

1. UNIVERSIDAD NACIONAL DEL NORDESTE

FACULTAD DE HUMANIDADES-DEPARTAMENTO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION

MATERIA: *PRACTICA Y RESIDENCIA EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS*

EQUIPO DOCENTE

PROFESOR TITULAR INTERINO: Mgter. Cristina Mónica Monti

PROFESOR ADJUNTO INTERINO: Mgter. Alejandro Lazovich

AUXILIAR DE 1RA: Prof. Lidia Ulimar Gronda

AÑO ACADÉMICO 2018

CÁTEDRA ANUAL

2. DATOS DEL CONTEXTO: Ubicación curricular

La cátedra “Práctica y Residencia en Instituciones Educativas” forma parte del Diseño Curricular de la Carrera de Profesorado en Ciencias de la Educación. El título que se otorga es el de Profesor en Ciencias de la Educación que habilita para efectuar análisis, programación e intervención profesional en el campo educativo desde una perspectiva multidimensional y compleja. Estas prácticas profesionales se podrán desarrollar en los siguientes ámbitos: Sistema educativo formal, Organizaciones de educación no formal, Organizaciones públicas y privadas de la salud, de la empresa, comunitarias y otras. Los fundamentos de la carrera proponen en su formulación curricular:

“atender a la formación de especialistas en el campo educativo con una formación general que garantice el cumplimiento de las incumbencias establecidas para el título y asegure la habilitación técnica básica para desarrollarse en el campo de la docencia.”(Diseño Carrera Ciencias de la Educación-2000)

La estructura curricular del Profesorado en Ciencias de la Educación para la organización de los contenidos y experiencias de formación ha tenido en cuenta los siguientes principios planteados en el diseño de la Carrera de Profesor en Ciencias de la Educación:

- La formación del especialista en educación debe vincular estrechamente el análisis de la realidad con los cuerpos teóricos provenientes de la investigación en las ciencias básicas que entienden del fenómeno educativo y sus condiciones, y de las ciencias que se ocupan de las diferentes estrategias y técnicas de intervención.
- Se debe prestar especial atención a un aprendizaje disciplinar riguroso para fundar las bases de una formación general que de apoyo suficiente a diferentes formaciones orientadas.

- El currículo debe proveer los espacios para permitir al estudiante conocer las dinámicas propias de diferentes campos de intervención profesional y debe además servir de estímulo para el desarrollo de áreas hoy no presentes en el medio.

La Cátedra Práctica y Residencia en Instituciones Educativas corresponde al área IV- Teoría Y Técnica De Los Encuadros Generales De La Intervención Educativa cuyos objetivos de aprendizaje son: a) Aprendizaje de los corpus teóricos que dan cuenta de la intervención educativa, sus posibles encuadros y sus condiciones; b) Desarrollo de las capacidades de utilización de las distintas herramientas que pueden considerarse sustantivas y básicas para cualquier intervención. La modalidad de trabajo que adopta es teórico-práctica

La carrera se organiza mediante el sistema de cátedras, seminarios y talleres que articulan una secuencia de cinco niveles. Práctica y Residencia en Instituciones Educativas está ubicada en el cuarto nivel, es anual y posee con una carga total de 144 horas (distribuidas semanalmente en seis horas). Su correlativa es Didáctica I, que debe estar aprobadas por el alumno para poder cursar Práctica y Residencia en Instituciones Educativas. Asimismo, las asignaturas: Didáctica II, Evaluación, Grupos e Instituciones Educativas y Teoría Curricular; deben estar regularizadas.

3. FUNDAMENTACIÓN

Según Susana Barco (1999), el acto educativo constituye una acción de intervención, en el que la enseñanza entendida como acción y materializada en la práctica docente es una acción estratégica que pone en juego lo que la escuela y el docente consideran como contenido necesario para el alumno. De esta manera, referirse a las intervenciones permite entender y atender a los fundamentos de todo proyecto de enseñanza, que dirigen resoluciones fundadas en relación con los qué, cómo y por qué enseñar, respondidas según la concepción política, pedagógica y epistemológica del docente, señalando diferentes posturas frente a los saberes, vinculando la acción con estas decisiones.

Por lo tanto, intervenir, es poner en evidencia una acción asentada en decisiones que trascienden lo dado, lo naturalizado, se trata de entender y atender a los fundamentos de todo proyecto de enseñanza, ya que la escuela “no sólo enseña contenidos culturales de tipo intelectual, sino, también, valores, formas de comportamiento, de sentir, percibir el mundo, etc. (...) por lo que se trata de un proyecto de intervención total sobre la personalidad y relaciones sociales del individuo (que le proporciona) al profesor la legitimidad de intervenir explícitamente en aspectos relacionados con el desarrollo intelectual, social y moral de los alumnos” (Gimeno Sacristán, j. 1992 : 122)

La cátedra entiende las prácticas docentes y de la enseñanza como prácticas sociales, históricamente determinadas, por tanto multidimensionales y situadas. Esto implica reconocer los múltiples determinantes que las atraviesan e impactan sensiblemente en la tarea cotidiana. Prácticas que, justamente dada su complejidad y problematicidad en tanto objeto de estudio en los procesos de formación, requieren para su abordaje de enfoques teórico-metodológicos que permitan capturar su singularidad y especificidad. Esto plantea

la necesidad desde lo metodológico de trabajar huellas, marcas, del recorrido por el propio proceso de escolarización, procurando la generación de esquemas de acción alternativos que conlleven a la re-visión del propio trayecto formativo como contenido curricular.

