



Instituto Nacional de Formación Docente

Dirección Nacional de Fortalecimiento del Sistema Formador

MARCO REFERENCIAL PARA LA ELABORACIÓN DE LOS NÚCLEOS DE APRENDIZAJE PRIORITARIOS (NAP) DE LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

2025



AUTORIDADES

Presidente

Dr. Javier Milei

Vicepresidente

Dra. Victoria Villarruel

Jefe de Gabinete de Ministros

Dr. Guillermo Francos

Ministra de Capital Humano

Lic. Sandra Pettovello

Secretario de Educación

Dr. Carlos Torrendell

Secretario General de Consejo Federal de Educación

Lic. José Manuel Thomas

Instituto Nacional de Formación Docente

Director Ejecutivo

Lic. Martín Müller

Directora Nacional de Fortalecimiento del Sistema Formador

Mg. Gabriela Azar

Especialistas del Área de Desarrollo Curricular

Esp. Florencia Bevilacqua

Dr. Antonio Gutiérrez

Mg. Florencia Rodríguez

Equipo de Acompañamiento a las Mesas Disciplinares

Prof. Luciana Arias

Lic. Carolina Diana

Esp. Carmen Gómez

Dr. Antonio Gutiérrez

Lic. M. Gabriela Malacrida



Índice

| | |
|---|-----------|
| Introducción | 4 |
| Antecedentes | 4 |
| Fundamentación..... | 5 |
| 1. Marco conceptual de los NAP..... | 8 |
| 1.1 Definición..... | 8 |
| 1.2 Objetivos y características..... | 10 |
| 2. Encuadre pedagógico: selección, organización y gradualidad de los NAP | 11 |
| 3. Los NAP en los tres campos de la formación docente | 14 |
| 4. Metodología de trabajo..... | 17 |
| 4.1 Dispositivo para la elaboración de los NAP de Formación Docente Inicial..... | 17 |
| 4.2. Niveles de responsabilidad de los actores involucrados en el proceso de elaboración de los NAP | 20 |
| 4.3. Cronograma estimativo de la primera etapa | 21 |
| Comentarios finales | 23 |
| Bibliografía..... | 26 |
| Normativa citada | 29 |
| Documentos oficiales..... | 30 |



Introducción

“... la calidad de los sistemas educativos es directamente proporcional a la calidad formativa y de enseñanza de sus docentes”
(Resolución CFE N° 476/24, p. 1).

Antecedentes

En el año 2004 el Consejo Federal de Cultura y Educación argentino, a partir de su preocupación por la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo, emitió la Resolución CFCyE N° 214/04. En esta se acordó identificar Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) para los niveles obligatorios, que contribuyeran a crear condiciones para que todos accedieran a las mismas oportunidades educativas. Estos NAP debían reflejarse luego en las propuestas curriculares jurisdiccionales, con el fin de favorecer el acceso de todos los habitantes del suelo argentino a dichos aprendizajes.

Este compromiso federal fue el puntapié inicial para el inicio de un proceso que continuó con la emisión de la Resolución CFCyE N° 225/04 y el desarrollo de un trabajo técnico que incluyó consultas regionales, discusiones y construcción de acuerdos federales, en donde participaron representantes de las distintas jurisdicciones y equipos técnicos del Ministerio Nacional. En primer lugar, se priorizó definir los NAP de Nivel Inicial y primer ciclo de Nivel Primario, luego, los del segundo ciclo de Nivel Primario y, finalmente, los de Nivel Secundario. Estos NAP fueron aprobados en sesiones del Consejo Federal de Educación, en etapas sucesivas entre 2004 y 2012.

En el Nivel Superior, un antecedente de política educativa —previo a la Ley de Educación Nacional y a la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD)— fue el acuerdo sobre los Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente de Grado (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1997). Se desarrollaron para el —en



aquel entonces— Campo de la Formación General Pedagógica y el Campo de la Formación Especializado —ambos campos comunes para todos los niveles educativos—; y el Campo de la Formación de Orientación, para docentes de Nivel Inicial y Primero y Segundo Ciclo de la EGB.

Fundamentación

Según la Ley de Educación Nacional 26.206 en su artículo 71:

“La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as”.

Estos objetivos se logran a la luz de determinados saberes que resultan relevantes para que sean plasmados. En línea con esto, en numerosos trabajos de investigación se ha expresado que el rol docente es clave para el aprendizaje óptimo de los estudiantes, lo que ha promovido un creciente interés en la convocatoria, formación y la renovación sostenida de docentes en el sistema formador (Barber y Mourshed, 2008). Así, se ha asumido que una de las condiciones necesarias para contar con docentes que promuevan los aprendizajes de los alumnos es garantizar una formación docente de calidad (Ingvarson, Beavis y Kleinhenz, 2007).

La formación docente, de acuerdo con lo expresado en el Marco Referencial de Capacidades (Resolución CFE 337/18), debe orientarse a que los estudiantes de Profesorado puedan: 1) dominar los saberes a enseñar; 2) actuar de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de los estudiantes; 3) dirigir la enseñanza y gestionar la clase; 4) intervenir en la dinámica grupal y organizar el trabajo escolar;



5) intervenir en el escenario institucional y comunitario; y 6) comprometerse con el propio proceso formativo.¹ A su vez, se espera que puedan desarrollar las capacidades para el siglo XXI, basadas en las tecnologías digitales y su gran potencial en el campo educativo (Fullan y Langworthy, 2014), con pensamiento crítico.

