



Provincia de Río Negro
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

VIEDMA, 29 DE DICIEMBRE DE 2017

VISTO:

El Expediente N° 91309-EDU-2017 del registro de Consejo Provincial de Educación – Ministerio de Educación y Derechos Humanos, y

CONSIDERANDO:

Que mediante el mismo se tramita la aprobación del Plan de Estudios del Postítulo: “Actualización Didáctico - Disciplinar en el Marco del Proyecto ESRN”;

Que la Escuela Secundaria Río Negro (ESRN) forma parte de una iniciativa que busca establecer una política educativa jurisdiccional que aborde estas problemáticas desde una perspectiva integral que propone la transformación de la matriz escolar tradicional e inicia un camino hacia una nueva que garantice los derechos de aprendizaje del siglo XXI;

Que el Ministerio de Educación y DDHH de la Provincia de Río Negro ha puesto en práctica distintas estrategias que apuntaron a trabajar diversas dimensiones en el proceso de implementación de la ESRN y que implicaron la articulación entre líneas de trabajo y dispositivos que se despliegan en el territorio;

Que la propuesta de Actualización Didáctico – Disciplinar se desarrollará con instancias presenciales y virtuales, utilizando el Campus Virtual del Ministerio de Educación y DD.HH.;

Que la instancia de formación de Postítulo, se acreditará según Resolución CPE 747/07 con un total de 200 horas reloj, destinado a docentes de la Educación Secundaria de la Provincia de Río Negro;

Que considera tres componentes: **Preceptores** (relacionada a la función pedagógica); **Profesores** (relacionado a la enseñanza con tres líneas: renovación de la enseñanza, fortalecimiento disciplinar y práctica docente); **Equipo Directivo** (resignificar la conducción escolar y la organización institucional en el marco del Régimen Académico);

Que tiene como propósito acompañar la implementación de la ESRN como política educativa jurisdiccional para la Educación Secundaria Obligatoria en la Provincia de Río Negro a través de un proyecto integral que considere a todos los actores institucionales; acompañar el proceso de apropiación desde el análisis de las prácticas educativas que requiere el diseño curricular vigente para su mejora;

Que la Actualización Didáctico Disciplinar surge de la acción articulada entre la Dirección de Educación Secundaria y la Dirección de Planeamiento, Educación Superior y Formación del Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la Provincia de Río Negro,



Provincia de Río Negro
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

Que corresponde dictar la norma legal correspondiente;

POR ELLO, y de acuerdo a las facultades conferidas por el Artículo 165° de la Ley 4819

LA PRESIDENTE
DEL CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
R E S U E L V E:

ARTICULO 1°.- APROBAR el Plan de Estudios del Postítulo: “Actualización Didáctico – Disciplinar en el Marco del Proyecto Escuela Secundaria Río Negro ”, que como Anexo I forma parte integrante de la presente resolución.-

ARTICULO 2°.- APROBAR las postulaciones a otorgar, según destinatario:

Para Equipo Directivo:

“Actualización Didáctico – Disciplinar en Gestión Institucional en el Marco del Proyecto ESRN”

Para Preceptores:

“Actualización Didáctico – Disciplinar en El Rol Pedagógico del Preceptor en el Marco del Proyecto ESRN”

Para docentes por área:

“Actualización Didáctico – Disciplinar en Segundas Lenguas en el Marco del Proyecto ESRN”

“Actualización Didáctico – Disciplinar en Ciencia y Tecnología en el Marco del Proyecto ESRN”

“Actualización Didáctico – Disciplinar en Ciencias Sociales en el Marco del Proyecto ESRN”

“Actualización Didáctico – Disciplinar en Lengua y Literatura en el Marco del Proyecto ESRN”

“Actualización Didáctico – Disciplinar en Educación Artística en el Marco del Proyecto ESRN”

“Actualización Didáctico – Disciplinar en Matemática en el Marco del Proyecto ESRN”

“Actualización Didáctico – Disciplinar en Educación Física en el Marco del Proyecto ESRN”

ARTICULO 3°.- ESTABLECER que las unidades curriculares del Postítulo serán coordinadas por docentes del Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la Provincia de Río Negro.-

ARTICULO 4°.- DETERMINAR que el asesoramiento de Especialistas Externos se llevará a cabo con el equipo técnico de la Dirección de Planeamiento, Educación Superior y Formación.-



Provincia de Río Negro
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

ARTICULO 5°.- ESTABLECER que la Dirección de Planeamiento, Educación Superior y Formación en conjunto con la Dirección de Educación Secundaria, evaluarán la necesidad de implementar nuevas cohortes de la mencionada propuesta de formación.-

ARTICULO 6°.- REGISTRAR, comunicar por la Secretaría General a la Dirección de Planeamiento, Educación Superior y Formación, a la Dirección de Educación Secundaria, y por su intermedio a los interesados, y archivar.-

RESOLUCION N° 5198

Mónica Esther SILVA
Presidenta
Consejo Provincial de Educación



ANEXO I - RESOLUCION Nº 5198

Proyecto Escuela Secundaria Río Negro

Responsables y coordinadores

Equipo de coordinación

- Prof. Gabriela F. Lerzo – Directora de Educación Secundaria
- Lic. Gabriela L. Yocco – Coordinadora Pedagógica Programa “Nuestra Escuela” y Programa Formación Permanente Provincia de Río Negro.
- Equipo Técnico. Dirección de Planeamiento, Educación Superior y Formación. Ministerio de Educación y DDHH – Provincia de Río Negro.
- Equipo Técnico Dirección Educación Secundaria. Ministerio de Educación y DDHH – Provincia de Río Negro.

Equipo de contenidistas y tutores

Para el desarrollo de la propuesta en sus múltiples líneas, se ha realizado una convocatoria abierta a perfiles, de diferentes instituciones de nivel superior de la provincia y de nivel nacional, que fueron seleccionados de acuerdo a criterios establecidos por la jurisdicción. Estos se definieron tomando en consideración la estructura de la propuesta. En este sentido, se consideró necesaria la incorporación de perfiles generalistas y especialistas de las diferentes áreas que componen la ESRN.

Fundamentación y Justificación de la propuesta

El concepto de inclusión educativa en la Educación Secundaria se profundiza a partir de la aprobación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006 que establece, entre otras cuestiones, la obligatoriedad de este nivel, ampliando los años de Educación Obligatoria en nuestro país -Artículo N° 16-. Dicha normativa y la Ley Orgánica de Educación 4819/12 -Artículo N° 33- establecen que la Escuela Secundaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes -y adultos- que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria.



La obligatoriedad de la Escuela Secundaria representa la promesa y apuesta histórica de la sociedad argentina – como en otros momentos lo fue la Escuela Primaria – para la inclusión efectiva de la sociedad y la cultura de los adolescentes y jóvenes desde el reconocimiento de su derecho a culminar su trayectoria escolar. Su matriz de inicio estuvo orientada casi exclusivamente a ser antecedente para la continuidad de estudios superiores. Su lógica de consolidación restringía tanto el acceso como el egreso bajo el supuesto de una perspectiva de calidad sustentada en la selección. A partir de la LEN se institucionaliza un proyecto de Escuela Secundaria que se propone formar desde sus modos organizacionales y propuestas curriculares a una activa y reflexiva ciudadanía. En este sentido, requiere garantizar el derecho a la educación entendido centralmente como derecho al acceso al conocimiento y la cultura, la formación para la ciudadanía y el mundo del trabajo. Es decir, implica revisar una escuela pensada en otras condiciones y con otro sentido.

Modificar la gramática escolar tradicional, darle nuevos sentidos al aprendizaje y pensar en una escuela para todos, en el marco de la obligatoriedad, nos desafía a preguntarnos qué tipo de experiencia formativa e integral necesitamos promover en las escuelas que garantice el derecho a la educación.

Escuela Secundaria Río Negro

Pensar en la escuela secundaria hoy nos lleva a develar y reconocer los rasgos y las características del nivel en sus orígenes para poder revisarlos, situándonos en un presente que requiere de una escuela diferente, propia de un cambio de época.

Desde los años 80, en la Provincia de Río Negro, se han desarrollado e implementado, en materia educativa, diversas iniciativas de cambio que han intentado abordar problemáticas propias de cada época. Estas diversas propuestas implementadas durante los últimos 30 años han generado un escenario diverso en el que conviven “yuxtapuestas distintas resoluciones y planes de estudio, condiciones laborales diversas y, fundamentalmente, un marco regulatorio dispar para los jóvenes que transitan la escuela secundaria en el mismo territorio provincial¹”

En este marco, las problemáticas que atravesaron y aún atraviesan la Educación Secundaria son complejas y diversas, lo que hace necesario el diseño e implementación de estrategias que las aborden. En este sentido, se reconoce lo mencionado en el Diseño Curricular (RES CPE 945/17) Anexo I que establece que “las dificultades que se presentan

¹Estos recorridos han sido explicitados y sistematizados en el Diseño Curricular vigente de la ESRN.– en el Cap. I, apartado “Antecedentes históricos”-



son múltiples y variadas. Algunas radican en las nuevas configuraciones de las relaciones entre estudiantes, docentes, directivos y familias que en ocasiones se caracterizan por la horizontalidad rompiendo con las jerarquías tradicionales que tensionan la autoridad pedagógica. Otras en las nuevas prácticas institucionales y áulicas que cuestionan tanto el modelo 'tradicional' como el 'transformador' imperante". ²En este sentido, y desde una perspectiva que no agota la complejidad del problema, la Educación Secundaria durante un largo período ha planteado diversas problemáticas que redundan en la reproducción de discursos que excluyeron y sostuvieron la calidad educativa para pocos; la presencia de dispositivos escolares que no acompañaron la estructura y organización para garantizar las diferentes trayectorias escolares; la naturalización de la repitencia y el abandono de los y las estudiantes sin garantizar el derecho a la educación; una institución escolar que propició perfiles homogéneos; prácticas estandarizadas, únicas y solitarias que no dan respuestas a las necesidades de los estudiantes que hoy transitan las instituciones educativas; solo por mencionar algunas.

Frente a esta situación brevemente desarrollada, la Escuela Secundaria Río Negro (ESRN) forma parte de una iniciativa que busca establecer una política educativa jurisdiccional que aborde estas problemáticas desde una perspectiva integral que propone la transformación de la matriz escolar tradicional e inicia un camino hacia una nueva que garantice los derechos de aprendizaje del siglo XXI. En este sentido, forma parte de una política que trasciende los esfuerzos y estrategias desplegados de manera desarticulada y en solitario por las instituciones.

Cabe destacar que este proceso no se ha dado sin resistencias, tensiones, discusiones, avances y retrocesos propios de cualquier propuesta que apunta a repensar la cultura escolar; que irrumpe la dinámica institucional y su lógica para comenzar a diagramar nuevos caminos que nos ayuden a transitar otros posibles para pensar la enseñanza y el aprendizaje, otros usos de los tiempos y espacios en el adentro y afuera escolar, el lugar de todos los actores institucionales que conforman la comunidad educativa hoy.

En este contexto, el Ministerio de Educación y DDHH de la Provincia de Río Negro ha puesto en práctica distintas estrategias que apuntaron a trabajar diversas dimensiones en el proceso de implementación de la ESRN y que implicaron la articulación entre líneas de trabajo y dispositivos que se despliegan en el territorio.

²RES CPE 945/17, Anexo 1. Pág. 12



- Asesoramiento Institucional Situado definido como un proceso continuo e intensivo de orientación ofrecido por acompañantes/tutores pedagógicos. La actividad se centra en el acompañamiento al Equipo Directivo y aborda la organización institucional que plantea la ESRN.
- Asesoramiento Disciplinar Situado como instancia de acompañamiento pedagógico y asesoramiento didáctico, con formato de ateneo, a los docentes que conforman cada área de la ESRN. Este dispositivo se trabaja de forma articulada con la Comisión Curricular provincial a partir de los documentos elaborados por ésta.
- Instancias de trabajo institucionales y de formación permanente que abordaron aspectos sustantivos de la dinámica institucional y pedagógica propuesta por la ESRN

Estos dispositivos, el recorrido del territorio y lo transitado desde el inicio de la ESRN permiten esbozar algunas problemáticas y preocupaciones que se identifican y resulta necesario abordar. Es en este sentido que **el “Proyecto ESRN” se configura como una estrategia de trabajo integral³**, que interpela a distintos actores institucionales que forman parte de la comunidad educativa. Se destaca la potencialidad que la modalidad virtual habilita como espacio de encuentro de una comunidad ampliada, que trasciende lo local para pensar en el territorio provincial. De esta manera se podrán configurar instancias de trabajo entre colegas y pares con diversas realidades a partir de temáticas comunes.

El Proyecto ESRN se inscribe en la perspectiva definida por Sandra Nicastro y Beatriz Greco (2009) que entiende a la trayectoria inscripta en una trama institucional. Esto implica una perspectiva institucional y singular a la vez, un entrelazamiento de procesos subjetivos e institucionales, educativos y de proyectos de vida. Las trayectorias sólo ocurren en las instituciones, sin ellas no tendrían lugar específico ni sentido compartido, pero que no es sólo la del estudiante sino que involucra a toda la comunidad educativa, se construye entramada con otras trayectorias de pares y profesores, de directivos y autoridades, en el marco de una organización para enseñar y aprender, y es en ese hacerse en una trama particular, que cobra su sentido.

³ Resulta una acción conjunta entre la Dirección de Educación Secundaria y el Programa “Nuestra Escuela”, que se suma a otras estrategias de trabajo articuladas con las diferentes Direcciones de Educación de la provincia.



Garantizar trayectorias educativas completas es un desafío que lleva a comprender en cada contexto y en cada situación, qué rasgos definen las trayectorias escolares de los estudiantes, qué obstáculos se les presentan, las diferencias entre sus expectativas y lo que encuentran en la escuela, para así intentar abordajes diversos desde las propuestas educativas institucionales.

Destinatarios

Docentes, Equipos Directivos, Preceptores de Educación Secundaria modalidad común de gestión estatal.

Propósitos

Generales

- Acompañar la implementación de la ESRN como política educativa jurisdiccional para la Educación Secundaria Obligatoria en la Provincia de Río Negro a través de un proyecto integral que considere a todos los actores institucionales.
- Generar espacios de trabajo que tiendan puentes entre la política educativa provincia para la Educación Secundaria, lo establecido en el Diseño Curricular para el nivel y las prácticas institucionales.

Específicos

- Acompañar el proceso de apropiación curricular en el marco del fortalecimiento de la ESRN desde el análisis de las prácticas educativas actuales que requiere el diseño curricular vigente para su mejora, a través de una propuesta de actualización didáctico - disciplinar.

Líneas de trabajo

La presente propuesta de actualización didáctica – disciplinar está destinada a docentes de la Educación Secundaria. (instancia de formación de postítulo acreditable según Resolución CPE 747/07 - 200 horas, con una duración de dos cuatrimestres. Este está definido por tres componentes:

- Para los **docentes-preceptores** relacionada a la función pedagógica de los preceptores (acompañamiento a las trayectorias estudiantiles, vínculo entre los estudiantes y la escuela, función tutorial).



- Para **docentes-profesores** relacionado a la enseñanza. Este tiene tres líneas: **renovación de la enseñanza, fortalecimiento disciplinar y práctica docente.**
- Para el **Equipo Directivo** que tendrá como principal eje de trabajo resignificar la conducción escolar y la organización institucional en el marco del Régimen Académico.

Contará con espacios - módulos comunes y otros diferenciados según rol.

Aquellos docentes que no cuenten con título docente específico para el nivel, se acreditará la carga horaria transitada.

Carga horaria y metodología de trabajo

El presente trayecto tendrá una duración diferenciada de acuerdo a la línea de trabajo:

Actualización didáctico-disciplinar de docentes, preceptores y equipos directivos: un año, estructurada en dos cuatrimestres. 200 horas reloj.

Esta propuesta supone, la lectura y análisis de materiales -en diferentes formatos- elaborado y definidos por el equipo de contenidistas para cada trayecto específico y la participación activa de los destinatarios en cada uno de los espacios de trabajo establecidos.

Se utilizará el “Campus virtual del Ministerio de Educación y DDHH de la provincia de Río Negro”:

<http://www.campus.educacion.rionegro.gov.ar:7171/>

El uso del entorno virtual - preparado previamente para desarrollar esta propuesta – tendrá la intención de orientar la realización de los trabajos, a través de tutorías que se llevarán a cabo utilizando diversas herramientas disponibles de acuerdo al sentido específico de las actividades. En el caso de los docentes, además, se considerará el trabajo en el campo de manera presencial a nivel institucional y/o áulico -según corresponda al perfil-

Consideramos que la opción pedagógica definida para esta propuesta, permite múltiples formas de implementación formulando modos particulares de establecer el vínculo entre quien acompaña y es destinatario. No puede definirse la modalidad por la mera puesta a disposición de tecnología y se traslada la responsabilidad de la propuesta a aquello que el destinatario es capaz de hacer con los materiales que tiene a disposición; o se llevan adelante propuestas propias de una didáctica clásica en entornos tecnológicos sofisticados que operan como límites y encorsetan la capacidad de los tutores de realizar creaciones didácticas originales. Las propuestas de esta opción, desde esta perspectiva, deben



Provincia de Río Negro
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

constituirse en motores de calidad e innovación: una opción pedagógica asociada a la democratización de la formación y a la búsqueda de calidad en la masividad. Buscamos **procesos de hibridación**, como procesos socioculturales en los que prácticas discretas, que existían en forma separada se combinan para generar nuevas prácticas (prácticas renovadas).

Creemos que esta metodología propuesta, permitirá desarrollar un proceso colectivo de reflexión y discusión; compartir el conocimiento personal, enriquecerlo y potenciar el conocimiento colectivo; mejorar la comunicación y cooperación entre los integrantes de la comunidad educativa de acuerdo a cada perfil específico. Se considerará un equipo de tutores, dependiendo la cantidad de la matriculación.

Valoración:

Establecer que las propuestas formativas tendrán los siguientes puntajes a efectos de la carrera docente.

- Cada módulo otorgará 0,10 puntos, tomado como capacitación en el marco de la normativa vigente.
- La realización de la totalidad del postítulo se valorará con 200 horas reloj, en el marco de la Resolución N° 747/07 del Consejo Provincial de Educación 0,75 puntos

Estableciendo esto para todos los actores institucionales.



Mapa Curricular

Actualización Didáctico Disciplinar en el Marco del Proyecto ESRN									
"LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA ESRN: hacia la conformación de una comunidad de enseñanza"	EJE DE FORMACIÓN								
	TRAMO 1								
"Práctica trayecto 1" (20 hs)	Módulo 1: "La didáctica en perspectiva: modos de enseñar en la contemporaneidad" (40 hs)								
TRAMO 2									
"Práctica trayecto 2" (20 hs)	Módulo 2: Actualización Disciplinar								
	Educación Científica y tecnológica (40 hs)	Ciencias Sociales (40 hs)	Educación en Lengua y literatura (40 hs)	Educación Artística (40 hs)	Segundas Lenguas (40 hs)	Matemática (40 hs)	Educación Física (40 hs)	Equipo Directivos (40 hs)	Preceptores (40 hs)
TRAMO 3									
"Práctica trayecto 3" (20 hs)	Módulo 3: Actualización Didáctico Disciplinar								
	Educación Científica y tecnológica (40 hs)	Ciencias Sociales (40 hs)	Educación en Lengua y literatura (40 hs)	Educación Artística (40 hs)	Segundas Lenguas (40 hs)	Matemática (40 hs)	Educación Física (40 hs)	Equipo Directivos (40 hs)	Preceptores (40 hs)
TRABAJO FINAL INTEGRADOR (20 HS)									
Total horas práctica: 60 hs	Total TFI: 20 hs				Total horas disciplinares: 120 hs				
Total Horas Actualización Didáctico Disciplinar: 200 hs reloj.									



Correlatividades

Para cursar:	Deberá tener aprobado:
“LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA ESRN: hacia la conformación de una comunidad de enseñanza”	
Práctica trayecto 1	
Práctica trayecto 2	Práctica trayecto 1
Práctica trayecto 3	Práctica trayecto 1 Práctica trayecto 2
EJE DE FORMACIÓN:	
Módulo 1: “La didáctica en perspectiva: modos de enseñar en la contemporaneidad”	
Módulo 2: Actualización Disciplinar	Módulo 1: “La didáctica en perspectiva: modos de enseñar en la contemporaneidad”
Módulo 3: Actualización Didáctico Disciplinar	Módulo 1: “La didáctica en perspectiva: modos de enseñar en la contemporaneidad” Módulo 2: Actualización Disciplinar
TRABAJO FINAL INTEGRADOR	Práctica trayecto 1 Práctica trayecto 2 Práctica trayecto 3 Módulo 1: “La didáctica en perspectiva: modos de enseñar en la contemporaneidad” Módulo 2: Actualización Disciplinar Módulo 3: Actualización Didáctico Disciplinar



Criterios y requisitos de acreditación

Participación y/o aprobación -según el trayecto realizado- de las actividades establecidas, según los criterios definidos en los anexos correspondientes a cada una de las líneas.

Certificación y acreditación

Se otorgarán certificados de acreditación a aquellos actores que cumplan con los requisitos establecidos, diferenciados por el trayecto realizado: Actualización didáctico - disciplinar de docentes, preceptores y equipos directivos: certificado de acreditación - 200 horas reloj.

Bibliografía utilizada:

- Bracchi C. y Gabbai, M. (2014) “Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho”. En Kaplan, Carina. *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- García Canclini Néstor (2001) *Culturas Híbridas. Estrategias para salir y entrar en la modernidad*, Paidós, Buenos Aires
- Greco, Ma Beatriz. “Acerca de identidades y situaciones: pensamientos sobre emancipación”. En *Revista de Psicología de la Universidad de San Pablo*, 17 (1).
- Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v17n1/v17n1a09.pdf>
- Nicastro, Sandra y Greco, Ma Beatriz. (2009) *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Rivas, A. (2017) *Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales*. XII Foro Latinoamericano de Educación, Fundación Santillana, Buenos Aires.

Marco Normativo

- Resolución 945/17 Diseño Curricular ESRN Versión 1.0. Anexo 1.
- Resolución N° 3010/2017 - Régimen Académico -ESRN



EJE DE FORMACIÓN

“La práctica docente en la ESRN: hacia la conformación de una comunidad de enseñanza”

Fundamentación

Este eje de Formación en la Práctica acompañará toda la propuesta de este postítulo para profesores de la ESRN, articulando con los trayectos de Didáctica General, Disciplinarios y Didácticas Específicas.

Esta formación de la práctica está orientada al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas, proceso gradual en el que se va definiendo y redefiniendo la tarea de enseñar.

Implica, entre otras cosas, poner en juego saberes que derivan de los otros campos formativos, por eso el trabajo articulado con los otros trayectos de formación, para poder pensar la práctica de enseñanza desde diversas dimensiones, y también como una tarea que integra saberes disciplinares y del campo educativo.

Es relevante la reflexividad como perspectiva en el Campo de la Práctica por lo que cobrará importancia el trabajo con las narrativas a través de distintos formatos, promoviendo en los sujetos el desarrollo de una práctica reflexiva que permita la deconstrucción y la reconstrucción crítica de las huellas vividas como estudiantes y como docentes.

En este sentido, se prevé un espacio de trabajo en el campo, al considerar que los destinatarios son docentes en ejercicio y tienen acceso a instituciones, y desarrollan cotidianamente prácticas docentes.

Este espacio se propone recuperar esa práctica para conceptualizarla y volver sobre ella con nuevas miradas y herramientas.

También es destacable la dimensión social del aprendizaje, para incorporarla como herramienta del ser estudiante en este trayecto, para pensarla en la práctica docente: una práctica que por las características que tiene la ESRN, en la cual el trabajo es por áreas de conocimiento y de integración de disciplinas, hace necesario un repensar la manera en que se lleva adelante, se desempeña el rol docente en este nuevo escenario. Pasar de una práctica generalmente solitaria a un ámbito con colegas del campo pero también de otros campos de conocimiento, es todo un aprendizaje y significa deconstruir nuestra biografía escolar para reconstruirla en este marco.



Estudiar con otros, trabajar con otros, planificar con colegas nos imbuje de nuevas perspectivas, de nuevas formas de hacer, y nos hace descentrarnos para entablar un diálogo con otros y entender esa nueva mirada, para luego recentrarnos incorporando esa nueva óptica.

Teniendo en cuenta lo expresado anteriormente, consideramos que la “reflexión sobre la práctica” resulta fundamental para acompañar procesos de cambio. Parafraseando a Gilles Ferry cuando habla de formación profesional decimos que, un profesor cuando da clase no se está formando porque no trabaja sobre sí mismo sino para sus estudiantes. No se forma, adquiere experiencia. Sólo será formación si en un momento dado, y en un tiempo dado trabaja sobre sí. No nos formamos haciendo; dice este autor. Necesitamos encontrar los medios para volver, para rever lo hecho, para hacer un balance reflexivo. Señala Ferry (2004, p. 56): “*Reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender y en ese momento sí hay formación*”. Necesitamos un tiempo y un espacio para la formación, donde ya no estamos en contacto con la tarea profesional sino que trabajamos con las representaciones.

