GOBIERNO DE LA PROVINCIA
MINISTERIO DE EDUCACION
SAN JUAN

RESOLUCION Nº 10519 ME
SAN JUAN, 13 NOV 2015

VISTO:

La Ley de Educación Nacional (LEN) Nº 26206; La Ley Provincial Nº 7833; La Ley Provincial Nº 1327-H; La Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) Nº 188/2012 y las Resoluciones Ministeriales de la Jurisdicción Nº 2857-ME-2009; Nº 1515-ME-2009 y Nº 3187-ME-11, Y;

CONSIDERANDO:

Que la Ley de Educación Nacional Nº 26.206, establece en el artículo 71 que 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. Promover 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 estudiantes.

Que la Formación Docente es parte constitutiva del Nivel de Educación Superior y tiene como funciones, entre otras, la formación docente inicial, la formación docente continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa, de acuerdo al artículo 72 de la misma Ley.

Que asimismo, el artículo 75, establece una duración de cuatro (4) años de duración de la carrera para la formación docente de Nivel Inicial y Primario y la introducción de formas de residencia, según las definiciones establecidas por cada Jurisdicción.

Que por artículo Nº76 crea el Instituto Nacional de formación como organismo responsable de aplicar las regulaciones que rigen el sistema de formación docente en cuanto a evaluación, autoevaluación y acreditación de instituciones y carreras, Validez nacional de los Títulos y Certificaciones, inciso c), y de promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua, inciso d)

Que la Ley Nº 7833, establece que las Resoluciones del Consejo Federal de Educación son de cumplimiento obligatorio en la Jurisdicción de San Juan.

Que la Ley Provincial Nº 1327-H, en su Capítulo VII Educación Superior artículo 51, establece que a la Educación Superior la comprenden los institutos superiores de formación docente, humanística, social, técnico-profesional y artística, de gestión pública y privada, los que se ajustan en su denominación a las normas nacionales sobre el particular.

Que igualmente la misma Ley establece en su artículo 52, que la Educación Superior en la Provincia es regulada por la Ley de Educación Nacional 26.206, la Ley Nacional de Educación Superior 24.521, la Ley Nacional de Educación Técnico Profesional Nº 26.058, las que se dicten en su reemplazo, las disposiciones de la presente Ley y los acuerdos marco aprobados por el Consejo Federal de Educación en lo que respecta a los Institutos de Educación Superior.

Que la LXVII Asamblea del Consejo Federal de Educación en la Resolución Nº 188-CFE-2012 y a través del ARTÍCULO 1º aprobó el "Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 – 2016".

Que por su parte, la Jurisdicción aprobó los Diseños Curriculares y el despliegue curricular a través de las Resolución Nº 2857-ME-2009; Nº 1515-ME-2009 y Nº 3187-ME-2011, debiendo de acuerdo a la Resolución Nº 188-CFE-2012 en su Anexo I, producir la readecuación de dichos Diseños Curriculares, referido a Formación Docente; la política III: Fortalecimiento del Desarrollo Curricular, Líneas de Acción b; "Actualización de los Diseños Curriculares de la Formación Docente de todos los niveles".

Que asimismo, los avances en el Sistema Formador, requieren permanentemente la actualización del procedimiento y los requisitos para otorgar la Validez Nacional de los Títulos y Certificaciones correspondientes a los estudios de Formación Docente, plasmados en dicha norma legal.

Que en virtud de ello, se ha respetado el formato establecido en dicha Resolución, en la que se disponen los componentes del un nuevo Diseño Curricular, respondiendo por ende a los procedimientos a seguir para la tramitación de la solicitud de Validez Nacional de Títulos y Certificaciones.

Que es necesario dictar norma legal Jurisdiccional al respecto.

POR ELLO:

LA MINISTRA DE EDUCACION

RESUELVE:

ARTICULO 1º: APRUÉBASE el Diseño Curricular Jurisdiccional, de la carrera Profesorado de Educación Inicial, que como Anexo I forma parte integrante de la presente Resolución y corresponde al título de Profesor/a de Educación Inicial, según Resolución del Consejo Federal de Educación Nº 188-CFE-2012 y la Resolución 1515 –ME-2009.

ARTICULO 2º: ESTABLÉCESE que la aplicación del nuevo Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente Inicial, será de aplicación obligatoria en los Profesorados de Educación Inicial, dependientes de la Dirección de Educación Superior y de la Dirección de Educación Privada, a partir de la cohorte 2016.-

ARTICULO 3º: TÉNGASE por Resolución de este Ministerio, comuníquese, cúmplase y archívese.

PROF. ALICIA NANCY GARCÍA DE GARCÍA
MINISTRA DE EDUCACIÓN

GOBIERNO DE LA PROVINCIA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SAN JUAN

10519

RESOLUCIÓN Nº -ME-
SAN JUAN

ANEXO I
DISEÑO CURRICULAR PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL

ÍNDICE

a.Denominación de la carrera: PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL 6
b.Título a otorgar: PROFESOR/A DE EDUCACIÓN INICIAL 6
c. Duración de la carrera en años académicos 6
d.Carga horaria total de la carrera incluyendo los espacios de definición institucional 6
e. Condiciones de ingreso. 6
f.Marco de la Política Educativa Nacional y Provincial para la Formación Docente 7
f.i. El papel del Estado en las Políticas Educativas y en Formación Docente 7
f. ii. Marco normativo 13
g. Fundamentación pedagógica de la propuesta curricular 17
g.i. Marco pedagógico referencial 17
g.ii. La propuesta curricular 20
h. Finalidades formativas de la carrera. 23
i. Perfil del egresado. 23
j. Organización curricular 26
1. Definición y caracterización de los campos de formación y sus relaciones 26
2. Carga horaria por campo (expresada en horas cátedra y horas reloj) y porcentajes relativos 28
3. Definición de los formatos curriculares que integran la propuesta 28
4. Estructura curricular por año y por campo de formación (unidades curriculares correspondientes a cada año académico y especificación del tipo de formato) 32
5. Presentación de las Áreas y las Unidades curriculares que componen el Diseño Curricular del Profesorado de Educación Inicial 34
I.CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL 34
1° AÑO 36
APORTES DE SOCIOLOGÍA Y ANTROPOLOGÍA A LA EDUCACIÓN 36
PSICOLOGÍA EDUCACIONAL 39
TEORÍAS DE LA EDUCACIÓN 41
DIDÁCTICA Y CURRICULUM 44
INICIACIÓN A LAS TIC 47
2° AÑO 49
HISTORIA SOCIAL ARGENTINA Y LATINOAMERICANA 49
ESTADO, SOCIEDAD Y EDUCACIÓN 51
FILOSOFÍA Y CONOCIMIENTO 54
3° AÑO 56
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA I 56
FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA 59
COMUNICACIÓN, CULTURA Y TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN 61
4° AÑO 64
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA II 64

II.CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA 66
SUJETOS DE LA EDUCACIÓN INICIAL 68
SUJETO DE NIVEL INICIAL I 68
SUJETO DE NIVEL INICIAL II 71
DIDÁCTICAS DEL NIVEL 74
DIDÁCTICA EN EL NIVEL INICIAL I 74
DIDÁCTICA EN EL NIVEL INICIAL II 77
ÁREA LENGUA 80
PRÁCTICAS DE LENGUA Y LITERATURA 82
LITERATURA INFANTIL 85
DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA INFANTIL 89
ÁREA MATEMÁTICA 92
MATEMÁTICA 94
DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA 96
ÁREA CIENCIAS SOCIALES 98
DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES 103
ÁREA CIENCIAS NATURALES 104
CIENCIAS NATURALES 106
DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS NATURALES I 108
ÁREA ESTÉTICO-EXPRESIVA 109
PLÁSTICA Y SU DIDÁCTICA 111
EXPRESIÓN CORPORAL Y SU DIDÁCTICA 113
MÚSICA Y SU DIDÁCTICA 116
EDUCACIÓN FÍSICA EN EL NIVEL INICIAL 120
III. CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL 123
PRÁCTICA I 124
PRÁCTICA II 127
PRÁCTICA III 129
PRÁCTICA IV 132
6. Propuestas para las Unidades de Definición Institucional 135
6.1. Propuestas de UDI del Campo de la Formación General 136
UDI: EDUCACIÓN EN Y PARA LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN INICIAL 136
6.2. Propuestas de UDI del Campo de la Formación Específica 138
UDI: EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL 138
UDI: ALFABETIZACIÓN INICIAL 141
UDI: EDUCACIÓN TECNOLÓGICA 145
7. Contenidos Transversales 149
ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA 149
EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL 151
EDUCACIÓN RURAL 153
EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE 156
EDUCACIÓN PERMANENTE DE JÓVENES Y ADULTOS 160
8. Programa de Actualización Científico-Académica 163
9. Correlatividades 164
10. Articulaciones y equivalencias del Diseño Curricular 165

GOBIERNO DE LA PROVINCIA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SAN JUAN

10519

RESOLUCIÓN Nº -ME-
SAN JUAN

EQUIPO JURISDICCIONAL

DISEÑO CURRICULAR PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL
Coordinación general
Directora de Educación Superior
Lic. Josefa Sandra Molina
Coordinación de Adecuaciones Curriculares
Susana Aguilar
Equipo técnico
Susana Elizondo

A- INSTANCIA DE TRABAJO INTERINSTITUCIONAL

ISDF Esc. Normal Superior Sarmiento
Gallardo, Adriana del Valle
Rodríguez, Ghilda
Canga, Carlos
Lliteras, María Antonia
Torres, Liliana
Traverso, María Cristina
Ozán, Rosa

ISFD Esc. Normal Superior Gral. San Martín
De los Ríos, Claudia
Cabrera, Liliana
Belli, Rossana
Flores, Elsa Mercedes
Galván, María Irma
Gordillo, Alejandra Mónica
Quiroga, Elena Nancy
Heredia, Analía

ISFD Esc. Normal Sup. Manuel Belgrano
Heredia, Dora
Castro, Lidia Arcelia
Chacoma, Mónica Sonia
Carbajal, María Cecilia
Salvá, María del Carmen
Puchetta, Analía Deolinda
Miralles, Nelly Marta

ISFD San Buenaventura
Muñoz, Susana
Pizarro, Andrea Elizabeth
Moral, Eduardo

ISFD Esc. Normal Sup. Fray Justo Sta. María de Oro
Silva, Mirtha Alida
Aballay, Graciela Bibiana
Cano, Emilse Ascención
Manrique, Luisa Juana
Pezzini, Ana Valeria

ISFD Col. Sup. N° 1 Fuerza Aérea Argentina
Martín, Dora Graciela
Elías, Claudia Beatriz
Chirino, Adriana
Ferro, Judit

ISFD Santa María
Massaccesi, Adriana
Villegas, Adriana
Carrascosa, José Antonio
Rodríguez, Myriam
Fraca, Carina Silvia
Pelizzari, Silvia

ISFD ISPE Domingo Faustino Sarmiento
Guevara, Carlos
Sánchez, Graciela Esther
Páez, Telma Lorena
Porra, Valeria
Rodríguez, Nélida Patricia

UDAP: Alejandra Sampaolesi
Lectura final:
Vives, Mónica del Valle

B-INSTANCIA DE REVISIÓN DE ESPECIALISTAS

I. CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

Grupo 1: Historia Social Argentina y Latinoamericana; Aportes de Sociología y Antropología a la Educación; Estado, Sociedad y Educación
COORDINADOR: Vega Riveros, Arturo
INTEGRANTES
Cortéz, Enrique
Heras, María del Carmen

Grupo 2: Didáctica y Currículum; Teorías de la Educación
COORDINADOR: Incerti, Sylvia
INTEGRANTES
Cano, Emilce
Carbajal, Cecilia
Luna, Eliana
Munizaga, Gladis
Traverso, María Cristina
Zalazar, Cristina

Grupo 3: Filosofía y Conocimieno; Formación Ética y Ciudadana
COORDINADOR: Rusansky, Silvia Judith
NTEGRANTES
Frezza, Nelly
Maratta, María Inés
Massaccesi, Adriana
Petta, Mónica
Ponce, Analía

Grupo 4: Psicología educacional.
COORDINADOR: Porres, Mónica
INTEGRANTES
Castro, Alejandra
Páez, Telma
Porra, Valeria

Grupo 5: Iniciación a las TIC; Comunicación, Cultura y TIC
COORDINADOR: Yornet, Vanesa
INTEGRANTES
Apellido y Nombre
Leonardelli, Verónica
Vargas, Estela

Grupo 6: Investigación educativa I; Investigación educativa II
COORDINADOR: Pelizzari, Silvia
INTEGRANTES
Aguilar, Susana
Villegas, Adriana

II. CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

Grupo 1: Sujeto de NIVEL Inicial I; Sujeto de NIVEL Inicial II
COORDINADOR: Porres, Mónica
INTEGRANTES
Castro, Alejandra
Páez, Telma
Porra, Valeria

Grupo 2: Didáctica de Nivel Inicial I; Didáctica de Nivel Inicial II
COORDINADOR: Incerti, Sylvia
INTEGRANTES
Cano, Emilce
Carbajal, Cecilia
Luna, Eliana
Munizaga, Gladis
Traverso, María Cristina
Zalazar, Cristina

Grupo 3: Área Lengua
COORDINADOR: López, Fabiana Alejandra
INTEGRANTES
Arnau, María Pía
Maggio, María Eugenia
Palou, Cecilia
Pinto, Viviana Mabel
Tejada, Ariadna
Tejada, Rosa
Vives, Mónica del Valle

Grupo 4: Área Matemática
COORDINADOR: Torres, Beatriz
INTEGRANTES
Lucero, Beatriz
López, Mary
Olivieri, Margarita

Grupo 5: Área Ciencias Naturales
COORDINADOR: Heredia, Dora Vicenta
INTEGRANTES
Abad, Silvia
Fernández, Aurelia
Figueroa, Mercedes Ruth
Páez Rubia, María Cristina
Sánchez, Rosana Cristina
Vedia, Liliana
Villavicencio, Alicia Mónica

Grupo 6: Área Ciencias Sociales
COORDINADOR: Pelaytay, Mónica Carina
INTEGRANTES
Galván, María Irma
Heras, María del Carmen
Rivero, Myriam Johana

Grupo 7: Área Estético Expresiva
COORDINADOR: Prof. Bibiana Aballay
INTEGRANTES
de Cara, Silvana
Ferreyra, Irene
Graffigna, Patricia Isabel
Lloveras, María Inés
Mas, Stella Maris
Rodríguez, Alejandra Alicia

III. CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL

COORDINADOR: Traverso, Cristina
INTEGRANTES
Cano, Emilse
Castro Manzur, Lidia Arcelia
Quiroga, Elena
Salvá, María del Carmen

CONTENIDOS TRANSVERSALES

Alfabetización Académica
López, Fabiana
Tejada, Ariadna
Educación Sexual Integral
Aravena, Estela Beatriz Del Valle
de Los Rios, Claudia
Díaz Alonso, María Inés
Martín, María Mónica
Massaccesi, Adriana
Páez Rubia, María Cristina
Puchetta, Analía Deolinda
Educación Rural
Posse, Nancy
Educación Intercultural Bilingüe
Aguilar, Susana (Revisión)
Educación Permanente De Jóvenes y Adultos:
Gallardo, Martha

PROPUESTAS DE UDI

UDI: Educación en y para la Diversidad
Aguilar, Susana
UDI: Educación Sexual Integral
Aravena, Estela Beatriz Del Valle.
De los Ríos, Claudia.
Díaz Alonso, María Inés
Martín, María Mónica.
Massaccesi, Adriana
Páez Rubia, María Cristina.
Puchetta, Analía Deolinda.
UDI: Alfabetización Inicial
Vives, Mónica del Valle
UDI: Educación Tecnológica
Mas, Alicia

ANEXO I

PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL

a. Denominación de la carrera: PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL

b. Título a otorgar: PROFESOR/A DE EDUCACIÓN INICIAL

c. Duración de la carrera en años académicos

La carrera Profesorado de Educación Inicial se desarrolla en 4 (cuatro) años de Educación Superior, con un total de 2640 horas reloj. La Jurisdicción establece hasta un máximo del 10% de la carga horaria total para la instancia de Definición Institucional.

A los efectos del cálculo total de las horas del plan de estudios, se unifica su consideración a 32 (treinta y dos) semanas de clase por cada año de la carrera, 16 (dieciséis) semanas por cuatrimestre.

d. Carga horaria total de la carrera incluyendo los espacios de definición institucional.

Profesorado de Educación Inicial			
Total de horas	Hs. áulicas	Hs. reloj	Porcentajes relativos (%)
	3.962	2.640	100%

e. Condiciones de ingreso.

Para ingresar como alumno a las instituciones de Nivel Superior, se debe haber aprobado el Nivel Secundario o el Ciclo Polimodal de enseñanza. Excepcionalmente, los mayores de 25 años que no reúnan esa condición, podrán ingresar siempre que demuestren, a través de las evaluaciones que la provincia de San Juan establezca, que tienen preparación y/o experiencia laboral acorde con los estudios que se proponen iniciar, así como aptitudes y conocimientos suficientes para cursarlos satisfactoriamente (Ley 24.521, Tít. II, Cap. 2, art. 7).

La Resolución CFE N° 72/08 sostiene en el Anexo II, el apartado 2.9 "el ingreso directo, la no discriminación y la igualdad de oportunidades y un nuevo reparto de responsabilidades inherentes al proceso formativo que vincula a formadores y estudiantes". En consecuencia, los Institutos formadores implementarán instancias de nivelación de competencias básicas y orientación vocacional, que adoptarán modalidades específicas en los ISFD, previas al inicio del primer año de la carrera. Asimismo, se debe asegurar la implementación de diversas acciones de acompañamiento al estudiante desde el ingreso al ISFD, tendientes a favorecer el cursado y la permanencia en el sistema a través de Talleres, Jornadas de Reflexión, Tutorías, Becas, entre otras.

f. Marco de la Política Educativa Nacional y Provincial para la Formación Docente

f.i. El papel del Estado en las Políticas Educativas y en Formación Docente[1]

Cualquier abordaje que pretendamos realizar sobre las cuestiones educativas en general y sobre las políticas de Formación Docente en particular, deberá situarse en el contexto socio-histórico, en la compleja trama de procesos sociales en el que éstas acontecieron o acontecen. En este sentido, resulta ineludible analizar -aunque más no sea sucintamente- el papel que las políticas de Estado han tenido y tienen en su devenir, para poder lograr una comprensión más próxima de su significado. Una dimensión importante de las políticas públicas vinculadas a la educación es aquella que parte de reconocer que las mismas son Políticas de Estado. Por este motivo se hallan imbricadas a la complejidad de "lo estatal" y su dinámica; en el sentido de su vinculación con las expresiones materiales de éste, esto es, las instituciones en las que cobra corporeidad, se manifiesta y canaliza; como así también el conjunto complejo de objetivaciones en las que adquiere existencia social concreta. Estas formas no son fijas, sino que se van modificando según los cambios que acontecen en la estructura material de la sociedad en un proceso dialéctico en el que se interdeterminan e interpenetran mutuamente las instituciones y la realidad material en un contexto socio-histórico determinado. También significa que tanto la idoneidad de instrumentos particulares de política, como las formas generales de intervención "no solamente variarán con cambios en la estructura económica sino también con cambios en el balance de fuerzas políticas".

Como corolario de lo anteriormente expresado, puede decirse que el Estado lejos de entenderse como un bloque monolítico y homogéneo, presenta grietas, surcos o fisuras en los que pueden advertirse complejos intereses en pugna e intersticios desde los cuales una correlación de fuerzas emergentes podrá atribuirle una nueva significación.

Del Estado de Bienestar al Estado Neoliberal

Si ponemos en perspectiva histórica esta concepción de Estado, que podríamos sintetizar como un "estar siendo en tensión", podremos ver las diferentes configuraciones que éste asumió a lo largo del tiempo en etapas históricas bien diferenciadas, en función del modo en que fueron sintetizando y decantando distintas correlaciones de fuerzas.

En nuestro país, a mediados del siglo veinte, fuimos capaces de construir un Estado que desplegó políticas sociales vinculadas a la idea de universalización de los derechos ciudadanos (aunque dicho propósito no se logró en toda su dimensión). Esta etapa histórica que, bajo el influjo de un decidido intervencionismo de Estado, ligado a la emergencia de sectores sociales populares; asumió la denominación de Estado de bienestar por su profundo sentido social y significó una cualitativa superación de situaciones que, tanto en el ámbito de la vida social como de la educación, habían dejado

[1] En este apartado, se ha respetado el texto original de Res. N° 2857-ME-2009. Aprobación de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales de los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria. Anexo 1. Fundamentos de la Formación Docente Inicial.

su sello de exclusión sobre vastos sectores de la sociedad desde finales del siglo XIX. En lo concerniente al ámbito de las políticas educativas, las líneas rectoras de la educación nacional rubricaron un modelo educativo tradicional con un marcado carácter pedagógico positivista con sus diversas manifestaciones tales como conductismo, enciclopedismo, transmisionismo, estructura piramidal del Sistema Educativo Tradicional con su carácter selectivo entre otras. El surgimiento del Estado de Bienestar en Argentina se dio en un momento en el que una nueva correlación de fuerzas advino en la escena política y social y fue capaz de lograr la inclusión de estos grupos históricamente relegados por la configuración estatal que le antecedió. Así, las políticas educativas aparejaron una decidida ampliación de la cobertura escolar, una ambiciosa política de obras públicas, la construcción de nuevos edificios escolares que tuvieron un significativo impacto en términos de la democratización de la educación y de sus potencialidades de incidir sobre la movilidad social ascendente.

La aplicación de las políticas desarrollistas, a partir de finales de la década del cincuenta, sustentadas en criterios de tecnificación, racionalización y eficiencia, hicieron que la educación produjera un giro sustancial y se asimilara subordinadamente como un subsector auxiliar de la economía, pues se pretendía que preparara de recursos humanos eficientes -desde la aplicación de la Teoría del Capital Humano- para alcanzar el desarrollo económico. Esto explica la importancia que asumió el "eficientismo pedagógico" y la aplicación de teorías modernizantes de la planificación que ponían esa tarea estratégica en manos de especialistas, desplazando a los maestros, a los educadores, al plano de meros ejecutores de saberes y acciones que se producían y validaban en otros sectores del quehacer académico y social.

La educación en este período se convirtió en una de las formas de inversión más importantes, entendiéndola desde un sentido utilitario. Las notas de racionalismo y universalismo hicieron de las pedagogías desarrollistas una verdadera "pedagogía de la dependencia", alentando la adopción de formas culturales de países desarrollados e impidiendo la creación autónoma y original. Cuando las políticas neoliberales comenzaron a corporeizarse, desde mediados de los setenta de la mano del modelo económico impuesto por la última dictadura militar, se asociaron a un proceso político de marcado sesgo autoritario, el totalitarismo de Estado, y se transformaron en una constante de la escena política y social que asumió un pretendido carácter de "ordenador social" sobre la base de los intereses económicos hegemónicos de los sectores tradicionales y de la intolerancia frente a las diferencias políticas e ideológicas.

La educación en esta etapa se caracterizó por su desvinculación con otros ámbitos de la vida que eran negados o silenciados. Lo enseñado no encontraba su correlato con lo que acontecía en el país, reduciéndose a planteos teóricos escindidos de la realidad. El carácter "ascético y moral" fue la nota distintiva, esto se sustentó en pedagogías personalistas cuyo sentido implícito, fue desideologizar la educación.

Algunas de las características políticas más notorias de este momento como por ejemplo las persecuciones y la censura, también se manifiestan en el escenario educativo, constituyéndose en práctica corriente las represalias contra quienes no adaptaban su accionar a las prescripciones del orden vigente. La expulsión de docentes, el control de las actividades tanto de los alumnos como de sus familias, la selección arbitraria del material didáctico, la exigencia de cierta uniformidad en la presentación física fueron frecuentes y cotidianas.

Los pilares que sostenían este modelo fueron el orden y la disciplina, aunque en teoría se hablaba de apertura y participación. Así se profundizó una disociación entre el discurso y la realidad, lo que se vio reforzado por el énfasis que se puso en "cultivar la interioridad del hombre" sin hacer mención a la relación y ubicación de éste en la sociedad.

El propósito explícito fue "erradicar la subversión", hecho que justificó la búsqueda implícita y permanente de la desideologización y legitimación de los métodos utilizados para tal fin. Para lograr este cometido la política educativa dejó asentado que la función de los docentes consistía en "transmitir" los conocimientos que el gobierno militar creía pertinente. De este modo, se produjo un progresivo vaciamiento de contenido y la sustitución deliberada de ciertos saberes por otros funcionales a los intereses del régimen.

Después del ansiado retorno a la democracia en los ochenta, durante la década del noventa se profundizaron procesos neoliberales, iniciados a partir de 1976, que habían dado como resultado un aumento en la brecha de desigualdad social y consecuente polarización de la sociedad, trayendo aparejados profundos efectos entre los que podemos advertir un "sangrado" de los sectores más débiles de la sociedad argentina, hecho que modificó sustancialmente la composición de la estratificación social. De modo tal que las posibilidades de alcanzar mejores estándares de seguridad, salud, justicia y sobre todo educación pasaron a ser "el privilegio de unos pocos y la carencia de muchos". En los años 2002 y 2003, la crisis económica llevó a casi el 60 % de la población a caer por debajo de la línea de pobreza y, más de un quinto, en la indigencia, al tiempo que la desocupación se elevaba más del 21 % y los salarios reales de los trabajadores se reducían significativamente. El Estado neoliberal cosificó al hombre convirtiéndolo en un objeto de sus políticas y no en un sujeto social con protagonismo histórico. Bajo la retórica de la "no intervención" en la dinámica de la economía de mercado, intervino a través de procesos tales como los de privatización o de ajuste a favor de determinados intereses económicos. Generó niveles históricos de pobreza y exclusión social, limitando el ejercicio pleno de derechos sociales, laborales y ciudadanos de muchos argentinos. Desde la lógica del individualismo, la eficiencia y la competitividad atomizó el Sistema Educativo Nacional reduciendo lo educativo a la lógica del mercado, dejando en situación de desprotección a los sectores más carenciados y vulnerables de la sociedad.

La Formación Docente en la Historia

Desde que la formación docente fue llevada al nivel superior a finales de la década del sesenta, como una respuesta a la necesidad de superar el histórico "magisterio" y profesionalizar el sector sobre la base de las demandas tecnocráticas propias del modelo desarrollista, ha pasado un largo tiempo. Un denominador común de las modificaciones que se llevaron adelante en la formación de formadores, es que los cambios se hicieron en el terreno de "cambios de planes" a partir de nuevas miradas, en algunas ocasiones, desde la modificación de los sustratos epistemológicos que le daban sustento y no en el seno de políticas integrales dirigidas al sector.

En el país, la experiencia de transformar las instituciones educativas solamente por la vía de cambios de planes de estudio, de normativas o de "formatos institucionales y/o curriculares", ha sido en muchas

ocasiones una constante. Muchas veces estos cambios fueron realizados de manera verticalista dejando de lado la participación de los sujetos involucrados en la cotidianeidad de los procesos educativos. La terciarización de la Formación Docente, hacia finales de los sesenta, fue la respuesta a una necesidad que se saldó con un aumento de años de estudios, al tiempo que se continuó abrevando pedagógicamente en los mismos supuestos epistemológicos y no significaron una superación de la compartimentalización del conocimiento, la rigidez y la disociación teoría-práctica del modelo positivista imperante desde tiempos decimonónicos.

El viejo Profesorado de Enseñanza Primaría es, tal vez, el más fiel exponente de una formación positivista en la que se ponía de manifiesto una fragmentación de los contenidos con una casi nula relación de la formación teórica con la realidad escolar cotidiana, excepto las breves instancias de práctica en los departamentos de aplicación y la etapa de residencia.

Hacia finales de los ochenta el MEB (Maestros de Enseñanza Básica) intentó superar la atomización del conocimiento a partir de una nueva conformación del mismo en áreas, con instancias estratégicas (a partir de tiempos y espacios institucionales rentados y destinados a tal fin) de inter e intra - disciplinariedad. Su sustento epistemológico provenía desde las teorías de la problematización. Simultáneamente se aspiró a abordar la complejidad de la relación de la teoría y la práctica, propendiendo a un contacto diversificado con la realidad a través de la etapa de residencia en tres instancias diferenciadas: residencia formal, residencia no formal y residencia de investigación.

El PTFD (Programa de Transformación de la Formación Docente) a principios de la década del noventa, fue un programa piloto que sentó las bases de una transformación de la formación llevando a tres años la misma, introduciendo la noción de funciones en los ISFD (Formación, Capacitación e Investigación) y desdoblando la formación en un área de formación general y otra de formación especializada e introduciendo la concepción de formación permanente dentro de la cual la formación inicial es sólo una instancia.

Desde una concepción tecnocrática y eficientista que emanaba del Estado neoliberal se promovió un sistema de acreditación académica, para los Institutos Formadores, a partir del cual se podría establecer un "ranking de calidad" que impactaba en las certificaciones y titulaciones que estos emitieran, desconociendo los circuitos de calidad diferenciados que el mismo sistema estaba alentando. A partir de esto tomó forma institucional y política la amenaza y concreción del cierre de ISFD y el miedo se convirtió en una constante cultural de la formación docente de aquel entonces. Dicho proceso, que en apariencia propendía a lograr márgenes aceptables de "calidad" en el sistema formador, estuvo mediatizado por la lógica y la racionalidad propia del modelo instalado. A la luz de esos razonamientos, la evaluación de la calidad fue el argumento que sustentó el accionar del momento en el marco de las exigencias de los organismos de crédito internacionales.

Como un reflejo de lo que sucedía en las relaciones a nivel macro-político en términos de dependencia con respecto al capitalismo transnacional; lo educativo acusó fuertes impactos. La sistemática reducción de la oferta de formación estaría apoyada en una política general de reducción del gasto público. La sujeción de la reforma educativa a la lógica del ajuste estructural provocó simultáneamente una creciente disminución de puestos de trabajo para los profesores del nivel superior, la imposición de diferentes reglas de juego para conservar los cargos con cambios reiterados de los parámetros para el ingreso y la permanencia en la carrera docente. Se impuso la presencia de procesos de mercantilización

de la educación, abusando de las necesidades de los docentes de mantener su trabajo y asegurar la subsistencia en contextos de creciente pauperización.

Una Nueva Concepción del Estado y las Políticas de Formación Docente.

Los cambios que se han comenzado a delinear en distintos niveles de complejidad, agregación y especificación referidos a la Formación Docente, se fundan en una nueva concepción de Estado, que asume la responsabilidad histórica de superar cualitativamente las políticas de la década pasada que dejaron sus marcas de exclusión social.

Desde una concepción inclusiva y de base popular del Estado, que pretende superar las fracturas y contradicciones que dejó la década pasada en la escena social en general y educativa en particular, la sanción de las Leyes de Financiamiento Educativo, de Educación Nacional representan un quiebre material y simbólico con la política educativa de los noventa.

Arribar a la definición de que la educación, como un derecho social, fue el fruto de las luchas por la expansión y democratización de una escuela pública capaz de asegurar a las clases populares condiciones para el ejercicio de sus derechos, fue un logro de corte colectivo, hecho que se tornó plausible con la consolidación del Estado como garante del derecho social a la educación y con políticas acordes a tal fin (Resolución CFE- 24/07).

