



"2024 - 40 años de la Reapertura de la Universidad Nacional de Luján y 30 años del Reconocimiento Constitucional de la Autonomía Universitaria"



Universidad Nacional de Luján
Departamento de
Educación

DISPOSICION PRESIDENTE/A DEL CONSEJO DIRECTIVO DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DISPPCD-E
: 200 / 2024

Luján, 13 de Agosto de 2024

VISTO: la presentación del programa del Taller de Docencia II (Código 30053); y

CONSIDERANDO:

Que cuenta con dictamen favorable de la Comisión de Plan de Estudio de la carrera Profesorado en Ciencias de la Educación.

Que la presente disposición se emite en el marco de las atribuciones conferidas mediante la Disposición CD-E:050-16.

Por ello,

LA PRESIDENTA DEL CONSEJO DIRECTIVO DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

D I S P O N E:

ARTÍCULO 1°.- Aprobar el programa del Taller de Docencia II (**Código 30053**). **Vigencia 2024-2025**, para la carrera Profesorado en Ciencias de la Educación, que forma parte de la presente disposición.-

ARTÍCULO 2°.- Regístrese, comuníquese y archívese.-

Mg. Rosana E. Ponce - Vicepresidente Consejo Directivo - Departamento de Educación

DENOMINACIÓN DE LA ACTIVIDAD: **TALLER DE DOCENCIA II (30053)**

TIPO DE ACTIVIDAD ACADÉMICA: TALLER

CARRERA: **Profesorado en Ciencias de la Educación**

PLAN DE ESTUDIOS: 55.01

PROGRAMA VIGENCIA 2024 - 2025

DOCENTE RESPONSABLE

Dra. Lea Vezub, Prof. Adjunta

EQUIPO DOCENTE:

Lic. María del Carmen Pérez, Ayudante de 1°

Lic. Sonia Rodríguez. Ayudante de 1°

ACTIVIDADES CORRELATIVAS PRECEDENTES

PARA CURSAR: 30052 Taller de Docencia I

PARA APROBAR. 30025 Tecnología Educativa

PERÍODO DE VIGENCIA DEL PRESENTE PROGRAMA: 2024 - 2025

CONTENIDOS MÍNIMOS

Residencia docente en establecimientos educacionales de nivel secundario y superior. Teoría y práctica docente, elaboración de planificaciones didácticas, análisis y discusión de experiencias, selección y elección de recursos didácticos. El currículo y la enseñanza de docentes en el nivel universitario. Los trayectos de formación docente para la Universidad.

FUNDAMENTACIÓN

El Taller de Docencia II se ubica en el último tramo y cuatrimestre del Plan de Estudio del Profesorado de Ciencias en la Educación de la UNLU. Este articula de manera principal -aunque no exclusiva- con sus correlativas, Taller de Docencia I y Tecnología Educativa. La ubicación de los Talleres de Docencia I y II al finalizar el Plan del Profesorado, plantea un desafío para la formación de los/as futuros profesores/as¹ vinculado a la necesidad de articular e integrar al finalizar la formación, los saberes, teorías, conocimientos, aprendizajes y herramientas previos ya abordados en anteriores unidades curriculares del Plan de estudio, para ponerlas en juego en los contextos de intervención y de análisis de la práctica profesional docente.

Dicha problemática no es privativa de este Plan de Estudio, se ha puesto de manifiesto en las instituciones de Formación Docente Inicial durante las últimas décadas -tanto en nuestro país, como en la región- dando lugar a una reorganización del currículum y a nuevas clasificaciones de conocimiento. Estos nuevos mapas curriculares otorgan mayor importancia a la práctica y al conocimiento construido en base a dicha experiencia durante la formación inicial para revertir los denominados planes "consecutivos", en favor de programas denominados "concurrentes o

¹ En lo que sigue, utilizamos gramaticalmente el modo masculino en la escritura por economía, para facilitar la lectura, sin que ello implique discriminación de género, ni menoscabo de las diversidades sexuales o desconocimiento de las condiciones sociohistóricas, culturales y políticas que han construido las desigualdades sexuales y entre los géneros.

simultáneos” que buscan integrar la formación teoría y práctica (Esteve, 2006; Imbernón 2019²; véase Lineamientos Curriculares Nacionales de la Formación Inicial, Res. CFE N°24 2007).

A pesar de encontrarse entre las últimas materias de la cursada y de lxs estudiantes, este Taller II, al igual que el anterior, se propone establecer espacios de práctica que recuperen e integren el desarrollo de la formación específica, disciplinar, teórica y pedagógico-didáctica general realizada durante toda la trayectoria de los/as estudiantes.

