública de gestión estatal de la Provincia de Buenos Aires, y que tiene convenio entre la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) y la organización sindical de Unión de Personal Civil de la Nación (UPCN).

El diseño curricular del Profesorado en Educación Primaria ubica a la materia de Didáctica General dentro del primer año de la carrera, conjunto a Filosofía, Pedagogía y Análisis del mundo contemporáneo en cuanto al Campo de la Fundamentación, que como señala el Diseño Curricular del Prof. en Educación Inicial y Primaria: “tiene como propósito y finalidad establecer las bases y los marcos referenciales que permitan a los docentes en formación conocer el conjunto de teorías que posibilitan un posicionamiento como enseñante, pedagogo y trabajador de la cultura en el contexto de la sociedad argentina y latinoamericana” (pp. 30). Se busca, de esta manera, desarrollar actividades y abordar contenidos para que los alumnos puedan posicionarse en su formación como futuros docentes a partir del conocimiento de teorías, y recuperar los debates y transformaciones que tienen lugar en el campo de la didáctica desde su origen hasta la actualidad, ayudando a visibilizar ciertos aspectos de las prácticas educativas.

Destacamos lo trabajado en la clase anterior donde se buscó generar un espacio de intercambio y discusión acerca de la programación de la enseñanza destacando los enfoques de la programación: racional, sistemático, técnico o procesual-práctico o deliberativo, para que puedan ir construyendo como futuros docentes un enfoque superador de los dos desarrollados por Cols (2004) tomando las mayores fortalezas de ambos. Para esto, analizaron en grupo imágenes que reflejan un poco las intenciones de la programación de la enseñanza y reflexionamos sobre qué aspectos de la programación podían visualizar y qué aspectos podrían visualizar, esto para que los alumnos puedan comprender que la planificación responde a diferentes intenciones pedagógicas, y esta necesidad de diseño deviene de la naturaleza de la enseñanza como acción intencional, proyectual y racional.

Nuestra intencionalidad con este segundo encuentro es poder generar un espacio de reflexión donde los alumnos puedan hacer conexiones entre lo hablado la clase anterior e introducir el primer y segundo componente a trabajar que serían: El Marco Referencial, donde destacamos la importancia de la construcción de una fundamentación que oriente que se quiere enseñar y de qué forma, develando el posicionamiento teórico e ideológico de dicha materia que tendrán como futuros docentes (Steiman, 2012), y las Intenciones Educativas como espacio

de construcción de lo esperado en el proceso de enseñanza. Se buscará que los alumnos puedan identificar y reflexionar sobre la intencionalidad educativa (propósitos y objetivos) que como señala Feldman (2010) citando a Dewey los objetivos no son el fin, sino que cumplen una función experimental que se desarrolla a medida que se prueba en la acción, es decir, permiten orientar las acciones e intenciones educativas de los docentes. Por ello, propondremos un espacio para analizar la tensión entre la idea de las intenciones educativas desde los enfoques trabajados la clase pasada: como modelos de objetivo o como modelos de procesos y poder desarrollar en conjuntos ideas de este enfoque superador, y la idea los objetivos y propósitos como ordenadores de la acción y que marcan la conexión entre intenciones y realidad, a su vez se elaborará una actividad en grupo donde puedan ir identificando y analizando la construcción de estos dos componentes como práctica futura para la consigna de evaluación de esta 2da unidad.

### **PROPÓSITOS**

- Reflexionar acerca de la relación de los contenidos vistos sobre marco referencial y las intenciones educativas a partir de un trabajo en grupo que nos permita analizar estos componentes.
- Comprender la programación como un sistema de interrelaciones que direccionan y responden a intenciones pedagógicas propias del docente, los alumnos y la enseñanza.
- Propiciar un ejercicio de análisis de los componentes de la programación como futuro ejercicio de evaluación de la materia.

### **OBJETIVOS**

- Promover el reconocimiento de los componentes de la programación de la enseñanza trabajados y la interrelación entre ellos.
- Generar el espacio de reflexión e intercambio a partir de pensamientos y experiencias en torno a los contenidos de la clase.

### **MOMENTOS - 120 minutos**

#### **Inicio (10 minutos)**

Comenzaré el espacio hablando de lo que trabajaremos hoy. En un primer momento, veremos unas diapositivas que nos irán organizando un poco lo que hemos venido trabajando y nos introducen el Marco referencial y las intenciones educativas (objetivos y propósitos), posteriormente haremos una actividad para poder identificar y relaciones estos componentes, como primer acercamiento práctico a la evaluación del cierre de la unidad. Antes de iniciar este espacio expositivo-colaborativo les consultaré por los grupos para el trabajo práctico

final de esta unidad ya que queremos registrar esos grupos y poder armar el material de las planificaciones a analizar. De tener la consigna de evaluación ya terminada se les indicará que se les enviará para que puedan leerla, y que la clase siguiente podemos discutir las con tranquilidad, a su vez que está abierto el espacio para que en las siguientes clases o por mail pueden hacerme cualquier consulta, o a Elisa. Este trabajo tendrá una primera instancia de entrega (primer borrador) el día 30 de octubre donde podremos analizar en conjunto como venimos.

### **Primer Momento (40 minutos)**

Una vez aclarado esto, se dará inicio a explicar el Marco Referencial haciendo énfasis en lo señalado por Steiman (2012) y los submarcos. Se tendrán unas diapositivas que esquematizan el tema y se orientará la participación a partir de las siguientes preguntas y otras que surjan en el intercambio. Este intercambio de ideas se hará primero como disparador del contenido y luego se procederá a sintetizar el intercambio con las diapositivas.

- ¿Por qué creemos que es importante la justificación de la enseñanza? ¿En qué nos ayuda a nosotros como docentes? ¿Cuáles son los principales componentes del marco referencial según Steiman? ¿Cuáles son los submarcos que él destaca? ¿Qué conexiones encontramos entre ellos? ¿En qué creemos que nos puede ayudar como docentes cada uno de los submarcos en la planificación de la enseñanza?

A su vez, se hará la salvedad de que los componentes no son espacios aislados o subtítulos separados. Entre ellos hay un engranaje que compone la articulación de la enseñanza, que fue la idea de que trabajamos la clase pasada, por lo que la fundamentación se articula con las intenciones educativas de manera que se enfocan en qué queremos lograr como docentes, en tanto a nuestra propia intencionalidad de enseñanza, como del proceso de los alumnos en su aprendizaje. Entendiendo que ambos dan cuenta de múltiples atravesamientos (institucionales, jurisdiccionales, nacionales, etc.) pero que aterrizan en el espacio del aula para demostrar los principios de actuación y lo que se busca o pretende lograr con la enseñanza.

Para la explicación de las Intenciones Educativas se usará un cuento de Reynolds (2005) titulado “El punto” como disparador de la idea de lo que señala Feldman sobre los objetivos y propósitos, haciendo enfoque en que uno habla de lo que los alumnos serán capaces de hacer y el otro de lo que el docente pretende hacer. Esto se busca conectar con lo que sucede en el cuento donde la docente tiene un objetivo de que los alumnos dibujen algo y al Vashti no hacerlo, toma una decisión que produce un aprendizaje en él, y potencia lo que él desarrollará con ese conocimiento (hasta su reproducción con otros).

## Segundo Momento (40 minutos)

Una vez terminado este espacio, se les entregará la siguiente consigna que deberán realizar en grupos (4 grupos aproximadamente):

Cada grupo tiene una parte de una planificación de clase de una profesora de Educación Primaria. En este caso, solo vamos a hacer foco en el **Marco Referencial** y en las **intenciones educativas**. Como hemos señalado, hay miles de formas de programar la enseñanza y de abordar cada uno de sus componentes, sin embargo, vamos a hacer un primer acercamiento para poder **reconocer y analizar** cómo las docentes abordan los componentes que ya hemos discutido en clases. Para esto, les propongo analizar esto en torno a dos momentos:

1. **Sobre el marco referencial.** Lean la justificación de la programación de la enseñanza que hace la docente y analicen en base a las siguientes preguntas:
  - a. ¿Fundamenta sus decisiones? ¿Se evidencian los 4 sub marcos que hemos hablado: curricular, epistemológico, didáctico e institucional? ¿Qué elementos te dan luces para pensar eso? Justifica con el texto de Steiman (2012) y lo trabajado en clase.
2. **Sobre las intenciones educativas.** Lean los objetivos y propósitos que tiene la planificación de clase presentada. Encontrarán que NO están separados cuáles son los objetivos y cuáles son los propósitos. La idea es que puedan ustedes señalar cuáles creen que serían cada uno y justificar su elección con lo conversado en clase y la bibliografía.

**Aclaración:** Este ejercicio no busca señalar el error ni desmeritar el trabajo elaborado por las docentes sino encontrar puntos fuertes que nos permitan pensar el análisis de la programación de la enseñanza y la futura evaluación de esta unidad.

Como ayuda para este ejercicio dejaré las diapositivas sobre el marco referencial y las intenciones educativas para que así los alumnos puedan tener una guía un poco más rápida y puedan hacer la actividad de una manera más ágil.

## Tercer Momento (20 minutos)

En este momento, haremos una puesta en común de lo que pudieron resolver en cada grupo respondiendo a la consigna y generando un espacio de evaluación en conjunto, sin tener que señalar el error del otro sino dando el espacio de mejora y reconocimiento en la elaboración de estos componentes. Vale destacar que cada grupo tendrá una planificación distinta así desarrollamos la diversidad de enfoques y de análisis sobre el tema. En los anexos están las planificaciones seleccionadas.

## Cierre (10 minutos)

Terminaré el espacio señalando la lectura de la próxima semana que sería la continuación del texto de Feldman, Daniel (2010) Didáctica General: Capítulo 4: La Programación (pp.

49-55). Buenos Aires. Paidós. Donde veremos un nuevo componente que sería el de los contenidos de enseñanza.

## **RECURSOS**

- Proyector
- Laptop
- Regleta
- Consigna de trabajo

## **BIBLIOGRAFÍA PARA LOS ALUMNOS**

- Steiman, Jorge (2012). Más didáctica (en la educación superior). Cap. 1: “Los proyectos de cátedra”. Buenos Aires. Universidad Nacional de San Martín y Miño y Dávila.
- Feldman, Daniel (2010) Capítulo 4: La Programación. En: Didáctica General. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación: INFOD. (Selección de páginas: pp. 44 - 47).

## **BIBLIOGRAFÍA PARA LAS DOCENTES**

- Steiman, Jorge (2012). Más didáctica (en la educación superior). Cap. 1: “Los proyectos de cátedra”. Buenos Aires. Universidad Nacional de San Martín y Miño y Dávila.
- Feldman, Daniel (2010) Enseñanza y escuela. Cap. 3: “Los objetivos en el currículum y la enseñanza”. Buenos Aires. Paidós.
- Feldman, Daniel (2010) Capítulo 4: La Programación. En: Didáctica General. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación: INFOD.

## **EVALUACIÓN**

### *Evaluación de la Enseñanza:*

Por un lado, se evaluará la retroalimentación efectuada tanto en el primer como en el segundo momento sobre el marco referencial y las intenciones educativas. Por otro lado, se evaluará la sistematización de los aportes logrados en grupos acerca del análisis de ambos componentes en las programaciones presentadas, y lo conversado antes. Para arribar a un panorama claro sobre esto, responderé a las siguientes interrogantes: ¿La consigna presentada fue clara? ¿El trabajo en grupo contribuye a la comprensión de los componentes trabajados? ¿Se abrió el espacio para preguntas? ¿Todos los estudiantes participaron? ¿De qué manera se puede orientar el intercambio para que todos expresen sus dudas y reflexiones? ¿Cómo fueron las



intervenciones? ¿Cómo fue la recepción de la consigna? ¿Los contenidos seleccionados y el modo de abordarlos fueron pertinentes y significativos para los estudiantes? ¿Les resultó desafiante? ¿Cómo se evidencia eso?

#### *Evaluación de los aprendizajes:*

Iremos realizando la evaluación de los aprendizajes a medida que transcurre la clase, esto tomando el intercambio y la participación de los alumnos en los diferentes momentos pensados para la clase, y bajo las siguientes interrogantes: ¿Participaron del espacio expositivo-colaborativo sobre el Marco Referencial y las intenciones educativas? ¿Expresaron sus dudas? ¿Hubo intercambio de ideas entre ellos y conmigo? ¿Cómo fue la comprensión de la consigna del segundo momento? ¿Encontraron dificultad en su realización? ¿Se escuchan entre ellos mientras hablan o se interrumpen al tomar la palabra? ¿Cómo fue la participación de la puesta en común del trabajo en grupo? ¿Lograron hacer relaciones con lo trabajado y lo propuesto? ¿Cómo se sienten para analizar programaciones?

[ANEXO DEL MATERIAL PARA LOS ALUMNOS \[ENLACE\]](#)

[ANEXO DEL PPT USADO EN CLASE \[ENLACE\]](#)

[ANEXO DEL CUENTO “EL PUNTO” \[ENLACE\]](#)

## **CLASE 2: CRÓNICA Y REFLEXIÓN POST-ACTIVA**

*25 de septiembre del 2024*

Llegué al instituto 17:50 donde estuve esperando a mi co-formadora y mi compañera, Flor, que me venía a observar. Me parece importante resaltar que hoy empezamos la clase a las 18 hs motivado a que la docente de la clase anterior no venía así que nos pidieron adelantar la hora para irse antes. Cuando llegó Elisa y Flor buscamos el proyector y nos fuimos al aula. Estuvimos organizando todo el aspecto de conexión de la compu y el cañón y tipo 18:10 comenzamos la clase. Inicé presentándoles a Flor, compañera de la carrera que venía a observar mi espacio en este ejercicio de prácticas, les comenté que esto nos permite no solo observar al otro, sino que nos ayuda a vernos a nosotros mismos en nuestra práctica. A su vez, les comenté la estructura de la clase donde en un primer momento vamos a reflexionar y hablar sobre los contenidos de la clase que serían el Marco Referencial y las Intenciones Educativas. Posteriormente, tendremos un trabajo en grupo donde analizaremos estos componentes. A su vez, Elisa fue anotando los grupos que pudieron conformar para la elaboración de la actividad evaluativa final.

Empecé la clase recuperando un poco la idea de programación que trabajamos la clase pasada e introduciendo los componentes de la enseñanza como aspectos que se interrelacionan en la planificación de la enseñanza. Introduje el Marco Referencial haciéndole las preguntas de ¿Por qué nos parece importante que un docente debe justificar su práctica? ¿Qué importancia vemos en el marco referencial? Hubo silencios. Era algo que preveía así que continúe con la clase. Expuse lo que estaba en las diapositivas sobre el texto sin embargo me costó mucho hablar. Se me confunden las ideas y me di cuenta de que me até mucho al texto de Steiman y no elaboré posibles ejemplos para demostrarles las ideas, así como no me nutrí de otros autores sobre el tema. Al final, no enseñamos al autor, enseñamos más que eso. Elisa estuvo allí para apoyarme y abordar esas ideas, sin embargo, sentí que fue más su clase con mi apoyo, que mía.

Luego de ese espacio, leímos el cuento de El Punto de Reynolds. Les gustó bastante y pude anclar la idea de los propósitos y objetivos que nos plantea Feldman, sin embargo, sigo la clase bastante disconforme con mi posicionamiento. Había leído un montón y estudiado, pero todo se me olvidó en un segundo. Les explico la actividad en grupo de análisis de una planificación docente donde nos enfocaremos en el marco referencial y en los objetivos y propósitos. Todos se organizan en 4 grupos y yo me siento con Flor y Elisa. Ellas hablan de otros asuntos docentes. Elisa me señala que no me va a dar tiempo de la puesta en común así que coordinamos que la traigan escrita y elaborada para la siguiente clase. Me dispongo a acercarme a cada grupo a ver cómo van y responder sus inquietudes en cuanto la consigna. Logran comprenderla sin embargo dudan mucho de sus decisiones. Les animo a que la idea es aprender y que coloquen lo que creen según lo hablado y leído.

A las 20 hs les doy la indicación de que va a quedar la consigna para la próxima clase y que luego les enviaré la lectura sobre los Contenidos de Enseñanza donde seguiremos con Feldman. Recojo mis cosas y me despido de Flor y Elisa. Me voy a mi casa bastante desmotivada por el resultado de la clase en cuanto a mi desempeño, sé que para la próxima voy a tener que prever mejor las intervenciones que ellos hagan, elaborar más ejemplos para aterrizar el contenido y leer otros autores que puedan nutrir más mi contenido. Despegarme de la enseñanza básica de transmitir lo que se lee y abrir más el espacio a la reflexión y enfoque de diferentes miradas.

### **Reflexión post-activa**

En esta clase no me sentí tan confiada. Me avoqué a solo pensar la clase desde la lectura y replicar el contenido, aspecto que no es el fundamento ni la forma en como quiero construir mi práctica de enseñanza. Encuentro dificultad a veces en el contenido y la forma, en el

sentido que enseñar algo que yo también estoy aprendiendo tiene sus tensiones, y me cuesta a veces poder objetivar la didáctica, y en este caso la planificación de la enseñanza, como contenido a dar, y a la vez estarlo aplicando en mi propia experiencia. A su vez, encuentro dificultad en utilizar conceptos o palabras muy elaboradas que tal vez ellos no comprenden por estar en un 1er año y que tengo naturalizado académicamente hablando.

Tengo como desafío seguir trabajando esto en las próximas clases, a la vez que poder generar un espacio donde ellos participen. Los silencios en el aula también me tensan y ponen más nerviosa ya que siento que no se entiende lo que quiero explicar, sin embargo, esto es un aspecto que ya Elisa me había comentado, que no tienden a participar tanto o que no tienden a apropiarse de los textos y poder traducirlo a sus palabras, sino que buscan replicar lo que dice el autor.

**Observación elaborada por mi compañera, Ma. Florencia Spolidoro:**

Observación Yoselin Rodriguez

Miércoles 25/9

ISFDyT N 210

Didáctica General del profesorado de Educación Primaria

Docente Co-formadora: Elisa Marchese

Practicante Yoselin Rodriguez

Practicante observante: Spolidoro, Ma. Florencia

Ingresamos al aula, Yose junto con su coformadora preparan el cañón mientras las y los estudiantes se van ubicando en sus lugares.

Yose me había enviado unos días antes su diseño de clase, es decir que yo ya estaba al tanto del contenido, de la dinámica y de las actividades que ella había pensado para ese encuentro.

El contenido es: Componentes de la programación: Marco Referencial e Intenciones Educativas.

Yoselyn comienza presentando la clase, hay una gran cantidad de estudiantes, no conté cuántos, pero seguro más de veinte.

Comienza la clase con una presentación de diapositivas, me impacta el diseño, las veo muy lindas y claras, éste sin duda no es mi fuerte, así que ver las placas que armó Yose me inspiran para repensar mis presentaciones. Empiezan recuperando las lecturas que tenían para la clase. Algunas y algunos habían podido leer, la mayoría se mantiene calladax, con esos silencios que no terminas de saber si es que no pudieron leer el material, o que no lo comprendieron o que simplemente no se animan a hablar. Yose se muestra receptiva al silencio, como si pudiera entenderlo. Tiene claro quiénes son esos destinatarios, alumnos y

alumnas de primer año, frente a una materia compleja y a un contenido que todavía se presenta como abstracto y lejano.

Antes de continuar con la clase, Yose junto con la coformadora se toman unos minutos para conversar junto con lxs estudiantes sobre la evaluación que tendrán en unas semanas. Es una evaluación en grupos y deben conformarlos. La coformadora toma nota de los grupos. Yoselyn “aprovecha” para conversar sobre algunos sentidos de esa evaluación y de qué manera esos contenidos que están trabajando con ella se espera que aparezcan. Esto le sirve de puente para volver sobre su clase. Maneja muy bien esos tiempos, algo que la podría haber sacado de tema (explicar la evaluación), por el contrario, la ubica más. No me parece que sea sencillo eso, sin embargo, lo hace parecer sencillo.