El Estado recupera el papel de garante de la educación y ésta es reconocida como derecho social (Artículo 2°, LEN: La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado), hecho relevante en el contexto de un país cuya carta magna enuncia los

Derechos como individuales.

Centrando el análisis en la Formación Docente, se avanza con fuerte decisión política, sobre la necesidad de recuperar una formación de carácter nacional, capaz de superar la fragmentación y atomización de los últimos años, Al interior de la misma se introducen cambios, no sólo en la formación inicial como es el hecho de haber llevado a cuatro años de duración las carreras de Formación Docente, sino asumiendo el desafío político que se vincula con la idea de profesionalización y que implica la necesidad de profundizar dicha formación sobre la base de una relación dialéctica entre el saber académico y las prácticas cotidianas en las escuelas; como así también el desarrollo institucional, curricular y profesional.

La creación del Instituto Nacional de Formación docente refleja la jerarquización, articulación y dinamización que ha asumido la Formación Docente como política de Estado y como una cuestión estratégica de carácter nacional para la mejora del sistema educativo en su totalidad, hecho que se ve fortalecido por la presencia de condiciones de contexto que pretenden un abordaje progresivo de los problemas estructurales, sin descuidar un presente que aún aparece con marcadas desigualdades y con demandas que no pueden ser soslayadas.

Por la Resolución CFE- 24/07 se aprobaron los Lineamientos Cuticulares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Se ha trabajado y se sigue trabajando a nivel nacional, regional y jurisdiccional en procesos de construcción de tos Diseños Curriculares, sobre la base de los citados lineamientos y las

realidades y experiencias regionales y provinciales de carácter participativo y pluralista, en los que los docentes de los diferentes institutos han podido discutir y generar los acuerdos y consensos necesarios para las formulaciones de los Diseños Curriculares para los Institutos formadores de la Jurisdicción. En este marco, la Provincia se abocó a encarar dichos procesos atendiendo simultáneamente, desde una perspectiva integral, tanto el desarrollo institucional y curricular, sus fundamentos lógicos y epistemológicos, como las condiciones institucionales y del trabajo docente y de los alumnos de los ISFD.

Democratización de los ISFD

Por diversos y complejos aspectos, tanto profesores, como estudiantes de los ISFD no pudieron asumir como propias las banderas del co-gobierno. La Ley Federal de Educación produjo una dicotomización del nivel superior, en virtud de la cual la Formación Docente en los Institutos Formadores se definió por la negativa, es decir, "Nivel Superior No Universitario". Así se constituyó, al interior del sistema educativo, una estructura discriminatoria de tal suerte que un joven que estudia en la universidad con idéntica edad y características intelectuales podía ejercer más derechos políticos y pedagógicos que otro estudia en un ISFD. Podía elegir a su gobierno educativo y organizar con autonomía sus estudios, mientras que los jóvenes del ISFD continuaban sujetos a un régimen de escuela secundaria.

Tanto los profesores, como los jóvenes que asisten a los ISFD poseen los mismos derechos y obligaciones que los que asisten a las universidades públicas y, consecuentemente, se debe garantizar su pleno ejercicio.

La construcción de una cultura democrática en los ISFD, que forma parte de la identidad de la formación docente en su totalidad, debe ser un elemento curricular central en los procesos de formación de los estudiantes, en la construcción de los aspectos profesionales del trabajo docente y en la conformación histórica de las culturas institucionales.

Toda transformación de base democrática deberá partir por reconocer la trayectoria histórica de las instituciones de formación docente; integrar a los educadores, graduados y estudiantes como protagonistas del cambio, y proponer un proyecto de educación inclusivo. En este sentido, también se debe considerar que tanto la democratización de las instituciones, como la articulación de las mismas con la comunidad sociocultural donde se insertan; deberán ser la institucionalización y organización de un espacio que favorezca una profunda relación horizontal de las instituciones formadoras a su interior y en sus complejas relaciones con escuelas las asociadas y la comunidad.

Hacia una Concepción Integral de la Formación

La Ley de Educación Nacional expresa con absoluta claridad en el Artículo 72° que la Educación Superior tiene como funciones, entre otras, la formación docente inicial, la formación docente continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa.

Históricamente, con la excepción del PTFD, se concibió la instancia de formación como aquella que se refería y orientaba a los futuros formadores. Así, se sesgó su integralidad, ya que se pensó con un sentido reduccionista, asimilándola a la noción de formación inicial o básica, en el ámbito de procesos de enseñanza y de aprendizaje en el aula, desconociendo dos aspectos centrales de la formación en su sentido amplio: la formación en servicio y la investigación.

No ha existido en las últimas décadas, salvo el programa citado líneas arriba, una política pública generalizada, sistemática y de carácter de intervención activa en los procesos de formación en servicio.

Al concebir la Formación Continua y el Desarrollo Profesional, como una actividad permanente, articulada con la práctica concreta de los docentes y orientada a responder a las necesidades del profesorado y a sus contextos de actuación; surge la posibilidad de institucionalización de una noción integral de la formación en la que formación inicial, en servicio e investigación se imbrican dialécticamente y aparecen indisolublemente relacionadas entre sí formando parte del puesto de trabajo de los educadores del nivel superior.

Se postula una institución formadora que pueda albergar, con un despliegue de funciones instituidas y orgánicamente articuladas, la trama compleja de elementos que constituyen la formación desde este sentido integral.

El hecho de que la Formación Docente haya logrado un espacio propio en el nivel superior, que se reconoce por la afirmación de su especificidad, entraña un complejo desafío político que pone de relieve la importancia que la producción y validación de conocimientos representa para este nivel del Sistema Educativo. Supone reconocer el potencial de la investigación en los ISFD y reivindicar la investigación como trabajo de construcción de conocimientos, objetivados en producciones que puedan ser sometidas al escrutinio y a la disponibilidad pública.

Por otra parte, el compromiso por la afirmación de la especificidad de la Formación Docente y su importancia, en tanto constitutiva del Nivel Superior, también tiene implicancias en la necesidad de consolidar un proceso sólido de democratización de los Institutos Formadores y garantizar importantes y significativos niveles de participación de los distintos sectores. Si bien la discusión en torno a la conformación de espacios de participación, deliberación y toma de decisiones colegiadas en los ISFD, es de larga data y reconoce un sentido reclamo de los diversos sectores que forman parte del quehacer de la Formación Docente, éstos aún no lograron conformarse ni tener verdadera incidencia en su devenir.

Es débil la presencia de instancias democráticas con peso específico propio en la cotidianeidad de los Institutos de la provincia. Este paso entrañará una sustancial modificación en la concepción de los procesos de decisión al interior de los ISFD, en tanto éstos estarán mediatizados por un carácter colectivo que horizontalizando ciertos procesos institucionales podrán dar cuenta de la pluralidad de intereses y necesidades.

f. ii. Marco normativo

La función principal del Sistema de Formación Docente es contribuir a la mejora general de la educación argentina y sus propósitos específicos son brindar la formación inicial y continua a los agentes que se desempeñan en el sistema educativo, en el marco de las políticas educativas que establece la Ley de Educación Nacional, y favorecer la producción de saberes sobre la enseñanza, la formación y el trabajo docente, teniendo en cuenta que la tarea sustantiva de la profesión requiere conocimientos específicos y especializados que contemplen la complejidad del desempeño docente. Las funciones básicas asignadas al sistema formador en la LEN refieren a la Formación Inicial, la Formación docente continua, el Apoyo pedagógico a las escuelas y la Investigación (Res. CFE N° 30 /07).

La Formación docente se encuentra enmarcada en los lineamientos de la política nacional de formación docente que surgen a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 (L.E.N.), la creación del Instituto de Nacional de Formación Docente y las definiciones de la política educativa de orden nacional y jurisdiccional vinculadas a este tema (Ley Nº 1327-H: Ley de Educación de la Provincia, 2015).

El Sistema Nacional de Formación Docente se organiza institucionalmente en todo el país entorno a principios de integración federal y convergencia de las políticas jurisdiccionales con la política nacional. Las políticas y estrategias de formación docente son concertadas en el ámbito del Consejo Federal de Educación y coordinadas federalmente por el Instituto Nacional de Formación Docente. La gestión del sistema formador docente se organiza en la jurisdicción en torno a la Dirección de Educación Superior que establece instancias sistemáticas para la articulación de políticas y la concertación de acciones y proyectos, en lo atinente a su competencia, con el conjunto de las áreas de gobierno, instituciones de formación docente bajo su órbita, universidades y organizaciones gremiales. Son sus responsabilidades la gestión del sistema formador, planeamiento del mismo, desarrollo normativo, evaluación sistemática de las políticas, acompañamiento institucional y vinculación con las escuelas, las universidades y el entorno social y cultural. Así como la planificación de la oferta, el diseño organizacional de las instituciones bajo su órbita y el diseño de las políticas de evaluación del sistema (Res. CFE 72-08).

En una primera instancia, el proceso de renovación curricular de la Formación Docente buscó superar la fragmentación existente en el Sistema Formador nacional con el fin de unificar las propuestas formadoras y favorecer la movilidad de los estudiantes dentro del sistema. Las Resoluciones del Consejo Federal de Educación que reflejan los de acuerdos federales en relación al desarrollo curricular son Res. CFE N° 24/07, 74/08 y 83/09.

Los Lineamientos Curriculares Nacionales (Res. CFE N°24/07), se fundan en los principios, derechos y garantías definidos en la Ley de Educación Nacional, concibiendo a "la educación y el conocimiento como un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado" y como "una prioridad nacional que se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación", garantizando "el acceso de todos los ciudadanos a la información y al conocimiento como instrumentos centrales de la participación en un proceso de desarrollo con crecimiento económico y justicia social" (L.E.N., artículos 2,3 y 7).

La misma Ley de Educación establece, en su art. 71, que 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". Es parte constitutiva del nivel de Educación Superior y tiene como funciones, entre otras, la formación docente inicial, la formación docente continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa (L.E.N., art 72).

La formación de los docentes es un proceso permanente, que acompaña todo el desarrollo de la vida profesional. En particular, la formación docente inicial se concibe como una de las oportunidades que

brinda la educación para "desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas y promover en cada una de ellas la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común" (L.E.N., artículo 8). Posee una importancia sustantiva, generando las bases para la intervención estratégica, en su dimensión política, socio-cultural y pedagógica, en las escuelas y en la enseñanza en las aulas.

Uno de los objetivos de la política nacional de formación docente, explicitados por la L.E.N. en su artículo 73, es el de "otorgar validez nacional a los títulos y las certificaciones para el ejercicio de la docencia en los diferentes niveles y modalidades del sistema". Corresponde al Ministerio de Educación de la Nación establecer, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, los criterios de regulación del sistema formador docente, el registro de los institutos de educación superior, así como la homologación y registro nacional de títulos y certificaciones (L.E.N., art. 78). A partir de estos principios la Res. CFE N° 74/08 aprobó el documento sobre "Titulaciones para las carreras de Formación Docente" junto con su "Cuadro de Nominaciones de Títulos" y, a través de la Resolución CFE N° 83/09, las denominaciones de los títulos para las carreras de Profesorado de Educación Superior, con sus respectivos alcances.

Los Lineamientos Curriculares Nacionales constituyeron el marco regulatorio y anticipatorio de los diseños curriculares jurisdiccionales y las prácticas de formación docente inicial, para los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional. En este marco, la Provincia de San Juan autorizó el despliegue curricular del Plan de Estudios Jurisdiccional del Profesorado de Educación Primaria por Res. N° 1514- ME-2009 y rectificatoria Res. N° 2261-ME-2009 y del Plan de Estudios Jurisdiccional del Profesorado de educación Inicial por Res. N° 1515-ME 2009. Los Diseños Curriculares Jurisdiccionales para los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria se aprobaron mediante la Res. N° 2857-ME- 2009, luego de un proceso de construcción colectiva con la participación de diversos actores ligados a la Formación docente de Nivel Primario e Inicial de gestión estatal y privada, la asociación gremial y la Universidad Nacional de San Juan y estuvieron vigentes en las cohortes 2009-2015.

En la presente década, la formación inicial y continua de los docentes se ha establecido como una política de estado de carácter prioritario y estratégico para la educación argentina. En este sentido, la Res. CFE N° 140/08 estableció que las autoridades jurisdiccionales producirán gradualmente las acciones y regulaciones que posibiliten, a partir del año 2012, formular e implementar el planeamiento y adecuar la organización de sus respectivos sistemas formadores, a las condiciones y características establecidas en su Anexo.

Por su parte, la Res. CFE N° 188/12 diseña y aprueba el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016 en el cual se expresan necesidades e intereses colectivos para el mejoramiento de la calidad de la educación nacional. Estas tareas implican el fortalecimiento de la Formación Docente a partir de una reflexión permanente, que contribuya a superarse a sí misma, a constituir formas innovadoras para el abordaje de las problemáticas escolares y a mejorar las condiciones educativas para los estudiantes, los profesores y las instituciones en su conjunto. Entre sus objetivos se detiene específicamente en los recursos TIC, cuando afirma en la Política VI, Consolidar La

Formación Pedagógica con Recursos Digitales, que se debe "Formar a los formadores y los futuros docentes en la inclusión de recursos tecnológicos en sus prácticas pedagógicas, ofreciéndoles un espacio virtual como soporte de sus acciones y potenciar esta formación integrándolos en una red virtual de formación docente".

En la práctica, los diseños curriculares no alcanzan por sí mismos para sostener los procesos y resultados de la formación; por ello, es necesario considerar las dinámicas y los contextos institucionales y organizacionales que posibilitan y dinamizan su desarrollo. La misma Res. 24/07 establece que "la estructura, organización y dinámica curricular de la formación docente inicial deben ser periódicamente revisadas con el fin de mejorarla, adecuarla a los desafíos sociales y educativos y a los nuevos desarrollos culturales, científicos y tecnológicos" y destaca que la gestión integral incluye el seguimiento y evaluación del propio currículo y de los diseños curriculares con el fin de perfeccionar la formación del estudiante y mejorar la calidad de la enseñanza. Las propuestas formativas y el desarrollo del currículo se constituyen, de este modo, en objeto de análisis, reflexión y evaluación permanente. Desde esta perspectiva, la evaluación es tanto un problema político como técnico y ético.

En este marco, la revisión de las propuestas curriculares vigentes para la Formación Docente Inicial de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria de la Provincia de San Juan, se sostuvo en una concepción de gestión participativa y democrática de deliberación curricular, a partir del reconocimiento de las experiencias y la historia de los institutos formadores de la provincia, de gestión estatal y privada, para promover la apropiación y la autoría colectiva de sus propios docentes, la jerarquización de la Formación Docente y la innovación educativa. Por ende, en la elaboración de las Adecuaciones del Diseño Curricular Jurisdiccional se recuperaron los aportes de los profesores de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) de la Provincia de San Juan, que han participado en diferentes instancias de consulta, debate y producción de estos materiales y de diversas instituciones y organizaciones vinculadas a la Formación Docente.

En la reformulación se han considerado los criterios establecidos por la Resolución CFE Nº 24/07, Lineamientos curriculares para la Formación Docente Inicial; las orientaciones específicas planteadas por las Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares del Profesorado de Educación primaria (Hisse, 2009) del Instituto Nacional de Formación Docente y los Dictámenes de la Co.F.Ev. emitidos en 2009 para los DCJ de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria. Además, se tuvieron en cuenta los resultados de las evaluaciones del Desarrollo curricular realizadas en el año 2011 y 2014 y los documentos emanados de estas instancias evaluadoras, tales como el Informe Jurisdiccional de la Comisión Externa del Dispositivo de Evaluación SJ (2011/2012), Informe INFD "Mejores docentes para mejores escuelas" (2012), Informe del Área de Desarrollo Curricular "Estado de situación de la renovación curricular de la formación docente inicial" (2014). Como así también, la normativa jurisdiccional vigente, Res N° 1514 y 1515-ME-2009 y la Res. 2857-ME 2009 de aprobación de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales para los Profesorados de Educación inicial y de Educación Primaria en el año 2009.

Los avances producidos en el Sistema Formador requirieron la actualización del procedimiento y los requisitos para otorgar la Validez Nacional a los Títulos y Certificaciones correspondientes a los estudios de formación docente que se plasmaron en la Res. CFE 1588/12. En virtud de ello, se ha respetado el formato establecido en dicha Resolución, en la que se disponen los componentes del presente Diseño

Curricular y los procedimientos a seguir para la tramitación de la solicitud de Validez Nacional de Títulos y Certificaciones.

g. Fundamentación pedagógica de la propuesta curricular.

g.i. Marco pedagógico referencial

La Formación docente implica un proceso continuo, que no se agota en la Formación inicial, sino que acompaña a toda la vida profesional de los docentes dada la trascendencia social, cultural y humana de la docencia. En particular, la Formación inicial tiene gran importancia, desde el momento que sienta las bases de ese proceso, configura los núcleos conocimientos y prácticas y habilita para el desempeño laboral en el sistema educativo.

La **docencia** es considerada "una profesión cuya especificidad se centra en la enseñanza, entendida como una acción intencional y socialmente mediada para la transmisión de la cultura y el conocimiento en las escuelas, como uno de los contextos privilegiados para dicha transmisión, y para el desarrollo de potencialidades y capacidades de los alumnos (...) caracterizada por "la capacidad para contextualizar las intervenciones de enseñanza en pos de encontrar diferentes y mejores formas de posibilitar los aprendizajes de los alumnos y apoyar procesos democráticos en el interior de las instituciones educativas y de las aulas, a partir de ideales de justicia y de logro de mejores y más dignas condiciones de vida para todos los alumnos"[2].

Se reconoce a la **educación** como una práctica productora y transformadora de sujetos. La experiencia educativa entrama una interacción entre sujetos socialmente situados y conocimiento socialmente legitimado, que interviene mediando entre los sujetos y su contexto histórico-social particular. Constituye un proceso político, histórico y social que encierra en sí la necesidad de la transformación y, al mismo tiempo, posee un carácter de conservación que otorga identidad, sentido y temporalidad a las prácticas educativas y a las instituciones en las que se llevan a cabo.

En este sentido, se considera que la **enseñanza** es una práctica de medición cultural situada, intencional, reflexiva y crítica, con cierto grado de sistematicidad, condicionada por su historicidad y su contexto. Es una práctica pedagógica que se construye en la transmisión de conocimientos y el diseño de las estrategias más adecuadas para el logro de los aprendizajes en el marco de la diversidad de los alumnos y en contextos diferenciados. Como actividad institucionalizada, requiere de la intervención en escenarios escolares y áulicos e implica una cierta regularidad de sus pautas de acción, distribución de roles, tareas, tiempos y espacios. En tanto es también una práctica política y social, posibilita un proceso permanente de distribuciones y redistribuciones de bienes culturales. Asimismo, la enseñanza es una acción compleja que requiere de la reflexión y comprensión de las dimensiones socio-políticas, histórico-culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinarias para un adecuado desempeño en las escuelas y

[2] Res. CFE N° 24/2007. Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. ME.INFD.

en los contextos sociales locales, cuyos efectos alcanzan a los alumnos en distintas etapas de importancia decisiva en su desarrollo personal y social.

En la enseñanza se establece un vínculo pedagógico con un sujeto que aprende. Aprender es un derecho y un deber que compromete al sujeto en su totalidad. Se aprende a partir de la necesidad, la curiosidad, cuando se generan el deseo de saber y de aprender. El **aprendizaje** es un proceso de transformación sucesiva del que aprende, como una actividad compleja de apropiación y producción de nuevos significados y sentidos, desarrollada en la trama inescindible de procesos corporales y mentales, emocionales y cognitivos, que se producen en el seno de un funcionamiento intersubjetivo[3]. En toda situación de aprendizaje, el estudiante pone en juego sus saberes cotidianos, sentidos y representaciones acerca de lo que significa aprender, que influyen en la valoración que hace de sí mismo y que tienen efectos duraderos y resistentes al cambio por haber sido incorporados en procesos de socialización en su historia escolar.

Las instituciones formadoras de docentes, se constituyen en el espacio de reflexión sobre los saberes, las prácticas de enseñanza y aprendizaje y la reconstrucción permanente de la identidad docente. Un lugar desde donde construir visiones, miradas y horizontes para el trabajo de enseñar a los sujetos en los diferentes ámbitos educativos. Allí confluyen, entre otros actores, docentes y estudiantes con capitales culturales, condiciones materiales y simbólicas e identidades propias, en permanente construcción[4].

Los estudiantes que asisten a las instituciones de Formación docente de Nivel Superior son sujetos activos y comprometidos con un proyecto de vida personal, en su mayoría jóvenes y adultos, capaces de trazar itinerarios de formación acorde a sus posibilidades e intereses.

El futuro docente, en la Formación inicial, se apropia de códigos y prácticas discursivas e interacciones específicas, construyendo nuevos significados y sentidos en torno a los cuales se desarrolla su identidad profesional. Por lo tanto, es necesario promover el análisis de los propios procesos de aprendizaje, acercarse a sus historias de vida e identificar sus creencias y valores sobre la naturaleza misma del quehacer educativo. Se trata de favorecer experiencias que comprometan al estudiante en el uso de habilidades de pensamiento crítico para construir activamente el conocimiento y reflexionar sobre sus propios procesos de razonamiento a través de la metacognición y el logro de una creciente autonomía.

El enseñante de la Educación Superior asume un compromiso ético para crear ambientes de aprendizaje que exploren los significados que los estudiantes otorgan a los procesos de adquisición personal de saberes. Esto requiere el diseño de la enseñanza como modo de intervención en las estructuras de pensamiento, en las formas de indagación, en los hábitos que se construyen para definir la vinculación con un objeto de conocimiento. Para ello, el diseño curricular prevé la adopción de formatos diferenciados en distintos tipos de unidades curriculares, considerando la estructura conceptual, el propósito educativo y sus aportes a la práctica docente, tales como asignaturas, seminarios, talleres, trabajos de campo.

El **conocimiento** es una construcción teórica, lingüística, cultural, histórica, política y social. En este proceso se tensionan prácticas sociales, relaciones de poder, modos de representación de la realidad,

---

[3] Res. CFE N° 24/2007. Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. ME.INFD.

[4] Ministerio de Cultura y Educación. Diseño Curricular del Profesorado de Educación Primaria. Gobierno de la Provincia de La Pampa.

elaboraciones teóricas, modos de ordenación y categorización lingüística y conceptual de ciertos datos empíricos que el mismo conocimiento saca a la luz. Abordar el problema del conocimiento en la formación de docentes, requiere una comprensión del modo a través del cual los sujetos se vinculan con el saber. El conocimiento profesional del docente está conformado por componentes de diferente índole: un **componente académico** -que incluye conocimientos científicos, psicológicos, pedagógicos y didácticos adquiridos en las distintas instancias de formación- un **componente personal** -vinculado al reconocimiento de las propias creencias, actitudes y valores referidos a la tarea- y un **componente dinámico**, relacionado con la capacidad de reflexionar sobre su práctica en contextos escolares concretos. Entre estos componentes existen tensiones al tiempo que interactúan, modificándose unos a otros. Por ello, es necesario promover en los estudiantes diferentes perspectivas de análisis que fomenten la construcción de saberes didácticos y disciplinares y una formación cultural integral; la reflexión pedagógica sobre la propia práctica a partir de marcos conceptuales e interpretativos diversos y el anclaje en el entramado social, político y cultural, que le permita la interacción con la vida cotidiana a fin de resignificar y contextualizar su propia formación continua.

El desarrollo curricular demanda una nueva mirada sobre la **evaluación,** a partir del diseño, de variadas estrategias de transmisión del conocimiento, la orientación de las tareas académicas de los estudiantes y el seguimiento y evaluación apropiada a las capacidades que se espera formar. La evaluación educativa, en principio, proporciona información a docentes y a estudiantes sobre las características de los aprendizajes; produce conocimiento para la comprensión y valoración de los procesos educativos y sus resultados y permite emitir juicios de valor para tomar decisiones y así mejorar las prácticas de enseñanza. Al mismo tiempo, posibilita la acreditación de los saberes necesarios para la práctica profesional y el desarrollo de la profesionalización continua. En consecuencia, involucra la incorporación de criterios de apertura y flexibilidad y el desarrollo de distintas modalidades de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, a fin de garantizar diversos itinerarios a lo largo de la carrera y el logro de la obtención de la titulación en los tiempos esperables.

En esta dirección, la Jurisdicción a través de la Disposición Nº 023-DES-2010 estableció las condiciones de acreditación, vigentes para todos los ISFD, a saber: **Acreditación como alumno promocional sin examen final; Acreditación como alumno regular con examen final y Acreditación como alumno libre.** Estas condiciones están sujetas a posibles adaptaciones considerando los diferentes formatos establecidos en el presente Diseño Curricular y al Reglamento Académico Marco Jurisdiccional y a los Reglamentos Académicos Institucionales.

Concebir a la formación docente como promotora de una educación que vuelva a ocupar un lugar estratégico en relación con la distribución de conocimientos, permite garantizar un acceso equitativo a los bienes culturales. Esto implica promover un vínculo con el conocimiento y la cultura que busque problematizarla. La introducción del aprendizaje de nuevas alfabetizaciones a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación busca vincular el mundo de la escuela y la sociedad

actual, promueve una nueva significación del conocimiento a partir del reconocimiento de las lógicas de producción, las formas de circulación de esos saberes y los nuevos entornos de aprendizaje.

En tal sentido, es necesario que instituciones de formación docente garanticen también, el perfeccionamiento y la actualización de los docentes en actividad, tanto en los aspectos curriculares como en los pedagógicos e institucionales, promuevan el desarrollo de investigaciones educativas y la realización de experiencias innovadoras.

Finalmente, el desarrollo curricular requiere la generación de las condiciones institucionales que garanticen un ambiente propicio para que estudiantes y profesores construyan un proyecto educativo integrador. Esto demanda la puesta en práctica de formas y ámbitos de gobierno y participación democráticos que articulen tiempos y espacios con el fin de fortalecer la autonomía institucional.

g.ii. La propuesta curricular

La conceptualización de **curriculum** es amplia y compleja, tiene un carácter teórico y práctico y comprende instancias de diseño, desarrollo y evaluación. Si bien en torno al curriculum existe multiplicidad de debates, producciones y significados, compartimos el planteo de Alicia de Alba[5], quien sostiene que currículo es:

> "la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios. (...) Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales – formales y procesuales prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currículos en las instituciones" (p.58).

En relación a los aspectos formales estructurales, se refieren a las disposiciones oficiales, los planes y programas de estudio, la organización institucional, la legislación que regula la vida escolar. Por otra parte, los aspectos procesuales-prácticos, aducen propiamente, al desarrollo del currículum y su devenir en las instituciones escolares. La autora señala la importancia de los vertiginosos cambios sociales, el rol de las tecnologías de la información y comunicación y la existencia de una crisis estructural generalizada, que denomina 'desestructuralización' de las estructuras, que afecta todos los campos (político, educativo, cultural, entre otros) y pone al curriculum en un estado de provisoriedad.

El curriculum, como práctica social de producción cultural, conjuga un conjunto de conocimientos, valores, creencias, costumbres y hábitos; elementos culturales que se sintetizan en una propuesta en la que convergen distintos grupos e intereses a veces contradictorios.

El presente Diseño curricular para la formación docente Inicial se construye en torno a diversas dimensiones (De Alba, 1995):

- **Dimensión social amplia**: el conjunto de las múltiples determinaciones que conforman la totalidad social (cultural, política, económica, social e ideológica) en la cual los procesos educativos están implicados. En ella se observan diferentes aspectos de la realidad:
    - **cultural**: el curriculum contiene rasgos de la cultura dominante al tiempo que rasgos opuestos que ofrecen resistencias.

[5] De Alba, A. (1995). *Curriculum, crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- **político**: es un proyecto político en tanto requiere una práctica humana, acciones con sentido dirigidas a fines sociales específicos.
- **social**: en las sociedades complejas interactúan diversos grupos y sectores sociales e intervienen en un proyecto social amplio, que en ocasiones confronta con otros proyectos sociales.
- **económico**: se refiere la distribución y optimización de los recursos en función de los objetivos de la política educativa.
- **ideológico**: contiene las formulaciones básicas del pensamiento individual y colectivo, que tienden a justificar las prácticas curriculares.

- **Dimensión institucional**: se expresa en las instituciones educativas a través de mediaciones, la organización de tiempos y espacios, los contenidos, las relaciones de trabajo, la administración que acompañan a la gestión curricular integral.
- **Dimensión didáctico-áulica**: implica el espacio de encuentro, desarrollo y concreción cotidiana de la propuesta curricular y se visualiza a través de las relaciones entre docente, alumnos y contenidos, los procesos grupales, programas y evaluaciones.

De Alba (1995) considera, además, que el curriculum "es una propuesta político-educativa en la medida en que se encuentra estrechamente articulado al, o a los, proyecto(s) político-social(es) amplio(s) sostenido(s) por los diversos grupos que impulsan y determinan un currículum". En este contexto destaca la distancia entre los discursos críticos y las prácticas concretas que se desarrollan en las instituciones de Educación Superior y sus interacciones con las escuelas asociadas o co-formadoras.

Es el carácter histórico, no mecánico ni lineal del devenir de los currículos en las instituciones educativas el que permite que la comunidad educativa particular pueda incorporar e imponer ciertos contenidos culturales que consideran válidos. De este modo, el Currículum es un documento orientador, una guía para la acción que no se limita a su carácter prescriptivo, sino que está dotado de flexibilidad y apertura a las innovaciones y aportes considerados sustantivos en las instituciones educativas y en las aulas.

Al interior de la propuesta curricular es necesario abordar diferentes ámbitos de formación (De Alba, 1995): una formación **epistemológico-teórica** (que favorezca) la formación de los campos de las ciencias y las humanidades y posibilite la apropiación de los tipos de razonamiento que las originaron y los modos de producción y circulación de las mismas); una formación **científica-tecnológica**: en cuanto posibilita incorporar avances que se producen en los distintos campos de conocimiento que sustentan y conforman los contenidos curriculares de manera significativa y articulada) y una formación **crítico-social** (que busque desarrollar en los sujetos sociales la comprensión de la realidad histórico-social en la que viven, capaces de comprender la complejidad de la propia cultura en diálogo con otras culturas. Comprender las realidades sociales, su organización, las lógicas del poder y las pujas por la dominación existentes, y los contextos socializados más amplios).

En esta dirección, el diseño curricular contempla la organización de la formación en torno a tres campos básicos de conocimiento:

- el Campo de la Formación General dirigida al dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico;
- el Campo de la Formación específica, dirigida al estudio de la/s disciplina/s específicas para la enseñanza, la didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como las características y necesidades de los alumnos en los niveles individual y colectivo;
- el Campo de la Formación en la Práctica Profesional, orientada al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas.

En la articulación de estos campos de formación, la práctica profesional se constituye en un eje que acompaña, relaciona e integra contribuciones de los otros dos campos, con énfasis en contenidos de la formación específica, desde el comienzo de la formación.

El curriculum se desarrolla en un contexto construido socialmente y es el resultado de un entramado de decisiones y acciones que se redefinen continuamente. Por lo tanto, no es un documento final, acabado y cerrado, sino flexible y abierto, cuyos significados se construyen con la participación de todos los actores institucionales. A partir de esta idea, el proceso de Adecuación del Diseño Curricular que se ha llevado a cabo en esta instancia, se basó en los siguientes criterios:

- La recuperación de las experiencias y las trayectorias curriculares de las instituciones formadoras y la promoción de la participación de todos los actores involucrados en la Formación Docente.
- El acompañamiento a las instituciones formadoras en los procesos de gestión y desarrollo curricular para el fortalecimiento de los procesos de articulación en diversos niveles (institucional, jurisdiccional y nacional).
- La atención a las condiciones materiales y simbólicas, propias de cada ISFD, que requieren su explicitación, discusión y negociación para la construcción de consensos que posibiliten la viabilidad de las nuevas propuestas curriculares.
- El reconocimiento de las condiciones laborales y académicas de los docentes implicados.