A tal fin se concibe a la práctica más allá de las versiones aplicacioncitas y técnicas, pero también de un “simple practicismo”, ya que se funda en un conocimiento profundo de la educación, el campo de la enseñanza y el de la formación docente. Numerosos autores han establecido que la práctica no es aplicación de la teoría, no se deduce de ella, en ocasiones se presentan zonas confusas e indeterminadas Si bien se realiza mayormente de manera individual, es una práctica colectiva que tiene una historia social que la precede y un contexto en el cual se inscribe (Edelstein, 2011; Davini, 2015; Schön, 1992³). Excede el espacio del aula, involucra a la organización institucional, curricular que la enmarca; a las condiciones laborales y a los escenarios de las políticas educativas que regulan la actividad docente. La enseñanza requiere de un cuerpo estructurado de conocimientos, normas y capacidades que van más allá de la destreza técnica o del conocimiento experto del buen maestro.

El Taller de Docencia II se propone por lo tanto brindar “un enfoque instrumental que no es tecnicista” (Feldman, 1999⁴) y una práctica que no es un mero “hacer” carente de teorías y fundamentos. Actualmente se ha operado un “giro narrativo”, “artesanal” en la formación docente -que ha llevado a una visión naturalista de las prácticas en desmedro de la utilización de los conocimientos, de las técnicas, de la posibilidad de adaptar rutinas, guiones y actividades que ya han sido probadas con éxito por otros; con baja integración de cuerpos teóricos y categorías formalizadas. La propuesta es que los/as estudiantes / futuros docentes desarrollen competencias para la práctica docente en situación, es decir su propio juicio práctico, basado en una práctica reflexiva y fundamentada (Vezub, 2021⁵). Para ello hay que construir saberes mediacionales, de intermediación entre el saber teórico y el saber práctico resultado de la experiencia de la profesión y actividad docente (Altet, 2005⁶).

Para ello el Taller de Docencia II se nutre de las problemáticas y perspectivas teóricas que actualmente se debaten en el campo de la formación en las prácticas docentes, temas que son parte del corpus de investigación, producción de conocimiento, a nivel regional e internacional. De manera particular se recortan tres ejes de esta discusión que fundamentan el programa, así como la selección de contenidos, estrategias metodológicas de formación y evaluación de los/as estudiantes:

- a. los problemas de la formación docente inicial;
- b. las características y estrategias de formación en las prácticas docentes;
- c. las políticas de desarrollo profesional docente y sus enfoques.

² Esteve Zarazaga, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, N°340, 19-40. – Imbernón, F. (2019) La formación del profesorado de secundaria: la eterna pesadilla, *Profesorado*, Vol. 23 (3), 151-163.

³ Edelstein (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*, Paidós. - Davini (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós. - Schön, D. (1992) 1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de los profesores*. Barcelona: Paidós-MEC.

⁴ Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aique.

⁵ Vezub, L. (2021). La formación docente situada y el juicio práctico, en, AAVV. *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de las nuevas normalidades*. OEI – MEJOREDU, México.

⁶ Altet, M (2005) I. La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En, Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud (Coords). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. FCE.

Sobre el primer eje, existen una serie de problemas vinculados a la formación inicial que son históricos ya que están presentes desde los orígenes e institucionalización de la formación docente. Estos se instalaron con el desarrollo de las escuelas normales y avanzaron con la diferenciación de las diversas instituciones responsables de brindar formación docente en nuestro país (normales, institutos superiores, universidades). Se profundizaron en las diversas disputas, tradiciones de la formación que se dieron en torno de este capital simbólico y cultural; en consecuencia, se muestran resistentes al cambio. Nos referimos, por ejemplo, a la clasificación que divide y separa a los contenidos teóricos de los prácticos en el currículum de la formación inicial; a la feminización del trabajo docente que se observa de modo particular en el nivel inicial y primario y en los cargos de menor jerarquía del sistema; a la diferenciación de las instituciones que muestra una diversidad de tipos, dependencias y autonomías que configura el sistema y los circuitos de formación. Davini (1995:100) mencionaba cinco de estos problemas: el divorcio entre la teoría y la práctica; la fragmentación del objeto de estudio en un currículum mosaico; la ruptura entre las disciplinas específicas y la formación pedagógica; el olvido de la formación recibida de los egresados al comenzar a trabajar en las escuelas; la dificultad de que la formación incida en la transformación de las prácticas escolares.