Este trabajo es más complejo si lo hacemos solos, sin mediaciones. Por eso la formación que planteamos es social y solidaria aunque tenga necesariamente sus momentos individuales.

Encuadre teórico

Las prácticas docentes, pertenecientes al campo de las prácticas sociales, están determinadas, por condiciones socioculturales, políticas y económicas, e inmersas en instancias institucionales, en momentos históricos determinados. Esto implica que, el proceso de enseñanza presenta un alto grado de complejidad por ser la síntesis de múltiples determinaciones.

Las organizaciones sociales - como las instituciones educativas - funcionan como ambientes de aprendizaje. Gran parte de los aprendizajes sociales y cognitivos son el resultado de la interacción y la participación en el ambiente de las distintas organizaciones sociales.

Vale decir que la práctica de nuestra profesión, como toda intervención humana es política, seamos conscientes o no. *No existe la educación o la formación “neutras”*. Siempre son históricas, sociales y políticas porque son un recorte de la realidad y no la realidad misma. Y ese recorte va a depender de quién lo haga y desde dónde y cómo lo haga.

El camino de formación implica creatividad, arte, estética y ética. Como también de grandes y pequeños relatos, de historia e historias, de políticas y política, de



acontecimientos, de encuentros y desencuentros; de experiencia y saberes. Tiene que ver con las generaciones pasadas que nos confían su cultura, sus luchas, sus conquistas... Y con las vidas de las nuevas generaciones que irrumpen en la historia y que hacen historia. Tiene también que ver con nuestros coetáneos que nos reclaman justicia, equidad, pertenencia y también amor, pasión, coherencia, solidaridad y responsabilidad. Todo exige de nosotros tácticas y estrategias. Todo esto implica hoy lo que es formar, formarse, formarnos.

Propósitos

- Considerar a la escuela no sólo como ámbito laboral sino como ámbito de formación situada, y a la práctica como espacio de aprendizaje;
- Promover procesos de reconstrucción y análisis de las propias biografías escolares con el fin de desnaturalizar los “aprendizajes implícitos” que toman cuerpo en las prácticas de enseñanza.
- Plantear situaciones relevantes y significativas para repensar la escuela; mirar, analizar y comprender la trama de la institución escolar en el contexto de la ESRN.
- Proponer diferentes marcos conceptuales y teóricos para analizar y comprender las tensiones que atraviesa la Escuela Secundaria hoy, de manera que los docentes puedan diseñar y proponer estrategias de cambio;
- Fortalecer el rol docente en la investigación y análisis de las prácticas educativas para reconocer y reconstruir a la escuela como ámbito de formación y a la práctica como espacio de aprendizaje;
- Promover la reflexión, el análisis y la elaboración de relaciones dentro de los campos de conocimiento para profundizar el trabajo interdisciplinario que requiere la implementación del diseño curricular de la ESRN.



Ejes temáticos

1. Ser docente: las prácticas de enseñanza en el aula; la biografía escolar; la formación docente en la práctica; la reflexión en la acción.
2. El contexto de la práctica: la escuela secundaria hoy; el diseño curricular de la ESRN; el trabajo interdisciplinario y el trabajo colaborativo entre docentes; enseñanza y evaluación.
3. El docente investigador: la construcción de conocimiento de la práctica docente desde la investigación educativa; la etnografía como campo de investigación en las instituciones educativas; las metodologías de la investigación: observación, registro, entrevistas: análisis de los datos.
4. La ética como principio formativo: la educación como derecho; la inclusión como práctica cotidiana; la expresividad como contenido.

Metodología de trabajo

La metodología de trabajo tendrá en cuenta los aprendizajes que puedan surgir en el espacio de la práctica educativa, para lo cual es importante primero, reconocer esas prácticas mediante diversos tipos de registro, para luego poder analizarla y reflexionar sobre ella de manera de hacer conscientes esos aprendizajes y aquellas situaciones que nos interesa poner en cuestión/tensión, interpelar.

Considerar a las prácticas como objeto de estudio, es una metodología propia de la Investigación educativa, siendo la etnografía el tipo de investigación particular que permite hacer conocimiento desde el interior de una organización, de modo de imbuirse de la cultura escolar, dialogar con sus actores y participar de las prácticas educativas.

Tipo de actividades

A lo largo del trayecto de la práctica se realizarán diferentes actividades vinculadas con la metodología enunciada previamente, a saber:

- construcción de biografías escolares,
- narración autobiográfica,
- análisis de relatos biográficos,
- observación en parejas,
- registros de clase,
- entrevistas,
- redacción de informes.



Crterios, requisitos e instrumentos de evaluación y acreditación

Dado que el trayecto es extenso, al acompañar a los otros ejes de esta formación, la evaluación formativa será predominante, para lo cual se realizarán actividades obligatorias en cada clase que permita ir dando retroalimentación a los docentes durante el proceso.

A su vez, teniendo en cuenta que el trayecto será interrumpido, cursándose una parte este año y otra al ciclo lectivo siguiente, se prevé un **trabajo parcial** al fin de esta primera etapa, y luego otro **trabajo final** al cierre del trayecto. Además, este eje acompañará el trabajo final de esta actualización.

La propuesta se distribuirá en actividades virtuales y otras presenciales.

Los requisitos de aprobación se establecerán para cada actividad, debiendo los cursantes ceñirse a las consignas y los criterios de evaluación estipulados.

Los requisitos de acreditación serán la realización de: las actividades señaladas como obligatorias, el trabajo parcial y el trabajo final. Habiendo cumplimentado todas las actividades se acreditarán **80 horas reloj** de un total de 200 hs. que comprende el postítulo completo.

Bibliografía

- Davini, M. C. (2015). Acerca de las prácticas docentes y su formación. *Área de Desarrollo Curricular. Dirección Nacional de Formación e Investigación. Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación. [en línea]. Disponible en http://cedoc.infed.edu.ar/upload/DAVINI_Cristina_Acerca_de_las_practicas_docentes_y_su_formacion_1.pdf*
- Ferry, G. (2004) *Pedagogía de la formación*. Bs. As. Novedades educativas
- Jackson, P. W., Boostrom, R. E., & Hansen, D. T. (2003). *La vida moral en la escuela*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Jackson, P. W. V. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Mc. Ewan, H. & Egan, K (Comp.) (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Rockwel E. (2011). *La experiencia etnográfica historia y cultura en los procesos educativos*, Bs. As., Paidós.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos, Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós.



Provincia de Río Negro
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

Normativa

- Estructura Curricular ESRN - Res. N° 03991-16
- Resolución 945/17 Diseño Curricular ESRN Versión 1.0. Anexo 1.
- Resolución N° 3010/2017 - Régimen Académico –ESRN



EJE DE FORMACIÓN

“La Didáctica en perspectiva: modos de enseñar en la contemporaneidad”

Fundamentación

Mediante el Eje de Formación *“La Didáctica en perspectiva: modos de enseñar en la contemporaneidad”* se da inicio al postítulo: “Actualización Didáctico – Disciplinar” comprendido en el “Proyecto ESRN” para profesores en ejercicio de la Escuela Secundaria Río Negro que se encontrará articulado con el Eje de Formación *“La práctica docente en la ESRN: hacia la construcción de una comunidad de enseñanza”*.

En este espacio inicial, abordaremos los temas de la didáctica actual; los problemas de la enseñanza y de la producción de conocimiento; los desafíos del sujeto que aprende y su relación con el contexto en que las prácticas se inscriben enmarcado en las condiciones normativas que la obligatoriedad del nivel ha adquirido desde la promulgación en 2006 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206.

Es a partir de aquí que la provincia de Río Negro responde a la atención de las transformaciones que se vuelven necesarias para garantizar el derecho de una educación de calidad y que contemple todas las trayectorias, asegurando una inclusión genuina de todos los jóvenes desde el ingreso, reingreso, permanencia y culminación de su formación secundaria.

Sabemos que la formación del profesorado tiene una característica particular que supone establecer un diálogo entre los diferentes campos disciplinares y el del campo de la enseñanza. Reconocemos que éste diálogo debe surgir a partir de repensar las propias prácticas. En ese ejercicio metacognitivo de “volver a mirar” es donde todo docente en ejercicio va desarrollando un acervo de saberes, conocimientos y formas de proceder que van configurando sus decisiones pedagógicas cotidianas.

Sin embargo, estas prácticas se inscriben en contextos sociales que determinan condiciones curriculares, institucionales y áulicas particulares. Actualmente estas condiciones se encuentran en un proceso de profunda transformación. El destinatario de la enseñanza de la educación secundaria ha cambiado, hoy los estudiantes no aprenden de la misma manera y esto demanda conocer la otredad del que tenemos en frente, el cual deseamos que llegue a elaborar conocimiento genuino, perdurable y de forma tanto



autónoma como colaborativa. Los desarrollos científico-tecnológicos acelerados y a gran escala; así como el acceso a cantidades y variedades de información cada vez mayor nos interpelan acerca de qué enseñar en la escuela y cómo hacerlo. Las prácticas educativas con uso de tecnologías suponen “usos nuevos, genuinos y originales en torno a las tecnologías en las clases, en diseños de propuestas didácticas en nuevos entornos comunicacionales, en las evaluaciones y en el diseño de materiales para la construcción del conocimiento” (Litwin y otros, 2010:1).

Andrea Alliaud (2017) plantea que cambiaron las condiciones de enseñar y aprender en la actualidad, interpelando qué se entiende por ser docente, así como los procesos de formación profesional. En este sentido, la autora propone construir el oficio de enseñar a lo largo de todo el proceso de formación trabajando con el saber que se produce al enseñar, superando la dicotomía entre la teoría y la práctica, entre el saber y el hacer. Tomando a Sennet (2009) propone pensar al docente como artesano, como sujetos comprometidos con lo que hacen. Enseñar se vuelve entonces invención, creación, innovación constante.

Resulta imprescindible entonces, profundizar procesos que permitan la transformación de la formación de los docentes, las prácticas de enseñanza y el sistema educativo en su conjunto en busca de garantizar las trayectorias continuas y completas de todos los adolescentes y jóvenes de la provincia.

La Escuela Secundaria Río Negro se propone reconocer el entramado epistemológico y cultural de nuevo tipo que permite entender el mundo contemporáneo y ser condición de posibilidad para la recreación educativa. Se trata de recodificar e interpretar el ADN de nuestro tiempo (Sassen, 2015) para diseñar una *enseñanza poderosa* (Maggio, 2012) que constituya un **marco didáctico para la reconfiguración de la escuela secundaria**. Ofrecer comprensiones profundas y perdurables porque se formula en tiempo presente, es un acto de creación original que conmueve y transforma. Creemos que de esa forma pueden construirse nuevos lazos y espacios sociales. A través de propuestas originales que pongan a jugar el saber objetivado, disponible y distribuido (Serres, 2013), que lo curen, lo tejan, hagan tramas de mayor complejidad y creen conocimiento de nuevo tipo. En definitiva, inventen otro tiempo de inclusión y justicia educativa.

En los escenarios contemporáneos caracterizados por las transformaciones tecnológicas, así como por la desigualdad creciente, “*la formación docente (inicial y continua) juega un rol clave en la construcción de un cuerpo docente comprometido con la justicia educativa, ya que tanto las representaciones como las competencias pedagógicas de los maestros y profesores dependen en gran medida de ella*” (Veleda, C. y Otros, 2012; p. 110).



Esto demanda también comprender al docente como un sujeto particular, lo que nos permite una visión más amplia de las prácticas de enseñanza, en tanto, si bien reconoce la importancia del trabajo en el aula, vinculado a la enseñanza de las áreas de conocimiento, es necesario además, abordar el tratamiento simultáneo de los determinantes institucionales y contextuales que marcan con fuerza la tarea de enseñar y la identidad docente (Edelstein, G. y Coria, A.,1995).

Este módulo de formación, que compone la actualización, favorecerá la reflexión sobre la propia práctica docente, la actualización en el campo de la didáctica contemporánea crítica interpretativa y el enriquecimiento de las prácticas de la enseñanza de la escuela rionegrina.

Encuadre teórico en el marco del DC de la ESRN

La ESRN, a partir del análisis del contexto contemporáneo y del compromiso asumido por Estado de garantizar la obligatoriedad del nivel, reconoce la necesidad de repensar y recrear las prácticas de enseñanza, la organización curricular, los criterios de asistencia y regularidad, la organización institucional, la gradualidad, el rol del docente, el trabajo en equipo, el vínculo pedagógico, el sujeto pedagógico, el acompañamiento a las trayectorias, la concepción de la evaluación, de la acreditación y la promoción.

Asimismo, requiere involucrar a todos los actores de la comunidad educativa: docentes, estudiantes, familias, preceptores, directivos y poder trabajar sobre sus concepciones de educación y de escuela.

Para llevar adelante una escuela secundaria diferente y garantizar inclusión con calidad, es necesario que los docentes del nivel conozcan y analicen el diseño curricular de la ESRN y que lo pongan en juego con sus prácticas cotidianas.

Propósitos

Generales

- Brindar herramientas conceptuales que permitan analizar las prácticas educativas actuales, a fin de poder intervenir en ellas para su mejora; contribuyendo al cambio en relación a las metas y desafíos acordados en la ESRN.



Provincia de Río Negro
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

- Favorecer la construcción de una comunidad de enseñantes que oficie de soporte y ensayo para la apropiación de los contenidos de la formación; ofreciendo además un espacio de colaboración e intercambio en torno a la producción, sistematización y puesta en común de los saberes producidos a partir del trabajo colectivo, la práctica docente innovadora, la indagación e incorporación de TIC a las prácticas cotidianas y reflexión sistemática compartida, que permitan la generación de procesos de mejora.

Específicos

- Brindar formación pedagógica que permita analizar el sentido de las prácticas docentes en la ESRN.
- Analizar el diseño curricular de la ESRN desde la perspectiva de una didáctica contemporánea.
- Construir herramientas de planificación áulicas e institucionales que permitan llevar adelante la ESRN y potenciar sus alcances.
- Propiciar la construcción de estrategias de enseñanza acorde a cada área de conocimiento del nivel secundario.
- Indagar y experimentar en el análisis y desarrollo de experiencias pedagógicas significativas e innovadoras.

Eje/s temático/s (secuenciación de saberes)

La propuesta de ejes y contenidos que se presenta a continuación está orientada a propiciar una formación gradual, contextualizada y crítica.

El *primer eje* analiza la escuela secundaria y las prácticas de enseñanza en los escenarios contemporáneos junto al impacto y desafíos que la obligatoriedad del nivel impone, recuperando así, el vínculo entre la educación y el contexto; el conocimiento y los sujetos pedagógicos. Se introducirá en los estilos de aprendizaje y su relación con la enseñanza.

El *segundo eje* aborda en profundidad el oficio de enseñar en dichos escenarios contemporáneos y en el marco de la propuesta curricular de la ESRN.

El *tercer eje* profundiza en la temática de la evaluación y la planificación en el marco de la propuesta curricular de la ESRN.



Metodología de trabajo

La propuesta se desarrollará en tres clases virtuales con un marco referencial que permita a los docentes del nivel secundario analizar y reflexionar sobre las prácticas de la enseñanza en la contemporaneidad y el rol de la ESRN en dicho marco. Asimismo, deberán planificar propuestas que permitan enriquecer sus prácticas cotidianas.

Cada clase estará desarrollada en un documento disponible para todos los participantes donde encontrarán el contenido de la clase, los materiales de estudio y las actividades.

Dichas actividades comprenderá trabajo virtual a través de la plataforma y de producción domiciliaria, y actividades presenciales.

Este espacio de formación contará con la elaboración de un trabajo final de entrega obligatoria.

Esta instancia de formación, se llevará a cabo en el Campus del Ministerio de Educación y DD. HH. que se utiliza para otras instancias de Formación Permanente <http://www.campus.educacion.rionegro.gov.ar:7171/>

Tipos de Actividades

Cada clase contará con actividades obligatorias y optativas, vinculadas con los contenidos y temas trabajados en cada una de ellas.

Se propondrán diversas actividades: foros de intercambio, lectura de material bibliográfico, producciones escritas a partir de la utilización de diversos recursos audiovisuales, casos de análisis, textos, etc.

Las actividades serán de reflexión, producción, colaboración y socialización.

Crterios, requisitos e instrumentos de evaluación y acreditación

Para acreditar el curso, los participantes deberán:

- Participar en todos los espacios (colectivos) de discusión, análisis y reflexión.
- Realizar las actividades de producción obligatorias en tiempo y forma, virtuales y presenciales.
- Aprobar el Trabajo Final del módulo.



Provincia de Río Negro
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

La evaluación será formativa, donde se tendrá en cuenta el recorrido del participante en el cumplimiento de su tarea, en su actitud hacia el aprendizaje y su progreso constante.

La carga horaria de este módulo **será de 40 hs cátedra**, de un total de 200 hs que comprende el postítulo completo.

Bibliografía utilizada para la elaboración del proyecto

- Alliaud, A. (2017) *“Los Artesanos de la Enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio”*. Paidós. Bs.As.
- Diseño Curricular de la Escuela Secundaria Río Negro. Versión 1.0 (2015), Ministerio de Educación y Derechos Humanos, Provincia de Río Negro.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *“Formar y formarse en la enseñanza”*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2012) *“Enriquecer la enseñanza”*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, Edith y otros (2010) *La tecnología educativa en la enseñanza superior: diseños de autor*. Disponible en:
 - <http://www.pent.org.ar/recursos/diploc14/eatic/mural/lateenlaensenanzalitwin.pdf>
(24/09/2017)
- Sassen, S. (2015) *“Expulsiones. Brutalidad y complejidad en la economía global”*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Serres, M.I (2013) *“Pulgarcita”*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Veleda C., Rivas A., Mezzadra F. (2011). *“La construcción de la justicia educativa”*. UNICEF Argentina.



EJE DE FORMACIÓN

Actualización Didáctico - Disciplinar “Segundas Lenguas”

Fundamentación

Como parte del proceso de conformación de la Escuela Secundaria Río Negro (ESRN) –Escenario Escolar, el módulo de Actualización disciplinar y módulo de Actualización didáctico-disciplinar en Segundas Lenguas representan una respuesta en esta área para responder a las necesidades de formación continua docente, acción contemplada desde la normativa para poder enfrentar las transformaciones experimentadas en el nivel.

En nuestra provincia, la escuela secundaria atraviesa profundos cambios, debido a las modificaciones propuestas por el Régimen Académico de la nueva escuela secundaria de Río Negro (Antecedentes y Resoluciones actuales 1010 y 3010) que desafía sin lugar a dudas la matriz y el programa escolar moderno y cuestiona funciones históricas y elitistas fundantes del nivel secundario y de la configuración de las identidades de la profesión docente. A esto se le agrega las transformaciones en el conocimiento, las tecnologías digitales, los cambios en las culturas juveniles, en los adolescentes y en las configuraciones familiares, cuestiones que irrumpen innegablemente en la escena cotidiana escolar y conducen al docente a cuestionar el conocimiento formal y las rutinas aprendidas en la formación inicial. Todos estos son factores que hoy hacen que la formación inicial docente resulte insuficiente para responder a las nuevas demandas impuestas a la enseñanza (Alliaud y Vezub, 2012; 2014).

Frente a este escenario, se reconoce la necesidad de fortalecer la formación de los docentes en sus aulas y colaborar en la construcción de propuestas innovadoras que fortalezcan el desarrollo de un proyecto de vida para los estudiantes. En consecuencia, se propone, considerando las perspectivas mencionadas, no solamente una actualización disciplinar en aquellos contenidos que deben ser construidos por los docentes, sino también en los espacios que permita revisar actitudes, estrategias, formas de vincularse con el conocimiento y con los alumnos, entre otras cuestiones.

De este modo, se espera recuperar el conocimiento construido sobre la enseñanza de segundas lenguas en la práctica, en las experiencias y en necesidades formativas de los docentes implicados. Se espera que en este proceso los saberes de los docentes se articulen con el saber especializado acumulado, con las acciones desarrolladas por otros colegas y se nutra de la teoría y de la investigación educativa en acción.



El **Módulo de Actualización disciplinar** y el **Módulo Actualización didáctico-disciplinar** en segundas lenguas tienen como objetivo dentro de la dimensión pedagógica curricular formar *in situ* a los docentes de lenguas extranjeras dentro del paradigma plurilingüe e intercultural (NAPs Res. CFE n° 181/12), paradigma que propone una visión crítica a la enseñanza de la lengua, perspectiva contraria a la que ha sido institucionalizada históricamente en el sistema educativo.

Asumimos que las concepciones que los profesores tienen sobre qué es aprender una segunda lengua, influyen decisivamente en el tipo de enseñanza que luego llevan a cabo y en las posibilidades de comunicación que los estudiantes construyen en el aula, ya que la construcción epistemológica de una disciplina impacta como es lógico, en su enseñanza. Los efectos del marco disciplinar variarán dependiendo de la construcción del campo de conocimiento de la segunda lengua. Nos referimos a si su desarrollo epistemológico se basa en el concepto de la lengua como conjunto de signos o, por el contrario, se lo considera como un conjunto de reglas finitas que sirve para generar infinitas posibilidades de actuación (Vez, 2001). Es por eso que en el Módulo Disciplinar, en particular, se presentarán los contenidos que comprenden el paradigma plurilingüe e intercultural de la lengua contraponiéndolo con las concepciones de lengua y su enseñanza que traen los docentes. En el siguiente módulo, se buscará una formulación de lo trabajado materializada en una acción áulica concreta.

Encuadre teórico

La enseñanza y el aprendizaje de Lenguas Adicionales se abordan desde una **perspectiva plurilingüe**, y en base al **desarrollo de la competencia intercultural**, en el marco de la **multimodalidad** y las **literacidades múltiples** como medios y formas de expresión (Lerzo y Tracchia, 2015: 344). Esto implica considerar a los participantes como “actores sociales dotados de múltiples identidades y de un bagaje de conocimientos sobre el mundo y de aptitudes y destrezas que entran en juego en la comunicación” (Paricio, 2014 en Lerzo y Tracchia, 2015: 345). En este sentido, la didáctica de la lengua adicional busca profundizar conocimientos y desarrollar competencias, aptitudes y destrezas mediante la combinación de los enfoques **Aprendizaje por Tareas**, **Aprendizaje por Proyectos** y **Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera** (DPESyF, DES, 2017).

Cualquiera de estos enfoques de enseñanza en segundas lenguas derivan de la mirada de la lingüística funcional que supone que la lengua no es lo que se ve en la superficie, la lengua va más allá de la oración. En este punto, es donde se considera la noción de **campo semiótico**, el cual define la lengua como un conjunto de símbolos. La



lengua se entiende como un medio a partir del cual se construyen los significados que manifiestan valores, creencias, hábitos de un cierto grupo social y colectivo. Los significados están anclados en la sociedad y cultura. Son los símbolos los que construyen nuestra realidad (Vigotsky, 1932; en Butt, 1985) y estructuran nuestro pensamiento, vehiculizando, de este modo, una cierta concepción del mundo y por ende de una determinada cultura.

Se **vincula así la lengua con la cultura y el pensamiento**. La lengua es el vehículo cultural mediador por el cual se construye el pensamiento del sujeto. El factor social es clave, pero el sujeto es el que a través de la enunciación “se apropia del aparato formal de la lengua y enuncia su posición por indicios específicos” (Benveniste, 1970 en Palleiro, 2008). El enunciado de sujeto es producido a partir de un acto individual y momentáneo constituido por un sistema de mediación entre lengua y habla en una dimensión discursiva

Desde esta **perspectiva socio-cultural de la lengua**, se puede considerar que al enseñar una segunda lengua se transmite un patrón de pensamiento configurado por las por las propias sistematizaciones inconscientes de la lengua en cuestión (Whorf, 1977)⁴ Por eso hablar de lengua y cultura como entidades aisladas es imposible. Indefectiblemente son un binomio indisoluble.

De esto, se puede suponer que dependiendo la forma en la que se enseñe un idioma, se puede estar imponiendo el patrón de pensamiento de una cultura predeterminada. Esto sucede cuando, al enseñar el idioma extranjero, no se refuerza el materno o se lo subestima. De acuerdo con Freire (1972), cuando se penetra en un contexto cultural de otro grupo se impone una propia visión del mundo y se inhiben expresión.

Lejos de este objetivo, la Ley Nacional de Educación, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, el lineamiento curricular sobre segundas lenguas para la Río Negro, plantean la necesidad de enseñar la segunda lengua desde el enfoque comunicativo dentro del marco plurilingüe-intercultural.

Enseñanza de segundas lenguas y la interculturalidad

Actualmente, desde las didácticas de las segundas lenguas se cuestiona sobre los modos de acceder al conocimiento de la cultura “del otro” logrando entablar una verdadera relación.