Comienza a recuperar junto con lxs estudiantes algunos componentes de la programación de la enseñanza que trabajaron en clases anteriores. Se apoya en la presentación del power. En un primer momento sentí que esta recuperación había sido un poco extensa, pero con el correr de la clase me doy cuenta de lo necesaria. Esto de la sucesiva aproximación con los objetos de conocimiento se impone. Yose lo tiene claro, que lo hayan visto en clases anteriores, que se haya enseñado en clases anteriores, no quiere decir que todxs lo hayan aprendido o que todxs se hayan apropiado por igual.

Pasó ya media hora de clase y comienzan con el Marco Referencial, contenido de esta clase. Lo primero que hace es poner en contexto a los autores y las lecturas que tenían para esa clase, enmarca la clase (hablando de marcos).

Si bien la presentación es clara y atractiva, algo de la atención acá se desinfla. Yose lo nota, la coformadora también e interviene invitando a que participen, apela a identificación como estudiantes, les recuerda que ellxs también van a tener que hacer prácticas y que es importante acompañar y apoyar a Yose.

Después de eso una estudiante se anima y comienza a responder. Recuperan los submarcos del Marco Referencial, los recorren. Cuando llegan al submarco epistemológico, Yose les pregunta si saben qué quiere decir epistemológico. Lxs estudiantes responden que no. Yose comienza a explicarlo. Acá la clase se “empasta” un poco. Resulta complejo el concepto. Yose lo explica con claridad, pero se nota que no se termina de entender. Ella lo nota, la coformadora lo nota y yo también. Acá comienza una especie de lluvia de ejemplos. Primero empieza Yose, luego agrega otros la coformadora, hasta yo me animé a participar colaborando con otro ejemplo. Si bien esto llevó varios minutos, de a poco fuimos entre todxs arriándonos a la categoría de epistemológico. Vuelvo a rescatar la conexión de Yose con lo que está pasando en la clase. Se da cuenta de que no se entendió. Decide frenar, detenerse. No es sencillo percibir eso y hacerse cargo. No le resulta tan sencillo a ella detenerse en esa explicación, sin embargo, se detiene igual, se apoya en su coformadora. Se compromete con la enseñanza, como si quisiera estar segura de que ese concepto se entendió. En ningún momento se la ve ansiosa por seguir o por “apurar”. Creo, que podría haberse pensado, anotado, más ejemplos, los conceptos quedaron un poco lejos, aunque es clarísimo que ella los maneja. Esto se lo pude decir al terminar la clase

Vuelvo a escribir “el power está hermoso”, es que está hermoso y claro. Le sirve a ella para dar la clase y seguramente le sirve a lxs estudiantes para seguirla.

Luego pasan a otro componente: las intenciones educativas. Trabajan sobre las definiciones y enfoques. Yose hace preguntas, y empiezan a aparecer algunas respuestas. También propone volver sobre los textos, hay un ida y vuelta entre las categorías y los textos que considero interesante, una especie de andamiaje. Por momentos pienso que se corre un riesgo de hacer tanto anclaje en los textos, que la clase se vuelva el texto, que el contenido se vuelva el texto. Pero las preguntas de Yose, y cómo ella recupera respuestas y las trae a la clase, a su construcción del contenido creo que son esenciales para que eso no ocurra.

Yose hace mención a un momento de la clase que no llegan a realizar. Había un trabajo en pequeños grupos para el que no quedó tiempo. Cosas que pasan, bah a mí me pasó un montón durante la práctica, me quedaron momentos que no llegué a realizar. Creo que lo de los tiempos es muy complicado en estas primeras aventuras de dar clases.

El cierre de la clase me encantó. Fue un cuento. “El Punto”. Qué lindo que es cerrar la clase con un cuento, lxs estudiantes lo disfrutaron y yo también. Gracias Yose por compartir tu clase.

### 3er Diseño de Clase:

Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Prácticas de la Enseñanza - 2024

ISFDyT N°210 - Sede Abasto

Prof. en Educación Primaria

Didáctica General - 1° año

Co-formadora: Elisa Marchese

Practicante: Yoselin K. Rodríguez L.

### **CLASE 3 - 90 minutos**

*16 de octubre del 2024*

### **CONTENIDO**

Componentes de la programación: Contenidos de Enseñanza.

### **FUNDAMENTACIÓN**

El siguiente diseño de clase se enmarca en la tercera clase de la materia de Didáctica General que tiene como destinatarios a los estudiantes del primer año del Profesorado de Educación Primaria en el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 210 (ISFDyT N° 210) de La Plata, correspondiente al sistema de educación pública de gestión estatal de la Provincia de Buenos Aires, y que tiene convenio entre la Dirección General de Cultura y

Educación (DGCyE) y la organización sindical de Unión de Personal Civil de la Nación (UPCN). Este instituto tiene dos sedes: una ubicada en 36 e/ 2 y 3 en el centro de La Plata, y otra sede ubicada en 516 bis e/ 207 y 208, Abasto. En cada sede funcionan carreras específicas, siendo la carrera del Profesorado en Educación Primaria parte de la sede de Abasto. Esta extensión áulica comparte edificio con la E.E.S. N° 73, y como se señala en el programa de la materia, es la que cuenta con más cantidad de estudiantes y docentes, esto respondiendo a la necesidad de espacios de formación superior en estas zonas aledañas a La Plata. El Diseño Curricular del Prof. en Educación Inicial y Primaria señala que: “tiene como propósito y finalidad establecer las bases y los marcos referenciales que permitan a los docentes en formación conocer el conjunto de teorías que posibilitan un posicionamiento como enseñante, pedagogo y trabajador de la cultura en el contexto de la sociedad argentina y latinoamericana” (pp. 30). Se busca, de esta manera, desarrollar actividades y abordar contenidos para que los alumnos puedan posicionarse en su formación como futuros docentes a partir del conocimiento de teorías, y recuperar los debates y transformaciones que tienen lugar en el campo de la didáctica desde su origen hasta la actualidad, ayudando a visibilizar ciertos aspectos de las prácticas educativas.

Destacamos el posicionamiento que hace la cátedra en el programa sobre la Didáctica como una disciplina que se construye a partir de los aportes de otros campos disciplinares, y que su objeto de estudio es la enseñanza, pero no solo persigue su análisis sino la posibilidad de generar conocimientos que permitan intervenir en las prácticas para mejorarlas. Se entiende entonces a la Didáctica como un campo en revisión, una disciplina que se construye y que es un *continuum* (Picco *et al*, 2020). Para poder reflexionar sobre esto, en el programa de la cátedra se organizaron dos grandes unidades: la primera unidad que pretende abordar a la Didáctica como disciplina teórica y práctica que construye saberes e interviene en la Enseñanza, recuperando las relaciones de la Didáctica con otras disciplinas, y la segunda unidad aborda aspectos vinculados a la programación de la enseñanza, por lo que se recuperan las funciones y enfoques de la programación de la enseñanza y sus componentes.

De esta manera, en esta clase recuperaremos las reflexiones que nos quedaron pendiente de la clase anterior sobre Marco Referencia e Intenciones Educativas, haciendo una recapitulación sobre estos dos componentes y resolviendo las dudas que quedaron del tema. A su vez, se dará inicio al siguiente Componente de la Programación que sería el de los Contenidos de Enseñanza, queriendo destacar de este como el conocimiento que se transmite en la enseñanza tiene una forma determinada que se va armando en la presentación del conocimiento (Edwards, 1998), por lo que el contenido se transforma en la forma y esto está

interrelacionado con esta construcción metodológica de ese proceso de producción de los objetos culturales que la institución considera válido enseñar (López y Hoz, 2020). Por lo que tendremos una instancia individual de reconocimiento de esos conceptos e ideas que atraviesan el contenido de enseñanza que señala el texto de Feldman (2010) e invitándolos a elaborar un recurso que permita generar un espacio de reflexión y síntesis sobre el tema.

Posteriormente propiciamos un espacio de puesta en común que nos permita construir esta herramienta de síntesis y representación que es el mapa mental en conjunto, destacando los conceptos que ellos pudieron reconocer como importantes y principales en base a este componente, y añadiendo reflexiones e ideas que tal vez se escapan del texto pero que son importantes para situar no sólo la dimensión instrumental de los contenidos de enseñanza que destaca Feldman (2010) sino también su perspectiva social e instrumental y su relación con el curriculum.

### **PROPÓSITOS**

- Propiciar un espacio de intercambio y reflexión sobre los componentes de la programación trabajados la clase pasada.
- Promover una experiencia de aprendizaje en cuanto a organización de ideas principales del texto trabajado de una manera individual que promueva la síntesis y análisis del tema.
- Realizar un espacio de intercambio en conjunto promoviendo en ellos el uso de la palabra y confianza en sus decisiones como alumnos.

### **OBJETIVOS**

- Realizar un intercambio sobre las conclusiones del análisis e identificación del marco referencial e intenciones educativas de una planificación de la enseñanza.
- Elaborar un mapa mental que permita sintetizar las ideas y conceptos que identifican del texto trabajado, a manera de registro de información.
- Relacionar y justificar en grupo lo elaborado en la síntesis del texto promoviendo un espacio de construcción y reflexión conjunta.

### **MOMENTOS - 90 minutos**

#### **Primer Momento (30 minutos)**

Iniciaremos la clase saludándolos e indicándoles como nos organizaremos para esta clase donde en un primer momento, haremos la puesta en común de lo que nos quedó pendiente sobre Marco Referencial e Intenciones Educativas en cuanto a la consigna de analizar un

marco referencial y los objetivos y propósitos de una planificación; luego pasaremos a nuestro siguiente componente que son los Contenidos de Enseñanza. Antes de iniciar este espacio se les consultará también si tienen alguna pregunta en cuanto a la consigna de evaluación que se les entregó hace días. Una vez resuelto esto, se les consultará si pudieron realizar tanto la sinterización de lo anterior como leer el texto para hoy.

Se usarán las siguientes interrogantes para la Primera Parte de la consigna sobre Marco Referencial:

- ¿Qué les llamó la atención de la fundamentación? ¿Qué submarcos pudieron identificar? ¿Creen que la docente explicita su intencionalidad? ¿Qué les hace pensar eso?

**Se espera lograr** -> Reflexionar sobre cómo el marco referencial es un componente que permite entender a la programación como un sistema de interrelaciones que direcciona y responde a las intenciones pedagógicas del docente, de los alumnos, institucional, curricular, etc. Es importante situar nuestra fundamentación a la hora de programar porque nos hace entender desde lo global que enseñanza queremos y qué sujetos queremos formar.

La segunda parte sobre las intenciones educativas identificando los objetivos y propósitos, la guiarán las siguientes preguntas:

- ¿Pudieron identificarlos? ¿Les resultó fácil? ¿Qué les ayudó a identificarlos?

**Se espera lograr en la reflexión** -> Reflexionar en que ambos aspectos, tanto los objetivos como los propósitos, importan para hablar de la intención que tenemos con la enseñanza. Nos ayuda a guiarnos como docentes y posicionarnos en lo que queremos lograr. Hay una interrelación entre estos componentes, y las intenciones educativas nos van a ayudar también en la selección de contenidos, en las estrategias para la enseñanza de ese contenido y en la evaluación.

### **Segundo Momento (20 minutos)**

En este espacio, propondremos como dinámica para trabajar el contenido de hoy que elaboren individualmente un mapa conceptual con las principales ideas o conceptos que pueden rescatar del tema seleccionado que sería el de Contenidos de Enseñanza. Esto como instrumento para sintetizar los aspectos importantes que desarrolla Feldman en el texto para la clase, pero para poder articularlo con otros conceptos e ideas sobre el tema, buscando poder reflexionar sobre el contenido de la enseñanza no como una categoría ya dada, sino que se inscriben en este componente dimensiones sociales, políticas, instrumentales y culturales que forman los conocimientos que son parte del aula y de la práctica educativa. Poder trabajar el contenido desde una perspectiva social y desde una perspectiva instrumental. Por lo que estas estrategias nos permite sintetizar ideas que pudieron ir recolectando del texto y



direccionarlas hacia una reflexión sobre qué se enseña mucho más que aquello que el contenido del programa o currículum nos dicen.

**IDEAS O CONCEPTOS SOBRE CONTENIDO QUE SE PUEDE ESPERAR QUE SALGAN EN BASE A LA LECTURA:**

- Currículum
- Dimensión cultural, dimensión técnica y dimensión política
- Selección de Contenidos
- Organización de Contenidos
- Secuenciación de Contenidos
- Producción y Reproducción

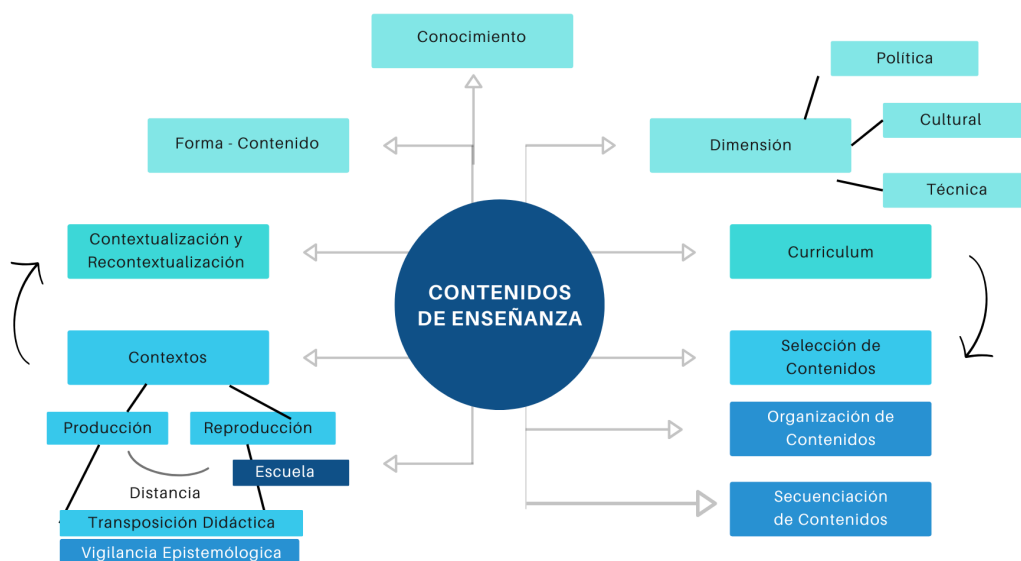
En caso de que no se logre que salgan estas ideas, se les indicarán las siguientes preguntas cómo disparadoras de ideas para pensar que conceptos o ideas se desarrollan en base al texto y así elaborar su mapa mental:

- ¿Qué es el contenido? ¿Cuáles son las dimensiones en las que se puede mirar al contenido? ¿Cuáles son los contextos para pensar el contenido? ¿Dónde encontramos esa selección de contenidos? ¿Qué procesos atraviesan al contenido para su uso en el proceso de enseñanza?

Esto como disparador si es necesario ya que la intencionalidad es que puedan crear esto desde sus propia comprensión y síntesis del texto y lo que venimos trabajando.

**Tercer Momento (30 minutos)**

Posteriormente, haremos una puesta en común donde elaboraremos este mapa conceptual en conjunto con lo desarrollado individualmente cada uno. Se espera poder direccionar la clase desde la creación de este mapa mental en conjunto donde partiremos de lo que ellos elaboraron y aspectos que iré agregando a su vez en base al texto leído, pero también a otros conceptos o ideas que incorporaremos. Como guía de la síntesis que buscamos realizar tenemos esta:



Sin embargo, entendemos que los emergentes pueden ser otros e iremos direccionando la reflexión conjunta para entender los contenidos de enseñanza desde sus dimensiones, destacando el carácter social motivado a que la construcción de los contenidos es el proceso de producción de los objetos culturales que la institución escolar considera válido transmitir (López y Hoz, 2020). Esto nos interesa problematizar ya que entendemos a la enseñanza como práctica situada e intencional con diferentes dimensiones y que su acción es poder intervenir los sujetos y el conocimiento, y por lo tanto como señala Feldman (2010) contenido es todo lo que se enseña sin embargo se enseña mucho más que aquello que el contenido del currículum dice. Por eso, nos interesa también hacer hincapié en el proceso de producción y recontextualización de los contenidos mencionado conceptos que tal vez no están en la lectura pero que ayudan a dar una mirada más amplia sobre el tema y problematizar estos aspectos (conceptos como transposición didáctica, vigilancia epistemológica que serán tocados de manera general, pero introduciendo y ejemplificando la idea). A su vez, señalaremos la selección, organización y secuenciación de los contenidos teniendo presente la idea de forma-contenido señalada en Edwards (1995) que señala que la forma de enseñanza que se plantee promueve y comunica determinadas formas de relación con el conocimiento. Por lo tanto, aun cuando esta construcción se hará en conjunto y no podemos predeterminedar todo lo que saldrá la direccionalidad es poder entender el carácter constructivo de los contenidos de enseñanza y su importancia en la programación de la enseñanza.

**Cierre (10 minutos)**

Para terminar la clase, se les indicará la próxima lectura y componente a trabajar que será Estrategias de Enseñanza por lo que deberán leer a Anijovich, Rebecca y Mora, Silvia (2010). Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. Cap. 1 “¿Cómo enseñamos? Las estrategias entre la teoría y la práctica”. Buenos Aires: Aique Grupo Editor. Y a su vez, se les enviará un caso de Shulman *et al* (1998). “Caso 5: Examinar otras formas de evaluación”. En: “El trabajo en grupo y la diversidad en el aula. Casos para docentes” Colección nueva enseñanza, nuevas prácticas: Amorrortu Editores. Que solo deben traer leído ya que lo trabajaremos en clase, no solo en la siguiente sino también en la de evaluación que es para la semana del 6 de noviembre en conjunto al texto de Davini, María Cristina (2008). Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Cap. 11 “La Evaluación”. Buenos Aires. Editorial Santillana.

## **RECURSOS**

- Lecturas para el día
- Tiza
- Borrador

## **BIBLIOGRAFÍA PARA LOS ALUMNOS**

- Feldman, Daniel (2010) Didáctica General: Capítulo 4: La Programación. Buenos Aires. Paidós

## **BIBLIOGRAFÍA PARA LAS DOCENTES**

- Basabe, Laura, Cols, Estela B., y Feeney, Silvina. (2004). Los componentes del contenido escolar. Ficha de la cátedra de "Didáctica I", Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras.
- 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).
- Edwards, Verónica. (1995). Las formas del conocimiento en el aula (cap. V). Rockwell, Elsie (Coord.). Op.Cit. (pp. 145-172).
- Feldman, Daniel (2010) Didáctica General: Capítulo 4: La Programación. Buenos Aires. Paidós
- López, Aldana y Hoz, Gabriela. (2020). La construcción del contenido a enseñar y sus problemas didácticos (cap. 4, pp.71-82). 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).

- Sadosky, Patricia (2019) La Teoría de la Transposición Didáctica como marco para pensar la vida de los saberes en las instituciones. En: “Bitácoras de la innovación pedagógica”. Santa Fe : Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

## **EVALUACIÓN**

### *Evaluación de la Enseñanza:*

Por un lado, se evaluará la retroalimentación efectuada tanto en el primer y tercer espacio sobre la consigna de la clase anterior y el mapa conceptual desarrollado en esta clase, analizando en qué medida aporta a profundizar su comprensión del contenido. Por otro lado, se evaluará si la sistematización de los aportes logrados de manera individual acerca de los contenidos de enseñanza logra acercarlos a un panorama claro sobre esto, respondiendo a las siguientes interrogantes: ¿La consigna presentada fue clara? ¿Pudieron de manera individual desarrollar la síntesis? ¿Se abrió el espacio para preguntas? ¿Todos los estudiantes participaron? ¿Cómo fueron las intervenciones? ¿Cómo fue la recepción de la consigna? ¿Los contenidos seleccionados y el modo de abordarlos fueron pertinentes y significativos para los estudiantes? ¿Les resultó desafiante? ¿Cómo se evidencia eso?