En contribuciones propias, también identificamos problemas vinculados a la formación inicial y otros, referidos a la formación continua: la organización institucional, la gobernanza y superposición en la planificación de ofertas y planes de formación; falta de recursos y condiciones para asumir otras funciones en las instituciones superiores además de la docencia; el predominio de enfoques, modelos y estrategias de formación tradicionales; perfiles de los formadores que es preciso fortalecer; escasa oferta de formación continua en determinadas áreas; falta de regulación y predominio de lógicas centradas en el mercado en detrimento de las necesidades formativas y del desarrollo profesional de los docentes (Vezub, 2007; 2013; 2020⁷). En el contexto europeo, a pesar de que la formación del profesorado se realiza de manera completa en las Universidades, los estudios realizados evidencian que algunas de estas problemáticas son coincidentes (Nóvoa, 2019; Imbernón 2019⁸).

Además de los problemas históricos, cuyos efectos persisten hasta la actualidad en la formación docente, encontramos otros recientes. Algunos generados por las transformaciones contemporáneas y otros por las nuevas formas del conocimiento, como la interdisciplinariedad, los cambios en las subjetividades de los alumnos y de los docentes, en los consumos culturales, la omnipresencia de las nuevas tecnologías en la sociedad. La formación docente enfrenta varios desafíos a partir de los cambios efectuados en los currículums, los nuevos temas incorporados a la enseñanza (ESI, DDHH, medio ambiente, alimentación saludable, entre otros) y los efectos que generan las reformas y la implementación de las políticas educativas y docentes. Entre estos se encuentran, por ejemplo la falta de condiciones, recursos para asumir nuevas funciones que las políticas asignan a las instituciones de formación, la necesidad de fortalecer la profesionalización e identidad de los formadores, la articulación de los equipos y falta de horas institucionales para generar trabajo colaborativo, lazos débiles entre las instituciones formadoras (universidades / ISFD) y los niveles educativos para los que forman; dificultades en las estrategias docentes para

⁷ Vezub, L (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del Profesorado*, Nº11, (1), 1-23. - Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del Desarrollo profesional Docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Revista Páginas de Educación*, Vol. 6, Núm. 1, 97-124. - Vezub (2020). *Revisión de los problemas de la formación y el desarrollo profesional de los docentes en América Latina*. En: Oroño, M, y Sarni, M. Comps. Formación preprofesional docente. UdelaR.

⁸ Nóvoa, A. (2019). Tres tesis para una tercera visión. Repensando la formación docente. *Profesorado*, Vol. 23 (3), 211-222. - Imbernón, F. (2019). La formación del profesorado secundario, la eterna pesadilla. *Profesorado*, Vol. 23 (3), 151-163.

enseñar en la diversidad y afrontar los temas de la creciente desigualdad social y conflictividad en el aula.

En el segundo eje, se identifican *problemáticas específicas de la formación en las prácticas*, entre los cuales se destacan: problemas en la interacción y formas de vinculación en la denominada “triada de las prácticas”, sus actores e instituciones vinculadas; la articulación entre los distintos campos, áreas de saber de la formación docente, el conocimiento de las disciplinas y su didáctica y el pedagógico; la ausencia de un modelo que fundamente y organice conceptualmente las actividades y el aprendizaje de la práctica; el predominio de los aspectos organizativos y administrativos y el descuido de las cuestiones curriculares y pedagógicas, dando escasa atención a los contenidos de la práctica; formas de evaluación superficiales, insuficientes sistemas de tutorías y supervisión de prácticas (Bolívar Osorio, 2019; Guevara, 2016; Vaillant, 2019; Vezub; 2019; Zabalza Beraza, 2011⁹).

En el país, se realizó el Estudio Nacional sobre el campo de las prácticas en la formación inicial (Vezub, Coord. 2019¹⁰) que encontró un solapamiento y yuxtaposición entre formas y contenidos en los currículum y propuestas del campo de las prácticas, dificultades para evaluar los aprendizajes en las prácticas al focalizarse en la dimensión emocional y experiencial. También problemas de articulación entre los conocimientos de los distintos campos de la formación docente con la práctica profesional; formas de vinculación con las escuelas asociadas basadas en el dominio / saber / conocimiento experto de la universidad / instituto; escasa participación de los docentes de aula en otras actividades de las prácticas y residencias. Junto a esto, había un marcado predominio de las concepciones reflexivas y del discurso crítico entre los formadores, los coordinadores de práctica y una alta valoración de la importancia de este tramo en la formación de los docentes.

La *tercera cuestión y eje* que fundamenta a esta propuesta se refiere a los *debates e investigaciones actuales* acerca de las políticas y los enfoques de la formación docente, es decir qué perspectivas son más congruentes con el nuevo paradigma del desarrollo profesional para mejorar la enseñanza y producir la innovación pedagógica y de las prácticas docentes desde dentro de la profesión. La reflexividad y las políticas centradas en la escuela, la formación situada, se han convertido en un desiderátum de la formación docente, pero todavía se evidencia la ausencia de modelos sistemáticos para desarrollar la reflexión pedagógica y producir cambios en las prácticas, tanto de los futuros docentes, como de aquellos que ya se encuentran en actividad (Vezub, 2024).