En la reconstrucción de la propuesta curricular se trató de articular , desde la primera instancia de trabajo institucional, tanto la dimensión horizontal - que hace referencia al alcance (amplitud y profundidad de los contenidos) y a la integración (relaciones horizontales existentes entre los distintos tipos y campos de conocimientos y experiencias de cada año), como la dimensión vertical -que refiere a la selección, secuenciación y organización de los contenidos, en las unidades curriculares a lo largo del proyecto formativo[6].

Por lo expuesto, el presente Diseño Curricular es una síntesis provisoria ya que la puesta en práctica en los procesos de desarrollo curricular de las instituciones formadoras conlleva una revisión permanente de las experiencias formativas y continuas ampliaciones, y precisiones, a partir de la experiencia de los actores institucionales -docentes y estudiantes- las interacciones con las escuelas asociadas y los cambios sociales, políticos y culturales en los cuales se concretice esta propuesta.

[6] Ministerio de Cultura y Educación (2015). Diseño Curricular Jurisdiccional de los Profesorados De Educación Primaria e Inicial. Gobierno de la Provincia de la Pampa. Argentina

h. Finalidades formativas de la carrera.

- Fortalecer la formación inicial de profesores/as de Educación Inicial, entendida ésta como unidad pedagógica y como un factor que contribuye a la equidad y a la integración permitiendo la inclusión social, en el marco de las políticas educativas nacionales y provinciales vigentes.
- Formar docentes capaces de asumirse como actores socioculturales de transformación, atendiendo la educación de niños de 45 días a 5 años de edad reconociendo las particularidades de las diferentes franjas etarias, desplegando prácticas educativas contextualizadas desde claros posicionamientos teóricos.
- Reconocer la niñez y las nuevas infancias en el mundo contemporáneo agudizando la comprensión del sujeto educativo entorno a la complejidad de todas sus dimensiones.
- Construir 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, basada en los fundamentos políticos, sociológicos, epistemológicos, pedagógicos, psicológicos y didácticos que conforman la especificidad de la tarea docente, en el campo de la Educación Inicial.
- Desarrollar el *habitus* para el ejercicio ético y racional, reflexivo, crítico e investigador de la docencia, entendiendo que la educación inicial es un derecho y un deber social y que los niños/as son sujetos de derecho, seres sociales, integrantes de una familia y de una comunidad, que poseen características personales, sociales, culturales y lingüísticas particulares.
- Fomentar una práctica profesional docente colaborativa, construida desde el trabajo en equipo, el desarrollo de proyectos institucionales y la definición compartida de criterios de intervención.
- Favorecer la formación de los docentes como un proceso permanente e inacabado que acompaña todo el desarrollo de la vida profesional.

i. Perfil del egresado.

> "Y entonces el maestro tiene que ser profeta en la medida de lo posible, adentrarse en los signos de los tiempos, adivinar en los ojos de los niños las cosas bellas que ellos verán claras en el futuro y que nosotros vemos de manera confusa"[7]
>
> *Francesco TONUCCI*

Entender a la infancia como un territorio distinto del de los adultos, exige que se pregunte, se indague e investigue sobre ella. Larrosa dice que "la infancia es lo otro" porque cada niño que viene al mundo trae la novedad, abre interrogantes, busca un lugar...Es indispensable abrir un espacio para descubrir las posibilidades de lo nuevo, de "lo por venir"[8] que ellos anuncian y representan con su existencia. No es posible hablar de niños en sentido abstracto en tanto los contextos y condiciones de vida dan lugar a

[7] Tonucci, F.(2010) *Enseñar o aprender* Argentina: Losada
[8] Larrosa, J. Pedagogía Profana: estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación. Buenos Aires: Novedades Educativas

múltiples infancias. La sociedad genera cotidianamente identidades infantiles que van moldeando el perfil de una generación en crecimiento.[9] El educador debe acompañar a los chicos en la constitución de su subjetividad como al proceso mismo de socialización y mediar en la transmisión y apropiación de conocimientos, saberes, valores con potencialidad para intentar transformar la realidad propia y la del mundo.

Los profundos cambios en las estructuras políticas, económicas y sociales, junto con la expansión de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías han impactado de modo diferenciado contribuyendo a una demarcación mayor entre distintas infancias. La formación de los futuros docentes de educación inicial debe ayudar a tomar conciencia de la creciente complejidad de la primera infancia junto con los cambios producidos por las transformaciones contemporáneas que plantean verdaderas rupturas y nuevas problemáticas.

Se abren, así, nuevos escenarios para educar a las primeras infancias, lo que requiere de marcos interpretativos, de conocimientos complejos y de una posición de enseñante para educar a niños de 45 días a 5 años. Es, pues, imprescindible formar a un docente como profesional que interviene en una zona multideterminada: cuidando la salud física y psíquica, inscribiendo en la cultura, potenciando el desarrollo y el aprendizaje. Un maestro que debe contar con muchas actividades distintas; antes de hacer una propuesta didáctica, un buen maestro debería preguntarse quiénes son estos niños y qué saben, saber escuchar, para que los niños puedan llevar su propuesta al jardín y con ese material trabajar. Uno de los errores es pensar al jardín como el lugar donde se pueda dar informaciones y conocimientos a los niños, cuando los niños reciben conocimientos de distintos ámbitos, por ejemplo, la televisión es mucho más poderosa e Internet aún más. Debería proponerse a los niños trabajar juntos, aprender a cooperar, a desarrollar la creatividad, a sentir el placer de buscar nuevos caminos: eso es una función muy importante. Necesitamos de personas creativas, capaces de pasar de un modelo a otro, de borrar una parte y asumir otra, esto necesita de una mentalidad elástica. Entonces la idea es proponer que por cada problema podamos buscar muchas soluciones posibles, la satisfacción consiste en buscar otra. A ello se suma una actitud científica hacia la vida del niño investigador, de enfrentamiento continuo de conocimientos.

En el Nivel de la Educación Inicial la relación entre los docentes y la familia debería ser provechosa. Se trata de una inter-relación entre padres y docentes en tanto ambos trasmiten conocimientos diferentes, asumen roles desiguales en relación con la educación del niño, y éste también actúa desde roles distintos. La constitución del yo se consolida aproximadamente a los tres años, edad en que puede asumir el rol de alumno y diferenciarlo del de hijo. La adquisición del conocimiento específico de roles es propio del proceso de socialización secundario cuando el concepto de otro generalizado se ha establecido en la conciencia del individuo. En el ciclo jardín maternal la instancia psíquica del yo está en proceso de constitución, por ello difícilmente pueda asumir el rol pre-configurado de alumno; ponerlo en ese papel contribuirá a su construcción. Padres y maestros son educadores pero entablan una relación diferente con el niño. El docente promueve el proceso de socialización y su inserción en la cultura, en su desarrollo integral con racionalidad y para evitar posibles conflictos de competencias. Este proceso se complejiza en el proceso de alfabetización que se va resignificando en el Jardín de Infantes y que va definiendo los contenidos culturales propios de la escolaridad.

[9] Carli, S. Historia dela infancia. Documento UBA. CONICET

Lejos de la infantilización o de la fragmentación, la profesionalización del futuro docente de Educación Inicial exige la comprensión de la enseñanza como una acción compleja que requiere de la reflexión e interpretación de las dimensiones socio políticas, históricos culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinarias para un adecuado desempeño que no se restringe sólo a las escuelas, sino también en los contextos sociales más amplios, cuyos efectos alcanzan a los alumnos en distintas etapas de importancia decisiva en su desarrollo personal y social.

La docencia es un trabajo profesional institucionalizado, que se lleva a cabo en las instituciones educativas, en el marco de la construcción colectiva de intereses públicos, de significados y aspiraciones compartidas y del derecho social a la educación. Ello implica la necesaria autonomía y responsabilidad profesional para la genuina toma personal de decisiones para enseñar como una actividad comprometida, simbolizante, enriquecedora y para construir espacios de trabajo compartido y colaborativo en las instituciones educativas en las que el trabajo del equipo docente pueda primar sobre el trabajo individual y aislado. Esto exige integrarse con facilidad en equipos, grupos de pares con el fin de reflexionar sobre el aprendizaje, nuevos modelos didácticos y problemáticas compartidas para superarlas en forma creativa y colectiva. Requiere, así mismo del ejercicio de la autoridad pedagógica, no como autoridad formal, sino como profesional reconocido y legitimado por su responsabilidad en la enseñanza y por sus propuestas educativas.

Por todo lo anteriormente expuesto, se concluye que **el egresado del Profesorado de Educación Inicial** sea un docente que comprenda reflexivamente cuál es el desafío educativo y pedagógico actual, que adquiera las estrategias adecuadas para propiciar una enseñanza de calidad creciente para todos los alumnos, facilitando la inclusión. Que cuente con habilidades comunicacionales, orales y escritas, como así también, metodológicas que favorezca el aprendizaje significativo en los alumnos. Capaz de abordar situaciones problemáticas frente a las cuales tome decisiones de manera autónoma, poniendo en práctica un conjunto de recursos cognitivos, tales como: el conocimiento en las áreas pedagógico-didáctica, socio-antropológica, política y psicológica; el conocimiento integral del niño y su relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje considerando diferentes contextos socio-culturales; el conocimiento reflexivo y crítico de sí mismo y de la realidad que lo circunda; el conocimiento de los campos teóricos y metodológicos referidos a la Educación Inicial. Además de las habilidades, herramientas, experiencias y actitudes, que se integran y le sirvan para poder accionar crítica y creativamente ofreciendo respuestas, propuestas y soluciones.

En síntesis, un profesional que pueda desempeñarse como docente en jardines maternales y/o de infantes, que se actualice en forma permanente para posibilitar la generación de transformaciones educativas en el ámbito de la Educación Inicial y que desarrolle las capacidades de autoevaluación y retroalimentación permanente.

j. Organización curricular

1. Definición y caracterización de los campos de formación y sus relaciones

La Formación docente Inicial se organiza en torno a tres Campos de conocimiento:

Campo de la Formación General

El objetivo fundamental de este campo según Res N° 24/07.... "desarrollar una sólida formación humanística y al dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, y a la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socio- culturales diferentes", para el desarrollo de prácticas comprometidas e innovadoras.

En el Campo de la Formación General se propone el estudio organizado en disciplinas. Éstas ofrecen un orden conceptual que permite organizar el pensamiento, poseen procedimientos comunicables para establecer la validez de sus afirmaciones y hallazgos, así como también despliegan un conjunto de métodos, técnicas y tecnologías para producir conocimiento. Además, los contenidos de la formación general pueden incluir progresivamente el análisis de formas del conocimiento organizado en áreas o regiones amplias que trascienden las especificidades disciplinares que, con diversos principios de articulación, conforman las nuevas regiones del conocimiento integrado.

La Formación General contempla la enseñanza de las disciplinas responsables por el desarrollo de los marcos conceptuales -históricos, sociológicos, políticos, económicos, filosóficos, psicológicos y pedagógicos-, necesarios para la interpretación de los procesos y fenómenos educativos. Aporta cuerpos de conocimiento que permiten la comprensión de las dimensiones estructurales y dinámicas, el reconocimiento tanto de regularidades como de especificidades contextuales, así como la identificación de problemas en el marco del paradigma de la complejidad. Esto ofrece mejores alcances en la comprensión de fenómenos complejos, la mirada transdiciplinar sobre las teorías que sustentan las prácticas así como la comprensión de los cambios y problemas en los sistemas educativos, en las escuelas y en las aulas.

Del debate generado en este Campo de Formación Docente, se infiere la importancia de la formación epistemológica de los docentes, su mirada y concepciones distintas sobre las corrientes teóricas en educación y por ende de las diferentes temáticas trabajadas.

He aquí donde se resalta la fortaleza teórica que dicho Campo ofrece como marco general y necesario en que el ejercicio de la Profesión Docente se lleva a cabo. La Formación General ubica al sujeto de aprendizaje en un escenario al cual debe conocer como estudiante y que no lo desconozca como profesional después.

Campo de la Formación Específica

La formación específica deberá propender al análisis, formulación y desarrollo de conocimientos y estrategias de acción profesional para el Nivel Inicial. Los contenidos deben atender a la demanda de los sujetos del aprendizaje correspondiente a la formación específica (infancia desde los 45 días a los 5 años de edad) y de las diferencias sociales e individuales en contextos concretos.

Se tienen en cuenta para la organización de contenidos del campo de formación específica los mismos criterios metodológicos que en el campo de la formación general, atendiendo a los marcos conceptuales epistemológicos y la organización disciplinar. Este campo curricular incluye los contenidos relativos a la/s

disciplina/s específicas de enseñanza, las didácticas y las tecnologías educativas y las características y necesidades de los sujetos del aprendizaje correspondientes al nivel para el cual se forma.

A pesar de la vigencia de la implementación de la Educación Inicial en sus dos ciclos, Jardín maternal y Jardín de infantes, se ha observado a lo largo de estos años una escasez de saberes específicos referidos a la primera etapa. Los contenidos desarrollados al interior de cada unidad curricular no hacían referencia a las características propias de la primera infancia, como así también la construcción de intervenciones de enseñanza y aprendizaje en la didáctica. Asimismo, la falta de abordaje del rol del docente en el Jardín maternal y la organización de las tareas en las distintas salas (de un año, de dos años, etc.).

En este camino histórico recorrido por la Educación Inicial, la concepción al respecto de la infancia fue cambiando en pos del contexto socio- cultural y político reinante en cada época. Se considera que la educación en el primer ciclo del nivel inicial es tan importante como la de cualquier otro nivel, lo primordial como educadores es conocer lo esencial, qué debemos ofrecer a las niñas y niños en cada ciclo del Nivel Inicial. Se generan entonces dilemas tales como: qué contenidos, cómo, cuándo enseñar y evaluar. Para ello se propone la introducción de estas especificidades a lo largo del presente Diseño Curricular de la Educación Inicial que orienten la tarea de docentes en cada ciclo.

Campo de la Formación en la Práctica Profesional

Apunta a la construcción y desarrollo de capacidades para y en la acción práctica profesional en las aulas y en las escuelas, en las distintas actividades docentes, en situaciones didácticamente prefiguradas y en diversos contextos.

El Campo de la Formación en la Práctica Profesional acompaña y articula los Campos de Formación desde los inicios de la formación en actividades de campo e incrementa su presencia incorporando prácticas docentes en el aula hasta culminar en la Residencia Pedagógica. De esta forma, el campo de la formación en la práctica Profesional constituye un eje integrador en los diseños curriculares, que vincula los aportes de conocimientos de los otros dos campos al análisis, reflexión y experimentación práctica en distintos contextos sociales e institucionales.

Los 3 (tres) Campos de conocimiento están presentes en cada año de formación del plan de estudios de la formación docente con diferentes pesos relativos, establecidos en los Lineamientos Curriculares Nacionales (Res. CFE N° 24/07). Así, la Formación General ocupa entre el 25% y el 35%; la Formación Específica entre el 50 % y el 60 %; la Formación en la Práctica profesional entre el 15% y el 25% de la carga horaria total. La Jurisdicción establece hasta un máximo del 10% de la carga horaria total para la instancia de Definición Institucional.

2. Carga horaria por campo (expresada en horas cátedra y horas reloj) y porcentajes relativos

Horas y Porcentajes por Campos de Formación			
Campo de Formación	**Carga horaria**		**Porcentajes relativos (%)**
	Hs. áulicas	Hs. reloj	
Campo de la Formación General	**1.056**	**704**	**26,7%**
Campo de la Formación Específica	**2.036**	**1.357**	**51,4%**
Campo de la Formación en la Práctica Profesional	**742**	**495**	**18,7%**
Unidades Curriculares de Definición Institucional	**128**	**85**	**3.2%**
Total	**3.962**	**2.641**	**100%**

3. Definición de los formatos curriculares que integran la propuesta

La enseñanza involucra tanto los procesos de transmisión de conocimiento como la intervención en los modos de pensamiento, en las formas de indagación, en los hábitos que se construyen para definir la vinculación con un objeto de conocimiento.

Se entiende por **unidad curricular** a aquellas instancias curriculares que, adoptando distintas modalidades o formatos pedagógicos, forman parte constitutiva del plan, organizan la enseñanza y los distintos contenidos de la formación y deben ser acreditadas por los estudiantes.

El presente diseño curricular prevé la implementación de distintos tipos de formatos diferenciados en las unidades curriculares, considerando la estructura conceptual, el propósito educativo y sus aportes a la práctica docente, a saber:

Asignaturas

Definidas por la enseñanza de marcos disciplinares o multidisciplinares y sus derivaciones metodológicas para la intervención educativa de valor troncal para la formación. Estas unidades se caracterizan por brindar conocimiento y, por sobre todo, modos de pensamiento y modelos explicativos de carácter provisional, evitando todo dogmatismo, como se corresponde con el carácter del conocimiento científico y su evolución a través del tiempo. Asimismo, ejercitan a los alumnos en el análisis de problemas, en la investigación documental, en la interpretación de tablas y gráficos, en la preparación de informes, la elaboración de bancos de datos y archivos bibliográficos, en el desarrollo de la comunicación oral y escrita y, en general, en los métodos de trabajo intelectual transferibles a la acción profesional, etcétera.

Módulos

Los módulos representan unidades de conocimientos completas en sí mismas y multidimensionales sobre un campo del saber y/o actuación docente, proporcionando un marco de referencia integral, las principales líneas de acción y las estrategias fundamentales para intervenir en dicho campo. Pueden ser especialmente útiles para el tratamiento de las modalidades educativas en la formación docente orientada. Su organización puede presentarse a través de diversos materiales que faciliten el estudio independiente.

Seminarios

Son instancias académicas de estudio de problemas relevantes para la formación profesional. Incluyen la reflexión crítica de las concepciones o supuestos previos sobre tales problemas, que los estudiantes tienen incorporados como resultado de su propia experiencia, para luego profundizar su comprensión a través de la lectura y el debate de materiales bibliográficos o de investigación. Estas unidades permiten

el cuestionamiento del 'pensamiento práctico' y ejercitan en el trabajo reflexivo y en el manejo de literatura específica, como usuarios activos de la producción del conocimiento.

Talleres

Unidades curriculares orientadas a la producción e instrumentación requerida para la acción profesional. Como tales, son unidades que promueven la resolución práctica de situaciones de alto valor para la formación docente. El desarrollo de las capacidades que involucran desempeños prácticos envuelve una diversidad y complementariedad de atributos, ya que se constituyen como un hacer creativo y reflexivo en el que se ponen en juego los marcos conceptuales disponibles y se inicia la búsqueda de aquellos que resulten necesarios para orientar, resolver o interpretarlos desafíos de la producción. El taller es una instancia de experimentación para el trabajo en equipo. Como modalidad pedagógica, el taller apunta al desarrollo de capacidades para el análisis de casos y de alternativas de acción, la toma de decisiones y la producción de soluciones e innovaciones para encararlos. Para ello, el taller ofrece el espacio para la elaboración de proyectos concretos y supone la ejercitación en capacidades para elegir entre cursos de acciones posibles y pertinentes para la situación, habilidades para la selección de metodologías, medios y recursos, el diseño de planes de trabajo operativo y la capacidad de ponerlo en práctica.

Trabajos de campo

Espacios sistemáticos de síntesis e integración de conocimientos a través de la realización de trabajos de indagación en terreno e intervenciones en campos acotados, para los cuales se cuenta con el acompañamiento de un profesor/tutor. Permiten la contrastación de marcos conceptuales y conocimientos en ámbitos reales y el estudio de situaciones, así como el desarrollo de capacidades para la producción de conocimientos en contextos específicos. Como tales, estas unidades curriculares operan como confluencia de los aprendizajes asimilados en las materias y su re-conceptualización, a la luz de las dimensiones de la práctica social y educativa concreta, como ámbitos desde los cuales se recogen problemas para trabajar en los seminarios y como espacios en los que las producciones de los talleres se someten a prueba y análisis.

Los trabajos de campo desarrollan la capacidad para observar, entrevistar, escuchar, documentar, relatar, recoger y sistematizar información; reconocer y comprender las diferencias; ejercitar el análisis, trabajar en equipos y elaborar informes, produciendo investigaciones operativas en casos delimitados. Es importante que, durante el desarrollo curricular, los sucesivos trabajos de campo recuperen las reflexiones y conocimientos producidos en los períodos anteriores.

Prácticas docentes

Trabajos de participación progresiva en el ámbito de la práctica docente en las escuelas y en el aula, desde ayudantías iniciales, pasando por prácticas de enseñanza de contenidos curriculares delimitados, hasta la residencia docente con proyectos de enseñanza extendidos en el tiempo. Estas unidades curriculares se encadenan como una continuidad de los trabajos de campo, por lo cual es relevante el aprovechamiento de sus experiencias y conclusiones en el ejercicio de las prácticas docentes. En todos

los casos, cobra especial relevancia la tarea mancomunada de los maestros/profesores tutores de las escuelas asociadas y los profesores de prácticas de los institutos superiores.

- Las unidades curriculares destinadas a las prácticas docentes representan la posibilidad concreta de asumir el rol profesional, de experimentar con proyectos de enseñanza y de integrarse a un grupo de trabajo escolar. Incluyen tanto encuentros previos de diseño y análisis de situaciones como encuentros posteriores de análisis de prácticas y resoluciones de conflictos, en los que participan los profesores, el grupo de estudiantes y, de ser posible, los tutores de las escuelas asociadas.

Ateneos Didácticos

Permiten profundizar en el conocimiento, a partir del análisis de la singularidad que ofrece un caso o situación problemática, con los aportes de docentes de ISFD, docentes de las instituciones educativas asociadas y estudiantes de la formación.

El ateneo se caracteriza por ser un contexto grupal de aprendizaje, un espacio de reflexión y de socialización de saberes en relación con variadas situaciones relacionadas con las prácticas docentes. Docentes y estudiantes abordan y buscan alternativas de resolución a problemas específicos y/o situaciones singulares, que atraviesan y desafían en forma constante la tarea docente: problemas didácticos, institucionales y de aula, de convivencia escolar, de atención a las personas en situación de discapacidad, de educación en contextos diversos, etc.

Este intercambio entre pares, coordinado por un/a especialista y enriquecido con aportes bibliográficos pertinentes, con los aportes de invitados como docentes del Nivel Inicial, directivos, supervisores, especialistas, redunda en el incremento del saber implicado en las prácticas y permite arribar a propuestas de acción o de mejora.

El trabajo en ateneo debería contemplar así - en diferentes combinaciones- momentos informativos, momentos de reflexión y análisis de prácticas ajenas al grupo, escritura de textos de las prácticas, análisis colaborativos de casos presentados y elaboración de propuestas superadoras o proyectos de acción/mejora.

Unidades curriculares opcionales

Materias o asignaturas, seminarios o talleres que el estudiante puede elegir entre los ofrecidos por el instituto formador. La inclusión de este tipo de unidades curriculares facilita a los futuros docentes poner en práctica su capacidad de elección dentro de un repertorio posible, lo que no sólo tiene un valor pedagógico importante para la formación profesional, sino que, a la vez, permite que los estudiantes direccionen la formación dentro de sus intereses particulares y facilita que los institutos realicen adecuaciones al diseño curricular atendiendo a la definición de su perfiles específicos.

Una referencia de fundamental importancia debe realizarse acerca del seguimiento y evaluación de los aprendizajes en las distintas unidades curriculares. La diversidad de formatos de éstas se corresponde con la diversidad de propuestas de evaluación.

Programa de actualización científico-académica

Basado en una concepción flexible del currículum este formato favorece la participación de los estudiantes en cursos, seminarios, talleres, congresos y todas aquellas oportunidades formativas válidas, que se desarrollan en el medio para la apropiación de los saberes y producciones científicas y tecnológicas, integrándolas a la vida académica.

Para la acreditación de esta obligación académica, los estudiantes deberán cumplimentar 64 (sesenta y cuatro) horas en eventos oficialmente reconocidos, durante el curso de su formación inicial, correspondiendo a los campos de formación general o específica, según sus propios intereses[10].

Prueba de suficiencia de TIC

A fin de reconocer los saberes de los estudiantes en relación con las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el ISFD habilitará la realización de una Prueba de Suficiencia que comprende contenidos específicos. Para aquellos estudiantes que no poseen estos conocimientos, el propio Instituto formador debe ofrecer la preparación a tal efecto.

La presencia de formatos curriculares diferentes y flexibles (asignaturas, seminarios, talleres, trabajos de campo, prácticas docentes, ateneos), que expresan tanto enfoques disciplinares como estructuraciones en torno a problemas o temas, permite modos de organización, de cursado, de evaluación y de acreditación particulares y variados. Con el fin de posibilitar el trazado de diferentes trayectorias estudiantiles, la Jurisdicción establecerá la definición de correlatividades para el desarrollo de recorridos académicos equivalentes.

Los dispositivos pedagógicos de formación deberán ser revisados y renovados críticamente. Las modalidades de trabajo independiente, de investigación documental, de uso de instrumentos informáticos, la elaboración de informes escritos, los trabajos con tablas y bases de datos, la elaboración de planes de acción en tiempos determinados con elección de alternativas, de ejercicios de expresión y comunicación oral, los trabajos de campo, entre otros, son aún muy escasos. Ellos brindan la posibilidad de desarrollar la autonomía de pensamiento y métodos de trabajo intelectual necesarios para el desarrollo profesional y deberían ser sistemáticamente ejercitados, contribuyendo, así también, a disminuir las brechas resultantes de las desigualdades en el capital cultural de los estudiantes.

En particular, en el caso de la formación de los docentes, es necesario fomentar el juicio metódico en el análisis de casos y la transferibilidad de los conocimientos a la acción. Esta es una de las claves pedagógicas para su formación, facilitando bases sólidas para las decisiones fundamentadas y reflexivas en situaciones reales.

En cuanto a la evaluación, no se puede ni debe evaluar del mismo modo en todas las unidades curriculares del plan de estudios. No es lo mismo evaluar la comprensión de materias o asignaturas, que evaluar los progresos en talleres, seminarios, módulos independientes u optativos o prácticas docentes. En términos generales, es muy recomendable promover el aprendizaje activo y significativo para los estudiantes a través de estudio de casos, análisis de tendencias, discusión de lecturas, resolución de problemas, producción de informes orales y escritos, trabajo en bibliotecas y con herramientas informáticas, contrastación y debate de diversos posicionamientos, entre otros.

[10] Especificaciones en Punto 8: Programa de actualización científico-académica

Por otra parte, las Unidades de Definición Institucional permiten delinear recorridos formativos optativos y recuperar experiencias educativas propias de cada instituto –que se consideran relevantes para la formación docente en diferentes localidades- desde una mirada integral. Se organizan, en este Diseño Curricular, como la elección de una unidad curricular entre varias que ofrece la institución, no presentan correlatividades y se destinan a los campos de la Formación General y la Formación Específica. La elección de estos espacios estará sujeta a decisión de cada ISFD, y deberá ser discutida y acordada por los diversos actores institucionales, garantizando la articulación con las unidades curriculares obligatorias y la carga horaria destinada a cada uno de los campos de la formación. Los ISFD deberán ofertar un mínimo de UDI para garantizar el carácter opcional para el estudiante, este requisito está sujeto a la Normativa Jurisdiccional correspondiente.

4. Estructura curricular por año y por campo de formación (unidades curriculares correspondientes a cada año académico y especificación del tipo de formato)

La información referida a la estructura y organización curricular del Profesorado de Educación Inicial se presenta organizada en diferentes cuadros a continuación.

El Cuadro 1, muestra la carga horaria total de la carrera y su distribución por año y por campo, incluyendo los EDI, expresadas en Horas cátedra.

Carga horaria por año académico (Hs cátedra)			Carga horaria por campo formativo (Hs. Cátedra)			
			F.G.	F.E.	F.P.P.	UDI fuera de Campo
1°			448	456*	84**	
2°			288	804*	104**	
3°			256	712*	186**	
4°			64	64	368**	
Total carrera	3962		1056	2036*	742**	128
Porcentaje		100%	26,7%	51,4%	18,7%	3,2%

*Algunas UC incluyen 20 hs. cátedra para actividades formativas que realizará el estudiante fuera del aula del ISFD.
**Conforme Res. CFE-N°24/2007,Cap. V, Pto 6, Item 84: Prácticas docentes.

Cuadro 1: Carga horaria del Profesorado de Educación Inicial expresada en Horas Cátedra

En el Cuadro N° 2 se presentan la cantidad de UC por año y por campo, incluyendo los EDI, así como el régimen de cursada.

Cantidad de UC por año	
	Total
1°	10
2°	11
3°	10
4°	5
Total	36

Cantidad UC por año y por campo			
F.G.	F.E.	F.P.P.	UDI fuera de Campo
5	4	1	0
3	7	1	0
3	6	1	0
1	1	1	2
12	18	4	2

Cantidad UC por año y régimen de cursada	
Anuales	Cuatr.
1	9
1	10
1	9
1	4
4	32

Cuadro 2: Cantidad de UC por campo y por año: según su régimen de cursada.

A continuación, el Cuadro N° 3 sintetiza la estructura curricular y muestra las UC por año y por campo: denominación, régimen de cursada, formato y carga horaria total expresada en horas cátedra.

GOBIERNO DE LA PROVINCIA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SAN JUAN

10519

RESOLUCIÓN Nº -ME-
SAN JUAN

	CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL		CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA		CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL		UDI FUERA de CAMPO	
1					PRÁCTICA I Prácticas docentes. Total: 84 hs. (En campo: 20 hs)			
	APORTES DE SOCIOLOGÍA Y ANTROPOLOGÍA A LA EDUCACIÓN Módulo. 96hs.	**TEORÍAS DE LA EDUCACIÓN Asignatura.96hs**	SUJETO DE NIVEL INICIAL I Asignatura.116hs	SUJETO DE NIVEL INICIAL II Asignatura.116hs				
	PSICOLOGIA EDUCACIONAL **Asignatura. 96hs**	**DIDÁCTICA Y CURRICULUM Asignatura, 128hs.**	PRÁCTICAS DE LENGUA Y LITERATURA Asignatura.128hs.	**CIENCIAS SOCIALES Asignatura.96hs**				
		INICIACIÓN A LAS TIC **Prueba de suficiencia/Taller, 32hs.**						
2					PRACTICA II Prácticas docentes Total 104hs (En campo: 40 hs)			
	HISTORIA SOCIAL ARGENTINA Y LATINOAMERICANA Asignatura.96hs.	**ESTADO, SOCIEDAD Y EDUCACIÓN Módulo.96hs.**	DIDÁCTICA DE NIVEL I Asignatura.116hs.	DIDÁCTICA DE NIVEL II Asignatura.116hs.				
		FILOSOFÍA Y CONOCIMIENTO Asignatura. 96hs.	**MATEMÁTICA** Asignatura.96hs.	**LITERATURA INFANTIL** Taller.116hs.				
			CIENCIAS NATURALES Asignatura,96hs.					
			PLÁSTICA Y SU DIDÁCTICA Taller.132hs.	EXPRESIÓN CORPORAL Y SU DIDÁCTICA Taller.132hs.				
3					PRÁCTICA III Prácticas docentes Total 186 (En campo: 90 hs)			
	INVESTIGACIÓN EDUCATIVA I Seminario. 96hs.	**FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA Asignatura. 96hs.**	DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA INFANTIL Asignatura.116hs.	DIDÁCTICA DE LA MATEMATICA Asignatura.148hs.				
		COMUNICACIÓN, CULTURA Y TIC **Módulo, 64hs.**	DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Asignatura.116hs	**DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS NATURALES** Asignatura.116hs.				
			MÚSICA Y SU DIDÁCTICA Taller.132h	EDUCACIÓN FÍSICA EN EL NIVEL INICIAL Taller. 84hs				
4					PRÁCTICA IV Residencia pedagógica Total 368 hs (En campo: 240 hs)			
	INVESTIGACIÓN EDUCATIVA II Seminario. 64hs.			**UDI II (CFE) 64 hs**			UDI I 64hs	UDI III 64hs

Cuadro 3: Denominación, formato y carga horaria de las unidades curriculares del Profesorado de Educación Inicial

Referencias: ☐ UC Anuales ☐ UC cuatrimestral

5. Presentación de las Áreas y las Unidades curriculares que componen el Diseño Curricular del Profesorado de Educación Inicial

La propuesta curricular para el Profesorado de Educación Inicial articula los tres Campos de Formación:

En el **Campo de la Formación General** se proponen las unidades curriculares vinculadas a las bases epistemológicas, filosóficas, políticas, sociales, culturales, psicológicas y pedagógico-didácticas que posibilitan la comprensión de los fundamentos de la profesión docente y que orientan el análisis de los distintos contextos socio-educacionales y la toma de decisiones para la enseñanza. Se presentan en orden cronológico según su distribución a lo largo del Plan de estudios.