### *Evaluación de los aprendizajes:*

Para esto, se evaluará el manejo de los contenidos elaborados en la clase anterior en el espacio de interacción que se presenta, y la posibilidad de establecer relaciones entre ellos. Por otro lado, se intentará evaluar si se alcanza una comprensión entre lo producido en el momento de la sistematización individual con la puesta en común, bajo las siguientes interrogantes: ¿Cómo les resultó la consigna? ¿Qué dificultades les generó la actividad propuesta? ¿Pudieron comprender el concepto de contenidos de enseñanza? ¿El contenido fue complejo? ¿Hubo intercambio de ideas entre ellos y conmigo? ¿Encontraron dificultad en su realización? ¿Lograron hacer relaciones con lo trabajado y lo propuesto?

## **CLASE 3: CRÓNICA Y REFLEXIÓN POST-ACTIVA**

*16 de octubre del 2024*

En el caso de esta clase, tuve una experiencia previa distinta a las anteriores ya que volví a tener nervios y preocupación de que no me fuera tan bien como me pasó la clase anterior. Así que siento que esta crónica debe empezar con el momento que tuve en casa donde me puse a repasar sobre los Contenidos de Enseñanza y lo que iba a realizar en clase, y mi esposo, estando en casa, me invitó a que le diera la clase para tener más confianza. Esto me permitió oírme en voz alta, sacar los nervios que tenía y, a su vez, que alguien alejado de la carrera pudiera oír lo que iba a explicar me dio seguridad ya que, si él lo entendía, que no estudia educación, me iba a sentir mejor de cómo estaba abordando el contenido. Fui al instituto a las 20 menos cuarto. Hoy va Silvina a observarme así que estuve esperando que llegara Elisa y ella. Llegaron y estuvimos hablando antes de la clase, les comenté a ambas que pensaba abrir un espacio para leer la consigna de evaluación y responder dudas ya que no lo contemplé en mi planificación, pero se las enviamos la semana pasada que no nos encontramos.

Entramos al aula y los saludamos. Silvina y Elisa se sentaron y yo comencé presentando a Silvina y comentarles que como habíamos hablado antes el espacio de prácticas es un espacio cuidado y que estos ejercicios de observación no solo sirven de evaluación para las docentes, sino de intercambio para nosotros como practicantes, donde nos dan más luces y guías sobre cómo estamos en el aula y cómo aplicamos lo planificado. Luego de esto, les indicó cómo será el orden de la clase así que en un primer momento hablaremos de la consigna de evaluación. La leo en voz alta y voy agregando ideas como que vayan trabajando en los componentes que ya hemos ido viendo, que no dejen para último empezar a elaborar el trabajo, sobre todo teniendo en cuenta que el 30 deberán traer un borrador ese trabajo. Elisa les hace énfasis en esto y la importancia de organizarse desde ahora para que no se les acumule todo. Una vez leída la consigna y no habiendo más dudas, les invito a que comiencen con esto y que si surgen dudas las anoten y las traigan a las clases o escriban a los correos para poder responderlas.

Terminado esto, retomó la actividad que tenían sobre el Marco Referencial y las Intenciones Educativas que quedó pendiente la puesta en común para esta clase, donde con una planificación que se les dio debían analizar estos dos componentes. Varios señalan lo que vieron en el Marco Referencial sobre los sub-marcos que habla Steiman, indicando que ven ideas del marco institucional o del didáctico, sin embargo, hago hincapié en que estos no están separados ya que veo que hay algunos que todavía no saben identificar a que se refiere con estas características epistemológicas, o didáctica, o curriculares que nos habla el autor, así que les comenté que en la propia escritura narrativa van a ver estos aspectos. No están diferenciados, sino que en la fundamentación docente encontramos palabras, ideas o

expresiones que dan cuenta de ellos. Luego, en la parte de los Objetivos y Propósitos señalan que tuvieron a veces dificultad en identificarlos porque sentían que algunos decían lo mismo, pero de otra forma. Yo les recuerdo lo que hablamos de que los Objetivos responden al aprendizaje, es decir, lo que deben lograr los alumnos y los Propósitos hablan de la enseñanza, es decir, lo que el docente quiere lograr. Elisa les da el tip de que piensen a quién le corresponde: si es una tarea que debe hacer el docente (sería un propósito) o el alumno (sería un objetivo).

Cerrado esto, abrimos el espacio del contenido que toca para la clase de hoy que son los Contenidos, para ello les doy la indicación de que de manera individual elaboren un mapa mental con lo que señala Feldman, que puedan hacer un mapa con las ideas principales que ellos ven que configuran este tema de los contenidos. Elisa les recuerda lo que es un mapa mental y se ponen a elaborarlo. Elisa aprovecha y va al baño y yo me siento a hablar con Silvina. En ese instante entran dos chicos que quieren hablar ya que el jueves y viernes son las elecciones del centro de estudiantes y ellos son la otra lista. Todos los oímos, dejan la información y se van. Sin embargo, esto genera una discusión en el aula ya que no comentaron que proponen ni cuáles son sus planes. Los alumnos se encuentran indignados porque no sabían que las elecciones eran esos días ni saben quiénes se presentan. Nos comentan que solo vieron al centro en el curso de ingreso, pero nada más.

Hablamos del centro de estudiantes y de cómo ellos como estudiantes se sienten un poco abandonados ya que acá en Abasto no se acercan o los tienen en consideración. Elisa les anima a que se organicen y puedan dar respuesta a eso, que no dejen que otros tomen la posta, sino que ellos son parte del centro también ya que esa es la representación estudiantil, y que la sede de Abasto es más numerosa que la de la Plata así que podrían hacer cambios, y tomar la batuta. Ellos se quedan pensando en esto, y siguen trabajando en la consigna del mapa mental. Una vez pasado el tiempo, les invito a construir entre todos un mapa mental con los conceptos que les parecen más importantes. Para mi sorpresa, por la poca participación en las clases anteriores, comienzan a indicar ideas como las 3 dimensiones que atraviesan a los contenidos: la dimensión política, técnica y cultural. Esto nos trae a reflexionar como los contenidos de enseñanza muestran una visión de un mundo aprobado y una alumna trae como ejemplo el 12 de octubre y su cambio del día de la raza a día de la diversidad. También hablamos de la ESI como contenido en los colegios católicos que es enfocado desde “educación para el amor” y estas visiones de mundo que además se ven relacionados a quien tiene el poder y que definiciones quiere transmitir, entendiendo que no

solo se habla del Gobierno o del Poder en esto sino también instituciones o empresas que tienen su influencia en la educación.

Otros conceptos salen como “recontextualización”, “secuenciación de contenidos”, “selección de contenidos”, “organización de contenidos”, “transposición didáctica” y “vigilancia epistemológica”, etc. Me sentí con mucha más confianza al ver que los alumnos estaban involucrados en la construcción del mapa. Participaban y manifestaban sus pensamientos, ideas, dudas, ejemplos, etc. Eso me permitió sentirme más segura y aunque tenía mi guía sobre el texto leído, pude dejarlo a un lado y tomar confianza. En ese espacio me sentí verdaderamente una docente, y pude ver como todo lo que he aprendido en la carrera está presente en mí. Llegaron las 21:38 y aún podíamos seguir elaborando, así que decidí dar el cierre con la idea de la secuenciación de contenidos y les comuniqué lo que haríamos para la siguiente clase que sería la lectura de Anijovich y Mora sobre Estrategias de Enseñanza. Todos organizan sus cosas mientras yo borro la pizarra. Silvina se me acerca y me felicita por la clase, me dice que estuvo excelente, que pude recuperar contenidos que hemos ido elaborando de una manera muy organizada y a su vez, que venía con la dificultad de que teníamos 2 semanas sin vernos, así que pude elaborar muy bien ese recuento y el tema de hoy lo aterricé de manera muy clara.

Nos despedimos y me fui contenta a casa. Tenía mucho miedo al inicio y hasta estaba harta de tener que enfrentarme a esto, y que me haya pasado esto me hizo darme cuenta de que la limitante me la estoy elaborando yo y que puedo elaborar bien una clase porque no es solo ese momento, sino que es algo que vengo preparando desde hace 4 años en realidad. Terminé mi espacio con el mensaje de Elisa felicitándome, y muy satisfecha por lo logrado.

### **Reflexión Pos-activa:**

En el caso de esta clase, me parece importante destacar que algo que quise lograr en las clases que era la participación de los alumnos se pudo hacer. Me parece que la estrategia de darles un espacio de reconstrucción de ideas (como en este caso fue el espacio de ver cuáles eran las ideas principales del texto) les permitió recordar y reconectar con el texto que debían leer, y luego pudimos construir el conocimiento entre todos. Además, el uso de ejemplos más aterrizados les permitió conectar de mejor forma con el contenido. A su vez, en mi propia práctica creo que el uso del pizarrón y demarcar mejor en mis planificaciones que espero lograr o que ellos logren, me ayuda a estar mejor preparada para el desarrollo de la clase. También el darme el espacio de explicar antes el contenido me permite elaborar mejor que quiero decir y si se puede entender. Estas estrategias han ayudado a potenciar mi práctica y a

vislumbrar mejor qué aspectos o actividades les ayuda también a los alumnos a desarrollar el aprendizaje y construir el conocimiento.

#### 4to Diseño de Clase:

Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Prácticas de la Enseñanza - 2024

ISFDyT N°210 - Sede Abasto

Prof. en Educación Primaria

Didáctica General - 1° año

Co-formadora: Elisa Marchese

Practicante: Yoselin K. Rodríguez L.

### **CLASE 4 - 90 minutos**

*23 de octubre del 2024*

#### **CONTENIDO**

Componentes de la programación: Estrategias de Enseñanza

#### **FUNDAMENTACIÓN**

La presente clase es la cuarta clase que versa sobre el trabajo que venimos realizando sobre los componentes de la programación de la enseñanza como contenido de la 2da unidad según el programa de la materia. Hemos venido trabajando cada componente en cada clase, buscando que los alumnos puedan reflexionar y conocerlos, esto como futura práctica docente que van a realizar como profesores de educación primaria, para no sólo analizar sino también generar conocimientos que permitan intervenir en sus futuras prácticas para mejorarlas.

Hemos podido trabajar los otros componentes desde experiencias de trabajo grupal e individual que nos permitan entender la programación de la enseñanza desde diferentes intenciones pedagógicas que la atraviesan, y la naturaleza de la enseñanza como acción intencional, proyectual y racional (Cols, 2004). Por lo que comprender cada componente nos permite no solo un ordenamiento y estructuración, sino poder desarrollar un posicionamiento docente que también es parte fundamental de la programación de la enseñanza. De esta manera, la clase pasada pudimos sintetizar la idea sobre Contenidos de Enseñanza entiendo



que implica adoptar un conjunto de decisiones con respecto a distintos aspectos de la tarea de enseñar, ya que el conocimiento que se transmite tiene una forma determinada que se va armando en la presentación de dicho conocimiento pero que está, a su vez, interrelacionado con una construcción metodológica que toma en cuenta múltiples aspectos (lo institucional, el currículum, lo social, etc.).

Por lo que, en esta clase queremos, en primera instancia, hacer una síntesis de lo que venimos trabajando, entendiendo que cada componente no es una “isla” aislada, sino que se interrelacionan en cuanto a qué, para qué y de qué forma enseñamos y qué sujetos queremos formar. Posteriormente, trabajaremos las Estrategias de Enseñanza como contenido de la clase, buscando reflexionar a la luz de un caso de clase sacado del libro de Shulman *et al* (1998) que, aunque el foco lo hacen a las formas de evaluación, lo usaremos para analizar las estrategias allí realizadas y para la siguiente clase sobre evaluación, para seguir trabajando lo interrelacional entre los componentes. Nos interesa poder entender que el foco no está solo en el contenido sino también en la forma, entendiendo las estrategias de enseñanza como un proceso reflexivo y dinámico que implica adoptar una concepción espiralada del aprendizaje (Anijovich y Mora, 2010).

## **PROPÓSITOS**

- Promover un espacio de reflexión sobre los contenidos trabajados y de resolución de dudas y consultas.
- Estimular instancias de debate sobre el contenido a trabajar, tanto de manera individual como en grupo.

## **OBJETIVOS**

- Realizar un trabajo de síntesis colaborativa sobre los contenidos trabajados
- Analizar el caso de clase haciendo relaciones con el texto leído
- Elaborar y justificar una síntesis sobre lo elaborado en parejas que permita resumir las ideas y conceptos que identifican el texto trabajado con el caso analizado.

## **MOMENTOS - 90 minutos**

### **Inicio (15 minutos)**

Iniciaremos la clase saludándoles y conversando si pudieron leer el texto para el día de Anijovich y Mora. A su vez, me interesa abrir un espacio para resolver dudas en cuanto a los

componentes que venimos trabajando: Marco Referencial, Intenciones Educativas y Contenidos de Enseñanza. Esto con las siguientes preguntas para consultarles:

- ¿Cuál es el propósito del marco referencial en la programación de la enseñanza? ¿Qué elementos son importantes tener en cuenta dentro del MR para contextualizar la enseñanza?
- ¿A qué responden los objetivos y los propósitos? ¿De qué manera las Intenciones Educativas guían el proceso de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Qué criterios son importantes para pensar el contenido de enseñanza? ¿De qué manera se relacionan estos componentes?

### **Primer Momento (15 minutos)**

Luego de traer estas ideas, les voy a enviar el Caso 5 de Shulman *et al* (1998) para que lo lean de manera individual. Usaremos este caso para analizar las Estrategias de Enseñanza, haciendo el foco en los 4 días y sus múltiples estrategias para trabajar el contenido que indica la docente.

### **Segundo Momento (20 minutos)**

Una vez leído el caso, se les indicará la siguiente consigna para que trabajen en parejas donde puedan responder estas preguntas.

Una vez leído el texto de Anijovich y Mora (2010) y el Caso 5, les invitamos a que puedan responder las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es el contenido de enseñanza en el caso leído?
2. ¿Qué propósito pretende lograr la docente?
3. ¿De qué manera concibe las estrategias de enseñanza la docente? ¿Siguió un proceso lineal o abre paso a la reflexión y exploración?
4. ¿Qué actividades propuso en cada clase?
5. ¿Cuál fue la reacción de los alumnos ante esas actividades? ¿Por qué crees que tuvieron esa reacción?

Te invitamos a realizar conexiones entre el caso presentado y la lectura correspondiente por lo que si hay algunos otros aspectos o ideas que te hayan llamado la atención del Caso 5 y los vincules con el texto, anótalos y conversamos. Recuerda que la idea es poder construir el aprendizaje entre todos.

Se espera de esta actividad que puedan articular las ideas planteadas en el texto de Anijovich y Mora sobre las estrategias de enseñanza como un conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza y que al ser una práctica compleja no está exenta de decisiones políticas respecto del cómo, por qué y para qué enseñar. El producir conocimiento supone generar situaciones problemáticas donde los propios estudiantes sean capaces de

participar de ese proceso y esto trae múltiples reflexiones en cuanto, no solo a la actividad o método a usar en la transmisión del conocimiento, sino a los procesos previos y posteriores de reflexión tanto para el docente como para el alumno. Nos interesa poder destacar cómo la docente en el caso presentado utiliza múltiples estrategias (que parten desde los intereses personales de los alumnos, sus capacidades, sus procesos de reflexión, etc.) para presentar el contenido, sin embargo en el proceso hay tensiones entre las 2 dimensiones de las estrategias: la dimensión reflexiva y la dimensión de la acción, así como en los tres momentos donde se expresan esas dimensiones: planificación (pre-activa), acción (interactiva) y evaluación (Pos-activa) en el proceso de aprendizaje y enseñanza.

### **Tercer Momento (30 minutos)**

En este espacio, una vez realizada la actividad individual se realizará una puesta en común donde podamos ir pregunta por pregunta articulando lo que pudieron reflexionar con lo desarrollado en el texto de Anijovich y Mora y las preguntas sobre el Caso 5.

#### **Lo que se espera →**

1. Como contenido de enseñanza presentado en el caso vemos qué es la densidad, tanto qué es cómo calcularla, sin embargo, hay un problema entre el contenido, las estrategias de enseñanza usados y la forma de evaluarlo.
2. El propósito de la docente es brindar a los alumnos la oportunidad de descubrir que todas las sustancias tienen una densidad específica y que la densidad es la relación entre la masa y el volumen de cualquier sustancia.
3. Esto parte de su idea de usar como Estrategia de Enseñanza la Enseñanza Compleja, que parte de lo multidisciplinario, integrador y reflexionar sobre el conocimiento. Su proceso no es lineal, sino que buscando romper con lo que había hecho anteriormente habilita a los alumnos a construir por su cuenta el conocimiento.
4. Propuso 3 grupos con 3 actividades distintas:
  - a. Uno tenía un cubo de agua con veinte objetos diferentes y tenían que elaborar hipótesis de si cada objeto flotaba o se hundía, y elaborar el experimento.
  - b. El segundo tenía que experimentar con 4 soluciones desconocidas que contenían diferentes colorantes para comestibles. Así utilizando una patata una bombilla para sorber pudieron determinar cómo los 4 líquidos podían separarse en capas bien definidas.
  - c. El tercero leyó un relato sobre dos mujeres que salieron de excursión y en un momento en un arroyo dejaron dos latas de gaseosa: una dietética y una común, y cuando regresaron ya no estaba una. El grupo formuló hipótesis sobre las razones por las que desapareció y justificar, además se le suministró elementos para experimentar eso.
  - d. El último calculó la masa y el volumen de una cantidad de muestras de metal usando una balanza para pesar las muestras y apelaron a un método de medición del agua desplazada para calcular el volumen.

Posterior a esto realizaron una convención científica donde hablaron de sus resultados y se produjo una situación de intercambio entre los propios alumnos, y así en los siguientes días donde se abrió el espacio para nuevas preguntas, intercambios y reflexiones.

5. Les gustaron y participaron activamente de las actividades por la forma en que se les fue presentado el contenido → relación con un proceso reflexivo y de construcción colectiva - proceso interactivo - sentido que los alumnos atribuyen a las actividades - contrato didáctico - concepto de interés (Dewey y Decroly).

### **Cierre (10 minutos)**

Para finalizar se les indicará que para la próxima semana no tendremos una lectura asignada, sino que lo ideal es que traigan sus dudas y avances sobre la consigna de evaluación. Se les hará hincapié en que es una instancia de consulta y de poder trabajar sobre lo desarrollado así que busquen aprovecharlo. Deberán traer el borrador de lo que han venido trabajando, no tiene que ser el trabajo final pero mientras más avance tenga, mejor para su orientación.

### **RECURSOS**

- Consigna de trabajo
- Lectura asignada
- Caso para leer en clase
- Tizas y borrador

### **BIBLIOGRAFÍA PARA LOS ALUMNOS**

- Anijovich, Rebecca y Mora, Silvia (2010). Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. Cap. 1 “¿Cómo enseñamos? Las estrategias entre la teoría y la práctica”. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Shulman *et al* (1998). “Caso 5: Examinar otras formas de evaluación”. En: “El trabajo en grupo y la diversidad en el aula. Casos para docentes” Colección nueva enseñanza, nuevas prácticas: Amorrortu Editores.

### **BIBLIOGRAFÍA PARA LAS DOCENTES**

- Anijovich, Rebecca y Mora, Silvia (2010). Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. Cap. 1 “¿Cómo enseñamos? Las estrategias entre la teoría y la práctica”. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Shulman *et al* (1998). “Caso 5: Examinar otras formas de evaluación”. En: “El trabajo en grupo y la diversidad en el aula. Casos para docentes” Colección nueva enseñanza, nuevas prácticas: Amorrortu Editores.
- Cols, Estela. (2004). “Programación de la enseñanza”. Ficha de la cátedra de “Didáctica I”, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras.

- Davini, María Cristina. (2008). Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores (1a. ed.). Buenos Aires: Santillana.
- 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.