El campo de la práctica otorga especificidad a las unidades curriculares que lo conforman como un trayecto formativo que posibilita en el alumno/a una aproximación a su campo de intervención profesional y al conjunto de las tareas que le corresponderá asumir. En tal sentido, compromete una doble intelección: la descripción, análisis e interpretación de la complejidad y multidimensionalidad que caracteriza las prácticas docentes y de la enseñanza y los contextos en que las mismas se inscriben; es decir, la orientada a la comprensión de las condiciones objetivas de producción y las que remiten al sujeto de estas prácticas, a la implicación de su subjetividad e identidad al incluirse desde una historia y una trayectoria singular; cuestión que reclama procesos de objetivación mediados desde una posición de reflexividad crítica.

La residencia cierra el trayecto específico que se propone para este campo, concebida ésta como el período de profundización e integración del recorrido formativo, que intenta vehicular un nexo significativo con las prácticas profesionales. Como nota distintiva, la residencia implica siempre una doble referencia permanente para los sujetos que la realizan: “institución formadora” e “instituciones de residencia” en las que los estudiantes realizan la experiencia. Esta doble referencia se estructura en una serie de etapas cuya organización e implementación responde a la objetivación-materialización de un conjunto de demandas acordadas por los responsables de ambas instituciones y otras planteadas por los distintos sujetos involucrados en la propuesta de formación. Espacio socioinstitucional orientado a favorecer la incorporación de los estudiantes a escenarios profesionales reales para vivenciar la complejidad del trabajo docente y, en relación al mismo, recuperar los saberes y conocimientos incorporados a lo largo del trayecto formativo a la vez que favorecer su profundización e integración.

Respecto de la residencia es central reconocer en ella la importancia de combinar el trabajo conceptual con la tarea en campo. Esta última, tiene como propósito una aproximación a la realidad educativa y al análisis de la tarea docente en contexto, posibilitando a los futuros profesores (recuperando aprendizajes en unidades curriculares previas) construir marcos interpretativos de los múltiples aspectos de su futura tarea y de los complejos contextos en los que les tocará actuar. Ello supone una secuencia en la que se articulen experiencias en terreno con desarrollos conceptuales tanto en los momentos destinados a la observación como a los de elaboración e implementación de propuestas pedagógico-didácticas. La aproximación a la institución y el aula no se plantean como instancias inconexas, lo que implica desarrollar pautas de trabajo que recuperan los aportes de la perspectiva socio-antropológica en investigación educativa en tanto este abordaje facilita dar cuenta de los fenómenos indagados reconociendo singularidades y la apertura a espacios que habiliten procesos reflexivos que coloquen como objeto de indagación a estas prácticas. Esto significa dar visibilidad a la propia experiencia capitalizando el recorrido formativo a partir de colocarlo como objeto de reflexión en una doble lectura: a) desde el aprendizaje, apelando a procesos metacognitivos, a memorias de experiencia y relatos de formación y b) en lo relativo a la enseñanza, desde narrativas meta-analíticas. Narrativas que posibilitan hacer explícita las relaciones fundantes entre

acciones, decisiones y supuestos nucleares de sus propuestas y las particulares formas de manifestación de las mismas en situaciones concretas habilitando en el sujeto aprendiz, la deconstrucción de modelos internalizados desde una posición de reflexividad crítica.

En este sentido, la cátedra conlleva una marca distintiva: la relación con otras instituciones pone en juego múltiples vínculos entre sujetos sociales con historias y trayectorias diferentes, cuya pertenencia los coloca en lugares que portan socialmente significados también diferentes. Ello implica el desarrollo de propuestas en contextos cuya conflictividad interroga la responsabilidad de los formadores respecto de los efectos de la experiencia, tanto en instituciones como en sujetos involucrados. Reclama una especial atención a la hora de concebir, estructurar, interactuar, evaluar y reajustar la intervención en cada instancia de los procesos de formación en procura de complementariedades creativas entre diferentes sujetos, sus saberes y conocimientos.

En relación a ello, la formación de los docentes no puede reducirse al aprendizaje de unos contenidos disciplinares para ser enseñados, a unos elementos culturales descontextualizados y a unos principios pedagógicos y didácticos aprendidos para ser aplicados. La formación disciplinar tiene como propósito que el docente se apropie de las gramáticas básicas de un campo del saber y se prepare en los aspectos conceptuales y metodológicos inherentes a su producción, en atención a los desarrollos más actuales. De esta manera podrá compartir luego con sus estudiantes las lógicas históricas de construcción del conocimiento. La formación en los aspectos pedagógicos se fundamentará en las propuestas áulicas, en las dinámicas de reflexión de sus propias prácticas, en la discusión y crítica argumentada a partir de dar visibilidad a sus modos de intervención y el desafío de construir nuevos conocimientos a partir de ello. La formación contextual permitirá al estudiante reconocer los ámbitos en los que se mueve y moverá como profesional y hallar significados a los hechos, fenómenos y procesos que allí encuentre. La doble perspectiva teórica y de lectura de contextos como una constante, lo hará sensible al reconocimiento de lo cotidiano como fuente de saber y le exigirá recurrir a indagaciones genealógicas, a bucear la construcción histórico-social de diversas teorías para dar significado a los hechos.