Predomina la descripción de las experiencias relevadas por la investigación, con bajo nivel de integración de los conocimientos promovidos durante la formación (Ruffinelli, 2017¹¹). Las políticas en general logran sensibilizar a los docentes sobre nuevos temas de la agenda curricular y de los derechos de la educación, pero, no siempre llegan a transmitir nuevas estrategias de enseñanza consistentes con esas concepciones, quedando numerosos temas de vacancia en las necesidades de formación. Las prácticas y actividades formativas no resultan del todo

⁹ Bolívar Osorio, R. M. (2018). Investigar la práctica pedagógica en la formación inicial de maestros, *Pedagogía y saberes*, N°51, 9-22. - Guevara, J. (2016) La triada de las prácticas docentes: aportes de investigaciones anglófonas. *Espacios en Blanco*, N°26, 243-271. - Vaillant, D. (2019). Formación inicial del profesorado de educación secundaria en América Latina. Dilemas y desafíos. *Revista Profesorado*, Vol. 23, N°3, 35-52. - Zabalza Beraza, M. (2011) El prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, N°354, 21-43.

¹⁰ Vezub, L. Coord. (2019) *El Campo de las prácticas en la formación docente inicial*. Organización, funcionamiento y tensiones. Instituto Nacional de Formación Docente, ME de Argentina.

¹¹ Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Educ. Pesqui*, Sao Paulo, Vol. 43, (1), 97-111.

consistentes con los enfoques que discursivamente fundamentan los objetivos de las políticas y desarrollo profesional.

Sobre estos planteamientos y ejes del campo de la formación y de las prácticas docentes el Taller de Docencia II se propone proporcionar una mirada para que los futuros Prof. en Ciencias de la Educación analicen e intervengan en la enseñanza del nivel Secundario y Superior integrando cuatro *perspectivas en el estudio de las prácticas*: histórica, política, institucional y pedagógica. Cada una de estas perspectivas se hará presente a lo largo del Taller y de manera particular durante el análisis reflexivo de las prácticas en las cuales se recortarán situaciones didácticas, incidentes críticos, mediante los diarios de formación y materiales de las instituciones y experiencias de práctica en terreno que los/as estudiantes aporten en cada momento y que el equipo de cátedra recupere a partir de las observaciones y acompañamiento que realice. Se realizará un recorrido por los principales ejes y herramientas que vertebran las prácticas en la instancia final de la puesta en acción del Taller de Docencia II: los modelos de la formación y el aprendizaje en los niveles secundario y superior; la planificación y evaluación de la enseñanza; los conocimientos docentes y la reflexión de las prácticas

A tal fin se trabajará con diverso *tipo de bibliografía y materiales*: en primer lugar, materiales teóricos y conceptuales actualizados para establecer los fundamentos y efectuar junto con los/as estudiantes lecturas que abren los debates y nociones que estructuran el campo de las prácticas de enseñanza de los profesores de Ciencias de la Educación en el nivel secundario y superior. En segundo lugar, el Programa incorpora en cada Unidad investigaciones empíricas, tanto del ámbito nacional como regional e internacional, con el propósito de que los/as profesores en formación, conozcan la producción de conocimiento en los temas del campo de intervención profesional y de la tarea docente. De este modo proponemos que a partir de un análisis crítico de estas lecturas y contribuciones los/as futuros profesores puedan generar sus propios interrogantes, problemáticas y métodos de estudio en relación con sus contextos institucionales, materias y área de enseñanza.

El diálogo entre el conocimiento especializado y los diferentes ámbitos y contextos de producción; el sistema de formación, las instituciones, los docentes y prácticas educativas; la gestión y políticas educativas son un elemento formativo central y dinamizador que es preciso poner en diálogo (Vezub, 2020). Por ello, en tercer lugar, se considerarán los documentos oficiales (planes de estudio, curriculares) y materiales generados en el sistema educativo (libros de texto, planificaciones docentes, páginas web y portales educativos, blogs docentes) que proporcionan producciones pedagógicas diversas en las que circulan experiencias y concepciones que tensionan las identidades y saberes profesionales docentes que se construyen en las prácticas. Junto con los diarios de formación y reflexión de la práctica de las residentes / estudiantes en formación.

