

PROPUESTAS PEDAGÓGICO DIDÁCTICAS

Planificación en
la formación
docente inicial

Alicia Esther Pereyra



PROPUESTAS PEDAGÓGICO DIDÁCTICAS

Planificación en
la formación
docente inicial

Alicia Esther Pereyra





ALICIA ESTHER PEREYRA

Propuestas Pedagógico Didácticas:

Planificación en la formación docente inicial



EDITORIAL AUTORES DE ARGENTINA

Pereyra, Alicia Esther

Propuestas pedagógico didácticas : planificación en la formación docente inicial / Alicia Esther Pereyra. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Autores de Argentina, 2023.

Libro digital, EPUB

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-87-3679-2

1. Educación. I. Título.

CDD 371.104

EDITORIAL AUTORES DE ARGENTINA

www.autoresdeargentina.com

info@autoresdeargentina.com

Tabla de Contenidos

[Agradecimientos](#)

[Presentación](#)

[Aproximaciones teóricas a la planificación de propuestas pedagógico didácticas](#)

[Referencias bibliográficas](#)

[Componentes en el entramado de la planificación diaria](#)

[Referencias bibliográficas](#)

AGRADECIMIENTOS

Es mi intención agradecer a quienes, posicionadxs como practicantes y residentes al interior de un profesorado, posibilitaron la elaboración de esta obra.

Sus interrogantes, comentarios y apreciaciones, me condujeron a organizar y enriquecer apuntes diversos, los que delinearon las palabras que aquí fueron convocadas. Y, en ese devenir, fuimos aprendiendo y aprendiéndonos.

PRESENTACIÓN

Muy gratamente se inaugura este espacio nutrido de acercamientos conceptuales y producciones de practicantes y residentes, en torno de procesos de elaboración de propuestas pedagógico didácticas materializado en prácticas relativas a la planificación. Conforman parte relevante de la tarea realizada desde dos espacios curriculares al interior del Profesorado para la Educación Primaria, Práctica III y Residencia, desde la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Unidad Académica Caleta Olivia.

Dos características nodales de esta obra, como de otras presentadas previamente, residen en la polifonía que se instala en la multiplicidad de voces congregadas, de la manera más armónica posible, y, de la misma manera, la exploración y ahondamiento en torno de aspectos clave de la dialéctica teoría y empiria, enmarcadas en su innegable valor formativo al interior de los trayectos que estructuran el Plan de estudios del profesorado, específicamente en aquel denominado Conocimientos para la formación del campo de la práctica profesional.

La perspectiva seleccionada, basada en la colocación del foco en las prácticas y su sistematización escrita relativas a la planificación, quizás pueda ser considerada reduccionista, pero desde el posicionamiento adoptado, permite atisbar desde sus lateralidades una problemática que, inscripta en simultáneo en tareas pedagógico didácticas y administrativas, suele ser vislumbrada y vivida como territorio conflictivo.

La disputa por los sentidos de la didáctica y específicamente su fase normativa puede traducirse en divergencias notorias, relativas al valor de la planificación que, desde el posicionamiento instituido, es considerada como herramienta flexible. A su vez, su ubicación al interior de la formación docente inicial contiene potencialidades a redescubrir, en la medida en que permite instalar a lxs formadores en posición y disposición de reflexionar sobre la propia práctica de enseñanza, al analizar críticamente las producciones orales y escritas que lxs estudiantes van configurando en el

acto de confeccionar propuestas pedagógico didácticas contextualizadas, para volver recursivamente a revisar las zonas grises o elididas de los propios itinerarios académicos.

El escrito se encuentra organizado en dos partes, atendiendo las lógicas que las estructuran y las orientaciones en las que se inscriben. La primera da cuenta de desarrollos teóricos y precisiones conceptuales, de índole que oscila entre la descripción y la prescripción, en torno de la planificación. Básicamente, se despliegan a modo de reorganización de aportes diversos desde perspectivas y enfoques académicos, epistemológicos e ideológicos, que no necesariamente confluyen y se integran entre sí, ya que la intención consiste en facilitar su abordaje posterior, de allí que no se establece un análisis pormenorizado de sus implicancias y articulaciones en relación con instancias prácticas.

La intención que delinea el recorrido propuesto se concentra, por ello, en su tratamiento, discusión y puesta en cuestión junto con practicantes y residentes en los encuentros correspondientes durante las cursadas, a fines de instituir contextualizaciones, descontextualizaciones y recontextualizaciones posibles que interpelen, justamente, los espacios relacionados directamente con prácticas situadas y lo que allí acontece.

De manera complementaria, la segunda parte alude a aproximaciones más puntualizadas en torno de los componentes de la planificación diaria, abordados y profundizados durante el transcurrir de los espacios curriculares de referencia. En ella se explicitan aspectos que vertebran las propuestas pedagógico didácticas a llevar adelante, atendiendo perspectivas analíticas en sus dimensiones conceptuales, así como funciones y componentes, integrada a su vez por producciones de practicantes y residentes, sus autores en el tránsito por los diversos tramos formativos que articulan y dan cuenta de la tarea realizada.

Claramente, tales producciones resultan susceptibles de revisiones y mejoramientos; así, fueron consideradas “ejemplos no ejemplificadores”, en el sentido de que, por encontrarse inscriptos en la procesualidad que caracteriza las apropiaciones, dan cuenta de las formas y maneras en que el saber requerido y situado vinculado con tales propósitos va cobrando densidad a través de la palabra escrita.

Considérense invitadx a recorrer esta obra.

APROXIMACIONES TEÓRICAS A LA PLANIFICACIÓN DE PROPUESTAS PEDAGÓGICO DIDÁCTICAS

A modo de breve caracterización

Tamaño empresa reside en precisar la práctica de planificar, esto es, diseñar propuestas pedagógico didácticas bajo el género de planificación diaria. Este tipo y calidad de escrito detalla y da a conocer a otrx lector- a y a unx mismx cómo proyecta y espera llevar adelante la práctica de enseñanza que guía una clase, sobre la base de triangulaciones de elementos disciplinares y didácticos que, a su vez, se asientan en determinados lineamientos pedagógicos; escrito de otra manera, qué cree o sabe la o el docente- practicante- residente que es conocer, enseñar y aprender en contextos particulares. Desde ella se van esbozando, a modo de claves de interpretación y resituando los aportes de Gloria Edelstein (1996), no solo resignificaciones del contenido a enseñar y el sujeto que aprende, sino además del contexto áulico, institucional, social y cultural en que se desarrollará la clase y la propia trayectoria de vida, así como de una postura frente a los valores, la ciencia, la cultura, inscriptas en la sociedad en su conjunto.

Retomando algunos aspectos de su historicidad como práctica instituida al interior del cotidiano escolar, es posible recuperar la afirmación de Mariana Maggio (2018), quien advierte como nota llamativa la hegemonía de la explicación como estrategia privilegiada, la secuencialidad lineal progresiva, un sesgo aplicativo en las actividades a realizar por parte de lxs alumnxs y el carácter netamente verificativo de las instancias evaluativas, como rasgos que denotan el peso y la incidencia de ciertas creencias en torno de enseñar y aprender organizadas de manera previa escrituralmente. A su vez, desde la indagación en la problemática por parte de Daniel Brailovsky (2020), resulta identificada como modo estandarizado de pensar la enseñanza signada por cierta cuota de imposibilidad, en tanto no incorpora toda la riqueza de aquello que en el aula acontece, en la que el propio carácter de estandarización puede operar camuflando la falta de enseñanza, a modo de serie de procedimientos ritualizados y carentes de sentido, intención y compromiso. El

experto propone, por ello, resituarla desde su aproximación como herramienta práctica signada por la flexibilidad, a fines de que la enseñanza pueda efectivamente desarrollarse en el marco de instituciones y sistemas educativos.

En esta línea, Mónica López (2013) establece ciertas aproximaciones generales a la planificación que, en la densidad que trasuntan, permite su ampliación y análisis detallado, especificadas centralmente como:

- programa de contenidos;
- guía para la o el docente;
- enumeración de las intenciones educativas;
- plan organizado de contenidos y actividades;
- descripción de contenidos, tareas y destrezas para promover logros en lxs alumxns;
- instrumento de orientación para la o el docente;
- instrumento de decisiones compartidas así como de decisiones individuales; y
- herramienta técnica.

Profundizando en las bifurcaciones que encierra cada delimitación aludida, advierten Gabriel Petrucci, Laura Pitluk y Federico Velaz (2017) que la prescripción curricular suele operar como un dispositivo de control por parte de las autoridades institucionales, reforzado a su vez por una cultura escolar sostenida en modelos organizativos enfocados en la vigilancia y la sanción. En contrapartida y desde otro marco se sostienen y llevan adelante variadas experiencias de desarrollo curricular, nutridas de trabajo en equipos docentes que revisitan sus tareas y generan materiales propios, bajo el acompañamiento y asesoramiento de directivos. Desde allí, consideran la planificación didáctica en términos procesuales, como herramienta que favorece la comunicación de intencionalidades pedagógicas a fines de su socialización en relación con el sistema y las autoridades, y, fundamentalmente, vinculada con su destino, como guía de los aprendizajes de lxs propixs alumxns.

Una arista complementaria se asienta en la asunción de su valor real al interior de la tarea docente desde la formación docente inicial, en tanto posibilita la promoción del análisis reflexivo en torno de los propósitos, así como los contenidos y su didactización en relación con las intenciones pedagógicas. Tal revisión se organiza en múltiples surgentes y confluencias, destacándose entre ellas la incidencia de la biografía escolar, retomando su carácter de saber implícito gestado en la prolongada experiencia formativa desde el ingreso a las instituciones escolares, de acuerdo con Andrea Alliaud (2010), así como del re-trabajo teórico y metodológico que requiere y demanda en torno de saberes instaurados y de diversos órdenes, resignificados en torno de síntesis complejas en relación con procesos de apropiación individuales y

colectivos. Por ello, planificar supone tornar explícitos diálogos no siempre solidarios con los postulados en el profesorado.

A su vez, no puede eludirse que esas primeras producciones suelen, tendencialmente, mostrar solo los elementos más visibles de las articulaciones e integraciones entre el saber disciplinar y el saber pedagógico didáctico, ya que los mismos se encuentran en proceso de construcción, así como de saber situacional o de oficio, debido a que estos últimos se van conformando y poniendo en juego, recuperando los aportes de Marta Souto (2021), a partir de la inmersión sistemática y metódica en clases reales en las escuelas primarias, junto con alumnxs y docentes y demás integrantes de la comunidad educativa. De allí que el tipo y calidad de planificación diaria que se aborda en el recorrido formativo que articula prácticas de enseñanza en los dos últimos años de la carrera contiene otros componentes y otras formas de enunciar que se van desplegando de manera secuenciada, minuciosa y precisa, organizada en torno de un eje que lo sostiene y estructura, y en este sentido supone ejercicios intelectuales y emocionales que van siendo modificados en tanto se revisan y colocan en cuestión.





Escenas del desarrollo de prácticas de acompañamiento y apoyo escolar al interior de la Biblioteca “Tuwun Kimvn” Origen Del Saber, Caleta Olivia. Residencia, 2022.

Siguiendo a Gustavo Bombini (2015), escribir sobre la práctica de enseñanza remite a una doble matriz teórica, lingüística y pedagógico didáctica, potencialmente productoras de conocimiento. Esta caracterización despliega una dimensión ligada a la reflexión desde la que pueden identificarse creencias, supuestos y valoraciones que en ocasiones se tensionan y confrontan con el saber académico, requiriendo por ello de una mirada experta a fines de que las decisiones que se toman al seleccionar contenidos, generar recortes, configurar objetivos, delimitar estrategias, elaborar actividades y atender recursos y materiales no respondan a la biografía escolar, sino a la formación profesoral. Como ejemplos de tales persistencias puede citarse la habitual dupla a modo de únicas estrategias “explicación- interrogación” o “explicación- ejercitación”, que suele plantearse sin distinción entre áreas y disciplinas; o la idea instalada de que luego de presentarse las “partes” de un texto didáctico puede exigirse que lxs alumnxs escriban uno, homologándose a su vez en relación con la literatura, ya que contradicen lo que se presenta y reivindica críticamente durante todo el tránsito por el profesorado.

En tanto la prefiguración de la práctica de enseñanza se erige en trama y urdimbre de todo el conocimiento construido durante la formación en un sentido amplio, se

torna perentoria la revisión y superación de lo que opera subrepticia e implícitamente en ella.

Es posible incorporar un concepto nodal para comprender desde otro posicionamiento una propuesta pedagógico didáctica y atenderla a su vez desde una perspectiva reflexiva: se presenta como marco en el que se lleva adelante y guía una clase, consistente, de acuerdo con Liliana Sanjurjo (2004), en un lugar no exclusivamente físico, sino como espacio de encuentro en el que se crea y recrea una relación, en el que se encuentran docente y alumnx con el propósito de trabajar teóricamente un contenido, elaborando de manera comprensiva conceptos, lo que supone su articulación, análisis, desmenuzamiento y confrontación orientados a la reconstrucción de teorías.

Desde estos lineamientos, la autora parte de la concepción de la relación pedagógica, conformada a modo de tríada, docente- alumnx y contenido, tratándose por ello de una relación mediada por el contenido. Este último adquiere sentido y direccionalidad solamente a condición de la existencia de un sujeto docente-practicante- residente, que posee un saber, así como la capacidad de hacerlo comprensible, permitiendo que otro sujeto, alumnx- estudiante, lo haga propio de manera significativa. Puede notarse, de manera ampliatoria, el empleo de ciertas nociones valiosas, que ayudarán a repensar aquello ya aprendido, entre ellos “trabajo teórico”, “elaboración de conceptos”, “reconstrucción de teorías”, “tríada como relación pedagógica”, “mediación”, “comprensión”, “apropiación” y “significatividad”. Estas nociones conforman conceptos, que a su vez se inscriben en teorías, teorías pedagógicas que se activan en el acto de enseñar en el marco de una clase al interior de una escuela, con la intención de que niños y niñas se apropien de saberes y contenidos escolares que les permitan significar el mundo.