Las prácticas áulicas promueven mayor interacción con la otra cultura desde la valoración de los puntos de vista del otro. Actualmente, la didáctica de las segundas

⁴ En idioma original: “The forms of a person’s thoughts are controlled by inexorable laws of pattern of which he is unconscious. These patterns are the unperceived intricate systematizations of his own language



lenguas, alcanza con mayor identificación, el **interés intercultural**, punto de anclaje de la didáctica porque involucra el reconocimiento del valor de la diversidad cultural, la curiosidad y el interés por el otro.

Entonces, debemos tener en cuenta que una perspectiva intercultural considera la puesta en relación, el encuentro, la interacción de al menos dos culturas: la vehiculizada por la segunda lengua y la cultura que se asocia a la lengua materna del que está aprendiendo. Tal como dice Klett (2012) desde este punto de vista, se concibe la cultura no solo desde una perspectiva antropológica sino también como un sistema teórico-práctico conformado por discursos complejos en continua relación y transformación a través del cual una comunidad cultural se desarrolla y se identifica.

Desde la mirada de la antropología social, se piensa la cultura como un “conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social” - García Canclini (2004)- en los que la lengua interviene como una gran protagonista intercultural.

Ahora bien, ¿qué entendemos por **interculturalidad**?

Siguiendo a este autor, la idea de interculturalidad supone una relación recíproca de negociación, conflicto y préstamo entre diferentes. La dimensión **interdisciplinaria** de este enfoque indica la relación y no una simple yuxtaposición u omisión. La perspectiva intercultural, al permitir el encuentro de dos o más culturas, permite a su vez, la exploración en la propia cultura y en la cultura extranjera.

La perspectiva intercultural, se basa en una doble mirada que implica necesariamente el reconocimiento del otro y su cultura. Philipps (1995) considera que trabajar en educación desde este punto de vista beneficia por un lado, la construcción de la identidad social y cultural y por otro, la apertura a la alteridad y a la comprensión interétnica. “En el marco de sociedades multiculturales de intercambios personales o mediatizados entre sujetos hablantes de lenguas diferentes la perspectiva intercultural facilita la puesta en relación entre las culturas a través de la educación” (Klett. 2012). Trabajar desde el enfoque intercultural significa poner el acento en el desarrollo de las capacidades de diálogo, de comprensión mutua, de cooperación y respeto. Comprender al otro y su cultura, permite conocerme.

Asimismo, conscientes de la disputa que pretende orientar el concepto de interculturalidad hacia una perspectiva “armónica y oficial”, “apolítica” y “funcional”, enmarcamos este proyecto, en una construcción crítica del concepto. Se asume una postura altermundista y decolonial. García Castaño y Granados Martínez,(1999) afirman que desde esta posición



“considera la interculturalidad como un derecho y un medio para lograr la reproducción de las culturas en minoría y en condición subalterna. Es una visión contrahegemónica en la medida en que pone énfasis en las relaciones de poder asimétricas –de dominación y sumisión- entre el estado, los pueblos indígenas y otros grupos minoritarios” (p.18)

En otras palabras, se trata del cuestionamiento de las diferencias y desigualdades históricas entre distintos grupos. Se asumen las diferencias como constitutivas de la democracia y se empodera aquellos que fueron considerados inferiores, a través de la construcción de nuevas relaciones igualitarias (Ferrao Candau, 2013) y se incorpora la cuestión de la lengua como una instancia jurídica legal estatal, dentro de otras variables que configuran una transformación estructural.

Cabe destacar que un enfoque intercultural-plurilingüe no elimina la diferencia en la búsqueda de la igualdad. Se ha confundido la idea del reconocimiento de la diferencia como válida con la igualdad indiferenciada. Es necesario avanzar desde el pedido de la igualdad, desde el reconocimiento de la diferencia (Juliano, 1998)

Así como lo señala Grimson (2011); “un reclamo de justicia no puede basarse en derechos diferenciales. Pensar la justicia desde la particularidad implica tender a un corporativismo étnico o religioso o cultural...los actores sociales y las políticas públicas tienden cada vez más a “etnizarse”.

Reconocer y respetar las diversidades culturales, desde un enfoque intercultural-plurilingüe, implica “entender los mecanismos que explican la diversidad y la desigualdad y el modo en que las diferencias han sido y/o son usadas como argumentos para la discriminación y la exclusión incorporando la cuestión de la lengua como una instancia jurídica legal estatal clave (Desarrollo curricular n°1 Segundas Lenguas Río Negro) para la inexorable transformación de los procesos históricos y de las relaciones de poder (Grimson 2011,) Implica transformar las diversidades existentes e instituir, a través de la enseñanza de las segundas lenguas-culturas, otras relaciones y vínculos entre partes.

¿Pero cómo se logra alcanzar esa transformación de los procesos históricos y de las relaciones de poder? Es imprescindible, sostiene Juliano (1998), una modificación de nuestra interpretación de nosotros mismos, del “nosotros”. Como educadores, debemos dejar de ver la cultura como algo completo y acabado, como una “cosa” que se porta y que se desintegra en contacto con los “otros”. No se trata de una tolerancia, ya que esto podría caracterizarse también como una relación de poder. Debemos modificar nuestras concepciones dogmáticas, “nosotros” como educadores estamos en movimiento, creciendo



y aprendiendo y “ellos” (Juliano, 1998; Rockwel, 1980), nuestros alumnos y alumnas también están en proceso de cambio. Para la integración de la *otredad* en “nosotros” como campo significativo de la práctica del conocimiento en la vida escolar y educativa de las relaciones sociales actuales, constituyen el respeto real y concreto en la conformación del *nosotros-otros*. Así se desarrolla una práctica de convivencia y enriquecimiento mutuo a nivel teórico como práctico en la transformación cultural en las culturas del diálogo (Fornet-Betancour, 2013)

Agentes mediadores de la interculturalidad

El contexto didáctico es el canal que favorece la interacción entre la cultura propia y la cultura extranjera. Así, es posible que el alumno descubra y se aproxime a la cultura “otra”. En este proceso, están los condicionamientos socioculturales propios del hablante de otra cultura; pero también los hablantes aprendices. Ambos hablantes, están determinados por prácticas propias de su comunidad desde lo social, lo histórico y la propia cultura a la cual pertenece. De este modo, el anclaje intercultural- podríamos denominarlo así- es la situación didáctica en la cual ambas culturas, ambas lenguas se sitúan y se relacionan.

El docente, debe prepararse para generar espacios de reflexión en los que tanto la lengua como la cultura sean consideradas desde una perspectiva más amplia, no como lengua instrumental; sino como procesos discursivos que tienen su asidero en la identidad cultural y social y se manifiestan en el imaginario social que cada grupo construye a lo largo de su devenir histórico.

Alteridad

Considerar la didáctica desde la perspectiva intercultural es considerar el concepto de **alteridad** entendida, esta, no sólo en términos de “diferencias” culturales sino también en el sentido de “rupturas”, en espacios diferentes que abren la posibilidad de construir nuevos sentidos a partir del encuentro y la comparación de dos universos culturales.

El objetivo inicial del enfoque intercultural es la búsqueda de procedimientos que favorezcan la percepción, la comprensión, el análisis y la interpretación en los propios contextos socio-históricos de la variedad y complejidad cultural situadas.

Toda propuesta de carácter intercultural y cuya meta es el reconocimiento de la alteridad requiere, de los agentes que intervienen en el acto didáctico. Es preciso adquirir una formación en la cual las nociones de **relatividad** y **diversidad** ocupen un lugar casi fundante



Competencia intercultural y plurilingüe

La competencia cultural implica considerar un conjunto de capacidades para descubrir, comprender, interpretar, orientarse y comportarse en una cultura extranjera; mientras que la competencia de comunicación- intercultural- involucra la capacidad de poner en relación los referentes de la cultura propia y ajena para construir interrelaciones como condición para la construcción del sentido y la apertura a la comprensión del otro. Esa comprensión proporciona la producción de estrategias para poder comunicarse con hablantes de otras culturas, para ser mediador entre la cultura propia y la extranjera, para gestionar posibles malentendidos, para superar los prejuicios y estereotipos.

La interculturalidad remite a plurilingüismo. El concepto da cuenta de la capacidad de los sujetos hablantes de extender la experiencia discursiva de su entorno sociocultural a otras lenguas y a otros contextos en el marco de una competencia comunicativa construida con experiencias lingüísticas diversas de las de las lenguas en las que interactúa el hablante.

El sujeto hablante, en el transcurrir de su vida, va construyendo un repertorio discursivo. Así, se concibe el aprendizaje de una lengua como una capacidad inacabada, que un hablante elabora en el medio escolar, por lo tanto necesita de la motivación y de la generación de confianza en cuanto a la capacidad de utilización de esa competencia en la vida social.

El concepto de **plurilingüismo**, a su vez, se refiere a enfoques plurales en enseñanza de lenguas en los cuales varias lenguas (propia/s y extranjeras) son puestas en relación y la intervención didáctica actúa sobre esa puesta en relación.

El **plurilingüismo** favorece la descentración respecto de la lengua y la cultura propias y aumenta el potencial de aprendizaje por aprovechamiento sucesivo de todos los saberes y quehaceres lingüísticos, discursivos, sociales, culturales, etc.

Las competencias plurilingües y pluricultural de un sujeto social, son variables que se ponen en acción a la hora en que estos sujetos participan en actividades sociales.

Segundas lenguas y nuevas alfabetizaciones

El proceso de intercambio de significados que representa el núcleo del aprendizaje de las lenguas, actualmente, se basa en “la negociación de las diferencias discursivas, es decir, en las selecciones de estructuras lingüísticas con las que otorgamos sentido” (Diseño curricular Río Negro Segundas Lenguas).



Esto se ve reflejado en el hecho que los estudiantes de hoy en día están inmersos en distintos entornos digitales a través de los cuales se presentan distintos modos de expresión que exigen distintas demandas sociales y capacidades individuales. Por eso actualmente hablamos de alfabetizaciones y multimodalidad, en vez de alfabetización, como concepto único.

Los distintos modos de expresión hacen ampliar nuestra concepción de alfabetización vigente y profundizan la forma en que los sujetos damos sentido a nuestra experiencia y nos comunicamos. En consecuencia, los modos de representación no pueden ser únicos ni totales y están conformados por distintos lenguajes (Kress, 2005).

Es importante destacar que esto no quiere decir que la escuela tenga que remitir a las distintas alfabetizaciones como operaciones iguales y ponerlas en el mismo nivel, sino que la inmersión en ellas requiere intervenciones específicas (Southwell, 2013).

Siguiendo a Cope y Kalantzis (2005) quienes desarrollan la Pedagogía de Multialfabetizaciones, se sostiene la necesidad de concebir el proceso de construcción de significados como una forma de diseño activo y dinámico de la transformación del mundo social, y sus formas contemporáneas crecientemente multimodales en las cuales lo lingüístico, lo visual, el audio, lo gestual y los modos espaciales del significado están integrados en las prácticas diarias culturales. En otras palabras, se trata de aprender también a leer y escribir textos multimodales en los cuales se integran otros modos de representación.

De acuerdo a Manuel Area Moreira (2015) la apropiación crítica de las herramientas tecnológicas se desarrolla en diferentes dimensiones que superan la dimensión instrumental que sólo supone el dominio técnico de los dispositivos tecnológicos. Otra dimensión a considerar es la dimensión cognitiva que implica transformar la información en conocimiento mediante la selección, análisis e interpretación. Una tercera dimensión es la comunicativa que se refiere a la habilidad de expresarse en lenguajes variados y la habilidad de interactuar y difundir. La axiológica es otra dimensión que se relaciona con desarrollar valores que promuevan una actitud crítica, ética, democrática y social. Y finalmente, una dimensión emocional que supone la construcción de una identidad digital fundada en la estabilidad afectiva y el uso de dispositivos.

Tanto Area Moreira (2015) como Southwell (2013) consideran, a partir de esta perspectiva, la alfabetización ciudadana, ya que las maneras en las que representamos y nos comunicamos son prácticas sociales situadas que incluyen saberes básicos sobre la ciudadanía y contextualizan al sujeto en un proceso formativo de habilidades sociales que



impactan en los modos de vincularnos con el mundo y con los otros-individual y colectivamente- alcanzando una significatividad similar a los modos consagrados por la cultura letrada.

Propósitos

- Analizar nuevas perspectivas teóricas sobre las lenguas no contempladas históricamente en el sistema educativo.
- Redefinir el concepto de segunda lengua desde marcos sociolingüísticos y semióticos
- Resignificar la experiencia áulica de segundas lenguas mediadas por TIC
- Desarrollar estrategias que permitan la apropiación de nuevo diseño curricular
-

Eje/s temático/s (Secuenciación de saberes)

El esquema de secuenciación de saberes se basa en lo propuesto por los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, y se considera la propuesta ampliada del Diseño Curricular en Segundas Lenguas de la Provincia de Río Negro. (Resolución N° 945/17).

- Eje en relación con la interculturalidad crítica reflexiva
- Eje en relación con el desarrollo de la escucha y la oralidad
- Eje en relación con el desarrollo de la lectura y la escritura
- Eje en relación con la reflexión sobre la lengua que se aprende, como sistema lingüístico y como práctica discursiva situada
- Eje en relación con la reflexión sobre los aprendizajes

Metodología de trabajo

La metodología de trabajo expresa la intencionalidad de que los docentes en servicio puedan apropiarse de herramientas y estrategias, puedan construir conocimientos sobre la disciplina en cuestión, y que, a partir de allí, puedan jugar un rol activo en sus propias prácticas de enseñanza. En primer lugar, en el MÓDULO DISCIPLINAR, a través de distintas instancias que procuran el análisis de la bibliografía, incluyendo el diseño curricular de segundas lenguas de Río Negro, en el cual se enmarcan nociones claves de la perspectiva intercultural-plurilingüe en segundas lenguas, los docentes se apropian de contenidos no solo desde lo conceptual sino también desde lo procedimental. En segundo lugar, desde un enfoque etnográfico, que contempla la exploración profunda de las prácticas de los docentes, en el MÓDULO DIDÁCTICO-DISCIPLINAR, se propone una intervención directa en el aula justificada y pertinentemente relacionada con lo trabajado en el MÓDULO



DISCIPLINAR y la propia experiencia, la cual se problematiza y se acciona a través de la construcción de saberes pedagógicos que conducen a la intervención directa de la realidad y que podrá ser retomada y profundizada para la reflexión-acción en el Módulo Prácticas.

Tipos de Actividades, propuestas a llevar a cabo

- Lectura obligatoria de bibliografía
- Elaboración de relaciones entre conceptos teóricos y experiencias que conforman parte de la trayectoria de los docentes.
- Análisis de material audiovisual
- Exploración del DC
- Intercambio de reflexiones en el foro
- Elaboración de documentos colaborativos
- Diseño de secuencias didácticas/proyectos

Crterios, requisitos e instrumentos de evaluación y acreditación

Dentro del enfoque constructivista, los docentes activan la construcción de los nuevos marcos teóricos y su aplicación dentro del campo argumentativo al mostrar una participación comprometida en las actividades propuestas. A través de las tareas propuestas en el apartado *Tipos de actividades* se evalúa el aspecto procesual del aprendizaje.

La instancia de trabajos finales supondrá la evaluación de un producto final en cada módulo construido mediante las intervenciones previas.

Crterios de evaluación:

- La aplicación de los conceptos nuevos como marco teórico de una situación pedagógica;
- El recorte de la bibliografía en función de lo planteado, (discriminación y jerarquización de contenidos);
- Apropiación de los conceptos estructurantes del Diseño curricular
- El proceso de didactización, hecho a partir de la lectura bibliográfica y contextual

Para aprobar cada uno de los módulos deben participar y aprobar el 75% de las actividades y aprobar el trabajo final de cada módulo.



Bibliografía

- Alliaud, A. y Vezub, L. (2012). “El oficio de enseñar: sobre el quehacer, el saber y el sentir de los docentes argentinos”. Revista Diálogo Educativo, Vol. 12, Núm. 37, pp. 927-952. Pontificia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, Brasil. Disponible en: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd1=7211&dd99=view>
- Area Moreira, M. (2014). La alfabetización digital y la formación de la ciudadanía del siglo XXI. Revista Integra Educativa, 7(3), 21-33.
- Arroyo Ortega, A., García Labrador, J., Di Caudo, M. V., Ossola, M. M., Mancinelli, G., Hecht, A. C., ... & Otaso, A. (2016). Interculturalidad y educación desde el sur: Contextos, experiencias y voces. Disponible en: <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/12775/1/Interculturalidad%20y%20educacion.pdf> (última consulta: septiembre de 2017)
- Augé, M (1996). El sentido de los otros, Paidós, Barcelona.
- Butt Davis (1985). “The role of talking in the thinking community”, Talking & thinking: the patterns of behaviour, Oxford, OUP, 1990.
- Benveniste, 1970. En: Palleiro, M. (2008). (coord.) “Formas del discurso. De la teoría de los signos a las prácticas comunicativas, 2da edición, Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Consejo Federal de Educación (2012). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Lenguas Extranjeras. Educación Primaria y Secundaria. Resolución N° 181/12.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). “Multiliteracies”: New literacies, new learning. Pedagogies: An international journal, 4(3), 164-195.
- Dirección de Planeamiento, Educación Superior y Formación. Dirección de Educación Secundaria. (2017). Área Educación en Segundas Lenguas. Desarrollo Curricular N° 1. Ciclo Básico y Formación General del Ciclo Orientado de la Escuela Secundaria. Provincia de Río Negro. Ministerio de Educación y Derechos Humanos.
- Diseño Curricular en Segundas Lenguas de la Provincia de Río Negro. (Resolución N° 945/17).
- Freire (1972) in Gerry Abbot, 1992, “Development education and English language teaching” in Hedge p. & Whitney t. ed, (1996) different essays form Power, Pedagogy and Practice, OUP.



- Fernet-Betancourt Raul (2010). Lo intercultural: el problema de su definición. En Aula Intercultural. El portal de la Educación Intercultural. Disponible en: <http://aulaintercultural.org/2005/07/21/lo-intercultural-el-problema-de-su-definicion/> (última consulta, septiembre de 2017).
- Garcia Canclini, N. (2004). Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad. Barcelona: Gedisa 34
- Grimson, Alejandro (2011). Los límites de la cultura. Siglo XXI
- Juliano, Dolores (1998) "Universal-Particular: un falso dilema" En: Bayardo Ruben y Mónica Lacarrieu (comp.) Globalización e identidad cultural. Ediciones Ciccus, Buenos Aires.
- Klett, E. y otros. (2012). Propuesta Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario. Área lenguas Extranjeras
- Kress, G. R. (2005). El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación. Aljibe.
- Lee Whorf B, (1997). The relation of habitual thought and behaviour to language, in Deborah tannen (ed.) Analysing discourse: text and talk in Sociolinguistics and reader a Coursebook, Coupland n. and jaworski a. editors, great Britain, Macmillan,
- Lerzo, G. y Jara Tracchia, M. (Coord.) (2015). Escuela Secundaria Río Negro. Diseño Curricular. Versión 1.0. Gobierno de Río Negro. Ministerio de Educación y Derechos Humanos.
- Philipp, M.G. (1995). De l'approche interculturelle en éducation. París: CIEP (Centre International d'Études Pédagogiques.).
- Rockwell, Elsie (1980). "Antropología y Participación. Problemas del concepto de cultura". México (mimeo).
- Serrani, S. (2005). Discurso e Cultura na aula de Língua. Campinas: Pontes
- Southwell, M. (2013). La escuela ante nuevos desafíos: participación, ciudadanía y nuevas alfabetizaciones. Buenos Aires: Santillana.
- Vez, J. M. (2001). Formación en didáctica de las lenguas extranjeras. Homo Sapiens.



EJE DE FORMACIÓN

Actualización Didáctico - Disciplinar “Científica y Tecnológica”

Introducción

El trayecto propuesto se orienta a mejorar la calidad educativa, optimizando las prácticas de enseñanza con el fin de mejorar los logros académicos de los estudiantes en el Área de Educación Científica y Tecnológica de la Educación Secundaria de la Provincia de Río Negro, tanto en el Ciclo Básico como en el Ciclo Orientado.

La propuesta se configura en niveles complementarios de trabajo que permitan generar las condiciones institucionales necesarias y favorecer el mejoramiento de la enseñanza del Área, de acuerdo con el Diseño Curricular de la jurisdicción, promoviendo el trabajo con propuestas interareales, así como la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), con el objetivo de mejorar los aprendizajes de todos los estudiantes.

A partir de un trabajo pedagógico integral y cooperativo, se propone además generar nuevas alternativas que favorezcan la inclusión con calidad.

Se busca reflexionar -desde el marco de la Ley y la política educativa provincial- acerca de la toma de decisiones en el aula, con el objetivo de abordar en conjunto posibles respuestas desde un lugar que piensa al docente como organizador del curriculum y al estudiante, como sujeto de derecho.

Fundamentación

La intención de este proyecto es generar espacios de reflexión y producción en torno a la inclusión de conceptos, estrategias de enseñanza y sugerencias de trabajo en el aula, desde el paradigma de la complejidad, atendiendo al estudio de casos con una mirada caleidoscópica de los sistemas complejos (García, 2006). En los cuales el abordaje interdisciplinario surge como una necesidad de comprender y entender la realidad.

Atendiendo a la necesidad de una renovación en las concepciones de ciencias naturales y su enseñanza acorde a las problemáticas de estudio científico actual se presentan los fundamentos del tratamiento de sistemas complejos, que permitan una mejor comprensión y modelización de fenómenos que se enriquecen con la intervención de distintas disciplinas científicas. Estas se complementan y proporcionan una mirada sistémica y compleja de la realidad.



El curso brindará marcos teóricos y didácticos para la revisión y actualización disciplinar.

Se propondrán estrategias de resolución de problemas aplicadas a problemáticas socio-ambientales, entre otras. También se brindará una diversidad de recursos necesarios (como por ejemplo, herramientas digitales) para su puesta en práctica en las aulas del área de conocimiento científico tecnológico.

Se incluyen criterios e instrumentos de evaluación destinados a facilitar instancias metacognitivas para identificar y analizar procesos de enseñanza y aprendizaje involucrados en las clases de ciencias (Sanmartí, 2002).

La multiplicidad de acciones y reflexiones sobre la práctica profesional que se proponen, pretenden propiciar replanteos críticos por parte de los cursantes en distintos niveles: epistemológico, curricular y didáctico. Estos tres niveles permiten interpelar la propia práctica en forma simultánea y articulada.

Desde el reconocimiento de la enseñanza secundaria como un espacio con gran potencial configurador del entramado social, pasando por el diseño de planificaciones y secuencias didácticas integradoras, hasta la propuesta de actividades con herramientas web, se propiciará el intercambio colaborativo en torno a los principales desafíos de la enseñanza de las ciencias desde una perspectiva situada en la Provincia de Río Negro.

La inclusión de una variedad de perspectivas teóricas para los análisis que surjan de los intercambios colaborativos configura otra cuestión clave del encuadre de esta capacitación. La teoría oficia como una herramienta de pensamiento que pone en tensión los saberes construidos en la propia experiencia y en este sentido, contribuye a enriquecerlos o problematizarlos. La disponibilidad de conceptos, categorías teóricas, perspectivas de análisis que circulan en los módulos de bibliografía, los foros y espacios de trabajo desarrollados en cada clase virtual, constituirán un recurso central.

La propuesta pretende ser flexible, abierta, de construcción compartida que muestre un currículum en acción a través de un desarrollo que favorece la integración disciplinar para el abordaje de objetos de conocimiento en su complejidad, la articulación interareal y las interacciones entre teoría y práctica.



Será fundamental construir definiciones compartidas de conceptos de ciencias naturales que brinden un acercamiento y comprensión básica de biología, física y química, y que por lo tanto constituyen conceptos estructurantes (Gagliardi:1986). Aunque las investigaciones en enseñanza de las ciencias cada día son más numerosas y dichas investigaciones didácticas son consideradas como un hito necesario para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, paradójicamente es poco lo que se puede rescatar del traslado de estos aportes teóricos al día a día del aula. Por otro lado, no es una novedad que las concepciones de ciencia y de cómo se construye el conocimiento científico han sufrido grandes variaciones a lo largo del siglo XX y actualmente la reflexión epistemológica continúa desarrollando nuevas perspectivas que resignifican la actividad científica permanentemente y por lo tanto también su enseñanza.

Para evitar la tendencia a la reproducción de prácticas de enseñanza tradicionales, la formación del docente de educación científica y tecnológica debe incluir fuertemente la reflexión acerca de sus propias concepciones sobre la ciencia, la naturaleza del conocimiento científico, la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias y de su propio rol como profesor (Furió et al. 1992; Gil 1993).

La propuesta didáctica que se presenta, parte de la premisa de que es necesario lograr un profundo cambio en las concepciones de los profesores aun fuertemente asociadas a concepciones positivistas tradicionales acerca de la ciencia y su enseñanza (Porlán, 2012).