OBJETIVOS

A partir del Taller de Docencia II se espera que los y las estudiantes:

- Consoliden aprendizajes y fundamentos teóricos y epistemológicos realizados en su formación y los pongan en juego para analizar reflexivamente las prácticas docentes, los contextos institucionales, materiales de trabajo (el currículum, los textos escolares, etc.), consolidando su juicio y criterio pedagógico propios.
- Desarrollen los conocimientos, la capacidad, estrategias y el compromiso profesional para diseñar e implementar unidades didácticas mediante una secuencia estructurada

y flexible de enseñanza en instituciones de nivel secundario y/o superior, a partir de las características del grupo, contexto institucional, según el tiempo y recursos disponibles.

- Conozcan, revisen críticamente contribuciones, resultados de investigaciones, políticas, programas y experiencias de formación docente realizadas en el campo de las prácticas de formación y de las políticas de desarrollo profesional docente y las utilicen para enriquecer sus prácticas.
- Desarrollen aptitudes para trabajar en equipo, colaborativamente y para enseñar en contextos complejos y a estudiantes diversos.

CONTENIDOS

UNIDAD I: La planificación de la enseñanza en el nivel secundario y superior

- *Enfoques de la formación y la enseñanza*

Concepciones, modelos, enfoques de la formación docente y de la enseñanza en el nivel superior. Enfoques tradicionales, transmisivos, instrumentales, críticos, situados, horizontales, centrados en el desarrollo profesional y en el aprendizaje colaborativo.

Perspectivas del aprendizaje significativo y socioconstructivista en el nivel secundario. La Interdisciplinariedad y el aprendizaje basado en proyectos y problemas. El lugar de la pregunta en la enseñanza y en la apropiación del contenido. La exposición argumentada, ilustrada que inspira y desafía el pensamiento propio y del otro.

- *Criterios y estrategias de planificación*

Las funciones de la planificación docente. Tipos de planificaciones. Componentes de la planificación. Criterios curriculares y del diseño de la enseñanza en el nivel universitario, las competencias y el pensamiento práctico. La planificación por proyecto y basada en problemas, las unidades curriculares integradas. El trabajo en equipo de los docentes.

Las actividades de los/as estudiantes y las estrategias docentes. El tiempo disponible, la secuencia y el cronograma de trabajo. Fuentes, recursos y materiales. El uso de las nuevas tecnologías en el aula universitaria y en la escuela secundaria. La evaluación de los aprendizajes y de la práctica docente.

Bibliografía

Alonso-Ferreiro, A. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos para el desarrollo de la Competencia Digital Docente en la Formación Inicial del Profesorado. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, N°17 (1), 9-24.

Agustowsky, G. y Vezub, L. (2004). La planificación docente. Tradiciones, usos y renovación en el contexto de la transformación curricular. *Revista del IICE*, Año VIII, N°16, 40-49. Facultad de Filosofía y Letras, UBA – Miño y Dávila Editores.

Ávalos, B. (2011). El liderazgo docente en comunidades de práctica. *Revista Educar*, Vol. 47(2), 237-252.

Anijovich, R. (2010). La retroalimentación en la evaluación. En, Anijovich, R. (comp.) *La evaluación significativa*. Paidós.

- Benoit Ríos, C. (2020). La formulación de preguntas como estrategia didáctica para motivar la reflexión en el aula. Cuadernos de investigación Educativa, Vol. 11, N°2, 95-115, ORT – Uruguay.
- Davini, M. C. (2008). Métodos de Enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Cap. 8: Programación de la enseñanza, 167-181. Santillana.
- Esquivel, J. M. (2010). Evaluación de los aprendizajes en el aula: una conceptualización renovada. En: Martín, E. y Martínez Rizo, F. (coord.). *Avances y desafíos en la evaluación educativa*, 127-173.
- Goñi Zabala, M (2020). La metodología (I): las tareas y las actividades del estudiante. En, Turull, M. (coord.) *Manual de docencia universitaria*, 187-200. Ocatedro.
- Parcerisa, A.; Santigosa, R.; Amador, J. Y González, M. (2020). La planificación de la asignatura y de la docencia. En, Turull, M. (coord.) *Manual de docencia universitaria*, pp. 125-146. Ocatedro.
- Pérez Gómez, A. (2011). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En, Gimeno Sacristán, (comp.) *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo* pp. 59-602. Madrid: Morata.
- Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del Desarrollo profesional Docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Revista Páginas de Educación*, Vol. 6, Núm. 1, 97-124. UCU, Montevideo.
http://paginasdeeducacion.ucu.edu.uy/inicio/item/43-pags_edu6.html

UNIDAD II: El conocimiento docente y la reflexión de las prácticas

- *Prácticas reflexivas y conocimiento docente*

La práctica reflexiva. Los saberes de intermediación, el saber formal y práctico. Factores y condiciones que intervienen en la reflexividad docente. Los incidentes críticos y los entornos de la práctica. Las condiciones institucionales y la cultura escolar.