Por su parte, el **Campo de la Formación Específica** se propone brindar los saberes validados para la enseñanza en el Nivel, como así también el análisis, formulación y desarrollo de conocimientos "ya sea a través de disciplinas académicas y/o de áreas de estudio que posibiliten establecer relaciones entre los contenidos sin dejar de lado el análisis de las particularidades epistemológicas de cada campo del conocimiento"[11]. Asimismo, centra su atención en el diseño de estrategias de enseñanza y el reconocimiento de las particularidades y necesidades de la/s Infancia/s hoy y su escolarización. En virtud de esto, el Campo de la Formación Específica se presenta organizado en torno a las distintas Áreas de conocimiento, la Didácticas específicas y el abordaje del Sujeto de aprendizaje del Nivel para el que se forma.

Finalmente, el **Campo de la Formación en la Práctica Profesional**, se orienta a la construcción y desarrollo de capacidades en y para la práctica profesional docente en las escuelas y en las aulas, a través de la participación de los estudiantes en distintas actividades de la práctica docente y pedagógica en contextos sociales diversos. Asimismo, busca fortalecer las relaciones interinstitucionales, entre el Instituto formador y las escuelas asociadas, en la formación conjunta de los futuros docentes. Las Unidades Curriculares correspondientes a este Campo de formación se presentan en orden sucesivo a fin de poner sobre relieve la articulación entre las mismas y sus relaciones con los otros Campos de conocimiento y las instituciones del entorno.

I.CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

Marco explicativo

El Campo de la Formación General se formula a partir de los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, las Recomendaciones para la elaboración de los Diseños Curriculares, los Diseños curriculares vigentes, la experiencia y los saberes acumulados en la práctica, en los ISFD.

En diferentes instancias y espacios se abordan los aspectos teóricos que fundamentan las prácticas -lógicos, epistemológicos, políticos, pedagógicos, didácticos, entre otros-, las categorías conceptuales que

[11] Coicaud, S. (2003) La Organización del Curriculum Escolar. Algunos Criterios de Análisis. *Educación, Lenguaje y Sociedad, Vol. I*, Nº 1, 49-66.

se desprenden de ellas, y las prácticas mismas, ámbitos en que los términos pueden ser significados articuladamente con un profundo sentido procesual.

Dado que el eje vertebrador de la propuesta curricular se encuentra en el Campo de la Formación de la Práctica Profesional, se trata de poner en diálogo la teoría y la práctica, buscando reflexionar 'sobre la práctica y en la práctica' y revisar las múltiples vinculaciones entre la teoría, la práctica y los contextos.

La Formación docente deberá estar impregnada tanto de los procesos de construcción de conocimientos como de la reflexión crítica y sistemática de la práctica docente, el desarrollo de la conciencia del momento histórico vivido y la posibilidad de transformación de la realidad en sus diferentes aspectos. Se requiere formar un docente capaz de enseñar, investigar, reflexionar y producir conocimientos sobre su propia tarea y sobre las condiciones materiales y simbólicas de realización. Para ello, es necesario crear redes interinstitucionales que posibiliten la construcción colectiva de instancias de validación, legitimación y transmisión del saber producido en los Institutos de formación y en las prácticas cotidianas en contextos situados.

Los enfoques teórico-epistemológicos que sustentan la selección de contenidos del Campo de la Formación General, dan cuenta de la educación como práctica de enseñanza, social e históricamente contextualizada, sujeta a diferentes niveles de complejidad -social, institucional y áulico- e influenciada por diversos fenómenos sociales, culturales, políticos, económicos, ideológicos, entre otros, propios del momento histórico en el que se desarrolla. El conocimiento se considera desde diferentes dimensiones que comprometen tanto los saberes socialmente significativos como aquellos que devienen de las propias experiencias de los estudiantes. Los distintos enfoques abordados en este Campo buscan la problematización y la comprensión de la realidad en articulación con el Campo de la Formación en la Práctica profesional y el Campo de la Formación Específica, con un profundo sentido de proceso continuo e inacabado.

Desde la perspectiva pedagógico-didáctica de la construcción curricular, conviven en la propuesta unidades curriculares organizadas en torno a enfoques disciplinares o análisis de ejes temáticos con diferentes niveles de complejidad. Se respetan también aquellos saberes considerados como valiosos en la construcción histórica de la Formación docente que constituyen parte del trabajo académico de los ISFD, a lo largo del tiempo.

Finalmente, se presentan contenidos transversales que, por su complejidad, atraviesan todo el recorrido de la Formación docente y deben ser abordados desde diferentes perspectivas. Ellos son la ruralidad, lo urbano, la educación multicultural bilingüe, la educación de jóvenes y adultos, la diversidad y la inclusión, entre otros. El tratamiento de los mismos debe poner atención a las distintas configuraciones que la cotidianeidad de la práctica pedagógica presentará, a modo de interpelaciones, a los futuros docentes.

Finalidades formativas del Campo de la Formación General

- Generar condiciones para favorecer la formación del docente como intelectual transformador, en tanto productor de discursos, saberes y prácticas que le permitan posicionarse en el Sistema educativo, la institución escolar, en el aula y en la comunidad.
- Generar espacios de debate en torno a la educación, las prácticas docentes, la enseñanza y el aprendizaje, a partir de sus concepciones y relaciones con las problemáticas del contexto social en el que acontecen.
- Propiciar la discusión en torno al conocimiento escolarizado y sus implicancias políticas, culturales, ideológicas y sociales.
- Promover la apertura a diversas experiencias, lenguajes y contextos que sensibilicen la comprensión de lo socio-cultural y lo educativo como construcción colectiva y heterogénea.
- Contribuir, desde las conceptualizaciones teóricas a la construcción de sentidos que permitan significar las prácticas docentes y pedagógicas como un trabajo situado social e históricamente, con implicancias en la transmisión de la cultura.
- Contribuir a la formación del juicio moral autónomo en el ejercicio de las prácticas comunitarias, institucionales y áulicas, para la toma de decisiones y la participación democrática responsable, así como para el respeto y el cuidado de sí mismo y del otro.
- Desarrollar marcos conceptuales y metodológicos que permitan al futuro docente integrar eficazmente las Tecnologías de la Información y la Comunicación a su práctica profesional de manera reflexiva, analítica y crítica.
- Favorecer el desarrollo de la sensibilidad y la capacidad creativa en un marco de valoración y protección del patrimonio natural, cultural, material y simbólico de las diversas comunidades.

Organización cronológica de las Unidades curriculares del Campo de la Formación General

1° AÑO

APORTES DE SOCIOLOGÍA Y ANTROPOLOGÍA A LA EDUCACIÓN

Denominación: APORTES DE SOCIOLOGÍA Y ANTROPOLOGÍA A LA EDUCACIÓN

Formato: Módulo

Régimen de cursada: cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: Campo de la Formación General. 1º año, 1º cuatrimestre. **Asignación horaria semanal y total del estudiante (horas cátedra y reloj):**

Cátedra: 6 hs. semanales. Total: 96 hs. cuatrimestrales

Reloj: 4 hs semanales Total: 64 hs. cuatrimestrales.

Finalidades formativas

- Favorecer el desarrollo de discusiones en torno a los principales problemas antropológicos y socio-culturales del mundo actual.
- Desarrollar una mirada crítica y reflexiva de la realidad socio-cultural de nuestra época como producto de un proceso de construcción histórica.

- Propiciar el análisis de los procesos educativos desde categorías teóricas procedentes de la Antropología y la Sociología para favorecer la toma de posición respecto a ellos.
- Crear condiciones favorables para la comprensión del contexto inmediato (local y regional) y mediato (nacional y global).
- Favorecer la discusión en torno al papel del conocimiento escolarizado y sus implicancias políticas, culturales, ideológicas y sociales.
- Generar espacios de debate en torno a la educación, sus concepciones y sus relaciones con problemáticas del contexto social en el que acontece constituyéndose en base sólida del Campo de Formación en la Práctica Profesional.

Marco conceptual

El potencial de las categorías teóricas desarrolladas por la Sociología y la Antropología en el estudio de los fenómenos sociales, a partir de sus diferentes enfoques y perspectivas teóricas, se constituye en un aporte fundamental para la reflexión y comprensión de la educación como fenómeno complejo, en tanto proceso social y personal que entraña aspectos que acontecen tanto en los planos materiales como simbólicos de la vida social, que se concretizan y/o plasman en distintos niveles de agregación como lo son el nivel sistémico (macro) y los niveles institucionales, áulicos (de carácter micro). La posibilidad de generar una mirada analítica y crítica sobre la educación a partir de los aportes que estas ciencias proveen, permitirá situar los procesos educativos en un contexto socio-histórico-cultural en el que se tornará plausible reconocer y dar cuenta de los diferentes atravesamientos (políticos, sociales, culturales, ideológicos, económicos, etc.) que condicionan la cotidianeidad educativa, al tiempo que permitirán superar –en términos de ruptura epistemológica- los pre conceptos y opiniones fundadas en el mero uso del sentido común proveyendo un sustrato de cientificidad a la reflexión sobre los hechos educativos y los contextos socio-culturales en los que acontecen. Por ejemplo: el trabajo de enseñar, los procesos de escolarización y sus efectos en la conservación y transformación de la sociedad, fenómenos como la construcción histórica de la infancia y la adolescencia, la educación como factor de cambio y reproducción social, las vinculaciones entre la escuela y la desigualdad, los procesos de selección educativa, el currículum oculto, las disputas de poder en torno a la validación del conocimiento escolarizado, la interculturalidad, entre otros, son algunos de los contenidos que han de abordarse en este espacio. Así también, la constitución histórica y configuración de los contextos en los que acontece la educación, la construcción de subjetividades en el contexto urbano, rural, las cosmovisiones (de la población, vínculos con el territorio, el trabajo, relaciones con los recursos naturales), concepciones de género, etc.

Estudiar estas cuestiones en la formación inicial desde las categorías teóricas que aporta el enfoque sociológico crítico y antropológico, favorece el análisis de los fenómenos educativos, habilita comprensiones más dinámicas y ricas del conflictivo, del devenir social y escolar, y brinda conocimientos en torno al entramado social que se manifiesta en las escuelas. Por ello, esta unidad curricular tendrá una fuerte articulación con el campo de la Práctica.

Ejes de contenido

Aportes de la Sociología. Concepciones en torno a la sociedad. La sociedad como relaciones sociales y como instituciones. Grupos sociales y categorías. Elementos culturales, valores y normas, individuo, grupo. Sociología educativa y sociología de la educación.

Cultura y Sociedad: distintas concepciones de cultura. Elementos constitutivos de la cultura. Los universales de la cultura. Las paradojas de la cultura. Dinámica cultural. Los procesos de creación/producción, reproducción/recreación cultural, la complejidad lingüístico-cultural de los contextos locales, regionales y de la sociedad nacional. Sociedad y persona. Sociedad y Sujeto: procesos constitutivos del sujeto. Etnocentrismo y relativismo cultural.

Concepciones del consenso, del conflicto y de la resistencia: las perspectivas del orden y del conflicto en lo político, lo social y educativo. La función social de la institución educativa.

La construcción social de la realidad: La conformación de la identidad y las luchas por el sentido. Discusiones respecto a la diversidad cultural: multiculturalidad, interculturalidad, pluriculturalidad. Las concepciones de socialización según tradiciones culturales y teóricas, paradigmas y sus contextos de producción en el mundo central y en América Latina. Historicidad de la relación individuo/sociedad en relación con el orden social y cultural. Hegemonía y socialización.

Procesos de escolarización: la escolarización y sus efectos en la conservación y transformación de la Sociedad. Crítica conceptual al pensamiento único y a la discriminación en sus múltiples expresiones.

Educación y sociedad: la educación como factor de cambio social. Vinculaciones entre la escuela y la sociedad: exclusión social y exclusión educativa, desigualdad, selección educativa y curriculum oculto. Los sectores populares y sus luchas por el derecho a la educación. La educación como derecho social. El entramado social en las escuelas. Dinámicas de imposición y resistencia cultural y lingüística en la escuela.

Alfabetización académica: Competencia comunicativa: La lectura como proceso interactivo y la escritura como proceso recursivo. Estrategias cognitivas y lingüísticas. Los textos expositivos. La búsqueda de información y la construcción del conocimiento científico en el aula.

Bibliografía básica

Barrios, J. M. (1995) El aporte de las ciencias sociales a la antropología de la educación. *Revista Complutense de Educación* vol. 6, n. 1. Recuperado el 14 de julio de 2015 de: http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED9595120159A/17714.

Barrios, J. M. (2004) *Elementos de antropología pedagógica.* Madrid: Rialp.

Berger, P. y Luckmann, T. (2008) *La construcción social de la realidad.* Buenos Aires: Amorrortu.

Bourdieu, P. (1999). Razones prácticas. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. (2003) *Capital cultural, escuela y espacio social.* Argentina: Siglo XXI Editores.

Brigido, A. M. (2006) *Sociología de la Educación. Temas y enfoques fundamentales.* Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.

Chinoy, E. (1987) *Introducción a la Sociología.* Buenos Aires: Editorial Paidós.

Duschatzky, S. (2007) *Maestros Errantes. Experimentaciones Sociales en la Intemperie.* Buenos Aires: Paidós Tramas Sociales 42, Editorial Paidós SAICF.

Margulis, Mario (2011) Sociología de la cultura. Conceptos y problemas. Buenos Aires: Biblos.

Martínez de Soria, A. (2006) Antropología de la educación para la formación de profesores. *Educación y Educadores,* V 9, N° 2, pp. 149-167. Recuperado el 11 de julio de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942006000200011&lang=pt.

Martínez de Soria, A. (2008). Temas centrales de la antropología de la educación contemporánea. *Educación y Educadores,* 11(1), 129-144. Recuperado el 11 de julio: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942008000100008&lng=en&tlng=es.

Tenti Fanfani, E. (2007) *La Escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación Argentina,* Buenos Aires: Siglo veintiuno Editores.
Tamarit, J. (1990) *Estado, Hegemonía y Educación.* Propuesta educativa FLACSO, 2, 9-15.
Titamonti, G. (comp.) (2010) *La trama de la desigualdad educativa.* Buenos Aires: Ediciones Manantial.
Vasen, J. *Las certezas perdidas. Padres y maestros ante desafíos del presente.* Buenos Aires: Paidós.

PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

Denominación: PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: Campo de la Formación General. 1° año, 1° cuatrimestre.

Asignación horaria semanal y total del estudiante (horas cátedra y reloj):

Cátedra: 6 hs. semanales. Total: 96 hs. cuatrimestrales

Reloj: 4 hs semanales Total: 64 hs. cuatrimestrales.

Finalidades formativas

- Propiciar la formación de un alumno autónomo, reflexivo y crítico de la realidad, que disponga de las herramientas conceptuales, procedimentales y actitudinales necesarias para analizar e interpretar la realidad educativa y los procesos de aprendizaje de los alumnos.
- Propiciar procesos cognitivos de identificación, comparación y evaluación de las distintas teorías y enfoques sobre el aprendizaje atendiendo sus posibilidades y límites en el campo del aprendizaje escolar y sus implicancias pedagógicas.
- Generar instancias de análisis sobre la relación entre las problemáticas actuales de la Psicología Educacional y la complejidad de los fenómenos educativos
- Promover actitudes de reflexión crítica sobre el propio accionar y el de los otros, en las distintas situaciones educativas para mejorar y enriquecer los aprendizajes.
- Favorecer la construcción del conocimiento social atendiendo a la especificidad del aprendizaje en el contexto escolar.
- Promover la apropiación de saberes y procedimientos vinculados a la lectura y escritura de textos académicos.

Marco Conceptual

La Psicología Educacional abarca un ámbito de conocimientos con entidad propia, ocupa un espacio definido en el conjunto de las disciplinas. Este campo implica interacciones entre las teorías psicológicas y el sistema educativo; demarca las dimensiones que constituyen al sujeto y sus posibilidades de aprender.

En sus comienzos, se ocupó de las variables psicológicas y vinculares que participan en el proceso educativo; las formas en que esta se realiza, presentan distintos enfoques de acuerdo con los esquemas referenciales o marcos teóricos, a partir de los cuales se estudia el hecho educativo.

En las últimas décadas la mirada de la Psicología Educacional se ha ampliado hacia los procesos psicoeducativos, surgiendo una orientación cultural que enfatiza los aspectos contextuales de la actividad psicológica y pretende romper con la separación entre fenómenos mentales y el mundo exterior. Se plantea un pasaje hacia un estudio contextual del sujeto en las situaciones educativas, entendiéndolas en toda su complejidad.

Desde esta perspectiva, se realizará un recorrido sobre las diferentes teorías que han intentado explicar el hecho educativo y los procesos de aprendizaje.

El contexto histórico socio-político-cultural y las concepciones que subyacen en las prácticas van cambiando, sólo puede entendérselas si nos acercamos a la comprensión de su génesis y desarrollo, ésta es una dimensión de análisis diacrónica que no puede faltar a la hora de reflexionar sobre la Psicología Educacional y las prácticas docentes.

A través de la presente unidad curricular se intentará que el alumno de la formación docente pueda contar con herramientas que le permitan problematizar y profundizar los procesos educativos, con la intencionalidad de lograr una articulación dialéctica entre teoría y práctica.

La Psicología Educacional se ocupa del estudio de los cambios o transformaciones que los sujetos activamente construyen por mediación de procesos personales, interpersonales y educativos, según contextos.

Hay distintas concepciones de Psicología Educativa, ellas se han ido delineando en su recorrido histórico y seguramente irán trascendiendo nuevos enfoques frutos de paradigmas emergentes en permanente construcción. En este sentido, se entiende que el recorrido histórico permite ampliar la mirada comprensiva.

La preocupación central de la Psicología Educativa, en la Formación Docente, es el aprendizaje escolar y los subprocesos de la cognición, socio-cognición y metacognición, ello, para fundamentar y mejorar la praxis educativa desde distintas dimensiones intervinientes y en permanente articulación con la pedagogía, la sociología, la antropología y la didáctica, la política, la ética, la ideología, etc.

En la concepción (Coll, 1987): "como disciplina puente, de naturaleza aplicada", la Psicología de la Educación no se identifica plenamente ni con las disciplinas psicológicas, ni con las educativas, sino que se nutre simultáneamente de ambas para ofrecer derivaciones psicopedagógicas potentes y válidas a la práctica pedagógica y a otras prácticas educativas.

Ejes de contenido

La Psicología educacional

Relaciones y articulaciones entre Psicología y Educación. Las concepciones actuales de la Psicología de la Educación y su encuadre epistemológico conceptual. La Psicología de la Educación: una disciplina psicológica y educativa de naturaleza aplicada. El objeto de estudio y los contenidos de la Psicología de la Educación. Dimensiones.

El aprendizaje en el aula

Concepto de aprendizaje. Qué es aprender. Aprendizaje escolar: caracterización.

Las formaciones grupales en el aprendizaje. El grupo y lo grupal (Pichón Riviere). Los vínculos intersubjetivos en el grupo clase.

Aprendizaje y diversidad en el aula. Aprendizaje en contexto rural. El aprendizaje en jóvenes y adultos.

Las teorías de aprendizaje

Teorías de aprendizaje: definición. Importancia. Utilidad. Fundamentos epistemológicos y psicológico de las teorías de aprendizaje: psicoanalítica, conductista, psicogenética (Piaget), sociohistórica (Vygotsky) cognitiva cultural (Bruner), aprendizaje significativo (Ausubel), teoría de la modificabilidad estructural cognitiva (Dr. R. Feuerstein) Experiencia de Aprendizaje Mediado. Aprendizaje y TIC: las nuevas teorías de aprendizaje en diversos entornos educativos.

Alfabetización académica:

Estrategias de lectura y escritura de textos académicos. La búsqueda de información y la construcción del conocimiento científico en el aula. Procedimientos explicativos de los textos académicos. El texto expositivo y el texto argumentativo.

Bibliografía básica

Baquero R. (2001). Ángel Riviere y la Agenda Post-Vigostskiana de la Psicología del desarrollo. En Rosas, R. (Comp) (2001). *La mente reconsiderada en homenaje a Ángel Riviere*. Chile: Psykhe.
Carretero, M. (1993) *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Aique.
Cope, B. y Kalantzis, M. (2009) *Aprendizaje ubicuo*. Illinois: University of Illinois Press
Chardón, C. (2000). *Perspectivas e interrogantes en psicología educacional*. Buenos Aires: Eudeba.
Clifford, M. (1987) *Enciclopedia práctica de la Pedagogía*, Barcelona: Grupo editorial Océano
Delval, J. (1991) *Crecer y pensar*. España: Ediciones Cuadernos de Pedagogía.
Elichiry, N. (comp) (2004) *Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educacional*. Buenos Aires: Manantial.
Elichiry, N. (comp.) (2001) *¿Dónde y cómo se aprende? Temas de Psicología Educacional*. Buenos Aires: Eudeba.
Feuerstein, R. *La Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva*. Mira Editores.
Hernández Rojas, G. (1998) *Paradigmas en Psicología de la Educación*, Distrito Federal: Paidos Educador.
Pozo, I. (1989). *Teorías Cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
Pozo, I. (1999) *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
Riviere, Á. (1988) *La psicología de Vygotsky*. Madrid: Aprendizaje Visor.
Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
Souto M. (2004) *Didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Paidós.
Zabatel, E. (2008) *Sujetos y Aprendizajes*. Colección Ensayos y Experiencias. Buenos Aires: Noveduc.

TEORÍAS DE LA EDUCACIÓN

Denominación: TEORÍAS DE LA EDUCACIÓN

Formato: Asignatura

Despliegue: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: Campo de la Formación General, 1° año, 2° cuatrimestre

Asignación horaria semanal y total del estudiante (horas cátedra y reloj):

Cátedra: 6 hs. semanales. Total: 96 hs. cuatrimestrales

Reloj: 4 hs semanales Total: 64 hs. cuatrimestrales.

Finalidades formativas

Favorecer el acercamiento a diferentes teorías de la educación, analizando la complejidad de su construcción tanto en su origen histórico y disciplinar como el impacto en los procesos educativos.

Promover espacios de exposición, debate, análisis que posibiliten comprender y asumir posiciones políticas para construir marcos referenciales frente a fenómenos, prácticas institucionales, relaciones entre los sujetos y con la distribución del conocimiento.

Facilitar lecturas de autores representativos de cada teoría a modo de posibilitar la interrogación; la diversidad de pensamiento; la identificación de supuestos políticos, ideológicos, sociales, culturales que subyacen en las distintas Teorías Educativas

Posibilitar la comprensión del carácter multidimensional de la educación y su devenir socio-político en la construcción del currículum escolar.

Promover la comprensión y contextualización de los aportes de las diferentes teorizaciones que desde la pedagogía se ofrecen para la interpretación de la realidad actual, desarrollando una capacidad crítica y un compromiso ético político en los posibles espacios de intervención.

Marco Conceptual

Resulta de importancia estratégica incluir en esta unidad curricular las perspectivas críticas de los discursos educativos modernos y contemporáneos, sus debates, querellas, desarrollos científicos, evolución histórica y los modos en los que legitimaron prácticas sociales, institucionales, áulicas y populares.

Las teorías educativas, de distintos origen epistemológico (filosófico, pedagógico, sociológico, psicológicos, antropológicos, etc.) y sus derivaciones e impacto sobre las prácticas educativas, en el tiempo y el espacio social, constituyen saberes que conllevan la descripción y el análisis de los procesos de producción, distribución y apropiación de saberes. Ellas posibilitan la explicación y comprensión acerca de cómo la escuela, sus métodos, estrategias, sujetos escolares y las relaciones con el conocimiento, tienen un origen genealógico en distintos momentos y contextos históricos; lo cual favorece la reflexión sobre el sentido político de la educación en términos de antinomia dialéctica entre su significado reproductor y conservador, como su potencial liberador y transformador de las situaciones de opresión.

El análisis de las Teorías Educativas permitirá el acercamiento a una gran cantidad de estudios divergentes y distintos posicionamientos teóricos y metodológicos, como así también distintos abordajes meta-teóricos para explicar y comprender las prácticas educativas. Gadotti (1998) afirma: "...más que posibilitar un conocimiento teórico sobre la educación, tal estudio forma en nosotros, educadores, una postura que penetra toda práctica pedagógica. Y esa postura nos induce a una actitud de reflexión radical frente a los problemas educativos..." . Esta argumentación contribuye a atender a las características y condiciones específicas de nuestro país y Latinoamérica, desde la construcción de una teoría situada. Además, se recuperan los autores destacados en el desarrollo de la Educación Inicial.

Se reflexiona sobre el pensamiento pedagógico latinoamericano, sus representantes y sus propuestas metodológicas-educativas para el análisis e intervención en contextos diversos.

El estudio de la presente unidad curricular, su constitución histórica, su abordaje y el análisis en la discusión educativa actual, posibilita y favorece interrogar, interpretar y comprender aspectos de la práctica educativa y de su investigación para la construcción de las propuestas alternativas.

Ejes de contenido

Constitución del campo educativo

La educación como proceso complejo. Educación-pedagogía. Conceptualizaciones. La tarea asignada a la educación según las diferentes tradiciones Estado actual del debate epistemológico respecto del campo de la educación.

Tradiciones epistemológicas

Pensamiento pedagógico ilustrado: Contexto histórico. Principales referentes: Rousseau, Froebel, Pestalozzi.

Surgimiento de las teorías macro sociales del siglo XIX: contexto histórico. Pensamiento pedagógico positivista: Aportes del pensamiento de Durkheim a la educación. Pensamiento Pedagógico Socialista. Aportes del pensamiento de Marx a la educación.

Teorías y corrientes educativas en el siglo XX

Pensamiento pedagógico socialista: aportes a la teoría de la educación (Gramci – Vigotsky).

Escuela nueva: fundamentos, surgimiento, representantes: Dewey-Montessori - Claparede. Influencia en Argentina y América Latina. Experiencias destacadas: Jesualdo Sosa, Olga Cosenttini.

Teorías de la reproducción, de la resistencia. Pedagogía crítica: Configuración, contexto socio –histórico –político. Autores representativos: Althousser –Bourdieu. Baudelot- Girux.

Teorías críticas para la integración de la cultura. Recuperación del valor político de la educación. Universalización de la cultura y su democratización.

Los procesos emancipatorios y la construcción de las repúblicas

Pensamiento pedagógico latinoamericano desde diferentes perspectivas: Sarmiento y la educación popular. Debates actuales en relación a la educación popular y la educación pública.

Paulo Freire: Pedagogía del oprimido: Educación Bancaria versus Educación Problematizadora. Función política de la educación.

Teorías Contemporáneas: Teorías Criticas y no críticas y sus aportes a la educación. Modelo político y teorías de la educación.

Debates teóricos contemporáneos

Los desafíos de la educación frente a los nuevos escenarios. Educación, exclusión social y negación de derechos en América Latina. Reconocimiento de los pueblos originarios como sujetos de derechos y "sujetos pedagógicos". Debates en torno a la educación popular y a la educación pública. Educación y multiculturalidad. Educación y TIC.

Alfabetización académica: La lectura como proceso interactivo y la escritura como proceso recursivo. Estrategias cognitivas y lingüísticas implicadas. Los textos expositivos. La búsqueda de información y la construcción del conocimiento científico en el aula. Procedimientos explicativos de los textos académicos.

Bibliografía básica

Althusser, L. (1984). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (1977) *La Reproducción*. Barcelona: Edic. Laia.
Carreño, M. (Ed.) (2000). *Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
Castells, M. y otros. (1994) Nuevas perspectivas críticas en educación. Barcelona: Paidós.
Ferrari, M. y otros (2005) *Grandes pensadores. Historia del pensamiento pedagógico occidental*. Colección educación. Buenos Aires: Papers. Editores.
Freire, P. (2008). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
Gadotti, M. (1998) *Historia de las ideas pedagógica*. México: Edit. Siglo XXI.
Garay, L (2000). *Algunos conceptos para analizar instituciones educativas*. Córdoba: Ed. Ferreira.
García Gutiérrez (2012) *Teoría y política de la educación: Reflexiones para el proceso formativo*. Chile: Scielo.
Gentili, P. (2007) *Desencanto y Utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. Rosario: Homo sapiens.
Gutiérrez, F. (2005). *La Educación como praxis política*. Buenos Aires: Siglo XXI.
Gvirtz, S. y otros (2009). *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía*. Buenos Aires: Aique.
Mc Laren, P. (1994) *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Argentina: Aique Editor.
Pineau, P., Dussel, I., Caruso, M. (2010). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
Palacios, J. (2010). *La cuestión escolar. Introducción. Algo sobre la escuela tradicional*. Argentina: Ed. Colihue.
Puigrós, A. (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*. Colombia: Convenio Andrés Bello.
Sarmiento, D.F. (2011) *Educación popular*. Con presentación de Juan Carlos Tedesco e Ivana Zacarías. La Plata: UNIPE.

DIDÁCTICA Y CURRICULUM

Denominación: DIDÁCTICA Y CURRICULUM

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: Campo de la Formación General. 1º Año, 2° cuatrimestre

Asignación horaria semanal y total del estudiante (horas cátedra y reloj):

Cátedra: 8 hs. semanales Total: 128 hs. cuatrimestrales

Reloj: 5h 20 m semanales Total: 85h 20m cuatrimetrales

Finalidades formativas

- Generar espacios de debate en torno a las prácticas docentes, de la enseñanza, sus concepciones y sus relaciones con problemáticas del contexto social en el que acontecen.
- Definir objeto y campo de la didáctica, en tanto disciplina compleja.
- Contribuir desde conceptualizaciones teóricas con la construcción de sentidos que permitan significar las prácticas docentes y de la enseñanza como trabajo situado social e históricamente en el campo de la cultura.
- Contribuir a la construcción de su pensamiento práctico en todas sus dimensiones en interacción con otros, tomando conciencia de la responsabilidad y compromiso ético de la tarea docente.
- Diferenciar perspectivas teóricas que fundamentan las propuestas curriculares.
- Analizar la complejidad de los problemas curriculares que se presentan en el aula y el papel del docente como moldeador del currículum
- Reflexionar sobre los propios procesos de aprendizaje y la complejidad de la enseñanza, con el objeto de comprenderla y mejorarla.