La reflexión crítica y permanente sobre la propia práctica profesional constituye un objetivo y una tarea esencial en este marco de desarrollo profesional que integra lo disciplinar, didáctico y lo epistemológico, ya que, como sostiene Philippe Perrenoud (2001) es indispensable crear en cada comunidad profesional docente un observatorio permanente de las prácticas y de los oficios de los docentes, que permita comprender y dar respuesta a los problemas y dificultades que frecuentemente afronta la tarea docente.

Encuadre Teórico

Esta propuesta se construye sobre la visión de que “Dar respuesta a la nueva demanda social de una cultura científica generalizada para toda la población requiere una transformación radical de la escuela (...) (Sanmartí, 2002), es bajo esta concepción en la que se formulan formas de trabajo docentes tendientes a la construcción de saberes en el



aula, considerando la significatividad dentro de la concepción de la enseñanza como potenciadora de ciudadanos responsables preparados para desarrollarse creativamente en una sociedad democrática.

En sintonía con el Diseño Curricular y teniendo en cuenta el Eje organizador del Área “Los modelos científicos escolares para elaborar posicionamientos responsables sobre los problemas sociocientíficos y tecnológicos de carácter local y global”⁵; Acevedo Díaz (2004) formula que, enseñar desde la orientación CTS propicia que la ciencia escolar tenga realmente en cuenta los intereses de los alumnos, la contextualización social y tecnológica de los contenidos científicos, así de esta manera favorece una apropiación significativa de los mismos.

Aikenhead (2001) plantea que la ciencia sirve para tomar decisiones en los asuntos públicos en los cuales nuestros alumnos tienen que tomar conciencia. Es en este sentido que concibe la importancia de trabajar temas de relevancia socio científica por su importancia para la vida cotidiana y para entender la Alfabetización Científica como parte de nuestra cultura.

En este contexto toman relevancia las propuestas didácticas en las que se abordan situaciones del mundo real que plantean la necesidad de una mirada desde la complejidad, que movilizan los modelos teóricos disciplinares que se interrelacionan para contribuir al acercamiento, explicación y propuestas de acciones creativas sobre problemáticas de impacto social.

Hodson (2010) toma el enfoque CTS y va un paso más allá afirmando que las posturas CTS, actualmente CTSA incorporando la dimensión ambiental, hacen énfasis en la interpretación y análisis del impacto del desarrollo científico pero dejan de lado la dimensión ética y moral propia de la toma de decisiones. Zeidler, Sadler, Simmons y Howes (2005 citado por Hodson 2010) dicen: el enfoque “CTS (A) y la educación tal como se practica en la actualidad... sólo "señala" dilemas éticos o controversias, pero no explota necesariamente el poder pedagógico inherente del discurso, la argumentación razonada, las consideraciones explícitas sobre el desarrollo emotivo, las conexiones culturales o epistemológicas dentro los propios problemas... ni considera el desarrollo moral o el carácter de los estudiantes.”

⁵Diseño Curricular de la Provincia de Río Negro, Área educación científica y tecnológica, p. 85



Por lo tanto, apostamos por un abordaje escolar de las problemáticas sociocientíficas, con objetivos emancipatorios en el que se apueste a que los alumnos pongan en acción los valores en formas de proceder responsables que logren impactar en sus entornos logrando mayor equidad. Tal como nos recuerda Curtin (1991 citado por Hodson 2010) “En pocas palabras, nuestros valores no valen nada hasta que los vivimos. La retórica y los valores propugnados no traerán la justicia social y no van a salvar el planeta. Debemos cambiar nuestras acciones. Una ética politizada de la atención (cuidado de) implica la participación activa en una manifestación local de un problema particular o cuestión, la exploración de los complejos contextos sociopolíticos en los que el problema / tema se encuentra, y los intentos de resolver los conflictos de interés.”

Íntimamente relacionado con esta visión de la enseñanza de la ciencia como motor en el desarrollo de ciudadanía surge la importancia del docente como viabilizador en el aula de la construcción de modelos significativos relevantes sobre los que se puedan analizar, pensar y actuar, siguiendo a García Rovira (2005) “Pensar a través de modelos supone establecer relaciones entre 'lo real' y 'lo construido' y desarrollar una visión multicausal considerando simultáneamente más de una variable, con la finalidad de poder predecir y explicar.” La construcción de modelos implica entonces que los estudiantes puedan dar sentido a la realidad mediante la formulación de explicaciones cada vez más complejas que les permitan dar cuentas de la necesidad de consideración de los modelos explicativos que la ciencia erudita pone a disposición.

Como concepción transversal en esta propuesta, presentamos una forma de incorporación de las nuevas tecnologías, tal como propone Sánchez Ilabaca (2003) mediante una integración curricular, de modo que la acción educativa esté en el centro de la escena entramando a las tecnologías como parte del currículum, mediante una integración pedagógica. Es en esta lógica que proponemos una consideración situada del conocimiento que llamamos Conocimiento Didáctico del Contenido Tecnológico, TPACK, Technological Pedagogical Content Knowledge o Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido, (Koehler y Mishra, 2006).

Este marco surge como una extensión y/o reformulación del concepto propuesto por Shulman (2005) acerca del Conocimiento Pedagógico del Contenido: “esa especial amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional”. El TPACK propone la interacción de tres campos: el campo académico propio del contenido a enseñar y del contenido a aprender, el campo pedagógico y el campo tecnológico. En esta línea los docentes toman un rol protagónico en la integración de los saberes provenientes de estas tres dimensiones.



Propósitos

Conocer, revisar el Diseño Curricular del Área de Educación Científica y Tecnológica de la Educación Secundaria de la Provincia de Río Negro y aplicar en sus prácticas áulicas propuestas de enseñanza en concordancia con los documentos curriculares jurisdiccionales.

- Promover el desarrollo de prácticas de enseñanza enmarcadas en el Diseño Curricular del Ciclo Básico Unificado y el Ciclo Orientado del Nivel Secundario, que faciliten una adecuada intervención profesional de los profesores en sus aulas.
- Propiciar el desarrollo de prácticas de enseñanza enmarcadas en el Diseño Curricular del Ciclo Básico Unificado y el Ciclo Orientado del Nivel Secundario a través de la reflexión acerca de los modos de conocer de las ciencias naturales y su enseñanza, el análisis y profundización en torno a diferentes modelos científicos para su aplicación desde un enfoque situado en problemáticas complejas socialmente relevantes.
- Analizar los principios normativos y pedagógicos que orientan las prescripciones del Diseño Curricular del Nivel que promuevan el diálogo con la normativa del Régimen Académico.
- Reflexionar acerca de la labor docente como parte de la tarea de distintos actores institucionales en articulación y trabajo colaborativo para favorecer procesos de comunicación y cooperación laboral.
- Reconocer las características coyunturales del sujeto pedagógico y revisar el rol docente en estos nuevos contextos, de manera tal de promover nuevas posturas docentes frente a la educación científica y tecnológica y su enseñanza.
- Promover el desarrollo de habilidades cognitivo-lingüísticas, reconociendo al lenguaje como mediador en la construcción del conocimiento para favorecer el Hablar, Leer y Escribir en Ciencias.
- Integrar las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a las prácticas docentes como recursos mediadores en la construcción del conocimiento escolar, porque permiten superar los principales problemas de enseñanza de las disciplinas científicas y favorecen la comunicación en ciencias.



- Reflexionar acerca de las prácticas de evaluación en diálogo con las trayectorias educativas de los estudiantes, como un elemento clave para la inclusión a través de la enseñanza y que facilitan los procesos metacognitivos necesarios para la autorregulación de los conocimientos.
- Propiciar instancias de reflexión sobre la propia práctica profesional, las intervenciones y acciones de enseñanza habituales que favorezcan posturas críticas frente a la actividad docente.

Ejes Estructurantes y Secuenciación de Saberes

- Para favorecer la contratación de ideas, la discusión en la construcción de significados, el respeto por las divergencias y el logro de consensos.
- El reconocimiento y definición de problemas sociocientíficos, vivos y significativos de relevancia social, regional, vinculado al ambiente y la salud, para construir una reflexión crítica y propositiva tendiente a involucrarse responsablemente en conflictos sociales.
- La utilización de recursos tecnológicos, en el marco de la actividad escolar, para la apropiación de saberes, el acceso a información relevante y la comunicación de producciones en diferentes lenguajes y formas variadas de representación.

Problemáticas

Según propone el Diseño Curricular de la Provincia de Río Negro (DCPRN), en los espacios de Taller de Trabajo Científico, Taller Multidisciplinar/Interdisciplinar y Talleres de Problemáticas Complejas "la progresión a lo largo de los tres talleres supone un proceso espiralado de complejización y abordaje de problemáticas, que inicialmente atiendan situaciones circunscritas a lo local y/o regional, para luego implicarse en situaciones que incorporen perspectivas de análisis más amplias en lo espacial y temporal". En este sentido proponemos enfocar en las siguientes problemáticas propuestas por el DCPRN:

- El análisis y valoración de diferentes fuentes de energía, renovables y no renovables. La utilización y extracción de combustibles fósiles.
- El impacto en los subsistemas (geosfera, hidrosfera, atmósfera) de la tierra de la actividad minera y la extracción de hidrocarburos (minería de uranio, megaminería, fractura hidráulica).



- El estudio y análisis de casos de contaminación de los recursos hídricos por parte de la producción industrial, extracción minera, afluentes cloacales, agroquímicos y de hidrocarburos (fracking).

Metodología de trabajo. Propuesta didáctica

El presente módulo tiene carácter de formación a distancia a través de la plataforma virtual de la provincia de Río Negro.

Tiene una duración de un mes y acredita 40 hs. reloj de formación para el cursante. Se estructura a través de 4 clases de publicación semanal. Se planifican espacios de reflexión y producción individual, de trabajo y producción grupal y debates en grupo completo.

En cada clase el cursante recibe una guía de la clase que contiene contenidos teóricos disciplinares y diferentes tipos de actividades, según el contenido abordado, con el acompañamiento de bibliografía obligatoria y optativa que sustentan y amplían los contenidos.

Se prevé el debate en foros de discusión, moderados por el tutor, como parte del trabajo colaborativo que fortalece la construcción de saberes profesionales. Para cada clase se solicitan actividades obligatorias que formarán parte del portafolio individual del cursante. A partir de las intervenciones del tutor y de los intercambios en los foros de debate el cursante podrá modificar/ampliar sus producciones individuales, de modo tal que el portafolio final posibilite evidenciar la evolución en la construcción del conocimiento disciplinar según el enfoque planteado en el Módulo. Los cursantes trabajarán en pequeños grupos, asociados por ciclo, en el abordaje y análisis de una problemática modélica de análisis interdisciplinar.

La presentación de este trabajo constituye el Trabajo Final del Módulo, que deberá acompañarse por una fundamentación individual sobre el trayecto realizado.

En todas las clases se integrarán recursos TIC que potencien la enseñanza y el aprendizaje. Se trata de recursos generales, como motores de búsqueda y gestores de la información, y recursos específicos de las materias científicas como simuladores, videos y animaciones. Esta integración pretende ser modélica para los cursantes. Es decir, el recurso puesto a disposición de las intencionalidades didácticas y no como mero motivador. En el módulo didáctico-disciplinar (Módulo 3) se profundizará acerca del enfoque de la integración de recursos TIC.



En relación al trabajo del tutor y tomando como base los “Nueve principios de la enseñanza on-line” (Tarasow, 2007), en esta propuesta se consideran fundamentales las intervenciones del tutor virtual, con el objetivo de potenciar y enriquecer la propuesta, creando y promoviendo un ambiente de aprendizaje significativo para los cursantes, intentando superar la oferta de un mero repositorio de contenidos digitales. Para ello se propone:

- Comunicación permanente con todos los participantes por medio de la mensajería y un foro de novedades
- Video del capacitador presentando cada una de las clases, sus objetivos, material de estudio y tareas a realizar por los estudiantes.
- Detección y tratamiento en foros plenarios de dificultades incidentales –Guías de estudio elaboradas por el capacitador en cada clase, que permitan articular el material teórico con las actividades obligatorias.
- Devolución cualitativa y asesoramiento en la realización de cada una de las actividades de estudio, tanto individuales como en el pequeño grupo colaborativo, para que no se limiten a un simple ejercicio de escritura, sino que promuevan debates y reflexiones más profundas coherentes con los objetivos de la propuesta.

Tipo De Actividades

- Actividades de lectura y reflexión sobre los contenidos disciplinares.
- Actividades de debate en foros moderados por el tutor.
- Actividades de indagación y ampliación de los contenidos disciplinares.
- Actividades de aplicación de los contenidos en la resolución de problemas en pequeños grupos.

Crterios, Requisitos e Instrumentos de Evaluación y Acreditación

La evaluación se concibe como un proceso continuo y no un único evento, por lo tanto se proponen distintas instancias de evaluación, que servirán como orientación tanto para el cursante como para el capacitador.

Para los docentes “evaluar” es una actividad importante impregnada por distintos matices muy subjetivos según las propias concepciones sobre qué significa esta actividad y cómo llevarla a cabo.



Para muchos evaluar es sinónimo de calificar, medir, clasificar, examinar, corregir, promover, etc.

Si bien hay algo de todas estas secuencias de acciones cuando estamos evaluando, esta actividad es mucho más amplia y tiene como objetivo fundamental facilitar la apropiación de los conocimientos y los mecanismos para la autorregulación de lo aprendido.

“La evaluación no sólo mide los resultados, sino que condiciona que se enseña y cómo, y muy especialmente qué aprenden los estudiantes y como lo hacen.

Según afirma Neus Sanmartí “La evaluación es el motor del aprendizaje, ya que de ella depende tanto qué y cómo se enseña, cómo el qué y el cómo se aprende... Dime qué evalúas y te diré qué y cómo enseñas (y qué y cómo tus alumnos aprenden)” (Neus Sanmartí, “10 ideas clave Evaluar para aprender”, Ed. Graó. Barcelona, 2007)

Es en este sentido que hablamos de la importancia de la evaluación formativa, en tanto facilita el desarrollo de procesos de autorregulación de los conocimientos e instancias metacognitivas sobre la propia reflexión de lo aprendido, es decir que debe permitirle a los docentes en formación continua ser críticos del desenvolvimiento y desempeño de sus propios conocimientos y acciones.

La evaluación tiene que contribuir a la reflexión y toma de conciencia de los logros y las dificultades en la construcción de saberes y no puede estar dissociada del desarrollo de cada clase.

Concebida como un proceso continuo, habrá distintas instancias de evaluación que se convertirán en una guía para el docente cursante como así también para el docente capacitador, al aportar datos concretos que permitan reflexionar, analizar y si es necesario modificar la propuesta de capacitación a fin de contribuir con el logro de los objetivos propuestos para el presente curso.

Es por ello que, se contempla:

Evaluación Diagnóstica: En el primer encuentro se realizará una actividad de presentación personal de carácter diagnóstica, en esta actividad se pondrá de manifiesto el conocimiento de las temáticas que se abordarán en este curso de capacitación.

La evaluación diagnóstica se realizará en la primera clase y los cursantes guardarán sus respuestas para contrastarlas al finalizar el curso. Se utilizará un cuestionario KPSI, en el cual los cursantes podrán establecer, utilizando una escala valorativa numérica, cuál es el grado de conocimiento sobre determinados contenidos y habilidades que cree tener.

Esta información será procesada por el capacitador quien llevará una conclusión al respecto para ser discutida con los docentes en el segundo y tercer encuentro.



Evaluación Formativa: El análisis y la interpretación de consignas, las producciones, las intervenciones en los foros y otros espacios de intercambio serán insumos para que el tutor pueda guiar/reorientar a los cursantes resaltando logros y dificultades de forma que los cursantes puedan reflexionar sobre su recorrido y regular su propio aprendizaje.

Se llevará una Planilla de Seguimiento con el avance académico de cada cursante en términos de participación (cuanti y cualitativamente) en cada actividad y por clase. Este seguimiento permitirá realizar intervenciones oportunas para acompañar a los cursantes en las reformulaciones que fueran necesarias.

Evaluación Final: Los docentes elaborarán un trabajo final en cual deberán aplicar los saberes del Área que permitan abordar situaciones problemáticas contextualizadas, que involucren aspectos prácticos y su fundamentación teórica, de los temas tratados en el curso.

Se utilizará una rúbrica elaborada con el fin de conocer los avances de los aprendizajes de los cursantes y las valoraciones sobre el curso ofrecido, de modo que sirva de instrumento de análisis para los tutores y coordinadores

Bibliografía

- ACEVEDO DIAZ, J. A. (2004); *Reflexiones sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias: educación científica para la ciudadanía. Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, vol. 1, nº 1, pp. 3-16. España.
- AIKENHEAD, G. S. Comunicación científica con el público: un evento transcultural. En: BRYANT, C .; GORE, M .; STOCKLMAYER, S. (Eds.). *Comunicación científica en teoría y práctica*. Amsterdam: Kluwer, 2001. p. 23-45
- CASADEI CARNIEL, L; BARRIOS RIVERO, I - Conferencias LACLO, 2013. Metodología TPACK para Capacitar al Docente en el Uso y Producción de Recursos Educativos Abiertos.
- Disponible en:
- https://www.academia.edu/7721826/Metodolog%C3%ADa_TPACK_para_Capacitar_al_Docente_en_el_Uso_y_Producci%C3%B3n_de_Recursos_Educativos_Abiertos (Consulta 10/9/2017)



- COLL, C. (2009). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades, en Carneiro, Roberto, Toscano, Juan Carlos y Díaz, Tamara (coords.). Los desafíos de las TIC para el cambio educativo, Madrid: OEI.
- Disponible en:
http://bibliotecadigital.educ.ar/uploads/contents/aprender_y_enseñar_con_tic0.pdf
Consulta: 10/09/2017
- CICERONE, Daniel y otros (2007). Contaminación y medio ambiente. Colección Ciencia Joven. Eudeba.
- Diseño Curricular de la Provincia de Río Negro (2017)
- DUSSEL, I. (2011). VII Foro Latinoamericano de Educación: Aprender y enseñar en la cultura digital. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- FIGUERUELO, J y DAVILA, M. (2004) Química Física del ambiente y de los procesos medioambientales. Reverté, 2004, ISBN 84-291-7903-8
- FURIÓ, C. et al. (1992) La formación inicial del profesorado de educación secundaria. Investigación en la escuela, 16, pp. 7-21
- FURIÓ, C., VILCHES, A., GUIASOLA, J. y ROMO, V. (2001); Finalidades de la enseñanza de las ciencias en la secundaria obligatoria. ¿alfabetización científica o preparación propedéutica?. Revista investigación didáctica enseñanza de las ciencias, nº 19, pp. 365-376.
- GAGLIARDI, R. (1986). Los conceptos estructurantes en el aprendizaje por investigación. Enseñanza de las Ciencias, 4(1), 30-35.
- GARCIA, R. (2006). Sistemas Complejos. Conceptos, métodos y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria. Barcelona: Editorial Gedisa.
- GARCÍA ROVIRA, M. PILAR (2005) Los modelos como organizadores del currículo en Biología. Revista Enseñanza de las ciencias. Número extra. VII Congreso
Disponible en
https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2005nEXTRA/edlc_a2005nEXTRAp491modcom.pdf Consultado el 9 de septiembre de 2017
- GAY, Aquiles. (s.f.). Los sistemas y el Enfoque Sistémico. Recuperado el 10 de Septiembre de 2017, del sitio Web
http://www.manuelugarte.org/modulos/biblioteca/g/texto_2_aquiles_gay.pdf
- GIL, D. (1993). Contribución de la historia y la filosofía de las ciencias al desarrollo de un modelo de enseñanza aprendizaje de las ciencias como investigación. Enseñanza de las Ciencias. 11 (2), 197-212.



Provincia de Río Negro
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

- GONZÁLEZ GAUDIANO, E.; VALDEZ, R. E. (2012). Enfoques y sujetos en los estudios sobre representaciones sociales de medio ambiente en tres países de Iberoamérica. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 14. Recuperado de http://www.uv.mx/cpue/num14/inves/gonzalez_valdez_medio_ambiente.html
- HODSON D. (2010) "Science Education as a Call to Action, Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education", 10:3, 197-206. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/14926156.2010.504478> Consultado el 09/09/2017
- MANAHAN, S. (2007). Introducción a la Química Ambiental, Editorial Reverté, 2007, UNAM Disponible en: <http://blog.utp.edu.co/lilianabueno/files/2015/08/Introducciona-la-Quimica-Ambiental-S.-E.-Manahan2.pdf>
- MASSARINI, A. y SCHNEK, A. (2015). "Ciencia entre todXs. Tecnociencia en contexto social. Una propuesta de enseñanza." Editorial Paidós. Cuestiones de educación. C.A.B.A.
- MISHRA, P; KOEHLER, M. (2006) Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge, Michigan State University. Disponible en: http://punya.educ.msu.edu/publications/journal_articles/mishra-koehler-tcr2006.pdf Consultado el 9 de septiembre de 2017.
- PERRENOUD, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. Revista de Tecnología educativa, 14(3), 503-523. Disponible en: unige.ch/fapse/SSE/.../2001_36.html
- PORLÁN, R. (2012). Formación permanente del profesorado: necesidades y alternativas.
- Diálogos: educación y formación de personas adultas, 3, 71-72.
- RAMOS, M. (2013) La enseñanza de la química ambiental: una propuesta fundamentada en la controversia científica y la resolución de problemas Ensino e aprendizagem de conceitos científicos Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC Águas de Lindóia, SP <http://www.nutes.ufjf.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R1131-1.pdf> Consultado 13 de Septiembre de 2017
- RAMOS ESPAÑA, E. Y RUZ PRIETO, T. (2010). "Problemas socio-científicos y enseñanza-aprendizaje de las ciencias". Investigación en la Escuela, N° 71.
- Disponible en: http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/71/R71_2.pdf. (Consultado 07/09/2017)



Provincia de Río Negro
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

- ROMERO ARIZA, M., & QUESADA ARMENTEROS, A. (2014). Nuevas tecnologías y aprendizaje significativo de las ciencias. Enseñanza de las Ciencias, 32(1), 0101115. Disponible en <https://ddd.uab.cat/record/116583> Consulta 10 de septiembre de 2017.
- SÁNCHEZ ILBACA, J. (2003). Integración curricular de las Tics. Concepto y modelos. Revista enfoques educacionales 5 (1): 01-15, 2003
- SANMARTÍ, N. (2002); Enseñar y aprender ciencias: algunas reflexiones. Disponible en:
<http://www.guiasensenanzasmedias.es/verpdf.asp?area=natura&archivo=GR104.pdf> consulta: 2 de agosto.
- SAUVÉ, L. (2004). Una cartografía de corrientes en educación ambiental. En Sato, M.Carvalho, I. (Orgs). A pesquisa em educação ambiental: cartografias de uma identidade narrativa em formação. Porto Alegre: Artmed.
- SCHULMAN, Lee (2005) Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado [en línea] 2005, 9 (2).
- TARASOW, F., HENRY, J., & MEADOWS, J. (2007) Un curso virtual totalmente fascinante: nueve principios para la excelencia en la enseñanza en línea. FLACSO. Buenos Aires
- VALVERDE BERROCOSO, J.; GARRIDO ARROYO, M. FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, R. (2010). Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas con TIC. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, vol. 11, núm. 1, febrero, 2010, pp. 203-229 Universidad de Salamanca Salamanca, España.



EJE DE FORMACIÓN

Actualización Didáctico - Disciplinar “Ciencias Sociales”

Fundamentación

Esta propuesta está centrada en una concepción interdisciplinar del abordaje de las Ciencias Sociales y las Humanidades.

Si bien lo social puede analizarse desde sus distintas dimensiones en forma relativamente independiente, consideramos que el conocimiento y la comprensión de lo social se da en forma integrada, convocando para este conocimiento las distintas variables o aspectos que hacen a la sociedad, que no es otra cosa que la experiencia colectiva.

Esto no significa dejar de lado las identidades disciplinarias sino salir de los compartimentos estancos de su estudio, compartimentos conformados en una matriz de pensamiento positivista de la que es heredera en parte la formación docente inicial. Esta matriz suponía que cada disciplina del conjunto de las ciencias sociales y las humanidades, estaba regida por sus propias leyes que podían explicar su objeto de estudio con total autonomía. Las transformaciones de las últimas décadas en la producción del conocimiento de las Ciencias Sociales, así como las investigaciones pedagógicas en torno a su enseñanza dan cuenta de que para la comprensión de lo social es necesario atravesar los límites de las disciplinas y construir espacios de investigación y análisis interdisciplinarios.