El campo de la práctica, en este encuadre, requiere una construcción multidisciplinaria factible a partir de la necesaria integración de aportes de los campos de la formación general, la formación específica y los relativos a las unidades curriculares que remiten a las problemáticas particulares de los niveles para los que se forma. En tal marco de relaciones, la cátedra procura una permanente articulación teoría-empiría, para lo cual, en función de los ejes propuestos en cada caso, se entiende fundamental retomar las conceptualizaciones desarrolladas en los otros campos curriculares del trayecto formativo de la carrera. Perspectiva que favorece, el desmarque del tradicional sentido aplicacionista asignado a las prácticas respecto de la formación teórica.

Según Violeta Guyot la relación teoría-práctica se concibe como un modo peculiar de ser por parte de los sujetos, fruto de su historización personal, en la cual la capacidad de hacer y ser se retroalimentan y sostienen mutuamente como fundamento de la acción creativa del hombre.

Los saberes que orientan las prácticas docentes son la base constitutiva de una red de conceptos, representaciones, certezas y creencias que fundan nuestros proyectos y propósitos de intervención docente.

Los problemas que emergen en los procesos de formación son resultantes de los modos específicos de producción, distribución y consumo de los conocimientos en nuestro país, y devienen según identifica E. Díaz (2003), de obstáculos pedagógicos y epistemológicos inconscientes de los propios sujetos enseñantes, referentes a sus supuestos acerca del saber y de su propia práctica que provocan resistencia al cambio o asimilación mecánica a viejos modelos.

Díaz (2003) sostiene que estos obstáculos tejen el soporte de ideologías prácticas, fundando epistemologías espontáneas que operan como prejuicios, instaladas en la subjetividad docente por vía de sus experiencias vitales acríticas, que configuran sus prácticas profesionales y con ellas la manera de concebir, producir, distribuir y consumir el conocimiento científico.

La relación teoría-práctica se manifiesta en distintos ángulos. Desde la cátedra, importa analizar esta dimensión del problema como producción del conocimiento pedagógico en los distintos significados que asume la práctica en las acciones reflexivas de formación docente y, muy especialmente, como manifestación en el aula de clase, en su relación con las programaciones y con el método didáctico.

Importa para el análisis de los procesos de formación considerar cómo se articulan ambas problemáticas en la programación y puesta en acción de programas: la que enfatiza el enfoque clínico en la consideración de los sujetos, y el retorno sobre sí como centro de esos procesos, y la que considera a la articulación teoría-práctica en sus dimensiones epistemológica y pedagógica. Las obras de Schön (1992, 1998) son parte de este pensamiento al tratar esta articulación como problema relevante en los procesos formativos de los adultos y particularmente de los profesionales, concretándola en la forma estratégica de la reflexión en la acción; esta es entendida como función crítica para descubrir el conocimiento en acción. Este tipo de conocimiento que también es expresión de un enfoque dialéctico opuesto a la visión positivista del problema, se revela, afirma Schön, en las acciones inteligentes, ya sean observables o no, ejecutadas en forma espontánea y hábil, generalmente no explicitadas, de no mediar una reflexión intencional.

A partir de sus trabajos en los campos mencionados anteriormente, en donde se articulan las prácticas de intervención con la investigación, Schön propone la estructuración de un espacio didáctico-curricular, una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica y concretar esa formación: el prácticum reflexivo. Este espacio es visto como un lugar donde los docentes – expertos profesionales en su campo –, ayudan a los estudiantes universitarios que se están formando en una profesión a ser capaces de algún tipo de reflexión en la acción, a través de un diálogo entre ambos. El docente, en su rol de tutor, y el grupo de estudiantes son los dos dispositivos que caracterizan el prácticum reflexivo, contribuyendo al aprendizaje de la profesión.

En el pensamiento de Ferry la formación es la construcción del propio camino de desarrollo profesional e integral, una trayectoria personal, a través de la búsqueda en sí mismo y en los otros. Formarse “[...] es objetivarse y subjetivarse en un movimiento dialéctico que va siempre más allá, más lejos.” (FERRY, 1997, p. 13) La formación es

concebida, entonces, como la dinámica de un desarrollo personal, un proceso en que uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación. Las mediaciones son variadas, diversas. Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias de la vida, la relación con los otros [...] (FERRY, 1997, p. 13). Según este encuadre las propuestas institucionales pueden colaborar a que otro se desarrolle trabajando sobre sí mismo, a través de la puesta en acción de mediaciones posibilitadoras de ese proceso, pero no puede sustituir la acción personal intencional para encarar y llevar a cabo la tarea formadora.