Estas capacidades no se ponen en juego de manera fragmentada. Por el contrario, se entiende que la enseñanza es un proceso complejo y dinámico que se construye a lo largo de toda la trayectoria docente en vínculo con los contextos local, nacional y global. Desde la Formación Docente Inicial, se concibe al docente como productor de saberes, profesional de la enseñanza y garante del derecho a la educación, desde una mirada integral (Documento base para la implementación del Capítulo III de la Resolución CFE 476/24²).

Son dos los grandes retos que se presentan en los sistemas educativos modernos. Por un lado, disponer de definiciones curriculares a la altura de lo que las capacidades del siglo XXI demandan. Y también, contar con docentes capaces de desarrollar tales capacidades, a través de una enseñanza que logre, de manera efectiva y equitativa, aprendizajes significativos para todos los estudiantes (Reimers y Chung, 2016).

Es en este marco que se plantea, desde la nueva resolución de Lineamientos Curriculares Nacionales (Resolución CFE 476/24), la elaboración de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) para la Formación Docente Inicial. Es este el primer antecedente normativo, desde la política pública del sistema formador, que propone definir cuáles son hoy los contenidos disciplinares que se priorizarán como sustanciales en los diseños curriculares.

Frente a un sistema educativo nacional muy heterogéneo resulta necesario plantear, en el marco de un proceso federal, la discusión

¹ Esto se encuentra en línea con lo expresado por organismos internacionales tales como los que se refieren en el estudio de TALIS 2018 (OCDE, 2019).

² Este documento se encuentra presente en esta misma compilación.



sobre los contenidos centrales comunes que son indispensables para garantizar una formación docente integral y de calidad, en línea con la responsabilidad —otorgada al INFoD desde su creación en la Ley de Educación Nacional 26.206— de definir los parámetros de calidad que orienten los diseños curriculares de la formación.

Es por esto que desde el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) se presenta este documento con la finalidad de acordar las bases conceptuales sobre lo que implican los NAP como saberes centrales para la Formación Docente Inicial. Su objetivo es presentar las primeras definiciones y características de este proceso compartido.

Se organiza en cuatro apartados:

- Primeramente, se desarrolla el marco conceptual: la definición, los objetivos y las características de los NAP.
- En segundo lugar, se presenta el encuadre pedagógico de los NAP, que aborda criterios para la selección, organización y gradualidad de los mismos.
- En el tercer apartado, se establece la relación entre los NAP y los campos de la formación docente.
- Para concluir, se describe el dispositivo federal definido para la elaboración de los NAP.



1. Marco conceptual de los NAP

Se ofrece un marco conceptual de referencia que expone las particularidades de los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP) para la Formación Docente Inicial.

1.1 Definición

En el marco del enfoque de formación por capacidades, planteado en la Res. CFE 476/24, que concibe a dichas capacidades integradas por tres componentes: el saber —dimensión teórica—, el saber hacer —dimensión práctica— y el saber ser —dimensión ética y política— (INFoD, 2025), los NAP representan lo primero. Por tanto, en adelante, al referirse a ellos se aludirá al saber teórico.

Los NAP refieren a un conjunto de saberes disciplinares centrales de la formación docente que, incorporados como objetos de aprendizaje para los docentes en su formación inicial, contribuyen a construir y desarrollar las capacidades profesionales; animándose la perspectiva del docente reflexivo (Schön, 1992).

Estos contenidos conforman la base común para la enseñanza en la formación docente de todo el país. Se constituyen, en primer lugar, como el soporte necesario para la elaboración de los diseños curriculares jurisdiccionales, los cuales reflejarán las singularidades y heterogeneidades territoriales y culturales de cada región.

En este sentido:

“La identificación colectiva de ese núcleo de aprendizajes prioritarios sitúa a cada una [de las jurisdicciones], sobre la base de sus particularidades locales, en sus respectivos marcos regionales en oportunidad de poner el acento en aquellos saberes considerados comunes ‘entre’ jurisdicciones e ineludibles desde una perspectiva de



conjunto. (...) Desde esa perspectiva, las acciones que se orienten al trabajo con un núcleo de aprendizajes prioritarios deben fortalecer al mismo tiempo lo particular y los elementos definitorios de una cultura común, abriendo una profunda reflexión crítica desde la escuela sobre las relaciones entre ambas dimensiones y una permanente reconceptualización de lo curricular" (Res. CFCyE N°225, 2004, Anexo p. 5).