El presente trayecto formativo se articula en torno a tres saberes o ejes presentes en el DC de Ciencias Sociales y Humanidades de la provincia de Río Negro: sociedad, política y cultura de los pueblos originarios de Latinoamérica; la conquista y la colonización; las fronteras con la sociedad de los pueblos originarios, su exclusión y las nuevas formas de resistencia. A partir de esos saberes se propuso un recorrido de abordaje que vincula la sociedad presente con sociedades pasadas y combina análisis provenientes de la Ciencia Política, la Economía, la Filosofía, la Geografía y la Historia.

Conforme a un enfoque interdisciplinar y crítico de las Ciencias Sociales y las Humanidades se propone un abordaje didáctico que promueva aprendizajes relacionales y la comprensión integrada de las distintas dimensiones de lo social. Para ello el análisis por parte de los profesores cursantes del trayecto, de distintos objetos y artefactos culturales permiten comprender tensiones sociales a través de la comprensión de sus condiciones de producción y de circulación o consumo. Nos referimos al trabajo con textos ficcionales,



filmes, obras plásticas, publicidades, etc., distintos artefactos construidos a lo largo de la historia y que dialogan con lo social en tanto dan cuenta de los distintos sujetos representados, de las tensiones que lo atraviesan y de las distintas dimensiones que lo componen. Por otra parte, se otorga relevante importancia al empleo de análisis de casos como herramienta para la enseñanza de las Ciencias Sociales y la configuración de secuencias didácticas interdisciplinarias en torno a ellos. La reflexión en torno a la Escuela y su relación con las Ciencias Sociales también tendrá un espacio en la presente propuesta en tanto puede considerarse a la Escuela como un objeto de la cultura y por tanto las representaciones pasadas y presentes en torno a qué es enseñar Ciencias Sociales y Humanidades son, en sí mismas, un objeto de análisis.

Las Ciencias Sociales y las Humanidades tienen la particularidad de que el sujeto que las estudia es también objeto de análisis. Esto hace a que la comprensión de los lugares de enunciación resultan de fundamental relevancia porque involucran una perspectiva atravesada por relaciones de poder y tensiones sociales de diverso tipo. En este sentido se considera que la reflexión sobre el rol del docente de Ciencias Sociales y Humanidades, así como su inserción en el entramado cultural también son objeto de reflexión en un trayecto formativo sobre estas temáticas.

El trayecto supone que la enseñanza y el aprendizaje disciplinar que conforman las Ciencias Sociales y Humanidades integra análisis específicos de cada uno de ellas con situaciones de abordaje interdisciplinar en torno de problemáticas sociales situadas y contextualizadas. A partir de estas problemáticas es posible habilitar una comprensión crítica y transformadora de lo social.

Encuadre teórico

El trayecto formativo en Ciencias Sociales y Humanidades de la Escuela Secundaria de Río Negro toma su encuadre teórico en los lineamientos del Diseño Curricular de la Provincia.

A partir de este marco consideramos que este trayecto de formación docente continua se ancla en la idea de complejidad social, política y filosófica de la realidad. Es decir, se parte de la idea de que la realidad social no es una totalidad homogénea y dada, sino que se conforma de una trama de fuerzas en que los sujetos son producidos y se producen a sí mismos, red de la que los docentes no están ajenos. De modo que desde



nuestro encuadre pedagógico: “la realidad, no es sólo un conjunto de relaciones, hechos y procesos, sino también su creación, estructura y transformaciones”⁶.

Nos proponemos trabajar con los docentes desde la perspectiva del análisis social postcolonial, lo cual implica promover una mirada crítica a la construcción de la historia europea como historia universal. Esto llevará a revisar los procesos de construcción y validación del conocimiento en las ciencias sociales analizando su matriz política e ideológica y proponer otras formas de producción del conocimiento desde una perspectiva regional (Sur y Latinoamericana). En este sentido, la comprensión del territorio, la historia, la sociedad, las ideas y la cultura local y mundial, se realizará desde una perspectiva regional. Tomando el eje estructurante de saberes del DC de la ESRN tomaremos: “Las configuraciones sociales locales/regionales/nacionales en perspectiva relacional y comparada”⁷.

En línea con el DC nos proponemos acercar a los docentes textos, reflexiones, análisis que permitan desnaturalizar la desigualdad, económica, social, cultural. A partir de esta proposición se dará un especial tratamiento a los llamados “grupos sociales subalternos” que sufrieron la opresión de sistemas de dominación como el colonialismo, el capitalismo, el patriarcado. Analizaremos las prácticas sociales, culturales y políticas de estos grupos y sus estrategias de resistencia y lucha.

Consideramos que la enseñanza de las Ciencias Sociales y las Humanidades desde las perspectivas que acabamos de mencionar (sociedades pasadas y presentes complejas, atravesadas de tensiones políticas, económicas, culturales, de género; la deconstrucción de una matriz europea de la producción de conocimiento en las ciencias sociales; el análisis de las prácticas políticas y culturales de grupos sociales oprimidos, etc.) requiere de una didáctica que habilite la formación de pensamiento crítico en los estudiantes.

En este sentido, y en línea con la propuesta del DC para el área, asumimos que abordar la complejidad de lo real demanda la construcción de un pensamiento relacional que se mueva en toda la escala en que lo real se muestra. Esto implica compartir con los docentes el análisis de posibles estrategias de articulación entre los distintos momentos históricos y relación entre los diferentes niveles de análisis de lo social, evitando un acercamiento fragmentario, lineal, acrítico a la realidad.

Para contribuir a una didáctica que habilite el pensamiento crítico de lo social por parte de los estudiantes se propondrá el trabajo con casos y recursos didácticos que recuperen y pongan en valor aspectos fundamentales de una enseñanza crítica de las

⁶DC de la ESRN

⁷ Idem.



ciencias sociales. Nos referimos a estrategias que permitan abordar los saberes desde la multicausalidad, la complejidad la multiperspectividad, el cambio y la continuidad, lo local y lo global, el impacto de lo tecnológico en las nuevas subjetividades, la contextualización, el conflicto, y las nuevas identidades, la alteridad y diferencia.

Propósitos

Disciplinares

- Promover la producción de nuevos saberes para la enseñanza, el aprendizaje y la reflexión sobre las prácticas, tendientes a lograr una mejora en las trayectorias educativas de todos los estudiantes.
- Profundizar el conocimiento de los docentes de perspectivas de análisis relacionales de lo social.
- Introducir a los docentes en un enfoque interdisciplinar que articule las múltiples dimensiones que intervienen en lo social.
- Propiciar una mirada sobre lo social que promueva explicaciones basadas en la dinámica conflictiva y compleja de los procesos involucrados.
- Profundizar una comprensión del carácter provisional, problemático, inacabado y controversial del conocimiento social.
- Actualizar perspectivas en torno a conceptos claves en la comprensión de lo social (interculturalidad, otredad, problemas ambientales, transculturación, globalización, etc.).
- Promover una mirada crítica a las matrices de pensamiento tradicionales de las Ciencias Sociales proponiendo una perspectiva situada y contextualizada en lo local y regional.

Didáctica

- Proponer una diversidad de recursos para la formación, producción e intercambio de experiencias relacionadas con los aprendizajes del área de las Ciencias Sociales.
- Propiciar la reflexión de nuevas prácticas que permitan superar los modelos tradicionales de transmisión.
- Promover espacios colaborativos para la conceptualización entre profesores de las diversas áreas de las Ciencias Sociales.



- Promover espacios para la problematización entre profesionales de las mismas asignaturas de las Ciencias Sociales.
- Propiciar la reflexión en torno a la escritura como una instancia de producción de conocimiento.
- Analizar los usos en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Eje/s temático/s (Secuenciación de saberes).

Disciplinar:

- ¿Sociedades pasadas o sociedades presentes? Las ciencias sociales y los pueblos originarios.
- Con ojos imperiales, la conquista de los otros.
- Las sociedades presentes y las transformaciones del mundo contemporáneo.

Didáctica y Enseñanza:

Clase 1

- La escuela y sus perspectivas sobre los pueblos originarios desde fines del siglo XIX a la actualidad.
- Los docentes inmersos en el entramado de una cultura.
- El análisis de objetos de la cultura como herramienta para interdisciplinariedad.
- El uso de imágenes como recurso.
- La lectura y escritura en Ciencias Sociales 1: la escritura propia y la de los estudiantes. Propuestas de taller de escritura virtual.

Clase 2:

- La literatura como objeto de la cultura y su capacidad para narrar experiencias de la vida en común.
- Fronteras y ficciones argentinas (Martín Fierro, Una excursión a los indios ranqueles), Facundo Literatura y Ciencias Sociales.
- Literatura de viaje y transculturación. Los relatos de viaje y la vista sobre los otros.
- El empleo de fuentes documentales y ficcionales para la enseñanza de las Ciencias Sociales.
- La lectura y escritura en Ciencias Sociales 2: la escritura propia y la de los estudiantes. Propuestas de taller de escritura virtual.



Clase 3:

- La perspectiva multicausal en las Ciencias Sociales.
- La identificación de los distintos actores sociales en conflicto.
- Las distintas dimensiones en el análisis de lo social
- El empleo de casos como herramienta para un abordaje interdisciplinar.
- Las secuencias didácticas alrededor de casos.
- La lectura y escritura en Ciencias Sociales 3: la escritura propia y la de los estudiantes. Propuestas de taller de escritura virtual.

Metodología de trabajo.

El proyecto consta de dos Módulos, uno referido al Eje Disciplinar y el otro al Eje Didáctico Disciplinar. Cada uno de los módulos abordará tres clases de frecuencia quincenal. Las clases, la bibliografía citada y el material audiovisual son los principales elementos de trabajo.

Se presentarán los temas de forma que dialoguen con la bibliografía trabajada y recuperen las prácticas docentes. Estas tendrán un lugar central en el módulo de Enseñanza y Didáctica.

Cada clase tendrá una o dos actividades, optativas u obligatorias, que permitirán a los docentes la reflexión de los temas abordados y propiciarán la producción de materiales para el aula.

La tarea de los tutores será constante, retomando los aportes hechos por los docentes y estimulando los intercambios. Se buscará incentivar el pensamiento crítico y complejo.

Se propondrán intervenciones colaborativas con empleo de las TIC y se acercará a los docentes recursos tecnológicos para el trabajo en el aula.

Tipos de Actividades.

A continuación, se caracterizan brevemente las actividades que se propondrán a lo largo de los módulos:

- Lectura de clases: Cada 15 días se presentará una clase que comprende el desarrollo de contenidos a través del texto principal, así como de imágenes, videos, enlaces y/o sugerencias bibliográficas que se incorporan oportunamente.



- **Actividades:** Al final de la clase se encontrará la consigna para la realización de esta actividad.
- **Foros:** Consideramos que los foros son espacios en los que se reúne la comunidad docente en el que se comparten posiciones sobre algún tema o problema que estamos analizando. Por ello es de suma importancia que participen siguiendo los criterios que cada uno de ellos exige según su categoría.
- **Trabajo Final:** El cursado del módulo culmina con la producción de un trabajo final, individual y de realización obligatoria. Los criterios específicos se comunicarán en paralelo con la publicación de la consigna.

Criterios, indicadores e instrumentos de evaluación y acreditación.

Partimos de considerar la evaluación como un proceso permanente en el que pueden reconocerse diferentes instancias en las que les proponemos a los cursantes actividades de autoreflexión, análisis, debate y producción. Se buscará que estas instancias sean formativas y que permitan reconocer los obstáculos epistemológicos que se presentan en la construcción de conocimiento en las Ciencias Sociales y Humanidades. A través de estas instancias recogemos información tanto sobre el desarrollo de la enseñanza como de los aprendizajes. Por ello, la evaluación cobra relevancia tanto para quienes están cursando el módulo como para quienes lo diseñamos.

En este marco, y de acuerdo a las propuestas de actividades que propondremos cabe considerar los criterios de evaluación para cada tipo de actividad propuesta:

- **Foros.** Las intervenciones deberán respetar la consigna de debate y dar cuenta en la medida de lo posible de la lectura de las clases, el material audiovisual, y las intervenciones de otros colegas, sin las cuales el Foro mismo carece de sentido.
- **Producciones.** Consideramos como actividades a la producción de escritura pautadas donde se deberán respetar las consignas de trabajo y las formas de presentación (extensión, formato, modalidad de entrega, etc.) como así también la exposición deberá ser clara y la argumentación consistente y pertinente.
- **Producción de trabajo final.** Consideramos esta producción como integradora, que recupere los recorridos realizados en el módulo, las discusiones en los foros y las producciones parciales.
- **En las clases de didáctica** se propondrá la implementación de algunas actividades en aula, su análisis y la escritura de las experiencias.



Bibliografía

- Abramovski, A. (2006). El lenguaje de las imágenes y la escuela. ¿Es posible enseñar y aprender a mirar? El Monitor, 13 Disponible en: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro13/dossier2.htm>
- Aisemberg, B. y Alderoqui, S. (1998) Didáctica de las Ciencias Sociales II. Buenos Aires, Paidós.
- Alderoqui, S. (comp.) (1996), Museos y escuelas: socios para educar. Buenos Aires, Paidós.
- Alvarez Uría, F. (1995). "Escuela y subjetividad", en Cuadernos de Pedagogía, n° 242.
- Bandieri, S., Blanco, G., Varela, G. (2005), Hecho en Patagonia, la historia en perspectiva regional, Universidad Nacional de Comahue, Neuquén.
- Baudrillard Jean, (1978) Cultura y simulacro, Barcelona, Editorial Kairós,
- Benejam, P y J. Pages (1997). Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria. Barcelona ICE_Horsori.
- Berardi Bifo, Franco, (2007) El sabio, el mercader y el guerrero, Del rechazo del trabajo al surgimiento del cognitariado, Acuarela,
- Bermúdez B., N. (2008), "Cine y el video: recursos didácticos para el estudio y enseñanza", Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, Mérida-Venezuela, ISSN 1316-9505, enero - diciembre, N° 13 (págs. 101-123).
- Bertolini, M. (2005) "La cuestión del interlocutor filosófico como problema en la enseñanza de la filosofía", en Cerletti, A. y Couló, A. Aprendizajes filosóficos. Sujeto, experiencia e infancia, Buenos Aires, Noveduc,
- Bertolini, M. y M. Langon (2009). "Diversidad cultural e interculturalidad. Propuestas didácticas para la problematización y la discusión". Materiales para la construcción de cursos, Bs. As., Ed. Novedades Educativas. Cap. 4 y 9 (págs. 41-62 y 125-137).
- Blanco, O. y A. M. Zubieta (2000), Cultura popular y cultura de masas. Conceptos, recorridos y polémicas, Bs. As., Paidós.
- Boccara, G. (1999), "Etnogénesis mapuche: resistencia y reestructuración entre los indígenas del centro-sud de Chile (siglos XVI-XVIII)", en Hispanic American Historical Review, N° 79, Durham (pp. 425-461).
- Brito, A. (2009). "La identidad de los profesores de la escuela secundaria hoy: movimientos y repliegues", en Propuesta Educativa Nro 31.



- Butler, J. (2006), *Deshacer el género*, Barcelona, Paidós.
- Carretero, M, Rosa, A y González, M. F. (2006) *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires, Paidós.
- Cattaruzza, A. (2007). *Los usos del pasado. La historia y la política argentinas en discusión, 1910-1945*. Buenos Aires, Sudamericana
- Dussel, E. (1992), “De la “conquista” a la “colonización” del mundo de la vida (Lebenswelt)”. En *1492: El encubrimiento del otro. Hacia el origen del “mito de la modernidad”*, Colombia, Plural.
- Escolar, D. y Vezub, J. (2013) “¿Quién mató a Millaman? Venganzas y guerra de ocupación nacional del Neuquén, 1882-3”, *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, URL: <http://nuevomundo.revues.org/65744>
- Fernández Caso, M. (2007), *Geografía y territorios en transformación. Nuevos temas para la enseñanza*, Bs. As., Novedades Educativas.
- Flowers, L. y Hayes, J. R. (1996). “La teoría de la redacción como proceso cognitivo”, en *Textos en contexto 1*. Asociación Internacional de Lectura, Lectura y Vida.
- Foucault, M, (1989), *Vigilar y castigar*, Bs As, XXI,
- Gago Verónica, (2014), *La razón neoliberal, Economías barrocas y pragmáticas popular*, Tinta Limón,
- Gurevich, R. (comp.) (2011), *Ambiente y Educación. Una apuesta al futuro*, Bs. As., Paidós.
- Hobsbawm Eric, (1998) *La historia del siglo XX*, Barcelona, Crítica
- Hupert Pablo, (2011) “El Estado Posnacional: más allá del kirchnerismo y el antikirchnerismo”, Buenos Aires, Piel de los hechos
- Laclau Ernesto, (2005), *La Razón Populista*, Fondo de Cultura Económica,
- Lander, E., comp. (2000), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Bs. As., CLACSO.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Pratt, M. (2010), *Ojos imperiales: literatura de viajes y transculturación*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Reale, A. (2016), *Leer y escribir textos de Ciencias Sociales: procesos y estrategias*, Universidad de Quilmes, Buenos Aires.



Provincia de Río Negro
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

- Rockwell, E, (2009) La experiencia etnográfica. Historia y cultura en procesos educativos. Paidós, Buenos Aires.
- Siede, I. (2010) Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza. Buenos Aires, Aique
- Terigi, F. (2007). "Exploración de una idea. En torno a los saberes de lo escolar" en Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (comp.) Las formas de lo escolar. Buenos Aires, Del Estante Editorial.
- Todorov, T. (2003). La Conquista de América. El problema del otro, Siglo XXI Editores, México.
- Vezub, J. (2011), "1879 – 1979: Genocidio indígena, historiografía y dictadura", Corpus [En línea], Vol 1, No 2 | 2011, URL : <http://corpusarchivos.revues.org/1165>
- Vezub, J. (2002), Indios y soldados: las fotografías de Carlos Encina y Edgardo Moreno durante la Conquista del Desierto, El elefante blanco, Buenos Aires.
- Walsh, C. (2007), ¿Son posibles unas Ciencias Sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales, en Nómadas, N° 26, Universidad Central – Colombia (pp. 102-113).



EJE DE FORMACIÓN

Actualización Didáctico - Disciplinar “Lengua y Literatura”

Fundamentación:

Teniendo en cuenta los lineamientos del Diseño para la Escuela Secundaria Río Negro (ESRN) en el área Educación en Lengua y Literatura para el Ciclo orientado, esta propuesta da prioridad a las actividades de lectura, escritura y oralidad vinculadas con la Literatura y con otros campos disciplinarios e interdisciplinarios que permiten vincular las áreas entre sí, en torno a un proyecto a fin de promover la lectura crítica y la producción de distintos textos orales y escritos, desde una perspectiva innovadora. Esta articulación de saberes más el abordaje teórico-práctico en un ambiente de reflexión posibilitará que los docentes cursantes avancen en la construcción de nuevas significaciones disciplinares, pedagógicas e institucionales.

El dispositivo organiza los contenidos en dos módulos de tres clases cada uno. En el primer módulo se focalizan contenidos propios del campo disciplinar y en el segundo se aborda el aspecto didáctico disciplinar.

Encuadre teórico

Desde la concepción del lenguaje como matriz constitutiva de la identidad social e individual y como actividad humana, mediadora de todas las demás; este trayecto propone una serie de saberes y prácticas que permitan a los docentes de la Educación secundaria de Río Negro, formar a los estudiantes del Ciclo Orientado como ciudadanos atravesados por las prácticas del lenguaje y como sujetos que se configuran en un universo cultural y simbólico en interacción con otros y consigo mismos a través del lenguaje. Es así que el lenguaje trasciende su condición de mero instrumento de comunicación, para abrirse hacia una dimensión sociocultural.

Esta perspectiva supone una nueva mirada acerca de los destinatarios de la enseñanza, los contenidos y el modo en que se los enseña. Los aprendizajes que se promueven no se reducen al dominio de los aspectos sistemáticos de la lengua, la descripción de los contextos ni el conocimiento de los textos (características y tipologías); sino que tales apropiaciones se integran, contextualizan y resignifican en función de las particularidades de las prácticas sociales de lectura, escritura y oralidad, así como de las actitudes y valores inherentes a ellas. Dichas prácticas no son objeto de aprendizajes



declarativos, sino que enmarcan los diferentes modos de leer, de acercarse a la escritura, incluso de hablar e interactuar con otros. En este sentido, el eje en esta unidad curricular lo constituyen las situaciones de oralidad, lectura y escritura que permiten a los estudiantes ampliar su acción socio-comunicativa y enriquecer su comprensión del mundo, a partir de los textos literarios y del lenguaje. En este marco, la lengua puede ser considerada no sólo un sistema de signos y reglas combinatorias, sino además un instrumento de comunicación que constituye parte del patrimonio cultural.

Asimismo, y en comunión con el aspecto lingüístico, la literatura constituye -en el campo disciplinar- un dominio autónomo y específico. Si bien su materialidad es el lenguaje, no puede ser considerada, únicamente, como una más de sus realizaciones. El texto literario ostenta la capacidad de reconfigurar la actividad humana y ofrece instrumentos para comprenderla. La Literatura, en tanto forma más plena de la relación del lenguaje consigo mismo, pone al lector en contacto con la dimensión estético-expresiva y creativa.

En la Literatura, territorio de cruce dialógico de conocimientos, enunciadores, discursos, intertextos y lecturas posibles- se expande inusualmente el universo de la significación, entendida como una práctica humana donde se construyen nuevos sentidos y se transforma la realidad objetiva natural y social. Por ello, la formación de oradores, lectores y escritores de Literatura en el Ciclo Orientado demanda propiciar la lectura y el análisis de las obras desde perspectivas múltiples; abrir el campo de las interpretaciones; generar diálogos con la cultura; romper con los acercamientos monolíticos y homogéneos. En definitiva, se trata de hacer presente el fenómeno social multicultural en nuevas maneras de valorar el hecho literario y ayudar a construir una historia literaria.

Propósitos:

- Reflexionar sobre la relación entre la Literatura y la representación del mundo.
- Establecer correspondencias entre las obras del corpus propuesto en función de los contextos de producción e indagar sus vínculos con el campo del arte.
- Desarrollar habilidades para recomendar obras literarias, confrontar puntos de vista sobre lo leído, formular juicios de apreciación y valoración.
- Construir trayectos personales de lectura.
- Abordar proyectos de escritura personal y creativa atendiendo al proceso de producción y con ajuste a las condiciones discursivas, textuales y normativas.
- Emplear fuentes de consulta diversas y ampliar sus estrategias de lectura.
- Apropiarse de estrategias para la producción, revisión y corrección del texto oral y escrito.



- Reconocer la incidencia de los medios de comunicación en la construcción de una identidad personal y social mediática, que habrá de plasmarse en las producciones escritas.
- Elaborar e implementar una propuesta didáctica para el área a través del trabajo interdisciplinario.

Eje/s temático/s (Secuenciación de saberes).

El género literario como producto de prácticas socioculturales es el eje estructurante de la propuesta, a través del mismo se proponen diversas acciones comunicativas. Por ello, se tratarán en primer lugar las dificultades que presenta el abordaje en la escuela, de las habilidades comunicativas: hablar, leer y escribir, como así también la comprensión del concepto “Literatura”. Se pretende fortalecer en los docentes cursantes de esta propuesta los saberes sobre la literatura, haciendo especial hincapié en la performatividad del lenguaje literario como medio eficaz para la instauración de diversas situaciones comunicativas en el aula y como medio idóneo para recrear mundos posibles y alternos, que cuestionen la realidad.

La selección de obras literarias para ser leídas a lo largo del recorrido pertenecen a la Literatura Latinoamericana y su selección posee como tópico vertebrador la construcción de la identidad latinoamericana. Debido a esto, nos encontramos con textualidades atravesadas por la diversidad y la heterogeneidad en el proceso de su constitución -en términos de producción, circulación y recepción-, en tanto deben ser consideradas “dependientes” desde sus propios procesos de emergencia fundacional. En efecto, se hallan signados por la imposición que la conquista y la colonización operaron sobre los planos políticos, económicos, sociales, raciales, culturales, lingüísticos, epistémicos y los modelos hegemónicos europeos impuestos en estas dimensiones. Se toman el boom latinoamericano y el realismo mágico, género que deja entrever la compleja constitución de América Latina. Es posible de este modo sumergirse en la realidad latinoamericana: la delincuencia, el hambre, la desocupación y la inmigración en busca de mejores condiciones de vida son hechos que se tejen en las obras literarias contemporáneas.

Al mismo tiempo, se considera oportuno en las propuestas integrar las artes; de allí que se sugiere la vinculación entre obras literarias, cinematográficas y otras expresiones artísticas. Vincular la palabra con las imágenes en movimiento permite alcanzar una mirada más abarcadora, generando lazos estéticos que supone confeccionar herramientas de lectura fructíferas para construir intertextualidades.



Metodología de trabajo.

En este dispositivo se propone el marco teórico adecuado para el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades de oralidad, lectura y escritura a partir de una modelización de abordaje literario para que los docentes de la Escuela Secundaria de Río Negro puedan reconocer y diferenciar objetos de enseñanza a fin de organizar su tarea. Por lo tanto, se propone la resignificación de saberes, la selección de un corpus literario, la producción y la gestión de nuevas situaciones comunicativas y de nuevos itinerarios literarios que vigoricen el intercambio oral, la lectura y la escritura.