## **EVALUACIÓN**

### *Evaluación de la Enseñanza:*

Por un lado, se evaluará la retroalimentación efectuada tanto en el primer y tercer momento sobre los temas anteriores y la consigna del caso en relación con el texto asignado para la clase, analizando en qué medida aporta a profundizar su comprensión del contenido. Por otro lado, se evaluará si la sistematización de los aportes logrados en parejas acerca del análisis del caso logró arribar a un panorama claro sobre este relacionado con el texto y respondiendo a las siguientes interrogantes: ¿La consigna presentada fue clara? ¿El trabajo en grupo contribuye a la comprensión del contenido de la clase? ¿Pudieron realizar la consigna? ¿Participaron en el intercambio? ¿Cómo fueron las intervenciones?

### *Evaluación de los aprendizajes:*

Para esto, se evaluará el manejo de los contenidos del Primer Momento, y la posibilidad de establecer relaciones entre ellos. Por otro lado, se intentará evaluar si se alcanza una comprensión entre lo producido en el momento de la sistematización del segundo momento con el tercer momento, bajo las siguientes interrogantes: ¿Cómo les resultó la consigna? ¿Qué dificultades les generó la actividad propuesta? ¿Pudieron comprender el concepto de Estrategias de Enseñanza? ¿El contenido fue complejo? ¿Hubo intercambio de ideas entre ellos y conmigo? ¿Lograron hacer relaciones entre el caso presentado y el texto?

[ANEXO DEL CASO 5 TRABAJADO CON LOS ALUMNOS \[LINK\]](#)

## **CLASE 4: CRÓNICA Y REFLEXIÓN POST-ACTIVA**

*23 de octubre del 2024*

Al igual que la clase anterior, me tomé un espacio previo para poder explicar la clase a otros y a la vez repasar el contenido. Creo que el tema de los nervios va a ser una constante aún en las clases que me quedan ya que hoy también me sentí así, aunque sé que esta clase en particular me tiene más nerviosa por que una de las sugerencias que me señaló Elisa es que el

recurso del Caso 5 de Shulman era bastante largo. Tengo miedo de que los alumnos no lo lleguen a entender o se les dificulte la lectura, ya que es una parte importante de la clase que tengo pensada. Decidí no cambiarlo ya que quiero utilizarlo para la clase sobre evaluación y siento que ya haber “masticado” este caso previamente y conectarlo permite que vayan elaborando no sólo ideas sobre el tema a tratar, sino que puedan también cuestionarse otros aspectos como el posicionamiento docente y su práctica futura. Sin embargo, el miedo a que no se dé lo que tengo planificado me invade. Voy al instituto 20 menos cuarto y espero a Elisa para entrar al aula.

Entramos y está el aula casi vacía, solo estaban 6 alumnas. Nos quedamos impresionadas por eso y nos avisan que no tuvieron la clase de la hora anterior, eso más la lluvia hizo que las demás compañeras no asistan. Elisa les comenta que nos hubieran avisado y así adelantamos la hora, pero nos indican que les dijeron a las 17 horas así que no tuvieron mucho chance de poder organizar. Me entra un poco de nervio ya que pensaba el trabajo en parejas con más personas, pero decido relajarme y pienso que también puede que al ser menos se habilite más el uso de la palabra a otras personas que no he podido escuchar en el aula. Les comunico cuál va a ser el orden de la clase donde en una primera instancia Elisa y yo les avisamos que posiblemente el miércoles que viene (30/10) haya paro de micros por lo que de ser así queríamos ver si están de acuerdo con realizar el encuentro virtual. Las alumnas dicen que sí y Elisa entonces dice que hablará con la docente de la hora anterior por si piensa algo virtual y si no podemos coordinar tal vez otro horario, y a su vez, les señalamos que nos hagan llegar el borrador del trabajo final a más tardar el lunes, con lo que tengan elaborado.

Luego de estos aspectos organizativos, les indico que para esta clase donde trabajaremos las estrategias de enseñanza en un primer momento van a leer un caso de clase. Les señaló que el texto se puede sentir complejo y largo, pero que hagan foco en lo que realiza la docente con los alumnos, con lo que les hace trabajar, y no tanto en lo desarrollado por los alumnos. No porque no importe, sino que ella también se da cuenta de lo que ellos logran en la narración que hace. Esto lo van a realizar individualmente y luego vamos a trabajar en parejas sobre unas preguntas y una puesta en común. El aula se queda en silencio mientras las alumnas comienzan a leer el caso. Mientras daba la explicación llegaron algunas más y ya eran 13 en total de 30. El silencio me generó un poco de nervios, pero entendí que es parte del espacio de lo que están realizando, así que mientras ellas leen me puse a escribir el título del tema en la pizarra y a repartirles por puesto un papel con un color y un número. Esto como estrategia para distribuir las en parejas distintas a las que siempre ellas buscan estar, a ver cómo resulta este intercambio con otra compañera con quien tal vez no comparto tanto.

Luego de los 15 minutos y viendo que ya había leído, les indico que cada una tiene un papel de un color y un número y que deben buscar a la otra persona que tiene el mismo color de papel y el mismo número y ubicarse con ella. Comienzan a buscar a su pareja asignada y les señalé que en este espacio van a intercambiar entre ellas lo leído en el caso y que para esto hay una consigna que les enviaré donde las preguntas les van a permitir enfocarse en lo que es el contenido de hoy que son las estrategias de enseñanza y el caso leído, a su vez, que si hay algún otro aspecto que no esté contemplado en esas preguntas pueden anotar y señalarlo en la puesta en común. Al inicio hay bastante silencio hasta que comienzan a intercambiar entre ellas, en ese espacio de tiempo Elisa y yo nos pusimos de acuerdo con respecto a la clase que viene ya que la idea es hacer una lectura cruzada sobre el borrador de la evaluación final, pero hablamos de pensar tal vez una consigna que elaboren según la elaboración del grupo que les toque leer para que traigan ya hecha ese miércoles, sea virtual o no. Pasa el tiempo, y ya son las 21 así que les comunico que podamos ir respondiendo lo que elaboraron. Hablan del contenido de enseñanza que se desarrolla en el caso que es el tema de la densidad, también hablan de cómo la docente toma la decisión de pensar estrategias que implica la construcción del conocimiento sin previamente señalarles de que trata y de que usa actividades interactivas que involucra a los alumnos, señalan la tensión que tuvo la docente entre las estrategias y la evaluación. Hay bastante participación de su parte a pesar de ser pocos y vamos construyendo juntos la idea de las estrategias de enseñanza como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la formación y acercamiento del conocimiento, involucrando a los alumnos como partícipes en la construcción y el desarrollo de su aprendizaje.

Hablamos también del concepto de interés y actividades como principal aspecto que a veces pensamos como base necesaria en las estrategias de enseñanza y problematizamos como este componente es mucho más que ese aspecto ya que no siempre sabemos lo que nos interesa o a veces un contenido puede ser más cercano o atractivo dependiendo de la forma en que el docente decide enseñar y no necesariamente era algo de nuestro interés como alumnos. A su vez, les comento que no toda actividad sirve para todo contenido y que como señala Anijovich y Mora citando a Camilloni también hay que pensar de qué manera son trabajados esos temas, y cuál es la mejor forma de... Pensar el cómo de la enseñanza que no debe ser traducido en una actividad o recurso, sino que es un conjunto de decisiones y tensiones que proponen el docente.

Elisa en un momento sale del aula porque la llama otra docente del instituto, y cuando entra me comenta que debemos terminar la clase antes porque hay una docente que está sumamente

descompuesta y deben llevarla a verse, y es la que moviliza a todos los docentes del instituto a esa hora para ir a la Plata. Son las 21:20 así que cierro la idea y les doy las indicaciones de lo que haremos en la próxima clase que es trabajar las producciones de lo que vienen desarrollando en el trabajo final así que hasta el lunes tienen chance de enviarnoslo a Elisa y a mí. Me despido de ellas y de Elisa, y me voy a mi casa satisfecha porque el recurso no fue tan desafiante como pensé y aun cuando se tuvo que cerrar antes, pudimos trabajar las ideas principales.

### **Reflexión Post-activa:**

Dos aspectos me quedaron resonando de esta clase y es en primer lugar el poder conectar lo que nos quedó pendiente de esta clase con el componente de evaluación, por suerte trabajaremos el mismo caso de clase así que podremos hilar aspectos, no solo de estos dos componentes sino tratar de dar un cierre completo de la programación de la enseñanza. El otro aspecto es que creo que el tiempo que les doy para que elaboren ellos mismos es bastante amplio y a veces quedamos cortos en la puesta en común, ya que últimamente hay mayor participación de parte de ellos como alumnos. Les sirve mucho tener un espacio previo de construcción del conocimiento, pero servirá ampliar el espacio de participación colectiva.

Pensando en mi propia clase, me encuentro ya más clara de cuáles estrategias les sirven a ellos y cuales me sirven a mí. Siento que estoy más cómoda en el aula y ellos también conmigo. Me da un poco de pena que esto suceda ya cuando nos quedan dos clases nada más, pero me parece que los siguientes encuentros serán bastante provechosos.

### 5to Diseño de Clase:

*Nota: este diseño fue elaborado y revisado, tanto por Silvina como por Elisa, sin embargo, el día antes de la clase el instituto adherido al paro docente por lo que la clase no se realizó, sin embargo, me pareció importante colocarlo como espacio de trabajo, reflexión y que da cuenta de un espacio previo que los alumnos tuvieron que hacer en los grupos que conformaron para la evaluación final. Por lo que la consigna elaborada para este ejercicio de lecturas cruzadas se les envió y tuvieron que hacer ese borrador de sugerencias y correcciones y llevarlo para la siguiente clase.*

Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Prácticas de la Enseñanza - 2024

ISFDyT N°210 - Sede Abasto



Prof. en Educación Primaria  
Didáctica General - 1º año  
Co-formadora: Elisa Marchese  
Practicante: Yoselin K. Rodríguez L.

*30 de octubre del 2024*

## **CLASE 2 - 90 minutos**

### **CONTENIDO**

Componentes de la programación. Revisión y lectura cruzada del borrador de la entrega final.

### **FUNDAMENTACIÓN**

La presente clase es la quinta clase que tiene como foco trabajar la programación de la enseñanza y sus componentes como contenido de la 2da Unidad según el programa de la materia. Hemos trabajado cada componente en cada clase buscando así que los alumnos puedan conocerlos y reflexionar sobre ellos, desarrollando así múltiples conocimientos que permitan intervenir en sus futuras prácticas como profesores de educación primaria. Hemos trabajado los componentes de la programación de la enseñanza desde instancias grupales e individuales que nos permitan entender la programación de la enseñanza y las diferentes intenciones pedagógicas que la atraviesan y poder, a su vez, entender que no es solo un ordenamiento y estructuración de las situaciones de enseñanza y aprendizaje, sino que hace parte de una construcción metodológica sobre de qué manera, para qué y qué enseñamos como futuros docentes. Esto implica adoptar un conjunto de decisiones con respecto a distintos aspectos de la tarea de enseñanza.

Por esto, se elaboró como instancia de evaluación de esta 2da Unidad un trabajo grupal (no más de 4 personas) que permita pensar y comprender que la planificación de la enseñanza responde a diferentes intenciones pedagógicas, por lo que se propone como consigna la elaboración de un texto que analice una programación que se encuentra en proceso de construcción realizada por una docente de Educación Primaria. En esta evaluación deben analizar y hacer foco en los componentes de la programación trabajados en clase y con los diferentes autores, y a su vez, realizar una elaboración de sugerencias a la docente autora de esa programación. Por lo que esta clase se enfocará en el análisis del avance de este trabajo, permitiendo así no solo responder dudas y un espacio de orientación en cuanto a lo que se les pide, sino también abriendo la posibilidad de poder elaborar un trabajo colaborativo donde se propicie lecturas cruzadas sobre lo elaborado por otros grupos, de esta manera entendiendo que la evaluación no es solo un momento puntual, sino que responde a una secuencia de

enseñanza que se nutre de distintas caras y espacios. La presente clase tiene como característica que, motivado a un posible contexto de paro de transporte, está pensada virtual o presencialmente, por lo que buscaremos contemplar estos dos posibles escenarios.

### **PROPÓSITOS**

- Promover un espacio de reflexión grupal sobre la consigna de evaluación
- Incentivar el análisis grupal sobre la producción de otro, y la elaboración de sugerencias

### **OBJETIVOS**

- Realizar un trabajo lectura cruzada entre los grupos y de análisis basado en las orientaciones presentadas para la elaboración de la consigna
- Elaborar una serie de sugerencias sobre el borrador elaborado por un grupo aleatorio que permita ampliar la mirada en base a los conceptos y autores trabajados en la materia

### **MOMENTOS - 90 minutos (Presencial)**

#### **Inicio (5 minutos)**

Se les dará la bienvenida para posteriormente explicarles la dinámica que tendrá la clase donde en una primera instancia se organizarán en sus grupos de trabajo ya designados para la evaluación, y a la luz de una consigna que les proponemos van a realizar un análisis sobre el borrador de otro grupo (que ya se les fue enviado con anticipación), abriendo así el espacio a una lectura cruzada donde puedan leer lo que otro grupo va elaborando de manera que les sirva para nutrir su propio trabajo y también realizar sugerencias para el grupo que leyeron.

#### **Primer Momento (40 minutos)**

Se distribuirán en sus grupos de trabajo para poder elaborar un texto donde analicen sugerencias e ideas sobre el borrador de otro grupo ya designado (y que leyeron previamente). La consigna será la siguiente:

#### **Espacio de Lecturas Cruzadas:**

A cada grupo se le asignó un borrador de la evaluación final de otro grupo con la intencionalidad de que este espacio sirva para que entre compañeros puedan **analizar lo que va desarrollando el otro** y, a su vez, **brindar orientaciones** que ayuden o permitan pensar otras ideas al grupo que está elaborando este trabajo.

**Así como la planificación que están analizando como trabajo final está en proceso de construcción este borrador está igual**, así que este ejercicio permite ampliar la mirada y dar otras luces sobre el trabajo final, tanto al grupo que va a recibir estas sugerencias como a ustedes mismos en su propio trabajo.

Para esto, en un **primer momento**, a la luz de estas preguntas orientadoras analicen el borrador que se les fue asignado:

1. En el trabajo realizado por el grupo:
  - a. ¿Analizan los componentes de la programación? ¿Señalan si están presentes?
  - b. ¿Dan cuenta de algún concepto de programación o de algún enfoque de programación?
  - c. ¿Establecen conexiones entre los contenidos trabajados en clase y en las lecturas asignadas con el trabajo? ¿Usan los autores para fundamentar su análisis?
  - d. ¿Realizan el análisis y las sugerencias a la programación? ¿Utilizan una redacción que se basa en el respeto y con un vocabulario adecuado y fundamentado?
  - e. ¿Las sugerencias hechas a la docente tienen sustento en la bibliografía que trabajamos?
  - f. ¿El trabajo cumple con los aspectos formales designados en la consigna? ¿Buena redacción?, ¿Citan correctamente?, etc.

Recuerden, **no** responder esto pregunta por pregunta, sino **elaborar un análisis de manera narrativa** que dé cuenta de estas ideas o de otras que puedan señalar o identificar. A su vez, no sólo señalen aspectos que mejorar sino también aspectos que les parecen muy valiosos o que están muy bien elaborados.

Como **segundo momento**, elaboren de manera escrita una serie de sugerencias que se le pueda dar al grupo, recordando lo señalado en la consigna de evaluación sobre el respeto y el lenguaje que se debe implementar en este caso.

### **Segundo Momento (40 minutos)**

Posteriormente a la elaboración de esta consigna, habilitaremos el espacio para una puesta en común que tiene como intencionalidad que cada grupo pueda señalar que encontró en la lectura del borrador del otro grupo, qué dificultades tuvieron, que pudieron observar y qué sugerencias elaboraron. Esto buscando propiciar un espacio donde se intercambien ideas en cuanto al abordaje de la consigna de evaluación, y buscando evitar señalamientos sobre si algo está mal o con un lenguaje que desmerite lo que está haciendo el otro. Se cuidará este aspecto por lo que el enfoque va más a que puedan leer el análisis que hicieron en base a las orientaciones. Luego de este espacio de lectura cruzada, les invitaremos a que puedan precisar si les sirvió este espacio para entender mejor el desarrollo de la consigna, a su vez que puedan decir sus inquietudes, dudas, etc. sobre la evaluación.

A su vez, y como actividad que tomaremos para la siguiente clase se les enviará el siguiente enlace: <https://www.menti.com/alq9khj6qrvs>, donde se espera que ellos en una palabra

puedan definir qué es la evaluación para ellos. Pueden poner varias palabras y esto lo trabajaremos en la siguiente clase.

### **Cierre (5 minutos)**

Se terminará la clase indicando la lectura para la próxima clase que sería la clase final sobre los componentes de la programación: Davini, María Cristina (2008). Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Cap. 11 “La Evaluación”. Buenos Aires. Editorial Santillana.

### **EN CASO DE VIRTUALIDAD:**

Teniendo en cuenta la posibilidad de un paro de transporte, haremos un encuentro virtual de 60 minutos donde ya los grupos previamente tendrán asignada la lectura del borrador del otro grupo y a su vez la consigna, de manera que el encuentro virtual sea para lo que sería el segundo momento que es la puesta en común del análisis realizado (que deben tener escrito) y se les pedirá que se lo acerquen o envíen así cada grupo tiene esa herramienta que pueda orientar la escritura final de la evaluación.

### **RECURSOS**

- Material para la reflexión en grupos
- En caso de virtualidad: conexión a internet, computadora.
  - Enlace de la clase: <https://meet.google.com/kvv-htcf-jfg>

### **BIBLIOGRAFÍA PARA LOS ALUMNOS Y LAS DOCENTES**

- Anijovich, Rebecca y Mora, Silvia (2010). Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. Cap. 1 “¿Cómo enseñamos? Las estrategias entre la teoría y la práctica”. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Cols, Estela (2004). La programación de la Enseñanza. Ficha de Cátedra. Didáctica I. UBA. Recuperado de <http://practicasyresidencias.ning.com/forum/topics/estela-colsin-memoriampasion>
- Davini, María Cristina (2008). Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Cap. 11 “La Evaluación”. Buenos Aires. Editorial Santillana.
- Feldman, Daniel (2010) Capítulo 4: La Programación. En: Didáctica General. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación: INFOD.

- Steiman, Jorge (2012). Más didáctica (en la educación superior). Cap. 1: “Los proyectos de cátedra”. Buenos Aires. Universidad Nacional de San Martín y Miño y Dávila.

## **EVALUACIÓN**

### *Evaluación de la Enseñanza:*

Por un lado, se evaluará la retroalimentación efectuada en el tercer momento analizando en qué medida aporta a profundizar la elaboración de la consigna de evaluación. Por otro lado, se evaluará si la sistematización de los aportes logrados en grupos logra arribar a un panorama claro sobre esto, respondiendo a las siguientes interrogantes: ¿La consigna presentada fue clara? ¿Pudieron realizar el análisis en grupo de lo que elaboró el otro equipo? ¿Señalaron sus dudas e interrogantes?

### *Evaluación de los aprendizajes:*

Para esto, se evaluará si se alcanza una comprensión entre la consigna y lo que producen en esta primera instancia, bajo las siguientes interrogantes: ¿Cómo les resultó la consigna? ¿Qué dificultades les generó la actividad propuesta? ¿Pudieron entender lo que se les pide como evaluación? ¿Hubo intercambio de ideas entre ellos y conmigo?

[ANEXO DE LA CONSIGNA DE LECTURAS CRUZADAS ENVIADA A LOS ALUMNOS \[ENLACE\]](#)

## **CLASE 5: CRÓNICA Y REFLEXIÓN POST-ACTIVA**

Me pareció importante igual realizar este ejercicio de reflexionar sobre la clase, aunque la fase interactiva no se haya dado, ya que estas instancias también son propias de la labor y formación docente y aun cuando no se realizó una clase presencial o virtual, si se elaboró una actividad asincrónica que ellos deben elaborar en grupo y llevar resuelta para la próxima clase, de esta forma podremos intercambiar y revisar lo que elaboraron al leer los avances de los otros equipos. La consigna de este espacio de lecturas cruzadas la elaboramos entre Elisa y yo. Fue una experiencia bastante amena, sin embargo, por el corto tiempo que nos queda para terminar la cursada y poder ver todos los componentes me toca unificar dos clases en una con un tiempo corto.