- Reflexionar sobre la complejidad de la enseñanza, supuestos y saberes del docente que significan y orientan las prácticas de enseñanza.
- Desarrollar vínculos de autonomía, compromiso y cooperación en la tarea de aprender, que le permitan intercambiar puntos de vista, confrontar ideas y defender argumentos.
- Favorecer la alfabetización académica mediante el desarrollo de estrategias de lectura y producción escrita en el Nivel Superior.

Marco conceptual

La Didáctica, se la define como disciplina científica que trata de explicar y comprender, como así también dar prescripciones y normas acerca de cómo guiar el aprendizaje de los alumnos y cómo organizar la enseñanza. Se reconocen dos dimensiones: La dimensión descriptiva - explicativa nos permite comprender la realidad escolar educativa, conforma el conjunto de conceptualizaciones que se relacionan con la explicación de la situación de enseñanza, los factores presentes, la complejidad de la tarea de enseñar, etc. La dimensión prescriptiva - normativa enuncia prescripciones acerca de cómo actuar, cómo enseñar determinados contenidos, qué estrategias utilizar, etc. Ambas dimensiones se enriquecen a través de una relación de interjuego constante de aportes mutuos. Traspasadas además por el componente utópico que apunta a la intencionalidad ética y social. La interrelación de lo explicativo, instrumental y valorativo está fundamentada en la concepción de escuela, sociedad, conocimiento, ciencia y hombre.

El objeto de estudio de la Didáctica es la situación de enseñanza, donde se encuentran docente, alumno, conocimiento, contexto y se seleccionan contenidos para ser enseñados en relación con el contexto (Harf, R 1999). Su objetivo es explicar, comprender e intervenir en ese proceso.

Este apoyo disciplinar permitirá realizar un abordaje del proceso didáctico desde un marco explicativo – normativo, acerca de todas las dimensiones puestas en juego en los procesos de enseñar y aprender, que posibiliten al futuro docente la construcción crítica de estos conocimientos indispensables para analizar y comprender la práctica de la enseñanza.

Se analiza así mismo el rol del docente en el proceso de enseñanza aprendizaje, en la elaboración de diseños pertinentes a sujetos específicos en contextos determinados, acompañado de una actitud reflexiva que le permitan significar la práctica y transformarla.

En definitiva aporta marcos conceptuales, criterios generales y principios para la reflexión y la práctica de la enseñanza. La didáctica se constituye en un campo específico y se configura en la complejidad de las relaciones entre la teoría y la práctica, práctica que adquiere la forma de una intervención situada social e históricamente.

El objeto de las teorías del Currículum se ha debatido entre las nociones de planeamiento racional e integral, de currículum como texto, currículum como modelo de la práctica, y hasta el currículum como hipótesis de trabajo, frente a las nociones que describen un currículum oculto, o lo conciben, desde una perspectiva procesual, como entrecruzamiento de prácticas diversas, como un currículum real

construido en los intersticios que se abren frente al currículum prescripto, o como síntesis de elementos culturales que conforman propuestas político-socio-educativas, etc. Este aporte permitirá analizar la complejidad de los problemas curriculares que se presentan en el aula y el papel del docente como moldeador del currículum.

Por lo tanto, esta unidad curricular propone categorías de análisis para el estudio de las prácticas de la enseñanza y se ocupa de formular criterios para la mejor resolución de los problemas que la enseñanza plantea a los docentes y la creación de alternativas de actuación pedagógica. Se contemplan procesos de negociación y definición curricular desde criterios para la planificación de aula y experiencias de aprendizaje con enfoques cooperativos en contextos de diversidad y ruralidad.

Ejes de contenido

Curriculum

Teorías, propuesta oficial y diseño: Contexto de surgimiento desde la programación por objetivos hasta el curriculum oculto y el curriculum como hipótesis de trabajo. El curriculum como síntesis de elementos culturales que definen el proyecto político – educativo. El curriculum como entrelazamiento del curriculum prescriptivo, la propuesta editorial.

La propuesta curricular oficial: Niveles de formulación de las objetivaciones del curriculum en la propuesta oficial. Lógicas de concreción, especificación y/o disolución en los procesos curriculares. Los documentos curriculares. Núcleos de Aprendizaje Priorizados. Diseños curriculares. Proyecto Curricular Institucional.

Didáctica

Escuelas de la didáctica: Corrientes didácticas, tradicional, nueva, tecnológica y socio-crítica. Racionalidad tecnológica y racionalidad práctico crítico. Su Objeto de estudio. Contexto de surgimiento y replanteos sobre su objeto del método universal a la clase como objeto de estudio.

Enfoques de abordaje de la clase a partir del Método etnográfico.

Categoría analíticas del análisis de la clase: Currículo oculto, trafico social en el aula, colas invisibles, elogio, poder, etc. La trasposición didáctica: concepto, vigilancia, riesgos.

Enseñanza

Diseño curricular áulico: Didáctica en el nivel inicial-mecanismos de legitimación. Planificación didáctica. Elementos de la planificación. Proyecto educativo institucional-componentes curriculares. Criterios de selección de contenidos, estrategias y evaluación. Modelos-estilos de Enseñanza.

Alfabetización académica: Estrategias de lectura y escritura de textos académicos. Diferentes textos para la enseñanza en el aula.

Bibliografía Básica

Asprelli, M. C. (2010). *La Didáctica: Escuelas. La Didáctica en la formación docente*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Bixio, C. (2005). *Como construir proyectos*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Camilloni, A y Cols, E (2007) *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidos.

Camilloni, A.; Davini, M.C.; Edelstein, G.; Litwin, E.; Souto, M.; Barco, S. y Davini, M.C. (2007) *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Paidos.

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

Candia, M. y Callegari, G. (2010) Sugerencias para realizar planificaciones didácticas. *Novedades Educativas*, n° 231, pp. 76-79.

Candia, M. (2010). *La planificación en la educación infantil*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Chartier, R. (2008), Aprender a leer, leer para aprender. En: Millán, J.A. (coord.), *La lectura en España. Informe 2008: Leer para aprender*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Federación de Gremios Editores de España, pp. 23-42. Disponible en: http://www.lalectura.es/2008/chartier.pdf (última consulta: 22/7/2012).

Davini, M. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.

De Alba, A (2008). *Currículum, crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

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

Gwirtz, S. (2008). *El ABC de la tarea docente*. Buenos Aires: Aique.

Sanjurjo, L. (2006). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Rosario: Homo Sapiens.

Sevillana, M. (2005). *Didáctica en el siglo XXI*. Madrid: Mc Grawhill.

INICIACIÓN A LAS TIC

Denominación: INICIACIÓN A LAS TIC

Formato: Taller- Prueba de suficiencia

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: Campo de la Formación General. 1° año, 2° cuatrimestre.

Asignación horaria semanal y total del estudiante (horas cátedra y reloj):

Cátedra: 2 hs. semanales. Total: 32 hs. cuatrimestrales.

Reloj: 1h 20 m semanales Total: 21hs. 20m cuatrimestrales.

Finalidades formativas

- Favorecer la apropiación e integración de las tecnologías en el ámbito profesional.
- Propiciar la construcción de una actitud proactiva hacia el uso de las tecnologías tanto en su desempeño profesional como en el aula, que permitan conocer las principales aplicaciones educativas y poder actualizarse permanentemente en los nuevos usos y estrategias que proponen las TIC.
- Desarrollar un marco conceptual que permita comprender las tecnologías en un sentido amplio y metodológico de modo tal que posibilite su inclusión didáctica en las prácticas cotidianas de enseñanza.
- Posibilitar a través de las TIC, habilidades que apunten a la creación y selección de la información, autonomía, trabajo en equipo y habilidades comunicativas
- Promover el uso de herramientas multimediales como recursos didácticos.

Marco conceptual

Las transformaciones que definen las características de la Sociedad de la Información o Sociedad del Conocimiento, como se denomina a la época actual, que se manifiestan en cambios acontecidos en los procesos productivos, económicos y comunicacionales de las últimas décadas y su relación con la

educación, exigen modificaciones en la educación y por lo tanto en la formación de los futuros docentes.

En este contexto en el que se inserta la institución escolar que debe dar respuesta a las demandas de la sociedad es fundamental generar las condiciones para que el alumno, futuro docente, desarrolle capacidades que le permitan adquirir nociones básicas para el uso de las TIC en los diferentes espacios curriculares y para asumir el compromiso de continuar profundizando durante su desempeño ya como docente, sobre los fundamentos teóricos y técnicos que sustentan los nuevos recursos informáticos que se actualizan a ritmo vertiginoso.

Se considera que los cambios implican una nueva noción de espacio y tiempo. La incorporación de las TIC en el curriculum como herramientas mediadoras en los procesos de aprendizaje sólo se justifica si va unida a una constante reflexión y actitud crítica sobre el impacto e incidencia en la formación de los alumnos. Además si se utiliza con el propósito de favorecer la instancia de aprendizaje y no sólo de innovar en educación a través de los nuevos recursos materiales.

Es fundamental concientizar desde la formación docente acerca del valor de estos medios desarrollados en la actualidad para agilizar los canales de comunicación, aportar mayor cantidad de información en menor tiempo para la toma de decisiones que generen procesos participativos y democráticos en los ámbitos institucionales.

Este taller presente en la formación docente, se sustenta en la legislación educativa argentina, Ley de Educación Nacional Nº 26.206, entre cuyos fines y objetivos se fija el de "desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación" y establece además que: "el acceso y dominio de las tecnologías de la información y comunicación formarán parte de los contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento". Ello evidencia una fuerte apuesta al reconocer la influencia socializadora y formativa que las nuevas tecnologías de la información y comunicación tiene en niños, adolescentes y jóvenes.

Se adopta el formato Taller, dado que las capacidades docentes básicas a formar apuntan a la incorporación de habilidades para la creación y selección de información, autonomía, trabajo en equipo y el uso de recursos tecnológicos para el desarrollo de las habilidades comunicativas. Al mismo tiempo que busca promover el uso de herramientas multimediales como recurso que favorezca su propio aprendizaje y su desarrollo profesional docente.

La modalidad de trabajo se basa en la realización de trabajos prácticos durante el desarrollo del cursado, con evaluación en proceso y una prueba de suficiencia dentro del cuatrimestre.

Ejes de Contenido

Internet

Internet como medio de comunicación y sus posibilidades como medio educativo. Buscadores. Selección efectiva y eficiente de información; procedimientos de búsqueda, filtros y validaciones. Correo electrónico. Construcción colaborativa de documentos en entornos virtuales.

Sistema operativo.

La computadora. Hardware y Software, CPU. Periféricos de entrada y de salida. Dispositivos de almacenamiento. Dispositivo de memoria.

Sistema Operativo. Concepto. Windows. Organización de la información en la PC. Manejo de archivos.

Creación de carpetas y subcarpetas. Compresión y descompresión de archivos. Incorporación de dispositivos móviles

Paquete ofimático.

Principales características de procesadores de texto, planillas de cálculo y presentaciones. Criterios para su producción, formatos, diseños. Aplicaciones en la tarea docente.

Bibliografía básica

Alfie, G. (2011) Aprender y crear con las TIC, competencias y habilidades. México: Editorial Alfa Omega. Grupo Editor.
Aulaclic (2010). Curso de PowerPoint 2010. Disponibleen http://www.aulaclic.es/ powerpoint-2010/
Aulaclic (2010). Curso de Word 2010. Disponible en http://www.aulaclic.es/word-2010/
Aulaclic (2010). Curso de Excell 2010. Disponible en http://www.aulaclic.es/excel2010/
Dirección de Capacitación en TI (2010) "Microsoft Word 2010 Básico". Disponible en http://www.campus.cjf.gob.mx/campuscif/manual/ManualWordBasico2010.pdf
ebriik.com(2010). Microsoft Office – Excel 2010. Disponible en http://www.uv.mx/personal/illopez/files/2013/03/Manual-Microsoft-Office-Excel-2010.pdf
Gómez Gutiérrez, J. A. (2010) Excel 2010 avanzado. Editorial Alfa Omega. Grupo Editor.
Martín, R. (2010) Manual de Microsoft Powerpoint. Disponible en https://www.uclm.es/profesorado/raulmmartin/Ofimatica/powerpoint.pdf
Pascual, F. (2010) Word 2010.Guía de campo. Editorial RA-MA.
Pérez, C. (2007) Microsoft Word y Power Point 2007.Manual de Aprendizaje. Editorial Prentice-Hall.
Woods, Donnay (2008) Seis pasos para lograr una presentación fantástica. *Revista Learning & Leading With Technology,* Volumen 26, Número 5.

2° AÑO

HISTORIA SOCIAL ARGENTINA Y LATINOAMERICANA

Denominación: HISTORIA SOCIAL ARGENTINA Y LATINOAMERICANA

Formato: Asignatura

Despliegue: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: Campo de la Formación General. 2º año, 1° cuatrimestre.

Asignación horaria semanal y total del estudiante (horas cátedra y reloj):

Cátedra: 6 hs. semanales. Total: 96 hs. cuatrimestrales

Reloj: 4 hs semanales Total: 64 hs. cuatrimestrales.

Finalidades Formativas

- Promover el abordaje de la Historia Argentina y Latinoamericana desde una perspectiva social que permita conocer, comprender y utilizar categorías de análisis que contribuyan a entender la realidad socio-política y cultural, como una construcción social.

- Aportar a la construcción, un andamiaje analítico que posibilite contextualizar, reflexionar y tomar posición frente a los diferentes procesos políticos y socio-culturales que se desarrollan en diferentes momentos históricos.
- Favorecer la comprensión del contexto mediato e inmediato -local y regional- -nacional y global-.

Marco conceptual

La historia como disciplina, es fundamental para conocer, comprender y utilizar categorías de análisis que permitan entender la realidad socio-política y cultural como una construcción social compleja, conflictiva, dinámica y multicausal. En este sentido- y en el marco de las transformaciones actuales contemporáneas- se hace necesario abordar la propia historia y la de Latinoamérica para construir el andamiaje analítico que posibilite contextualizar, reflexionar y tomar posición frente a los diferentes procesos políticos y socio-culturales que se desarrollan actualmente.

Cabe pensar en esta unidad curricular como un espacio de conocimientos históricos articulados a partir de temáticas tales como: la construcción de los Estados nacionales, las relaciones históricas y estructurales de dependencia respecto de las potencias centrales, las experiencias en torno a la aplicación de distintos modelos político-económicos, reformas agrarias, marcos generales legales, etc.; incluyendo –al mismo tiempo- una perspectiva política, ideológica, sociocultural y económica del contexto rural que pueda dialogar con los aportes provenientes de la Antropología Cultural en tanto se incluye la mirada sobre la ruralidad, los pueblos originarios en distintos tiempos políticos, y cómo se han integrado a la historia argentina.

Ejes de Contenido

La desnaturalización del conocimiento histórico en las explicaciones del pasado. El papel del conflicto y la disputa de intereses en el cambio histórico y social.

La realidad histórica como construcción social. Capitalismo, Marxismo, Imperialismo, Colonialismo, desarrollo desigual y combinado.

Procesos de conformación de los Estados Nacionales en la región y el papel de los distintos sujetos sociales. Modelos de Estado. Procesos de distribución y apropiación de la tierra. Perspectivas indígenas. Formas de organización local y supra local, demandas sobre sus derechos (especialmente los educativos). La tenencia de la tierra, poder político económico y procesos de concentración. Experiencias de reforma agraria en Latinoamérica. El Estado en la definición de las políticas para los ámbitos rurales, las miradas de lo rural. Cambios en los distintos modelos de Estado.

Desde el Estado oligárquico-liberal al Estado neoliberal. Los proyectos y las acciones de los gobiernos populares en Latinoamérica. Relaciones norte-sur, centro-periferia, dependencia y subdesarrollo. Tensión capitalismo-comunismo: experiencia chilena, cubana, nicaragüense en el terreno del socialismo. Procesos dictatoriales en Latinoamérica y el papel de Estados Unidos en la región desde la posguerra.

Hacia una reconfiguración del Estado: crisis del neoliberalismo en Latinoamérica. Lo nacional y lo popular.

Bibliografía Básica

Ansaldi, W. (1991), La búsqueda de América latina. Entre el ansia de encontrarla y el temor de no reconocerla. Teorías e instituciones en la construcción de las ciencias sociales latinoamericanas. *Cuadernos, 1*. Instituto de Investigaciones. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales (UBA).

Barroetaveña, M.; Parson, G.; Roman, V. y otros. (2007): *Ideas, política, economía y sociedad en la Argentina. (1880-1955)*. Buenos Aires: Biblos.

Bustos, G. (2014) *Enfoque subalterno e historia latinoamericana. Nación, subalternidad y escritura de la Historia en el debate*. Mallon-Beverley. bibliotecadigital.univalle.edu.co

Cattaruzza, A. (2012). *Historia de la Argentina 1916- 1955*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Chevalier, F. (2005). *América Latina. De la independencia a nuestros días*. México: Ed. Fondo de Cultura Económica.

De Blas, P. (2000). *Historia común iberoamericana*. España: Edad Ensayo.

HalperinDonghi, T. (1996), La historia social en la encrucijada. En *Ensayos de historiografía*. Buenos Aires: El Cielo por Asalto.

Hora, R. (2010): *Historia Económica de la Argentina en el siglo XIX*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Lomnitz Adler, L. y Melnick, A. (1998), *La cultura política chilena y los partidos de centro. Una explicación antropológica*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.

Oszlak, O. (1982) Reflexiones sobre la formación del estado y la construcción de la sociedad argentina. *Revista Desarrollo Económico, Vol. XXI*, Buenos Aires.

Rapoport, M. (2004) *Historia económica, política y social de la Argentina*. Buenos Aires: Editorial Macchi.

Rodríguez, M. G., & Vázquez, C. (2014). Del silencio a la ampliación de los derechos humanos: Un análisis comunicacional de los bombardeos de 1955 en la Argentina contemporánea. *Comunicación y sociedad, (22),* 231-263. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188252X2014000200010&lng=e&tlng=es.

Rouquié, A. (1990) *El estado militar en América latina*. Buenos Aires: Emecé

Suriano, J. (dir.), (2005) *Dictadura y democracia (1976-2001), vol. X Nueva Historia Argentina*, Buenos Aires: Sudamericana.

ESTADO, SOCIEDAD Y EDUCACIÓN

Denominación: ESTADO, SOCIEDAD Y EDUCACIÓN

Formato: Módulo

Despliegue: Cuatrimestral

Ubicación: Campo de la Formación General. 2° Año, 2° cuatrimestre.

Asignación horaria semanal y total del estudiante (horas cátedra y reloj):

Cátedra: 6 hs. semanales. Total: 96 hs. cuatrimestrales

Reloj: 4 hs semanales Total: 64 hs. cuatrimestrales.

Finalidades formativas

- Favorecer la comprensión de la trama de relaciones entre Estado, Sociedad y Educación en la Argentina.
- Desarrollar las visiones y/o concepciones de Estado y educación más importantes y significativas en el devenir de la historia educativa argentina.
- Promover el análisis crítico de las propuestas de transformación y reforma del Sistema Educativo argentino producto de las necesidades de la sociedad.
- Propiciar el análisis de los hechos sociales desde categorías teóricas de distinta índole y la toma de posición respecto de ellas.

- Promover la interpretación de algunas de las funciones del Estado en relación con la educación, de sus tendencias de expansión y diferenciación
- Favorecer el desarrollo de una mirada crítica sobre dimensión temporal e histórica de la relación Estado y Sistema Educativo argentino en el contexto de los procesos nacionales.
- Propiciar el análisis de la normativa, principios, fines, objetivos del Sistema Educativo argentino.
- Favorecer la comprensión de la génesis de la formación docente, sus principales referentes históricos de los jardines de infantes, inicios, desarrollo y consolidación.
- Desarrollar una mirada crítica y reflexiva en torno a la calidad educativa, desigualdad educativa entre jurisdicciones y al interior de las mismas. El fracaso escolar. La educación en contextos rurales en distintos momentos históricos, descentralización, etc.

Marco conceptual

Pensar la educación de modo articulado e interdependiente con el Estado y la sociedad, tal como lo plantea la denominación de esta unidad curricular, transparenta la idea de concebirla como un proceso eminentemente social donde las concepciones del Estado han dejado sus huellas, trayendo aparejadas diversas consecuencias a lo largo del tiempo. Analizar críticamente la conformación del Estado Nacional y las diversas oscilaciones experimentadas históricamente por razones de índole político-ideológico permite comprender la concepción de educación, anidada en los diferentes períodos y en la estructura del sistema de educación de nuestro país.

La conformación del Estado-Nación, que estructuró la educación de nuestro pueblo, nace a mediados del siglo XIX, respondiendo a demandas de índole socio-político y económico imperantes en ese momento histórico y va modificándose a lo largo del tiempo en respuesta, también, a diversas demandas.

Ningún estado actual de situación puede comprenderse sin entrar en conocimiento y diálogo con el pasado de una sociedad, por ello es necesario historizarlo, recuperando los contenidos ya abordados en la "Historia Social Argentina y Latinoamericana" para referirlos al ámbito educativo y de la formación docente.

En relación con la historia de las instituciones, este planteo integrado de Estado, sociedad y educación permite comprender su funcionamiento desde sus orígenes, dentro del marco y sentido de las regulaciones y desde las perspectivas en que se concibe la norma.

Si bien es importante historizar, también lo es conocer cuánto acontece, en y desde el sistema educativo, en el presente. De modo que las concepciones de Estado, sociedad, sistema, sus funciones y dinámica, la normativa que encuadra sus acciones y el papel de los docentes, resultan necesarios en la formación de un profesorado crítico y comprometido con la educación de su pueblo, entendida ésta como derecho social y personal.

Este planteo debe ofrecer herramientas y conocimientos que permitan, al futuro docente en formación, comprender la realidad del sistema educativo y su dinámica para intervenir críticamente sobre la misma. Acercarse a la comprensión de las políticas educativas, desde y en respuesta al proyecto político-educativo vigente, favorecerá un posicionamiento crítico y comprometido.

Los contenidos de esta unidad curricular se articularán con los de las otras unidades curriculares de la Formación General y nutre, especialmente, el Eje planteado en el Campo de Formación de la Práctica, construyendo espiraladamente un saber genuino que posibilita la formación de un docente intelectual crítico.

GOBIERNO DE LA PROVINCIA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SAN JUAN

10519

RESOLUCIÓN Nº -ME-
SAN JUAN

Ejes de contenido

El Estado, institución política de la modernidad

Estado. Conceptualización. Origen. Teorías que sustentan su existencia. Modelos o tipos de Estado. Estado y Nación. Política y educación: la educación en el marco general de la política del Estado. Nociones de Política Educativa. Las lógicas de las decisiones políticas en educación. Sistema Educativo, sus elementos constitutivos y su dinámica. Funciones del sistema educativo en relación con la sociedad, la cultura y la política. Contexto histórico-político del Sistema Educativo. Estado, Sociedad y Educación en Argentina. La función política de la educación: Estado oligárquico-liberal. Estado benefactor. Estado neoliberal. Estado. Hacia una reconfiguración del Estado: lo nacional y lo popular.

El Sistema Educativo Argentino

La conformación de los sistemas educativos modernos: la organización del sistema educativo nacional. Bases constitucionales y legales del Sistema Educativo Argentino. Breve reseña histórica. Artículos de la Constitución Nacional referidos a educación. Leyes relacionadas con los artículos de la Constitución Nacional: Ley 1420, Leyes de subvenciones, Ley Láinez, Ley Palacios, Leyes de transferencia, otras. Ley Federal de Educación. Leyes actuales en educación: Ley de Educación Nacional 26.206, Ley de Educación Provincial.

La Formación Docente: génesis, desarrollo y consolidación

La formación docente. La constitución del magisterio como categoría social. Políticas de formación docente en argentina. La terciarización de la formación docente. Situación actual de la formación docente. Diagnóstico de los sistemas educativos latinoamericanos. Tendencias en los procesos de cambio del sistema educativo argentino: la expansión de las oportunidades educativas, el deterioro de la calidad educativa, la ampliación de las desigualdades, la descentralización. Las transformaciones en la relación educación – trabajo. Cambios en el mercado de trabajo y en el papel de la educación. Rol actual de la educación. Nueva articulación entre educación y trabajo. Los desafíos del nuevo siglo.

Bibliografía básica

Alliaud, A. y Antelo, E. (2008) Iniciación a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. Ponencia presentada al *I Congreso de profesores noveles*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Almandoz, M. (2000). *Sistema educativo argentino, escenarios y políticas*. Buenos Aires: Santillana

Caruso, M, y Dussel, I. (1996) *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires: Kapelusz,.

De Luca, P. Fariño, M y otros. (2010) *Política y ciudadanía*. Buenos Aires: Santillana.

Filmus, D. (1996) *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo*. Procesos y desafíos. Buenos Aires: Troquel.

Frigerio, G. y Diker, G (2005). *Educar: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante.

Gvirtz, S. (2009) *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía*. Buenos Aires: Aique.

Merle, M. (2008). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona: Graó.

Muscará, F. (2010) *Raíces culturales*. Mendoza: Editorial UNCuyo.

Muscará, F. (2014) *Historia de Educación*. Mendoza: Editorial UNCuyo.

Solari, M. (2006). *Historia de la educación argentina*. Buenos Aires: Paidós.

Tenti Fanfani, E. (comp.) (2008) *Nuevos temas en la agenda educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008). *La educación de las élites*. Buenos Aires: Paidós.

Veleda, C. y otros (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC – UNICEF.

FILOSOFÍA Y CONOCIMIENTO

Denominación: FILOSOFÍA Y CONOCIMIENTO

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: Campo de la Formación General. 2° año, 2° cuatrimestre.

Asignación horaria semanal y total del estudiante (horas cátedra y reloj):

Cátedra: 6 hs semanales. Total: 96 hs. cuatrimestrales.

Reloj: 4 hs. semanales. Total: 64 hs. cuatrimestrales.

Finalidades formativas

- Propiciar aportes significativos de la Filosofía y de los saberes acerca el conocimiento, para incorporarlos como fundamentos de la formación docente.
- Generar instancias para incorporar al lenguaje cotidiano, los usos y significados del vocabulario específico de la asignatura.
- Desarrollar gradual y responsablemente el juicio crítico, integrando las diferentes conceptualizaciones y aportes.
- Propiciar la adquisición paulatina de las habilidades propias de los procesos de alfabetización académica: escuchar y hablar, leer y escribir, y comprender en términos de la especificidad de la Filosofía como saber integral y propedéutico al desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico.

Marco conceptual

Los procesos de enseñanza y aprendizaje se articulan y se concretizan en una práctica cotidiana basada en la autonomía profesional, el trabajo colaborativo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los alumnos.

La Filosofía como campo del saber de carácter argumentativo, crítico y reflexivo constituye un ámbito que permite introducir la discusión sobre las formas hegemónicas de construcción del conocimiento.

Cabe analizar, críticamente, aquellas grandes "concepciones de mundo", de ciencia, de conocimiento, presupuestas en los paradigmas que cimentaron las investigaciones, las políticas y las prácticas educativas en Argentina y Latinoamérica.

Se atiende a la reflexión sobre las problemáticas del conocimiento en la historia del pensamiento y al impacto de los planteos y debates, con sustento filosófico, desarrollados en torno a las razones y sentidos de la educación, de la distribución del conocimiento legitimado socialmente, del trabajo docente con el conocimiento y su incidencia en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Ejes de contenido

La Filosofía como campo de un saber crítico y reflexivo: conceptualizaciones de Filosofía. Origen del filosofar: ocio y admiración, duda, situaciones límites. La división en disciplinas. Filosofía y otros saberes. Concepciones de mundo, de hombre, de conocimiento, de ciencia, de política, etc., contextualizados en el desarrollo histórico-filosófico.

El problema del conocimiento. Descripción del acto de conocer. Los problemas del conocimiento: escepticismo, dogmatismo, racionalismo, empirismo, idealismo, realismo. El problema de la verdad.

Tipos de conocimientos: cotidiano, filosófico y científico.

Modernidad y contemporaneidad en el desarrollo de la ciencia: Caracteres del proyecto moderno: Filosofía y ciencia.

Caracteres del conocimiento científico: objetividad, verificabilidad, sistematicidad, metodicidad y comunicabilidad. Ciencia y tecnología.

Propuestas epistemológicas actuales.

Pensamiento latinoamericano y argentino: la impronta del pensamiento filosófico en los proyectos socio-políticos educativo latinoamericano y argentino.

Conocimiento escolar. Construcción del conocimiento escolar desde el conocimiento erudito al conocimiento enseñado. Formación de la conciencia gnoseológica.

Contenido transversal: Educación permanente de jóvenes y adultos. Situación de esta modalidad en la dimensión contextual (procesos de producción, apropiación y circulación) del conocimiento, en América Latina y Argentina.

Bibliografía Básica

Arancibia, D. y García, J. J. (2000) *Problemas de nuestro tiempo.* San Juan: Fondo Editorial de la Universidad Católica de Cuyo.

Canal Encuentro: Mentira la verdad. Documental en TV.

D´Iorio, Gabriel (2010) *Filosofía Aportes para el Desarrollo Curricular.* Buenos Aires:INFOD

Dallera, O. (1991) *Temas de Filosofía.* Buenos Aires: Don Bosco.

Díaz y Heller, (1999) *El conocimiento científico.* Argentina: Eudeba

Díaz, E. (2010) *Metodología de la ciencias sociales.* Buenos Aires: Biblos

Documentos del Ciclo de Cultura y Ética Social 2002. *El hombre y la verdad.* Guías nº 1, 2 y 3. Centro de Investigaciones de Ética Social. Fundación Aletheia.

Entel, A. (1988) *Escuela y conocimiento.* Buenos Aires: Miño y Dávila

Follari, R. (1990) *Modernidad y posmodernidad: una óptica desde América Latina.* Colección Cuadernos Buenos Aires: Ediciones Aique.

Hisse, M.C. (2009) *Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

López Gil, M. (1996) *Filosofía, modernidad y posmodernidad.* Buenos Aires: Ediciones Biblos.

Ministerio de Educación de la Nación. *Filosofía aquí y ahora.* IV temporada, Canal Encuentro.

Obiols, G. (1989) *Curso de Lógica y Filosofía.* Buenos Aires: Kapelusz

Pérez, L. (2010) *¿Para qué educamos hoy?* Buenos Aires: Editorial Biblos.

Rietti, S. (2007) *Oscar Varsavskyuno lectura postergada.* Monte Ávila: Ed. Latinoamericana.

Roig, A. (2011) *Rostro y filosofía de nuestra América.* Buenos Aires: Una ventana.

Schujman, G., Herszkowich, E. y Finoccio, S. (1999). *Filosofía y Formación Ética y Ciudadana.* Buenos Aires: Aique.

Tamarit, J. (1988) La función de la escuela: conocimiento y poder. *Revista argentina de educación, Año 6,* nº 10.

3° AÑO

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA I

Denominación: INVESTIGACIÓN EDUCATIVA I

Formato: Seminario

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: Campo de la Formación General. 3° Año, 1° Cuatrimestre.