Las actividades se realizarán a través del Campus Virtual del Ministerio de Educación y DDHH de la Provincia de Río Negro.

Cronograma de clases y temáticas:

Módulo 1 – Actualización disciplinar

- Clase 1: La oralidad. La oralidad en la escuela. Oralidad mediatizada.
- Clase 2: La lectura. La lectura en la escuela y la lectura hipertextual
- Clase 3. La escritura. La escritura en la escuela y la escritura multimodal.

Módulo 2 – Actualización Didáctico disciplinar

- Clase 1: La literatura. Los itinerarios literarios. Propuestas de diseño de itinerarios en torno al eje modélico “Identidad latinoamericana”. Producciones orales. Nuevos itinerarios.
- Clase 2: La lectura literaria en la escuela. Registros de lectura. Propuestas de lectura en torno al eje modélico “Identidad latinoamericana”. El contexto de las obras en relación con períodos históricos nacionales y latinoamericanos para articular conocimientos con otras áreas.
- Clase 3: La escritura en la escuela. Propuestas de escritura en torno al eje modélico “Identidad latinoamericana”. Producción de nuevas propuestas.

Criterios, requisitos e instrumentos de evaluación y acreditación:

Criterios:

- Lectura de las clases
- Apropiación del marco teórico
- Participación reflexiva y dialógica en los foros de debate
- Producciones escritas coherentes y pertinentes.



Instrumentos:

- Planilla de seguimiento
- Producciones escritas y multimodales.

Acreditación:

La evaluación será sumativa. para acreditar el Módulo, cada participante de la instancia de formación deberá producir y aprobar una secuencia para el Ciclo Orientado, que aborde itinerarios literarios y proponga la producción de artefactos textuales relacionados con las obras

Bibliografía utilizada para la elaboración del proyecto:

- Alvarado, M. (Coord.) (2009) Entre líneas. Buenos Aires, Flacso Manantial
- Alvarado, M. (Coord.) (2004) Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes Editorial
- Avendaño, F. y Desinano, N. (2006) Didáctica de las ciencias del lenguaje. Santa Fe, Homo Sapiens
- Berríos Barra, L. y Berríos Muñoz, A. (2013) El texto como representación multimodal: una propuesta didáctica a través de las manifestaciones artísticas de “Alicia en el país de las maravillas”. Revista Educación y Tecnología, N°3, pp. 24-44, Recuperado de <file:///C:/Users/MoniK/Downloads/Dialnet-EITextoComoRepresentacionMultimodal-4620505.pdf>
- Calvo Revilla, C. (2010) lectura y escritura en hipertexto. Madrid. Recuperado de: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/151879.pdf>
- Cassany, D. (2008) Describir el escribir. Buenos Aires, Paidós Comunicación
- Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (2010) Enseñar lengua, Barcelona, Grao, Recuperado de: http://lenguaydidactica.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/cassany_d_luna_m_sanz_g_-_enseñar_lengua.pdf
- Derosas, M., y Torresan, P. (2011) Didáctica de las lenguas culturas. Buenos Aires, Editorial sb
- Eagleton, T. (1998) Una introducción a la teoría literaria. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica
- Eco, U. (1988) Lector in fábula. Barcelona, Lumen
- Magadán, C. (2014) Enseñar lengua y literatura con las Tic. México, Cengage Learning



Provincia de Río Negro
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

- Marín, M. (2008) Lingüística y Enseñanza de la Lengua. Buenos Aires, Aique
- Seppia, O., Etchemaité, F., Duarte, M. D., y Almada, M. (2012) Entre libros y lectores I. El texto literario. Buenos Aires, Lugar Editorial
- Young, C. A., Hofer, M, & Harris, J. (2011) Secondary English language arts learning activity types. Recuperado de:
<http://activitytypes.wmwikis.net/file/view/SecEngLangArtsLearningATs-Feb2011.pdf>



EJE DE FORMACIÓN

Actualización Didáctico - Disciplinar “Educación Artística”

Fundamentación

El módulo se propone como instancia de actualización disciplinar para el Área de Educación Artística, centrada en la enseñanza interdisciplinar de los Lenguajes Artísticos.

Los aportes teóricos de los diferentes documentos curriculares y la RES CPE 945/17, brindan el marco para diseñar un espacio formativo que vincule la teoría y la práctica a través de la confluencia de lenguajes artísticos como así también la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el Área de Educación en Lenguajes Artísticos.

Se propone la articulación de saberes a partir de un abordaje teórico-práctico que permita a los docentes avanzar en la construcción de nuevas significaciones de lo pedagógico y re-pensar la escuela en un contexto de cambio permanente. Concebir el taller de Lenguajes Artísticos como espacio centrado en el hacer, que contemple la experimentación, la práctica y la reflexión acerca de las posibles conexiones entre los lenguajes artísticos y los elementos que los componen.

A través de la práctica se buscará la integración y articulación de los saberes, secuenciados de manera que los lenguajes no constituyan compartimientos aislados y las actividades propuestas con diversos soportes, materiales y herramientas las favorezcan.

El trayecto tiene como propósito generar un ámbito de reflexión y práctica que posibilite pensar nuevas formas de enseñanza en el taller de Lenguajes Artísticos, considerando la interdisciplinariedad como uno de los campos de la innovación educativa que supone el trabajo en colaboración para poder dejar de lado las líneas rígidas de división de las disciplinas.

Encuadre

El Diseño Curricular de la ESRN propone para la Educación Artística el trabajo interdisciplinario de los lenguajes artísticos, con especial énfasis en la comprensión y valoración de la producción estético expresiva.



Esta organización, situada en un contexto temporal, promueve distintos modos de apropiación de saberes que dan lugar a nuevas organizaciones de los espacios y tiempos, del trabajo de los profesores y de los estudiantes como así también a la utilización de diversos recursos y ambientes de aprendizajes.

“Los límites de lo que es considerado artístico se han ampliado. Nuevos materiales, soportes y herramientas aparecen en escena produciéndose confluencias de lenguajes que son constitutivas de nuevas prácticas. Es así, que los modos de circulación de la información y de estéticas que les son propias a los diferentes dispositivos de comunicación ocupan un lugar relevante en la vida cotidiana”⁸

En este contexto, el Taller de Lenguajes artísticos se constituye como un espacio interdisciplinario que posibilita también la formación de ciudadanos y del pensamiento crítico “para la producción y distribución democrática de bienes materiales y simbólicos y para la construcción de la identidad social y política”⁹.

Así, docentes y estudiantes pueden resignificar el taller y promover un proceso que involucre lo emocional, lo sensorial y lo intelectual; potenciando también sus subjetividades.

A su vez, la integración de las TIC en proyectos interdisciplinarios se presenta como un desafío que implica repensar los modelos establecidos para dar lugar a nuevas posibilidades de construcción, para vislumbrar un abanico de nuevos horizontes y oportunidades.

Sabemos que las tecnologías no son una panacea y su capacidad de transformación no es automática por lo que será un desafío integrarlas en las propuestas pedagógicas de manera tal que colaboren con la mejora educativa (Burbules y Callister, 2006).

De esta manera escribir en colaboración, editar documentos en línea, elaborar producciones en diversos formatos y soportes diferentes, publicar, compartir a través de las redes sociales o incorporar las imágenes como parte sustantiva de los relatos en una dimensión expresiva del conocimiento (Eisner, 1998), representan un desafío de gran impacto que fortalecen la construcción de conocimiento compartido.

En esta dirección la posibilidad de generar ideas con otros complejiza y enriquece el proceso de construcción del conocimiento. En este proceso las tecnologías facilitan el trabajo de la producción mediática y fomentan la construcción de saberes, promoviendo este modo la cultura participativa (Jenkins, 2009).

⁸ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO. 2017. Diseño Curricular Versión 1.0 Pág. 82 (260)

⁹ RESOLUCIÓN CFE Nº 111/10 – ANEXO. Pág. 6



Como manifiesto de este escenario se presenta la cultura remix, es decir, crear a partir de una producción ya realizada (un texto, una imagen o una canción, por ejemplo) otorgándole de este modo una nueva forma y sentido a la obra producida.

El taller de Lenguajes Artísticos se conforma entonces como ámbito propicio para la cultura participativa, o sea, a través de la conexión social y la participación, que se genera a partir de “compartir con otros lo hecho por uno” (Jenkins, 2009) considerando las posibilidades de participación y de acción que posibilita la digitalización de los medios.

Para concluir cabe destacar la importancia del rol docente en este espacio como un actor clave en la creación de condiciones que posibiliten a los estudiantes el desarrollo de una mirada crítica, la articulación y el intercambio de saberes y la producción colectiva de conocimiento en el espacio del taller.

Propósitos

Esta propuesta formativa busca que los docentes reflexionen sobre la confluencia de los lenguajes en el espacio del taller, experimenten la dinámica a partir de actividades interdisciplinarias, elaboren algunas conceptualizaciones y reconozcan la integración de los lenguajes artísticos en diversos proyectos.

El desarrollo del trayecto abordará los desafíos que implica para estudiantes y docentes el trabajo interdisciplinario, considerando que “lo que resulta más apropiado para encarar el trabajo interdisciplinario en el Taller es la modalidad de Proyecto, donde la intención, la idea que se busca concretar, presentará la necesidad de conocimientos específicos e interconectados que llevará a la interacción entre las disciplinas”¹⁰

De esta manera el recorrido formativo brindará un marco teórico-práctico que permita a los docentes interrelacionar disciplinas en los espacios del taller y promover procesos que involucren lo emocional, lo sensorial y lo intelectual, potenciando las subjetividades. A su vez considerar la integración de las TIC en proyectos interdisciplinarios como un desafío que implique discutir prácticas institucionalizadas en el área.

También se propiciará la construcción de nuevas dinámicas de trabajo que consideren al estudiante como protagonista y constructor del conocimiento y a la escuela como un espacio de encuentro que permita aprendizajes significativos, el desarrollo de procesos creativos, que valore el aporte individual al trabajo grupal y la construcción de nuevos saberes.

¹⁰MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO. 2017. Diseño Curricular Versión 1.0 Pág.278



Provincia de Río Negro
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

Se espera que al final de este trayecto formativo los docentes hayan desarrollado capacidades para:

- Propiciar espacios de reflexión que posibiliten vislumbrar aquellos saberes específicos que pueden desprenderse de un texto común para diversos lenguajes.
- Fomentar el desarrollo de criterios para seleccionar contenidos, buscar y seleccionar materiales y/o recursos para la elaboración de proyectos interdisciplinarios.
- Promover el trabajo colaborativo y cooperativo entre colegas, con el fin de fomentar la construcción conjunta de saberes, así como el intercambio de experiencias significativas.
- Repensar el rol docente y del estudiante en el espacio del Taller de Lenguajes Artísticos.
- Integrar las TIC en proyectos interdisciplinarios.
- Propiciar la reflexión acerca de las formas de enseñar, aprender y evaluar en el marco del Taller de Lenguajes Artísticos, en concordancia con el Diseño Curricular de Río Negro y los documentos curriculares jurisdiccionales.



Eje/s temático/s (Secuenciación de saberes)

Módulo 1. Actualización disciplinar

- Clase 1: Las prácticas estéticas y su contexto.
- Clase 2: Las prácticas estéticas y su contexto
- Clase 3: Las prácticas de producción estética

Módulo 2. Actualización didáctico - disciplinar

- Clase 4: Las prácticas estéticas y su contexto
- Clase 5: Las prácticas estéticas y su contexto
- Clase 6: Las prácticas de producción estética

Metodología de trabajo

Este dispositivo de actualización disciplinar se realizará a través del Campus Virtual del Ministerio de Educación y DDHH de la Provincia de Río Negro, con instancias virtuales y presenciales en el aula.

El trayecto está conformado por dos módulos con un total de seis clases de publicación quincenal. En cada clase se presenta un marco teórico que se complementa con bibliografía ampliatoria y actividades.

Tipos de Actividades

Las actividades previstas para el módulo son:

- Actividades de lectura y reflexión sobre los contenidos abordados en las clases
- Búsqueda y selección de recursos en la web
- Participación en foros temáticos promoviendo la reflexión e intercambio a partir de los contenidos abordados en las clases
- Exploración de herramientas que posibilitan el trabajo colaborativo
- Elaboración de trabajos con diversas herramientas
- Producción de un trabajo final integrador



En relación a las actividades de intercambio en los FOROS, se proponen tres categorías:

- Foro de Presentación: aquí se presentarán los cursantes y el tutor
- Foro de debate: aquí se establecerán debates a partir de algunos contenidos trabajados en las clases
- Foro de consulta: aquí se ofrecerá ayuda sobre el uso de la plataforma u otras cuestiones técnicas
- Foro de trabajo final: aquí se compartirán las producciones del trabajo final integrador.

Criterios, requisitos e instrumentos de evaluación y acreditación

Se contemplará la evaluación formativa de los cursantes, que considere el proceso y posibilite reformular los objetivos y las acciones necesarias en el proceso educativo.

Las y los Tutoras/es acompañarán permanentemente a los cursantes motivando, facilitando, guiando el recorrido de cada uno y reforzando los procesos de aprendizaje.

Para aprobar el curso los participantes deberán haber realizado las actividades previstas, participado en los foros y completado un trabajo final integrador en el que identificarán los saberes trabajados partir de una propuesta dada.

Para evaluar el curso se creará de una rúbrica de evaluación que identificará los criterios de aprobación definidos para el curso de modo tal que los docentes cursantes puedan conocer con anterioridad cómo se evaluará su participación.

Bibliografía consultada

- Adell, J. (2004). Internet en educación, Comunicación y Pedagogía, N° 200, 25-28
- Buckingham, D. (2008). Alfabetizaciones en medios digitales, en Más allá de la tecnología, Buenos Aires: Manantial.
- Burbules, N. y T. Callister (2006). Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información, Buenos Aires: Granica.
- Akoschky, J. (1998). Artes en la escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística. Buenos Aires: Paidós.
- Akoschky, J. (1988) Cotidífonos. Buenos Aires: Ricordi
- Barbero, J. Procesos de comunicación y matrices de cultura, México



- Cañas, José. Didáctica de la expresión dramática, Barcelona, Ediciones Octaedro: 1992.
- Cervera, Juan. Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años, Buenos Aires, Kapelusz, 1981
- Dussel, I. (2009). Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI. Desafíos para la escuela, conferencia en Virtualeduca 2009
- Dussel, I. (2011). VII Foro Latinoamericano de Educación: Aprender y enseñar en la cultura digital, Buenos Aires: Santillana
- Dussel, I. y L. A. Quevedo (2010). VI Foro Latinoamericano de Educación. Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital, Buenos Aires: Santillana
- Eisenstein, S.M. (1997) El sentido del cine. México: Siglo XXI
- Eco, Humberto (1970). La definición del arte, Buenos Aires: Lumen
- Elola, Hilda (1989) Teatro para maestros, Buenos Aires: Marymar
- Eisner, E. (1995) El arte y la creación de la mente, España: Paidós.
- Eisner, E. (1995) Educar la visión artística. Buenos Aires: Paidós
- Ferres, J. (1994) Televisión y Educación Barcelona: Paidós
- Gardner, Howard. (1994) Educación artística y desarrollo humano, Buenos Aires: Paidós.
- Gili, G. (1989.) La educación desde la comunicación, Buenos Aires: Grupo Editorial Norma
- Gros, B. (2007). El aprendizaje colaborativo a través de la red: límites y posibilidades, Aula de Innovación Educativa Barcelona.
- Holovatuck, Jorge, Astrosky, Debora (2009) Manual de Juegos y Ejercicios Teatrales. Buenos Aires. Atuel
- Huergo, J. (2007) Los medios y tecnologías en educación
- Jenkins, H (2008) La cultura de la convergencia de los medios de comunicación
- Johnstone, Keith (1990). Impro. Canadá. Cuatro vientos
- Malbrán, Furnó, Espinosa (1992) Resonancias 1 y 2. Buenos Aires: Ricordi
- Marquès Graells, Pere (2010), Introducción al lenguaje audiovisual. Disponible en: <http://peremarques.pangea.org/avmulti.htm> (última consulta: 13/9/2017)
- Paynter, J. (1991) Oír, aquí y ahora. Buenos Aires: Ricordi
- Resoluciones N° 104/10, 111/10, 120/10 del Consejo Federal de Educación
- Saitta, C. (1978) Creación e Iniciación musical. Buenos Aires: Ricordi



Provincia de Río Negro
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

- Santos Guerra (1983) M. Imagen y educación, Madrid: Anaya
- Schafer, Murray R. (1986) El compositor en el aula. Buenos Aires: Ricordi
- Schafer, Murray R. (1987) El rinoceronte en el aula. Buenos Aires: Ricordi
- Schafer, Murray R. (1990) El nuevo paisaje sonoro. Buenos Aires: Ricordi
- Schafer, Murray R. (1992) Limpieza de oídos. Buenos Aires: Ricordi
- Schafer, Murray R. (1994) Hacia una educación sonora. Buenos Aires: Pedagogías musicales abiertas
- Serrano, Raul (2004) Nuevas Tesis Sobre Stanislavsky. Buenos Aires: Atuel
- Self, G. (1991) Nuevos sonidos en clase. Buenos aires: Ricordi
- Tíscar, L. (2008) “Alfabetizar en la cultura digital”, en Lara, T.; Zayas Hernando, F. y otros, La competencia digital en el área de Lengua. Madrid: Octaedro.
- Video y Educación (1994) Barcelona: Paidós
- Vivanco, P. (1986) Exploremos el sonido. Buenos aires: Ricordi
- Vivanco, P. (1994) La música está conmigo. Buenos aires: Guadalupe.
- Willems, E. (1961) Las bases psicológicas de la educación musical. Buenos Aires: Paidós

Marco Normativo

- Ley de Educación Nacional N° 26.206. Boletín Oficial del Estado, 28 de diciembre de 2006, número 31062
- Resolución N° 945/17 Diseño Curricular ESRN Versión 1.0. Anexo 1
- Resolución N° 3010



EJE DE FORMACIÓN

Actualización Didáctico - Disciplinar “Matemática”

Fundamentación

Vivimos en un mundo en constante cambio y las ciencias no escapan a este proceso. Incluso la matemática, considerada muchas veces como una ciencia eterna e inmutable, va cambiando día a día. Al cambio propio por el desarrollo de la disciplina, se suman las nuevas tecnologías, que abren un nuevo paradigma en el trabajo matemático.

Es así que resulta necesario que esta dinámica que presenta la matemática se vea reflejada en las prácticas de enseñanza-aprendizaje en el ámbito escolar.

La Escuela Secundaria de Río Negro se propone formar alumnos con capacidad de asimilar y adaptarse a nuevos retos y nuevas tecnologías, poniendo en juego aprendizajes matemáticos significativos, desplegando *“su creatividad y autonomía en el marco del intercambio y el trabajo en equipo”*¹¹. Para poder acompañar esta formación, los docentes en actividad, se enfrentan al desafío de permanecer actualizados, tanto disciplinar como didácticamente.

La visión interdisciplinar de la enseñanza y las nuevas perspectivas didácticas en matemáticas ponen al trabajo de modelización en un rol central del quehacer matemático. No se limita, como históricamente fue tratado, a aplicar un conocimiento en un área ajena al mismo, sino que a partir del problema se construye conocimiento matemático.

Con la aparición de distintos softwares han surgido nuevas ramas dentro de la disciplina y se han modificado prácticas históricas. Un ejemplo es la utilización de software para la demostración de teoremas; otro es el surgimiento de la geometría dinámica, ésta última de vital importancia en el ámbito educativo.

El presente espacio de actualización disciplinar, tiene por objetivo brindar un ámbito de reflexión y trabajo en torno a los cambios que surgen en el área de matemática, tanto a partir de la incorporación de herramientas tecnológicas, como a los cambios que surgen en la disciplina misma a la luz de las nuevas concepciones didácticas para su enseñanza. Esto supone un quiebre con las prácticas matemáticas tradicionales que los docentes en actividad han atravesado en su escolaridad y en su formación profesional.

¹¹ Diseño Curricular ESRN



Como dice el diseño curricular de la ESRN: *“Estas consideraciones llevan a la necesidad de mostrar la Matemática como una ciencia abierta, enmarcable históricamente, conectada con la realidad, que brinda posibilidades de exploración, de construcción de nuevos conocimientos...”*

Este proyecto de actualización se propone también poner al docente en contacto con nuevas ramas de la disciplina, revisar saberes y prácticas. Un docente en permanente formación, que puede incorporar nuevas tecnologías y que modifica continuamente sus prácticas, formará un alumno con múltiples herramientas tanto para “hacer” como para “reflexionar sobre el hacer” pudiendo así enfrentar los desafíos que supone un mundo en constante movimiento.

María Carmen Buelga Otero (2016) en *“La Educación: en su pasado, presente y futuro”* para la Organización de Estados Iberoamericanos sostiene: *“Los docentes debemos conocer y reconocer la importancia de integrar las TIC en las tareas a desarrollar en el aula [...] Organismos internacionales como la UNESCO (2004), explicitan que en el área educativa los objetivos estratégicos deben optimizar la calidad de la misma a través de los contenidos y los métodos, como promover la innovación, la experimentación, la difusión, el uso compartido de la información y de buenas prácticas, como formar comunidades de aprendizaje...”*¹²

Encuadre teórico en el marco del DC de la ESRN

La ESRN, a partir del análisis del contexto contemporáneo y del compromiso asumido por el Estado de garantizar la obligatoriedad del nivel, reconoce la necesidad de repensar y recrear las prácticas de enseñanza, la organización curricular, los criterios de asistencia y regularidad, la organización institucional, la gradualidad, el rol del docente, el trabajo en equipo, el vínculo pedagógico, el sujeto pedagógico, el acompañamiento a las trayectorias, la concepción de la evaluación y de la acreditación.

Asimismo, requiere involucrar a todos los actores de la comunidad educativa: docentes, estudiantes, familias, preceptores, directivos y poder trabajar sobre sus concepciones de educación y de escuela.

Para llevar adelante una escuela secundaria diferente y garantizar inclusión con calidad, es necesario que los docentes del nivel conozcan y analicen el diseño curricular de la ESRN y que lo pongan en juego con sus prácticas cotidianas.

¹² Disponible en <http://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?La-educacion-En-su-pasado-presente-y-futuro>



Propósitos

Generales

- Brindar un espacio de estudio y reflexión que permita profundizar los conocimientos matemáticos y didácticos analizar las prácticas educativas en el área de matemática, a fin de poder intervenir en ellas para su mejora, contribuyendo al cambio en relación a las metas y desafíos acordados en la ESRN.
- Favorecer la construcción de una comunidad de enseñantes que oficie de soporte y ensayo para la apropiación de los contenidos de la formación, ofreciendo además un espacio de colaboración e intercambio en torno a la producción, sistematización y puesta en común de los saberes producidos a partir del trabajo colectivo, la práctica docente innovadora, la indagación e incorporación de TIC a las prácticas cotidianas y reflexión sistemática compartida, que permitan la generación de procesos de mejora.

Específicos

- Brindar un tramo de actualización disciplinar que permita analizar el sentido de las prácticas docentes en el área de matemática en la ESRN.
- Brindar espacios de conocimiento y análisis de los recursos TIC que pueden ser incorporados en el trabajo en el aula.
- Analizar el diseño curricular del área de matemática de la ESRN con conocimientos matemáticos sólidos y actualizados.
- Construir herramientas de planificación áulicas e institucionales que permitan llevar adelante los propósitos curriculares del área de matemática previstos en la ESRN y potenciar sus alcances.
- Propiciar la construcción de estrategias de enseñanza-aprendizaje acordes al área de matemática del nivel secundario.
- Modelizar distintas situaciones intra y extra matemáticas recurriendo a funciones.
- Analizar la especificidad del trabajo geométrico y el tipo de saberes que permite construir: elaboración y análisis de conjeturas, producción de textos argumentativos.



Ejes Temáticos

Eje Álgebra y funciones:

- La modelización funcional: generación, interpretación y uso de modelos.
- Modelos cuadráticos: resolución de problemas intra y extra matemáticos que se modelizan con funciones cuadráticas.
- Sistemas de ecuaciones lineales y no lineales: resolución algebraica, aproximación numérica y gráfica.
- Modelos polinómicos: resolución de problemas intra y extra matemáticos que se modelizan con funciones polinómicas.
- Eje Geometría y medida:
- Geometría métrica ¿qué y cómo medimos?
- Geometría sin números: la producción de argumentaciones.
- GeoGebra: utilización, herramientas, construcciones robustas.
- Geometría dinámica: la elaboración y el análisis de conjeturas en un marco dinámico.