Desde la cátedra se sostiene esta línea de pensamiento que revaloriza los procesos de análisis intersubjetivo y la singularidad de los sujetos del enseñar y el aprender y los conjuga con los aportes que realiza Tardif (2002). Este investigador canadiense, al interrogarse acerca de cuáles son los saberes que caracterizan a la práctica de un profesor, afirma que esta cuestión no puede separarse de otras dimensiones de la enseñanza ni, de manera más específica, del estudio del trabajo diario de los profesores. Por tanto es necesario relacionar el saber con los condicionantes y con el contexto de trabajo: el saber es siempre saber de alguien, que trabaja alguna cosa en un intento de realizar un objetivo cualquiera. Reconocer del carácter idiosincrático y situacional del saber docente nos lleva a afirmar que el saber de los profesores es el saber de ellos y está relacionado con la persona y su identidad, con su experiencia de vida y con su historia profesional, con sus relaciones y con sus alumnos en el aula y con otros actores en la institución. Por eso es necesario estudiarlos relacionándolos con esos elementos constitutivos del trabajo docente.

Esto nos enfrenta a considerar que *“en una institución de enseñanza el docente está obligado por la institución a acompañar a los alumnos en relación con el saber (...). El vínculo que el docente establecerá con los alumnos para relacionarlos con el saber revelará su propia relación con el saber que enseña.”* (Blanchard Laville, C. 1996:81)

4. OBJETIVOS GENERALES

- a) Desarrollar un pensamiento complejo que posibilite la articulación de los aportes teóricos en función de la complejidad de las prácticas.
- b) Profundizar la formación pedagógica- didáctica en relación con el análisis de las prácticas en las instituciones educativas.
- c) Recuperar el dispositivo de formación como herramienta básica para que el sujeto desarrolle la capacidad de reflexión y análisis de la acción pedagógica.
- d) Privilegiar el punto de vista de los actores, quienes describirán sus procesos de enseñanza y sus procesos de formación de manera singular como autores de las mismas.

4.1. En relación con los alumnos de grado:

- Desarrollen experiencias de prácticas de la enseñanza en situaciones de formación docente diversas.

- Recuperen, pongan en tensión y resignifiquen los conocimientos específicos del quehacer docente.
 - Problematicen sus prácticas en las etapas de diseño de sus propuestas de enseñanza, su desarrollo y su evaluación desde una perspectiva investigativa, reflexiva y crítica, considerando la singularidad del contexto.
 - Se responsabilicen de sus tareas y compromisos ante las instituciones que participan de las experiencias, ante sus compañeros/as y los tutores, valorando el trabajo grupal.
 - Aprovechen las posibilidades estratégicas del aula expandida a través del uso del Campus Virtual para pensar, dialogar, reflexionar y producir saberes sobre la práctica profesional.

5. CONTENIDOS SOBRE LOS QUE SE TRABAJARÁ

1- *La institución como encuadre social de intervención.* La enseñanza como intervención: la intervención áulica. La clase como espacio de intervención. Características. Implicancias. Concepciones. El conocimiento y la relación con el saber en las prácticas docentes. Las propuestas didáctico-pedagógicas: intención, elementos constitutivos, el conocimiento disciplinar y las construcciones metodológicas. Perspectivas en el análisis de la docencia. Derivaciones para la formación. La formación docente y la relación con el saber: Perspectivas de análisis.

2- *Los dispositivos como herramientas de intervención.* La práctica reflexiva en la formación del profesorado. - Programación docente y diseños didácticos alternativos - La observación como herramienta básica de la formación, la reconstrucción narrativa de la práctica docente, como contenido y como metodología de investigación, aprendizaje y evaluación. El taller- las competencias didácticas, investigación-acción en la práctica docente. Estudio de casos, aprendizaje basado en problemas, Laboratorios de entrenamiento -La tutoría como práctica socio-política. La situación de formación en contextos actuales.

3- *La evaluación de las prácticas profesionales.* La implicación como derivación del posicionamiento del sujeto. La autoevaluación. La intervención de los pares y tutores como sostén profesional y enriquecimiento mutuo.

6.- ORGANIZACIÓN METODOLÓGICA.

Dispositivo de enseñanza

Teniendo en cuenta la Res.N°165/04 donde se pone en vigencia la Ordenanza que establece el régimen especial para las cátedras de Didácticas Especiales, Prácticas Docente y Pasantías de los distintos Profesorados de la Facultad de Humanidades de la UNNE se organizan las actividades de la siguiente manera:

– *Las Clases teórico-práctica:* se desarrollarán en el primer cuatrimestre en reuniones de dos horas cada una. En los mismos se realizarán experiencias de laboratorio y análisis de sus resultados, lectura de bibliografía, análisis de casos, actividades de comprensión y posterior aplicación de las técnicas especiales de enseñanza de la materia, análisis de los contenidos de los diseños curriculares y búsqueda de nuevas formas de estructuración y organización de los mismos. Se organizarán las observaciones y práctica en las instituciones terciarias. La Clases de ensayo- Se llevaran a cabo en el primer cuatrimestre. Se formarán grupos de 20 alumnos. Se ofrecerán horarios con dos reuniones semanales de 3hs. Cada una que concluirán en cuatro semanas y de una reunión semanal que concluirá en siete semanas. Estarán coordinadas por todos los profesores del equipo de la cátedra. Se realizarán microclases como espacio de entrenamiento en prácticas de intervención y como observadores en situaciones de laboratorio. Se analizará el desempeño en los roles correspondientes y sus posibles modificaciones. Cada alumno podrá realizar dos microclases, en caso de ser necesario, para incorporar en la segunda los cambios que se le hubieran señalado en la primera. Por último, se realizarán talleres de narrativa, como instancias de análisis y reflexión intersubjetiva en los que se elaborarán los relatos de las observaciones y de las prácticas realizadas.