Recontextualizando las voces expertas

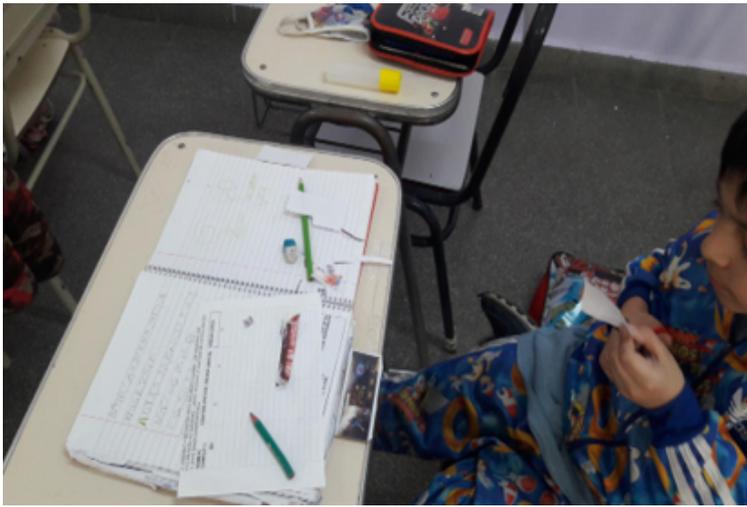
Algunas condiciones, con sus matices e improntas, habilitan el encuentro aludido conformando su naturaleza, entre ellas y desde la mirada de Mónica Coronado (2022) a partir del impacto producido por el “aprendizaje en el hogar comandado por la escuela”, recuperando el planteo de Flavia Terigi (2020):

- la presencia como atención, interés, escucha y participación;
- la disponibilidad a modo de estar atento y dispuesto;
- la coherencia en tanto objetivos compartidos que lo dotan de sentido;
- la secuenciación de los momentos que delinear el recorrido propuesto;

- el mapa de ruta instituido en el itinerario con órdenes diversos de flexibilidad;
- la colaboración y la cooperación en esta propuesta compartida;
- el diálogo y la retroalimentación mutua, que entran el vínculo, como proceso intersubjetivo y emocional, posibilitando que el encuentro suceda; y
- la construcción y el bienestar en ese espacio habitable y hospitalario.

Ahondando en la enseñanza, puede reconocerse como la tarea central de la formación que oferta un profesorado, o debería ofertar, resituando la voz privilegiada de Cristina Davini (2015). Cabe además incorporar las aportaciones de Daniel Feldman (2010), destacándose que remite a acciones ligadas con las distintas posibilidades para guiar, ayudar y conducir las tareas de aprendizaje, agrupando tales acciones en sus relaciones con la presentación del material, la puesta en marcha de tareas y la creación de distintos tipos de aprendizajes en lxs alumnxs. Asimismo, esta tarea se compone por la gestión de la clase, la prestación de ayuda pedagógica y la generación de situaciones de aprendizaje, requiriéndose por ello de una previsión en torno de la tarea a desarrollar.

A su vez, y estableciendo el marco de desarrollo laboral futuro, resulta válido incorporar la aproximación instaurada por Andrea Alliaud (2017), quien entiende la enseñanza desde la concepción de oficio como la posibilidad de obrar con otros y sobre otros, de intervenir, formando y transformando. Estipula, por ello, que su direccionalidad así entendida y vivida es la liberación de los sujetos, lo que conduce a detenerse en la transmisión. Una transmisión lograda, efectiva, significa saber y poder hacer mediante la enseñanza.





Escenas del desarrollo por parte de Florencia de prácticas de enseñanza, en el marco de microexperiencias en un Primer grado de la EPP N° 14 “20 de noviembre”. Residencia, 2022.

Retornando al planteo inicial, parte del despliegue de este oficio requiere de la elaboración de propuestas pedagógico didácticas, en las que se estipulen los tiempos, espacios y contenidos junto con su didactización; escrito de otra manera y claramente simplificada, qué se enseña, cómo se enseña, con qué se enseña y qué y cómo se actúa e interviene para que el otro aprenda. Desde tales parámetros, da cuenta Sofía Picco (2017a) de la planificación o planeamiento como integrante de la fase normativa de la Didáctica, atendiendo la intervención como constitutiva de las prácticas de enseñanza, a partir de criterios básicos y metodológicos para esa acción. La experta la concibe como un proceso complejo de concreción progresiva de las intencionalidades educativas, que atraviesa los diferentes niveles de concreción curricular- nacional, jurisdiccional, institucional y áulico. Reconoce (2017b), asimismo, como cuatro funciones:

- su carácter de representación, ya que se realiza desde el presente que conjuga aspectos del pasado, y colabora en la organización de una práctica potencial, a desarrollar a futuro;
- la anticipación, permitiendo la previsión de medios, acciones, recursos a emplear para concretar esas prácticas que han sido representadas con anterioridad, y operando así como una herramienta que ayuda a prever la mayor cantidad posible de situaciones y alternativas;
- la intencionalidad, en tanto ese proceso complejo busca su concreción en la tarea de enseñar un contenido; y
- la finalidad, que claramente consiste en el aprendizaje de lxs alumnx.

Enseñar constituye una actividad intencional instalada en la trasmisión, que por ello demanda cierta previsión de acciones para alcanzar las intencionalidades formativas propuestas, facilitando la reflexión en torno del qué, el para qué y el cómo, y a la vez atender las maneras más pertinentes de adecuarlos a alumnxs y contextos particulares, recuperando los aportes expertos de Cristina Davini (2008). El ser docente se define por llevar adelante prácticas de enseñanza, por ende, la programación expresa por escrito parte sustancial de los resultados del proceso decisional que implica.

Desde esta perspectiva, resulta relevante incorporar los postulados de Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti (2017), relativos a que la planificación articula tres funciones básicas en relación con los procesos de enseñanza, identificando:

- una función de regulación y orientación de la acción, en tanto que se traza un curso de acción y se define una estrategia que permite reducir y limitar márgenes de incertidumbre y, a la vez, otorgar un marco visible a la tarea;
- una función de justificación, análisis y legitimación de la acción, de manera de otorgarle racionalidad así como dar cuenta de lineamientos y principios que orientan y direcciona las decisiones; y
- una función de representación y comunicación, debido a que posibilita la plasmación y materialización, así como hacer públicas tanto intenciones como decisiones pedagógicas.

Un aspecto a tener presente al ahondar en la fase preactiva, desde la ya clásica clasificación de Philip Jackson (1998), reside en la relación unívoca entre estrategias de tratamiento didáctico diverso, vinculadas a los contenidos a enseñar, y actividades orientadas a la promoción de aprendizajes significativos, en tanto y de acuerdo con Rebeca Anijovich y Silvia Mora (2010), las primeras llegan a su nivel de concreción a través de las segundas.

De allí que estipulan ciertos principios, a modo de orientaciones generales, relativas a la enseñanza de contenidos, integrados a un conocimiento profundo y a una reflexión en torno de los contenidos disciplinares de referencia en relación directa con los aprendizajes de lxs alumnxs, consistentes en:

- El acuerdo en torno de las metas de aprendizaje, precisas, explícitas y orientadas al establecimiento del compromiso con la tarea en común;
- a creación de situaciones que demanden el empleo del conocimiento de los conceptos, fenómenos, principios, reglas y procedimientos de las disciplinas en contextos diferentes;
- el planteamiento de la producción de tareas genuinas y problemas concretos, propios de las disciplinas, orientado a la promoción de interacciones con el mundo; la orientación hacia el uso de materiales y fuentes variadas, con el

- propósito de obtener información y producir distintas formas de comunicaciones;
- el desafío a través de tareas dirigidas a avanzar sobre las habilidades y conocimientos, articulando actividades que puedan resolver pero además otras para las que se requiera la búsqueda de nueva información y nuevas maneras de resolverlas;
 - la estimulación de la producción de soluciones alternativas;
 - la promoción del desequilibrio cognitivo y cierta “sana cautela” en relación con la atención de “verdades establecidas”;
 - la elaboración de dispositivos de diferenciación atendiendo características del contenido, de lxs aprendices, del contexto; el favorecimiento del empleo diferenciado de los tiempos, los espacios y las formas de agrupamiento y, finalmente,
 - la promoción de la evaluación continua, en sus diversas facetas- autoevaluación, entre pares, del o de la docente, escrita, oral, entre otras- que involucren instancias metacognitivas.





Brisa y Luciana, durante el desarrollo de prácticas de acompañamiento y apoyo escolar al interior de la Biblioteca “Tuwun Kimvn” Origen Del Saber, Caleta Olivia. Residencia, 2022.

Por su parte, señala Cecilia Bixio (2020) algunos de los ejes orientadores de la planificación, que parten del reconocimiento inicial de que los conocimientos no se adquieren sino construyen, y suponen nociones y esquemas previos, conceptuales y de acción, así como de que cada contenido escolar reconoce y reclama otros, ya que van apoyándose para dar lugar a su recontextualización. Desde la contundencia de esta afirmación, coloca énfasis en que el o la alumnx debe contar con esa posibilidad en términos de oportunidades y condiciones adecuadas. En el abordaje a la planificación, atiende su sentido orientador y formativo, desde una flexibilidad que propicie la incorporación de la diversidad y la recuperación de interpretaciones culturales. Otro dato clave reside en su carácter de articulador significativo de objetivos, contenidos, actividades y criterios de evaluación, como instrumento de trabajo docente con posibilidades de ajustes y adecuaciones constantes, atendiendo posibilidades y dificultades de lxs alumnx, y previendo en simultáneo diversos grados de complejidad y de profundidad.

Desde una perspectiva enclavada en aspectos ligados al hacer y su revisión, los desarrollos teóricos de Edith Litwin (2012) postulan la relevancia de nombrar, titular o instalar el tema, temática o contenido a abordar, sugiriendo su registro y relación entre él y otros temas o contenidos; ofertar indicaciones claras respecto del

contexto en el que el tema se inscribe; reconocer el carácter relacional del conocimiento, el construido o por construir; atender la jerarquía y la secuencia de los contenidos y las actividades; evocar sentimientos, por ejemplo desde la narración como estrategia que articula contenidos propios de la historia argentina; atender a distintas miradas, explicaciones y razones en torno de un mismo suceso; y, finalmente, elaborar conclusiones, generalizaciones, síntesis y abstracciones como instancia que integra los contenidos abordados previamente.

Se considera oportuno incorporar en esta línea de análisis algunos valiosos señalamientos aludidos por Melina Furman (2021) relativos a modos posibles de involucrar a un o una alumna con un contenido, entre ellos contar cómo conecta o intersecta ese contenido con lo ya sabido; identificar lo central de él; representarlo mediante imágenes, esquemas, mapas conceptuales u obras artísticas; buscar y elegir metáforas que colaboren en la comunicación de las ideas que lo sostienen; poner en práctica esa capacidad o saber en diferentes situaciones, primero con ayuda y luego de manera independiente; recordar alguna historia propia o ajena que guarde relación; analizarlo e interrogarse respecto de acuerdo o disidencia, de la comprensión o no sobre él, dando cuenta de sus diversos aspectos o facetas; contar a otra persona lo aprendido; escribirlo con las propias palabras; resumir o sintetizar lo más relevante; actuarlo o representarlo, entre otros.

Puntualizando en la tarea de planificar al interior de la formación docente

Los lineamientos enunciados precedentemente dan cuenta de las complejidades involucradas en una práctica en la que convergen saberes en torno del conocimiento, la enseñanza y del aprendizaje, en proceso de reconstrucción para su recontextualización en escenarios contingentes.

En las escuelas primarias, las propuestas se estructuran en géneros o formatos reconocibles, los proyectos, las secuencias y las unidades didácticas, y la planificación diaria. Pero, de manera más consciente y metódica, podría entenderse que proyectos, secuencias y unidades se desagregan en planificaciones diarias, reconociendo específicamente que en profesorado lxs estudiantes se inician en la tarea de diseñarlas para su desarrollo y evaluación previa y posterior. Por ello, su confección responde en gran medida a aspectos destacados de la lógica escolar, que dirime espacialidades y temporalidades, modos de organización, entre otros, así como de coordenadas que estipulan sus formas de presentación. En este sentido, la

intención reside en su ajuste a requerimientos instituidos escolarmente, sin que ello resulte contraproducente en relación con lo estipulado en la formación inicial.

La planificación diaria desde los ejes preestablecidos en la propuesta desplegada en los espacios curriculares de referencia, resulta conformada desde un plan, una prefiguración- lo que se establece como posible, en relación con la tarea de enseñar y aprender en el tiempo y espacio escolar- de la práctica -lo que efectivamente ocurrirá cuando esa propuesta se desarrolle en la clase- .

Más puntualmente, el prefijo “pre” remite a su carácter anticipatorio, la función de anticipación a la que alude Picco, en tanto la noción de “figuración” da cuenta de cómo cada practicante o residente representa e imagina, en un boceto o modelo inicial que porta cierta idealización y expectativa, que comenzará, se desarrollará y finalizará cada clase, de allí que se erige en torno de la función de representación, reseñada por la misma experta. Se hace alusión, de esta manera, a forma en general, y figura en particular como apariencia exterior y exteriorizada. Forma y contenido, en términos pedagógico didácticos y ligados a los aportes de Verónica Edwards (1997), evidencian que en tanto el contenido a enseñar se articula y reconstituye en la forma en la que se enseña, van adscribiéndose a ese contenido otros significados y, así, se conforman una nueva síntesis como nuevo contenido.

Como texto en género de uso extensivo, se organiza en función de los tiempos disponibles que se materializan en el horario escolar, en su cotidianeidad, así como los espacios, haciendo la obviedad- como si fuera posible- de que el núcleo duro de la gramática escolar resultó jaqueado durante dos ciclos, generando no pocas añoranzas en torno de los límites que establecen y sostienen. Al respecto, López (2013) hace referencia a la consideración de la distribución de los tiempos- individuales, colectivos e institucionales- a fines de evitar cortes taxativos en los contenidos o en las experiencias proyectadas, relativos a la adecuación de la enseñanza a la complejidad de los contenidos, y a las características de los agrupamientos- denominado comúnmente “grupo- clase”-, advirtiendo que suele ser habitual que los períodos proyectados inicialmente para enseñar determinados contenidos resulten alterados en la práctica, sin desatender que resulta factible el establecimiento de tiempos máximos. Alude también a la distribución de los espacios, en relación con los entornos físicos- aula, sala de medios, biblioteca, sum, entre otros- así como con la disposición de mobiliario o de materiales. Tales disposiciones facilitan la construcción de climas favorecedores para el desarrollo de las tareas estipuladas, así como prevén las condiciones necesarias para la realización de las actividades.



Escena del desarrollo de prácticas de enseñanza por parte de Daiana, en un segundo grado en la EPP N° 43 “Pedro B. Palacios Almafuerde”, Caleta Olivia. Residencia, 2019.

El género planificación diaria posee particularidades en función del significado asignado y su utilización concreta- plan detallado de las tareas escolares a realizar, organizadas para la enseñanza y los aprendizajes. Como enunciaron hace algunos años Gabriela Augustowsky y Lea Vezub (2000), pueden reconocerse dos dificultades notorias en relación con el modelo de planificación entendido en términos de proceso de reflexión y toma de decisiones por parte del docente-practicante- residente, el que se intenta atribuir desde Práctica III y Residencia. Una remite a la escasa consideración analítica respecto de los factores que configuran las condiciones de la práctica de enseñanza docente al interior de las instituciones escolares; otra refiere a su valor como instrumento burocrático de control por parte de las autoridades escolares.