Metodología de trabajo

La propuesta se desarrollará en tres clases virtuales para cada eje temático en las que se trabajará sobre material teórico y actividades prácticas que permitirán a los docentes del nivel secundario actualizar y repensar los saberes de la disciplina dentro del marco de la ESRN. En cada clase, los docentes trabajarán con problemas que permitirán, a partir de su resolución y análisis tanto individual como colectivo, la construcción de los saberes propuestos. Esta metodología de trabajo tiene por objetivo que los participantes tengan la experiencia de trabajar en el área de matemática haciendo matemática, perspectiva de enseñanza con la que se trabajará en el trayecto didáctico disciplinar.

Cada clase estará desarrollada en un documento disponible para todos los participantes donde encontrarán el contenido de la clase, los materiales de estudio y las actividades.

En cada clase se habilitará un foro de discusión y consulta sobre los temas propuestos de la clase y/o sobre las actividades propuestas.

Este espacio de formación contará con la elaboración de un trabajo final de entrega obligatoria.

Esta instancia de formación, se llevará a cabo en el Campus del Ministerio de Educación y DD.HH. que se utiliza para otras instancias de Formación Permanente <http://www.campus.educacion.rionegro.gov.ar:7171/>



Tipos de Actividades

Cada clase contará con actividades obligatorias y optativas, vinculadas con los contenidos y temas trabajados en cada una de ellas.

Se propondrán diversas actividades:

- Participación en los foros de discusión y consulta.
- Lectura de material bibliográfico.
- Análisis, resolución y diseño de situaciones problemáticas.
- Producciones grupales.

Crterios, requisitos e instrumentos de evaluación y acreditación

Para acreditar el curso, los participantes deberán:

- Participar en todos los espacios (colectivos) de discusión, análisis y reflexión.
- Realizar las actividades de producción obligatorias en tiempo y forma.
- Aprobar el Trabajo Final del módulo.

Para la evaluación de los participantes se tendrá en cuenta su recorrido general a través de las distintas clases, el cumplimiento de las actividades propuestas, su actitud hacia el aprendizaje, el trabajo colaborativo y su progreso constante.

Bibliografía

- ABRATE, R. y POCHULU, M. (comps.), 2007. Experiencias, propuestas y reflexiones para la clase de Matemática. Universidad Nacional de Villa María. Pcia. de Córdoba. Argentina.
- ANIJOVICH, R.; CAPELLETTI, G.; MORA S.; SABELLI M., 2009. Capítulo 3 "La observación: educar la mirada para significar la complejidad" en Transitar la Formación Pedagógica. Dispositivos y Estrategias. Bs As. Paidós.
- BUELGA OTERO, María Carmen (2016). La educación: "En su pasado, presente y futuro". OEI. Disponible en: <http://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?La-educacion-En-su-pasado-presente-y-futuro>
- CAMUYRANO, María Beatriz; NET, Gabriela; ARAGÓN, Mariana, 2000. Matemática I, Modelos Matemáticos para interpretar la realidad. Buenos Aires. Editorial Estrada Polimodal.



Provincia de Río Negro
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

- HANFLING, M. (2000) Estudio didáctico de la noción de función. En Chemello, G. (Coord.). Estrategias de Enseñanza de la Matemática, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.
- HIGUERAS, L., 1998. La noción de función. Análisis epistemológico y didáctico. Universidad de Jaén, España.
- ITZCOVICH, H., 2005. Iniciación al estudio didáctico de la geometría. De las construcciones a las demostraciones. Buenos Aires. Libros del Zorzal.
- ILLUZI, A. y SESSA, C. (2014). Matemática. Función cuadrática, parábola y ecuación de segundo grado. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- ONETTO, F. Manos a la obra II: El registro de observación. Climas educativos y convivencia escolar. Especialización docente de nivel superior en educación y Tic. Bs As. Ministerio de educación.
- SAIZ, IRMA (2006). Una matemática con sentido (entrevista). Disponible en <http://portal.educ.ar/noticias/entrevistas/irma-elena-saiz-una-matematica.php>
- SEGAL, S. y GIULIANI, D., 2008. Modelización matemática en el aula. Buenos Aires. Libros del Zorzal.
- SESSA, C., 2006, Iniciación al estudio didáctico del álgebra. Orígenes y perspectivas. Buenos Aires. Libros del Zorzal.
- TASSARA, A.; PORRAS, M.; MARTÍNEZ, R. FANTINI, S.; PISTONESI, V. y otros, 2010. Crónicas de las escuelas medias del Alto valle de Río Negro y Neuquén. Facultad de Ciencias de la Educación. UNCo.



EJE DE FORMACIÓN

Actualización Didáctico - Disciplinar

“Educación Física”

Fundamentación

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN), la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075 y la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058, representan el marco normativo actual de la Educación Secundaria en Argentina.

En el año 2006, el Ministerio de Educación de la Nación promovió un debate entre los distintos sectores del ámbito educativo que culminó en la redacción y posterior aprobación de la LEN, que regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14° de la Constitución Nacional, proponiendo la homogeneización de todo el sistema educativo nacional y estableciendo la obligatoriedad en todo el país desde el Nivel Inicial hasta la finalización del Nivel de la Educación Secundaria (Art. 16°).

La LEN establece la Educación Secundaria Obligatoria: “A diferencia de otros países latinoamericanos, la opción de la política educativa argentina ha vuelto obligatoria tanto la enseñanza secundaria básica como la orientada, restableciendo la unidad de la escuela secundaria que había sido desestructurada por la Ley Federal de Educación” (Dussel, 2010, p 169).

Para lograr la obligatoriedad establecida por la LEN, es necesario transformar aquellos aspectos que han constituido la educación secundaria desde sus orígenes.

Estas políticas educativas vinculadas a la LEN constituyen el marco referencial que orientan la definición acerca de qué escuela secundaria es necesaria en relación a las particularidades, necesidades e intereses de nuestra provincia. El desafío está en conciliar lo específico con lo común, es decir fortalecer nuestra identidad rionegrina construyendo un sentido de unidad nacional.

A partir del año 2015 la Dirección de Educación Secundaria conjuntamente con la Dirección de Planeamiento, Educación Superior y Formación de Río Negro comienzan a recorrer un camino de análisis acerca de la Educación Secundaria rionegrina, conformando para ello una Comisión Jurisdiccional Curricular, integrada por docentes de escuelas secundarias de



la provincia y también por representantes de la Unión de Trabajadores de la Educación de Río Negro (UnTER), e iniciar así el debate acerca de la construcción de una nueva escuela secundaria. Esos espacios habilitados para el debate permitieron la producción de documentos que fueron tomados en cuenta por la Comisión Jurisdiccional Curricular que permitieron enunciar las ideas centrales que constituyen los pilares de la Escuela Secundaria de Río Negro: Justicia Social, Inclusión y Educación de Calidad; Integralidad; Centralidad pedagógica y educar en las múltiples y emergentes alfabetizaciones.

El pasaje de una escuela pensada para pocos a una escuela secundaria obligatoria ha instalado el desafío de problematizar aquellos sentidos y prácticas naturalizadas durante décadas, para poder construir una nueva mirada de la educación secundaria que permita sostener y acompañar las distintas trayectorias escolares de los estudiantes. Este desafío implica que toda la comunidad educativa reflexione sobre el estar y hacer en la Escuela.

Encuadre Teórico

Dentro del contexto socio-cultural contemporáneo que se caracteriza por ser un entramado complejo de relaciones en una estructura dinámica, se requiere pensar en una Educación Física como una disciplina capaz de dar múltiples respuestas a las variadas y cambiantes demandas de la sociedad.

La crisis de las ciencias y especialmente del paradigma reduccionista-positivista en los últimos lustros, nos brinda la posibilidad para pensar la Educación Física como práctica social y pedagógica desde una concepción dinámica, compleja y ecológica¹³ de la realidad.

De esta forma la Educación Física se constituye como espacio formativo autónomo¹⁴ que tamiza pedagógicamente las producciones del mundo de la cultura corporal y las desarrolla como medios formativos en el contexto escolar, promoviendo la “cultura de lo corporal” en los adolescentes y jóvenes favoreciendo una interacción con el contexto social de manera crítica, confrontando, interpretando, explicando y actuando en una realidad contradictoria, dinámica y compleja.

Este encuadre, trasciende la visión simplista de cuerpo orgánico funcional de los orígenes de la disciplina, que se transmitía en la escuela fundadora del Estado Nación y sostiene una idea de corporeidad que incluye saber hacer, saber ser, querer hacer, pensar, sentir, comunicar y expresar, poniendo en juego la conquista de la disponibilidad corporal, y considera a la motricidad como personalización y humanización del movimiento.

¹³ Enfoque educativo a partir de una práctica situada y en contextualizada que le da sentido

¹⁴ Bracht, V. (1996). Educación Física y Aprendizaje Social. Editorial Vélez Sarsfield. Córdoba.



Desde el paradigma de la Complejidad ¹⁵ puede visualizarse a la corporeidad y motricidad como parte de las dimensiones de la persona que en su totalidad se manifiesta. Esto nos brinda una perspectiva superadora a los modelos reduccionistas y atomizadores de la realidad humana (paradigma de la simplicidad), que si bien han perdido vigencia siguen presentes en distintos discursos y prácticas actuales, por lo que es fundamental analizar y repensar las prácticas, sus fundamentos, intenciones e impactos formativos.

Desde esta mirada la corporeidad y la motricidad son inseparables, los estudiantes no “tienen un cuerpo”, son “cuerpo” con presencia y espacio en su cotidianidad e historicidad, en donde su motricidad está cargada de sentido para él y para quienes lo rodean, lo que constituye la base de su identidad.

La construcción y reconstrucción de una corporeidad y motricidad humana está siempre influenciada por el contexto socio-histórico-cultural en el que interactúa y a la vez lo modifica. Esta construcción permanente debe tender a la formación de una persona emancipada, crítica y transformadora.

A través de la Educación Física contribuimos en esa construcción en los adolescentes, poniendo en juego la activación de las funciones del movimiento que según Díaz Lucea¹⁶ son: función de conocimiento; función anatómico-funcional; función estética y expresiva; función comunicativa y de relación; función higiénica; función agonística; función catártica y hedonista y función de compensación.

Desde esta propuesta la responsabilidad de la disciplina es la de generar espacios de aprendizajes significativos desencadenantes de saberes sustantivos que consideren las necesidades de los adolescentes y jóvenes, que tiendan a enriquecer la disponibilidad multidireccional de la corporeidad y la motricidad que permitan niveles de autonomía en las construcciones personales y sociales de distintas capacidades coordinativas, condicionales, motrices, cognitivas, perceptivas, expresivas, emocionales y, relacionales. La Educación Física propone y promueve espacios de apropiación crítica de la cultura corporal, que les permiten a los estudiantes tomar decisiones relacionadas a lo diverso, a lo social, con calidad de vida, salud, el uso adecuado y constructivo del tiempo libre.

La Educación Física entiende que los alumnos son diferentes y que estas diferencias son las que los igualan en un espacio que permite la inclusión desde diversas posibilidades, respetando y valorando la diversidad.

¹⁵ Morín, E. (2008) Introducción al pensamiento Complejo. Editorial Gedisa

¹⁶ Díaz Lucea, J (1995) El Currículum de la Educación Física en la reforma educativa. Barcelona - INDE



La realidad social hoy necesita formar jóvenes autónomos con posibilidad crítica, y toma de decisiones, asumiendo compromisos y capaces de transformar esa realidad.

Las clases son un espacio, donde la interacción permite la construcción de aprendizajes donde comunicación, participación y colaboración permiten abordar, interpretar y resolver las problemáticas que presentan las diferentes situaciones motoras posibilitando la apropiación de saberes para que los jóvenes puedan interpretar “lo que se hace” y “para que se hace”.

Este enfoque sostiene y posiciona a la Educación Física como propuesta curricular, se continuará en una secuencia que transcurre desde el Ciclo Básico hasta la conclusión de la Formación General del Ciclo Orientado. Para esto es fundamental el diálogo permanente y la labor acordada entre los docentes que trabajen en los distintos años y/o ciclos para darle coherencia al espacio en cada institución, articulando colaborativamente planificaciones y propuestas que faciliten la continuidad de los escenarios formativos de la unidad curricular tomando el Diseño Curricular como uno de los ejes nodales y organizadores de la tarea.

Propósitos

- Favorecer la comprensión del sentido y finalidad de la Educación Física como escenario de construcción de la corporeidad y motricidad para una disponibilidad corporal en interacción con los demás y el ambiente, en un contexto de apropiación crítica de la cultura corporal y motriz.
- Promover el reconocimiento y desarrollo progresivo de la construcción de la corporeidad y motricidad a través de variadas prácticas corporales, ludomotrices y deportivas inclusivas, en un contexto de respeto y valoración del género y de atención a la diversidad.
- Propiciar una identificación de la propia corporeidad como manifestación de salud, expresión, comunicación y creatividad, tendiente a la disminución de los riesgos que acarrea el sedentarismo asumiendo una actitud positiva y construyendo saberes significativos, desde las distintas configuraciones de movimiento, potenciando a su vez las experiencias interdisciplinarias.
- Promover la construcción del deporte escolar con sentido colaborativo, de inclusión y disfrute, la apropiación de prácticas deportivas diversas y la comprensión de sus elementos constitutivos, en contextos significativos



- Brindar escenarios situacionales de participación en juegos deportivos que permitan satisfacer el disfrute lúdico y las necesidades grupales e individuales de movimiento y de relación.
- Promover la valoración de variados juegos, tradicionales, autóctonos y de otras culturas, a través de la participación en dichos juegos y del conocimiento y/o recreación de algunas variantes.
- Promover la reconstrucción, reflexión y representación de las experiencias corporales y motrices a través de diferentes lenguajes en articulación con otras áreas de conocimiento escolares.
- Facilitar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación vinculadas al desarrollo de actividades corporales, ludomotrices y deportivas.

Eje/s temático/s (Secuenciación de saberes).

Nuestra intención es poder acompañar a los Profesores de Educación Física a través de las lecturas de los módulos, en el análisis; replanteo; diversificación y enriquecimiento de sus propias prácticas desde un espacio de reflexión a partir de la apropiación crítica de la propuesta curricular. Para ésta instancia se requiere hacer una lectura de las clases del módulo en una ida y vuelta con la lectura del Diseño Curricular tanto en su Marco General como en el específico disciplinar.

Algunos ejes que trabajaremos en el Módulo de Actualización Disciplinar son los siguientes:

- El posicionamiento de la Educación Física como espacio formativo considerando el enfoque de corporeidad y motricidad tomando los aportes de **Beillerot Jacky** y **Gómez Raúl**.
- Los Ejes Temáticos que vinculan y organizan los saberes de prácticas corporales, ludomotrices y deportivas referidas a la disponibilidad de sí mismo, en interacción con los demás, y en el ambiente natural y otros.
- El concepto de “Saberes” y su impacto pedagógico y didáctico en las propuestas de enseñanza.
- La cultura corporal en la que el estudiante y la escuela se encuentran.



Provincia de Río Negro
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

- La construcción de Género a la luz de las problemáticas sociales y culturales ligadas a la misma. Abordar las clases con la conformación de grupos mixtos como un contexto natural con potencial formativo, es uno de los aspectos relevantes para esta cuestión.
- La consideración de la inclusión y la atención a la diversidad

Algunos ejes que trabajaremos en el Módulo de Actualización Didáctico Disciplinar son los siguientes:

- Los Saberes como recurso didáctico y su vinculación con la metodología de la enseñanza y la evaluación.
- Selección y secuencialización de saberes acordes a la realidad, necesidades e intereses de su Institución y las trayectorias de los estudiantes.
- El abordaje en equipo consensuado y planificado de la propuesta de EF de la escuela desde el 1° al 5° año.
- El tratamiento de propuestas y proyectos pluri e interdisciplinarios. Las “Articulación Interdisciplinar” es una de las acciones que debemos promover a partir de nuestra presencia en el turno y de la participación en los espacios semanales de “tiempo institucional”.

A través de esta propuesta buscamos romper la deportivización de las clases de educación física como contexto dominante y/o, a veces, excluyente. Poder ampliar el abordaje de prácticas corporales, ludomotrices y deportivas considerando y explorando la diversidad de opciones posibles en el contexto de la propia escuela. Para ello es fundamental analizar el enfoque de Saberes como superador al planteo tradicional de Contenidos, y su impacto como recurso didáctico. Poder descubrir y apropiarse de su escritura técnica y lo que aporta a la propuesta didáctica, su vinculación con lo metodológico y la evaluación de aprendizajes y procesos de enseñanza.

Metodología de trabajo.

El proyecto consta de dos Módulos, uno referido al Eje Disciplinar y el otro al Eje Didáctico Disciplinar. Cada uno de los módulos aborda tres clases de frecuencia quincenal. Las clases, la bibliografía citada y el material audiovisual son los principales elementos de trabajo.



Tipos de Actividades.

A continuación, se caracterizan brevemente las actividades que se propondrán a lo largo de los módulos:

- **Lectura de clases:** Cada 15 días se presentará una clase que comprende el desarrollo de contenidos a través del texto principal, así como de imágenes, videos, enlaces y/ o sugerencias bibliográficas que se incorporan oportunamente.
- **Actividades obligatorias:** Al final de la clase se encontrará la consigna para la realización de esta actividad.
- **Foros:** Consideramos que los foros son espacios en los que se reúne la comunidad docente en el que se comparten posiciones sobre algún tema o problema que estamos analizando. Por ello es de suma importancia que participen siguiendo los criterios que cada uno de ellos exige según su categoría.
- **Trabajo Final:** El cursado del módulo culmina con la producción de un trabajo final, individual y de realización obligatoria. Los criterios específicos se comunicarán en paralelo con la publicación de la consigna.

Criterios, requisitos e instrumentos de evaluación y acreditación.

Partimos de considerar la evaluación como un proceso colectivo de intercambio y crecimiento mutuo en el que pueden reconocerse diferentes momentos en los que les proponemos a los cursantes distintas actividades. A través de las mismas recogemos información tanto sobre el desarrollo de la enseñanza como de los aprendizajes. Por ello, la evaluación cobra relevancia tanto para quienes están cursando el módulo como para quienes lo diseñamos.

En este marco, y de acuerdo a las propuestas de actividades que propondremos, cabe considerar los siguientes criterios de evaluación:

- **Foros.** Las intervenciones deberán respetar la consigna de debate y dar cuenta en la medida de lo posible de la lectura de las clases, el material audiovisual, y las intervenciones de otros colegas, sin las cuales el FORO mismo carece de sentido.
- **Actividades.** Consideramos como actividades a la producción de escritura pautadas donde se deberán respetar las consignas de trabajo y las formas de presentación (extensión, formato, modalidad de entrega, etc.) como así también la exposición deberá ser clara y la argumentación consistente y pertinente. Este mismo formato tendrá el trabajo final.



- **Pizarra Digital.** Dado que se trata de construir un espacio colectivo que sirva de Balance Final se espera que la intervención refleje parte del recorrido personal y, al mismo tiempo, la experiencia de lectura y visionado del material propuesto.

Bibliografía

- Beillerot, J (1998). La formación de formadores. Bs. As. Ediciones Novedades Educativas
- Blázquez Sánchez, D. (1986). “Iniciación a los deportes de equipo”. Barcelona. Ed. Martínez Roca.
- Bracht, V. (1996). Educación Física y Aprendizaje Social. Editorial Vélez Sarsfield. Córdoba
- Burbules Nicholas C, El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza, Rencontres on Education, Vol. 13, 2012, 3 – 14
- Cucuzza Héctor Rubén Tercera Parte El sistema Educativo Argentino
- Díaz Lucea, J. (1995) El currículum de la Educación Física en la reforma educativa. Barcelona – Inde
- Diseño Curricular de la escuela secundaria de Río Negro (2017)
- Falconi, Octavio: Las silenciadas batallas juveniles. Revista de temas sociales Kaidós, 2004
- Foucault M, Las palabras y las cosas. Bs As,
- Foucault, M, Vigilar y castigar, Bs As, XXI, 1989
- Lewkowicz Ignacio, Corea Cristina, Pedagogía del aburrido, escuelas destituidas familias perplejas, Paidós, 2005
- López Pastor, Víctor “La evaluación formativa y compartida en Ed Física. De la crítica al modelo tradicional a la generación de un sistema alternativo.
- Mariano Giradles. (1994). Didáctica de una cultura de lo corporal. Bs As. Edición Argentina
- Morín, E. (2008) Introducción al pensamiento Complejo. Editorial Gedisa
- Raúl Gómez. (2004) La enseñanza de la Educación Física en el nivel Inicial y el primer ciclo de la E.G.B. Bs. As. Ed. Stadium.
- Sergio, Manuel (1986). Motricidade Humana. Uma nova ciência do Homem! Editorial Ministerio de Educação e Cultura. Lisboa.



Provincia de Río Negro
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

- Serres Michel, Pulgarcita, CFE, 2013
- Sibilía Paula, ¿Es posible una escuela post-disciplinaria? (¿y sería deseable?)
Actividad científica , 05.2011
- Sibilía Paula, ¿Es posible una escuela post-disciplinaria? (¿y sería deseable?)
Actividad científica , 05.2011
- Sibilía Paula, Redes o paredes, La escuela en tiempos de dispersión, Tinta Fresca
- Sibilía Paula, Redes o paredes, La escuela en tiempos de dispersión, Tinta Fresca
- Villanueva Pascual, Juan Carlos. “Sobre la complejidad en torno a Edgar Morín”.
Revista Complejidad. Año 1 - Numero 0. Publicación del Programa de Animación
Permanente de Redes de Pensamiento Complejo Morín, Edgar. (1991).
Introducciónal pensamiento complejo.



Provincia de Río Negro
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

EJE DE FORMACIÓN

Actualización Didáctico - Disciplinar “en el rol pedagógico del Preceptor en la ESRN”

Fundamentación

La Escuela Secundaria Río Negro (ESRN) asume el desafío de avanzar en la construcción de marcos institucionales y académicos que posibiliten trayectorias educativas diversas de acuerdo con las demandas sociales actuales y con los intereses y necesidades de los estudiantes. Se trata de promover una escuela que sea inclusiva, democrática en la distribución de los saberes, con variedad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y reconozca la diversidad en un sentido humano y enriquecedor de la formación y de las relaciones sociales.

Con tal fin, se propone un profundo cambio del diseño curricular y del régimen académico de modo de poder incidir directamente en la transformación de las prácticas sociales y pedagógicas. Esto implica repensar los roles de los actores institucionales, equipos directivos, preceptores, tutores, profesores y estudiantes, quienes tienen en sus manos la responsabilidad de concretar estos procesos en el espacio institucional. Entre estos roles, el del preceptor resulta relevante en la construcción de nuevos vínculos entre la escuela, los jóvenes y las familias, trabajando colaborativamente con todos los actores de la comunidad educativa en pos de fortalecer y acompañar al desarrollo de las trayectorias educativas. Es decir, la necesidad de correr a este perfil de la administración y el control para posicionarlo como perfil pedagógico que ayude a fortalecer el aprendizaje de los estudiantes y participe en la construcción de nuevas subjetividades de derecho.

Para ello se propone un trayecto de formación virtual para preceptores, que contemple un abordaje multidimensional e integrador, a partir de perspectivas y contenidos teóricos, el desarrollo y análisis de prácticas y la reflexión crítica, que trace caminos para un cambio cualitativo del rol, en el marco del nuevo Régimen Académico y de las tareas asignadas a los actores de la institución.



Encuadre teórico

El desarrollo del taller se encuentra enmarcado en los documentos del nuevo “Régimen Académico” y de “Descripción de las Tareas Asignadas a los Actores de la Institución” de la ESRN, en donde se destacan las funciones y desempeño que se espera de los preceptores.

Avanzar en el proceso de transformación que propone la ESRN implica trabajar sobre aquellos aspectos constitutivos de la educación secundaria de modo de poder cambiar el formato escolar y la consecuente modificación de los perfiles de los actores institucionales, en particular de los preceptores.

La constitución de la escuela secundaria argentina se arraiga fuertemente en una tradición selectiva desde el punto de vista social y académico, así como enciclopedista y fragmentada desde el punto de vista del desarrollo curricular.

La expansión del acceso a este nivel educativo durante el transcurso del siglo XX fue poniendo en tensión las estructuras y modificando algunas prácticas, siempre manteniendo la matriz original, es decir preservando en esencia sus funciones sociales y políticas. La obligatoriedad de la educación secundaria sancionada por la Ley Nacional de Educación (LEN 26206/06) y la implementación de un conjunto de políticas sociales, como la Asignación Universal por Hijo (AUH), provocó un nuevo incremento de matrícula y con él, el acceso de nuevas poblaciones de jóvenes al espacio escolar diferente a aquel para la cual la escuela secundaria fue pensada.

Todo este proceso acentúa la crisis del nivel, ya presente en la agenda de la política educativa desde hacía unas décadas atrás. Las políticas de inclusión confrontan con la matriz pedagógico-didáctica selectiva que reproduce modos tradicionales de enseñar y de aprender, y que por ende genera pérdida de interés y de sentido, tanto para docentes como para los estudiantes.