- *Talleres.* Se organizan en el primer cuatrimestre y constituyen un espacio de formación que tiene como objetivo transversalizar temáticas y/o problemáticas propias de la práctica docente, como ser: el aprendizaje del adulto, el grupo de aprendizaje, la escritura académica, las situaciones de formación y de enseñanza. Se procura establecer relaciones entre espacios curriculares del plan de estudios, para promover la movilización de saberes tendientes a construir competencias y suscitar nuevos aprendizajes. (Anijovich, R. 2009: 137) El propósito fundamental consiste en poner los conocimientos teóricos en situación, ayudando a recontextualizarlos e integrar los saberes disciplinares que se aprendieron en el trayecto curricular de formación.

– *Observación.* Para la realización de las mismas los alumnos podrán ir en pareja pedagógica o hacerlo en forma individual. Cada alumno hará 6 observaciones de una hora de clase cada una, en la institución en la que se le asignará y en el curso destinado a la realización de su residencia. La tarea de observar implica la observación propiamente dicha, la elaboración de un registro, el análisis de lo observado y un breve informe de los aspectos más relevantes de lo observado. Observación de las Clases: cada alumno deberá presenciar seis clases como mínimo. Se formarán grupos de observación. Observación del contexto de la escuela y del aula donde realizaran las Prácticas de la Enseñanza. Las sesiones de análisis de las mismas serán obligatorias. Llevarán un cuaderno de notas de las observaciones y redactarán un informe final.

– *Entrevistas:* Una breve entrevista al personal directivo de la institución o del departamento al que pertenece la asignatura en la que practicará y una entrevista al profesor de la asignatura

– *Práctica y Residencia en las Instituciones-* Los alumnos podrán optar por realizar las prácticas, en pareja o en forma individual. Deberán tener hechas las observaciones en el curso asignado que serán seis horas didácticas como mínimo. La tarea de la práctica implica: realizar las observaciones áulicas. Realizar las entrevistas necesarias

con los profesores de los cursos asignados. Elaborar su proyecto de Residencia, teniendo en cuenta los datos obtenidos en las observaciones y en las entrevistas. La planificación diaria. Esta etapa consistirá en el desarrollo de prácticas de intervención áulica e institucional que no deberá ser menor a veinte horas didácticas. Aunque los practicantes deberán seguir las orientaciones curriculares de las instituciones formadoras y de los programas curriculares de la cátedra asignada, los tutores orientarán y acompañarán para lograr que: a) sean conscientes de los supuestos que impregnan el currículo que adopte con pocas modificaciones o ninguna, b) sean capaces de descubrir y articular esos supuestos que den pruebas de la adaptación y modificación de planes y materiales curriculares para el aprendizaje situacional de los alumnos y c) hagan aportaciones originales al programa de clase mediante la creación de nuevos y diversos materiales y actividades docentes, aparte de las acordadas con los profesores supervisores.

Dispositivo de Formación

La Situación de Formación

Se trabajará en una situación de encuadre que considera a la cátedra como un dispositivo de formación –en que las tareas de estudio y producción previas y posteriores a cada encuentro grupal o individual contará con el asesoramiento de los profesores- y estará fuertemente sostenido por la inclusión de los propios practicantes con sus pareja y con los equipos de trabajo.

Se trata de plantear una formación que debe ser atentamente acompañada y que requiere de los practicantes y docentes la disposición a organizarse, trabajar en equipos de producción y sostener tal trabajo, convirtiendo las distintas experiencias vividas en el trayecto en material de análisis esencial para la elaboración de la Memoria Final que se propone en la cátedra.

Demandará un esfuerzo sostenido en la participación plena en las experiencias de laboratorio y de práctica en las instituciones de nivel superior de formación docente que se les propongan como así también en la consulta bibliográfica y estudio que se requerirá para los análisis respectivos.

Cada practicante operará entonces en cuatro tipos de relación:

- el trabajo con la pareja pedagógica en la construcción de un conocimiento en acción acerca de la propia experiencia en las prácticas.
- el trabajo en un pequeño grupo que se convertirá en el ámbito donde se analizarán las distintas experiencias vividas en y con la pareja pedagógica; y elaborarán producciones a partir de la reflexión y el análisis de las prácticas desde lo experiencial, institucional, grupal, curricular, didáctico.
- el trabajo con el Profesor Supervisor,

- el trabajo como equipo con un Tutor, en relación con otros equipos y como persona en otros grupos y en el grupo amplio, en los laboratorios, talleres y sesiones de supervisión que se desarrollen en distintas instancias.

Las reuniones y jornadas de evaluación constituyen la actividad nuclear interna de formación, pues en ellas es donde la cátedra como conjunto deviene en objeto total de reflexión y es en ellas donde docentes y alumnos editan o reeditan la conciencia de ser actores y autores del cambio

✓ Producciones de los alumnos en los dispositivos planteados

– El trabajo en un Diario de Itinerancia que a lo largo de la cátedra recogerá –la narración libre de los hechos y el trabajo sistemático propuesto a través de consignas específicas, que lo llevarán a la construcción de sus historias de formación personal y escolar. Relativo a la trayectoria que los practicantes han desarrollado durante el período de trabajo en la cátedra, recibiendo orientación de los supervisores. En los diarios se consignarán las reflexiones que como alumno/a docente han vivido en el contexto social de la escuela, el aula, y la comunidad.