Asignación horaria semanal y total del estudiante (horas cátedra y reloj):

Cátedra: 6 hs semanales. Total: 96 hs. cuatrimestrales.

Reloj: 4 hs. semanales. Total: 64 hs. cuatrimestrales

Finalidades formativas

- Caracterizar los paradigmas de la investigación educativa y su implicancia en la relación teoría y práctica.
- Promover la importancia de la Investigación Educativa para identificar problemáticas propias del ámbito escolar y transformar las mismas.
- Propiciar la identificación de los factores que posibilitan y limitan la figura del docente-investigador.
- Promover una actitud crítica frente a las perspectivas teóricas propuestas.
- Brindar instrumentos adecuados para favorecer la elaboración de diseños de investigación educativa, desde un posicionamiento reflexivo y crítico.
- Promover el desarrollo de estrategias de procesamiento de información (lectura, identificación de tipos textos, escritura) científica y académica.
- Preparar y capacitar a los futuros docentes en la formación de competencias apropiadas para la generación de investigaciones educativas como miembros activos de una institución.

Marco conceptual

La relación entre Investigación Educativa y Práctica Docente se ha convertido en un tema de interés para los profesores y los investigadores educativos. En el artículo 74 de la Ley de Educación Nacional, se establece como una de las finalidades de la formación docente "incentivar la investigación y la innovación educativa vinculadas con las tareas de enseñanza, la experimentación y sistematización de propuestas que aporten a la reflexión sobre la práctica y a la renovación de las experiencias escolares".

Es clara la importancia que adquiere, en la política educativa nacional, la capacidad de producir conocimiento por parte de los profesionales docentes. Por lo que se torna necesario reivindicar la investigación como trabajo de construcción científica de saberes, poniendo en diálogo y tensión la teoría y la práctica docente. De este modo, las teorías que sustentan las prácticas: sus fundamentos lógicos, epistemológicos e ideológicos, como las categorías conceptuales que se desprenden de las mismas; así como las prácticas mismas en sus diversas manifestaciones e instancias, encontrarán en la investigación la posibilidad de que los términos de la relación puedan ser objetivados, analizados, explicados y comprendidos.

Por lo dicho, desarrollar la capacidad de reflexión y el conocimiento de la propia práctica, científica y pedagógica, de cómo se va construyendo el bagaje de conceptos disciplinares que se enseña, requiere incorporar un *habitus* científico desarrollando la capacidad de producir los instrumentos metodológicos

necesarios. Esto es, profundizar la formación en investigación a fin de allanar las dificultades encontradas en el sistema educativo.

La presente Unidad Curricular proporciona un marco de referencia conceptual que contribuye a examinar las vinculaciones entre la Investigación Educativa y la Práctica Docente, la figura del Docente Investigador y las características básicas de las diversas perspectivas y modelos teóricos sobre investigación educativa que han gravitado en América Latina. La misma pretende dar los marcos teóricos básicos para que los estudiantes estén en condiciones de concretar un proceso de Investigación Educativa, al desarrollarse la Unidad Curricular Investigación Educativa II, en el 4º año de la formación inicial.

Históricamente la investigación fue concebida como una actividad lejana a los ámbitos áulicos y como una tarea que recaía casi en exclusividad sobre el trabajo de especialistas en el marco de una división del trabajo intelectual entre productores-investigadores y ejecutores de conocimientos-docentes. Además de acerarlos a los textos que específicamente abordan las temáticas, el trabajo se orientará a "acercar a los estudiantes al uso de las convenciones propias de la lengua y el estilo en cada disciplina para que puedan participar exitosamente en las comunidades académicas. Es decir, que cada disciplina, como la física, la historia o la filosofía, tienen modos particulares de organizar el sentido de forma escrita. Por ejemplo, tienen formatos distintos, retoman las fuentes de forma diferente y visibilizan ciertas maneras de entender el conocimiento, la ciencia y las publicaciones científicas" (Varón Rondón y Moreno Angarita, 2009)

Hoy el acceso al conocimiento es una tarea más simple, en muchos, casos, pero conlleva el compromiso de saber realizar la selección y jerarquización de dicha información. El material informativo, debe dividirse en partes organizadas, incluye una clasificación multinivel. Es por ello que deberá el alumno acercarse a todas las posibilidades y ventajas que le ofrece la alfabetización académica.

La Investigación tal como es pensada desde los diseños de formación docente, involucra la reflexión sobre la práctica docente, la sistematización de saberes que ésta genera y las posibilidades de producción de nuevos conocimientos por parte de los propios docentes sobre el trabajo en el campo, a partir de la indagación de los distintos medios en los que el mismo acontece y se desarrolla.

Se propone formato Seminario para el abordaje de los contenidos teóricos y procedimentales con una finalidad formativa específica. Constituye una instancia académica para el estudio de problemas relevantes en formación profesional. Incluye la reflexión crítica de las concepciones o supuestos previos de los estudiantes sobre tales problemas y su comprensión a través de la lectura y el debate de materiales bibliográficos o de investigación. Permite el trabajo reflexivo y el manejo de literatura específica como usuarios activos de la producción del conocimiento.

Ejes de contenido

El proceso de construcción del conocimiento

La dimensión histórico-social del conocimiento. La investigación como práctica social, científica y educativa. Método y metodología. El debate sobre la relación sujeto-objeto y objetividad-subjetividad. Enfoques cualitativos, cuantitativos y mixtos. Rasgos del estudio cualitativo.

Enfoques teóricos metodológicos en la investigación educativa

Paradigmas de investigación: positivista, paradigma comprensivo-interpretativo, la tradición socio-crítica. Modelos de investigación educativa: investigación tradicional, investigación etnográfica crítica, investigación acción participativa, talleres de educadores. Supuestos teóricos y metodológicos. Similitudes y diferencias. Técnicas de recolección y de procesamiento de la información según los enfoques. Triangulación y la intersubjetividad.

Proceso, proyecto y diseño de la investigación.

Relación investigación educativa y práctica docente

El sentido de la investigación educativa en la formación docente. El docente-investigador, una forma de vincular la investigación educativa y la práctica docente. El estudio de las prácticas sociales y la función social de la Investigación. Posibles campos de investigación. Naturaleza del trabajo docente y la investigación educativa, condiciones de posibilidad. Investigación para la objetivación de la cotidianeidad escolar: etnografía, narrativas escolares. El docente investigador de su propia práctica. La problematización y la reflexión sobre la práctica docente.

Alfabetización científica y académica

Estrategias de lectura académica. Los textos de las ciencias. La divulgación científica: libros, revistas, artículos, ponencias, resumen. Identificación de fuentes fiables. Modos de consulta por internet. Selección de información en el mundo virtual.

La escritura académica y científica. Diseño de instrumentos para la recolección de datos. El trabajo con las narrativas. Argumentación. Justificación. La descripción densa. Elaboración de Informes de investigación. Delimitación de alcances y finalidades. Referencias bibliográficas según normas vigentes.

Bibliografía básica

Achilli, E. (2000) *Investigación y Formación Docente*. Rosario: Laborde.

Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación Educativa. Fundamentos y Metodología.* Barcelona: Ed. Labor.

Cardelli, J.; Datri, y Duhalde, M. (2002) *Docentes que hacen investigación educativa.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Contreras, R. (2002)Investigación participativa nacimiento y relevancia de unnuevo encuentro ciencia - sociedad. En Durston, J. y Miranda, F. (comps.) *Experiencias y Metodologías de la Investigación Participativa*. Santiago de Chile: CEPAL

Durston, J. y Miranda, F. (Comps.). (2002). *Investigación Participativa. Experiencias y metodologías de la Investigación Participativa.* Santiago de Chile. Naciones Unidas. Serie Políticas Sociales. División de Desarrollo Social. Santiago de Chile: CEPAL ECLAC.

Eisner, E. (1998) *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa.* Barcelona: Ed. Paidós.

Elliot, John (1990). *La Investigación- Acción en Educación.* Madrid: Morata.

Enriquez, P. G. (2000) *Perspectivas y modelos de investigación educativa: un breve recorrido desde Latinoamérica.* Argentina, San Luis: UNSL.

Guber, R. (2013) *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo.* Buenos Aires: Paidós.

Guber, R. (2014) *La etnografía. Método, campo y reflexibilidad.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Hernández Sampieri, R. (2010) *Metodología de la Investigación.* (5ta Ed). México: McGraw-Hill.

Pievi, N. y Bravin, C. (2009). *Documento Metodológico Orientador para la Investigación Educativa.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Rodríguez, G. (1999) *Metodología de la Investigación Cualitativo*. España: Ediciones Aljibe.

Sagastizabal, M. y Perlo, C. (2006). *La Investigación- Acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. Buenos Aires: Ed. Stella. La Crujía Ediciones.

Sautu, R. (2010) *Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: Prometeo.

Suárez, Daniel Hugo. (2007) *¿Qué es la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas?* Fascículo 2. Colección de Materiales Pedagógicos, Documentación Narrativa de Experiencias y Viajes Pedagógicos. Buenos Aires: Siglo XXII.

Taboada, M. (2011). Escribir en el Nivel Superior: pretextos para un compromiso. *Prisma. Revista de Didáctica*, N° 2, pp. 48-58.

Varón Rondón, G. y Moreno Angarita, M. (2009) *Escritura académica y ambientes virtuales de aprendizaje en la educación superior*. Bogota: Universidad Nacional de Colombia

Zamero, M y Taboada, B. Equipo TIC del Instituto nacional de Formación Docente (2012), Clase 3: Estrategias de escritura, Módulo temático: Lectura y escritura académica. Especialización docente de nivel superior en educación y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Webgrafía

- http://www.scielo.sa.cr/scielo.php
- http://www.redalyc.uaemex.mx/
- http://www.web.idrc.ca/es
- http://www.biblioteca.itson.mx/oa/educacion/oa2/ParadigmasInvestigacionCualitativa/i13.ht
- http://www.revistas.um.es/rie
- http://www.conicet.gov.ar
- http://www.biblioteca.clacso.edu.ar

FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA

Denominación: FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: Campo de la Formación General. 3° año, 2° cuatrimestre.

Asignación horaria semanal y total del estudiante (horas cátedra y reloj):

Cátedra: 6 hs. semanales. Total: 96 hs. cuatrimestrales

Reloj: 4 hs semanales Total: 64 hs. cuatrimestrales.

Finalidades formativas

- Favorecer un pensamiento crítico y pluralista abierto a la diversidad, ofreciendo un espacio de reflexión que permita la participación en la construcción y reconstrucción de normas en diversos ámbitos y fundamentalmente en el educativo.
- Propiciar la formación de ciudadanos como sujetos morales y de derechos con posibilidades de desarrollar formas de solidaridad social.
- Valorar la práctica del diálogo como herramienta para afrontar conflictos y para debatir temas relacionados con normas, valores y derechos.
- Fomentar el sentido responsable de ejercicio de la docencia y el respeto por la tarea educadora.
- Advertir acerca de la complementariedad del quehacer ciudadano con la formación ética.

Marco conceptual

Conocer y valorar la estrecha relación que existe entre la ética y la educación es fundamental para un profesional docente, ya que su tarea genera un fuerte impacto en la formación moral de sus educandos. Educar implica tomar un sinfín de decisiones sobre lo que resulta bueno o malo, correcto o incorrecto. El docente, lo quiera o no, siempre se encuentra inmerso en una compleja tarea de decidir, no sólo pedagógicamente, sino éticamente: enseña, pero también tolera, juzga, permite, coloca límites, etc. lo que entraña una actitud ética permanente.

Desde el origen del sistema educativo el objetivo fue colaborar con la formación de personas éticas que se desenvuelvan en la sociedad como ciudadanos, con todo el bagaje que supone la complejidad de estos conceptos.

La formación ética, siempre estuvo presente en la enseñanza, sea de manera manifiesta o no. Hoy se debe explicar el sentido, lo que supone hablar de Ética. Es una disciplina filosófica, racional, que requiere de reflexión y de argumentación, de principios fundados en la construcción de valores personales y sociales, partiendo de la crítica racional de la validez de las normas, que se dan en las prácticas como obligaciones morales. Aquí se distinguen dos aspectos inherentes a la ética que juegan un rol importante en el momento de su enseñanza, el saber específicamente filosófico como campo teórico en el que se desarrolla y actúa, o sea, la necesidad de fundamentar las prácticas ciudadanas; y las implicancias éticas en las prácticas educativas e institucionales.

Ejes de contenido

Campo de la Formación Ética y Ciudadana

Nociones básicas del campo de la Ética. Ser humano: sujeto ético y sujeto de derecho.

Líneas de pensamiento Éticas y Ciudadanas: concepciones de ética y ciudadanía en contextos socio-históricos, políticos diferentes.

Ciudadanía y derechos humanos

Fundamentos de los derechos humanos. Valoración de los derechos humanos en diversos contextos. Declaración y convención universal de los derechos del niño. Legislación nacional. La construcción del estado y de la ciudadanía en contextos socio-históricos políticos diferentes. Formas de gobierno. Democracia. Constitución nacional. Teorías de la igualdad, la libertad y la justicia.

Ética y profesión docente

Derechos y obligaciones del educador en el marco de la legislación vigente.

Posiciones axiológicas. Valores y normas. La actitud en la enseñanza de valores.

Programación para la Formación Ética y Ciudadana.

Bibliografía Básica

Burgos, N.; Silva M.; Goris B.; Sánchez M. y Aquino, M. (2007) *¿Qué pasa con los valores en la Educación Inicial?* Buenos Aires: Hola Chicos.

Custo, Esther (2008). Salud mental y ciudadanía. Buenos Aires Espacio Editorial.

De La Torre Zermeño, F. y De La Torre Hernández, F. (2006) *Ética y Valores*. México: Ed. Alfaomega.

De Luca, P. y otros (2012) *Política y Ciudadanía*. Buenos Aires: Ediciones Santillana.

Debeljuh, P. (2003). *El desafío de la Ética*. Buenos Aires: Ediciones Temas.

Declaración Universal de los Derechos del Niño.

Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Fay, D, y Mattía, E. (2006) La formación ética y ciudadana en el nivel inicial. *Revista Novedades Educativas*, Nº 180/181, Enero 2006. Buenos Aires.

Frank, María Inés y Barreto, Monserrat (2014). *Educación Ciudadana en el aula*. Buenos Aires: Bonum.

Gamboa, Susana (2012*). Descubrir valores jugando* .Buenos Aires: Bonum

Hernández Baqueiro, A.; Constante López, A. y otros (2006) *Ética actual y profesional. Lecturas para la convivencia global en el siglo XXI*. México, Ed. Thomson.
Ley Nacional de Educación 26206
Magdalena, G. (2008), *El espíritu del Educador*. Argentina: Ed. SM.
Meirieu, P. (2006) *Carta a un joven profesor: Por qué enseñar hoy*. Barcelona: Ed. Graó.
Michelin, D. H. (2008*) Bien Común y Ética Cívica*. Buenos Aires: Bonum.
Ministerio de educación (2012) *Diseño Curricular de Educación Inicial*. San Juan
Ministerio de Educación de la Nación (2010). *Educación sexual integral para la educación inicial*: contenidos y propuestas para las salas. 1ª ed. Buenos Aires.
Nuño Vizcarra, F. (2004) *Filosofía, ética, moral y valores*. México: Ed. Thomson.
Onetto, F. (2004). *Clima educativo y pronóstico de violencia*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
Schujman, G. Coord. (2012). *Formación Ética y Ciudadana*. Un cambio de mirada. Buenos Aires: Octaedro.
Wanjiru Gichure, C. (1999) *La ética de la profesión docente*. España: Ediciones Universidad de Navarra.

COMUNICACIÓN, CULTURA Y TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Denominación: COMUNICACIÓN, CULTURA Y TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Formato: Módulo

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: Campo de la Formación General. 3° año, 2° cuatrimestre.

Asignación horaria semanal y total del estudiante (horas cátedra y reloj):

Cátedra: 4 hs. semanales.Total: 64 hs. cuatrimestrales

Reloj: 2h 40 m Total: 42hs. 40m

Finalidades formativas

- Reflexionar sobre la influencia y las consecuencias de los medios de comunicación social e internet en las relaciones personales, sociales y la configuración de nuevas realidades.
- Analizar críticamente las formas culturales actuales y su influencia en la configuración de las identidades individuales y sociales.
- Entender a las tecnologías de la información y comunicación como herramientas mediadoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Tomar conciencia sobre la importancia de utilizar, con sentido pedagógico, las TIC en su futuro rol profesional docente.
- Interpretar la cultura como el contexto en el que se desarrolla la vida del hombre y sus influencias.
- Resignificar la interrelación entre comunicación, cultura y TIC en el contexto social actual.
- Desarrollar marcos conceptuales y metodológicos, desde una perspectiva reflexiva, analítica y crítica, para integrar los distintos contextos educativos generados por el desarrollo de las TIC en la actual sociedad de la información y el conocimiento.

Marco conceptual

Hacer referencia a fundamentos teóricos implica tener en cuenta al paradigma científico desde el cual se abordan las TIC, además de la ruptura de paradigmas sociales, educativos y comunicacionales. Además de considerar que los cambios implican también una nueva noción de espacio y tiempo.

La incorporación de las TIC en el curriculum como herramientas mediadoras en los procesos de aprendizaje solo se justifica si va unida a una constante reflexión y actitud crítica sobre el impacto e incidencia en la formación de los alumnos, desde una nueva concepción de conocimiento, sujeto de aprendizaje y enseñanza. Además se utiliza con el propósito de favorecer las instancias de aprendizaje y no solo de innovar en educación a través de nuevos recursos materiales. Esto interpela fuertemente a la educación, reclama a la escuela y, por ende, a los maestros y las maestras, saberes nuevos que les permitan comprender la emergencia de esas nuevas formas de comunicación, de producción y distribución del conocimiento, es decir, comprender que hay nuevas formas de aprender que demandan nuevas formas de enseñar. Estas "nuevas formas" están sustentadas en múltiples lenguajes, significan otros "códigos" que deben ser apropiados en el campo educativo. Incluir las TIC en el currículum es una de las maneras de lograrlo. Incluirlas como un nuevo espacio para la discusión, la participación, el diálogo de saberes, la reflexión sobre la propia práctica, como una estrategia de inclusión social, como una alternativa que posibilite la igualdad de oportunidades de acceso a la información y al conocimiento, como un aporte para buscar el encuentro con el otro, para instituir nuevamente el deseo de aprender y la pasión por enseñar, para lograr aprendizajes.

Se adopta el formato Módulo ya que las capacidades docentes básicas apuntan al manejo de las TIC, como un paradigma de la cultura actual y de la influencia en el ámbito social, escolar y particularmente en el ejercicio de la docencia. Por otro lado se busca que nuestros estudiantes utilicen a las herramientas TIC como mediadoras entre el conocimiento y el aprendizaje. La modalidad de trabajo se basa trabajos prácticos, estudio de casos, foros, y manejo de aulas virtuales. La evaluación será procesual con un trabajo integrador final en el que deberán mostrar capacidades de resolución de problemas y comprensión de bibliografía específica.

Ejes de contenido

Contexto sociopolítico cultural actual

La Sociedad de la Información y el conocimiento: características. Globalización, diversidad cultural y TIC. Variables sociales, políticas y económicas que configuran nuevos escenarios para la educación. El lugar de la escuela en este nuevo escenario. Nativos e inmigrantes digitales. Las TIC dentro y fuera de la escuela: aprendizaje ubicuo. Nuevos paradigmas educativos. Comunidades virtuales como entornos de aprendizaje. Páginas Web. Buscadores. Criterios de búsqueda de información. Evaluación de sitios web: confiabilidad, jerarquización, autoría, autenticidad. Normas para citar recursos electrónicos. Las relaciones entre cultura y comunicación. El consumo y la recepción de los medios y las tecnologías.

Las TIC como rasgo de la cultura y los códigos de comunicación de niños y jóvenes

Ciudadanía digital. La construcción de identidades y la participación mediada por la tecnología. La hipertextualidad y el entrecruzamiento de narrativas en la red. Medios de comunicación y educación: cine, radio y televisión educativa. Consumidor crítico. El uso de estos medios como recursos para el trabajo áulico. La comunicación como producción social de sentidos y significados. La comunicación como producción social de sentidos y significados. Medios de comunicación y educación. Nuevos modos de producción, distribución, circulación y recepción de conocimientos y bienes culturales. Telefonía

celular: un nuevo recurso didáctico. Los sentidos del espacio y del tiempo. Las formas de socialidad y los nuevos lazos sociales. Redes sociales. Seguridad en Internet: Prevención de riesgos: ciberbullying, grooming, sexting, pishing y malware.

Las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje

Una nueva visión de la educación. Debates actuales sobre las TIC en el aula: recurso, herramienta, entorno o contenido. Redefinición del rol docente: el docente como productor de conocimientos, mediador y facilitador de aprendizajes con TIC. Nuevas estrategias de intervención pedagógica. Nuevos estilos de trabajo colaborativo entre docentes, alumno y pares. Aportes de las TIC a los procesos de cognición. El desarrollo de los procesos de comprensión y las TIC. Estrategias didácticas para la incorporación de las TIC a las actividades áulicas. Desarrollos organizacionales y dinámicas de trabajo con TIC: aulas en red; modelo 1 a 1; gabinetes o laboratorio; aulas móviles; etc.

Exploración, diseño y evaluación de estrategias didácticas. Las TIC como contenido transversal.

Alfabetización digital

Lenguaje audiovisual, multimedia e hipertextual. Internet como espacio de comunicación, acceso a la información y producción de conocimiento. Web 2.0. y Web 3.0. Recursos Digitales. Chat, correo electrónico y foros. Blogs. Educación a distancia: e-learning. Aula virtual. Campus virtual. Entornos virtuales. Webquest. Wiki. Software educativo: criterios técnicos y pedagógicos para la selección. Videojuegos en la educación. Software libre. Características generales. Posibilidades y limitaciones didácticas. Criterios didácticos para su elección y evaluación

Bibliografía básica

Adell, J. (2004) Internet en educación. *Comunicación y PedagogíaNº 200*, 25-28 Disponible en: http://www.comunicacionypedagogia.com /cyp_online/infcyp/índice /com200.html

Castellano, H. M. (2011). Enseñando con las TIC. Argentina: Editorial Cengange Learning.

Cope, B. y Kalantzis, M. (2009) Aprendizajeubicuo.
En Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/anytime possibilities for learning in the age of digital media. Champaign: University of Illinois Press. Trad: Emilio Quintana.

Dussel, M. I. (2011) *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Buenos Aires: Fundación Santillana.

García Valcárcel, A. y González Rodero, L. (2006) *Uso pedagógico de materiales y recursos educativos de las TIC*. Universidad de Salamanca, Segundo Congreso TIC en Educación, Valladolid. Disponible en: http://www.eyg-fere.com/TICC/ archivos_ticc/AnayLuis.pdf

Litwin, E. (2005). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu.

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Ministerio de Educación (2004). *NAP Nivel Inicial*. Buenos Aires. Argentina

Novak, J. y Cañas, A. (2006) La teoría subyacente a los mapas conceptuales y a cómo construirlos. Florida Institute for Human and Machine Cognition. Disponibleen: http://cmap.ihmc.us/publications/ResearchPapers/TeoriaCmaps/TeoriaSubyacenteMapasConceptuales.html

Perelman F. y Estévez V. (2014) *Herramientas para enseñar a leer y producir en medios digitales*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Prieto Castillo, D. (2007) *Dime qué hiciste con las anteriores alfabetizaciones y te diré que harás con las nuevas*. Disponible en http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD30/contenido/pdf/castillo.pdf

Sagol, C. (2012) El aula aumentada. En Webinar 2012: *Aprendizaje ubicuo y modelos 1 a 1*. Organizado por IIPE-UNESCO y Flacso Argentina, 14 al 16 de marzo. Disponible en: http://www.webinar.org.ar/conferencias/aprendizaje-ubicuo-modelos-1-1-experiencias-propuestas-del-portal-educar

Valverde Berrocoso, J.; Garrido Arroyo M. y Fernández Sánchez, R. (2010) Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas con TIC. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, Vol. 11*, Nº 1, febrero, 203-229. Disponible en: http://redalyc.uaemex.mx/redalyc /pdf/2010/201014897009.pdf

4° AÑO

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA II

Denominación: INVESTIGACIÓN EDUCATIVA II

Formato: Seminario

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: Campo de la Formación General. 4° año, 1° Cuatrimestre

Asignación horaria semanal y total del estudiante (horas cátedra y reloj):

Cátedra: 4 hs. semanales Total: 64 hs. cuatrimestrales

Reloj: 2h 40 m semanales. Total: 42hs. 40m cuatrimestrales.

Finalidades formativas

- Brindar instrumentos propicios para favorecer la elaboración de diseños de investigación educativa, desde un posicionamiento reflexivo y crítico.
- Contribuir a la formación de un docente -planificador estratégico- que integre la Investigación Educativa como instrumento para mejorar su práctica docente
- Brindar soportes conceptuales y metodológicos para que el alumno pueda diseñar un proyecto de investigación en el campo de la educación, desde la delimitación del objeto de estudio a la redacción del informe final.
- Preparar y capacitar a los alumnos en la formación de competencias apropiadas para la generación de futuras investigaciones educativas, en su desempeño como docentes.
- Favorecer el acercamiento a textos científicos y de divulgación científica.
- Desarrollar competencias específicas de lectura y escritura académica y científica.

Marco conceptual

La investigación educativa como unidad curricular enseña a mirar y pensar el hecho educativo, sus problemáticas y cómo actuar en él. Esta tarea implica leer, escribir y hablar sobre un objeto de estudio, es decir transitar por la alfabetización académica. En cada etapa del proceso de investigación se desarrollan actividades que requieren el desarrollo de estrategias que van más allá de los objetivos de comunicación básicos de lectura y escritura.

La enseñanza es una acción compleja que requiere de la reflexión y comprensión de las dimensiones socio-políticas, pedagógicas, metodológicas y disciplinarias para un adecuado desempeño. Dada la trascendencia social, cultural y humana de la docencia, su formación implica un proceso continuo. La formación inicial tiene un peso sustantivo, ya que genera las bases de dicho proceso. Se considera que los docentes son trabajadores intelectuales y culturales que forman parte del colectivo que produce conocimientos específicos a partir de su propia práctica.

Una práctica que se debe desarrollar en los futuros docentes es la investigación a través de la realización de trabajos de indagación en terreno, que permitan la adquisición de conocimientos en ámbitos reales, que lleven a interpretar críticamente la realidad, al estudio de situaciones, al desarrollo de capacidades

para la producción de conocimientos. De este modo la realización de diseños de investigación, como la ejecución de los mismos resulta ser una tarea ineludible al momento de abordar una formación que asuma el desafío de transformar la formación docente con vistas a incidir sobre la educación con sentido crítico y reflexivo.

Se abordarán contenidos tendientes a la reflexión y producción de conocimientos, desarrollando en los alumnos la capacidad para observar, entrevistar, escuchar, documentar, relatar, recoger y sistematizar información, reconocer y comprender las diferencias, ejercitar el análisis, trabajar en equipos, elaborar informes, participar en foros de discusión y en debates. El alumno realizará un diseño de investigación con su correspondiente desarrollo y elaboración de informe final. Tal como lo afirman Grabe y Kaplan (1996), implica interpretar la información de manera crítica, integrar información obtenida en fuentes diversas y crear información, entre otros.

La formación docente es concebida desde una integralidad que involucra la imbricación tanto de los saberes necesarios para enseñar, como de aquellos que resultan fundamentales para interpretar críticamente la realidad. En este sentido, es menester considerar la importancia de conocer y administrar las herramientas conceptuales, epistemológicas y metodológicas para producir conocimiento en torno a los saberes que en el trabajo docente se generan en su cotidianeidad en relación con los contextos sociales, históricos y culturales donde acontece.

Ejes de contenido

La investigación como instancia de producción de conocimientos.

La práctica educativa como objeto de estudio. Práctica educativa. Investigación educativa El concepto de metodología de la investigación. Fases del proceso metodológico: planeación de la investigación, ejecución del trabajo de campo y comunicación de los resultados.

Proyecto, diseño y ejecución de una investigación.

Proyecto, diseño y ejecución de una investigación. Proceso metodológico: tema, problema, justificación, objetivos, antecedentes, marco teórico, etc. Confrontación teoría empírea, diseño, población, unidades de información y análisis. Fuentes bibliográficas. Métodos y técnicas para la recolección de la información: observación, entrevistas, notas de campo, encuestas y cuestionarios. Selección, diseño, elaboración y aplicación de las técnicas. Análisis y procesamiento de la información. Interpretación de resultados.

Alfabetización académica: Comunicabilidad del proceso y los resultados.

Elaboración de un informe final. Caracterización del informe: Función. Situación comunicativa. Procedimientos. Estructural textual. Formas estilísticas prototípicas. Normas vigentes para la referencia de textos. Contenido del informe, proceso de redacción y difusión.

Tipos de textos científicos: tesinas, tesis, artículos de investigación, revista científica, capítulo de libro. Papers, posters, abstract. Foros de discusión y construcción colectiva de conocimiento a partir de investigaciones realizadas. Ponencia. Presentación y defensa final del trabajo de investigación.

Bibliografía básica

Alcoba de Bataller, S.. (1999). *Aprendiendo a investigar*. San Juan: Fondo Editorial UCCuyo.

Ander – Egg, Ezequiel. (1993).*Técnicas de Investigación Social*. 23º Ed. Buenos Aires, Argentina: Editorial Magisterio del Río de la Plata.

Borsinger de Montemayor, A.; Bosio, I. Castro De Castillo, E. y otros (2005) *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*. Buenos Aires: Comunic Arte.

Carlino, Paula (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económico.

Cifuentes Gil, R. (2014). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

García de Ceretto, J. y Giacobe, M. (2009) *Nuevos desafíos en investigación: teoría, métodos, técnicas e instrumentos*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Hernández Sampieri, R. (2010) *Metodología de la Investigación*. 5ta Edición. México: McGraw-Hill.

Iglesias, G. y Rosales, G. (2013) *Elaboración de tesis, tesina y trabajos finales: diferentes modalidades: pautas metodológicas: indicadores de evaluación*. Buenos Aires, Argentina: Centro de publicaciones educativas y material didáctico.

Lara Muñoz, E. M. (2013) *Fundamentos de investigación. Un enfoque por competencias*. 2da Edición. México: Alfaomega.

McMillan, J. y Schumacher R. (2007). *Investigación Educativa*. 5ª Edición. España: Ed. Pearson Addison Wesley.

Navarro, F. (2014) *Manual de escritura para carreras de humanidades*. 1°éd. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA.

Pievi, N. y Bravin, C. (2009). *Documento Metodológico Orientador para la Investigación Educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Samaja, J. (2004). Proceso, Diseño y proyecto de Investigación Científica. Buenos Aires: JUE Ediciones.

Sautu, R. (2010) *Manual de Metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo

Souza Minayo, M. (2004). Investigación social. Teoría, método y creatividad. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Taboada, M. (2011). Escribir en el Nivel Superior: pretextos para un compromiso. *Prisma. Revista de Didáctica*, N° 2, pp. 48-58.

Varón Rondón, G. y Moreno Angarita, M. (2009) *Escritura académica y ambientes virtuales de aprendizaje en la educación superior*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia

Wainerman C. y Sautu R. (2014) *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Manantial.