Retomando la importancia concedida a la planificación en términos de reflexión, parece relevante aludir a algunos de los postulados de Gustavo Bombini y Paula

Labeur (2013), quienes advierten que en cada situación de intervención docente se genera un proceso de producción de conocimiento didáctico, relativo a las decisiones que se ponen en juego en el mismo diseño de las propuestas pedagógico didácticas, que acompañan por tanto el desarrollo y la reflexión acerca de la práctica. Es de esta manera que se permite la revisión de tales aportes a la luz de los planteados precedentemente.

Finalmente, vale recuperar los análisis críticos de María Inés Barcia (2017) en relación con concepciones y supuestos que operan en los contextos formativos de maestros y profesores al interior de los períodos de prácticas y residencia, en esas tensiones entre lo que se enseña en el profesorado y aquello que se requiere en las instituciones educativas, porque puede orientar sus futuros desempeños. A su vez, la situación se complejiza cuando se torna evidente que desde algunos espacios formativos no existen acuerdos respecto de por qué o cómo planificar, y, consecuentemente, enseñar su elaboración en tanto contenido. La experta menciona las significaciones concedidas a la planificación por parte de estudiantes, destacándose que no en escasas oportunidades porta un valor “casi ficcional”, o remite a la biografía escolar, asumiendo lxs futurxs docentes que su forma “real” es la que se presenta en la escuela o colegio, y no la que se postula en el transcurso de las “prácticas” desde la formación docente inicial.

Cuestiona, por ello, su abordaje en el contexto formativo, dando cuenta de intervenciones diversas fundadas en criterios disímiles y hasta contradictorios, sostenidos en discursos y prácticas de varios orígenes disciplinares y tradiciones no siempre articuladas, que por ello configuran posiciones que se plasman en diversidad de modos de conocer y desconocer la formación para y en la autonomía profesional. De esta manera, problematiza las formas en las que se aborda en el profesorado, en tanto opera como curriculum nulo u omitido, o se desvaloriza como guía de acción, mucho más aún en relación con su potencial reflexivo.





Escenas del desarrollo por parte de Luna de prácticas de enseñanza, en el marco de microexperiencias en un Cuarto grado de la EPP N° 43 “Pedro B. Palacios. Almafuerite”. Residencia, 2022.

A modo de síntesis en la que se focalizará en este escrito académico, se entiende la planificación diaria como una prefiguración de la práctica de enseñanza orientada al aprendizaje, como anticipación de una cuidadosa creación de las condiciones que la permiten a través de su representación, sin dejar de lado el carácter contingente e inasible de aquello que podrá o no ocurrir en un espacio y encuentro en movimiento, marcado, como supo señalar José Gimeno Sacristán (1992) por la coexistencia de pluridimensionalidad, simultaneidad, impredecibilidad, inmediatez, historicidad, fuerte implicación personal y cierto marco preestablecido de acciones a seguir.

Referencias bibliográficas

Alliaud, A. (2010). La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles. Proceso y resultados de un trabajo de investigación, en C. Winerman y M. Divirgilio (comps.). *El quehacer de la investigación en educación*. Manantial

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

Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Aique

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). La planificación de la enseñanza en la formación de profesores en Ciencias Jurídicas. *Academia: Revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, 15 (30) pp. 87-128

Augustowsky, G. y Vezub, L. (2000). La planificación docente: tradiciones, usos y renovación en el contexto de la renovación curricular. *Revista IICE*, 8 (16) pp. 40-49

Barcia, M. (2017). La planificación didáctica: Reflexiones desde la enseñanza y la investigación, en M. Barcia, S. de Morais Melo y A. López (coords.). *Prácticas de la enseñanza*. EDULP

Bixio, C. (2020). *Cómo planificar y evaluar en el aula: propuestas y ejemplos*. Homo Sapiens

Bombini, G. y Labeur, P. (2013). Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica. *Enunciación*, 18 (1) pp. 19-29. Recuperado a partir de <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:HDmSRamXK9EJ:https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4782069.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=ar>

Bombini, G. (2015). Prácticas de formación docente y escritura de ficción. *Cuadernos de Educación*, (13) pp. 1-12

Brailovsky, D. (2020). *Didáctica del nivel inicial en clave pedagógica*. Novedades educativas

Coronado, M. (2022). *Claves didácticas para renovar la enseñanza. Planificar estratégicamente. Diseñar materiales y entornos estimulantes. Gestionar un aula activa. Evaluar con sentido*. Novedades Educativas

Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Santillana

Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós

Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo, en A. W. de Camilloni y otros, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós

Edwards, V. (1997). Las formas de conocimiento en el aula, en E. Rockwell (comp.). *La escuela cotidiana*. FCE

Feldman, D. (2010). *Didáctica general. Aportes para el desarrollo curricular*. Instituto Nacional de Formación Docente (INFod). Ministerio de Educación de la Nación

Furman, M. (2021). *Enseñar distinto. Guía para innovar sin perderse en el camino*. Siglo XXI

Gimeno Sacristán, J. (1992). Profesionalización docente y cambio educativo, en A. Alliaud y L. Duschatzky (comps.). *Maestros: formación, práctica y transformación escolar*. Miño y Dávila

Jackson, P. W. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata

Litwin, E. (2012). *El oficio de enseñar. Condiciones y contexto*. Paidós

López, M. (2013). *Herramientas para planificar en la escuela*. Aique

Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós

Petrucci, G., Pitluk, L. y Velaz, F. (2017). El enfoque de enseñanza en la Educación Primaria: fundamentos y propuestas, en L. Pitluk (coord.). *Las propuestas de enseñanza y la planificación en la Educación Primaria. El lugar del juego. Proyectos, Unidades didácticas y Secuencias didácticas*. Homo Sapiens

Picco, S. (2017a). Las relaciones entre Didáctica y Curriculum: aportes para la práctica, en S. Picco y N. Orienti (coords.). *Didáctica y Curriculum. Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza*. EDULP

Picco, S. (2017b). Volver a analizar la programación de la enseñanza, en S. Picco y N. Orienti (coords.). *Didáctica y Curriculum. Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza*. EDULP

Sanjurjo, L. (2004). Volver a pensar la clase. Segundo Congreso Nacional de Educación del Este Cordobés. Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, San Francisco. Recuperado a partir de https://desfor.infed.edu.ar/sitio/upload/1466485945.Sanjurjo_Liliana_Volver_a_pensar_la_clase.pdf

Souto, M. (2021). La formación en las prácticas. Sentidos, tensiones, alternativas. *Praxis Educativa*, 25 (1) pp. 1-16. Recuperado a partir de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/5552>

Terigi, F. (2020). Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de descontextualización y sentido, en I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (comps.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE

COMPONENTES EN EL ENTRAMADO DE LA PLANIFICACIÓN DIARIA

Señalamientos preliminares

La planificación diaria propuesta se ajusta a necesidades y requerimientos de estudiantes, practicantes y residentes, en tanto se reconoce que procesualmente van dotando de sentido sus elementos e interrelaciones; de allí el criterio establecido para los ejemplos ofertados, ya que conforman las mejores versiones posibles de sus producciones, susceptibles por tanto de revisiones y mejoramientos. A su vez, vale resaltar que no son denominados como “partes”, ya que ello supondría cierta autonomía en relación con sus formas y funciones, que atenta con la intención de concebir la planificación como un todo integrado en la que cada componente nutre y a la vez tracciona al anterior y siguiente, como se ha mencionado en el capítulo precedente.

Las instancias de trabajo en clases escolares inscriptas en la educación primaria, en el devenir del profesorado, por motivos diversos suelen adolecer de escasez, de allí que resulta entendible que enseñar y acompañar el proceso de prefigurar la práctica de enseñanza resulta en tarea ineludible. Una vez que practicantes y residentes comiencen a desempeñarse como docentes en ejercicio, su elaboración y desarrollo se irá recontextualizando; por ejemplo, y retomando la clásica diferenciación en tres momentos en relación con las actividades, es evidente que una “clase” de cuarenta minutos no lo permitirá. En esa zona incierta de cuadrícula de tiempo y espacio, será necesario resituar las tareas y actividades a instituir. Pero, a la vez, este ejercicio que requiere de la instauración consciente y sostenida de procesos decisorios y reflexividad, tal como se ha señalado previamente, permite ir consolidando saberes e integrándolos, reconociendo que la tarea docente, con independencia del nivel educativo, reside en crear y sostener las condiciones para que las apropiaciones sean posibles.

En este formato ad hoc, creado para el caso en relación con la formación del profesorado, se identifican los siguientes componentes.

La fundamentación

Consiste en una síntesis que integra elementos clave de la selección y caracterización del contenido, así como de la metodología y- o las estrategias a desarrollar, y el propósito de la propuesta.

La caracterización del contenido remitirá al recorte y el grado de focalización pertinente en relación con los conceptos que lo estructuran. Por su parte, la noción de metodología de la enseñanza da cuenta de aportes específicos de Cristina Davini (2008), quien supo reorganizar en términos de “familia” los métodos inductivos, instructivos y de cambio conceptual. Con posterioridad (2015), la experta revisó y reformuló sus planteamientos teóricos, proponiendo diez métodos caracterizados a modo de andamios para la práctica y modo de formas generales para enseñar, siendo estos el método de transmisión significativa, de diálogo reflexivo, de cambio o conflicto conceptual, inductivo básico, de investigación educativa, de estudio de caso, de solución de problemas, de proyectos, así como las demostraciones y la ejercitación, para finalizar con el método de simulación.

Con el propósito de promover la recuperación y la articulación de recorridos en transitados y en tránsito en relación con la oferta formativa provista por otros espacios curriculares, además de reconocer que la práctica cuenta con sus propios enfoques, conceptos y contenidos de abordaje, se ha optado por resituar en este apartado los lineamientos más significativos en torno de estrategias de enseñanza.

En este sentido, y recuperando a Beatriz Bixio (2020), son concebidas como didácticas, en tanto conforman un conjunto de acciones a realizar por parte de la o el docente, contando con una característica distintiva y excluyente, la clara y explícita intencionalidad pedagógica, así como su especificidad, su naturaleza mediadora en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Se descompone en unidades clave, entre ellos el estilo de enseñanza, la estructura comunicativa sostenida en la clase, el modo de presentación de los contenidos de aprendizaje, la consigna, los objetivos y la intencionalidad educativa, la relación que se establece entre los materiales y la actividad, las articulaciones que la o el docente instituye entre la planificación de su enseñanza y el currículum prescripto, así como las representaciones, entre las que se enumeran las relativas a la funcionalidad práctica de los aprendizajes a promover y aquellas relativas a lo afectivo y cognoscitivo que enviste para la o el docente el contenido a enseñar, y los criterios a establecer en relación con la evaluación. Puede considerarse, de esta manera, que el concepto de estrategias didácticas recorre e impregna la totalidad de una propuesta pedagógico didáctica.

Más particularmente, Rebeca Anijovich y Silvia Mora (2010) hacen referencia a las estrategias de enseñanza desde una aproximación puntual, a modo de definición, como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de

promover el aprendizaje de sus alumnxs, que por ello se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando aquello que se desea y quiere que comprendan, por qué y para qué, favoreciendo a su vez algún tipo particular de comunicación e intercambio, tanto intrapersonal como entre lxs involucradxs en la escenas escolar. De allí que poseen incidencia directa en los contenidos que se transmiten a lxs alumnxs, el trabajo intelectual que realizan, los hábitos y valores que se ponen en juego en la situación de clase y el modo de comprensión de los contenidos en sus relaciones más amplias. Las expertas abordan en tanto estrategias la formulación de preguntas, la exposición y discusión y el armado de mapas conceptuales, junto con recursos visuales, el uso crítico de imágenes, las estrategias orientadas a la exploración y el trabajo por proyectos.

De manera complementaria, Liliana Sanjurjo (2019) hace mención a formas básicas de enseñar, las que han pervivido a través del tiempo debido a su potencial significatividad, organizadas desde la transmisión y el pensamiento y la comunicación en las aulas y constitutivas de la base del aprendizaje y del proceso de enseñanza. Reconoce entre ellas la narración con fines didácticos, el diálogo y el interrogatorio didáctico, el empleo de ejemplos, analogías y metáforas y la utilización de apoyaturas visuales.

Finalmente, desde el desarrollo teórico establecido por Edith Litwin (2012), las estrategias se identifican como curso de acción que permite la implementación del método, implicando asimismo una secuencia, difieren en el proceso de construcción de conocimiento que promueven y se entrelazan con la intención de favorecer una comprensión adecuada. De allí que una vez seleccionado el método y planeada la secuencia, se diseñan las estrategias para los diferentes momentos de esta última, y se proponen las actividades. Advierte además que en la definición de las estrategias se colocan en juego modelos, a modo de proyectos que se encuentran basados en la concepción de aprendizaje que orienta las actividades a desplegar y proponer por parte de la o el docente, y entre ellas da cuenta del juego didáctico, la narración y la utilización de preguntas, el estudio y análisis de casos, el aprendizaje basado en problemas, la simulación y el trabajo grupal.

El tercer elemento que configura la fundamentación consiste en el propósito de la propuesta que, siguiendo a Davini (2008), conforma la expresión de las intenciones educativas de la o el docente- practicante- residente a la hora de organizar su enseñanza.

En general, se solicita que la elaboración de la fundamentación no exceda los tres o cuatro párrafos, y se coloca al inicio de la planificación organizada en torno de una temática o problemática instituida en recorte, aunque suele revisarse y reformularse luego de dar cuenta de cómo se prefigura la propuesta; ello se debe a que, por su carácter de síntesis integrativa, se va mejorando y complementando luego del diseño, cuando es posible visualizar todo el recorrido que postula.

Ejemplo 1

La presente propuesta desarrollará el abordaje de los pueblos originarios de América y Argentina del eje “Sociedades a través del tiempo”, con el fin de reconocer algunos de los primeros pobladores de América.

Se intentará apelar a potenciar el reconocimiento, en primer lugar, de las diferencias entre cazadores y recolectores (Mapuches y Tehuelches) y agricultores (Incas). Asimismo, cómo estaban conformadas estas sociedades, es decir sus actividades económicas, políticas y sociales, para finalizar con la comparación del pasado y presente de estos grupos. Se utilizará a una metodología que permita el acercamiento de los niños/as a experiencias concretas en las que se pueda ver reflejado la forma de sociedad que habían organizado estos pueblos, ubicándolos en el espacio geográfico actual.

Nuestra intencionalidad pedagógica es lograr que los alumnos y alumnas identifiquen los pueblos originarios existentes en América, enfocándonos en uno de los grupos sociales, los Incas. Seguidamente, de Argentina trabajaremos los Tehuelches y Mapuches. (Elaborado por Andrea Bartoli y Yamila Santos, practicantes, 2017.)

Ejemplo 2

Primera unidad pedagógica

Grado: 2do

Eje organizador “Los materiales y sus cambios”

Saber y Contenido: “Comprensión de las características ópticas de algunos materiales y de su comportamiento frente a la luz”.

Recorte: Materiales frente a la luz.

Fundamentación:

En nuestra cotidianidad, interactuamos constantemente con diferentes materiales y objetos, que son utilizados con distintos fines según sus propiedades.