- *Estrategias de análisis de las prácticas*

Las estrategias de reflexividad y de análisis de las prácticas basadas en la escrituración, en la interacción y en la observación. La reflexión dialógica y entre pares en la formación y el desarrollo profesional docente. Diarios de formación y de práctica. Los portafolios, el análisis de evidencias, de incidentes críticos de la práctica y de otros artefactos escolares: imágenes y fotografías de las aulas, los patios, pasillo y paredes de las instituciones. Leer, escribir e interpretar escenas de clases.

Bibliografía

- Altet, Marguerite (2005). La competencia del saber profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En: Paquay, L.; Altet, M.; Charlier, E. y Perrenoud, Ph. (coords). *La formación del maestro profesional. Estrategias y competencias*. México: FCE.
- Anijovich, R. (2009). Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. Cap. 5: Diarios de formación, el diálogo entre la subjetividad y la práctica. 101-117. Paidós.

- Bolivar Osorio, R. M. (2021). Miradas críticas a la apropiación de la práctica reflexiva en la formación docente. Una revisión de literatura. *Encuentro Educativo Revista del Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación, UnCuyo*, Vol. 2, N°1, 104-132.
- Calvo, G. (2014). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En, OREALC / UNESCO. *Temas Críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*, 112- 152.
- Canabal García, C.; García Campos, M. y Margalef García, L. (2017). “La reflexión dialógica en la formación inicial del profesorado”. *Perspectiva Educativa*, Vol. 56 (2), 28-50.
- Davini, M. C. (2015). La formación en la práctica docente. Cap. 4: Criterios y estrategias pedagógicas de formación. Buenos Aires: Paidós.
- Feldman, D. (1999). Ayudar a enseñar. Cap.5. Conocimientos especializados y conocimientos prácticos, Aique.
- García Campos, M. D.; Canabal García, C. y Margalef García, L. (2022). Procesos de reflexión colaborativa en la formación inicial docente. *Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 20(2),91-106. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/15665/15607>
- Ruffinelli, A. (2017) Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa *Educação e Pesquisa*, vol.43 no.1 São Paul.
https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022017000100097&lng=es&tlng=es
- Vezub, L. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. Pensamiento Educativo. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1–14. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.9>
- Vezub, L. y Santos, J. (2019). *Los procesos de acompañamiento pedagógico entre docentes. Fundamentos y estrategias para docentes mentores y tutores*. Ministerio de Educación y Ciencias del Paraguay.

UNIDAD III: La investigación de las políticas y del desarrollo profesional docente

Problemas de la investigación en el campo de la formación docente y de las políticas educativas. El análisis de los contenidos y programas de formación docente. Algunas líneas y objetos de investigación en el campo de la formación continua y de las prácticas docentes.

Políticas nacionales y regionales para el desarrollo profesional docente. La investigación de las políticas. El acompañamiento pedagógico a los docentes noveles, la formación docente situada, las redes y comunidades de práctica, talleres de análisis didáctico, proyectos de innovación curricular, elaboración de material didáctico, lesson study.

Bibliografía

- Azpillaga Larrea, V., Bartau Rojas, I., Aierbe Barandiaran, A., y Intxausti Intxausti, N. (2021). Formación y desarrollo profesional docente en función del grado de eficacia escolar. *Revista de educación*, N°393, 155-179. MEC: Madrid.
- Alfageme González, M. B. y Nieto Cano, J. M. (2017). Los docentes de la enseñanza obligatoria en España y las actividades de formación continua. *Perfiles educativos*, 39 (158), 148-

165.

Barbero Consuegra, G.; Pérez Ferra, M. Y Pérez-García, P. (2018). Formación docente en ámbitos de marginación: problemática, expectativas y necesidades. *Revista Profesorado*, Vol. 22 (1), 561-578.

Imbernón, F. (2020) Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el Siglo XXI. *Revista Currículum*, 33, pp. 49-67.
<https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/19619>

Nuñez Mendez, M.; Marcelo García, C. y Murillo Estepa, P. (2021). Metodologías de enseñanza de docentes principiantes universitarios. Concepciones y factores de uso. *Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 19(2), 169-186.
<https://doi.org/10.4995/redu.2021.15622>

Vaillant, D. (2019). Formación inicial del profesorado de educación secundaria en América Latina. Dilemas y desafíos. *Revista Profesorado*, Vol. 23, N°3, 35-52.