Pude notar en los borradores que nos hicieron llegar a Elisa y a mí la necesidad de profundizar en la escritura académica. Había trabajos muy bien redactados y con las ideas

bastante claras, y otros que denotaban dudas o confusiones en cuanto a la consigna. Esto me interesa poder aclararlo en la última clase que es la próxima semana, sobre todo tomando en cuenta que el 13 de noviembre deben entregar ese trabajo final. A su vez, Elisa me escribió sobre una problemática en uno de los grupos donde dos compañeras expresaron su inconformidad con las otras personas miembros del equipo ya que no estaban aportando nada al grupo. Elisa y yo debatimos sobre esto y sobre cómo nuestro rol docente va desde el acompañamiento y las decisiones pedagógicas pero que aspectos propios de las dinámicas del grupo se nos complica la intervención ya que es difícil para nosotras determinar quién trabaja y quien no. Así que como solución les propusimos que se haga otro equipo y realicen el análisis a otra planificación que se les asignó, y la entrega de ese borrador deberán hacerla para el lunes 4, perdiendo el espacio de intercambio colectivo que tendrá lugar en la clase.

Me permite pensar esto sobre el posicionamiento docente y hasta dónde puede llegar nuestra labor en el sentido de poder ser lo más objetivos posibles, a la vez que brindamos espacios de construcción y de desarrollo, sin olvidar las propias normas y lógicas de las instancias que construimos. Teniendo todos los borradores, hicimos la distribución de ellos y se los envié por correo a cada grupo. De esta manera, la próxima clase tendremos que dedicar una primera parte a la socialización de esto y luego a trabajar el último componente.

#### 6to Diseño de Clase:

Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Prácticas de la Enseñanza - 2024

ISFDyT N°210 - Sede Abasto

Prof. en Educación Primaria

Didáctica General - 1° año

Co-formadora: Elisa Marchese

Practicante: Yoselin K. Rodríguez L.

*06 de noviembre del 2024*

### **CLASE 6 - 90 minutos**

#### **CONTENIDO**

Componentes de la programación: Evaluación. Revisión del borrador de la entrega final.

#### **FUNDAMENTACIÓN**

La presente clase es la sexta y última clase que sigue el trabajo que venimos realizando sobre los componentes de la programación de la enseñanza como contenido de la 2da unidad según el programa de la materia. Hemos venido trabajando cada componente en cada clase, buscando que los alumnos puedan reflexionar y conocerlos; esto como futura práctica docente que van a realizar como profesores de educación primaria, para no sólo analizar sino también generar conocimientos que permitan intervenir en sus futuras prácticas para mejorarlas.

Hemos podido trabajar los otros componentes desde experiencias de trabajo grupal e individual que nos permitan entender la programación de la enseñanza desde diferentes intenciones pedagógicas que la atraviesan, y la naturaleza de la enseñanza como acción intencional, proyectual y racional (Cols, 2004). Por lo que comprender cada componente nos permite no solo un ordenamiento y estructuración, sino poder desarrollar un posicionamiento docente que también es parte fundamental de la programación de la enseñanza. De esta manera, las clases anteriores sintetizamos las ideas, interrogantes, reflexiones y conceptos que atraviesan los componentes de la programación: Marco Referencial, Intenciones Educativas, Contenidos de Enseñanza y Estrategias de Enseñanza, a su vez que brindamos un espacio de orientación y lectura cruzada para analizar lo que vienen realizando del trabajo final de la cursada. Teníamos visualizado poder hacer este espacio virtual sin embargo por el contexto que nos atraviesa tomamos la decisión de encontrarnos directamente en este espacio donde pondremos en común la consigna sobre el análisis del borrador de la entrega final que realizaron y luego trabajar el último componente que es el de la evaluación haciendo énfasis en lo que señala Davini (2008) sobre la necesidad de las instituciones educativas de comprobar resultados pero que la práctica docente va más allá de las evaluaciones escritas sino que la evaluación es un proceso constante que revisa a cada momento tanto la enseñanza como el aprendizaje. Queremos que los alumnos comprendan que no es un solo momento puntual, sino que es un proceso continuo. Por ello, vamos a tener un primer espacio donde previamente en la clase anterior se les pidió que respondieran que era la evaluación para ellos y trabajar sobre esto, lo leído en Davini (2008) y el caso que venimos trabajando de clase de Shulman *et al* (1998). Se buscará hacer conexiones sobre estos aspectos, a la vez que como hemos señalado, los componentes no son islas separadas por lo que haremos relación con ellos a medida que vamos desarrollando el tema. Se busca entender que la evaluación no es un mero recurso, sino que es un conjunto de decisiones y procesos que nos da una valoración integral e integrada de la variedad y la riqueza de aprendizajes propuestos por la enseñanza (Davini, 2008).

## **PROPÓSITOS**

- Recuperar ideas y conceptos trabajados sobre la programación de la enseñanza y sus componentes en relación con la evaluación
- Propiciar un espacio de intercambio para pensar aspectos inherentes a la evaluación y a la práctica docente
- Promover un espacio de reflexión grupal sobre la consigna de evaluación
- Reflexionar sobre las clases realizadas y el cierre del espacio de prácticas

## **OBJETIVOS**

- Analizar el caso de clase haciendo relaciones con el texto leído y con los temas trabajados en las clases anteriores
- Reflexionar sobre las ideas y conceptos que atraviesan a la evaluación como proceso que valora la evolución de los saberes y de la enseñanza
- Intercambiar la consigna sobre el trabajo de lectura cruzada entre los grupos basado en la consigna enviada

## **MOMENTOS - 90 minutos**

### **Inicio (5 minutos)**

Iniciamos la clase saludando a los estudiantes y consultando como vienen con el desarrollo de la consigna final. A su vez, les informamos que la próxima semana sería la Jornada Institucional y que esta clase sería, por lo menos en mi espacio de práctica, el último encuentro que tendríamos en el aula.

### **Primer Momento (35 minutos)**

Para iniciar este espacio, haremos una puesta en común que tiene como intencionalidad que cada grupo pueda señalar que encontró en la lectura del borrador del otro grupo, qué dificultades tuvieron, que pudieron observar y qué sugerencias elaboraron según la consigna enviada. Esto buscando propiciar un espacio donde se intercambien ideas en cuanto al abordaje de la consigna de evaluación, y buscando evitar señalamientos sobre si algo está mal o con un lenguaje que desmerite lo que está haciendo el otro. Se cuidará este aspecto por lo que el enfoque va más a que puedan leer el análisis que hicieron en base a las orientaciones. Luego de este espacio de lectura cruzada, les invitaremos a que puedan precisar si les sirvió este espacio para entender mejor el desarrollo de la consigna, a su vez que puedan decir sus inquietudes, dudas, etc. sobre la evaluación. A su vez, para cerrar esto les invitaremos a que le den la hoja con las sugerencias al grupo que les tocó leer de manera que les sirva esto como recurso de orientación en su trabajo final.



### **Segundo Momento (30 minutos)**

Para dar inicio al trabajo del contenido de hoy que es el último componente de la programación voy a traer lo que elaboraron la clase anterior donde se les pidió que escribieran en el siguiente enlace: <https://www.menti.com/alq9khj6qrys>, la respuesta a ¿Qué es la evaluación para ti? Esto con el objetivo de que en una palabra puedan dar cuenta de que entienden sobre esto, antes de leer a Davini para la clase de hoy. Esta nube de palabras se proyectará para que entre todos podamos reflexionar sobre lo que allí plasmaron e ir dando cuenta de lo que elaboraron con la lectura y el tema, es decir, contrastar lo que surgió con los aportes de la autora.

Mi intención es poder en este espacio aclarar las ideas sobre lo que se entiende por evaluación y cómo es un proceso que valora la evolución de los alumnos hacia los objetivos de la enseñanza, es decir, no es un momento puntual, sino que sigue una secuencia de enseñanza programada. A su vez, que a medida que vamos explicando lo trabajado por Davini en el texto para la clase, podamos hacer conexiones con lo visto en el caso de Shulman *et al* (1998) sobre todo haciendo foco en la tensión presente entre las estrategias de enseñanza y la evaluación que se dio en el caso, en el trabajo grupal y su respectiva evaluación, en la evaluación tradicional y en la evaluación alternativa con eje en la construcción colectiva del instrumento (el espacio que usa la docente para intercambiar con los alumnos sus opiniones y elaborar ellos la evaluación).

### **Tercer Momento (15 minutos)**

Para terminar, y poder cerrar el espacio de prácticas les voy a entregar el siguiente recurso para que puedan responder y evaluar mi práctica en estas clases. Esto deben contestarlo de manera anónima:

#### **Devolución del Espacio de Prácticas:**

Como hemos hablado, la enseñanza es una práctica situada y compleja. Este espacio de prácticas no solo toma en consideración mis decisiones como docente, sino que busca analizar también lo que ustedes como alumnos tienen para decir. Por ello, su voz es importante y es parte de la construcción de este último espacio en la carrera, así que te invito a que respondas las siguientes preguntas:

1. ¿Qué palabras elegirías para describir mis clases? ¿Por qué?
2. ¿Recuerdas alguna clase que te hayas ido con alguna idea, motivación, duda, que te

llamó la atención o no habías pensado antes? ¿Cuál?

3. ¿Sientes que los contenidos fueron abordados claramente? ¿Qué estrategia o aspecto de alguna clase te resultó más interesante? ¿Alguna sugerencia o aspecto a mejorar?
4. Espacio para cualquier sugerencia, observación o comentario

Gracias por el compartir y el espacio,  
Yoselin Rodríguez

### **Cierre (5 minutos)**

Como cierre, les voy a agradecer por el espacio, hablando de cómo ha enriquecido mi experiencia el poder compartir con ellos estas 6 clases, y que la docencia nos invita justamente a entender que la educación no es una actividad aislada o en una sola dirección, sino que va de lo colectivo, y es en el otro en que podemos construir nuestro ser docente y nuestra formación.

### **RECURSOS**

- Proyecto - Cañón
- Laptop
- Alargue
- Consigna
- Evaluación de las prácticas

### **BIBLIOGRAFÍA PARA LOS ALUMNOS**

- Shulman *et al* (1998). “Caso 5: Examinar otras formas de evaluación”. En: “El trabajo en grupo y la diversidad en el aula. Casos para docentes” Colección nueva enseñanza, nuevas prácticas: Amorrortu Editores.
- Davini, María Cristina (2008). Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Cap. 11 “La Evaluación”. Buenos Aires. Editorial Santillana.

## BIBLIOGRAFÍA PARA LAS DOCENTES

- Davini, María Cristina (2008). Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Cap. 11 “La Evaluación”. Buenos Aires. Editorial Santillana.
- Shulman *et al* (1998). “Caso 5: Examinar otras formas de evaluación”. En: “El trabajo en grupo y la diversidad en el aula. Casos para docentes” Colección nueva enseñanza, nuevas prácticas: Amorrortu Editores.
- 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).
- Ravela, Pedro. (2006). Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas didácticas. Washington, Chile: PREAL. Ficha 4: ¿Cuáles son los principales problemas comunes a todas las evaluaciones educativas? Validez y confiabilidad (pp.57-71). Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/44837166\\_Fichas\\_didacticas\\_para\\_comprender\\_las\\_evaluaciones\\_educativas/download](https://www.researchgate.net/publication/44837166_Fichas_didacticas_para_comprender_las_evaluaciones_educativas/download)
- 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-la-escuela/183-nmero\\_30\\_evaluar\\_no\\_es\\_calificar](http://www.investigacionenlaescuela.es/index.php/revista-investigacion-en-la-escuela/183-nmero_30_evaluar_no_es_calificar)

## EVALUACIÓN

### *Evaluación de la Enseñanza:*

Por un lado, se evaluará la retroalimentación efectuada tanto en el primer y segundo momento. Por otro lado, se evaluará si la explicación del componente, el análisis del caso y el compartir de la puesta en común logra arribar a un panorama claro sobre el contenido trabajado, respondiendo a las siguientes interrogantes: ¿Las consignas presentadas fueron claras? ¿Hicieron conexiones con los temas ya anteriormente trabajados? ¿La exposición del tema se entendió? ¿Surgieron interrogantes? ¿Pudieron vincularlo? ¿Realizaron la hoja de sugerencias para el otro grupo?

### *Evaluación de los aprendizajes:*

Para esto, se evaluarán las reflexiones y conexiones que puedan hacer sobre los temas tratados en las anteriores clases y el contenido de evaluación, a su vez, las relaciones que

hagan con el texto asignado y el caso ya leído, esto bajo las siguientes interrogantes: ¿Cómo les resultó la consigna? ¿Pudieron comprender las ideas principales sobre el contenido? ¿Comprendieron en qué consiste la evaluación y que tipos de evaluación hay? ¿El contenido fue complejo? ¿Pudieron entender lo que se les pide como evaluación? ¿Hubo intercambio de ideas entre ellos y conmigo?

ANEXO DE PPT SOBRE EVALUACIÓN PRESENTANDO EN CLASE [\[ENLACE\]](#)

## **CLASE 6: CRÓNICA Y REFLEXIÓN POST-ACTIVA**

*06 de noviembre del 2024*

La clase comenzó puntual. Todos estaban ya en su sitio y Elisa y yo colocamos el cañón rápidamente. Todos estábamos en la misma sintonía de que había mucho que trabajar y poco tiempo. Salude a todos los alumnos y una alumna me preguntó si hoy era la última clase. Le respondí que sí, por lo menos de mi espacio. Les comenté que ya hoy cerramos este espacio de prácticas por lo que ya la semana que viene es la Jornada Institucional y Elisa les comenta que la semana siguiente a esa ella estará como espacio de consulta o preparación de cara al final en diciembre.

Luego de esto, comenzamos la clase donde les consultó cómo les fue en la consigna que tuvieron que realizar y leyendo los borradores de los compañeros. Ahí bastante silencio así que sé que fue un trabajo retador en cuanto a sus no verbales, se miran entre ellos y hay como un miedo a responder. Les consultó si trajeron la resolución ya que eso era lo que estaba indicado para que pudieran entregárselo al grupo que les hicieron las sugerencias, varios dicen que lo tienen escrito, pero no en físico. Les hago hincapié en que es un compromiso que tienen de poder enviárselo ya que es una herramienta que le va a servir al grupo en su elaboración final. Elisa les habla de la importancia de este espacio de lecturas cruzadas y que además es algo para lo que tuvieron tiempo de elaborar. Una alumna comenta que resolvieron la consigna pero que tienen dudas de si entendieron bien o si estaba bien ejecutado, les comento que para eso es justamente el espacio. Esta instancia de lectura previa y de revisión es para poder tener un espacio de puesta en común y de guía de cara a la entrega final, así que no es tanto si lo están haciendo bien o no, es que podamos revisar lo que el compañero elaboró, ayudarlo y a su vez eso me ayuda a mí, ya que hay cosas que tal vez vi que otro grupo hizo foco y que me pueden servir en mi trabajo. Esta explicación siento que les relajo. De esta forma, voy nombrando grupo por grupo y van leyendo o señalando a grandes rasgos lo que observaron del otro grupo. Señalan aspectos formales como redacción, ortografía o la

forma de citar, pero también señalan cosas en cuanto a los contenidos trabajados en clase y su articulación. Luego de oírnos entre todos, les comenté mis sugerencias ya que leí todos los borradores y pude notar aspectos formales que corregir que ya ellos mismos señalaron y otros aspectos como entender que no es hacer una escritura fragmentada componente por componente, sino que la escritura tiene que ser en narrativa donde puedan articular tanto lo que dicen los autores como lo que vimos en clase en base a la planificación que están leyendo. Les señalé que no es citar por citar o colocar autores por colocar, sino que debe haber una reflexión de los saberes. Ellos toman apuntes de lo que les indicé, aunque también sé que por el poco tiempo que tenemos hoy, estoy hablando sumamente rápido.

Terminado esto aclaramos una situación donde el grupo 3 se confundió de borrador que tenía que leer ya que por equivocación les envié otro borrador y luego les envié el que sí les corresponde, pero no les llegó el correo. Así que por el grupo que tienen les enviamos el orden de lecturas para que puedan verificar que todo esté bien y se envíen las sugerencias como apoyo al trabajo final que deben hacer. Cerramos este espacio y proyectamos el PPT pensado para hoy. En mi diseño de clase había colocado que ellos entraran a un enlace donde pudieran dejar una palabra que les hiciera pensar en evaluación, pero dado el poco tiempo prefiero hacer este ejercicio ahí mismo en el aula. Salen palabras como: control, poder, nota, examen, nervios, estrés, etc. Me resulta positivo que traigan estas ideas ya que es justamente lo que quiero trabajar motivado a que entender evaluación va más allá de un momento puntual, mi foco es que puedan comprender que como futuros docentes la evaluación es algo continuo, no solo un espacio determinado, y que hay aspectos que debemos tener en cuenta para pensarlo.

Les muestro el mapa mental de los aspectos más importantes que habla Davini sobre evaluación y lo que también señalan otros autores como la evaluación es inherente a la enseñanza ya que toma en cuenta la valoración de avances, los logros y las dificultades pero que es un proceso, y que nosotros como docentes debemos revisar qué estrategias y criterios pensamos y elaboramos para observar estos aspectos. Voy concepto por concepto e idea por idea dándoles ejemplos cotidianos y usando las mismas palabras que ellos trajeron en el momento de pensar la palabra evaluación, así articulamos concepciones que ellos ya traen y las reconceptualizamos para entender la evaluación y sus distintas caras. Sé que estoy hablando rápido para decir todo, y siento que doy un poco de vueltas en algunas cosas, pero en este momento me gana un poco los nervios y la preocupación de terminar diciendo todo.

Una vez conceptualizado lo que leyeron con Davini y pudimos hablar de la evaluación no realizó la última diapositiva que es hablar en profundidad del Caso 5 leído la clase anterior,

pero si lo menciono y lo reflexiono. Es decir, les pongo de ejemplo para entender lo que explique sobre la evaluación aspectos del caso 5 como la incoherencia en la evaluación de algo que fue pensado como una estrategia de enseñanza compleja y construida entre todos, y luego un espacio de evaluación que sigue la manera tradicional. A su vez, también es importante pensar cómo la docente abre el espacio de evaluación como algo colaborativo donde los alumnos también son parte para construir eso. Los veo tomando apuntes rápidamente de todo lo que digo. Elisa termina complementando lo que digo haciendo foco en los criterios de evaluación que como docentes debemos elaborar, y que es algo importante ya que no es algo que está dado, sino que debemos realizar y en sintonía con todo lo que venimos trabajando al pensar la enseñanza y el aprendizaje.

Por último, una vez aclarado todas las dudas y el tema a trabajar hoy les digo que pensando en la evaluación les traigo un instrumento anónimo para que ellos puedan evaluar mi propio espacio de práctica ya que su voz es parte fundamental en la construcción de este espacio y de mi formación docente. Se las entregó y que una vez la escriban pueden dármele y retirarse. Les agradezco el espacio y lo mucho que me ayudaron a crecer en mi formación. Ellos se muestran más relajados y agradecidos conmigo, me dicen que pudieron entender cosas que no habían pensado de la enseñanza y del ser docente. Hacemos un intercambio donde les comento los nervios y miedos que trae el espacio de prácticas pero que se hace llevadero, y que tener a Elisa y a mis docentes hacen que el espacio sea muy acompañado y cuidado. Me preguntan si pueden saber la nota cuando me reciba y me río. No es lo más importante en esto, les comento. En realidad, se trata más sobre el proceso, que sobre el final. Me siento satisfecha, aun cuando hoy sé que fue una clase apresurada, no la veo separada de todo el proceso que tuve en estos meses. Me voy sintiéndome docente.