A su vez, y de acuerdo con los distintos niveles de concreción curricular, las instituciones y los formadores recuperarán los NAP necesariamente en sus propuestas de enseñanza, tal como se ilustra en el siguiente esquema:

| Nivel de concreción curricular | Responsabilidad |
|--------------------------------|--|
| Nacional | <ul style="list-style-type: none">• Resolución CFE 476/24 "Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial"• Elaboración de los NAP de la Formación Docente Inicial |
| Jurisdiccional | <ul style="list-style-type: none">• Participación en la elaboración de los NAP de la Formación Docente Inicial• Elaboración de diseños curriculares jurisdiccionales que contemplen los NAP |
| Institucional/Aulico | <ul style="list-style-type: none">• Elaboración de proyectos curriculares institucionales, propuestas formativas y de enseñanza que tomen como base lo prescripto en los diseños curriculares jurisdiccionales |

Entonces, la priorización de la enseñanza de los NAP implica enseñar aquellos saberes centrales, relevantes y significativos que se establecen en los acuerdos federales y que constituyen una de las dimensiones de las capacidades profesionales docentes: el saber como base fundamental para la enseñanza.



1.2 Objetivos y características

Conforme a la fundamentación mencionada, y en congruencia con el cumplimiento de los objetivos de la formación docente establecidos en la Ley de Educación Nacional 26.206, se enumeran sintéticamente los propósitos y características generales de los NAP para el establecimiento de un lenguaje y un sentido compartido:

- Garantizar el derecho a una educación inclusiva, siguiendo la concepción de currículum como bien común (Dussel, 2010), en donde el principio de justicia educativa es un fundamento transversal de la presente tarea.
- En línea con lo anterior, indicarán lo que se debe enseñar como punto de partida para seguir avanzando hacia una formación docente de calidad. Por tanto, y en consonancia con los niveles de concreción curricular, no agotan los contenidos a enseñar ni prescriben organización curricular.
- Brindarán un insumo sustancial que debe incluirse en las propuestas formativas jurisdiccionales y que deben ser tenidos en cuenta al momento de diseñar las propuestas de enseñanza, al asegurar una base de conocimientos básicos comunes y fundamentales para la formación docente inicial en un contexto de heterogeneidad “de manera que todos [los futuros docentes] alcancen (...) saberes equivalentes con independencia de su ubicación social y territorial” (Resolución CFCyE 214, 2014, Anexo p. 5).
- Contribuirán a garantizar la validez nacional de los títulos, ya que aseguran la presencia en los diseños curriculares de dichos contenidos mínimos prioritarios, en estrecha relación con los NAP de los niveles para los que forman. Esto también facilita la



posibilidad de la movilidad de estudiantes entre jurisdicciones, garantizando las equivalencias correspondientes.

- No serán indicadores de acreditación vinculantes con la promoción de los estudiantes; se busca que los itinerarios de los estudiantes sean diferenciados, siempre que todos lleguen al mismo horizonte formativo —considerando las trayectorias académicas teóricas, posibles y reales—.

2. Encuadre pedagógico: selección, organización y gradualidad de los NAP

Los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) se plantean como ejes fundantes de las distintas disciplinas para la elaboración de los diseños curriculares jurisdiccionales de la formación docente inicial.

Los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) se elaboran a partir de una selección, organización y gradualidad específica de los saberes disciplinares. Constituyen parte del marco curricular de la formación docente, que implica la definición de los principios de selección, organización y distribución del saber establecido como público y necesario para la formación (Resolución CFE 476/24). A su vez, deben estar en consonancia con los NAP de los niveles para los cuales forma cada profesorado.

A continuación, se enuncian diferentes criterios para la elaboración de los NAP en alusión a las dimensiones mencionadas:

- *Selección de contenido:* se busca que los NAP tengan pertinencia, relevancia y significatividad curricular, innovación y actualidad; que refieran a problemas, temas, preguntas principales de las disciplinas, dotadas de validez y aplicabilidad general desde lo



epistemológico y también desde su especificidad. Es decir, teniendo en cuenta los aspectos únicos que no se encuentran en otras disciplinas o áreas. Además, que contemplen el saber necesario para el desarrollo y despliegue de las capacidades profesionales requeridas —tanto las generales, establecidas por la Resolución CFE N° 337/18 y sus documentos complementarios, como las específicas, propias del tipo de profesorado de que se trate—, teniendo en cuenta a la vez la mirada hacia el futuro del quehacer docente.

Siguiendo estas consideraciones, Gimeno Sacristán (1992) afirma que hay tres criterios básicos para seleccionar los contenidos. Por un lado, poder responder a problemas sociales relevantes; además, seguir con la lógica de las conexiones y dependencias entre elementos de una materia o área. Y, finalmente, ordenar contenidos en agrupaciones relacionadas con problemas epocales que puedan desencadenar un abordaje interdisciplinario.³ Este aspecto de la interdisciplina presupone que las propuestas de enseñanza deberán buscar una integración:

“Entre saberes de carácter universal y aquellos que recuperan los saberes sociales construidos en marcos de diversidad sociocultural; entre saberes conceptuales y formas diversas de sensibilidad y expresión; entre dominios y formas de pensar propios de saberes disciplinarios específicos y aquellos comunes que refieren a cruces entre disciplinas y modos de pensamiento racional y crítico que comparten las diferentes áreas/disciplinas objeto de enseñanza” (Ministerio de Educación de la Nación, 2011).

³ La organización interdisciplinaria de saberes consiste en la visión de saber disciplinar como un territorio de encuentro con otros saberes, operando como una herramienta que permite establecer puentes y encuentros, y generando un conjunto de objetos de saberes científicos.