– Informes escritos individuales y en grupo de los trabajos en terreno que permitirá el ensayo y la utilización de técnicas instrumentales: Observación sistemática y focalizada de las Instituciones de Formación docente y de las Prácticas de la Enseñanza. Elaboración de registros. Entrevistas en profundidad a las personas significativas y el posterior análisis de las dinámicas de los procesos y los resultados obtenidos en los diferentes trabajos realizados.

– La Historia de Formación en la que expondrá la experiencia realizada en las prácticas de la enseñanza en instituciones educativas y las analizará desde distintos encuadres teóricos, reflexiones y autoanálisis realizado.

✓ Supervisión de los docentes y alumnos

Supervisión de los docentes de las instituciones educativas donde desarrollan las prácticas que preceden y siguen a las observaciones formales de los alumnos. Se valora como momentos importantes para su aprendizaje, se ocupan tanto de las actividades específicas de la enseñanza como de la evolución más general de las perspectivas del alumno en el transcurso del año lectivo.

Supervisión de los docentes de la cátedra. Se adopta la forma de supervisión clínica en cuanto a la importancia concedida al análisis y discusión de las actividades docentes, tratan de garantizar que sus análisis de la enseñanza se ocupen del contexto social, circundante, examinando los tres campos de reflexión técnico, práctico y crítico.

Supervisión entre compañeros en el que observa y conversan entre ellos sobre aspectos de la enseñanza y formación.

✓ Actividades

Asistencia a reuniones generales en las que participan todos los integrantes de la cátedra, una inicial de puesta en marcha, la de evaluación general, la de preparación y pre-campo, la segunda de evaluación general y de intercambio final, y la última de evaluación y cierre.

Asistencia a clases seis horas semanales en ellas se desarrollan los Seminarios Taller sobre los encuadres teóricos de base para trabajar y dispositivos de exploración y entrenamiento para las prácticas de la enseñanza tal como aparecen en las representaciones individuales y grupales y los grupos de reflexión antes, durante y después de las prácticas de la enseñanza.

Asistencia a las reuniones tutoriales en las que los alumnos y alumnas trabajarán los autores de consulta, tendrán orientación sobre las prácticas de enseñanza y de investigación. La preparación de las mismas se hará bajo la supervisión del equipo de cátedra y de los supervisores.

El trabajo de terreno consistirá en entrevistas, observaciones y la elaboración de los diarios de campo e itinerancia.

Producción escrita

- 1) Informe escrito (individual) sobre el análisis del material obtenido en el laboratorio de indagación y en los primeros registros de diarios tomando como encuadre para el análisis los autores
- 2) Informe de avance (de equipo) sobre el desarrollo del proyecto
- 3) Informe teórico (escrito – individual) sobre un tema planteado a partir del diario de formación

7.- EVALUACIÓN

La calificación del alumno/a cursante de Práctica y Residencia en Instituciones Educativas se realizará en función de la evaluación de todos los participantes en el proceso.

- Valoración de las prácticas y del seguimiento en la construcción de los casos.
- Valoración de los informes con el registro y análisis individuales y grupales
- Valoración del informe de los Profesores que integran el equipo de la cátedra incluido los Supervisores.
- Autovaloración razonada del alumno/a en el dispositivo de formación.

Se tendrá en cuenta:

- Capacidad de análisis del encuadre teórico.
- Capacidad para establecer la continuidad y discriminación de la estructura conceptual

- Capacidad de análisis e interpretación del material proveniente de la observación y de las entrevistas y de su diario de campo, desde los encuadres teóricos desarrollados.

Primer cuatrimestre:

Se acreditará a partir de:

- a- la organización, desarrollo y análisis de Microclases, en el que cada alumno presentará y desarrollará una propuesta de enseñanza de 40' de duración, para la Práctica de la Enseñanza que realizará en las instituciones educativas elegidas en el segundo cuatrimestre.
- b- Las producciones individuales y grupales de los talleres de formación.
- c- Registro y análisis de las observaciones áulicas e institucionales.

Segundo cuatrimestre:

Se acreditará a partir de:

- a- Un ateneo donde los practicantes harán una presentación oral acompañada de afiches en la que analizarán las prácticas áulicas e institucionales que hayan marcado la experiencia docente en el período de la Residencia.
- b- Una producción individual que consistirá en la elaboración de su Historia de Formación donde cada practicante analizará su propia experiencia desde su propio trayecto de formación.

8.-BIBLIOGRAFÍA

ACHILLI, Elena (2000) – Investigación y formación docente – Laborde Editor – Colección Universitas – Rosario.

ACHILLI, Elena- La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro- Dirección de publicaciones UNR, Rosario

AGENO, Raúl- (2000) Análisis de la práctica educativa-En: Aportes para una clínica del aprender, Homo Sapiens.