### **Reflexión post-activa**

Tomando en consideración la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje colocado en mi diseño siento que la consigna fue clara, aunque para ellos fue un reto. Muchos la elaboraron muy satisfactoriamente, pero a otros les costó, sin embargo, siento que esto obedece más a ser un primer año donde estos ejercicios los están aprendiendo y entendiendo. Pude igualmente evidenciar que hicieron conexiones, que lo intentaron elaborar y sobre todo que comprendieron y evolucionaron en su proceso. Aun con miedo o inseguridad, comentaban sus dudas, decían lo que trabajaron y lo que pensaban. Esto me parece sumamente positivo, ya que quiero habilitar un espacio de confianza donde puedan decir lo que creen y juntos formar las ideas.

A la hora de trabajar la evaluación siento que se comprendió, aunque sé que hablé muy rápido y sé que quedaron cosas en el aire. Me hubiera gustado tener una clase completa para trabajarlo, pero me voy confiada de que lo importante estuvo claro. Expresaron que entendían la evaluación como algo distinto, y esto les permitió pensar nuevas cosas y hacer nuevas conexiones.

### **Modalidad de Evaluación Adoptada en el Espacio**

En este apartado, me interesa destacar dos aspectos clave que desarrollé en mis diseños de clase: la evaluación de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje. Por un lado, la evaluación de la enseñanza implica reflexionar y revisar mi propia práctica, no solo al finalizar el espacio de residencia, sino también en el análisis post-activo de cada clase. Por otro lado, la evaluación del aprendizaje se centra en la modalidad adoptada para identificar avances, logros y dificultades de los alumnos en relación con los contenidos impartidos.

En este sentido, entiendo la evaluación como un proceso continuo que valora la evolución de los alumnos hacia los objetivos y propósitos de la enseñanza (Davini, 2008). Esto significa que los espacios de evaluación no se limitaron a una instancia final, sino que se concibieron como momentos a lo largo del proceso que evidencian tanto las dificultades como los logros. Además, este enfoque no se reduce únicamente a mi accionar docente, sino que busca involucrar a los alumnos como participantes activos en este proceso de evaluación. De esta forma, tomé en consideración las participaciones de los alumnos en clase, sus dudas y el desarrollo de las actividades propuestas en el aula. En estas actividades, no solo busqué fomentar la elaboración conjunta o en pares, sino también promover el pensamiento individual y crítico en relación con los contenidos trabajados. Esto generó un espacio para el debate, el intercambio y el análisis de la programación de la enseñanza y sus componentes, evidenciando los avances, logros y dificultades que surgieron a lo largo de las clases.

Como propuesta de evaluación final, Elisa me involucró en la elaboración conjunta de la consigna. El instrumento diseñado (**Anexo 8**) tenía como propósito reflexionar y comprender que la planificación responde a diversas intenciones pedagógicas y que su diseño es inherente a la naturaleza intencional, proyectual y racional de la enseñanza. Los alumnos se organizaron en grupos de hasta cuatro integrantes, y a cada grupo se le entregó un diseño de clase elaborado por una docente de educación primaria. Este diseño, en proceso de construcción, debía ser analizado por los grupos a partir de los componentes trabajados en clase, poniéndolo en tensión con los autores y conceptos abordados. Además, debían elaborar una serie de sugerencias dirigidas a la docente en torno a esa planificación en desarrollo.

Asimismo, se habilitó un espacio durante la Clase 5 para realizar un ejercicio de lecturas cruzadas (**Anexo 9**). Cada grupo preparó un borrador de su trabajo final, que debía enviarnos previamente. Posteriormente, se redistribuyeron los trabajos entre los grupos para que cada uno pudiera leer y analizar el de otro grupo, ofreciendo observaciones y sugerencias. Este ejercicio promovió un intercambio enriquecedor entre los alumnos, además de permitirles experimentar un espacio de evaluación entre pares. Esta dinámica no solo contribuyó al desarrollo progresivo de la consigna final, sino que también abrió un espacio para la autoevaluación, fomentando la reflexión crítica y colaborativa.

Finalmente, hablar de la evaluación de la enseñanza implica centrarme en mi propia práctica. Resultó indispensable reflexionar sobre mi ejercicio como "formadora de formadores", un proceso que estuvo presente en cada instancia de reflexión post-activa. Incorporar en cada diseño de clase un espacio destinado a pensar y analizar la enseñanza y el aprendizaje me permitió orientar el proceso de diseño, considerar estrategias, anticipar situaciones emergentes y abordar dificultades. Contar con preguntas que guiarán esta reflexión fue clave para objetivar mi práctica y buscar mejoras como practicante. Este enfoque me ayudó a realizar una auto-observación crítica en relación con mis objetivos y propósitos, promoviendo el crecimiento en mi rol docente. Además, la elaboración de un instrumento para que mis alumnos evaluaran mi espacio fue un aspecto fundamental. Este paso no solo les otorgó voz en mi proceso de formación, sino que también me permitió mirar(me) desde una nueva perspectiva, enriqueciendo mi aprendizaje y comprensión de este recorrido.



## REFLEXIONES FINALES

En este "viaje del practicante" que he planteado desde el inicio de la elaboración de esta carpeta, puedo evidenciar, a través de la relectura de mis diseños y de las reflexiones post-activas, ese "cruzar el umbral" que mencioné a lo largo de las dimensiones exploradas aquí. Encontrarme con la institución, mi co-formadora, mis compañeros y mis alumnos me permitió experimentar las transformaciones necesarias para dejar de verme exclusivamente como practicante y comenzar a vislumbrar mi identidad como docente.

Esta fase interactiva está atravesada por múltiples dimensiones que la configuran. Reflexionar sobre estos análisis nos permite no solo comprender el contexto en el que se desarrolla nuestra práctica, sino también interpretar nuestro propio recorrido en ella. Como señalan Barcia, De Morais Melo y López (2017), esto implica abordar aspectos como la puesta en acto del diseño, las intervenciones realizadas, la relación entre macro y micro decisiones, y las observaciones que nos permiten construir conocimiento en el espacio de la práctica. Por lo que, una de las interrogantes planteadas en la Dimensión Curricular fue: **¿Qué sujetos queremos formar?**. En un principio, esta pregunta estuvo orientada hacia mi posición como "formadora de formadores". Sin embargo, en este ejercicio de reflexión, surge otra pregunta clave: **¿Qué sujeto se formó?** (dirigiendo la pregunta a mi persona).

Teniendo en cuenta lo señalado por Anijovich (2009) comprendo que observar y analizar a otros nos enseña a ser tanto observadores como actores en el proceso educativo. Aunque al principio nos sintamos como sujetos externos, en el accionar adoptamos y codificamos saberes, culturas y normativas propias del espacio donde nos insertamos, y este proceso nos transforma tanto como transformamos a los demás. En este sentido, siguiendo a Frigerio y Poggi (1996), el "ser extranjero" implica llegar como un sujeto externo que aporta algo novedoso, pero que también se deja marcar por el contexto hasta dejar de ser distante y convertirse en parte de él. Para integrarnos plenamente, es imprescindible comprender las lógicas propias del espacio: su contexto, normas, tradiciones y posicionamientos. Estos elementos, que reflejan la identidad del lugar, también se integran a nuestro propio recorrido, transformándonos a medida que nuestra práctica se desarrolla.

Al hablar de "interacción", nos referimos directamente al contacto y la relación con un otro, con alguien o algo. En este sentido, el encontrarme con la institución y el espacio de la materia, aunque ya conocidos, implicó un reto. A lo largo de la carrera estamos acostumbrados a que los espacios de relación con otros nos son dados; es decir, la materia nos vincula con la persona o institución que debemos observar, y nosotros solo nos encargamos

de recopilar información, realizar entrevistas, observaciones, etc. Sin embargo, en este espacio de prácticas, la relación se vuelve más activa: nos implica en el acercamiento, la coordinación de tiempos, los acuerdos, y en soltar el “espacio seguro” que nos ha acompañado durante la formación, para adentrarnos en la práctica real. Esto puede resultar un tanto intimidante. No obstante, como mencioné anteriormente, el acompañamiento por parte de las docentes y el cuidado del espacio que elabora la cátedra hace que el viaje sea más agradable. Por lo que el temor no surge de la presencia o ausencia de nuestros docentes, sino de la puesta en práctica de nuestra formación: del desafío que implica enfrentarnos a lo que sabemos y lo que aún no sabemos, de la ejecución de lo que esperamos y la realidad del aula. En esta analogía del “viaje del héroe”, se trata de enfrentar nuestros desafíos y “demonios” para desarrollar nuestro “ser docente”.

Al pensar y analizar mi propia práctica y la elaboración de los diseños de clase, me siento orgullosa del trabajo realizado. El proceso de diseño y planificación de la enseñanza fue algo que disfruté, y aunque no fue un desafío personal en términos de dificultad, me permitió aprender sobre aspectos que a menudo no consideramos al planificar la enseñanza. Preguntas como: ¿Qué quiero enseñar? ¿Lo que dice el autor? ¿Cuál es el contenido en sí? ¿Qué atraviesa a este contenido? ¿Qué quiero que los alumnos retengan? Me ayudaron no solo a articular mis clases, sino también a entender, como solemos decir en la carrera, que la enseñanza es una práctica compleja.

El espacio de clase me resultó retador, ya que los nervios siempre estaban presentes. Las primeras clases fueron difíciles en cuanto a sentirme confiada, no sólo en lo planificado, sino también en mi forma de transmitir el conocimiento. Para ganar confianza, un ejercicio previo que me resultó útil fue explicar mis clases a alguien que no conociera la carrera. Esto me permitió organizar mejor mis ideas, buscar ejemplos y situar la enseñanza desde un lugar común y práctico. Una reflexión que pude compartir en estas últimas clases de prácticas fue que, a mitad del camino, logré comprender mejor las dinámicas y lógicas del aula, del grupo y las estrategias que resultaban más efectivas en la transmisión. Sin embargo, fue algo frustrante darme cuenta de esto justo cuando el espacio de prácticas estaba a punto de terminar, dejando una sensación de "hacer más". No obstante, al elaborar este espacio de análisis y releerme, pude entender que este sentir es parte de la práctica y la formación docente: los “errores”, las experimentaciones y los intentos fallidos fueron fundamentales para lograr esas intenciones educativas que postulé al inicio.

Respecto a la materia elegida, como mencioné en esta fase, el mayor desafío fue enseñar algo que también estoy aprendiendo. Enseñar la planificación de la enseñanza

mientras la realizo fue complicado, especialmente en cuanto a objetivar mi propio contenido. Siento que esto se notó al principio en mis explicaciones, donde me costó encontrar ejemplos o articulaciones que hicieran más práctico lo que quería transmitir. Sin embargo, las colaboraciones de Elisa, la observación de Flor y el ejercicio de escucharme a mí misma antes de entrar en acción me permitieron abordar esta dificultad y pensar en otras estrategias y conexiones que me ayudaran a comunicar mejor lo que quería enseñar. También destacó la ayuda de Silvina al pensar en disparadores que orientaran mis propósitos y objetivos, así como el recordatorio constante de prever aspectos que pudieran surgir durante la interacción en el aula.

Asimismo, porque en este momento de sistematización de lo trabajado luego de la consigna (que puede suceder tanto en el cierre de esta clase como en el inicio de la siguiente), me parece importante que vos te apuntes qué cosas **sí o sí querés dejar sistematizadas, institucionalizadas. explicitadas acerca del contenido de enseñanza de esta clase** y del tipo de trabajo grupal que pretendiste que tus estudiantes hagan. Esto es, elementos que te ayuden a pensar también las preguntas que orientan los criterios de evaluación de tu propuesta de enseñanza y de los procesos que pretendes que tus estudiantes realicen a partir de esta clase.

Esta devolución de mi clase #2 que Silvina me hizo fue fundamental, ya que me permitió entender que el espacio de diseño de clase no solo es un lugar para organizar lo que se enseñará, sino también para pensar lo que quiero que surja, lo que deseo que se reflexione, y lo que quiero que quede explicitado. Aunque ya tenía en mente estos aspectos durante la ejecución, escribirlos me permitió aterrizarlos y darles un sentido más concreto, lo que fue necesario para guiar el proceso en el aula.

Finalmente, en este proceso de autoanálisis, quiero incluir el siguiente collage, que considero resume de manera significativa las valoraciones efectuadas por mis alumnos<sup>4</sup> y mi co-formadora. Este ejercicio me permitió reflexionar sobre aspectos de mi práctica que tal vez no había podido visibilizar. A menudo, el ser tan autocrítica juega en mi contra, pero estas devoluciones también me ayudaron a reafirmar los propósitos que fui construyendo en cada diseño de clase. Comentarios como *“las clases fueron muy claras al momento de explicar el contenido”*, *“pude entender algo que no había pensado”* o *“me hizo sentir sin culpa si no sabía o entendía algo”* evidencian que mi práctica no se limitó a la transmisión de un saber, algo sobre lo cual reflexioné al inicio. Mi intervención buscaba, además, generar una experiencia que atravesara y cuestionara, promoviendo la reflexión y el análisis crítico.

---

<sup>4</sup> El resto de las evaluaciones están compiladas en el anexo 10

Mi intención fue crear un espacio donde las ideas se pusieran en juego a partir del contenido trabajado, permitiendo no solo conocer, sino también construir de manera colectiva los saberes que forman parte de su desarrollo como futuros docentes.

Hola Yoselin! Cómo estás?? 10:36 a. m.

Primero, te quería felicitar por la clase de ayer. Me gustó mucho que buscaras el modo de que todos participen. Hubo gente que no habla mucho y ayer se animó! Espectacular que generaste esa condición!!! 10:38 a. m.

1. ¿Qué palabras elegirías para describir mis clases? ¿Por qué?  
 Interesante porque siento que al ser estudiante como nosotras nos pudiste entender.  
 Bien explicadas mucho mejor.

2. ¿Recuerdas alguna clase que te hayas ido con alguna idea, motivación, duda, que te llamó la atención o no habías pensado antes? ¿Cuál?  
 Cuando empezaste con el tema de "enseñanza" siento que todo lo que dimos nunca lo había pensado.

3. ¿Recuerdas alguna clase que te hayas ido con alguna idea, motivación, duda, que te llamó la atención o no habías pensado antes? ¿Cuál?  
 Wepo de venir a clases y escuchar lo que nos explicaban del tema y volver a casa a reflexionar a partir de tu explicación.

3. ¿Sientes que los contenidos fueron abordados claramente? ¿Qué estrategia o aspecto de alguna clase te resultó más interesante? ¿Alguna sugerencia o aspecto a mejorar?  
 Todos, me ayudaste a comprender más los textos. Resolver dudas sin miedo a preguntar.

4. Espacio para cualquier sugerencia, observación o comentario  
 Me hizo sentir sin culpa si no sabía algo.

Gracias por el compartir y el espacio,  
 Yoselin Rodríguez

Siii! Va a ir todo súper bien. Pensé que te había puesto medio nerviosa la presencia de Flor, pero son cosas propias del proceso y nos pasa a todos. 4:45 p. m.

Clases que nos salen muy bien, clases que no tanto. Somos personas, nos pasan cosas y no estamos siempre anímicamente igual. 4:46 p. m.

Siii! en parte me pasó eso y también creo que pasaron tantas cosas que no me prepare. Ovívi es excusa y es justo el trabajo docente que nos ocurre que la vida se atraviesa. 4:48 p. m.

Pero flor me dio consejos y tomo la idea de leer otras cosas yo que tal cual, no es enseñar ese tema el contenido, igual me ayuda un montón lo que dice. Gracias. Ahora ando escribiendo todo y avisando cualquier cosa. Mil gracias. 4:49 p. m.

Siii! Yo por acá ando para acompañarte con lo que necesites!! 4:49 p. m.

Yoselin! La rompiste hoy! 10:44 p. m.

Gracias Eli 😊 me sentí re bien

Estoy feliz cómo salió todo

1. ¿Qué palabras elegirías para describir mis clases? ¿Por qué?  
 Interesantes, enriquecedoras.  
 La manera de llevar las cosas, particularmente me resultaron muy claras al momento de aprender los contenidos.

3. ¿Sientes que los contenidos fueron abordados claramente? ¿Qué estrategia o aspecto de alguna clase te resultó más interesante? ¿Alguna sugerencia o aspecto a mejorar?  
 Creo que si fueron abordados los contenidos, el uso de mapas mentales me resulta fácil de comprender.

3. ¿Sientes que los contenidos fueron abordados claramente? ¿Qué estrategia o aspecto de alguna clase te resultó más interesante? ¿Alguna sugerencia o aspecto a mejorar? ¿Que tengas más seguridad, y habies más lento para poder tener más apuntes?

4. Espacio para cualquier sugerencia, observación o comentario  
 Me acordó que diste muy buenas clases y me ayudó demasiado. Muchísimas gracias.

2. ¿Recuerdas alguna clase que te hayas ido con alguna idea, motivación, duda, que te llamó la atención o no habías pensado antes? ¿Cuál?  
 Cambio mi idea sobre evaluación. Deje de pensar un poco como alumno y empecé a pensar como docente.

3. ¿Sientes que los contenidos fueron abordados claramente? ¿Qué estrategia o aspecto de alguna clase te resultó más interesante? ¿Alguna sugerencia o aspecto a mejorar? Si contenido que fueron bien abordados, puede muy clara. Me gustó la estrategia de la clase que me diste números.

4. Espacio para cualquier sugerencia, observación o comentario  
 Espero cruzarnos algún día en la práctica docente. ❤️

Gracias por el compartir y el espacio,  
 Yoselin Rodríguez

## **FASE POST-ACTIVA**

### **LA VUELTA A CASA**

Llegamos a este espacio donde “concluimos” el viaje del practicante y reflexionamos sobre todo el proceso realizado. Aquí retomamos la mirada hacia lo recorrido durante estos meses de cursada. Como señalé en la fase pre-activa, considero que este recorrido trasciende el presente y se conecta con los inicios de la carrera. Este proceso de escritura de la carpeta me permite releerme y, al mismo tiempo, observarme desde otra perspectiva: ese lugar desde el cual ya hemos cruzado el umbral y transformado lo que somos. Es un espacio en el que el cierre de un ciclo se configura para dar paso a otro: el de ser docente. No exageraba cuando señalaba que no solo me hice docente en estos años, sino que me hice argentina. Me hice parte de un espacio, con sus lógicas y sus miedos, con sus sueños y sus anhelos.

En este espacio buscamos dar cuenta de todos los conocimientos que construimos a lo largo de la cursada y durante nuestro período de prácticas, donde se conjugaron una multiplicidad de saberes: los saberes disciplinarios propios de nuestra profesión, los pedagógico-didácticos, los curriculares y los experienciales. En la clase donde debatimos sobre este tema, nos enfocamos en los saberes experienciales, reflexionando sobre ellos como aquellos que se construyen y deconstruyen constantemente. En ese momento, Marina nos planteó una pregunta clave: *¿Y los otros no?*

Ahora, al reflexionar en este espacio, puedo comprender que todos estos saberes son dinámicos. Durante la cursada, cada uno de ellos fue configurando significados propios, pero al mismo tiempo se resignificaron según las experiencias que viví. Al poner en juego mis saberes profesionales, pedagógico-didácticos o curriculares, atravesé un proceso de significación particular en cada contexto. No se trata de que estos saberes hayan cambiado completamente, pero sí que se pusieron en tensión, cuestionando y complejizando esa relación entre el docente y el saber.

Esta idea se manifestó claramente al momento de planificar mis clases, ya que en ese espacio convergieron muchos de estos saberes, permitiéndome aproximarme a esta dimensión del hacer profesional y evidenciando esa pluralidad de conocimientos. Como señala Larrosa (2006), este espacio representó una invitación a ponerse en juego con lo que se dice, se escribe y se piensa. De este modo, me dispuse, como plantea Paulo Freire (2016), a una práctica-teórica: reflexionar desde uno mismo sobre el quehacer educativo.