Desde el área de Ciencias Naturales, se pretende que los estudiantes exploren, reflexionen e interpreten este entorno desde un contexto científico y social. Por esta razón, se considera pertinente abordar el eje “Los materiales y sus cambios”, permitiendo desde la curiosidad de los y las estudiantes acerca del mundo, reconocer la influencia de estos en la vida social del ser humano.

Esta propuesta en particular se focalizará en “Los materiales frente a la luz”, apuntando a que los niños y las niñas puedan comprender el comportamiento de los materiales cuando son afectados por la luz. De este modo, permitirá ampliar la noción que los estudiantes poseen sobre esta temática y, a su vez, enriquecer la idea que han ido construyendo a partir de sus experiencias cotidianas o escolares.

Primeramente, se introducirá un trabajo experimental, en el que los y las estudiantes puedan comparar y reconocer las diversas fuentes de luz natural y artificial que existen. A partir de ello, se invitará a explorar con diversos objetos tales como un pedazo de cartón, una tabla pequeña de madera, un folio, una bandeja de plástico, un vaso de vidrio y un celular, con el fin de identificar sus características (opacos, translúcidos y transparentes), en relación con la posibilidad de ver a través de ellos y con la facilidad con que la luz los atraviesa. Por lo tanto, se propondrán actividades a través de afiche, imágenes, fotocopias y cartas. (Elaborado por Talía Mamaní, docente, y Gisela Terceros Zenteno, residente, en el marco del curso de extensión universitaria “Propuestas pedagógico- didácticas mediadas desde el trabajo colaborativo”, 2021, UNPA.)

El objetivo específico

De acuerdo con Davini (2008), conforma la expresión de los aprendizajes que se espera que lxs alumnxs alcancen, ajustado en relación con la cantidad y/o calidad de las clases, ya que el aprendizaje es procesual, y en cada encuentro- clase solo será posible una aproximación al contenido bajo la guía y orientación de la o el docente y pares. Se trata de un enunciado que expresa una acción, por lo que comienza con un verbo que remite a posibilidad de logro como camino al aprendizaje; en algunas escuelas se solicita su incorporación en la planificación, en otras no, existiendo también la posibilidad de direccionar la tarea que enmarca la clase a partir de uno o más propósitos.

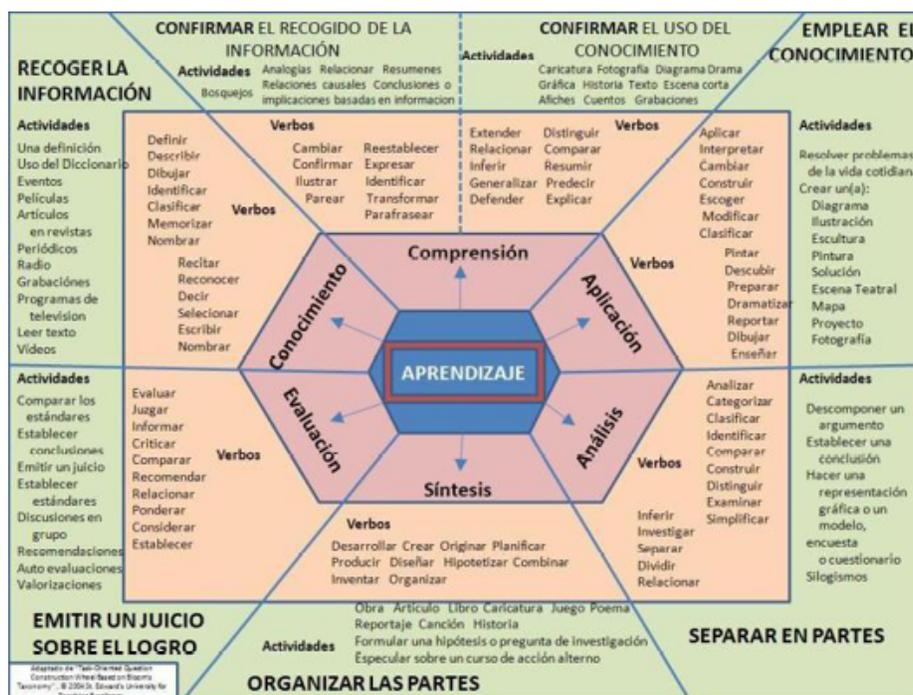
Usualmente, se antepone una construcción no escrita, “Que el alumno logre...”. Por eso, en general la formulación de un objetivo se organiza desde dos componentes:

1. Verbo en infinitivo: Conocer, aplicar, sintetizar, analizar, evaluar...
2. Contenido: datos, nociones que apuntan a conceptos, procedimientos, procesos, actitudes...

Una tarea a comprender y realizar será incorporar un objetivo por clase que exceda los cuarenta minutos, sin desatender que los llamados “logros” no se conciben en términos de causa y efecto, y que todo aprendizaje, a riesgo de reiteración excesiva, deviene procesual. En alguna medida, podría ser considerada una rémora de la planificación por

objetivos, pero en relación con su solicitud bajo este género, en tanto género de la práctica, puede contribuir a que la o el practicante o residente clarifique hacia dónde intenta direccionar cada clase en el marco de cada propuesta.

Para su elaboración puede recurrirse a la taxonomía de Bloom, que señala los verbos más utilizados según los niveles de aprendizaje y la complejidad del contenido. Recuperando a Melina Furman (2021), en su versión original no se considera un marco exhaustivo de objetivos educativos ni de habilidades de pensamiento, ya que en torno de ella se plantean múltiples debates, además de adolece de faltantes y elementos elididos. Aun así, y en sus revisiones más actualizadas como la presentada, para los fines de elaboración de una planificación diaria y su análisis, dar cuenta de un balance relativo a los aprendizajes propuestos y examinar lo elaborado conforma una herramienta susceptible de utilización, ya que permite reconocer maneras y modos de movilizar diversas habilidades cognitivas, que avancen sobre las convencionales y habitualmente estipuladas, basadas en la memoria y la recuperación de información.



Extraída de: <https://gesvinromero.com/2015/07/15/taxonomia-de-bloom-esquema-para-redactar-competencias-infografia/>

El contenido y su recorte

Partiendo de la aproximación construida por Davini (2008), los contenidos de la enseñanza incluyen desde las informaciones, los conocimientos o los conceptos a transmitir, asimilar o construir activamente, hasta las habilidades cognitivas implicadas, las habilidades prácticas, el manejo instrumental y de procedimientos, y el desarrollo de actitudes y valoraciones.

Como plantea Reneé Candia (2010), la planificación en sus estructuras- unidades y proyectos- se erigen en el diseño de un itinerario de actividades, que serán desarrolladas en un tiempo preestablecido y se organizan en un inicio, un desarrollo y un cierre específico. Para tal diseño es condición primera refinar a qué hace referencia cada una de ellas; en este sentido, los contenidos se desprenden del recorte y, a su vez, las actividades que se confeccionan apuntan a una aproximación analítica de los conceptos o nociones que se instituyen en él.

Desde allí, se instala como clave interpretativa conocer sobre el recorte seleccionado, es decir, visitar los saberes construidos y en construcción que dan cuenta de él, clarificar los conceptos y las nociones que de los mismos se desprenden, o, escrito de otra manera, dominar el saber disciplinar que lo enmarca y nutre de sentido, sin desatender los aspectos relativos a la transposición didáctica.

Por su parte, siguiendo a Silvia Gojman y Analía Segal (1998) en una obra ya clásica del campo de las ciencias sociales y su enseñanza, un recorte es la selección de contenidos que van a ser enseñados y se centra en la delimitación de algún aspecto relevante de la realidad social. Esta operación permite profundizar en la temática o problemática sin perder complejidad, y supone la toma de decisiones, tales como adoptar un marco conceptual explicativo, repensar los tiempos y espacios acotados en relación con contenidos propios de las ciencias sociales, precisar los conceptos a enseñar y atender la posibilidad de ofertar una entrada al tema, por ejemplo a partir de preguntas problematizadoras. En consonancia con lo expresado por las autoras, Isabelino Siede (2010) alude a su carácter de delimitación de la realidad social, desde lo interno y lo externo del contenido, a modo de unidad de sentido que permite la toma de decisiones en estrecha relación con las necesidades formativas de cada grupo, sin soslayar que tal abordaje no podría ser realizado por otro agente de socialización.

Ejemplo 1

SABERES Y CONTENIDOS:

- *“Lectura de textos literarios y poéticos para el disfrute y la comprensión, a saber: -fábulas, leyendas, historietas, poesías (coplas, adivinanzas, limericks, caligramas), cuentos (realistas, fantásticos, maravillosos), entre otros, leídos por*

el docente y otros adultos, priorizando el uso de libros de literatura.” (Diseño Curricular, Primer Grado, pp. 45).

- *“Reconocimiento de los textos narrativos literarios, de la situación inicial, la complicación y la resolución, atendiendo al desarrollo temporal y causal de las acciones; y las características básicas de los personajes.” (Diseño Curricular, Primer Grado, pp. 46).*
- *“Reconocimiento gradual de los participantes, las circunstancias (tiempo y lugar), el desarrollo del tema y el propósito de la comunicación en la producción de textos escritos: - narrativos (dictados al docente).” (Diseño Curricular, Primer Grado, pp. 47).*
- *“Producción escrita de diferentes tipos textuales, en colaboración con el docente y con un grado de progresiva autonomía por parte de los alumnos:*
 - *Cuentos canónicos breves, manteniendo el tema y el orden temporal de los acontecimientos de la historia.*
 - *Instructivo (receta de cocina).*
 - *Listas.” (Diseño Curricular, Primer Grado, pp. 48).*
 - *“Escritura asidua de palabras y de oraciones que conforman textos, (que pueden ser comprendidos por ellos mismos y por otros) tales como:*
 - *Listas de personajes, nombres y elementos.*
 - *Títulos posibles para un cuento determinado.*
 - *Epígrafes para una foto o ilustración.*
 - *Mensajes.*
 - *Invitaciones.*
- *Respuestas a preguntas sobre temas conocidos, etc. (Diseño Curricular, Primer Grado, pp. 48).*

RECORTE:

- RECONOCER LAS SECUENCIAS TEMPORALES E IDENTIFICAR LOS PERSONAJES CON SUS RESPECTIVAS DESCRIPCIONES EN EL CUENTO TRADICIONAL. (Elaborado por Denise Cuesta Wodicka, residente, 2019.)

Ejemplo 2

Área: Cs. Sociales

Unidad pedagógica: Tercera

Grado: Sexto

Eje organizador “Las sociedades a través del tiempo”

Saber y Contenido: “Conocimiento de la sociedad aluvional, identificando distintos sectores sociales, reconociendo sus actividades, costumbres, intereses, necesidades y conflictos”.

RECORTE: “Los conventillos en Bs As, los efectos de las condiciones de infraestructura en la vida diaria de los inmigrantes: higiene y hacinamiento”. (Elaborado por Lucía Perea, docente, y Macarena Leiva, residente, en el marco del Curso de extensión universitaria “Propuestas pedagógico didácticas mediadas desde el trabajo colaborativo”, 2021.)

Las actividades

Son consideradas, retomando sistematizaciones construidas por Mónica Coronado (2022), como el “hacer” por parte de la o el alumnx, acciones más o menos estructuradas orientadas y guiadas por las consignas, con el objetivo de experimentar, descubrir, construir o poner en juego conocimientos, habilidades, destrezas, hábitos y estrategias, practicar o ampliar lo aprendido, quien es la o el que produce los aprendizajes; en tanto la o el docente es quien propone actividades para ese hacer, generando oportunidades, situaciones y experiencias significativas. Adquieren sentido solo en función del momento en el que se presentan y de la intencionalidad que las anima, así como de la oportunidad ofertada para llevar a cabo diversas experiencias de aprendizaje.

Como elementos celulares de una planificación, se insertan en una organización bajo diversas estructuras, como la secuencia didáctica, que operan como un tejido conectivo, de sostén y andamiaje, oscilante entre lo planificado y lo que se va formulando sobre la marcha. La autora presenta una clasificación, distinguiendo entre actividades de apertura o iniciación; de construcción; de búsqueda de información, de indagación o exploración; de síntesis, recapitulación, recuperación o integración; de metacognición; lúdicas y vivenciales; de estudio autónomo y de autoevaluación.

De manera más pormenorizada, y acuerdo con Anijovich y Mora (2010), conforman las tareas que lxs alumnx realizan para apropiarse de diferentes saberes, instrumentos con los que el docente cuenta y que pone a disposición en la clase para ayudar a estructurar las experiencias de aprendizaje en el sentido de su inscripción en condiciones apropiadas, valiosas y significativas, para que construyan conocimientos disponibles para ser empleados de manera adecuada y flexible en situaciones variadas. De allí que las expertas propongan que, a través de su desarrollo, lxs alumnx se apropien tanto del conocimiento disciplinar como de las habilidades cognitivas asociadas a ellos. Desde este lineamiento, se requiere de la consideración de ciertos factores, consistentes en los

estilos de aprendizaje, los ritmos, los intereses, los tipos de inteligencia, entre otros; el tipo de demanda cognitiva que se pretende y el grado de libertad con el que se contará para la toma de decisiones y la realización de cambios y caminos alternativos.

Denominadas asimismo “momentos” dando cuenta de su organización cronológica, al interior de la planificación se explicitan secuenciadas y de manera detallada, en orden de complejidad creciente.

La actividad inicial se basa en la recuperación y activación de saberes sobre la temática a desarrollar- en proceso; atendiendo que se plantean los primeros acercamientos en tanto practicantes o residentes, implica el uso de un recurso, es decir que no se puede emplear como única estrategia didáctica la interrogación.

Se estipula tal condición debido a que practicantes y residentes se encuentran en proceso de construcción de saber experiencial, situado, de oficio, por ello es probable que en sus primeros desempeños esta primera instancia o momento se encuentre instalado en dudas e incertezas. El empleo de un recurso conformará un soporte relevante, además de que el interrogatorio, en tanto estrategia, requiere de un saber y un saber hacer definido y específico, que en la situación reseñada se encuentra aún en proceso de constitución.

Ejemplo 1

Área: Ciencias Sociales.

Contenido: “Gobierno de Facto”

Actividad de Inicio:

Para dar inicio con la secuencia, las residentes pegarán en el pizarrón un afiche de la película “La historia oficial” y se realizarán algunas preguntas de forma oral, para indagar los saberes previos de los estudiantes. Las respuestas serán escritas en un afiche para retomarlás en actividades posteriores:



Preguntas orientadoras:

- ¿Qué pueden observar allí? ¿Qué creen que quieren demostrar con esa imagen?
- Según sus criterios, ¿de qué se tratará la película?
- ¿En qué año les parece que se realizó la película?
- ¿Qué significa para ustedes las palabras “oficial” y “real”? ¿E historia?
- ¿Qué relación podemos establecer entre la frase “siempre hay dos versiones de la historia, la oficial y la real” y la imagen del afiche?
- ¿Alguno/a tuvo la oportunidad de verla? ¿Qué sintieron al verla?