Volver a pensar la educación secundaria redefiniendo su proyecto político - educativo requiere, reorganizar la matriz curricular enriqueciendo los procesos de enseñanza y de aprendizaje, conocer las características, necesidades e intereses de los estudiantes,



redefinir los roles profesionales que se desempeñan en las instituciones e implementar dispositivos de acompañamiento de las trayectorias reales de los estudiantes. Avanzar, como sostiene Perez Gomez (2012), en la construcción de una “escuela educativa”, que ayude a los estudiantes a educarse y a construirse como sujetos capaces de desempeñarse en el mundo social, un espacio donde todos los actores institucionales aprenden de su experiencia y de la reflexión, donde todos se eduquen y ayuden a educar.

Esto implica, desde una perspectiva de derecho, redefinir la política institucional pensada en su conjunto, considerando las particularidades del contexto en el que se encuentra inserta la institución y las particularidades de la población que a ella asiste, entendiendo que las trayectorias escolares son responsabilidad, no sólo de los jóvenes y sus familias, sino de la institución y del sistema en su conjunto.

El preceptor ha sido históricamente una figura reconocida por sus funciones administrativas y disciplinarias; vinculadas al control y el mantenimiento del orden. Sin embargo, a la luz de los cambios políticos y la necesidad de reconfiguración de las funciones de la escuela frente a las nuevas características y necesidades de los estudiantes, se hace necesaria una nueva mirada sobre su figura.

Esto implica construir nuevas prácticas, redefinir nuevas relaciones vinculares entre y con los estudiantes, con los profesores y los conocimientos, y con las familias. Pensar el acompañamiento de las trayectorias escolares en su sentido político y pedagógico más profundo, implica dejar de sostener recorridos únicos y homogéneos para todos y reconocer, desde una visión integral y multidimensional, trayectorias diversas que reconozcan la heterogeneidad de los sujetos. Es decir, hacer visibles los recorridos reales de los sujetos en una escuela secundaria que usualmente por sus condiciones de fragmentación, las hacía invisibles.

Redefinir el rol de los preceptores implica reconocer la potencialidad de un actor que puede constituir un puntal en los procesos de inclusión y en la concreción de las trayectorias y de la obligatoriedad escolar en condiciones de calidad. Para ello es necesario que, en las instituciones, cada uno de sus docentes, directivos, preceptores, asesores u otros profesionales, asuman como propia la orientación y el acompañamiento a los estudiantes.



En este encuadre, este trayecto formativo propone trabajar en la configuración de un nuevo perfil, contemplando un conjunto de dimensiones que serán constitutivas de las funciones que desplegará en la ESRN. La resignificación de la dimensión socioeducativa de las trayectoria que anclan la relación entre el mundo social y cultural de los estudiantes con lo que la escuela puede ofrecer, la dimensión institucional, que implica el relevamiento de información vinculada a la trayectoria de los estudiantes y su vida escolar, la dimensión pedagógica que implica el trabajo colaborativo con los docentes para asistir al logro de los aprendizajes de los estudiantes y la dimensión sociocomunitaria que involucra el vínculo con las familia y la consideración de las problemáticas que viven los adolescentes extra e intramuros de la institución escolar.

Propósitos

La propuesta formativa propone que los docentes preceptores puedan conocer y reflexionar respecto de cómo ha incidido la configuración histórica de la escuela secundaria en la definición de su rol, los modos en que esto ha impactado en la definición del trabajo y en la formación de la subjetividad de estudiantes y docentes, así como de las miradas que ellos tienen sobre ser preceptor.

Durante el transcurso de la cursada se promoverá la reflexión crítica respecto de las prácticas vinculadas al control y las regulaciones administrativas y disciplinarias a la construcción de un perfil pedagógico que se apropie y use la información que releva y produce; y acompañe las trayectorias socio educativas y los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

En esta dirección el trayecto se orienta a:

- Reflexionar críticamente respecto del rol del preceptor, tanto en su configuración histórica y tradiciones como respecto de las nuevas funciones que se esperan
- Formar a los preceptores en un nuevo marco de trabajo de acuerdo a las regulaciones de la ESRN.
- Adquirir herramientas y marcos conceptuales para el trabajo con nuevas subjetividades.
- Conocer las dimensiones constitutivas de las trayectorias educativas desde una visión integral.



- Promover el ejercicio de reflexión permanente sobre la práctica, teniendo en cuenta contexto, la nueva asignación de tareas, las características de docentes, estudiantes y familias.

Eje/s temático/s (Secuenciación de saberes).

El trayecto se estructurará en dos módulos:

- Los cambios en el formato escolar, obligatoriedad de la educación secundaria, políticas de inclusión y de derechos. Las funciones del preceptor en la configuración de la vieja y la nueva escuela secundaria, de la gestión administrativa, el control y el disciplinamiento, a la gestión del acompañamiento pedagógico. Nuevas subjetividades: la diversidad, la alteridad. Vulnerabilidad y riesgo pedagógico. El sujeto y el grupo como comunidad de pares y como comunidad de trabajo. El conocimiento de las tareas de los otros actores de la ESRN. Los vínculos preceptor – estudiante y con las familias.
- El fortalecimiento y el acompañamiento de las trayectorias educativas y sociales de los estudiantes. La centralidad y los márgenes del trabajo pedagógico y del trabajo administrativo del preceptor. Uso de la información para la gestión institucional y el seguimiento socioeducativo de cada estudiante y del grupo. Trabajo colaborativo con los docentes, planificación e implementación de actividades pedagógicas.

Metodología de trabajo

El Trayecto formativo constará de dos módulos de tres clases cada uno de índole teórico-práctica.

Los espacios de abordajes teóricos implicarán la lectura dirigida de bibliografía obligatoria, así como un análisis de cómo se reflejan los conceptos teóricos en la vida cotidiana de las instituciones educativas. Con este fin de recurrirá al uso de imágenes y videos que posibiliten la discusión de diferentes perspectivas.

Los espacios de aplicación práctica contendrán análisis de casos y/o situaciones problemáticas, que posibiliten una mayor comprensión de la incidencia de las políticas y los procesos culturales en la definición de las subjetividades y de los roles de trabajo dentro del espacio escolar, así como la reflexión crítica para transformarlas.



Tipos de Actividades.

El curso virtual plantea las siguientes actividades:

- Clases teórico – prácticas
- Lectura bibliográfica y análisis de perspectivas y conceptualizaciones teóricas
- Trabajos sobre biografías escolares: desde una perspectiva socioeducativa y etnográfica.
- Análisis de casos y/o situaciones problemáticas: se plantea que la mayoría de las clases de los módulos del trayecto formativo contengan alguna actividad práctica, análisis de casos o situación problemática que posibiliten ejercicios de reflexión sobre la práctica.
- Participación en Foros: Estos espacios servirán para la presentación de los cursantes y los tutores, para el debate de contenidos y perspectivas que surjan de los ejes temáticos, y para responder consultas, inquietudes y recibir asistencia en la formulación de los ejercicios y trabajos que se realicen durante el curso.
- Trabajo final integrador. Desarrollo individual de un trabajo que refleje consideraciones y prácticas que viabilicen la transformación del rol del preceptor en el ámbito institucional.

Crterios, requisitos e instrumentos de evaluación y acreditación.

La evaluación es entendida como parte del proceso de formación. Por lo tanto, se promueve que los cursantes vayan incorporando durante el proceso, el seguimiento y la autoevaluación de sus aprendizajes, al mismo tiempo que definiendo sus necesidades de trabajo y profundización.

Con tal fin, se tendrán en cuenta: la realización de las actividades teórico-prácticas previstas durante la cursada y la participación en los foros. Se considerarán como aspectos cualitativos: los alcances en la comprensión de los temas, la capacidad de producir conocimiento, el desarrollo del pensamiento crítico respecto de la realidad y el trabajo en la institución, siempre en un marco de respeto frente a la diversidad de opiniones.

Con estos mismos criterios, los cursantes deberán haber realizado y aprobado un trabajo final integrador para la acreditación del curso.



Bibliografía

- Abramowski, A (2010). Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas. Buenos Aires: Paidós.
- Acosta, F. (2009) Re-configuración de la escuela secundaria frente al ingreso masivo de jóvenes de sectores populares. Venezuela.
- Berstein, B. (1985): Poder, Educación y Conciencia. Editorial El Roure.
- CEPP-Cimientos (2012) Repensando el rol del Preceptor. Problemas, prácticas y desafíos. Argentina.
- Cullen, C (2009), Entrañas éticas de la identidad docente. Buenos Aires: La Crujía.
- Dubet, F (2006). El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona: Gedisa.
- Duschatzky, S. y Skiliar, C. (2000): “La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas” en Cuadernos de Pedagogía Año IV N°7, Rosario.
- Ezpeleta, J y Rockwell, E (1983): Escuela y clases subalternas. Cuadernos Políticos, Número 37, México, D.F., Editorial Era.
- Foucault, Michel, Vigilar y castigar, Buenos Aires, Siglo XXI, 2004.
- Fullan, M y Hargreaves, A. (2006). La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gagliano, R {2005} Esferas de la experiencia adolescente. Por una nueva geometría de las representaciones intergeneracionales. Anales de la educación común. Adolescencia y juventud. Dirección general de cultura y educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Greco, B. y Nicastro, S. (2012): “Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación”. Rosario, Ediciones Homo Sapiens.
- Kaplan, C. (2005) “Subjetividad y educación. ¿Quiénes son los adolescentes y jóvenes hoy?” En: Krichesky, M.: Adolescentes e Inclusión Educativa. Argentina
- Lopez Louro, G. (1997): “Produciendo sujetos masculinos y cristianos” en Veiga-Nieto, A. (comp.): Crítica pos-estructuralista y Educación. Leartes, Barcelona.
- Ministerio de Educación de la Nación (2010). Programa de Construcción de Ciudadanía en las Escuelas. “La convivencia en la escuela. Recursos y orientaciones para el trabajo en el aula”.



- Marchesi, A. (2008), Cambios sociales, emociones y los valores de los docentes. En:Tenti Fanfani,
- E. Nuevos temas en la agenda en política educativa. Buenos Aires:Siglo XXI.
- Meirieu, P (2006). Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy. España: Graó
- Meirieu, Philippe (1998) Frankenstein educador. España
- Niedzwiecki, D. (2010): “Preceptores. De la reproducción normativa a la construcción artesanal de vínculos”. Propuesta Educativa Número 34, Año 19,Vol 2. FLACSO. Buenos Aires.
- Pereyra, R comp. (2011) Adolescentes en el siglo XXI. Entre impotencia, resilienciay poder. Madrid: Morata.
- Perez Gomez, A. (2012): “Educar en la era digital”. Editorial Morata. Madrid
- Pineau, P. Et. al. (2001): “La escuela como máquina de educar”. Editorial Paidós, Buenos Aires
- Rockwell, E (2009): “La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos”. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Rockwell, E (1997): “De Huellas, bardas y veredas”. en Rockwell, E. (Coordinadora) La Escuela cotidiana. Fondo de Cultura Económica. México.
- Satulovsky,S-Theuler.S {2012] Tutorías: un modelo para armar y desarmar. BuenosAires. Novedades Educativas.
- Schujman, A. (2011) Generación Ni Ni. Jóvenes sin proyectos que ni estudian nitrabajan. Buenos Aires: Lumen
- Southwell, M, comp. (2012) Entre Generaciones. Exploraciones sobre educación,cultura e instituciones. Buenos Aires: Flacso/Homo Sapiens
- Tenti Fanfani, E. (2000): “Culturas juveniles y cultura escolar”. Versión preliminar (Mímeo), Buenos Aires.
- Terigi, F. , Baquero, et al. (2012): La obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones en los regímenes académicos, Espacios en blanco. Serie indagaciones, vol.22 no.1 Tandil ene./jun. 2012
- Veiga-Nieto, A. (1987): “Michel Foucault y la Educación: ¿Hay algo nuevo bajo el sol? ” en Veiga-Nieto, A. (comp.): Crítica pos-estructuralista y Educación. Leartes, Barcelona.
- Viel,P {2009} Gestión de la tutoría escolar.Buenos Aires. Novedades Educativas.



EJE DE FORMACIÓN

Actualización Didáctico - Disciplinar “en Gestión Institucional”

Fundamentación

La presente propuesta se enmarca en el Proyecto “Escuela Secundaria Río Negro” (ESRN), que como tal ha comenzado su implementación a partir de las Resoluciones 945/17, 1010/17 y 1011/17, y la Disposición 01/17, donde se establecen un nuevo Plan de Estudios, Diseño Curricular y Régimen Académico respectivamente.

Estas normativas se enmarcan a su vez en la Ley Orgánica de Educación F N° 4819, y en su conjunto se orientan a dar garantía al derecho social a la educación de todos los estudiantes en el contexto contemporáneo, lo que implica entre otras cuestiones:

- *...“Reconocer a los estudiantes como sujetos, protagonistas del proceso de enseñar y de aprender, partícipes de la sociedad actual y futura, portadores de diferentes experiencias socioculturales, contemplando las diversas situaciones de vida, concibiendo la pluralidad y las diferencias como oportunidades de nuevos aprendizajes.*
- *Asegurar la centralidad pedagógica de las prácticas institucionales y áulicas, donde enseñar y cuidar se constituyan en premisas inseparables e irrenunciables. En este sentido el diálogo y la confianza en las posibilidades y capacidades de todos los estudiantes invitan a construir igualdad.*
- *Incluir a “todos/as” en la Educación Secundaria en tanto experiencia vital y significativa; mediante una formación relevante y trayectorias plenas, continuas y completas.*
- *Potenciar la participación de la familia, docentes y estudiantes en la toma de decisiones en lo que respecta a la convivencia institucional y a la garantía de los derechos y responsabilidades de todos los involucrados en el acto educativo”¹⁷...*

¹⁷ DISPOSICIÓN N° 01/17. Anexo I. Escuela Secundaria Río Negro. Régimen Académico. Dirección de Educación Secundaria.



Las prácticas educativas se encuentran encuadradas no sólo en los marcos normativos que las regulan, sino también en función de los hábitos, culturas y contextos organizacionales en las que ellas se desenvuelven. Así, además de modificar las normas, se plantea la necesidad de repensar con todos los actores involucrados sobre la propia práctica, los sentidos y supuestos que se encuentran implícitos en ella, para que las mismas guarden cierta correspondencia con los nuevos lineamientos propuestos.

En este contexto, el equipo directivo de las escuelas resulta un actor fundamental. Son ellos quienes se ocupan de promover finalmente las prácticas pedagógicas que se llevan adelante en sus instituciones; de comunicar los cambios normativos, de enfoques y/o de objetivos que se definen jurisdiccionalmente; y de comunicar, contener y motivar a sus equipos docentes. Siguiendo las ideas de Blejmar (2013), los equipos directivos son quienes actúan como verdaderos *facilitadores de procesos* en sus instituciones.

Desde el enfoque de la presente propuesta, se considera la gestión escolar como un proceso dinámico en el que las intervenciones que lleva adelante el equipo directivo en la institución que conduce proponen mejorar en forma progresiva las condiciones necesarias para que las prácticas educativas que allí se despliegan atiendan a las necesidades en el aprendizaje. Así, se considera que todas las prácticas pedagógicas son mejorables, posibles de introducir en ellas ciertas modificaciones. Esto requerirá identificar las fortalezas de todos los actores de la comunidad educativa, del trabajo en equipo, de poder construir y delimitar los problemas más relevantes, con el fin de diseñar y concretar en la práctica acciones que permitan resolverlos.

Por este motivo, se asume como necesario ofrecer un espacio de trabajo y acompañamiento a los equipos directivos que comienzan y continúan el proceso de implementación de la ESRN en sus escuelas. Un espacio que promueva la reflexión sobre las dificultades que surgen desde la gestión escolar en dicho proceso de implementación, como así también la búsqueda de posibles respuestas a dichas dificultades. Las actividades y tareas que se proponen en este espacio de formación se orientan al trabajo sobre la propia práctica de la gestión, y a encontrar oportunidades para llevar adelante la implementación de la ESRN según las posibilidades y particularidades que ofrezca el contexto de cada institución.



Propósitos

- Ofrecer orientaciones prácticas para acompañar a los Equipos directivos en la implementación de la nueva propuesta organizacional / institucional establecida por el nuevo Régimen Académico para la ESRN.
- Clarificar, precisar y orientar la necesaria articulación entre los diferentes actores de la ESRN con el Comité Académico, el CIPE, la Unidad Curricular el Equipo Directivo.
- Facilitar la revisión de los principales aspectos para gestionar reuniones de trabajo potentes que permitan delinear el ideal de trabajo de las Unidades Curriculares.
- Reflexionar sobre los supuestos implícitos y su influencia en el desarrollo de las funciones y roles, previendo una estrategia organizativa de delegación de tareas para el próximo ciclo lectivo.

Ejes temáticos

Cultura organizacional: El primer módulo está centrado sobre los aspectos organizacionales e institucionales de la ESRN, a fin de acompañar a los equipos directivos en la comprensión para su implementación de la estructura y necesaria articulación entre los roles y funciones propuestos en la nueva escuela secundaria de Río Negro (ESRN).

Se apunta a acompañar a los equipos directivos en la construcción de un sentido compartido de trabajo con la comunidad educativa, como una de las condiciones necesarias para la implementación en las instituciones de la propuesta de la ESRN. Este eje forma parte de una propuesta más amplia de trabajo a desarrollarse en próximos módulos (Gestión curricular, trabajo con supervisores, Planificación estratégica y situacional, entre otros).

- Clase 1: Organización de la implementación de la ESRN.
- Clase 2: Trabajo en equipo y reuniones de equipo para el desarrollo de proyectos pedagógico-didácticos.
- Clase 3: La planificación de la implementación de la ESRN para el ciclo lectivo 2018

La conducción pedagógica: La organización de la planificación por áreas y el trabajo interdisciplinar.

- Nuevos modos y enfoques de evaluación.
- Nuevos formatos de calificación. El registro de los aprendizajes y el seguimiento de las trayectorias de los alumnos.
- El rol del Consejo Académico. Orientaciones para su constitución.



Metodología de trabajo

El desarrollo del módulo 1 de trabajo propone una estructuración en tres clases de frecuencia semanal de publicación. Cada clase presentará conceptos y herramientas teóricas mediante un discurso coloquial de trabajo con reflexiones y ejemplos concretos de la práctica propia de las instituciones de nivel secundario de enseñanza. Además, se incluirá una lista de referencia bibliográfica para profundizar las temáticas según el interés o necesidad particular.

Se buscará que las aulas virtuales no solo provean un espacio de actualización de contenidos, sino que se constituyan equipos de trabajo entre colegas que se orienten hacia una comunidad profesional de aprendizaje. Se proponen en ese sentido instancias de trabajo individual, a fin de promover la reflexión personal sobre la propia escuela como también consignas particulares o foros que demanden la constitución de trabajos en pequeños grupos, a fin de identificar problemáticas y fortalezas en común. Cada abordaje temático propondrá ejemplos concretos para promover distintas alternativas de trabajo según la realidad particular propia de cada contexto.

Habrará un tutor al que se podrá referir consultas e inquietudes sobre el desarrollo de los temas durante la cursada.

Tipos de Actividades

En cada clase se facilitarán consignas de carácter optativo y otras de carácter obligatorio. Estas últimas formarán parte del portafolio digitalizado de trabajo individual, que junto con la consigna integradora final, constituirán los elementos obligatorios de evaluación para acreditar la cursada del módulo.

Los tipos de actividades propuestos partirán de la comprensión conceptual sobre las temáticas desarrolladas durante la clase para luego orientarse, fundamentalmente, a una propuesta de trabajo concreto en la propia práctica de gestión. Las mismas también formarán parte del portafolio.

Por último, se desea enfatizar que la actividad de entrega de portafolio digitalizado no solo constituirá una actividad de acreditación, sino que se espera constituya en una herramienta de trabajo para la gestión en lo que respecta a las necesidades que propone la nueva escuela secundaria en relación a la cultura organizativa que asuma cada institución.



Criterios, requisitos e instrumentos de evaluación y acreditación

La evaluación que antecede a la acreditación reconocerá y valorizará el conocimiento producido por los cursantes en función de la propuesta desarrollada para organizar su práctica de gestión institucional de cara al próximo ciclo lectivo.

Será necesario que cada cursante cuente con una secuencia digitalizada de trabajo en función de las consignas obligatorias y la consigna integradora final de planificación. Cada portafolio será individual, dado que la acreditación de la instancia será personal. En este sentido si hubiere una actividad parcial en la que trabajó más de un integrante, cada uno de ellos registrará la misma en su propia secuencia digital más allá de que el contenido sea el mismo -ya que fue realizado colaborativamente-.

Para la aprobación del módulo 1 se tendrán en cuenta los siguientes criterios de evaluación:

1. Nivel de participación en los espacios virtuales de intercambio.
2. Comprensión de los nuevos elementos y dispositivos pedagógicos de la nueva secundaria (ESRN).
3. Diferenciación de acciones urgentes e importantes en la constitución de equipos de trabajo institucional según los nuevos roles establecidos.
4. Planificación y concreción del nuevo escenario organizativo para el próximo ciclo lectivo: diferenciación de etapas, identificación de necesidades urgentes, propuestas de articulación entre los nuevos roles y su delegación de tareas.

Bibliografía

- Abregú, V. y Zinn, M. (2010). “Construyendo un espacio para la gestión en la escuela”. En Gvirtz, S. y Podestá, M. (comps) Mejorar la escuela. Acerca de la gestión y la enseñanza. Buenos Aires: Granica.
- Abregú, V. (2006). Planeamiento estratégico en la institución escolar. Buenos Aires: Mimeo.
- Anijovich, R. (2014). Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Buenos Aires: Paidós.
- Antúnez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. En Educar revista del Departamento de Pedagogía Aplicada N° 24 (pp. 89 – 110). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.



- Antúnez, S.; Gairín, J. (1996). La organización escolar. Práctica y fundamentos. Barcelona: Grao
- Apel, T.; González, M. T.; Rodríguez, M. E.; Harf, R.; Azzerboni, D. (1999). Organización institucional. Ideas, propuestas y experiencias. Buenos Aires: Noveduc.
- Azzerboni, D.; Harf, R. (2003). La comunicación y la información en las instituciones educativas. En Conduciendo la escuela. Manual de gestión directiva y evaluación institucional (pp. 141 – 203). Buenos Aires: Noveduc.
- Blejmar, B. (2013). El lado subjetivo de la gestión. Buenos Aires: Aique.
- Blejmar, B. (2005). Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Casassus, J. (2000) “Problemas de la gestión educativa en América Latina. UNESCO.
- Covey, S. (1997). Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva. Buenos Aires: Paidós
- Domenech, J.; Viñas, J. (1997). El tiempo en la organización educativa. En La organización del tiempo y del espacio escolar. (pp. 71 – 137). Barcelona: Grao
- Fainstein, H. (1997). La gestión de equipos eficaces. Buenos Aires: Macchi.
- Frigerio, G. (2004). “De la Gestión al Gobierno de lo Escolar” En: Revista Novedades Educativas N° 159.
- Frigerio, G., Poggi, M. Tiramonti, Aguerro, I. (1992). Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su gestión. Buenos Aires: Troquel.
- Fullan M. y Hargreaves A. (1999). Escuelas Totales. En La escuela que queremos, los objetivos por los cuales vale la pena luchar. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- González, C. Y. (2008). Manejo efectivo de un grupo. El desarrollo de los grupos hacia la madurez y la productividad. México: Trillas.
- Gvirtz, S.; Zacarías, I.; Abregú, M. V. (2011). Construir una buena escuela: herramientas para el director. Buenos Aires: Aique Educación.
- Harf, R.; Azzerboni, D. (2010). Estrategias para la acción directiva. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Izquierdo, C. (1996). La reunión de profesores. Barcelona: Paidós.
- Murillo Torrecilla, F. J.; Román carrasco, M. (2013). La distribución del tiempo de los directores de escuelas de Educación Primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes. En Revista de Educación, 361. Mayo-agosto 2013. (pp. 141-170). Madrid: Ministerio de Educación.
- Pozner, P. (1995). El directivo como gestor de aprendizajes escolares. Buenos Aires. Aique.
- Romero, C. (2006). Hacer de una escuela una buena escuela. Evaluación y mejora de la gestión escolar. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Ruiz, G. (2007). Gestión Institucional: conceptos introductorios. Recursos Educar.



Provincia de Río Negro
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

- Watzlawick, P.; Helmick, J.; Jackson, D. (1985). Algunos axiomas exploratorios de la comunicación. En Teoría de la comunicación humana (pp. 49 – 72). Barcelona: Herder

Normativa consultada

- Decreto 01/17
- Resoluciones 945/17, 1010/17 y 1011/17.
- Disposición 01/17.
- Ley de Educación nacional N° 26.206
- Ley Orgánica de Educación F N° 4819