Para llevar esto a cabo, el espacio de crónica y reflexión post-activa resultó fundamental, ya que permitió representar, guardar memoria y recuperar tanto la experiencia

como los saberes. En este sentido, esa revisión constante de “mirar atrás” no se concibe como un anclaje en el pasado, sino como una herramienta para comprender y objetivar el presente, con la intención de proyectar y pensar el futuro. El uso de esta herramienta me permitió objetivar mi práctica y, a partir de ello, tomar decisiones frente a los emergentes observados. Por ejemplo, identifiqué la necesidad de registrar las intervenciones esperadas en mis diseños de clases, lo que me ayudó a prepararme con anticipación en términos de tiempo y espacio, alineándome con los objetivos e intenciones pedagógicas de mi enseñanza.

Por lo tanto, retomando a Larrosa (2009), la experiencia es "eso que me pasa", lo que implica que reflexionar en este espacio sobre todo lo vivido no puede desvincularse de lo personal. Por esta razón, quise enlazarlo con la idea de un viaje y con mi experiencia migrante, ya que no los considero caminos separados. Ambos parten de lo subjetivo, de la persona, y aunque intentemos ir más allá de lo emocional o no quedarnos únicamente en ello, este proceso de formación está atravesado por múltiples significados que no son exclusivamente propios. Estos significados también se construyen en relación con quienes me rodean, me acompañaron o me escucharon. Larrosa (2009) señala que no hay experiencia sin la aparición de un *alguien*. En clase discutimos el quehacer docente como una tarea colaborativa, de estar y pensar con otros. Aunque este espacio de síntesis y reflexión se narra desde lo subjetivo, está profundamente entrelazado con todos aquellos actores que formaron parte de esta experiencia: alumnos, docentes, compañeros... incluso la familia. Este proceso de formación implica un movimiento constante de salida de uno mismo hacia otra cosa: de ser alumno, a ser practicante, y finalmente, a ser docente, y es que Ferry (1997) establece que formarse es adquirir cierta forma.

Con respecto a aquellas cuestiones que no fueron abordadas en las prácticas o que resultan borrosas, creo que hay mucho de esto y poco a la vez. El factor tiempo para ingresar a la institución hizo que la fase pre-activa durará tal vez más de lo esperado, mientras que la fase interactiva fue más corta de lo planeado. Como señalé anteriormente, el cambio normativo motivó que, cuando finalmente comenzamos a comprender las dinámicas y las estrategias que funcionaban con el grupo, ya se estaba acercando el momento de finalizar. Así, siento que nos vamos con un “abre-boca”, pero también creo que esta será siempre una constante: nunca estaremos completamente realizados en nuestro quehacer docente. Es un proceso dinámico, constante y siempre en renovación.

Además, el contexto político actual y el desfinanciamiento de la educación representaron un desafío adicional, ya que los emergentes externos eran mayores. Debíamos navegar entre las posibilidades inciertas: si las clases se darían de manera presencial o virtual,

si todos los estudiantes estarían presentes o no, si el instituto adhería al paro o no, etc. Así, nuestra intervención estuvo mediada por esas posibilidades, y nuestra tarea fue aprovecharlas al máximo. No había espacio para relajarse, porque todo podía cambiar en una semana.

Esto influyó en mi práctica evidenciando con el enfoque metodológico implementado ya que no hubo mucho espacio para la reflexión. En su lugar, se articuló principalmente con las ideas ya planificadas por Elisa, realizando sólo ajustes menores para facilitar su implementación. Por ejemplo, mantuve los autores propuestos, aunque me hubiera gustado crear una ficha de cátedra como parte de mi experiencia práctica y, al mismo tiempo, como un recurso adicional. Esta situación también la percibí durante la clase, donde observé que algunos alumnos no lograron comprender plenamente a ciertos autores. Además, identifiqué que, respecto a otros autores, hubo aspectos que señalé y que los estudiantes habrían querido reflexionar más a profundidad.

Otro aspecto que percibí como difuso y que quedó pendiente de trabajar fue el "oficio de estudiante" observado en el grupo. Entiendo que se trata del primer año de la carrera, por lo que me habría gustado explorar múltiples estrategias y espacios para romper con la lógica tradicional de "docente que transmite - alumno que copia". Mi objetivo era abrir más espacio al debate, fomentando que los estudiantes se reconocieran como sujetos con un saber válido, propio, y capaces de reflexionar sin depender exclusivamente de la referencia a los autores. Si bien en algunos momentos se evidenciaron indicios iniciales de este cambio, siento que la limitación de tiempo, mencionada anteriormente, obstaculizó un mayor avance en este proceso.

En conclusión, considero que este no es un punto final, sino el comienzo de algo más amplio. Es un cambio en la forma de pensar y hacer. Ahora queda seguir aprendiendo de estos procesos que vivimos aquí y de muchos otros que nos esperan en el futuro. Vendrán nuevos viajes, diferentes caminos y otras instancias que nos permitirán seguir reflexionando y construyéndonos como docentes. Quiero destacar que este espacio ha sido un recorrido arduo, lleno de diversos senderos, donde quizá nos perdimos, pero también nos reencontramos. En ocasiones, el miedo intentó dominarnos, pero reafirmó el enorme valor de este espacio. Al final, este "regreso a casa" pone en evidencia que lo realmente significativo no es el cierre en sí, sino todo el camino que pudimos recorrer.

Cierro este espacio con un poema que cierra mi experiencia como practicante, como estudiante de Ciencias y como viajera:

*Cuando emprendas tu viaje a Ítaca  
pide que el camino sea largo,*

*lleno de aventuras, lleno de experiencias.  
No temas a los lestrigones ni a los cíclopes  
ni al colérico Poseidón,  
seres tales jamás hallarás en tu camino,  
si tu pensar es elevado, si selecta  
es la emoción que toca tu espíritu y tu cuerpo.  
Ni a los lestrigones ni a los cíclopes  
ni al salvaje Poseidón encontrarás,  
si no los llevas dentro de tu alma,  
si no los yergue tu alma ante ti.*

*Pide que el camino sea largo.  
Que muchas sean las mañanas de verano  
en que llegues -¡con qué placer y alegría!-  
a puertos nunca vistos antes.  
Detente en los emporios de Fenicia  
y hazte con hermosas mercancías,  
nácar y coral, ámbar y ébano  
y toda suerte de perfumes sensuales,  
cuantos más abundantes perfumes sensuales puedas.  
Ve a muchas ciudades egipcias  
a aprender, a aprender de sus sabios.*

*Ten siempre a Ítaca en tu mente.  
Llegar allí es tu destino.  
Mas no apresures nunca el viaje.  
Mejor que dure muchos años  
y atracar, viejo ya, en la isla,  
enriquecido de cuanto ganaste en el camino  
sin aguantar a que Ítaca te enriquezca.  
Ítaca te brindó tan hermoso viaje.  
Sin ella no habrías emprendido el camino.  
Pero no tiene ya nada que darte.  
Aunque la halles pobre, Ítaca no te ha engañado.  
Así, sabio como te has vuelto, con tanta experiencia,  
entenderás ya qué significan las Ítacas.*

- Konstantino Kavafis



## **PROGRAMA ALTERNATIVO DE LA CÁTEDRA**

### **1. ENCABEZAMIENTO**

Provincia de Buenos Aires - Dirección General de Cultura y Educación  
Subsecretaría de Educación - Dirección Provincial de Educación Superior  
Instituto Superior de Educación Docente y Técnica N° 210 - Extensión Áulica Abasto  
Carrera: Profesorado en Educación Primaria  
Espacio Curricular: Didáctica General  
Ciclo Lectivo: 2025 - 1er Año  
Carga Horaria: 2 módulos semanales + 1 módulo de TAIN (1er sábado del mes)  
Prof. Yoselin Rodriguez

### **2. FUNCIONES DE LA CÁTEDRA**

La cátedra, en base a la Resolución N° 3121/04, ofrece desde la propuesta de enseñanza acciones de fortalecimiento de actividades de formación, investigación y extensión del Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 210, promoviendo así “un espacio de tratamiento, resignificación y producción de conocimiento tanto de la disciplina o campo disciplinar involucrados, como de las estrategias de transposición didáctica respectivas” (pp 3). De esta forma, la cátedra se presenta como el inicio del recorrido formativo pedagógico, ofreciendo un espacio de introducción a la institución. Este espacio se desarrolla en concordancia con el proyecto institucional vigente, promoviendo una educación inclusiva y de calidad, integrando transversalmente la Educación Sexual Integral, así como la reflexión crítica sobre las prácticas de enseñanza. Este espacio pretende proporcionar herramientas para el desarrollo de técnicas de estudio, fomentando actividades de socialización entre pares y acompañándolos en este nuevo comienzo, considerando la diversidad de trayectorias educativas que traen consigo.

Por lo que, el espacio de extensión se concibe como un espacio de articulación y compromiso entre los diferentes actores sociales, en particular la comunidad educativa y la sociedad en general. Promoviendo en los alumnos, la identificación de las necesidades y desafíos concretos de la sociedad, para luego diseñar acciones orientadas a abordarlas o

aproximarse a su resolución. Esta dinámica constituye una valiosa oportunidad para iniciar la vinculación con actividades de extensión, fortaleciendo la relación entre el ámbito académico y el entorno social.

De igual forma, la vinculación con actividades de investigación pretende dar cuenta de espacios de revisión y adopción de herramientas tales como redactar crónicas, efectuar entrevistas, análisis de diseños de clase u observación de clases, que permitan elaborar una articulación entre lo teórico y lo práctico y que colabore en construir y deconstruir saberes que vamos adquiriendo a lo largo de la cursada, y puedan darse a conocer. Esto irá en vinculación con el espacio de extensión donde proponemos la elaboración de un espacio de taller para los niños de la comunidad que permita el fortalecimiento del contexto educativo, en articulación con la Escuela N° 26, y donde los estudiantes puedan diseñar y poner en acción un diseño que interviene significativamente en el entorno local, promoviendo así una participación que vincule la educación con las realidades y necesidades del contexto.

### **3. FUNDAMENTACIÓN**

La materia de Didáctica General se enmarca en el Primer año del profesorado de Educación Primaria en el ISFDyT N° 210 de La Plata, correspondiente al sistema de educación pública de gestión estatal de la Provincia de Buenos Aires, y que tiene convenio entre la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) y la organización sindical de Unión de Personal Civil de la Nación (UPCN). El ISFDyT N° 210 cuenta con dos sedes:

- **Sede central:** Ubicada en el centro de la ciudad de La Plata, en Calle 36 N°382, entre 2 y 3. En esta sede se dictan las siguientes carreras:
  - Profesorado de Educación Secundaria en Geografía.
  - Profesorado de Educación Secundaria en Ciencias Políticas.
  - Tecnicatura Superior en Análisis de Sistemas.
  - Tecnicatura Superior en Enfermería.
- **Extensión áulica:** Situada en la localidad de Abasto, en Calle 516 bis, entre 207 y 208, compartiendo edificio con la Escuela de Educación Secundaria N°73. En esta sede se ofrecen las siguientes carreras:
  - Profesorado de Educación Inicial.
  - Profesorado de Educación Primaria.
  - Tecnicatura Superior en Acompañamiento Terapéutico.
  - Tecnicatura Superior en Higiene y Seguridad en el Trabajo.

La materia de Didáctica General se inscribe en el Diseño Curricular del Profesorado de Educación Inicial y Primaria, por lo que tiene como propósito y finalidad establecer las bases y marcos referenciales que permitan a los docentes en formación conocer el conjunto de teorías que posibilitan un posicionamiento como enseñante. El diseño curricular de los profesados de Educación Inicial y Primaria está estructurado en materias que se organizan en cinco Campos Curriculares y Trayectos Formativos Opcionales, por lo que las materias allí organizadas aluden a ciertos recortes temáticos de las disciplinas, a los fines de constituir objetos de estudio y de prácticas, que serán enseñados en la Formación Docente, teniendo a Didáctica General como parte del Campo de la Fundamentación.

La cátedra se constituye como una oportunidad para que los estudiantes puedan posicionarse en su formación como futuros docentes, a partir del conocimiento de teorías y la recuperación de los debates y transformaciones que han tenido lugar en el campo de la didáctica desde sus orígenes hasta la actualidad. Este enfoque contribuye a visibilizar aspectos clave de las prácticas educativas. Al tratarse de una materia de primer año, no cuenta con correlatividades con otras asignaturas, lo que plantea el desafío de trabajar en la construcción, de manera conjunta entre estudiantes y docentes, de estrategias que les permitan apropiarse y comprender las lógicas de las prácticas de lectura y escritura académica. Estas habilidades son fundamentales, no solo para los años posteriores de formación, sino también para su futura profesionalización docente.

Entendemos la Didáctica como una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, cuya misión es describir y explicar estas acciones para abordar de manera más efectiva los problemas que las prácticas educativas plantean a los docentes (Camilloni, 2007). Es un campo en constante revisión y análisis, que se nutre de los aportes de otros campos disciplinares. El objeto de estudio de la Didáctica es la enseñanza; sin embargo, no se limita a su análisis, sino que también busca generar conocimientos que permitan intervenir en las prácticas educativas para mejorarlas. Su objetivo principal es el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje, considerando los diversos elementos que intervienen en esta relación (Díaz Barriga, 1988).

El posicionamiento de la cátedra parte del entendimiento de que los procesos de aprendizaje y enseñanza incluyen un componente de compromiso social orientado a la transformación educativa. Esto requiere que los docentes reflexionen sobre la realidad no solo de las aulas sino de las otras dimensiones que atraviesan al currículum y la enseñanza, por lo que entendemos que la enseñanza no es neutral y persigue una intencionalidad, por lo que como señala Freire (2003), toda educación es política, en tanto refleja y reflexiona sobre

la complejidad y los discursos que atraviesan las instituciones y la enseñanza en la actualidad. En este sentido, la enseñanza se concibe como una práctica compleja, profundamente influida por lo social y caracterizada por una multidimensionalidad que la atraviesa en todas sus formas.

De esta forma, nos parece fundamental y transversal en la cátedra, una propuesta de enseñanza que se articula con la Ley N° 26150/06 de “Educación Sexual Integral” y a su vez con la Resolución 1664/2017 de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, que establece la Inclusión Educativa para todas las personas y que da el reconocimiento a todas las trayectorias, particularidades y necesidades de cada uno de los alumnos.

#### **4. EXPECTATIVAS DE LOGRO**

Se espera que los estudiantes sean capaces de:

- Participar en actividades institucionales que promuevan la apropiación de valores fundamentales para el desarrollo profesional, personal y social.
- Desarrollar y aplicar estrategias que fortalezcan los procesos de lectura, escritura y oralidad, contribuyendo al aprendizaje integral de los estudiantes.
- Analizar críticamente las prácticas de enseñanza, reflexionando sobre el rol del docente como mediador en los procesos de aprendizaje.
- Reconocer y aplicar las principales teorías y enfoques didácticos, construyendo posicionamientos sólidos que evidencien la apropiación de los contenidos de la materia y la reflexión de la práctica docente.

#### **5. PROPÓSITOS DEL DOCENTE**

- Generar el uso de herramientas conceptuales, metodológicas y operativas del campo de la Didáctica, orientando a los estudiantes en la construcción de saberes teóricos y prácticos sobre la enseñanza.
- Propiciar instancias de reflexión colectiva sobre las prácticas educativas.
- Construir instancias de enseñanza y aprendizaje donde los estudiantes puedan problematizar los conceptos del Campo de la Didáctica
- Fortalecer el análisis crítico de las experiencias áulicas y su resignificación en la práctica docente.

## **6. ENCUADRE METODOLÓGICO**

Se propone un encuadre metodológico basado en encuentros semanales de dos horas de duración, durante los cuales se desarrollará una secuencia progresiva de contenidos. La propuesta abordará un enfoque teórico-práctico, en el que las lecturas indicadas y los materiales seleccionados permitirán explorar diversos conceptos teóricos del campo disciplinar de la Didáctica, al mismo tiempo que se integrarán recursos concretos de la enseñanza que reflejan la realidad del proceso educativo. Este enfoque busca establecer un diálogo entre los fundamentos teóricos y las prácticas docentes, favoreciendo una comprensión integral y aplicada de la disciplina, a su vez que se favorecerá la participación de los alumnos.

Durante las clases se realizarán actividades grupales que fomenten la socialización entre pares y la construcción colectiva del conocimiento, complementadas con espacios de trabajo individual que permitan a los estudiantes desarrollar su propio recorrido y posicionamiento crítico. Se busca que los estudiantes reflexionen sobre sus aprendizajes mediante lecturas, consultas y discusiones en clase, promoviendo el intercambio de ideas y perspectivas. La intervención docente se centrará en problematizar los saberes, orientando la construcción del conocimiento a través de la reflexión sobre los contenidos y textos trabajados, al mismo tiempo que se establece un diálogo con los saberes adquiridos en la práctica docente. Asimismo, se reconoce al alumno como un docente en formación, por lo que la diversidad y la heterogeneidad de los conocimientos serán elementos clave en el aula, contribuyendo a transformar las situaciones de enseñanza y aprendizaje en experiencias altamente enriquecedoras para todos los involucrados en el proceso educativo.

## **7. RECURSOS**

Los recursos previstos para el desarrollo de las clases incluyen aquellos básicos para la explicación en el aula, como el pizarrón, tiza, papeles, afiches, fibrones y medios audiovisuales (cañón, sonido, etc.). Además, se utilizará el Campus Virtual del ISFDyT 210 como espacio de comunicación y organización de las lecturas, facilitando el acceso a los materiales y la interacción entre estudiantes y docentes. También se incorporarán recursos audiovisuales, como videos, para apoyar la comprensión de los temas tratados.

Dado que se trata de un primer año, se ofrecerán guías de lectura que simplifiquen el abordaje de los textos, centrandó la atención en los objetivos y propósitos definidos en la propuesta. Este enfoque busca acompañar a los estudiantes en su introducción a la lectura

académica, proporcionando herramientas para su análisis y comprensión. Asimismo, se promoverán ejercicios de escritura académica que orienten el proceso de aprendizaje, tanto en su rol como estudiantes como en su futura práctica docente.

Finalmente, se brindarán ejemplos de planificaciones de clases que permitan a los estudiantes adentrarse en el oficio docente. El análisis de estos diseños les ofrecerá la oportunidad de trabajar diversos contenidos de la materia, al tiempo que reflexionan, analizan y tensionan los saberes y prácticas propias del campo educativo.

## **8. CONTENIDOS Y BIBLIOGRAFÍA**

### **UNIDAD 1. La Enseñanza como objeto de estudio de la Didáctica**

La enseñanza como práctica social. Definición genérica y elaborada del concepto de enseñanza. La buena enseñanza. Enfoques y modelos de enseñanza. Relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje. La enseñanza como objeto de estudio de la Didáctica.

#### **BIBLIOGRAFÍA:**

- Basabe, Laura y Cols, Estela. (2007). La enseñanza. En Alicia Camilloni, Estela Cols, Laura Basabe y Silvina Feeney. El saber didáctico (pp.125-161). Buenos Aires: Paidós.
- Davini, María Cristina (2008). Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Cap. 3 “La Didáctica”. Buenos Aires. Editorial Santillana.
- Feldman Daniel (2010). Didáctica General. Aportes para el desarrollo curricular. Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD). Argentina. Ministerio de Educación. Cap. 2: Modelos y enfoques de enseñanza: una perspectiva integradora. Disponible en: <https://cedoc.infod.edu.ar/review/didactica-general-de-daniel-feldman/>
- Freire, Paulo (2003). El grito manso. Cap. 5 “Elementos de la Situación Educativa”. Argentina. Siglo Veintiuno Editores.

### **UNIDAD 2. LA PROGRAMACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y SUS COMPONENTES**

Conceptualización de los componentes de la programación de la enseñanza desde una perspectiva didáctica. 1. Marco referencial. 2. Intenciones educativas: propósitos y objetivos. 3. Contenidos: transformación del contenido. Criterios de selección, organización y

secuenciación. 4. Estrategias de Enseñanza: métodos, técnicas, estrategias. 5- Evaluación: tipos y criterios de evaluación.