Se concluye este primer punto sintetizando que los NAP siempre implican una selección y recorte disciplinar. Esto conlleva una responsabilidad ética y política en el uso social del conocimiento.

- *Organización de contenido:* se trata de definir ejes que funcionen como organizadores y estén orientados a promover variados procesos de construcción de conocimiento. Bruner (2018) abona en este sentido afirmando que el valor de una estructura va a depender de su poder para simplificar la información; y, además, para crear nuevas proposiciones y aumentar la capacidad de manipulación del conjunto de saberes.
- *Gradualidad de contenido:* el saber disciplinar se profundiza, se plasma en una secuencia y se concreta dentro de un determinado período de tiempo de forma gradual.

Para orientar dichas decisiones, hay que considerar los diversos factores:

- a) psicológicos (relacionados con el aprendizaje y la formación significativa de estructuras conceptuales);
- b) pedagógicos (que permitan una fundamentación contundente de dicha gradualidad, en relación con los criterios de secuenciación propia de los saberes);
- c) pertinencia (con relación a los objetivos propuestos para el año, ciclo o nivel).

Estos aspectos deben ser atravesados por un criterio de gradualidad flexible que contemple la diversidad de trayectorias estudiantiles en el nivel superior, como así también que permita profundizar determinados contenidos según las condiciones institucionales y las necesidades particulares de los estudiantes. Adicionalmente, deberían considerarse los principios del aprendizaje significativo para orientar las decisiones referentes a la



secuenciación de los contenidos (Zapata Ros, 2016).

Estas dimensiones y criterios deberán ser tomados en cuenta en la elaboración de los NAP. Cabe destacar que, dada la naturaleza de los saberes propios de la tarea docente, estos criterios no agotan todos los posibles. Podrán construirse nuevos, de manera consensuada y en consonancia con el espíritu federal del dispositivo.

3. Los NAP en los tres campos de la formación docente

Se espera elaborar los NAP para los tres Campos de la Formación Docente,⁴ tomando en cuenta las características de cada uno, pero a la vez entendiéndose de manera necesariamente articulada e integrada, en línea con lo dispuesto por la Resolución CFE 476/24.

Los NAP deben presentarse de manera articulada y complementaria, en tanto la formación docente tiene una dimensión pedagógica común. A la vez, deben ser específicos por disciplinas y áreas del conocimiento (Ingvarson, 2013). La dimensión pedagógica común podrá abordarse a partir de los NAP de los campos de la Formación General y para la Práctica Profesional.

Más allá de las articulaciones necesarias entre los Campos, cada uno tiene su identidad específica. El Campo de la Formación General aporta marcos conceptuales que se apoyan en distintas disciplinas, tales como la pedagogía, la psicología educacional, la sociología de la educación, la historia de la educación, el estudio de las políticas educativas, la filosofía,

⁴ Se definió iniciar el proceso con la elaboración de los NAP disciplinarios del Campo de la Formación Específica de los profesorados de Educación Secundaria en Lengua y Literatura, Matemática, Biología, Historia y Geografía. En lo sucesivo, se avanzará en los restantes campos y en otros profesorados.



la didáctica general, etc. Estas enmarcan y ayudan a fundamentar la toma de decisiones que requiere la práctica de enseñanza en situaciones educativas reales, en tanto brindan marcos conceptuales e interpretativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, y la construcción de un posicionamiento para la actuación en contextos socioculturales diferentes, etc. Es preciso, entonces, que las disciplinas mencionadas se orienten hacia el reconocimiento político y pedagógico de la diversidad y la desigualdad; la comprensión de nuevas configuraciones de subjetividades y modos de socialización; el análisis de políticas de articulación entre niveles y modalidades que fortalecen trayectorias; el conocimiento pormenorizado de los diseños curriculares jurisdiccionales de los niveles obligatorios y sus modalidades; el dominio de actualizaciones didácticas que incorporen Educación Híbrida, entre otras consideraciones que hacen a la formación común de los futuros docentes (Resolución CFE 476/24, p.16).

Por su parte, el Campo de la Formación Específica se aboca especialmente al contenido disciplinar, así como a las didácticas específicas y el saber acerca de las problemáticas y los sujetos del/de los nivel/es para los que forma cada Profesorado; incluyendo las trayectorias educativas reales, las diferencias sociales e individuales y los contextos sociales concretos caracterizados por su heterogeneidad (Resolución CFE 476/24, p. 18).

Por lo explicitado, se afirma que la lógica de los NAP disciplinares de este Campo la otorga la propia disciplina. El saber disciplinar posee una justificación enraizada en la especificidad conceptual y metodológica de cada disciplina (Zabalza, 1987). Conforma un campo sistemático que posee su propia estructura sintáctica, sus tecnicismos y campo semántico específico. En relación con el status del conocimiento (Stenhouse, 2003), este evoluciona a través del tiempo y brinda modelos explicativos de carácter provisional válidos. Tiene una naturaleza



dinámica, en tanto apertura a la revisión y al avance.