Las residentes irán organizando a lxs alumnx para que todxs puedan responder y dar a conocer su opinión o ideas acerca de lo que observan. (Evangalina Yusseff y Dalia Sotelo, residentes, 2022)

Ejemplo 2

Área: Ciencias Naturales

Unidad pedagógica: Segunda

Grado: Cuarto

Eje organizador: Los materiales y sus cambios

Saber y Contenido: Reconocimiento de la existencia de materiales naturales y materiales producidos por el hombre.

Recorte: Los materiales naturales y producidos por el hombre.

OBJETIVOS:

- Diferenciar los materiales naturales y los hechos por el hombre.
- Reconocer las necesidades que tiene el hombre para crear materiales.

INICIO:

Para esta instancia, el docente indagará sobre las ideas que tienen los estudiantes e introducirá el tema que se trabajará. Para esto buscará entablar un diálogo mediado por la siguiente intervención:

“Seguramente, cuando eran más chicos te contaron el cuento “Los tres chanchitos”. Cada chanchito construía su casa con un material diferente: uno, con paja, otro, con madera y el tercero, con ladrillos. Todos podían vivir en ellas, pero en la llegada del lobo demostraba que algunos materiales eran más adecuados que otros para enfrentar determinadas situaciones.

Por lo tanto, les propongo ir comparando los materiales con los cuales están contruidos cada una:

- 1) la casa hecha con paja, qué tipo de material es; es un material construido por el hombre o se lo encuentra en la naturaleza.
- 2) La casa de madera es un material construido por el hombre o se lo encuentre en la naturaleza.
- 3) La casa construida con ladrillos es un material construido por el hombre o lo encontramos en la naturaleza.



Después de analizar las imágenes y haber terminado el debate llegaremos a la conclusión de que hay materiales que son propios de la naturaleza y otros que son creados por el hombre. Por ende, se explicará que el hombre a partir de los materiales naturales crea otros materiales que sirven para crear no solo objetos sino todo lo que le

sirva a las personas para satisfacer sus necesidades. (Elaborada por Ramón Aballay, docente y Giuliana Torres, residente, en el marco del Curso de extensión universitaria “Propuestas pedagógico didácticas mediadas desde el trabajo colaborativo”, 2021.)

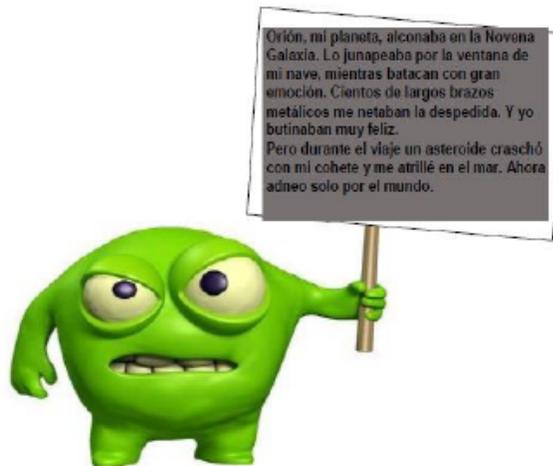
Ejemplo 3

En la carpeta:

Los alumnos deberán copiar la fecha y copiar el siguiente título: “Mensaje extraño”.

Una vez acomodados, se les comentará lo siguiente:

“Nos llegó un mensaje extraño, que tiene palabras que se encuentran en el idioma de los extraterrestres, que no se logran comprender. Leemos en voz alta, entre todos y buscamos cuáles son esas palabras”.



Junapear: mirar

Butinar: brincar

Alconir: girar

Netar: dar

Craschar: chocar

Atrillar: estrella

Adneo: caminar

Batacan: cantar

Una vez que los alumnos hayan encontrado las palabras, la practicante pegará una lista con la traducción de esas palabras que será leída en voz alta.

Seguidamente la practicante intervendrá diciendo:

Junapear ¿En qué se diferencia con junapeaba?

En que la primera termina en “ar” y la segunda termina en “aba”; entonces la palabra “mirar” ¿podemos ubicarla tal cual está en la traducción? ¿Por qué? ¿Cómo sería la forma correcta?

Sería: junapear junapeaba

mirar miraba

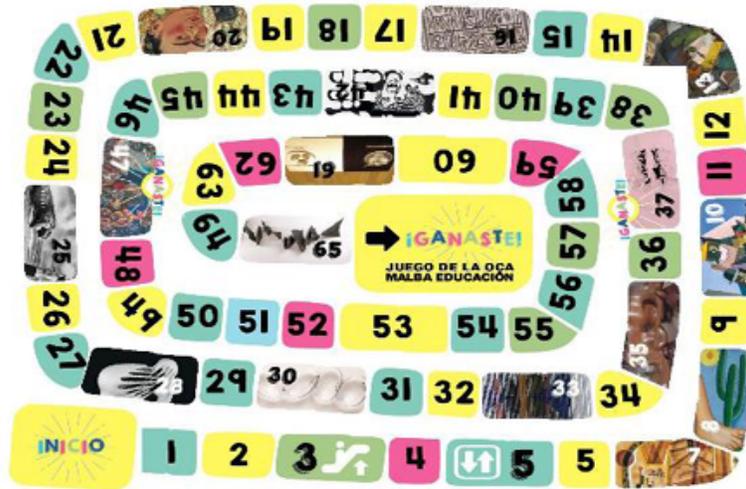
De esta forma la practicante seguirá interviniendo con el resto de las palabras extrañas. Y en forma simultánea los alumnos irán escribiendo en un papel la forma correcta, para pegarlo en otro afiche donde estará la reescritura del mensaje. (Elaborada por Lorena Bazán y Micaela Palomo, practicantes, 2019.)

Ejemplo 4

Actividad de inicio:

La practicante ingresará al aula y esperará a que todos los estudiantes pasen y se sienten en sus bancos. Una vez finalizado el ingreso, los saludará, se les preguntará cómo están y se les dirá ¿Sabes qué vamos a hacer hoy de divertido? ¡Un juego!

Para la realización del mismo se presentará como un similar al juego de la oca con la temática de los helados, el mismo estará realizado por la practicante y pegado en el pizarrón aproximadamente será del tamaño de la mitad del pizarrón y realizado con cartón.



Consistirá con una dinámica de preguntas y alternativas de respuestas, algunas prendas estarán ubicadas en los casilleros, algunos se presentan vacíos. Para jugarlo se utilizará un dado más o menos del tamaño de una caja pequeña y 5 fichas de colores (rojo, azul, naranja, amarillo y verde) hechas con cartón. Quienes no contesten la respuesta correctamente, serán eliminados y deberán cumplir alguna prenda.

La practicante contará con tarjetones que tendrán las preguntas y respuestas o las prendas correspondientes al tablero. Luego de presentarlo, se pedirá que se formen 5 grupos de 5 niños, elijan un color y con una piedra papel, un niño o niña de cada grupo hará piedra papel o tijera para comenzar el juego. Seguidamente los bancos serán colocados en forma de semicírculo para que todos y todas puedan apreciarlo.

Para aquellos estudiantes que no puedan asistir al aula física se les enviará un juego con la dinámica de trivia, se accede a través del siguiente link <https://www.cerebriti.com/juegos-de-arte/trivia-de-helados>

Preguntas: (Opciones múltiples) (6 segundos para responder)

¿Qué contienen los helados de crema?

- Agua y fruta
- Leche y fruta
- Fruta

¿Cuántas heladerías hay en Caleta?

- 1
- 3
- 5

¿Cuántos son dos $\frac{1}{4}$ de helado?

-Un kilo

-Dos kilos

-Medio kilo

¿Qué sabor tiene queso?

-Americana

-Quinotos al Whisky

-Tramontana

¿De qué color es el logo de Grido?

-Rojo, blanco y verde

-Amarillo, violeta y negro

-Azul, blanco y rojo

¿Cómo se llama la heladería que a su vez coincide con el lugar más concurrido de Caleta?

-Costa

-Gorosito

-Centro

Los helados sin crema son...

-De hielo

-Del glaciar

-De agua

Prendas:

Quien conteste mal o fuera de tiempo tendrá una prenda, las siguientes son:

De manera rápida decir el ABC (15 segundos)

10 flexiones de brazos

Dibujar un helado con los ojos cerrados en el pizarrón

Decir un trabalenguas como, por ejemplo: Tres tristes tigres comen trigo en un trigal.” (Elaborada por Melina Escobar Lobos (2022), practicante, 2021.)

La actividad de desarrollo se encuentra centrada en el contenido específico; para colaborar en la organización de la clase, resulta conveniente que se realice de manera conjunta con la notación en el cuaderno o carpeta- fecha, título de la clase, entrada de actividad y consigna.

Ejemplo 1

La muñeca Lulú les comentará a los alumnos que *la narración de este cuento será mejor con música de fondo*. Luego le solicitará que *“escuchen atentamente la música de fondo, imagínense cuál sería el lugar de origen de este cuento*.

Música árabe: <https://www.youtube.com/watch?v=hVR3bSskgx0>

Se espera que los alumnos respondan que la música es árabe, es aquí cuando se le realizará preguntas tales como ¿Qué elementos asocian con lo árabe? ¿Cómo sería la vestimenta de los árabes? Sus respuestas serán anotadas en el pizarrón y se retomará en la lectura del cuento. La practicante hará una intervención afirmando que el cuento Aladino y la lámpara maravillosa es de origen árabe.

Lulú comenzará con la lectura del cuento, en diferentes oportunidades hará intervenciones ya sea para preguntar sobre lo que está narrando o para realizar preguntas en cuanto a las imágenes del cuento.

¿Las lámparas nuevas
no son mágicas como la
que posee Aladino?

y entonces ocurre lo mismo. «En arena del tiempo ¿Qué ha sido de la lámpara antigua? ¿Cómo sobrevivió al terremoto?». Aquí comienza la magia y nacieron cosas nuevas. En el fondo de la escena, el mago descubrió que Aladino no estaba muerto y que era dueño de la lámpara mágica. Cuando un viento mullido empujó a él, descubrió las habitaciones de la que guarda. Y así volvió a poner un nombre para la Élina y Rajal el palacio de Aladino. Fue el momento en el fondo de un momento de lámpara de color y adquirió una forma completamente nueva. Puso un nombre y lo puso en un caso. Entonces se desató a mostrar las cosas con el nombre de lámpara, primero. «¿Lámpara nueva? ¿Cuántas lámparas nuevas por una vieja?»

Tercera magia se hizo, que la primera Bradul-Budur, en presencia de Aladino, así que pasó tiempo y abrió uno de los ventana. Uno de los ventana la dijo: «¿Cómo está? ¿Pueden hacer algo al tiempo el nombre de un caso?». Aladino, en una magia una lámpara nueva de color? ¿Pueden hacer que una cosa se convierta a un tiempo por un momento con una luz y convertirse en cambio por una lámpara nueva? La primera Bradul-Budur ignoraba completamente las cosas maravillosas de aquella lámpara y comenzó: «¿Desde luego?».

Cuando el mago vio la lámpara, se acordó el primer golpe del viento y volvió la mano con la cabeza del hombre que era sobre la ventana, tomó la lámpara y se lo giró en el pecho. El mago pensó el caso, entonces: «¿Qué le que más se quiere?». Hecho el cambio el mago volvió a comer y volvió Rajal a un lugar distinto, se volvió del poder la lámpara y la élina.

El efecto de la lámpara empezó también a ser formado, pero obedecía a quien fuera el poseedor de la lámpara. «¿Qué tiene a tu ventana? ¿De qué ventana de la lámpara es el caso que desde antes y en la tierra por donde me acuerdo? ¿Qué quieres?». Entonces el mago le dijo: «¿Qué es lo que quieres? ¿Qué quieres?». Entonces el mago le dijo: «¿Qué es lo que quieres? ¿Qué quieres?». Entonces el mago le dijo: «¿Qué es lo que quieres? ¿Qué quieres?».



¿Aquí reconocen algún hecho irreal o real?

con el palacio? En un momento de magia, el mago se convirtió en un espíritu, en el palacio de Aladino. ¿Fue en el momento del hechizo?

Al descubrir el caso mágico Aladino de una manera, volvió por un grupo de hombres. Como hacía habitualmente, al entrar el último caso del camino, así se cubren para observar el palacio. Y así, pero no vio el palacio, ni jardín, ni fuente de palacio o de jardín, sino el momento mágico de cuando, tal como antes el día en que fue el efecto de la lámpara cuando de cuando aquella mágica maravillosa. Hasta tal día y tal momento que antes a punto de ser descubierta. Había a los hombres de su magia y empezó a preguntar con nerviosismo: «¿Desde cuándo el palacio? ¿Desde cuándo el palacio?». Todos pensaron que había perdido la razón.

Aladino se dejó rápidamente, salió de la ciudad y comenzó a irse por el campo hasta llegar a las colinas de un gran río, presa de la desesperación, desolación. «¿Desde cuándo tu palacio, Aladino, y a tu esposa Bradul-Budur? ¿A qué parte descubriste todo a hora esta, si es que está en tu memoria?». He aquí se convirtió a la magia del río, se volvió agua en el fondo de las montañas y se volvió las cosas mágicas de mágicamente. Y he aquí que, al hacer una maravillosa, tomó el nombre que el mago le había dado en la tierra. Al momento apareció el efecto del nombre: «¿Qué tiene a tu ventana? ¿De qué ventana de la tierra, en el río y en el agua? ¿Qué quieres?». Aladino lo reconoció, se puso de pie y dijo al efecto: «¿De qué cosa quieres?». Entonces que era transparente al lugar en que se halla el palacio y un día debajo de las ventanas de un espíritu, la primera Bradul-Budur.

Apenas formó una palabra, Aladino se vio en estado de un jardín mágico, debajo de las ventanas de la primera. A la vez de un palacio, así Aladino maravillosamente al agua. Aquella tarde, la servidora de la primera abrió una de las ventanas y miró hacia fuera, desolado. «¿De qué ventana? ¿De qué ventana?». Aladino se volvió bajo las ventanas del palacio.

Bradul-Budur se precipitó a la ventana y gritó: «¿De qué cosa quieres, por qué estás en la tierra?». Aladino salió al momento y volvió



¿Cuál de los dos es el que permite a Aladino buscar a Bradul-Budur?



EJE ORGANIZADOR: La lectura y la producción escrita.

SABERES Y CONTENIDOS:

- Establecimiento de relaciones de información que aportan las tapas, contratapas y solapas de los libros para verificar su pertinencia en función de la situación a resolver. (Diseño Curricular, Cuarto grado, pp.54)

RECORTE: LA INFORMACIÓN QUE APORTAN LAS TAPAS, CONTRATAPAS Y SOLAPAS DE LOS LIBROS DE GÉNERO LITERARIO (CUENTOS Y NOVELAS).