Vezub, L. (2011). Las políticas y programas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista del IICE*, N°30, 103-124.
<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/149>

Vezub, L. (2020). La formación docente situada y el juicio práctico, en, AAVV. *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de las nuevas normalidades*, 84-94. *Ciclo Iberoamericano de encuentros con especialistas*. OEI – MEJOREDU, México.
<https://oei.int/oficinas/mexico/publicaciones/la-formacion-continua-y-el-desarrollo-profesional-docente-en-el-contexto-de-nuevas-normalidades>

Vezub, L. (2023). Políticas y reformas docentes en América Latina: entre la agenda de la educación superior y la formación docente. *InterCambios*, vol.10, n.1, 76-86. <https://doi.org/10.29156/inter.10.1.8>.

Vezub, L. (2024). La política de formación continua en Argentina: opiniones de directivos de educación secundaria sobre las actividades y necesidades de desarrollo profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 45–60.
<https://doi.org/10.6018/reifop.596501>

Bibliografía ampliatoria

Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.

Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo*. Vol. 41, N°2, 77-99.

Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado*, N°9 (2), 1-39.

Cochram-Smith, M. & Lytle, S. (2002). *Dentro, fuera, Enseñantes que investigan*. Madrid. Akal.

- Cochram-Smith, M. & Villegas, A. (2015). Studying Teacher Preparation: The Questions that Drive Research. *European Educational Research Journal*, 14(5), 379–394.
- Cordero, G. y Cano, E. (2022). Oferta de formación en línea para docentes en México y España. *Revista de investigación educativa de la REDIECH*, Vol. 13, https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v13i0.1534
- Day, C. & Quing, Gu (2012). *Profesores vidas nuevas, verdades antiguas*. Madrid: Narcea.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Nóvoa, A. (2019). Tres tesis para una tercera visión. Repensando la formación docente. *Profesorado*, Vol. 23 (3), 211-222. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/10280>
- Rueda Beltrán, M. y Canales, A. (2021). La docencia en el nivel superior en las últimas tres décadas en México. *Revista de Educación Superior y Sociedad*, Vol. 33 (1), 209-234.
- Terigi, F. (2009). La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. *Revista de Educación*, N°350, 123-144.
- Torres Santomé, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Morata. Cap. VI: La planificación del currículum integrado, 185-264.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2010). *Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea.
- Vezub, L. 2020. Revisión de los problemas de la formación y el desarrollo profesional de los docentes en América Latina. En: Oroño, M, y Sarni, M. Comps. *Formación preprofesional docente. De prácticas y Políticas Universitarias*. Universidad de la República de Uruguay.
- Wenger, E. (2017). *Comunidades de Práctica. Aprendizaje, significado e identidad (5° impresión)*. Barcelona: Paidós.
- Zabalza Beraza, M. (2007). La didáctica universitaria. *Revista Bordón*, (2-3), 489-509.
-

METODOLOGÍA Y DINÁMICA DEL TALLER

La materia se dicta bajo el formato de Taller, en torno del trabajo activo y participativo de sus integrantes con el objetivo de formular un proyecto / producto para la acción; en este caso la elaboración de los planes de enseñanza y su puesta a prueba en un contexto institucional y de aula determinado para reflexionar a partir de las vicisitudes que generan estas actividades de la práctica del Profesor/a en Ciencias de la Educación.

Para ello el espacio curricular se organizará de manera alternada y/o simultánea en momentos de trabajo en la sede de la UNLu y otros, en terreno, en las instituciones de educación secundaria o del nivel superior que se acuerden previamente. Su modalidad predominante es la elaboración y

el análisis de diferentes materiales y situaciones didácticas, de enseñanza. Asimismo, se introducirán las nociones, conceptos y lecturas teórico-metodológicas de cada Unidad que orientarán en cada tramo del Taller, tanto la elaboración de los planes, como la interacción en las clases y organización de las secuencias de trabajo con los estudiantes del nivel educativo correspondiente y el análisis de las prácticas.

Dada las diversas tareas que deben efectuar los estudiantes, el Taller de Docencia II podrá disponer de horas de trabajo autónomo para la realización de las planificaciones y de los trabajos prácticos que se indiquen, ya sea a través de las instancias virtuales como de los recursos disponibles en el Aula Virtual (foros de discusión, guías de lectura, diarios de clase, análisis de casos, ejercicios, videos, etc.) que promuevan tanto la reflexión individual como el trabajo colaborativo entre los y las estudiantes, de forma alternada con las clases presenciales y el trabajo en terreno en las instituciones educativas.