Además, el conocimiento pedagógico del contenido (CPC) (Shulman, 1986, 1999; Darling-Hammond, 2017) es una dimensión del mismo que los docentes deben tener para poder enseñar. Esta visión promueve el saber disciplinar y de la didáctica específica (representaciones o estrategias instruccionales para la enseñanza del tópico); como así también el del contexto, teniendo en cuenta los intereses, creencias y concepciones de los estudiantes (Leal Castro, 2015).

Esta óptica se complementa con miradas que problematizan el saber docente en clave situada (Rockwell, 2009; Tenti Fanfani, 2005). Dado que la noción de saber pedagógico situado (Rockwell, 2009) y de saber práctico (Tardif, 2004) reconoce que los docentes no solo aplican su ciencia, sino que además construyen saberes en la acción, en interacción con sus estudiantes y contextos.

Todos estos saberes teóricos del Campo para la Formación Específica, pertenecientes a distintas disciplinas —tanto las disciplinas a enseñar, como las que sirven de sustento teórico específico a la práctica docente—, son los que deben verse reflejados y sistematizados en los NAP.

El Campo de la Formación para la Práctica Profesional vincula los aportes de los otros dos campos formativos al análisis, reflexión y experimentación práctica en distintos contextos sociales, culturales e institucionales (Resolución CFE 476/24, p. 20). A la vez, aborda contenidos específicos, tales como: la organización de situaciones de aprendizaje apropiadas para los sujetos y los contextos; la gestión del desarrollo de la enseñanza y de los aprendizajes de los alumnos; la programación de secuencias de enseñanza y aprendizaje prolongadas en el tiempo; la utilización de nuevas tecnologías; el trabajo en equipo y la integración a una institución educativa; el afrontamiento de los deberes y dilemas éticos de la profesión; la reflexión sobre las prácticas,



sus dificultades, obstáculos y progresos (Davini, 2015).

Todos estos saberes, de los tres campos de la formación, son los que sirven de sustento para el desarrollo de las capacidades profesionales, junto con el saber hacer y saber ser.

4. Metodología de trabajo

A continuación, se presenta la metodología de trabajo que se implementará para la conducción del proceso de elaboración de los NAP, en sucesivas etapas que se seguirán para cada tipo de profesorado y/o Campo de la Formación.

4.1 Dispositivo para la elaboración de los NAP de Formación Docente Inicial

La metodología de trabajo a través del dispositivo que aquí se describe, busca garantizar el acuerdo federal sobre los contenidos priorizados de la Formación Docente Inicial.

Como se mencionó, en primer lugar se trabajará sobre el consenso federal acerca del saber disciplinar específico, dentro del Campo de la Formación Específica (Resolución CFE N°476/24), iniciando con los Profesorados de Educación Secundaria en 5 disciplinas. Se espera que este dispositivo sea puesto en marcha, con las adecuaciones que sean pertinentes, en las sucesivas definiciones de NAP de otros profesorados y/o Campos de la Formación.

Para lograr hacer foco en el saber disciplinar específico, se propone la siguiente conformación de equipos con sus respectivos roles, funciones y responsabilidades:

- **Equipo general**, para la coordinación de todo el proceso de forma integral. Estará compuesto por el equipo INFoD, los referentes de



Desarrollo Curricular jurisdiccionales y referentes disciplinares.

- **Equipo disciplinar**, que orienta los contenidos básicos para cada disciplina. Estará integrado por expertos disciplinares designados por las jurisdicciones.

El proceso de elaboración de los NAP se organizará conforme a las etapas que se describen a continuación. En cada una de las etapas se encuentran detalladas las tareas que deben realizar los equipos mencionados —general y/o disciplinar—, según corresponda.

4.1.1 Etapa 1: Encuadre y definición de marco conceptual.

4.1.1.1 El equipo general se aboca a la construcción de los lineamientos para lograr el acuerdo federal del marco pedagógico de los NAP. El presente documento es producto de ello, y en él se integran los aportes que realizaron las jurisdicciones a una versión previa. Por otro lado, se encarga de la conducción integral del proceso para la construcción de cada uno de los NAP, contemplando mecanismos de consulta (ISFD, docentes noveles, estudiantes, equipos directivos, etc.).

4.1.1.2 El equipo INFoD analiza los CVs enviados por las jurisdicciones conforme los requisitos solicitados para el armado del equipo disciplinar.

4.1.2 Etapa 2: Diagnóstico.

El equipo general y el disciplinar realizan la revisión de investigaciones, experiencias significativas, diseños curriculares jurisdiccionales de formación docente, a fin de relevar antecedentes de contenidos prioritarios.



4.1.3 Etapa 3: Elaboración de los NAP.

El equipo disciplinario construye el esbozo de los NAP según el cronograma y teniendo en cuenta los diagnósticos elaborados en la etapa 2. En esta etapa se desarrollan instancias específicas para construir acuerdos y hacer una propuesta de NAP.

4.1.4 Etapa 4: Validación.

4.1.4.1 Socialización con la comunidad educativa (institutos y universidades, docentes de Nivel Superior y Secundario, expertos académicos, asociaciones de profesores, etc.) para recibir sus aportes.