OBJETIVOS:

- RECONOCER y COMPRENDER la información que aportan las tapas, contratapas y solapas de los libros de género literario (cuentos y novelas).
2. **ACTIVIDAD:** INTERCAMBIA CON ALGUNO DE TUS COMPAÑEROS EL LIBRO Y DESCRIBE LAS DIFERENCIAS QUE ENCUENTRAS CON EL TUYO.

a) DIFERENCIAS EN LOS COMPONENTES:

b) DIFERENCIAS EN LOS ELEMENTOS PARATEXTUALES:

Deberán retomar la información brindada para la realización de las mismas. La residente intervendrá cada vez que el alumno o la alumna lo requiera, con la finalidad de que todos puedan comprender y completar la actividad. Se aclarará que cuando finalicen la actividad n°1 de los componentes del libro, coloquen pegamento solamente al cuadrado que se encuentra en el centro (el lomo), para que quede muy similar a la forma original del libro.

Finalmente, se propondrá a los niños y niñas llevar el libro a su casa para leerlo solos o compartirlo en familia. Se añadirá que, el mismo debe ser muy bien cuidado para que otras personas puedan luego, utilizarlo.

Elaborada por Gabriela Salas, residente, 2020.

Ejemplo 3

“El juego se llama “La jirafa Caledonia aliviando su dolor”. Consiste en dividir a los estudiantes en grupos de cuatro, a cada grupo se le va a repartir la siguiente lámina, junto con un animal correspondiente al cuento, por ejemplo, la doctora vaca y el burrito, van a subir de nivel si los estudiantes responden bien sobre las preguntas que se encuentran en las tarjetas.

La idea es que se hace una pregunta y el que responde bien gana la posibilidad de subir de nivel. Las tarjetas la tendrá la practicante.

Como son cuatro integrantes por grupo, la intención es que se ayuden para responder las preguntas, ya que no siempre responderá un mismo integrante del grupo sino que todos deben responder, de manera contraria se retrocederá un nivel abajo. Una variante también para este juego podría ser la utilización del tiempo, el grupo que en menos tiempo responda bien será el ganador y el que aliviará el dolor a la jirafa Caledonia. Al finalizar el juego, esta lámina pasará a los siguientes grupos que faltan con diferentes preguntas para que sea dinámico y creativo.

Un ejemplo de las preguntas que dice en las tarjetas es ¿A quién llamó el perro? ¿Qué estaba haciendo? Otra de las preguntas, es ¿A qué hace referencia la resolución?

- Donde se dan los sucesos más importantes
- La parte final del cuento.
- Donde se encuentran las primeras líneas del cuento

Esta pregunta requiere de la escucha atenta por parte de los estudiantes porque deben elegir una opción.



Elaborada por Rocío Acuña, practicante, 2020.

Ejemplo 4

CLASE 2

Las docentes presentarán como temática: “24 de Marzo: Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia”. Este es un día Nacional en el que se conmemora en Argentina a las víctimas de la última dictadura militar, autodenominada «Proceso de Reorganización Nacional», que usurpó el gobierno del Estado nacional argentino entre el 24 de marzo de 1976 y el 10 de diciembre de 1983. (Extraído de <https://www.argentina.gob.ar/educacion/efemerides/24-marzo-memoria>)

“La dictadura desapareció a 30.000 personas de todas las edades y condiciones sociales. Centenares de bebés fueron secuestrados con sus padres o nacieron durante el cautiverio de sus madres embarazadas. En este día, recordamos la masacre de miles y miles de personas a manos de la dictadura militar. Hoy recordamos una fecha que no debería haber existido, una fecha en la que miles de madres, hijos, esposas y esposos perdieron a sus más preciados familiares.”

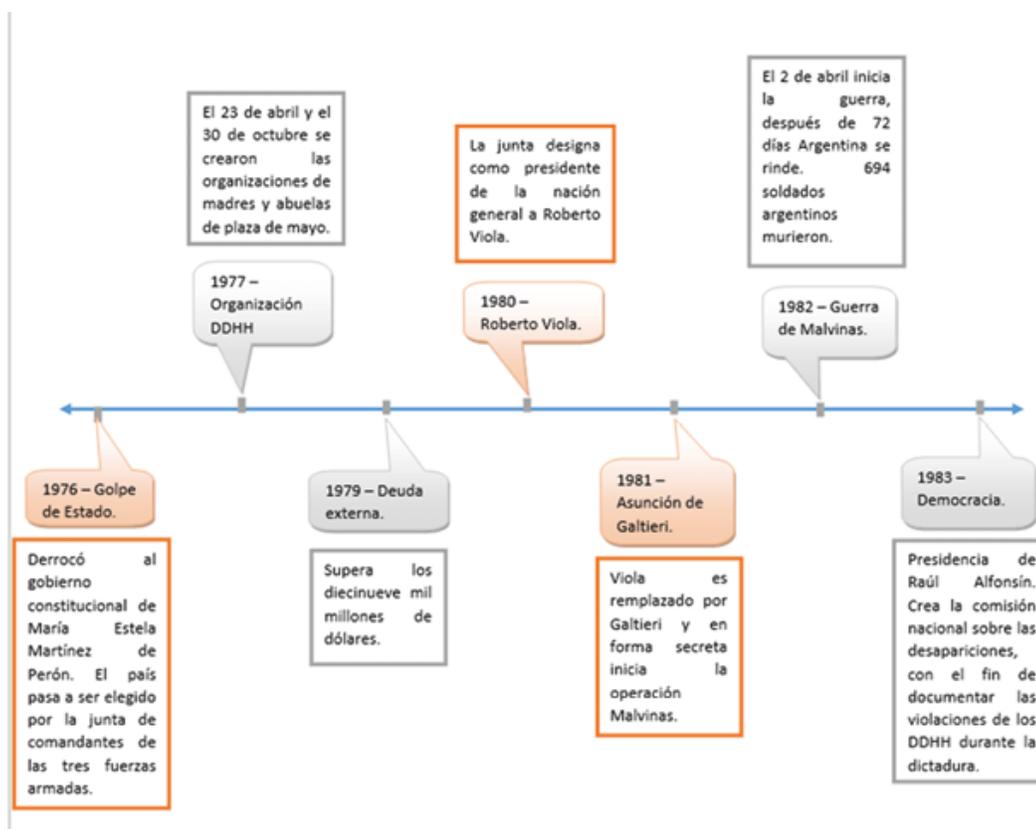
No debe ser tomado como festivo, sino como recordatorio de tantos homicidios, torturas, desapariciones, persecuciones, censuras, represiones, exilio y discriminaciones.”

Posteriormente de la lectura, las docentes les dirán a los/as estudiantes que tendrán que copiar en sus respectivas carpetas: “Fecha, Título: “24 de marzo: Día de la Memoria, por la verdad y la justicia”. Debajo, pegarán la fotocopia entregada por las docentes que hace alusión a lo leído anteriormente.

Luego, los/as estudiantes construirán una línea del tiempo que permitirá ponerlos en contexto acerca de los sucesos históricos y además atendiendo la noción de tiempo histórico.

La consigna que registrarán en sus carpetas será la siguiente: “A partir de la explicación de las docentes y luego de conversar con los compañeros e intercambiar ideas pertinentes, construye una línea del tiempo en el período comprendido desde el 24 de marzo de 1976 hasta el 10 de diciembre de 1983. Para ello tené en cuenta los sucesos históricos importantes que marcaron al país.”

Ejemplo:



Elaborada por María José Bain y Luna Quinteros, residentes, 2022.

La actividad de cierre, final de la clase o del recorrido presentado, implica un ejercicio de recopilación, integración y síntesis del contenido abordado y las nociones que lo enmarcan y apuntalan. A su vez, abre y habilita la próxima clase.

Ejemplo 1

ACTIVIDAD DE CIERRE:

Sin desarmar los grupos ya conformados de la actividad anterior, pasaremos al momento cierre de dicha clase.

La residente pegará un afiche que contendrá dos círculos dibujados, uno en cada extremo, cada círculo constará de un título “Organismos Unicelulares (una sola célula)” y “Organismos pluricelulares (conjunto de células)”. En dichos círculos los estudiantes deberán agrupar a los organismos unicelulares y pluricelulares, dispondrán de diversas imágenes que llevará la residente con los diferentes organismos, los cuales deberán ser ordenados en el afiche disponible.

Un integrante de cada grupo pasará al frente, elegirá uno de los organismos presentados y lo colocará en el círculo correspondiente.



Esta actividad será la disparadora para la siguiente clase. El afiche confeccionado quedará como recurso didáctico. (Elaborada por Jacqueline D'alesio, residente, 2020.)

Ejemplo 2

Segunda Unidad Pedagógica. 6to Grado.

· Área: Formación Ética y Ciudadana.

· Saberes y contenido: *Análisis, indagación y resignificación de símbolos y conmemoraciones que expresan identidades y valores grupales, locales, regionales y/o nacionales como construcciones históricas colectivas (los escudos, las banderas, los pañuelos blancos, la cinta roja en lucha contra el SIDA, la bandera multicolor del mutualismo, las banderas de los pueblos originarios, entre otros) (Diseño Curricular, Sexto grado, pp. 224).*

· Recorte: *Análisis del origen de la conmemoración del día del Respeto a la diversidad cultural.*

· Propósitos:

- Generar una participación crítica y reflexiva por parte de lxs estudiantes.
- Promover un espacio de intercambio y análisis a partir de distintas posturas sobre la conmemoración del Respeto a la diversidad cultural.
- Objetivo:
 - Conocer los motivos del porqué el 12 de Octubre se conmemora el Día del Respeto a la diversidad cultural. (Nota de autora: Este objetivo debería ser reformulado y precisado. No fue excluido porque se entiende que ayudaría a enmarcar la actividad de cierre.)

Observamos cada una de las imágenes que aparecen en la parte superior.

Observamos cada una de las imágenes que aparecen en la parte superior.



Describan la imagen, y sobre el texto escrito, comenten:

20

Describan la imagen, y sobre el texto escrito, comenten:

¿Qué encontramos en la primera imagen? ¿Y en la segunda? ¿Cómo se considera el día 12 de octubre? Pensamos: ¿Cuál es el posicionamiento de esa persona? ¿Qué valor le concede a la conquista en el actual territorio americano?” (Elaborada por Claudia Palomo, residente, 2020.)

Ejemplo 3

Tercer momento

Como última actividad se presentará un juego integrador, donde deberán recuperar los contenidos trabajados en las dos clases. El juego se titula: “Pasapreguntas”. Para comenzar los alumnos deberán dividirse en dos grupos. Los elementos necesarios son: dos formularios de respuestas (que deberá tenerlos el docente) uno para cada grupo, y un cronómetro:



Como objetivo y reglas de juego planteé las siguientes:

Los participantes del primer grupo deberán responder de forma oral la mayor cantidad de preguntas en el tiempo de un minuto. Al cabo del tiempo será el turno del grupo dos, y así sucesivamente hasta que uno de los grupos logre responder las preguntas en su totalidad, ya sea que estén todas correctas o no.

El total de las preguntas es de 25 y referirán a las características del cuento fantástico, la comprensión del cuento: Aladino y la lámpara maravillosa y la caracterización de cada uno de los personajes. Las preguntas estarán de forma aleatoria:

1. ¿Cómo es el nombre del cuento con el que trabajamos? Aladino y la lámpara maravillosa.
2. ¿Cuál es el color de ojos del Efrít del anillo? Rojo flameante
3. ¿Cuál es la profesión del papá de Aladino? Sastre.
4. ¿La mamá de Aladino era una de las esclavas de la princesa? No, no la conocía hasta que Aladino la mencionó.
5. ¿El cuento es argumentativo? No, es narrativo.
6. El país donde se desarrolla la historia, ¿es Chile? No, es China.
7. ¿El Efrít es tío de Mustafá? No, es un genio.
8. ¿Cómo se llama el papá de Aladino? Mustafá
9. ¿Cuál es el nombre de la princesa? Badrul-Budur
10. ¿Qué es un Efrít? Es un genio que concede deseos.
11. ¿En la película hay elementos de la realidad? No es una película.
12. ¿Qué elemento extraño posee el cuento? Los genios, las lámparas y los anillos mágicos, las maravillas de la cueva.
13. ¿Por qué es un cuento fantástico? Porque es una narración que posee elementos de la realidad, irrumpidos por uno o varios elementos extraños que provocan incertidumbre en el lector. Además, dentro de los personajes se encuentran los comunes y los sobrenaturales. Por último, el contexto es oriental.
14. ¿Cuántos años tenía Aladino? 15

15. ¿Qué ropas vistió Mustafá en la boda de Aladino? Él no estuvo en la boda de Aladino, falleció antes de eso.
16. ¿Quiénes son los personajes sobrenaturales del cuento? Los efrít.
17. ¿Cuáles son los tipos de personajes del cuento? Los comunes, como Aladino y su familia y los sobrenaturales, como los efrít.
18. ¿Cómo se llamaba el presidente de esta ciudad? No tenían presidente, sino sultán.
19. ¿Cuántos hermanos tiene Aladino? Él no tenía.
20. ¿La mamá de Aladino tenía la cintura más tierna? No, esa era la princesa Badrul Budur.
21. ¿En forma de qué estaban los diamantes en la cueva? En forma de deliciosas frutas.
22. ¿Qué profesión tenía el tío de Aladino? El mago en realidad se hizo pasar por tío pero no lo era.
23. ¿Pidió algo el sultán a cambio de que Aladino se case con su hija? Sí, 40 fuentes de oro macizo llenas hasta los bordes y “las misas pedrerías que me has traído” en fuentes cargadas por cuarenta esclavas jóvenes.
24. ¿Podés mencionar alguna característica del cuento fantástico? Sí, cuenta una historia con hechos reales, pero agregándole un elemento extraño que provoca incertidumbre en el lector.
25. ¿Qué tipo de texto es Aladino y la lámpara maravillosa? Es un cuento fantástico.

El docente leerá las preguntas de a una y el grupo uno deberá arriesgarse a contestar, en este caso, si contesta de manera correcta se anotará una tilde en la ficha de respuestas, en caso de ser incorrecta se anotará una cruz en dicha ficha. Si contestan de manera correcta o incorrecta continuarán contestando hasta que el tiempo se acabe. En caso de no saber la respuesta pueden optar por decir “pasapregunta” y comenzará el turno del grupo 2, aunque el tiempo no se les haya acabado. (Elaborada por Brisa Mendoza Ceballos (2022), practicante, 2020.)

La consigna escrita

La o las consignas se colocan al inicio de cada actividad. Consisten en un texto breve, oral o escrito, que indica cómo realizar ésta última, por ello se consideran una secuencia instructiva. Tal como señala Dora Riestra (2008), la consigna organiza las acciones intelectuales y emocionales en lxs alumnxs, debido a que su formulación regula, ordena, dirige y prescribe las operaciones que deberán realizar para resolver una actividad.