Yuni, J. A. y Urbano C. A. (2006) *Técnicas para investigar 1: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. 2º Edición. Córdoba, Argentina: Brujas.

Yuni, J. A. y Urbano C. A. (2006) *Técnicas para investigar 2: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. 2º Edición. Córdoba, Argentina: Brujas.

Yuni, J. A. y Urbano C. A. (2006) *Técnicas para investigar: análisis de datos y redacción científica*. Córdoba, Argentina: Brujas.

Zamero, M y Taboada, B. Equipo TIC del Instituto nacional de Formación Docente (2012), Clase 3: estrategias de escritura, Módulo temático: Lectura y escritura académica, especialización docente de nivel superior en educación y TIC, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

II.CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

Marco explicativo

Los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Resolución. CFE N° 24/07) y Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares (2009), establecen que el Campo de la Formación Específica se orienta al estudio de las Didácticas, las Disciplinas Específicas para la Enseñanza en el Nivel Inicial, como así también, las características propias de los alumnos a nivel individual y colectivo. Por lo tanto, este campo de la Formación comprende el conjunto de saberes que resultan necesarios para el desarrollo de las capacidades que definen el ejercicio de la función docente en el Nivel de la Educación Inicial.

Este campo, constituye, por lo tanto, un aspecto crucial de la formación del docente, ya que junto con las experiencias formativas propias de los otros campos –Formación General y de la Práctica Profesional–, aporta herramientas conceptuales y metodológicas para llevar a cabo la enseñanza en el Nivel Inicial. La adquisición de esos saberes compromete la articulación de los tres campos de la formación: el campo de la Formación General, el campo de la Formación Específica y el campo de la Práctica Profesional.

El tratamiento de los contenidos en la Formación Específica, deberá efectuarse de modo articulado con el campo de la Formación en la Práctica Profesional, en un doble sentido: incluyendo, por un lado, las informaciones que provengan de las indagaciones y observaciones que efectúen los estudiantes y que puedan ser pertinentes para analizar y reflexionar acerca de problemas específicos del nivel, y por el otro, efectuando aportes sustantivos para las decisiones didácticas que debe tomar el futuro docente en las instancias de práctica y residencia

En cuanto a la Formación General, los conocimientos que aportan las distintas instancias curriculares facilitan la comprensión y contextualización de los conocimientos específicos. En la formación docente para el Nivel Inicial, esta relación se evidencia entre diferentes instancias curriculares de uno y otro campo, por ejemplo, Didáctica General y Didáctica del Nivel.

Resulta fundamental sostener el concepto de unidad pedagógica en tanto supone atender a la integralidad del Nivel de la Educación Inicial para la formación docente. La idea de unidad pedagógica implica tener presente la importancia de la Didáctica de la Educación Inicial en su especificidad. Es necesario formar a los docentes para que puedan construir propuestas de intervención adecuadas a los modos desde los cuales los niños pequeños, en diferentes franjas etarias, acceden a la comprensión del mundo y favorecer esa comprensión, tal cual lo establece la Ley de Educación Nacional, la que considera a la Educación Inicial como una unidad pedagógica que abarca la educación de niños de 45 días a 5 años cumplidos, siendo de carácter obligatorio las salas de 4 y 5 años, según la reglamentación vigente, constituyéndose en el primer nivel educativo del sistema.

Los ejes del modelo didáctico para la construcción de las propuestas de enseñanza en la Educación Inicial son: El juego y las Experiencias globalizadoras que representan y deben estar presentes en la formación, tanto a través de unidades curriculares que los aborden especialmente, como de manera transversal en las diferentes áreas disciplinares y de manera articulada con el campo de las prácticas.

Es necesario respetar las condiciones para que el juego ocupe un lugar diferenciado, relevante y particular en la Educación Inicial desde una perspectiva didáctica. El juego es motor de desarrollo cognitivo desde el punto de vista teórico y lo será desde la experiencia de vida de los niños en la medida en que los adultos se comprometan en este sentido. Se puede decir que los alumnos que tienen buenas experiencias de juego, poseen una mayor oportunidad de adquirir una autoestima positiva, además se desarrollan capacidades que permiten la flexibilidad para adaptarse a una realidad siempre cambiante, ya que en el juego se manifiesta una actividad tanto física como mental.

Las experiencias globalizadoras constituyen una manera de organizar la enseñanza a fin de lograr significatividad y funcionalidad en el aprendizaje. Ibáñez Sandín (2006) afirma al respecto "los contenidos educativos de la educación infantil se organizarán en áreas correspondientes a ámbitos propios de la

experiencia y del desarrollo infantil y se abordarán por medio de actividades globalizadas que tengan interés y significado para los niños"[12].Es una perspectiva didáctica, que parte de tomar en cuenta la integralidad de la realidad y el modo en que los niños pequeños, en sus distintas franjas etarias, la experimentan.

Las propuestas diseñadas en torno de estos ejes deberán implicar necesariamente la consideración sobre la heterogeneidad de los sujetos y sus contextos, que imponen significativas diferencias en los modos de compresión habilitados por las diferentes infancias.

Finalidades Formativas

- Desarrollar en el estudiante capacidades para conocer, analizar y comprender la complejidad de las diversas tareas que configuran el rol docente de Nivel Inicial en los diferentes contextos, apropiando herramientas conceptuales y metodológicas necesarias para la comprensión de las diferentes áreas.
- Promover en el futuro docente una sólida formación disciplinaria, que favorezca los esquemas de decisión frente a las necesidades de las distintas franjas etarias.
- Formar a los futuros docentes, desde un modelo didáctico acorde al Nivel Inicial, cuyos ejes son el juego y las experiencias globalizadoras, como un modo de organizar la enseñanza, con el fin de lograr significatividad y funcionalidad al aprendizaje.
- Promover la necesaria articulación de los tres campos de la formación de manera constante, dentro de un clima de reflexión y análisis, promoviendo la reconstrucción y reelaboración del conocimiento, con el fin de propiciar la formación de un Docente autónomo y transformador de la realidad.
- Propiciar la construcción de una mirada multidisciplinaria e integral sobre los diferentes sujetos de la educación inicial, promoviendo la inclusión, vista como posibilidad y no como un obstáculo, sin perder de vista la propuesta de unidad pedagógica.

Organización de las Áreas y Unidades curriculares del Campo de la Formación Específica

SUJETOS DE LA EDUCACIÓN INICIAL

SUJETO DE NIVEL INICIAL I

Denominación: SUJETO DE NIVEL INICIAL I

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: Campo de la Formación Específica. 1°año, 1° Cuatrimestre

Asignación horaria semanal y total del estudiante (horas cátedra y reloj):

Semanales: 6 hs. cátedra; 4hs. reloj.

Acreditación de 20 hs cátedra adicionales para actividades formativas que el estudiante realizará fuera del aula del ISFD.

[12] IbanezSandin, C. (2006) El proyecto de Educación infantil y su práctica del aula. Madrid: La Muralla.

Total cuatrimestrales: 116hs cátedra; 77h 20m reloj.

Finalidades formativas

- Propiciar el análisis crítico de los referentes teóricos que contribuyan a considerar al sujeto de Jardín Maternal en toda su complejidad, desde los aspectos concernientes al proceso de subjetivación en diversos contextos.
- Promover la necesidad de priorizar el establecimiento de vínculos primarios con el sujeto del Jardín Maternal, para emprender una acción educativa acorde.
- Generar instancias de reflexión sobre las nuevas posiciones e identidades de los/las niños/as como una problematización de la posición del adulto educador, acorde a las condiciones históricas cambiantes.
- Favorecer la exploración del impacto de las nuevas tecnologías, de los cambios perceptivos y de los procesos de subjetivación infantiles en el sujeto del Jardín Maternal.
- Promover la capacidad para construir vínculos y estrategias adecuadas a diversas situaciones basadas en criterios de inclusión.

Marco explicativo

Las profundas transformaciones sociales han configurado diferentes sentidos atribuidos a la infancia; hoy se habla de infancias, entre otras variables, en virtud de las profundas desigualdades sociales que signan a la sociedad contemporánea. Se hace difícil encontrar una respuesta única a las preguntas: ¿Qué es un niño? ¿Qué edades definen el inicio y los límites de la infancia? Se considera que la edad no constituye hoy un indicador que pueda aplicarse de la misma manera a todos los niños, en todo tiempo y lugar.

Desde esta perspectiva, la infancia se constituye como el resultado de un proceso de construcción social, que se define por su base cultural.

Por lo tanto, es importante analizar y comprender las formas de subjetividad desde una perspectiva situacional, que esté atenta a las prácticas culturales que las producen. Es decir, dimensionar el desarrollo y la constitución subjetiva desde una perspectiva de apropiación mutua de sujeto y cultura.

El Nivel Inicial adquiere tintes propios desde la consideración de los sujetos dada la especificidad del Jardín Maternal y del jardín de infantes. Desde esta realidad y sin perder la perspectiva integradora, se tratarán, en el primer cuatrimestre contenidos específicos referidos al sujeto del jardín maternal, abordados desde la unidad curricular Sujeto del nivel Inicial I. Esta asignatura ocupa un lugar importante en la formación del estudiante de Nivel Inicial y en su futuro desenvolvimiento como docente de jardín maternal ya que en los últimos años ha aumentado considerablemente la concurrencia de bebés y niños a diversos tipos de instituciones del sistema educativo y del circuito no formal. Las mismas reciben niños desde los cuarenta y cinco días hasta los dos años de edad, como así también una significativa incorporación de alumnos con necesidades educativas especiales. Si todo proceso de enseñanza y aprendizaje es desarrollado y contextualizado en función de sus destinatarios, resulta un desafío y una necesidad responder a nuestra heterogénea población infantil. Por lo tanto, en esta unidad curricular se priorizan contenidos referidos a las

transformaciones básicas estructurantes de la personalidad de los sujetos, en relación con el contexto, en el proceso de constitución subjetiva y desarrollo de conocimientos.

Ejes de contenido

Constitución subjetiva en el Jardín Maternal

La Infancia como construcción histórico-social y la singularidad de cada niño/a. Las nuevas posiciones e identidades. Introducción a la noción de Sujeto: el Sujeto del Maternal. El jardín como espacio de significación subjetiva y de producción de subjetividades. Periodo de adaptación: los imaginarios infantiles y adultos. El docente: función de apego, de sostén y de acompañante del desarrollo. Relación docente-niño; entre iguales en la sala; relación docente-padres

Dimensión subjetiva y social:

Imaginarios colectivos, sociales y familiares a cerca de la crianza, valores y creencias.

La/s familia/s. Configuraciones familiares. Modelos educativos familiares: puesta de límites.

Del modelo único a la diversidad. Pautas de crianza. Proceso de la constitución subjetiva-social. Organizadores de la subjetividad: apego; separación- individuación; socialización. Desarrollo moral.

Dimensión cognitiva:

Construcción de la Inteligencia. El concepto de inteligencia como proceso evolutivo y de adaptación en la perspectiva psicogenética.

Desarrollo cognitivo. Inteligencia Sensorio Motriz. Inteligencias múltiples. Inteligencia emocional.

Pensamiento y lenguaje. El lenguaje egocéntrico. Importancia de las interacciones sociales.

Dimensión Afectiva, Psicomotriz y lúdica:

Constitución del sí mismo desde el nacimiento. Procesos de mismidad, procesos de identificación, autoconcepto y autoestima. Perspectiva psicoanalítica. Evolución psicosexual desde la teoría freudiana. Otras teorías psicoafectivas.

Psicomotricidad. Desarrollo psicomotriz. El juego. Diferentes aportes teóricos. Juegos universales constituyentes del sujeto. Actividad lúdica del sujeto de maternal.

Contenidos transversales: La diversidad como posibilidad. El sentido de la inclusión de alumnos con capacidades diferentes.

Bibliografía básica

Calmels, D. (2007). *Juegos de Crianza. El juego corporal en los primeros años devida.* Buenos Aires: Biblos.

Cedrón, S. (2006) *Cómo las ideas de Freud cambiaron el rumbo de la educación.* En Novedades Educativas Nº 185, Mayo 2006.

Cerletti, L. (2006). *Las familias: ¿un problema escolar?* Buenos Aires: Novedades Educativas.

Corea, C. (2007). "Pedagogía y comunicación en la era del aburrimiento". En Corea, C. y Lewkowicz, I. *Pedagogía del aburrido.* Buenos Aires:Paidós.

Decries, R. y Zan, B. (2005). *Ambiente sociomoral en el aula. Desarrollo sociomoral temprano en la Infancia.* Buenos Aires: Aique.

Doherty-Sneddon, G. (2009*). El lenguaje No Verbal de los Niños.* Buenos Aires: Lumen.

González Cuberes, M. Teresa (2008). *Entre los pañales y las letras. Acercamiento a la Educación Inicial.* Aique Grupo Editor.

Graziano, N. (2013). (Coord.). *La infancia en la mirada de los maestros.* Buenos Aires: Stella-La crujía.

Griffa, M. C. y Moreno J, E. (2011) *Claves para una psicología del desarrollo.* Buenos Aires: Lugar.

Hochstaet, H. (2005). *Aprendiendo de los chicos en el jardín de infantes.* Buenos Aires: Paidós.

Llobet, V. (2010)*¿Fábrica de niños? Las instituciones en la era de los derechos de la infancia.* Colección Ensayos y experiencias. Buenos Aires: Noveduc.

Ministerio de Educación (2012). *Diseño Curricular de educación Inicial.* Gobierno de San Juan.

Martínez, G. (2009). *¿Jardín maternal o educación Maternal?: Ecos de una experiencia de formación docente.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

Origlio, F. (2012). *Itinerarios didácticos para el Ciclo Maternal.* Buenos Aires: Hola chicos.

Osa, M. (2012). *Jugar con bebés y niños pequeños.* Buenos Aires: Albatros.

Osorio, F: (2008). *¿Qué funciones cumplen los padres de un niño?* Buenos Aires: Novedades educativas.

Soto, C.; Mateos, N y Castro, E. (2014) *La vida en las instituciones. Temas de 0 a 3.* Buenos Aires: Ministerio de educación. Dirección de Educación inicial.

SUJETO DE NIVEL INICIAL II

Denominación: SUJETO DE NIVEL INICIAL II

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: Campo de la Formación Específica, 1° año, 2° cuatrimestre.

Asignación horaria semanal y total del estudiante (horas cátedra y reloj):

Semanales: 6 hs. cátedra; 4hs. reloj.

Acreditación de 20 hs cátedra adicionales para actividades formativas que el estudiante realizará fuera del aula del ISFD.

Total cuatrimestrales: 116hs cátedra; 77h 20m reloj.

Finalidades formativas

- Brindar conocimientos acerca de perspectivas teóricas que permiten la comprensión de los sujetos de la Educación Inicial.
- Promover la reflexión acerca de los aportes, alcances y límites de las distintas perspectivas teóricas en torno de la comprensión de los sujetos de la Educación Inicial, atendiendo al rol que tiene la escuela en la constitución de la subjetividad de los niños en este nivel educativo.
- Favorecer la construcción de dispositivos teóricos para analizar críticamente situaciones relevadas en sus prácticas, desde parámetros que impliquen la inclusión y la aceptación por las diferencias individuales.
- Promover el análisis de los modos comunicativos que se ponen en juego en las interacciones personales y su impacto en los procesos de subjetivación.

Marco conceptual

El Nivel Inicial adquiere tintes propios desde la consideración de los sujetos dada la especificidad del Jardín Maternal y del Jardín de infantes. Los contenidos específicos de la unidad curricular "Sujeto de Nivel Inicial II", están referidos al Sujeto del Jardín de Infantes desde una perspectiva multidimensional. El espacio que le configura el jardín de infantes a un niño o niña, hace posible que en la interacción con los demás pares y adultos acceda a un saber estructurante y contribuya a la construcción de un sujeto capaz de encontrar un lugar en dicho espacio, es también ser reconocido/a en su singularidad y aceptado/a en sus diferencias.

En este sentido, desde la institución educativa, como lugar de encuentro entre distintos sujetos, se tienen que abrir debates en torno a la construcción de subjetividades, a los procesos de integración e inclusión socio-educativos y a las problemáticas contemporáneas.

La complejidad de la construcción de la subjetividad requiere reconocer los modelos explicativos desde una perspectiva crítica, en términos de sus alcances y limitaciones, en qué medida cada uno ha privilegiado determinadas dimensiones de la subjetividad y desconocido otras, y cuáles responden mejor al trabajo escolar con niños pequeños desde el reconocimiento de las particularidades de cada contexto educativo y social.

La constitución psíquica del sujeto que llega a producirse como hijo en la familia y como alumno en la escuela, se da con otro que está atravesado por todos los avatares de sus propias circunstancias.

En esa intersección, entre la constitución psíquica del sujeto y la dimensión social, está la tarea educativa: la enseñanza, la transmisión y, llevado a un plano específico que es central en el Nivel Inicial, la ficción y el juego, que son los modos que adquieren la transmisión y las enseñanzas.

De este modo, los futuros docentes podrán actuar desde su función específica pedagógica, anticipar y organizar las actividades de acuerdo con las posibilidades actuales y esperables de los/las niños/as a cargo ya que la acción educativa del docente y los dispositivos institucionales (familia, escuela, etc.) son cruciales para estas personas en formación.

Esta unidad curricular no constituye el primer abordaje de la temática de los sujetos, la misma se enlaza con las miradas que las distintas disciplinas aportan desde el campo de la Formación General y Específica.

Con el campo de la Práctica, la articulación se dará a partir de la reflexión sobre los sujetos del nivel, las salas de Jardín de Infantes y la institución educativa.

Ejes de contenido

Es necesario aclarar que la organización etaria que corresponde al Sujeto de Nivel Inicial I y el II refleja la organización del Diseño Curricular Provincial en vigencia. En el mismo se especifica que el Jardín de infantes, aborda la educación de niños desde los 3 a los 5 años.

El sujeto en el Jardín de Infantes:

La constitución subjetiva en la actualidad y en el espacio escolar. La institución escolar. La relación escuela-familia. Posibilidades. El profesor de Nivel Inicial. Vínculos padre-niño-maestra. Principales conflictos en la vida de grupo. El grupo en el aula: cómo facilitar el aprendizaje con la interacción social.

Dimensión subjetiva y los procesos de socialización:

Procesos de socialización y cultura. La importancia de la familia en la socialización, la construcción de la identidad y la adquisición de actitudes y valores. Identidad personal y social.

El contexto familiar. Dinámica de las relaciones familiares. Problemáticas y crisis, tareas y desafíos. Desarrollo de la conciencia moral: moralidad heterónoma y autónoma. Importancia de los límites y las normas. Incidencia del grupo en el desarrollo de la personalidad. Necesidades de las personas en el grupo: pertenencia, auto imagen, confirmación y desconfirmación.

La afectividad del Sujeto de Jardín de Infantes. Manifestaciones emocionales. Dependencia-Independencia. Autonomía.

La construcción de las estructuras cognitivas:

Diferentes aportes teóricos sobre la inteligencia. Aportes de la Teoría Psicogenética: Período de la Inteligencia Preoperatoria. Pensamiento intuitivo. Las operaciones lógicas: nociones de conservación;

colecciones; ordenamientos; cuantificación; la construcción del espacio y del tiempo; noción de número.

Aportes a la comprensión de la inteligencia y el pensamiento de las Teorías Socio Histórico Cultural, Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva y Teoría de las Inteligencias Múltiples.

Pensamiento y Lenguaje. Teorías sobre la adquisición del lenguaje.

Manifestaciones intelectuales en el Nivel Inicial: juego; lenguaje; imágenes mentales; dibujo; memoria dè reconocimiento.

Dimensión Psicomotriz:

Expresión motriz: el cuerpo y los otros. Psicomotricidad. Esquema corporal e imagen. Desarrollo psicomotriz. Estructuración espacio-temporal. Percepción y organización acorde a las estructuras cognitivas. Relaciones de proximidad, separación, orden o sucesión. Lateralidad. Nociones Derecha/Izquierda.

Dimensión lúdica:

El juego y el desarrollo infantil: El juego-trabajo. El juego y el aprendizaje. Importancia y función del juego. El juego y el desarrollo cognoscitivo.

Los juegos de crianza: características predominantes. Juegos de sostén, ocultamiento y persecución: conceptualizaciones, caracterizaciones y evolución.

Aportes de la teoría genética: Juego de construcción y de reglas. Aportes de la teoría socio-histórica: el juego dramático.

Contenidos transversales:

La diversidad en el aula. La inclusión de las personas en situación de discapacidad.

La educación sexual integral en el nivel de Educación inicial. El cuidado del propio cuerpo. Prevención del abuso infantil.

Bibliografía básica

Calmels, D. (2007). *Juegos de Crianza. El juego corporal en los primeros años devida.* Buenos Aires: Biblos.

Cedrón, S. (2006) *Cómo las ideas de Freud cambiaron el rumbo de la educación*. En Novedades Educativas Nº 185, Mayo 2006.

Cerletti, L. (2006). *Las familias: ¿un problema escolar?* Buenos Aires: Novedades Educativas.

Corea, C. (2007). "Pedagogía y comunicación en la era del aburrimiento". En Corea, C. y Lewkowicz, I. *Pedagogía del aburrido.* Buenos Aires:Paidós.

Decries, R. y Zan, B. (2005). *Ambiente sociomoral en el aula. Desarrollo sociomoraltemprano en la Infancia.* Buenos Aires: Aique.

Doherty-Sneddon, G. (2009*). El lenguaje No Verbal de los Niños.* Buenos Aires: Lumen.

González Cuberes, M. T. (2008). *Entre los pañales y las letras. Acercamiento a la Educación Inicial.* Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Graziano, N. (2013). (Coord.). *La infancia en la mirada de los maestros*. Buenos Aires: Stella-La crujía.

Hochstaet, H. (2005). *Aprendiendo de los chicos en el jardín de infantes*. Buenos Aires: Paidós.

Llobet, V. (2010) *¿Fábrica de niños? Las instituciones en la era de los derechos de la infancia.* Colección Ensayos y experiencias. Buenos Aires: Noveduc.

Ministerio de Educación (2012). *Diseño Curricular de educación Inicial.* Gobierno de San Juan.

Martínez, G. (2009). *¿Jardín maternal o educación Maternal?: Ecos de una experiencia de formación docente.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

Origlio, F. (2012). *Itinerarios didácticos para el Ciclo Maternal*. Buenos Aires: Hola chicos.
Osa, M. (2012). *Jugar con bebés y niños pequeños*. Buenos Aires: Albatros.
Osorio, F. (2008). *¿Qué funciones cumplen los padres de un niño?* Buenos Aires: Novedades educativas.

DIDÁCTICAS DEL NIVEL

DIDÁCTICA EN EL NIVEL INICIAL I

Denominación: DIDÁCTICA DEL NIVEL INICIAL I

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: Campo de la Formación Específica, 2° Año, 1° cuatrimestre.

Asignación horaria semanal y total del estudiante (horas cátedra y reloj):

Semanales: 6 hs. cátedra; 4hs. reloj.

Acreditación de 20 hs cátedra adicionales para actividades formativas que el estudiante realizará fuera del aula del ISFD.

Total cuatrimestrales: 116hs cátedra; 77h 20m reloj.

Finalidades formativas

En esta Unidad Curricular se propone un abordaje conceptual y metodológico sobre la Educación Inicial de niños de 45 días a dos años, pensada como una unidad pedagógica y revalorizándola desde su lugar como primera instancia formadora del Primer nivel del Sistema Educativo.

Como resultado de un complejo proceso histórico, se van consolidando cada vez, mayores requerimientos y demandas sociales y culturales de atención a las primeras infancias, más allá de la educación familiar. Esto traspasa las instituciones formales, pero también revaloriza las tradiciones educativas que históricamente fueron respondiendo al abordaje educativo en la atención de las primeras infancias. En Este marco se propone que el estudiante pueda:

- Comprender los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el Jardín Maternal.
- Entender la compleja realidad del Jardín Maternal que comprende el contexto en el que se desenvuelven las instituciones, las características de sus destinatarios y las acciones dirigidas a ellos necesarios para construir criterios de intervención adecuados.
- Resignificar al juego como promotor de conocimiento, salud, desarrollo y aprendizaje desde el nacimiento a los dos años.
- Integrar y complementar a la familia junto al jardín maternal en la educación integral enriqueciendo el proceso de alfabetización cultural.
- Articular con unidades curriculares que explican el desarrollo del sujeto y las teorías de aprendizaje y de enseñanza en tanto bases teóricas sustanciales para la Didáctica en el Nivel Inicial I.
- Proponer intervenciones de enseñanza fundamentadas, que posibiliten la apropiación de contenidos pertinentes a las particularidades que adopta la enseñanza en la educación inicial en relación con las diferentes franjas etarias (de 45 días a 2 años), el contexto y los distintos grados de formalidad.
- Desarrollar vínculos de autonomía, compromiso y cooperación en la tarea de aprender, que le permitan intercambiar puntos de vista, confrontar ideas y defender argumentos.

Marco conceptual

Esta unidad curricular promueve la construcción de una didáctica en el Jardín Maternal que atienda al desarrollo de las dimensiones cognitiva, socio afectiva, lingüística, artística y motriz que permita al bebé / niño constituirse como persona.

La unidad curricular Didáctica del Nivel I pertenece al campo de la Formación específica, articula simultáneamente el campo de la Formación General con "Psicología Educacional", "Filosofía y conocimiento" y "Didáctica y Currículo", y el campo de las prácticas. A su vez, dentro del campo de la Formación Específica, establece una relación sustantiva con las unidades curriculares "Sujeto del Nivel Inicial I y II" y con las didácticas de las disciplinas.

Le corresponde al jardín maternal el desarrollo de las funciones de cuidado, socialización y adquisición de la identidad, que en un marco de afecto, permiten el crecimiento y la autonomía del niño. Soto, C. y Violante, R. (2008) expresa:

> "Se entiende por crianza el proceso educativo característico de los niños en los primeros años ... criar, nutrir, alimentar que implica, no sólo ofrecer la comida y el biberón, sino junto con el alimento, dar contención afectiva, sostén, también supone, ofrecer un contexto enriquecedor a partir de la presencia de multiplicidad de objetos, músicas, danza, cantos poemas, personas, desarrollándose así, modos sociales de vinculación entre adultos docentes y bebés es decir, todo lo que le permita crecer en un ambiente rico, que propicie una educación integral que atienda al desarrollo de las dimensiones cognitivas, socio afectivas, lingüísticas, artísticas y motriz permitiendo al bebé/niño constituirse como persona".

El objeto de estudio de esta didáctica es la situación de enseñanza en el Jardín Maternal, donde se encuentran docente, alumno, conocimiento, contexto y se seleccionan contenidos para ser enseñados en relación con el contexto. Su objetivo es explicar, comprender e intervenir en ese proceso. Se realiza un abordaje del proceso didáctico desde un marco explicativo – normativo, acerca de todas las dimensiones puestas en juego en los procesos de enseñar y aprender en el Jardín Maternal, que posibiliten al futuro docente la construcción crítica de estos conocimientos indispensables para analizar y comprender la práctica de la enseñanza.

Se analiza así mismo el rol del docente en el proceso de enseñanza aprendizaje, en la elaboración de diseños pertinentes a sujetos específicos en contextos determinados, acompañado de una actitud reflexiva que le permitan significar la práctica y transformarla.

Por lo tanto, esta unidad curricular en tanto didáctica especial, se ocupa de formular criterios para la mejor resolución de los problemas que la enseñanza en el jardín maternal plantea a los docentes y la creación de alternativas de actuación pedagógica. Se tienen en cuenta las especificidades del desarrollo de los niños, las modalidades organizativas de las instituciones, la adecuación de los proyectos (sus temáticas, sus metas, sus contenidos, sus propuestas, sus secuencias) y fundamentalmente la esencial disponibilidad docente (afectiva, lúdica y corporal) para diseñar y coordinar la enseñanza y acompañar los aprendizajes en la etapa más fértil y a su vez más vulnerable del desarrollo y de la educación.

Didáctica de niveles I posibilitará organizar la complejidad de la educación en los primeros años buscando alternativas para desarrollar propuestas ricas que enriquezcan los aprendizajes infantiles. Esto

será posible desde un modelo educativo de calidad, sustentado en el derecho de los niños a educarse desde edades tempranas. El docente asume un rol fundamental al ser quien pone en juego la función pedagógica y social que el jardín maternal cumple como toda institución educativa.

Se deben resignificar los aportes de los juegos según las diferentes etapas que atraviesan los niños desde el nacimiento a los dos años, considerándolo como promotor de conocimientos, salud, maduración, desarrollo y aprendizajes, por lo que es importante el reconocimiento de las prácticas lúdicas en el nivel como el trabajo con juegos corporales, motores, de exploración y experimentación con distintos objetos de imitación, palabras y construcciones.

En el Nivel Inicial la relación entre los docentes y la familia debería ser provechosa. Se trata de una inter-relación entre padres y docentes en tanto ambos trasmiten conocimientos diferentes, asumen roles desiguales en relación con la educación del niño, y éste también actúa desde roles distintos. La constitución del yo se consolida aproximadamente a los tres años, edad en que puede asumir el rol de alumno y diferenciarlo del de hijo. La adquisición del conocimiento específico de roles es propio del proceso de socialización secundario cuando el concepto de otro generalizado se há establecido en la conciencia del individuo. En el Jardín maternal, la instancia psíquica del yo está en proceso de constitución; por ello, difícilmente pueda asumir el rol pre-configurado de alumno: ponerlo en ese papel contribuirá a su construcción. Padres y maestros son educadores pero entablan una relación diferente con el niño. El docente promueve el proceso de socialización y su inserción en la cultura, en su desarrollo integral con racionalidad y para evitar posibles conflictos de competencias. Este proceso se complejiza en el proceso de alfabetización que va resignificándose en el Jardín de Infantes y que va definiendo los contenidos culturales propios de la escolaridad.

Ejes de contenido

La Didáctica en el Jardín Maternal

Origen y Precursores de la educación infantil. Perfiles de niños de 45 días a 1 año y de 2 a 3 años.

Dimensión didáctica de la enseñanza y el aprendizaje en el Jardín Maternal.

Organización y estructura del Jardín Maternal: salas de bebés, deambuladores y sala de 2 años.

Juego en el Jardín Maternal

Concepto. Los juegos, las actividades lúdicas desde los 45 días a los dos años. Criterios de selección de soportes de juegos.

Rol del adulto en el juego.

Diseño y organización de la enseñanza

Lineamientos curriculares del Jardín Maternal.

Secuencias Didácticas. Estrategias, recursos y materiales didácticos.

Actividades cotidianas o de rutina en el Jardín Maternal con su intención pedagógica. Ritos, Rituales y Rutinas, tradiciones y mitos en el Nivel Inicial.

Aportes didácticos del juego para la enseñanza de lactantes, deambuladores y niños de dos años.

Evaluación: concepto, tipos. Técnicas e instrumentos en el Maternal.

Articulación entre salas y ciclos.

Familias y Jardín Maternal

Familia e Institución como espacios complementarios. Las prácticas docentes en el jardín maternal en diferentes contextos.

El Jardín Maternal: dimensión administrativa – organizacional y comunitaria.

Bibliografía básica

Andersson, A. y Pereyra, L. (2012). *Planificar para el jardín Maternal.* Buenos Aires: Novedades educativas.

Harf, R. (2006). *Dirección y organización de instituciones para niños pequeños.* Buenos Aires: Novedades educativas.