4.1.4.2 Confección de la versión final de los documentos.

4.1.4.3 Aprobación del Documento Final de NAP por parte del Consejo Federal de Educación (CFE).

4.1.5 Etapa 5: Incorporación sucesiva de los NAP en la formación docente inicial.

Una vez elaborado cada conjunto de NAP —inimando, como se mencionó, con la definición de los NAP disciplinarios de los Profesorados de Educación Secundaria en Lengua y Literatura, Matemática, Geografía, Historia y Biología— las jurisdicciones avanzarán en la adecuación de sus diseños curriculares de manera que estos contemplen su inclusión en los contenidos de las distintas unidades curriculares. El INFoD ofrecerá acompañamiento a las jurisdicciones para avanzar con dicha adecuación.

A su vez, las instituciones y los formadores incorporarán paulatinamente los NAP acordados federalmente, en los distintos profesorados y/o unidades curriculares respectivas.



Además, tanto las jurisdicciones como el INFoD podrán implementar acciones de formación docente continua que acompañen la incorporación de los NAP.

También se contempla la posibilidad de establecer mecanismos de revisión y actualización de los NAP, con determinada periodicidad.

4.2 Niveles de responsabilidad de los actores involucrados en el proceso de elaboración de los NAP

Se detallan a continuación las responsabilidades de los actores involucrados en el proceso de elaboración de los NAP anteriormente descripto:

Del INFoD:

- Coordinación general. Organización del dispositivo de trabajo con las tareas y plazos para los equipos de trabajo implicados (general y disciplinar).
- Elaboración de los insumos y documentos marco para la discusión.
- Conformación de los equipos de trabajo a partir de los perfiles profesionales sugeridos por las jurisdicciones.
- Acompañamiento y seguimiento permanente a los equipos de trabajo, a fin de asegurar el cumplimiento de todas las etapas del proceso.
- Realización de informes parciales de avances por etapas para registrar y sistematizar el proceso.

De las jurisdicciones —equipo general y equipo disciplinar—:

- Participación en las instancias convocadas por INFoD.
- Intervención en escenarios pensados para la discusión de los documentos de los NAP.



- Revisión y ajuste de los aportes jurisdiccionales.
- Representación del aporte jurisdiccional en la elaboración de los NAP.
- Realización del seguimiento escrito de avances.

4.3 Cronograma estimativo de la primera etapa

Se establece el siguiente cronograma estimativo para el desarrollo de la primera etapa de elaboración de los NAP —disciplinares de los Profesorados de Educación Secundaria en Lengua y Literatura, Matemática, Geografía, Historia y Biología—, para desarrollarse durante los años 2025 y 2026:



Cronograma tentativo

| | ETAPAS | | Mar | Abr | May | Jun | Jul | Ago | Set | Oct | Nov | Dic |
|--|-------------------------|--|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 2025 | | | | | | | | | | | | |
| NAP prof. Nivel Secundario: Lengua y Literatura, Matemática, Biología, Historia y Geografía | Primera Etapa | | X | X | X | X | | | | | | |
| | Segunda Etapa | | | X | X | X | | | | | | |
| | Tercera Etapa | | | | | X | X | X | X | X | | |
| | Cuarta Etapa | | | | | | | | X | X | X | |
| | Quinta Etapa (*) | | | | | | | | | | X | X |
| 2026 | | | | | | | | | | | | |
| NAP prof. Nivel Secundario/multinivel: Artes, Psicología, Inglés, Química, Física, Economía, Educación Física | Primera Etapa | | X | X | X | X | | | | | | |
| | Segunda Etapa | | | X | X | X | | | | | | |
| | Tercera Etapa | | | | | X | X | X | X | X | | |
| | Cuarta Etapa | | | | | | | | X | X | X | |
| | Quinta Etapa (*) | | | | | | | | | | X | X |

(*) El desarrollo de la etapa 5 dependerá de la vigencia de la validez nacional de las titulaciones en cada jurisdicción, de la planificación de la oferta, entre otras variables.



Comentarios finales

“Tenemos por delante, entonces, el desafío y la oportunidad de orientar la educación hacia las exigencias del futuro, con visión humanista, marcos por capacidades, tecnología digital y artesanías manuales para una ciudadanía global y éticamente valiosa”
(Azar, G., 2020)

En resumen, el concepto de Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) en la Formación Docente Inicial refiere a todo aquello que un futuro docente debe saber y debe poder hacer para llegar a consolidarse como un profesional competente en el ámbito de la enseñanza.

Los NAP tienen, entonces, una doble función: indican un “qué”, referido a un conjunto de aspectos que se podrían observar en el desempeño de un futuro docente; y también, definen un “cuánto” o una posición en una progresión o gradualidad, que permite conocer qué tan cerca o lejos se encuentra de alcanzar un determinado desempeño.

En términos de un “qué”, guían, muestran la profundidad y complejidad de la enseñanza, destacando aquellos aspectos que resultan indispensables y decisivos para la práctica docente. Por otra parte, sirven como base para describir el nivel alcanzado para el trabajo docente durante la formación.

Es decir, los NAP brindan una orientación acerca de los saberes que deben manejar los egresados de la formación docente en nuestro país. Se asume, además, que es posible desarrollar distintas trayectorias académicas para que los futuros profesores alcancen adecuados niveles de comprensión en su formación (Meckes y otros, 2014).