ANIJOVICH, Rebeca y otros (2009) Transitar la Formación Pedagógica. Dispositivos y estrategias. Paidós. Buenos Aires

BARBIER, Jean Marie – (1993) - La evaluación en los procesos de formación – Barcelona – Paidós.-

BARBIER, Jean Marie – (1999) - Prácticas de formación. Evaluación y Análisis – Buenos Aires, Novedades Educativas.

- BARCO DE SURGHI, Susana, y PÉREZ, V. (1999): La intervención docente, la transposición didáctica y el conocimiento escolar. Documento de la Especialización en Docencia Universitaria, UNSL.
- BARCO de SURGHI, S y IURI, T. (2002) De la formación docente permanente o de las promesas incumplidas, en Revista Praxis Educativa, N° 7.
- BARDIN, L. (2002) Análisis de contenido. Akal. Madrid
- BERNSTEIN, B.(1998) Clases, códigos y control. Vol I, Estudios teóricos para una sociología del lenguaje.,Akal. Madrid, España,
- BLANCHARD LAVILLE, C (2004) Saber y relación pedagógica. Ediciones Novedades Educativas. Facultad de Filosofía y Letras UBA. Buenos Aires.
- BLYTHE, T. y colaboradores (1999) La enseñanza para la Comprensión. Guía para el docente. Paidós. Buenos Aires.
- BOURDIEU, P y WACQUANT, L: Respuestas por una antropología reflexiva. Grijalbo, México, DF.
- BROCKBANK y MCGILL (2002) Aprendizaje reflexivo en la educación superior. Madrid. Morata.
- CAMILONI, a Y OTROS: (1996) Corrientes didácticas contemporáneas, Paidós, Buenos Aires
- CARR, W. Y KEMMIS, S: (1988) Teoría Crítica de la enseñanza, Martinez Roca, Barcelona.
- CAZDEN, C.D...: (1991) El discurso en el aula el lenguaje del aprendizaje y la enseñanza, Paidós Buenos aires,
- CHAIKLIN,S y LAVE, J (2001) Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. Amorrortu editores. Buenos Aires.
- CHAVELLARD, Ives: (1997): La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires. Aique
- CHARLOT, Bernard (2006) La relación con el saber. Elementos para una teoría. Libros del Zorzal. Buenos Aires.
- CONTRERAS, José: Enseñanza, currículo y profesorado, Madrid, Akal
- CONTRERAS, José: La autonomía del profesorado, Morata
- DAVINI, M.C.(2015) La formación en la práctica docente. Paidós, Buenos Aires
- DAY, CHRISTOPHER. (2005) Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado. Narcea. Madrid.
- DÍAZ, Esther (2003): El sujeto y la verdad, memorias de la razón epistémica. Rosario, Laborde Editor.

– (2003): El sujeto y la verdad II. Paradigmas epistemológicos contemporáneos. Rosario, Laborde Editor.

EDELSTEIN, Gloria (2011) Formar y Formarse en la enseñanza. Paidós. Buenos Aires

EDELSTEIN,G. (2015) La enseñanza en la formación para la práctica , en: Educación, Formación e Investigación, Vol.1, Nª1. ISSN 2422-5975

EDWARD, G Y MERCER, N: El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. Madrid. Paidós.

EISNER, Eliott – (1998) - El ojo ilustrado, indagación cualitativa y mejora de la práctica. Barcelona, Paidós.-

ELLIOT, J (1990) La investigación acción en educación, Morata, Madrid

ELLIOT, J (1993) El cambio educativo desde la investigación acción, Morata, Madrid.

ENTEL, A. (1998): Escuela y conocimiento, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

ENTWISTLE, N. (1988) la comprensión del aprendizaje en el aula. Ediciones Paidós. Barcelona

FERNANDEZ, L.: (1994) Instituciones Educativas, Paidós. -

FERNANDEZ, Lidia: El análisis de lo institucional en los espacios educativos. Una propuesta de abordaje.-

FERRY, Giles – (1990) - El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México – Paidós Educador.-

FILLOUX, J.C. (2008) Epistemología, Ética y Ciencias de la Educación. Encuentro Grupo Editor. Argentina

FOUREZ, Gerard (2000): La construcción del conocimiento científico. Sociología y ética de la ciencia, 3.ª Edición. Madrid,

Narcea.

GARCIA, Marcelo y otros.(1993) Evaluación de Prácticas. Kronos. Sevilla.

GARCIA, Marcelo y otros: Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo profesional. Madrid.

GARCÍA, MARCELO: (1994) Formación del Profesorado para el Cambio, PPU, Barcelona..

GERTZ, C.(1997) El conocimiento local, Paidós.. -

GIMENO SACRISTÁN, J (2009) Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo? Morata. Madrid .

GOETZ, J:P y LE COMPTE, M:D (1988)Etnografía y diseño cualitativo en investigación – Morata-Madrid

GUATTARI,F y otros (1981) La intervención Institucional. Folios Ediciones, S.A. Méjico

GUYOT, V. "La enseñanza de las ciencias", Revista Alternativas, publicación periódica del LAE, año IV, nº 17, San Luis, UNSL.

GUYOT, V (2002) "Educación y complejidad", En Alternativas, Serie Espacio Pedagógico, Año VI N°26. Laboratorio de Alternativas Educativas, San Luis.