Por la exigencia de su operatividad en alto grado, suele soslayarse en las propuestas pedagógico didácticas elaboradas por residentes y practicantes, pudiendo sostenerse como supuesto que ello se debe a que tienen conciencia de que no debería expresarse en una simple orden debido a su directividad- “Lean la fotocopia y señalen los párrafos”, o “Resolvé los ejercicios”, por ejemplo- pero no conocen aún otras maneras de confección. Tampoco es válido dejarlas al arbitrio del momento, desde la espontaneidad, justamente por su elevada exigencia como construcción operativa. Suele sugerirse que se elaboren entradas breves a las consignas, modalidad que en parte quiebra esa rigidez.

Una interesante afirmación que conviene retomar reside en la propuesta por Beatriz Aisenberg (2010), quien sostiene que se tratan de herramientas imprescindibles para lxs docentes a fines de instituir aproximaciones al contenido y orientar la atención mientras que, desde la perspectiva de lxs alumnxs remite, generalmente, a una actividad impuesta que no debe ser transgredida, de allí que se esfuercen por reconocer la tarea solicitada a fines de satisfacer las expectativas de la o el docente, buscando asimismo el medio más simple y efectivo para resolverla, e interpretándola por ello de la manera más restrictiva posible. Se trata de un dato clave a tener en cuenta al momento de elaborar actividades y repensar cómo llevarlas adelante.

Aspectos a atender en la formulación de la consigna que propician el análisis reflexivo son planteados por Àngels Domingo y María Victoria Serés (2014), haciendo referencia a aquello que se tiene en cuenta al elaborarla y cuánto tiempo y esfuerzo se dedica a su diseño; atender qué se desea que lxs alumnxs realicen, y qué se desea que piensen en relación con aquello que hacen; tener en cuenta qué aprendizaje se promueve o se intenta promover con ella y por qué; reconocer cuál es su estructura y a qué idea o concepto de aprender refieren; revisar cuáles son las relaciones entre la consigna escrita y los objetivos de aprendizaje en torno de la temática abordada, entre otros.

Por su parte, Rebeca Anijovich y Carlos González (2013) afirman que una buena consigna debe ser válida y guardar coherencia en relación con los contenidos sobre los que pretende recoger evidencia, proporcionando suficiente información y debiendo ser específica en lo que requiere que el o la alumnx piense y realice, como así también en relación con los procedimientos, recursos y materiales que puede utilizar para resolverla. A su vez, señala Cecilia Bixio (2005) que puede ser más o menos cerrada, y, por ello, más o menos facilitadora de la construcción de conocimientos por parte de la o el alumnx; en este sentido, advierte que si se estipulan de manera taxativa los contenidos a trabajar, los modos de llevar adelante la tarea, los materiales que deberán usarse, los tiempos y espacios requeridos para su realización, se verá limitada la toma propia de decisiones. Puede notarse, por ello, la pericia que requiere su elaboración.

Ejemplo 1

Una vez presentadas se realizará una descripción de forma colectiva de cada una. Las preguntas orientadoras serán las siguientes:

Teniendo presente lo expresado en el podcast y lo que se imaginaron:

¿Qué creen que hacen reunidas en ese lugar?

¿Qué imaginan que pasará en ese lugar? ¿Cómo vivirán esas personas ahí?

Una manera de describir la imagen podría ser la siguiente:



Enunciación:

“En esta imagen se observa un gran patio donde están reunidas varias personas adultas, pero también niños/as. Se observa alrededor de este patio varias cuerdas colgadas de ambas partes. Y sobre estas cuerdas parece haber prendas de ropa. Es decir, parecen ser cordeles. Por otro lado, también se observan construcciones alrededor de este patio. Es decir, parecen ser construcciones de dos plantas. En la planta de arriba se observan personas y de un lado una reja que va de un extremo hacia el otro. Y también se observan varias puertas”.

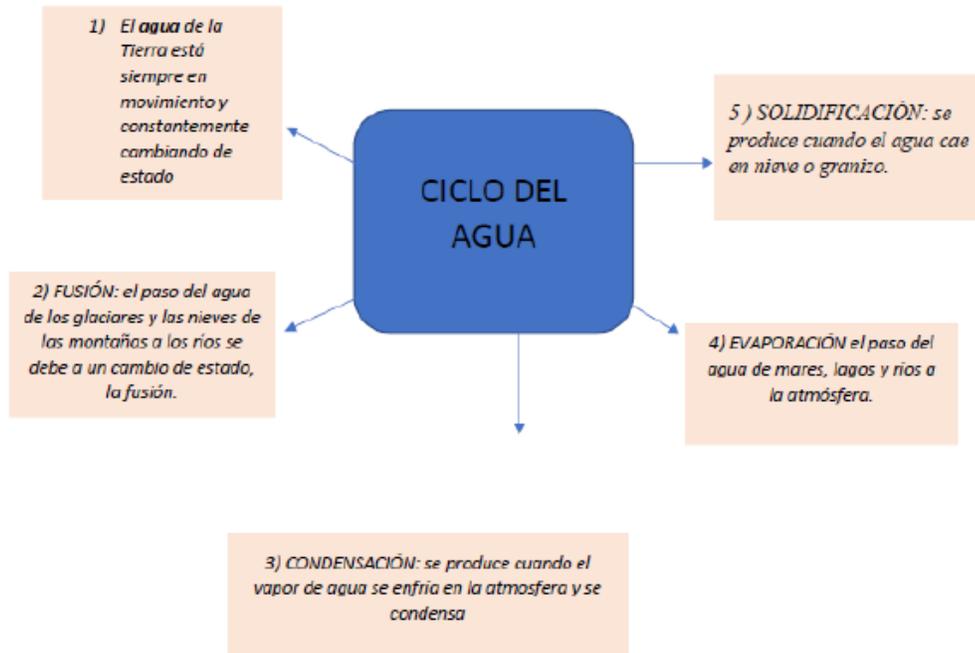
Posteriormente a este diálogo se invitará a los/as estudiantes a escribir en sus carpetas palabras que ellos/as crean que pueden describir cómo se sentían estas personas al vivir de esta manera.

Consigna: A partir de las imágenes que observamos y describimos juntos, escribe solo palabras que creas podrían describir cómo se sentían al vivir de esa manera.

Estas respuestas al igual que las imágenes serán retomadas en la clase posterior ya que, se realizará un mural colaborativo en un afiche. (Elaborada por Lucía Perea, docente, y Macarena Leiva, residente, en el marco del Curso de extensión universitaria “Propuestas pedagógico didácticas mediadas desde el trabajo colaborativo”, 2021.)

Ejemplo 2

Luego de la explicación por parte del docente, se presentará un breve esquema de contenidos para que la explicación quede registrada en las carpetas:



“Como podemos observar, se trata de un esquema de contenido... ¿Cómo se relaciona todo lo que dice allí?”

En primer lugar, podemos ver que en letras más grandes y en el centro dice “CICLO DEL AGUA”, ese es el tema central que vamos a trabajar.

De nuestro tema central, se desprenden cinco flechas donde cada una de ellas está enumerada del uno al cinco.

A medida que vamos leyendo, vamos uniendo cada flecha con la siguiente. En primer lugar, encontramos que la primera flecha que dice “El agua de la Tierra está siempre en movimiento y constantemente cambiando de estado”

Si unimos con la segunda flecha, decimos que la primera fase se llama “FUSIÓN”, el paso del agua de los glaciares y las nieves de las montañas a los ríos se debe a un cambio de estado, la fusión.

En la tercera flecha vamos a ver la segunda fase “EVAPORACIÓN”, que era el paso del agua de mares, lagos y ríos a la atmósfera.

Si avanzamos a la cuarta flecha, podemos leer que la fase se llama “CONDENSACIÓN”, que se produce cuando el vapor de agua se enfría en la atmósfera y se condensa.

Y, por último, tenemos la flecha número cinco, donde se encuentra la fase “SOLIDIFICACIÓN”, que se produce cuando el agua cae en forma de nieve o granizo.

En conclusión, lo que podemos observar en el esquema de contenido, son las fases por las cuales se realiza el ciclo del agua.”

Como actividad y registro, se propondrá a los estudiantes que transcriban dicho esquema en sus carpetas.

Actividad: Copiamos el esquema de contenido en la carpeta, para eso vamos a tener en cuenta los siguientes pasos:

Ø Paso 1- Buscamos una hoja de la carpeta y la vamos a usar de forma horizontal (de costado).

Ø Paso 2- Iniciaremos escribiendo en el medio de la hoja y con letra imprenta mayúscula “EL CICLO DEL AGUA”.

Ø Paso 3- Haremos la primera flecha hacia la esquina izquierda de nuestra hoja y copiamos el primer globo, también le colocaremos el número 1 así seguimos un orden y sabemos por dónde comenzar a leer nuestro esquema. Y así seguimos sucesivamente con el resto de las flechas y globos. (Elaborada por Ramón Aballay, docente y Giuliana Torres, residente, en el marco del Curso de extensión universitaria “Propuestas pedagógicas didácticas mediadas desde el trabajo colaborativo”, 2021.)

Los recursos y los materiales didácticos

Los primeros conforman los dispositivos que emplea la o el docente- practicante- residente para enseñar, como apoyo de su tarea-, en tanto los segundos refieren al insumo que la o el docente- practicante- residente entrega a lxs niñxs para su exploración, manipulación o ejercitación, orientado a aprender en el marco de una actividad.

Siguiendo a Silvina Gvirtz y Mariano Palamidessi (2006), ambos constituyen herramientas materiales y simbólicas que cuentan con la particularidad de permitir y desarrollar habilidades cognitivas, prácticas y afectivas; su empleo dependerá de las

características propias del contenido a enseñar, de los propósitos o finalidades que la o el docente persigan, de la disponibilidad, entre otros, destacando que la adopción de unos recursos y materiales u otros brindará cierto encuadre a la actividad, y en consecuencia, al contenido. Al respecto, Jennifer Guevara (2018) postula que los materiales didácticos suelen ser el punto de partida, así como ocasionalmente el anclaje de las propuestas de enseñanza.

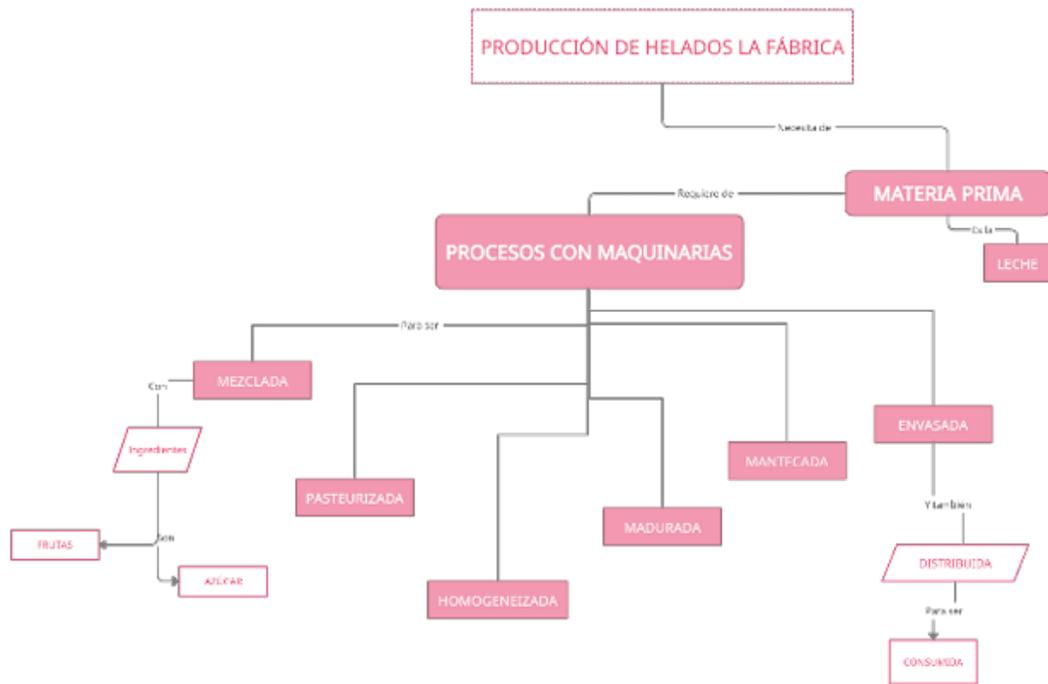
De manera complementaria y en sus múltiples relaciones, se destaca que, como puntualiza Davini (2008), recursos y materiales ofertan posibilidades de manejo e interacción de lenguajes y formas de representación que, desde diversas perspectivas, permiten abordar el contenido a trabajar. Al interior del ambiente de enseñanza, son reconocidos como andamios de apoyo orientados a la creación de condiciones para los aprendizajes.

Ejemplo 1

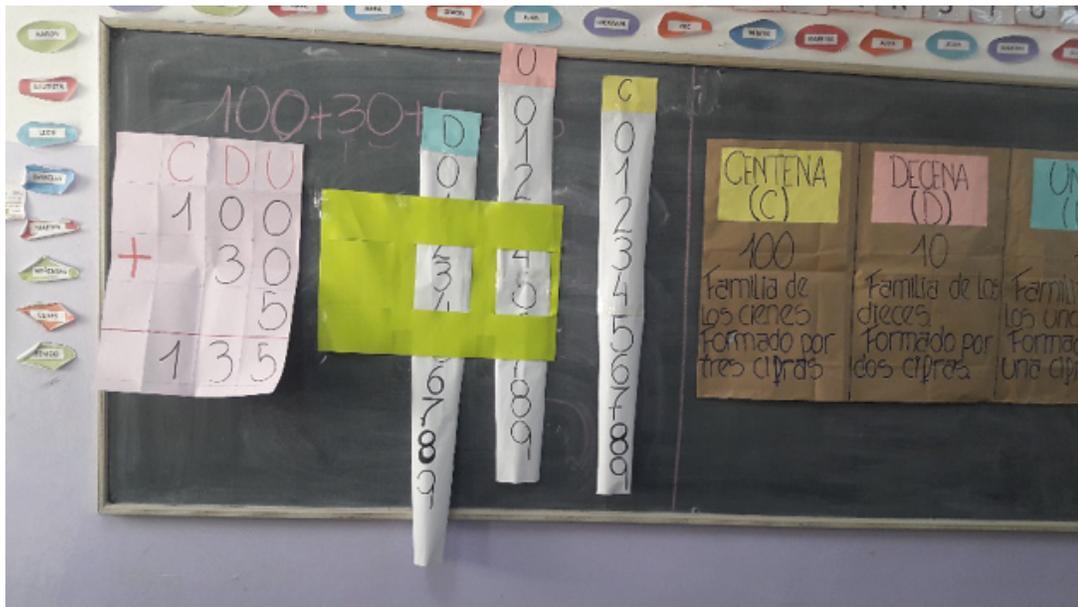
Palabras y producción elaborada por Melina Escobar Lobos (2022), practicante, 2021.