En línea con el párrafo anterior, se puede decir que los NAP constituyen una herramienta de apoyo para los Profesorados, dado que se consideran una medida pública de referencia para vehiculizar las metas a alcanzar en la formación de los futuros profesores.



Por lo manifestado, nos encontramos ante el gran desafío de poder precisar qué aprendizajes es necesario que construyan los futuros docentes de todo el país, con el objetivo de fortalecer lo común y siempre desde la óptica de la contextualización y el respeto por las particularidades locales. Se parte de la escucha a los propios docentes como actores, desde una perspectiva siempre humana y plural para la generación de consensos sobre los caminos educativos para recorrer (Rivas, A. et al., 2020).

Las buenas prácticas en materia educativa de otras regiones sirven como disparadores e inspiración para la definición de los NAP para la formación docente: algunos países que buscan mejorar sus sistemas educativos ponen directamente el foco en la formación docente, tanto en el momento previo al ingreso a la profesión, como en la formación inicial y continua (Stanford Center for Opportunity, 2010).

Desde esta óptica, la tarea de construir los NAP para la Formación Docente Inicial de la Argentina no puede realizarse por fuera del contexto de la globalidad. Deben considerarse los desafíos presentes (OECD, 2025) y también el espíritu del pacto educativo integrado (Unesco, 2020). A su vez, es preciso impulsar la ciudadanía global desde la escuela para mejorar el mundo (Reimers, 2020).

Habiendo desarrollado las bases conceptuales sobre lo que implican los NAP como saberes centrales para la Formación Docente Inicial, se afirma que, a la vez que los contextos nos diferencian y nos enriquecen, el objetivo final nos une e integra.

Está claro que la elaboración de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios a nivel federal no es tarea sencilla. Sin embargo, se convierte en una realidad mucho más probable de ser implementada en tanto los diferentes actores que intervienen en el proceso —de manera más o menos directa— asumen el compromiso de realizar el esfuerzo que requiere pensar y acordar nuevas dinámicas.



A su vez, contar con documentos federales que definen los NAP disciplinarios contribuirá al desarrollo de la interdisciplina y la multidisciplina y éstas puedan abordarse con criterios comunes; que resguarden la especificidad curricular y a la vez la libertad de la gestión del desarrollo curricular de las instituciones formadoras, de acuerdo con los niveles de concreción anteriormente descriptos.

En coherencia con lo manifestado en este documento, se trata de garantizar una formación de docentes basada en capacidades, sustentadas en saberes centrales que sean integradores junto con el saber ser y el saber hacer y en línea con el Plan Nacional de Alfabetización y con la Resolución CFE N° 476/24

El logro de estas metas no depende sólo de la elaboración de los NAP, sino también, entre otros factores, de su implementación concreta en los programas de formación en los Institutos Superiores de Formación Docente (Cochran-Smith, Feiman-Nemser, McIntyre & Demers, 2008; Darling-Hammond, Wei & Andree, 2010; Darling-Hammond, Flook, Cook-Harvey, Barron & Osher, 2020). Por tanto, estos NAP definirán el conjunto relevante de saberes que inspirarán los DCJ de Formación Docente Inicial.



Referencias bibliográficas

- Azar, G. (dir.). (2023). *Claves para renovar la identidad docente. Aprendizaje inclusivo y efectivo: ¿cómo se logra?* Kapelusz.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos.* PREAL, Plataforma Regional de Educación. América Latina.
- Bruner, J. (2018). Desarrollo cognitivo y educación. Morata.
<https://archive.org/details/bruner-j.-s.-desarrollo-cognitivo-y-educacion/page/n3/mode/2up>
- Coll, C., & Díaz Barriga, F. (coords.). (2025). *Curriculum y calidad de la educación en Iberoamérica. Enfoques teóricos, políticas curriculares y procesos de cambio curricular.* Grupo MAGRO editores.
- Cochran-Smith, M.; Feiman-Nemser, Sh.; McIntyre, D. J. & Demers, K. E. (eds.) (2008). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts* (3rd ed.). Routledge.
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., & Andree, A. (2010). *How High Achieving Countries Develop Great Teachers.* Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40:3, 291-309.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, Ch., Barron, B., y Osher, D. (2020). *Implications for educational practice of the science of learning and development*, Applied Developmental Science, 24 (2), 97-140, <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Davini, M. C. (2015). Acerca de las prácticas docentes y su formación.