### **BIBLIOGRAFÍA:**

- Anijovich, Rebecca y Mora, Silvia (2010). Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. Cap. 1 “¿Cómo enseñamos? Las estrategias entre la teoría y la práctica”. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Cols, Estela (2004). La programación de la Enseñanza. Ficha de Cátedra. Didáctica I. UBA.
- Davini, María Cristina (2008). Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Cap. 11 “La Evaluación”. Buenos Aires. Editorial Santillana.
- Feldman, Daniel (2010) Capítulo 4: La Programación. En: Didáctica General. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación: INFOD. (Selección de páginas: pp. 44 - 47)
- Feldman, Daniel (2010) Didáctica General: Capítulo 4: La Programación (pp. 49-55). Buenos Aires. Paidós
- Steiman, Jorge (2012). Más didáctica (en la educación superior). Cap. 1: “Los proyectos de cátedra”. Buenos Aires. Universidad Nacional de San Martín y Miño y Dávila.

### **UNIDAD 3. LA DIDÁCTICA COMO DISCIPLINA Y ENFOQUES ACTUALES.**

Constitución histórica del campo del saber de la Didáctica. Desarrollos actuales de la Didáctica. Relaciones entre la Didáctica General y las Didácticas Especiales. Reconceptualización de la Didáctica como discurso de la escolaridad. Intervenciones didácticas y prácticas de enseñanza en contextos formativos diversos. Aportes de la Didáctica a la programación de la enseñanza. La investigación didáctica y la producción de conocimiento didáctico.

### **BIBLIOGRAFÍA:**

- Camilloni, Alicia. (2007). Justificación de la didáctica (cap. 1). En Alicia Camilloni, Estela Cols, Laura Basabe y Silvina Feeney. Op.Cit. (pp.19-22).

- Camilloni, Alicia, Davini, María Cristina, Edelstein, Gloria, Litwin, Edith, Souto, Marta, Barco, Susana (2008). Corrientes Didácticas Contemporáneas. Cap. 2 “Conflictos en la evolución de la Didáctica. La demarcación de la Didáctica General y las Didácticas Especiales”. Buenos Aires. Paidós.
- Davini, María Cristina. (2008). Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires: Santillana. Cap. 3: La didáctica (pp.53-74).
- Picco, Sofía; Marchese, Elisa; Hoz, Gabriela. (EN PRENSA). ¿Sobre qué temas produce saberes la Didáctica en la actualidad? (cap. 2). 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).

## 9. BIBLIOGRAFÍA AMPLIATORIA

### UNIDAD 1:

- Fenstermacher, Gary y Soltis, Jonas (1999). Enfoques de la Enseñanza. Buenos Aires. Amorroutu. Cap. 1 “Enfoques de la Enseñanza”.
- Litwin, Edith (2008). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Cap. 2 “Nuevos marcos interpretativos para el análisis de las Prácticas Docentes”. Buenos Aires. Paidós.
- Pruzzo, Vilma. (2014). Didáctica general. Investigación empírica y discusiones teóricas. Argentina: AMAX. Cap. 2: La enseñanza, objeto de estudio de la Didáctica. Cap. 3: La enseñanza entre la praxis y la poiesis. Aportes a la Didáctica general. Disponible en:  
[https://www.academia.edu/24020409/Did%C3%A1ctica\\_General.\\_Investigaci%C3%B3n\\_emp%C3%ADrica\\_y\\_discusiones\\_te%C3%B3ricas](https://www.academia.edu/24020409/Did%C3%A1ctica_General._Investigaci%C3%B3n_emp%C3%ADrica_y_discusiones_te%C3%B3ricas)

### UNIDAD 2:

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



- Araujo, Sonia (2014). Docencia y enseñanza. Una introducción a la Didáctica. Cap. 3 “Aportes para el debate en torno de la finalidad, los contenidos, el método y la evaluación: en búsqueda de principios para la práctica pedagógica”. Bernal. Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.
- 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.
- 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).
- Orienti, Noelia y Justianovich, Silvina. (2017). Decisiones metodológicas en la enseñanza. Ficha de la cátedra Didáctica y currículum, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/120422>
- 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. Disponible en <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. Disponible en <http://www.investigacionenlaescuela.es/revista-investigacion-en-la-escuela>
- Terigi, Flavia. (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Conferencia de apertura del ciclo lectivo 2010, Santa Rosa, La Pampa. Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa. Disponible en <https://www.google.com/Terigi>

### **UNIDAD 3:**

- Camilloni, Alicia, Cols, Estela, Basabe, Laura y Feeney Silvia (2007). El saber didáctico. Cap. 2 “Didáctica general y didácticas específicas”. Buenos Aires. Paidós.
- Camilloni, Alicia; Davini, María Cristina; Edelstein, Gloria; Litwin, Edith; Souto, Marta y Barco, Susana (1997). Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires. Paidós.
- Cometta, Ana Lía. (2001). La construcción del conocimiento didáctico desde la investigación y su relación con la práctica. ¿Qué conocimiento? ¿Qué didáctica? Didáctica – Año lectivo 2020. U.N.L.P. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Fundamentos en Humanidades, 2 (3), 56-76. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=18400303>
- Davini, María Cristina (1995). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires. Paidós.
- Díaz Barriga, Ángel. (1998). La investigación en el campo de la didáctica. Modelos históricos. Revista Perfiles Educativos, 20 (79-80), 5-29 (selección pp. 13-29). Recuperado de: [http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles\\_articulo.php?clave=1998-79-80-5-29](http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=1998-79-80-5-29)

## 10. PRESUPUESTO Y DISTRIBUCIÓN DE LOS TIEMPOS: CRONOGRAMA TENTATIVO

<b>PRIMER CUATRIMESTRE</b>	
<b>CLASE</b>	<b>CONTENIDO</b>
<b>Unidad 1</b>	
1	La enseñanza como objeto de estudio de la Didáctica.
2	Definición genérica y elaborada de la enseñanza. La buena enseñanza.
3	Características de la enseñanza en la escuela. Elementos de la situación educativa. La enseñanza como práctica social.

4	Enfoques de la enseñanza: técnico, ejecutivo y liberador.
5	La educación especial en la agenda de la Didáctica.
6	Exposiciones Grupales
7	Exposiciones Grupales
<b>Unidad 2</b>	
8	La programación de la enseñanza: enfoques y funciones.
9	Componentes de la programación de la enseñanza: Marco Referencial e Intenciones Educativas
10	Componentes de la programación de la enseñanza: Contenidos de Enseñanza.
11	Componentes de la programación de la enseñanza: Estrategias de Enseñanza.
12	Componentes de la programación de la enseñanza: Evaluación.
13	Trabajo Práctico 1
<b>SEGUNDO CUATRIMESTRE</b>	
<b>Unidad 3</b>	
14	Didáctica como disciplina teórica y práctica.
15	Historia de la Didáctica. Sus hitos.
16	Temas problemas sobre los que produce saberes la Didáctica.
17	Relaciones entre la Didáctica General y las Didácticas Especiales.
18	Intervenciones didácticas y prácticas de enseñanza en contextos formativos diversos.
19	Reconceptualización de la Didáctica como discurso de la escolaridad.

20	Aportes de la Didáctica a la programación de la enseñanza. La investigación didáctica y la producción de conocimiento didáctico.
21	Repaso General
22	Trabajo Final Articulador
23	Recuperatorio

## **11. ARTICULACIÓN CON EL ESPACIO DE LA PRÁCTICA DOCENTE O CON LA PRÁCTICA INSTRUMENTAL Y EXPERIENCIA LABORAL**

La cátedra busca contribuir al análisis crítico de la práctica docente, entendiendo este espacio como una instancia clave de aprendizaje para quienes transitan la formación profesional. En este sentido, se pretende acompañar a los estudiantes en la reflexión sobre su propia práctica, fomentando sus inquietudes, ideas y propuestas. Este ejercicio incluye la revisión de sus trayectorias personales y escolares, reconociéndolas como espacios de formación significativos.

Para ello, se trabajará en la construcción de crónicas personales, similares a bitácoras, que permitan a los estudiantes desarrollar narrativas reflexivas sobre su recorrido en el profesorado. Estas narrativas incluirán elementos de los contenidos abordados en la materia, estableciendo una articulación directa con las experiencias y aprendizajes de Práctica Docente I, enriqueciendo así el proceso de formación integral.

## **12. EVALUACIÓN**

Consideramos la evaluación como un proceso continuo que permite valorar el progreso de los estudiantes hacia los objetivos de la enseñanza y sus propósitos más relevantes. No se limita a un momento final, sino que se desarrolla a lo largo del proceso educativo (Davini, 2008). Por lo tanto, la evaluación será permanente y formativa, enfocándose en aspectos como el manejo de conceptos trabajados, la capacidad de establecer relaciones entre los contenidos de Didáctica y los de otras materias, la integración de conocimientos previos con nuevos, y el uso de estrategias para resolver problemas. Además, se valorará la habilidad de aplicar conceptos teóricos en contextos prácticos y concretos. Se destacará, asimismo, la participación activa en clase, incluyendo la expresión de dudas y la

colaboración en la construcción colectiva del conocimiento, promoviendo así un aprendizaje significativo y reflexivo.

En esta línea, se plantearán tres instancias concretas de evaluación que incluirán los siguientes instrumentos:

1. **Exposición grupal:** enfocada en los contenidos de la primera unidad, con el objetivo de fomentar el trabajo colaborativo y la apropiación de conceptos clave.
2. **Trabajo práctico:** centrado en el análisis crítico de una planificación de clases, buscando vincular los aspectos teóricos con situaciones concretas de la práctica docente.
3. **Trabajo integrador:** que articule ideas centrales de las tres unidades trabajadas, promoviendo una visión holística y reflexiva sobre los contenidos abordados.

Paralelamente, se incorporará la elaboración de **crónicas de clase**, concebidas como un dispositivo reflexivo que registre los avances, logros y desafíos que los estudiantes experimenten durante la cursada. Estas crónicas, entendidas como relatos interactivos y revisables, permitirán preservar la memoria de las experiencias de aprendizaje y fomentar una construcción colectiva del conocimiento (Barcia, De Moraes Melo y López, 2017).

## **CRITERIOS DE EVALUACIÓN**

- Comprensión de las principales características de los contenidos trabajados a lo largo de la materia.
- Referencia a las categorías conceptuales trabajadas en clases y con los autores
- Coherencia y criticidad en las escrituras de los trabajos prácticos y las crónicas.

## **ACREDITACIÓN DE LA MATERIA**

En coincidencia con el Régimen Académico Marco Jurisdiccional (Resolución 4043/09), los modos de acreditación de la materia son:

### **Aprobación de la cursada sin examen final:**

- Asistencia a no menos del 60% de las clases presenciales.
- Participación y cumplimiento de las actividades propuestas.
- Elaboración de crónicas de clase
- Aprobación de las tres instancias de evaluación, en tiempo y forma, con nota no menor a 7 (siete) puntos. Se presentará una instancia de reescritura para los trabajos

prácticos que no han logrado la calificación mínima para la aprobación. Sin la aprobación de éstos, no se pasará al coloquio integrador

- La asistencia y participación en el coloquio final.

#### **Aprobación de la cursada con examen final:**

- Asistencia en un 60% de las clases.
- Participación y cumplimiento de las actividades propuestas.
- Elaboración de crónicas de clase
- Aprobación de las tres instancias de evaluación, en tiempo y forma, con una calificación igual o mayor a 4 (cuatro). Se presentará una instancia de reescritura para los trabajos prácticos que no han logrado la calificación mínima para la aprobación.
- La aprobación del examen final oral, con una calificación igual o mayor a 4 (cuatro).

#### **Aprobación de la cursada con examen final libre:**

- Asistencia optativa a clase.
- Aprobación de un trabajo escrito previo a la instancia de evaluación oral.
- Contactarse por correo electrónico con la profesora no menos de 30 días antes de la fecha de la mesa de finales.
- Aprobación de un trabajo escrito individual a entregarse 15 días antes de la fecha de la mesa de finales. Si esta instancia se acredita, se puede proseguir con la evaluación oral.
- Examen oral individual con una calificación mínima de 4 (cuatro puntos) en el que se evalúan contenidos y materiales de consulta obligatoria y ampliatoria (es decir, se debe estudiar la totalidad de los materiales que se consignan en el presente programa).

#### **MATERIAL DE CONSULTA PARA LA PROPUESTA:**

- Barcia, M., De Moraes Melo, S. y López, A. (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>
- Camilloni, Alicia. (2007). Justificación de la didáctica (cap. 1). En Alicia Camilloni, Estela Cols, Laura Basabe y Silvina Feeney. Op.Cit. (pp.19-22)
- Davini, María Cristina (2008) Métodos de enseñanza: Didáctica General para maestros y profesores. La ed. Santillana, Buenos Aires.

- Díaz Barriga, Ángel. (1998). La investigación en el campo de la didáctica. Modelos históricos. Revista Perfiles Educativos, 20 (79-80), 5-29 (selección pp. 13-29). Recuperado de: [http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles\\_articulo.php?clave=1998-79-80-5-29](http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=1998-79-80-5-29)
- DGCyE. Resolución 1664/2017 “Educación Inclusiva”
- DGCyE. Resolución 4043/09 “Régimen Académico Marco Jurisdiccional”.
- DGCyE. Resolución 4154/07 “Diseño Curricular del profesorado de Educación Inicial y Primaria”.
- DGCyE. Resolución N° 3121/04 “Pautas para la implementación de Cobertura de Cátedra”
- Freire, Paulo (2003). El grito manso. Cap. 5 “Elementos de la Situación Educativa”. Argentina. Siglo Veintiuno Editores.
- Ley Nacional N° 26150/06 “Ley Educación Sexual Integral” y sus posteriores modificatorias
- Ley Nacional N° 26.206 “Ley Nacional de Educación”.
- Ley Provincial N° 13.688 “Ley Provincial de Educación. Provincia de Buenos Aires”.

## BIBLIOGRAFÍA

Achilli, E. (2013). Investigación socioantropológica en educación. Para pensar la noción de contexto. En: Historia y vida cotidiana en educación: perspectivas interdisciplinarias. Editorial Manantial.

Alliaud, A. (2019). El Campo de la práctica en la formación docente. Material de trabajo para educadores y educadoras. Cuadernos del IICE N° 1. Buenos Aires: EFFL.

Anijovich, R. y otras. (2009). La Observación. Educar la mirada para significar la complejidad. En Transitar la formación pedagógica. Buenos Aires, Paidós.

Anijovich, Rebeca y Mora, Silvia. (2010). Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Basabe, L. y Cols, E. (2007). La enseñanza. En: Camilloni, A. y otras (2007). El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós.

Barcia, M., De Morais Melo, S. y López, A. (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>

Carmona, B. (2024). Informe Final de Práctica de la Enseñanza. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Cols, E. (2004). La programación de la enseñanza. Ficha de Cátedra: Didáctica I. Universidad de Buenos Aires.

Davini, M.C. (1998) Capítulo I: introducción. En: El currículum de formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Davini, M. C. (2008). Cap. 11: La Evaluación. En: Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires. Editorial Santillana.

De Alba, A. (1998) Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas. Miño y Dávila Editores S.R.L.

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.

Edelstein, G. (2011). Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires, Paidós.



Ferry, Giles (1997). Acerca del concepto de formación. En *Pedagogía de la formación* (pp. 53-58). Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Freire, P. (2003). Elementos de la situación educativa. En: *El grito manso*. Siglo XXI: Buenos Aires.

Freire, Paulo (2016). *El maestro sin recetas. El desafío de enseñar en un mundo cambiante*. Siglo XXI.

Frigerio, G. y Poggi, M. (1996). Un análisis de las instituciones educativas (AIE) para un proyecto. En *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*. Santillana. Buenos Aires. Argentina.

Frigerio, G. y Poggi, M. (1996). Requisitos para exploraciones y registros. En *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*. Santillana. Buenos Aires. Argentina.

Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma. Selección de capítulos: Capítulo 3: la observación participante y Capítulo 4: la entrevista etnográfica o el arte de la “no directividad”.

Larrosa, Jorge (2006). Una lengua para la conversación. En Larrosa, Jorge y Skliar, Carlos (Coords.) *Entre Pedagogía y Literatura* (pp. 25-39). Miño y Dávila Editores.

Larrosa, Jorge (2009). Experiencia (y alteridad) en educación. En Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge (Comps.) *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Homo Sapiens.

López, Aldana y Hoz, Gabriela. (2020). La construcción del contenido a enseñar y sus problemas didácticos (cap. 4, pp.71-82). En: Marina Barcia; Susana de Moraes 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>

Remedi, E. (2004) “La intervención educativa”. Conferencia la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional. México, D.F. Disponible en: [http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancodecursosnivelesuperior/seccion2/fortalecimiento-de-las-trayectorias/Conferencia\\_Eduardo\\_Remedi\\_1\\_.pdf](http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancodecursosnivelesuperior/seccion2/fortalecimiento-de-las-trayectorias/Conferencia_Eduardo_Remedi_1_.pdf)

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.

Villa, A.(2024). Pedagogía del territorio: Gestión educativa social y comunitaria. Proyección institucional extramuros. Buenos Aires: Noveduc.

Yentel, N. (2006). Institución y cambio educativo: una relación interferida. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.

## ANEXOS

1. Audio de la Entrevista al secretario del ISFDyT N° 210:  
<https://drive.google.com/file/d/17CMPWfhC6rI8Kx5g64ji73DfYZ4pkixe/view?usp=sharing>
2. Material de Diseño de Entrevista a Personal Administrativo - ISFDyT N° 210 (elaborado por Ariana Pinillos, Candela López y Yoselin Rodriguez):  
<https://docs.google.com/document/d/1x54jilbgQM7ExlUFDfRlCobecM5ZXIRkBsUTybjtsI2Y/edit?usp=sharing>
3. Programa enviado por mi co-formadora Elisa Marchese de la materia de Didáctica General - 1er año del Profesorado de Educación Inicial y Primario - ISFDyT N° 210 -  
<https://docs.google.com/document/d/1MGjIH6EicOWrvify-qJkRYwhSE6JBP4D/edit?usp=sharing&oid=110992764154710716376&rtpof=true&sd=true>
4. Transcripción de Entrevista al secretario del ISFDyT N° 210:  
[https://docs.google.com/document/d/1XgPhesPDzsh4muW7\\_2d3LOyHM\\_3UkazW/edit?usp=sharing&oid=110992764154710716376&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/document/d/1XgPhesPDzsh4muW7_2d3LOyHM_3UkazW/edit?usp=sharing&oid=110992764154710716376&rtpof=true&sd=true)
5. Proyecto de Extensión “La Escuela Rural, una mirada desde la Formación Docente”  
<https://www.fahce.unlp.edu.ar/facultad/secretarias-y-prosecretarias/extension/proyectos/proyectos-fahce/la-educacion-rural-una-mirada-desde-la-formacion-docente>
6. Instrumento Elaborado para la Observación de Clases de mi co-formadora  
[https://docs.google.com/document/d/1pWdzgYbzGCbJbo7-mpUGo8a2\\_VKaGa7ker5a8\\_ivwDU/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/1pWdzgYbzGCbJbo7-mpUGo8a2_VKaGa7ker5a8_ivwDU/edit?usp=sharing)
7. Instrumento Elaborado para la Observación entre pares  
<https://docs.google.com/document/d/1TE0E48kNEq7G2S-Ys856Wa8tOapUZP2Ai8x7N9d6BtE/edit?usp=sharing>
8. Consigna de Evaluación Final, elaborada en conjunto con Elisa  
<https://docs.google.com/document/d/1hmKbut5IavB-YoNxQB0-2IfNi8wr9lgzqobfCm0-Dhk/edit?usp=sharing>

9. Consigna de Lectura Cruzada para los alumnos, elaborada en conjunto con Elisa  
<https://docs.google.com/document/d/1SxR4E5Gsv9q8WIRZid3NKNvBxcpKMV3m/edit?usp=sharing&oid=110992764154710716376&rtpof=true&sd=true>
10. Compilación de la evaluación por parte de mis alumnos a mi espacio de prácticas  
<https://drive.google.com/file/d/1BHOv9teyVXmnQpHaM1dsDpAWuw2Nmf41/view?usp=sharing>