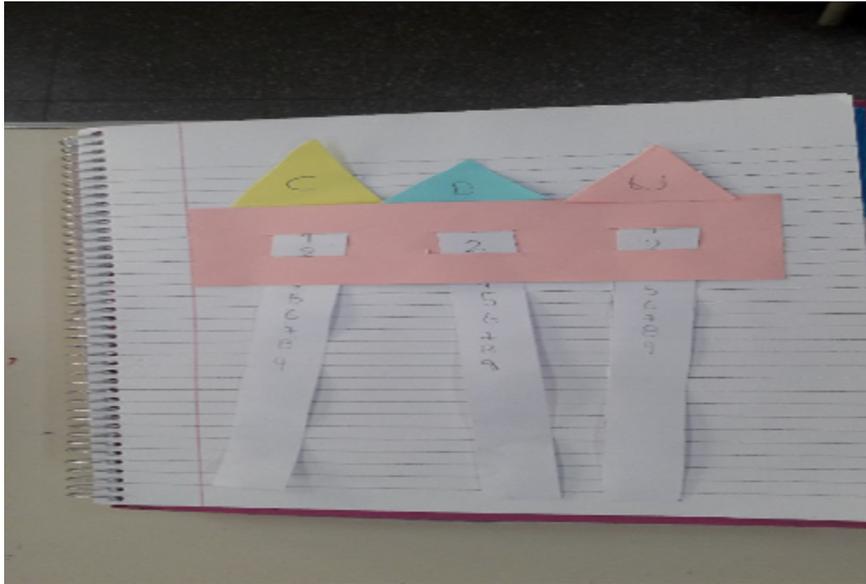
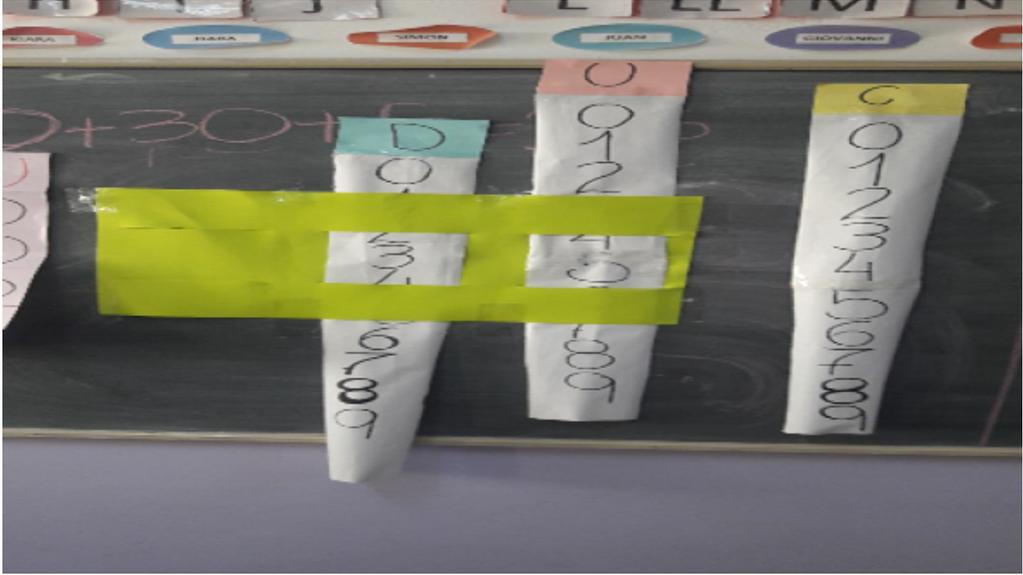
“Aprendimos a ampliar la mirada sobre qué son y cómo utilizar los materiales en la elaboración de una propuesta, por eso se nos solicitó elegir una imagen fija y explicar cómo la presentaríamos, por mí parte opté emplearla con una explicación de las imágenes. Ahora me doy cuenta de cómo cambia el formato de expositora con un soporte de enseñanza y cómo algo tan simple puede modificar un montón de aspectos que ignoraba. El mapa conceptual por suerte ya le había agarrado la mano, con esto quiero decir que ya no me era difícil elaborar uno, por eso no tuve dificultad en realizarlo.

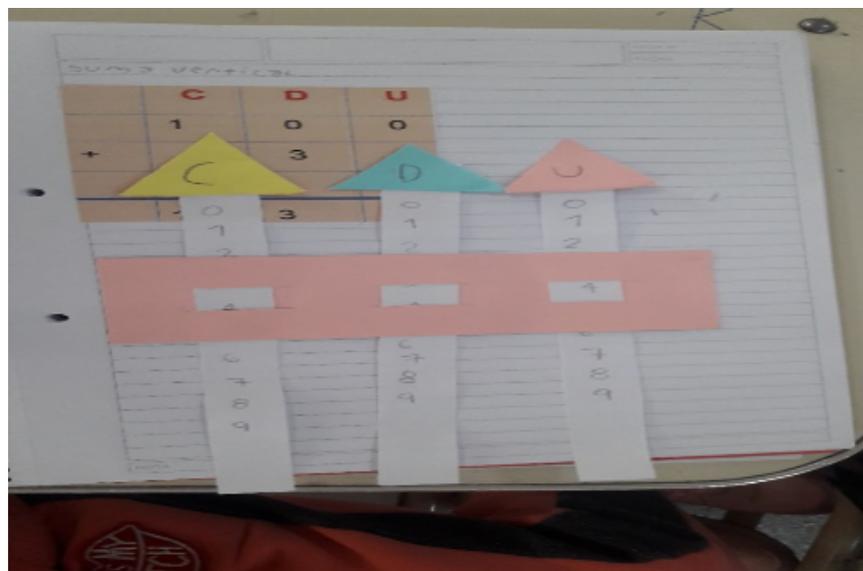
Puedo decir que aprendí una de las formas de llevar al aula el mapa conceptual, imaginé que podía llevar impresos los conceptos y la forma del mapa y que gracias al trabajo sobre el tema con lxs estudiantes se podía construir en colaboración el recurso en sí. Porque, por un lado, reflexione que no siempre es ir al aula y darles el mapa o cual sea el recurso, si no construir entre todxs el aprendizaje, como diría la profe, no se enseña de esa manera, solo se da la clase, no queremos promover clases, queremos promover aprendizajes y enseñanzas con significado.”



Ejemplo 2







Recursos y materiales elaborados por Florencia Vera, residente, 2022.

Ejemplo 3

Palabras y fotografías en la voz de María José Bain (2022), practicante, 2020.

“En la planificación realizada para “Práctica III”, trabajamos en torno a un mito tehuelche sobre “el origen del universo”, en él se narran, entre otras cosas, las creaciones de Kóoch que permitieron su origen. En principio, no me percaté... pero luego de leer, autoevaluar la planificación, volver a leerla y releerla me di cuenta de lo importante que hubiera sido utilizar objetos pertenecientes a los tehuelches, como recurso. Objetos que tengo guardados muy cuidadosamente en mi hogar, como algunas flechas, arpones, bochas de boleadoras, hachas, entre otras. El uso de objetos en la escuela primaria es muy importante, ya que además de no ser un recurso habitual, permite a los sujetos ponerse en contacto directo con algo que fue realizado, en este caso los propios tehuelches. Además, activan los sentidos, del tacto, la vista...

Les dejo algunas fotografías propias de elementos de caza de los tehuelches, para que, además, aprecien la creatividad de sus manos.





La lista de cotejo

Constituye un dispositivo de elaboración propia que registra el seguimiento de procesos de aprendizaje a través de logros observables, conformada, de acuerdo con Anijovich y González (2013), por una serie de aspectos, características, cualidades o acciones en torno de un proceso o de un procedimiento. No se trata, por tanto, de un instrumento de evaluación, a modo de elaboración concreta, sino que conforma un insumo para esa tarea. Permite llevar un registro con cierto grado de detalle, que deviene de la observación y análisis del desempeño de lxs alumnxs durante las clases, tanto oral como escrito, u otros.

Con la intención de evitar sesgos contradictorios entre los postulados en los espacios de prácticas y lo abordado en los restantes espacios curriculares, puntualmente las didácticas específicas, se ha optado por profundizar en instancias e instrumentos de carácter evaluativo en el tramo final del profesorado. De allí que no aparezcan mencionados en la elaboración de planificaciones de propuestas pedagógico didácticas en esta obra, si bien se considera claramente la evaluación como elemento central de la enseñanza, siguiendo a Susana Celman (1998), Rebeca Anijovich (2010), Edith Litwin

(2012), Alicia Camilloni (2015), Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti (2017), entre otrxs.

Lxs maestrxs utilizan habitualmente la lista de cotejo, ya que permite contar con información organizada y de primera mano, combinada con una escala de apreciación más amplia que el sí o no- aquello que se denomina “rango” en el párrafo siguiente. Se elabora como cuadro de doble entrada; en la primera, la lista de alumnxs; en la segunda, los indicadores, que se desprenden de los objetivos y los contenidos trabajados durante el desarrollo de las diversas actividades. Además, se establece un rango en relación con el logro, para lo que conviene retomar lo abordado en el ítem Objetivo, que varía de acuerdo con las características observadas en el desempeño de la o el alumnx.

Ejemplo 1

Nombre y apellido	Reconoce el territorio de la Argentina.	Reconoce los países limítrofes.	Reconoce e identifica las provincias.

Escala de valoración

Siempre: s

En ocasiones: o

Con ayuda de pares o docente: a

Nunca: n

(Elaborada por Gisela Calderón, residente, 2019.)

Ejemplo 2

LISTA DE COTEJO				

APELLI DO Y NOMBR E	REALIZA LAS ACTIVIDAD ES SOLICITAD AS	PARTICIPA DE LAS SITUACIONE S DE INTERCAMB IO	IDENTIFIC A LAS SITUACION ES TEMPORAL ES EN EL CUENTO	OBSERVACION ES
REFERENCIAS				
SIEMPRE	S			
EN OCASIONES	E/O			
REQUIERE DE AYUDA	R/A			
NUNCA	N			

Elaborada por Denise Cuesta Wodicka, residente, 2019.

Ejemplo 3

Lista de cotejo

Nombre y Apellido	Realiza actividades solicitadas	las	Participa de las situaciones de intercambio	Identifica características de la vida cotidiana tehuelche (vestimentas y viviendas)	Observaciones

Referencias	
Siempre	S
En ocasiones	E/O
Requiere de ayuda	R/A
Nunca	N

Elaborada por Agustín Cerezo, residente, 2020.

Al final de la planificación, se detalla y precisa la **bibliografía utilizada**. Se espera que cada obra consultada se coloque bajo diferentes subtítulos, evidenciando su distinción en relación con aquella empleada para la elaboración concreta de la propuesta pedagógico didáctica relativa al abordaje por parte de lxs alumnxs, a través de textos didácticos, y aquella que constituyó el material de estudio por parte de la o el practicante- residente. Para mayores precisiones, conviene tomar en cuenta la forma de citación que esta obra presenta.

Como cierre provisorio luego de esta exhaustiva pero siempre inacabada mirada en torno de los componentes de la planificación y modos posibles de su elaboración, parece conveniente tener presente, retomando las palabras de Andrea Alliaud (2021), que al integrar en la formación profesoral como contenido relevante y significativo la programación en general y la planificación en particular, se ingresa lateralmente a la dimensión artesanal del oficio docente, aquella que por analogía se concibe a modo de un orfebre diseñando una preciosa y original joya.

Se posibilita así el acercamiento a la tarea de ir aprendiendo y mejorando en lo que hacemos en la medida en que “lo realicemos y nos realicemos al hacerlo”.

Referencias bibliográficas

Aisenberg, B. (2010). Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje, en I. Siede (coord.). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Aique

Alliaud, A. (2021). *Enseñar hoy. Apuntes para la formación*. Paidós

Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Aique

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

Anijovich, R. y González, C. (2013). *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. Aique

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós

Bain, M. J. (2022). Crónica de formación, en A. Pereyra (coord.). *Formación docente en primera persona*. Autores de Argentina

Bixio, C. (2005). *Enseñar a aprender. Construir un espacio colectivo de enseñanza- aprendizaje*. Homo Sapiens

Bixio, C. (2020). *Cómo planificar y evaluar en el aula: propuestas y ejemplos*. Homo Sapiens

Camilloni, A. (2015). La responsabilidad social y pedagógica de la evaluación de los aprendizajes. *Itinerarios Educativos*, 8 (8) pp. 51-64

Candia, M. (coord.) (2010). *La planificación en la educación infantil. Organización didáctica de la enseñanza*. Novedades Educativas

Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?, en A. Camilloni, S. Celman, W. Litwin, y C.

Palou de Maté. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós

Coronado, M. (2022). *Claves didácticas para renovar la enseñanza. Planificar estratégicamente. Diseñar materiales y entornos estimulantes. Gestionar un aula activa. Evaluar con sentido*. Novedades Educativas

Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Santillana

Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós

Domingo, À. y Serés, M. (2014). *La práctica reflexiva: Bases, modelos e instrumentos*. Narcea

Escobar Lobos, M. (2022). Crónica de formación, en A. Pereyra (coord.). *Formación docente en primera persona*. Autores de Argentina

Furman, M. (2021). *Enseñar distinto. Guía para innovar sin perderse en el camino*. Siglo XXI

Guevara, J. (2018). Saberes prácticos en la formación docente para la educación inicial. *Pedagogía y Saberes*, (48), pp. 127-139

Gojman, S. y Segal, A. (1998). Selección de contenidos y estrategias didácticas en ciencias sociales: la 'trastienda' de una propuesta, en B. Aisenberg y S. Alderoqui (comps.). *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*. Paidós

Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2006). *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*. Aique

Litwin, E. (2012). *El oficio de enseñar. Condiciones y contexto*. Paidós

Mendoza Ceballos, B. (2022). Crónica de formación, en A. Pereyra (coord.). *Crónicas de formación: recorridos en la virtualidad*. Autores de Argentina

Riestra, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio- discursivo*. Miño y Dávila

Saldivia, L. (2022). Crónica de formación, en A. Pereyra (coord.). *Crónicas de formación: recorridos en la virtualidad*. Autores de Argentina

Sanjurjo, L. (2019). *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar*. Homo Sapiens

Siede, I. (2010). Preguntas y problemas en la enseñanza de las ciencias sociales, en I. Siede (coord.). *Ciencias sociales en la escuela: Criterios y propuestas para la enseñanza*. Aique.

SINOPSIS

Muy gratamente se inaugura este espacio nutrido de acercamientos conceptuales y producciones de practicantes y residentes, en torno de procesos de elaboración de propuestas pedagógico didácticas materializado en prácticas relativas a la planificación. Conforman parte relevante de la tarea realizada desde dos espacios curriculares al interior del Profesorado para la Educación Primaria, Práctica III y Residencia, desde la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Unidad Académica Caleta Olivia.

LIBRO EDITADO POR



EDITORIAL AUTORES DE ARGENTINA