Los encuentros tendrán carácter teórico-práctico para la realización de las planificaciones y del trabajo final consistente, en la memoria analítica de la práctica de enseñanza. Se alternarán las presentaciones, explicaciones teóricas a cargo de la Prof. adjunta y del equipo de la cátedra, con actividades prácticas y el apoyo de los auxiliares y JTP quienes realizarán el acompañamiento en terreno durante las semanas intensivas en las instituciones. Entre las estrategias de trabajo se podrán emplear, por ejemplo:

- Análisis de incidentes críticos y dilemáticos
- Estudio, análisis de casos
- Co-observaciones de clases entre compañeros/as
- observación de clases, supervisión de la práctica
- Notas de práctica, cuadernos de práctica, bitácoras
- Análisis de planificaciones, guiones conjeturales,
- Análisis de diseños curriculares; materiales didácticos, libros de textos
- Análisis reflexivo de las prácticas y relatos de clases
- Análisis de imágenes de las prácticas
- Sistematización y relatos de experiencias
- Demostraciones críticas; microclases
- Coenseñanza, enseñanza entre pares
- Debates sobre un tema

TRABAJOS PRÁCTICOS

Durante la realización del taller de deberán entregar tres producciones:

- (a) La planificación propuesta de enseñanza, correspondiente a los temas / Unidad/ semana de Prácticas en base a las indicaciones y material, guía de trabajo que se proporcione. Estas serán evaluadas junto con el desempeño de la práctica.

- (b) El diario de formación con al menos tres notas / ingresos y sus correspondientes reflexiones según pautas que se indiquen durante el cuatrimestre

- (c) Un trabajo final integrador del Taller que consistirá en el análisis de una investigación de la Unidad III y la recuperación del contenido de la Unidad II, poniendo en juego las estrategias y conceptos de reflexión de la práctica y bibliografía de la Unidad en base a las pautas que se brinden y las experiencias realizadas en la práctica docente. Dicho

trabajo tendrá una extensión aproximada de 8 a 12 páginas. Parte de este trabajo podrá ser objeto de defensa en la mesa de examen final para los estudiantes que no estén en condiciones de promocionar.

REQUISITOS DE APROBACIÓN

CONDICIONES PARA PROMOVER (SIN EL REQUISITO DE EXAMEN FINAL)

DE ACUERDO AL ART.27 DEL REGIMEN GENERAL DE ESTUDIOS RESHCS-LUJ:0000996-15 a) Tener

aprobadas las actividades correlativas al finalizar el turno de examen extraordinario de ese cuatrimestre o del segundo cuatrimestre en caso de actividad anual

b) Cumplir con un mínimo del 80 % de asistencia a las actividades teórico – prácticas del Taller de Docencia II en la Universidad y en la institución de nivel secundario y superior asignada c) Aprobar las semanas de práctica de enseñanza / semanas intensivas en las instituciones asignadas con sus correspondientes planificaciones y entregar un avance del trabajo final de análisis del problema de la práctica en base a una Unidad del programa al finalizar el cuatrimestre, pudiendo recuperarse hasta un 25% del total por ausencias o aplazos. d) Aprobar el avance del trabajo final con un mínimo de 7 puntos para presentarse al Coloquio en las mesas de Examen Final, de acuerdo con las siguientes pautas: *análisis de la práctica actuada y planificada*: se elegirá un contenido / tema de una de las unidades que será puesto en diálogo con un incidente crítico, situación, experiencia de las prácticas, semanas en terreno en las instituciones educativas y/o del Taller, para efectuar un análisis de la práctica y propuesta de mejora, planteo de hipótesis, nuevos interrogantes y desafíos para la actividad docente.

CONDICIONES PARA APROBAR COMO REGULAR (CON REQUISITO DE EXAMEN FINAL) DE ACUERDO AL ART.28 DEL REGIMEN GENERAL DE ESTUDIOS RESHCS-LUJ:0000996-15

a) estar en condición de regular en las actividades correlativas al momento de su inscripción al cursado de la asignatura.

b) Cumplir con un mínimo del 80 % de asistencia para las actividades de teórico – prácticas del Taller de Docencia II en la Universidad y en la institución de nivel secundario y superior asignada c) Aprobar las semanas de práctica de enseñanza / semanas intensivas en las instituciones asignadas con sus correspondientes planificaciones y entregar el trabajo final de análisis del problema de la práctica en base a una Unidad del programa al finalizar el cuatrimestre, previsto en este programa, pudiendo recuperarse hasta un 40% del total por ausencia o aplazo d) Obtener una calificación no inferior a cuatro puntos en las evaluaciones

EL TALLER NO ADMITE LA CONDICIÓN DE LIBRE



Dra. Lea F. Vezub

Buenos Aires, mayo 2024

Hoja de firmas