GUYOT, V; FIEZZI, N Y VITARELLI, M (1995) "La práctica docente y la realidad del aula: Un enfoque epistemológico" En Revista Enfoques Pedagógicos, Volumen 3. N°2. Santa Fe de Bogotá D.C., Colombia

GUYOT, V; VITARELLI, M (1996) "El oficio del profesor: Hacia una nueva práctica docente"

En Revista Enfoques Pedagógicos, Serie Internacional, N°13, Volumen 4 (3). Santa Fe de Bogotá D.C., Colombia.

GUYOT, V; MARINCEVIC, J Y LUPPI, A (1992) "Poder Saber la Educación. De la teoría educativa a las prácticas docentes". Lugar editorial, Buenos Aires.

HUNTER MC EWAN Y KICRAN EGAN (comps.) – (1998) - La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación – Amorrortu – Buenos Aires

IMBERNON, Francisco –(1994)-La formación del profesorado – Barcelona – Paidós.-

JACKSON,: La vida en las aulas, Morata

KUHN, D. (2012) Enseñar a pensar. Amorrortu editores. Buenos Aires- Madrid.

LISTÓN, D. Y ZEICHNER, K. (1993) Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización, Morata, Madrid,

LUCARELLI, ELISA.(2006) Análisis de prácticas y formación: tres experiencias con docentes en universidades argentinas en: PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 24, n. 1,

PEREZ GOMEZ, A y otros (1999) Desarrollo profesional del docente. Política, Investigación y Práctica. Madrid. Akal.

PERRENOUD, Philippe (2004) Diez nuevas competencias para enseñar. Graó. Barcelona

PERRENOUD, Philippe (2004) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Grao. Barcelona

PERRENOUD, PH.(1990)La construcción del éxito y del fracaso escolar ,Morata. La Coruña

PICHON-RIVIERE, Enrique (2011) El proceso Grupal. Del psicoanálisis a la psicología social(1). Nueva Visión, Buenos Aires.

PINI, MONICA (comp)(2009) Discurso y educación. Herramientas para el análisis crítico. UNSAM edita. Buenos Aires.

POSTIC, M y KETELE, J.M.(1988) Observar las situaciones educativas. Narcea

POZO, J.I y PEREZ ECHEVERRIA,M.P(2009) Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias, Morata, Madrid.

RESNICK, L Y KLOPFER,L.(2001) Currículum y cognición. Aique. Buenos Aires.

ROCKWELL, E y MERCADO, R.La escuela lugar de trabajo docente. Descripciones y debates. DIE.CINVESTAV. México

ROCKWELL, E (1987) Reflexiones sobre el proceso etnográfico. Iecinvestavipn. México

RODRIGO, M. Y OTROS: (1993) Las teorías implícitas, Visor.

SACRISTAN, J: G : (1997) Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los docentes, Lugar, Bs. As.. -

SALINAS FERNANDEZ, Dino: Reflexión del profesor, la novedad de un viejo principio, Cuadernos de pedagogía N°226

SALOMON,G. (2001) Cogniciones distribuidas. Amorrortu editores. Buenos Aires.

SANCHO J.M. y HERNÁNDEZ F. – (1993) - Para enseñar no basta con saber la asignatura – Barcelona, Paidós.-

SANJURJO, Liliana y VERA M.T.- (1994) - Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior – Rosario, Homo Sapiens.-

SANTOS, M: (1993) Hacer visible lo cotidiano, Akal, 2.ed.

SCHON, D.: (1992) La formación de profesionales reflexivos, Paidós, Buenos Aires.

SOUTO, M: Didáctica de lo grupal, Miño y Dávila

SOUTO, M. (2016) Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente. Homo Sapiens. Buenos Aires.

STENHOUSE, I: La investigación como base de la enseñanza, Madrid, Morata

TARDIF, M. (2004) Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Narcea. Madrid.

WISKE, STONE, M. (1999) La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica. Paidós, Buenos Aires.

WITTROCK, M:(1989) La investigación de la enseñanza, Paidós

WOOD, P.(1998) Investigar el arte de la enseñanza . El uso de la etnografía en la educación. Paidós. Barcelona.

ZEICHNER, K. (2010) La formación del profesorado y la lucha por la justicia social. Morata. Madrid.

PLANIFICACIÓN DE LA ASIGNATURA

Cantidad de módulos previstos

- Teóricos •
- Prácticos •
- Total • 64 son teórico prácticos

Horarios del personal

Docente	Cargo	Días	Módulos
Cristina Monti	Titular Interino	Martes y jueves	Dos
Alejandro Lazovich	Adjunto Interino	Martes y jueves	Dos
Lidia Ulimar Gronda	Auxiliar de 1era	Martes y jueves	Dos

Sistema de promoción. Promocional (1)

- | <u>Exámenes</u> | <u>Fecha</u> |
|----------------------------|--------------|
| • 1º parcial | Mayo |
| • Recuperatorio 1º parcial | Junio |
| • 2º parcial | agosto |
| • Recuperatorio 2º parcial | septiembre |
| • 3º parcial | noviembre |
| • Recuperatorio 3º parcial | diciembre |

(1) Los alumnos no rinden exámenes, las calificaciones serán el resultado de las producciones y el desarrollo de competencias básicas previstas en la cátedra a lo largo del año lectivo, por ello no es posible colocar una fecha exacta.

Firma:

Fecha: 28 de marzo del 2018