- Serie Aportes para el desarrollo curricular. INFoD.
https://cedoc.infd.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/Aportes_Acerca_de_las_practicas_docentes_y_su_formacion.pdf
- Dussel, I. (2010). *El currículum*. Serie Explora / Pedagogía.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002217.pdf>
- Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). *Una rica veta. Cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad*. Pearson.
- Fullan, M. (2021). *Los impulsores correctos para el éxito de todo el sistema*. CSE Leading Education Series #01 February 2021.
https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2021/04/21_Right-Drivers-Spanish-comp.pdf
- Gimeno Sacristán, J. (1992). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Rei Argentina.
- Ingvarson, L., Beavis, A., & Kleinhenz, E. (2007). *Factors affecting the impact of teacher education programmes on teacher preparedness: implications for accreditation policy*. European Journal of Teacher Education, 30(4), 351-381. <https://doi.org/10.1080/02619760701664151>
- Ingvarson, L. (2013). Estándares de egreso y certificación inicial docente: la experiencia internacional. *Calidad en la educación* (38), 21-77.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652013000100010
- Leal Castro, A. (2015). El Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC): una herramienta que contribuye en la configuración de la identidad profesional del profesor. *Magistro*, 8(15). <https://doi.org/10.15332/s2011-8643.2014.0015.03>
- Llamas Martínez, I. (2022). *Nuevas perspectivas y desafíos en el aula de Secundaria. Reflexiones didácticas en el contexto actual*. Octaedro.



- Meckes, L. (2014). Estándares y formación docente inicial. En OREALC/UNESCO Santiago. (2014). *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual* (pp. 53-110). OREAL/Unesco.
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I). Teachers and school leaders as lifelong learners*. TALIS OECD Publishing Paris. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD. (2025). *Trends Shaping Education 2025*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/ee6587fd-en>.
- Reimers, F., & Chung, C.K. (2016). *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI: metas, políticas educativas y currículo en seis países*. Fondo de Cultura Económica.
- Reimers, F. (2020). *Educación global para mejorar el mundo*. SM.
- Rivas, A. et al. (2020). *Las llaves de la educación. Estudio comparado sobre la mejora de los sistemas educativos subnacionales en América Latina*. Fundación Santillana. https://www.fundacion-santillana.com/wp-content/uploads/2020/11/Las_llaves_de_la_educacion-v4.pdf
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Research*, 15(2), 4-14. <https://www.wcu.edu/webfiles/pdfs/shulman.pdf>
- Shulman, L. (1999). Foreword. En Gess-Newsome, J. y Lederman, N. (eds.). *Examining Pedagogical Content Knowledge* (pp. ix-xii) Kluwer Academic Publishers.
- Stanford Center for Opportunity. (2010). *Policy in Education. Research Brief*. how-high-achieving-countries-develop-great-teachers.pdf



<https://stanford.edu>

- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Tenti Fanfani, E. (2005). Seminario internacional “La Renovación del oficio del docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI”.
- Unesco. (2020). *Por un pacto educativo integrado: misión educadores y sabiduría ciudadana en tiempos de coronavirus*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380531>
- Zabalza, M. A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea.
- Zapata Ros, M. A. (2016). Secuenciación de contenidos y objetos de aprendizaje.

Normativa citada

Ley de Educación Superior N° 24.521.

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24521-25394/texto>

Ley de Educación Nacional N° 26.206.

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Resolución CFCyE N° 214/04 - Anexo I “Reducir desigualdades y recuperar la centralidad de los aprendizajes”.

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-214-2004-114530/texto>

Resolución CFCyE N° 225/04 - Anexo I “Documento sobre aprendizajes prioritarios para Nivel Inicial y Primer Ciclo de EGB/Nivel Primario”.

http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFCyE_225-04.pdf



Resolución CFE N° 24/07 - Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial.

http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_24-07.pdf

Resolución CFE 337/18 - “Marco referencial de capacidades de la Formación Docente Inicial”.

http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_337-18.pdf

Resolución CFE N° 367/20 - “Marco federal para la gestión de la enseñanza en escenarios complejos”.

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_367_anexo_ii_if-2020-57800280-apn-sgcfeme.pdf

Resolución CFE N° 476/24 - Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial.

http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_476-24.pdf

Documentos oficiales

INFoD. (2008). Serie Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario. Instituto Nacional de Formación Docente y Secretaría de Políticas Universitarias.
<https://cedoc.infd.edu.ar/proyecto-de-mejora-para-la-formacion-inicial-de-profesores-para-el-nivel-secundario-publicaciones/>

INFoD. (2010). Didáctica general⁵. Serie Aportes para el desarrollo curricular. https://cedoc.infd.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/Aportes_Didactica_general_1.pdf

INFoD. (2019). Informe de gestión INFoD 2016-2019. Renovar la enseñanza, garantizar aprendizajes. <https://cedoc.infd.edu.ar/wp-content/uploads/2019/12/Informe-de-gestion-INFoD.pdf>

⁵ Aclaración: se cita este documento a modo de ejemplo. La serie completa se encuentra disponible en: <https://cedoc.infd.edu.ar/2020/03/04/apoyo-a-la-implementacion-y-desarrollo-curricular-publicaciones/>



INFoD. (2025). Documento base para la implementación del Capítulo III de la Resolución CFE N° 476/24 “La docencia y su formación en capacidades profesionales”.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1997). Contenidos básicos comunes para la formación docente de grado.

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007680.pdf>

Ministerio de Educación de la Nación. (2007). Perfil del egresado de nivel secundario. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anexo_i_moa.pdf

Ministerio de Educación de la Nación. (2011). Núcleos de aprendizaje prioritarios. Ciclo básico y ciclo orientado. <https://www.educ.ar/recursos/150199/colección-núcleos-de-aprendizaje-prioritarios-nap>