Ley de Educación Nacional. N° 26.206 (2006). Título II. Cap. II. Argentina

Maquieira, L. (2007). *El desarrollo emocional del niño pequeño. Observar, escuchar y comprender.* Buenos Aires: Novedades educativas.

Marotta, E. y Rebagliati, M. (2009). *¿Jardín maternal o educación maternal? Ecos de una experiencia de formación docente.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

Narvarte, M. y Buciak, R. (2012). *Planificación del trabajo escolar en el Nivel Inicial.* Buenos Aires: El Club del Maestro.

Origlio, F. (2012). *Itinerarios didácticos para el ciclo maternal. Propuestas educativas para niños de 0 a 3 años.* Buenos Aires: Hola Chicos.

Pitluk, L. (2006). *La planificación didáctica en el jardín de infantes. Las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas- El juego trabajo.* Rosario: Homo Sapiens.

Pitluk, L. (2008). *Jardín Maternal III. Un desafío a favor de la infancia.* Buenos Aires: Novedades educativas.

Pitluk, L. (2009): *Educar en el Jardín Maternal. Enseñar y aprender de 0 a 3 años.* Argentina: Novedades Educativas.

Sarlé, P. (2010): *Lo importante es jugar.* Rosario: Homo Sapiens

Silberg, J. (2010). *300 juegos de tres minutos. Actividades rápidas y fáciles para estimular el desarrollo* y la imaginación de los niños de 2 a 5 años. Madrid: Oniro.

Silberg, J. (2011): *Juegos para desarrollar la inteligencia del niño de 1 a 2 años.* Madrid: Oniro.

Soto, C. y Violante, R. (2008). *En el jardín maternal. Investigaciones, reflexiones y propuestas.* Buenos Aires: Paidós.

Tonucci, F. (2010): *Enseñar o aprender.* Buenos Aires: Losada.

DIDÁCTICA EN EL NIVEL INICIAL II

Denominación: DIDÁCTICA DE NIVEL INICIAL II

Formato: Unidad Curricular

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: Campo de la Formación Específica. 2° Año. 2° cuatrimestre

Asignación horaria semanal y total del estudiante (horas cátedra y reloj):

Semanales: 6 hs. cátedra; 4hs. reloj.

Acreditación de 20 hs cátedra adicionales para actividades formativas que el estudiante realizará fuera del aula del ISFD.

Total cuatrimestrales: 116hs cátedra; 77h 20m reloj.

Finalidades formativas

La siguiente asignatura está enmarcada en una perspectiva crítica de la educación que entiende a la didáctica como la disciplina que aborda teórica e instrumentalmente las prácticas de la enseñanza, insertas en un contexto socio - histórico particular.

La Didáctica en el Nivel inicial II busca "favorecer la construcción de criterios de intervención adecuados" a las particularidades de los sujetos y a sus etapas evolutivas (3 a 6 años), esto supone desnaturalizar

cada momento, preguntándose sobre su sentido. En este marco se busca promover en los estudiantes la capacidad de:

- Comprender los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el Jardín de Infantes.
- Resignificar al juego como promotor de conocimiento, salud, desarrollo y aprendizaje a los 3, 4 y 5 años.
- Integrar y complementar a la familia junto al jardín de Infantes en la educación integral enriqueciendo el proceso de alfabetización cultural.
- Articular con unidades curriculares que explican el desarrollo del sujeto y las teorías de aprendizaje y de enseñanza en tanto bases teóricas sustanciales para la Didáctica en el Nivel Inicial
- Promover el desarrollo de competencias pedagógico didácticas, a partir de la reflexión crítica sobre las prácticas y condiciones sobre las que éstas acontecen.

Marco Conceptual

El modelo didáctico para el nivel inicial se configura desde un carácter globalizador de la experiencia infantil, enriquecida desde las miradas que aportan las diferentes disciplinas y a partir de las áreas disciplinares. Esto implica la consideración de la heterogeneidad de sujetos y contextos, que suponen la comprensión de las nuevas y diferentes infancias.

El propósito de la Didáctica en el Nivel Inicial II es interpretar y definir la enseñanza en situación, desnaturalizando aquello que se rutinizó. Es decir, problematizar cada momento, preguntándose sobre su sentido, su importancia y significación, transformándolo en un ambiente estimulante.

Las prácticas se entraman en contextos que las resignifican, visualizándose en los diseños y propuestas áulicas, que dan cuenta de la complejidad de las mismas.

Enseñar en el Nivel Inicial implica trabajar con contenidos 'protodisciplinarios'de las distintas disciplinas. Definir qué enseñar y cómo enseñarlo requiere un amplio conocimiento de las estrategias de intervención pedagógica y didáctica basadas en las orientaciones curriculares, el conocimiento del contexto, las producciones culturales y sociales, las particulares características de los niños. Se trata de pensar una intervención sistemática, organizada y contingente que dé cuenta de un estilo docente que transforme los contenidos de manera tal que posibilite a los niños la comprensión de la realidad.

El juego entendido como promotor de conocimientos, salud y aprendizajes se constituye en el eje vertebrador del Nivel Inicial a través de los juegos corporales, de exploración, motores, dramatizaciones, etc. El jugar en el jardín de infantes es un desafío para el docente que sin perder su rol de enseñante, lo constituya como medio para la enseñanza de los contenidos, revalorizando el juego como estrategia fundamental de enseñanza.

La situación de enseñanza se desarrolla en un ambiente que actúa como continente y condicionante de las decisiones que toma el docente al enseñar.

El docente es un guía mediador para promover el aprendizaje de problemas significativos y relevantes según el contexto social y cultural de los niños atendiendo simultáneamente a las necesidades particulares de cada uno, promover la capacidad de asombro, exploración, experimentación que marcan el inicio de la investigación en los niños.

La articulación con el Nivel Primario es un tema a trabajar desde una mirada crítica que permita desplegar creativamente propuestas para un pasaje óptimo de la sala de cinco al primer grado.

El cuaderno de la sala de cinco es un hito a desmitificar al igual que la carpeta que desestima la complejidad de la tarea que docentes y niños desarrollan a lo largo de la jornada

La evaluación, el tema más controvertido y delicado en el Nivel Inicial es objeto de análisis para la reflexión grupal e individual que favorezca propuestas innovadoras.

Ejes de contenido

Conocimiento didáctico y curricular del nivel

Los pilares de la Didáctica de la Educación Inicial. Constitución de la Didáctica y el aporte de diferentes miradas y disciplinas.

Juego, materiales y enseñanza

Juego, didáctica y contexto escolar: La relación entre el juego y la enseñanza. El juego y su relación con las teorías de aprendizaje. Criterios de selección de soportes de juego y modos de intervención del docente. Tipos de juegos en el Jardín de Infantes

Organización y estructura del jardín de infantes

Organización y estructura del jardín de infantes. Modos de organización.

Períodos en el año y particularidades: iniciación, desarrollo y final.

La Jornada diaria y la organización. Momentos de rutina en el jardín de infantes. Distribución de actividades en período inicial y período de desarrollo.

Materiales curriculares, metodologías y estrategias para el Jardín de Infantes

Vinculación entre los contenidos y los procesos de enseñanza.

Dispositivos escolares: la carpeta y el cuaderno

La globalización como principio de organización curricular. Diseño de Unidad Didáctica, Proyecto Áulico, Secuencia de Actividades.

El Aula Taller. El juego trabajo. Ludoteca.

La investigación y la creatividad en la enseñanza del Jardín de Infantes.

La evaluación y articulación en el Jardín de Infantes

Evaluación: concepto, características, tipos. Técnicas e instrumentos en el Jardín de Infantes.

Articulación: concepto. Tipos y características

Escuela y familias

Canales de comunicaciones formales e informales.

Bibliografía básica

Abuchedid, P. y Russomando, C. (2007). *¡Empezamos el jardín! Propuestas para el período de inicio.* Buenos Aires: Magisterio.

Burgos, N. (2007). *La enseñanza y el aprendizaje de la creatividad en el Jardín de Infantes.* Rosario: Homo Sapiens.

Candía,M. (2010). *La planificación educativa infantil. Organización didáctica de la enseñanza.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

Enciclopedia de pedagogía práctica (2008). Escuela para Educadoras. Buenos Aires: Circulo latino.

Luchetti, E. (2007). *Articulación. Un pasaje exitoso entre distintos niveles de enseñanza.* Buenos Aires: Bonum.

Manganelli, D. y Traverso, C. (2008). *El cuaderno en la sala de cinco.* San Juan: EFU.

Ministerio de educación.DES (2013) *Diseño de Nivel Inicial Jurisdiccional de la Provincia de San Juan.* Argentina

Méndez, F. (2007). *La articulación entre nivel inicial y primario como proyecto institucional.* Argentina: Kimeln. (2007). *La articulación entre nivel inicial y primario como proyecto institucional. Un proceso en revisión y construcción.* Argentina: Kimeln.

Narvarte, M. y Buciak, R. (2012). Planificación del trabajo escolar en el nivel inicial: orientaciones didácticas. Buenos Aires: La gestión del maestro.

Novedades Educativas (2008) *0 a 5-La educación en los primeros años.El juego en la educación infantil. Crecer jugando y aprendiendo.* Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas. Recuperado de www.noveduc.com.

Novedades Educativas (2009) *0 a 5-La educación en los primeros años. Evaluar desde el comienzo. Los aprendizajes, la propuesta, la institución.* Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas. Recuperado de www.noveduc.com.

Pitluk, L. (2008). *La modalidad de taller en el nivel inicial. Recorrido y posibilidades para la educación actual.* Rosario:Homo Sapiens.

Pitluk, L. (2013).*Las prácticas actuales en la Educación Inicial.* Rosario: Homo Sapiens

Sarlé, P. (2008). Enseñar *en clave de juego.* Buenos Aires: Noveduc.

Sarlé, P. (2010): *Lo importante es jugar* Rosario: Homo Sapiens.

Volodarski,G. (2010) *Nivel inicial. Juego-trabajo en Red.* Buenos Aires: Stella.

ÁREA LENGUA

Marco explicativo

La formación de docentes en Lengua y Literatura asume la responsabilidad de que los futuros profesionales de la educación, como sujetos culturales mediadores y productores de cultura, puedan llevar a cabo algunas de las misiones centrales de la escuela como son garantizar el desarrollo de la lengua y el aprendizaje de la lectura y la escritura, además de transmitir saberes socialmente significativos vinculados con la literatura y la reflexión sobre la lengua, la normativa y los textos, todos ellos como factores de desarrollo personal, lingüístico, cultural y estético de los alumnos y las alumnas[13].

Como consecuencia, las unidades curriculares de los Institutos de Formación Docente destinadas al Área Lengua y Literatura, abarcan saberes disciplinares, didácticos y relativos a la práctica de la enseñanza, referidos a la oralidad, la lectura, la escritura, la literatura, la normativa y la gramática. En este contexto, la alfabetización constituye la base, estructura inicial y condiciones para el aprendizaje de todos los demás contenidos de la escolaridad.

Cada uno de esos campos del conocimiento es abordado en su pertinencia formativa, sus principales problemas epistemológicos y didácticos, las teorías de aprendizaje específicas, las disciplinas convergentes para su estudio y los enfoques que ameritan su vigencia. Para cada uno se incluyen contenidos disciplinares y didácticos referidos a la gestión de la clase, así como a las formas de evaluación adecuadas.

Actualmente, las nuevas prácticas de lectura y escritura comprenden la multiplicidad y complejidad de las maneras en que lo escrito, lo oral, lo gestual y lo audiovisual, se integran en sistemas de hipertextos accesibles en Internet y la red mundial y cómo esto puede entrelazarse con la cultura del libro, del texto impreso y la interacción humana, sin que suponga la exclusión de uno u otro soporte.

La escritura constituye una herramienta intelectual y cultural. Es una herramienta intelectual porque su carácter diferido, distanciado y controlado, favorece la objetivación y manipulación de las representaciones mentales. El descentramiento del propio discurso, característico de la escritura permite, de un modo particular y cualitativamente distinto al habla, la materialización del pensamiento,

[13] Ministerio de Educación. INFOD. Área de Desarrollo Curricular (2008) *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares.* Argentina.

la revisión crítica de las propias ideas y su transformación. En este sentido, las prácticas de escritura establecen una relación significativa entre sujeto y conocimiento. Asimismo, la escritura es una herramienta cultural ya que da lugar a la creación de situaciones de intercambio y producción colectiva del conocimiento. Estos intercambios, promovidos por instituciones y prácticas, implican un proceso de elaboración de géneros escritos que requieren habilidades maduras de lectura y escritura para su composición y recepción (Alvarado y Cortés, 2001).

La enseñanza de la Lengua en la Formación Docente debe ser holística e integral, en relación con las prácticas de producción y comprensión de textos escritos y orales. La enseñanza seguirá dos caminos, por un lado la reflexión y el descubrimiento de las características de la lengua, y por otro la sistematización de esas características para conocer el funcionamiento del sistema de la lengua.

La gramática se entiende ahora en un sentido amplio; incluye los componentes semántico, sintáctico, morfológico y fonológico que permiten reflexionar sobre el sistema de la lengua para superar dificultades de comprensión y producción textual, y no como campos aislados. De esta manera, la lectura y la escritura se conciben como una construcción del significado del texto, a través del uso que el lector-escritor realiza de los elementos gráficos, fónicos, sintácticos, semánticos y contextuales del texto. En esta concepción, el léxico se aborda desde el sistema de la lengua y las reglas que regulan su aparición en el discurso.

Los niños se inician en el aprendizaje de la lengua escrita antes de empezar la Educación Primaria en un ambiente alfabetizador que propicie nuevas situaciones comunicativas. Comienzan a elaborar significados posibles, hipótesis y predicciones en su interacción cotidiana. Es a partir de estos conocimientos desde los cuales debe trabajar la escuela, potenciando los saberes sin pretender que los niños egresen del Nivel Inicial leyendo y escribiendo convencionalmente.

La función específica del Nivel Inicial es la de acercar tempranamente a los niños a la cultura letrada, con el propósito de construir espacios en los cuales inicien su proceso de alfabetización elaborando hipótesis acerca de la lectura y la escritura. Se propone la práctica docente en la que la participación sistemática y temprana de los niños en situaciones funcionales de lectura y escritura, sea una presencia cotidiana.

El desarrollo de la oralidad implicará la ampliación del léxico y la producción de mensajes orales en el contexto oral escolar, que propondrá a los niños, nuevos interlocutores y nuevas situaciones de comunicación con propósitos diferenciados.

El juego, en este nivel de la escolaridad, alcanza un valor fundamental ya que los espacios de intervención serán abordados desde una perspectiva lúdica, entendiendo que el juego es un producto de la cultura y como tal permite el desarrollo de las posibilidades representativas de la imaginación, la comunicación y la comprensión de la realidad.

Por otra parte, los discursos sobre Literatura infantil enfatizan la lectura de materiales ricos y variados en la formación de las personas y el lugar que tiene la escuela en esa formación. El número de obras leídas es fundamental, ya que permite construir un horizonte de expectativas sobre el cual se proyecta cada nueva lectura. Se recupera el rol docente como mediador en la recreación de mundos posibles, en estilos y modalidades que permitan promover en los niños el goce estético.

Es necesario que el profesional docente se desenvuelva como hablante, lector y escritor lo cual es condición indispensable para su aprendizaje académico y para su función como transmisor y productor de la cultura escrita. Además la lectura y escritura debe organizase al interior de las unidades curriculares para desarrollar, reflexionar, sistematizar y profundizar sobre las prácticas de lectura y escritura.

Finalidades Formativas del Área Lengua

La formación docente para la Educación Inicial en el Área Lengua y Literatura se propone que los futuros docentes:

- Consoliden saberes lingüísticos en relación con la producción y comprensión escrita y oral de la lengua.
- Reconozcan a la lectura y la escritura como procesos cognitivos y como objeto de aprendizaje, y a la oralidad como objeto de mejoramiento y perfeccionamiento.
- Desarrollen estrategias autogestionarias respecto de lecturas y escrituras diversas y complejas en diversos y variados formatos.
- Conformen un corpus de conocimientos significativos de obras de literatura oral y escrita para asegurar a todos sus alumnos un contacto rico, vivo y desafiante con las obras literarias.
- Comprendan el proceso de alfabetización en toda su complejidad en el Nivel Inicial,
- Incorporen intervenciones pedagógico-didácticas adecuadas a los distintos contextos sociales, lingüísticos, culturales, escolares y etarios para acertadas tomas de decisiones comprometidas con una oferta educativa de calidad.
- Transfieran a sus prácticas los aportes de las distintas teorías psicológicas, sociológicas, históricas, cognitivas y comunicativas relativas al área.
- Reflexionen sobre los distintos métodos y enfoques para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral y escrita en toda su complejidad y su incidencia en el éxito o fracaso escolar.
- Utilicen las herramientas pedagógicas y didácticas que les permitan planificar, identificar aprendizajes esperables, diseñar actividades, seleccionar recursos, prever estrategias adecuadas y modos de evaluación en distintos contextos a la luz de los marcos curriculares.
- Incorporen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a sus prácticas docentes.

PRÁCTICAS DE LENGUA Y LITERATURA

Denominación: PRÁCTICAS DE LENGUA Y LITERATURA.

Formato: Asignatura

Régimen de Cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el Diseño Curricular: Campo de la Formación Específica. 1°Año, 1°cuatrimestre

Asignación horaria semanal y total del estudiante (horas cátedra y reloj):

Semanales: 08 hs. cátedra; 5h 20m reloj

Acreditación de 20 hs cátedra adicionales para actividades formativas que el estudiante realizará fuera del aula del ISFD.

Cuatrimestrales Total: 128hs cátedra; 85h 20m reloj

Finalidades formativas

GOBIERNO DE LA PROVINCIA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SAN JUAN

10519

RESOLUCIÓN Nº -ME-
SAN JUAN

- Propiciar el reconocimiento de la lengua como principal herramienta para la comunicación.
- Promover el reconocimiento de desarrollos teóricos centrales de las ciencias del lenguaje en relación con la capacidad semiótica humana, la lengua como sistema cultural, la interacción y la variedad como hechos de sociedad y las normativas y formalizaciones propias de la metalingüística.
- Crear espacios de reflexión sobre la importancia que tienen la competencia lectora y la escritura como procesos de significación social.
- Suscitar la reflexión sobre la importancia del uso correcto de las distintas categorías de la lengua para mejorar la competencia comunicativa.
- Generar un corpus de conocimientos significativos de obras de literatura oral y escrita para asegurar a los estudiantes un contacto asiduo, vivo y desafiante con las obras literarias.
- Promover el análisis de diversos textos literarios, sustentado en la competencia y sensibilidad lectora en relación con la competencia literaria.
- Propiciar la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a sus prácticas curriculares.
- Promover la lectura y escritura de distintos textos en forma autónoma y competente.
- Generar una actitud crítica ante la problemática de la diversidad lingüística y una actitud comprometida frente a la discriminación considerando los aportes de la sociolingüística.

Marco conceptual

En esta Unidad Curricular, el objeto de estudio está constituido por las prácticas sociales que se llevan a cabo con el lenguaje: hablar y escuchar, leer y escribir en distintos contextos, abarcando saberes disciplinares referidos a la lengua oral, la lectura, la escritura, la gramática y la literatura.

Estos quehaceres del hablante, lector y escritor son saberes que involucran contenidos lingüísticos que adquieren sentido por esas prácticas. Es por ello que se considera necesario resaltar que los futuros profesionales de este Nivel, son sujetos culturales mediadores y productores de cultura. Esto implica ser garantes del desarrollo de la lengua y el aprendizaje de la lectura y la escritura, además de transmitir saberes socialmente significativos vinculados con la literatura y la reflexión sobre la lengua, la normativa y los textos, todos ellos como factores de desarrollo personal, lingüístico, cultural y estético de los estudiantes.

Este encuadre lingüístico permite a los futuros docentes identificar las características de la lengua oral y la lengua escrita, sus relaciones, diferencias y su historia, además de posibilitar la profundización de sus propios conocimientos en torno de una lengua alfabética. Involucra los saberes –enciclopédicos y culturales, ideológicos, lingüísticos, retóricos, estratégicos, metacognitivos- implicados en la comprensión y producción de textos.

La escritura constituye una herramienta intelectual y cultural y su práctica establece una relación significativa entre sujeto y conocimiento. Asimismo, la escritura es una herramienta cultural ya que da lugar a la creación de situaciones de intercambio y producción colectiva del conocimiento.

La gramática se entiende en un sentido amplio; incluye los componentes semántico, sintáctico, morfológico y fonológico que permiten reflexionar sobre el sistema de la lengua para superar dificultades de comprensión y producción textual, y no como campos aislados. De esta manera, la lectura y la escritura se conciben como una construcción del significado del texto, a través del uso que el lector-escritor realiza de los elementos gráficos, fónicos, sintácticos, semánticos y contextuales del texto. En esta concepción, el léxico se aborda desde el sistema de la lengua y las reglas que regulan su aparición en el discurso.

Los saberes vinculados con los principales aspectos de las teorías y modelos de composición y escritura les permiten identificar las situaciones de comunicación escrita, los problemas retóricos a resolver, los procesos que deben implementar y las estrategias de control y monitoreo que garantizan la concreción de la escritura según propósitos definidos.

Este trabajo con la lengua como instrumento de cognición y expresión a lo largo del currículo ha recibido el nombre de Lengua como contenido transversal. Según este enfoque, los contenidos de la producción y comprensión oral y escrita son enseñados de manera sistemática dentro del área curricular específica de Lengua, pero a la vez se requieren como instrumentos o condiciones básicas para el aprendizaje de los contenidos de todas las áreas curriculares. Los contenidos específicos de las distintas áreas proporcionan los contextos que los conectan con experiencias concretas en cada campo del conocimiento.

La consideración de la literatura como arte permite establecer vinculaciones con otras expresiones artísticas (cine, teatro, artes plásticas y musicales), por lo cual se abren espacios para su exploración, conocimiento y disfrute por parte de los futuros docentes con el fin de que puedan recrear esas formas de relación entre los bienes culturales con sus alumnos del nivel inicial.

Por otra parte, la exploración cotidiana de textos escritos y la reflexión metacognitiva cuidadosamente guiada proporcionarán a los futuros docentes las bases para el conocimiento de las características formales, los estilos y usos de la lengua escrita.

Estas prácticas sociales de la oralidad y la lectura y escritura tienen un lugar fundamental en la apropiación de conocimientos durante la formación docente y de ellas depende, en gran medida, el éxito o el fracaso de los alumnos a lo largo de su carrera. A su vez resultarán centrales para su futura práctica docente, ya que necesitarán desempeñarse con soltura en diversas situaciones comunicativas y a través de diferentes tipos de textos.

Ejes de contenido

Los aportes de la Lingüística y las Ciencias del Lenguaje.

El concepto de Lenguaje desde diferentes perspectivas. El signo lingüístico. La doble articulación de la lengua. La Comunicación lingüística y no lingüística. Los actos de habla. Las competencias comunicativas. El reconocimiento de las lenguas y variedades lingüísticas que se hablan en la comunidad.

La Gramática como herramienta en la comprensión y producción de textos. Las normativas y formalizaciones propias de la metalingüística.

Reflexión acerca de los hechos del lenguaje.

Los tipos de textos de circulación social.

La narración y la descripción. Funciones del lenguaje. El texto expositivo para la apropiación de conocimientos.

Estrategias de lectura y escritura adecuadas a la clase de texto y al propósito de la lectura.

Las clases de palabras y algunos aspectos de su morfología flexiva y las relaciones con la funcionalidad del texto. El léxico. Relaciones de significado.

GOBIERNO DE LA PROVINCIA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SAN JUAN

10519

RESOLUCIÓN Nº -ME-
SAN JUAN

La Literatura como arte.

Los géneros literarios. Función poética. La lectura de obras literarias de tradición oral (rondas, coplas, relatos) y obras literarias de autor (cuentos, novelas, poesías, obras de teatro). El mundo creado y los recursos propios del texto literario. El lenguaje connotativo.

Alfabetización Académica

La lectura como proceso interactivo y la escritura como proceso recursivo.

Las prácticas de lectura y escritura en el Nivel Superior. Estrategias cognitivas y lingüísticas para exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de las disciplinas.

Los textos expositivos y argumentativos. La conversación y el debate.

Bibliografía básica

Alisedo, G. y Melgar, S. (1994) *Didáctica de las Ciencias del lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.

Alvarado, M. (2004) *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Universidad Virtual de Quilmes.

Arnoux, E et. Al. (2002) La lectura y la escritura en la universidad. Buenos Aires, EUDEBA.

Bombini, G. (2006) *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Bornemann, E. (1985). *Antología de la poesía infantil*. Buenos Aires: Plus Ultra.

Carlino, P. (2003) Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. Revista Venezolana de Educación, Vol. 6 N° 20: 409 – 420. Disponible también en Internet: http:/www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol16num20/articulo7.pdf

Carlino, P. (2013) *Alfabetización Académica diez años después*. México: Revista Mexicana de Investigación Educativa

Cassany, D. (1989) *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.

Ciapuscio, G. (2008) *Revisión crítica y propuesta para la enseñanza de la Gramática en la Escuela Primaria*. Ciclo de Desarrollo Profesional Docente. Buenos Aires: INFOD.

Ciapuscio, G. (2006) Los conocimientos gramaticales en la producción de textos. En *Homenaje a Ana María Barrenechea*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: Eudeba.

Ciapuscio, G.(1994) *Tipos textuales*. Buenos Aires: Edit.UBA.

Di Tullio, Á. (2005) *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: La Isla de la Luna.

Di Tullio, Á. (2008) *Reflexiones sobre el lugar de la Gramática en la escuela Primaria*. Ciclo de Desarrollo Profesional Docente. Buenos Aires: INFOD

Díaz Roner, M. (2001) *Cara y cruz de la Literatura Infantil*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Flower, Linda y John Hayes (1996) La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En Textos en contexto. Buenos Aires: Publicación de la Asociación Internacional de Lectura.

Romo, A. y Jiménez, A. (2008) *Cómo y cuándo enseñar Gramática*. San Juan: Editorial Fundación Universidad.

LITERATURA INFANTIL

Denominación: LITERATURA INFANTIL

Formato: Taller

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el DC: Campo de la Formación Específica. 2° Año, 2° Cuatrimestre

Asignación horaria semanal y total del estudiante (horas cátedra y reloj):

Semanales: 6 hs. cátedra; 4hs. reloj.

Acreditación de 20 hs cátedra adicionales para actividades formativas que el estudiante realizará fuera del aula del ISFD.

Total cuatrimestrales: 116hs cátedra; 77h 20m reloj.

Finalidades formativas

- Ampliar el recorrido lector de los futuros docentes con obras literarias de distinto género para el desarrollo del goce estético.
- Diseñar propuestas didácticas potentes y variadas para vivenciar la Literatura como fuente de recreación y goce estético.
- Apreciar y revalorizar la Literatura infantil.
- Promover un acercamiento a los marcos curriculares vigentes, tales como los NAP, Serie de Cuadernos para el aula de Nivel Inicial y el Diseño Curricular Provincial.
- Inducir a la reflexión crítica sobre los textos literarios para niños de acuerdo con una valoración teórica, estética, ética, adecuada al sujeto.
- Visibilizar las distintas realidades que se dan en el Jardín Maternal y en el Jardín de Infantes, revalorizando la tradición oral, para rescatar elementos importantes de nuestro acervo cultural.
- Suscitar situaciones de lectura expresiva, narración y recitación de textos literarios.
- Propiciar la interpretación y la trasmisión de la literatura infantil en sus diversos géneros.

Marco conceptual

Durante mucho tiempo, gran parte de la literatura infantil fue un instrumento de intenciones extra-literarias; fue envase portador de enseñanzas tanto de comportamientos que los adultos esperaban de los niños, como de informaciones útiles, a veces difíciles de transmitir por otras vías. Por pedirle a la literatura infantil que cumpliera funciones extraliterarias, muchas veces dejó de ser precisamente literatura, sin tener en cuenta que la literatura infantil es un hecho estético que comparte los principios de la literatura en general.

Es digno de destacar que la frecuentación de la Literatura desarrolla y amplía el capital simbólico del niño, lo acerca al patrimonio cultural oral y escrito universal, de su país, de su comunidad; influye en su formación estética al mismo tiempo que le posibilita un contacto lúdico y creativo con la lengua. Por ello, el momento destinado a los cuentos, poesías, adivinanzas, obras de títeres, etc., debe ser considerado como el espacio privilegiado del placer, de la imaginación, de la fantasía, del disparate, del juego sonoro y la melodía; factores determinantes para el desarrollo personal del niño, sobre todo en la etapa inicial de su educación formal.

Un problema crucial en el campo de la literatura en el Nivel Inicial, es la selección de los textos para ser leídos, narrados, recitados o dramatizados, ya que además de ser textos bellos, deben hablar a los pequeños de sus mundos, de sus fantasías, de sus problemas; es decir que han de ser textos con los cuales aquellos puedan identificarse. Es importante aclarar que dichos textos pueden ser autorales o de la literatura oral tradicional que llega cargada de afectividad e introduce a los niños en la cultura a la cual pertenecen.

Es aquí donde cobra importancia el tema de la narración oral y la lectura en voz alta, lo cual es una preocupación que debe transformarse en la ocupación del formador de formadores. Se debe pensar en su función, su sentido, su incorporación en la escuela de manera sistemática y controlada. La lectura en voz alta debe estar presente al igual que la narración no sólo en la sala, sino en todos los espacios que le permitan al docente desarrollar experiencias con respecto a los textos literarios.

Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente para la formación profesional de los futuros docentes, desde la Unidad Curricular Literatura Infantil se han seleccionado los contenidos respondiendo a los aportes de diversas teorías literarias que caracterizan las obras según los distintos géneros y subgéneros literarios, adecuados al Nivel Inicial.

Cabe mencionar que el eje vertebrador del diseño es la Literatura infantil en el contexto del Nivel Inicial y que la distribución de los saberes implicados responde a los sub-ejes: Introducción a la Literatura Infantil, la Narrativa Infantil, la Lírica Infantil, el Teatro Infantil, los medios masivos de comunicación y su influencia.

Para favorecer la competencia literaria y desarrollar el placer estético que producen los textos literarios es conveniente desarrollar la Literatura infantil con formato Taller, pues éste fomenta las demostraciones efectivas, permite las vivencias, la reflexión sobre las vivencias y producciones, conducentes a una actitud metaliteraria.

Ejes de contenido

Literatura infantil

Concepto de literatura. Pseudoliteratura. Funciones del lenguaje. Función poética. Recursos connotativos. Géneros literarios tradicionales: narrativo – lírico – dramático. Precursores de la literatura infantil. Docente promotor de literatura infantil.

Objeto libro. Tipos de libro. Portador de textos. Clases de textos de circulación social. Proceso de lectura. Niveles de comprensión lectora. Texto. Paratextos. Libros para el jardín maternal y para el jardín de infantes. Biblioteca de la sala: organización y uso. Docente de nivel inicial como "mediador". Presentación y análisis de los objetivos: NAP. Serie de cuadernos para el aula. Lectura y correspondencia con los géneros: Diseño Curricular Provincial. Competencia literaria. Textoteca: biblioteca interior. Intertextualidad. Recorridos literarios. Libros álbumes.

Género narrativo:

Características. Subgénero: cuento. Definición. Elementos: trama narrativa, personajes, tiempo, espacio, narrador. Clasificación de cuentos. Diferencias del cuento infantil al cuento para adultos. Condiciones del cuento infantil. Cuento maravilloso: características. Cuento autoral moderno. Criterios de selección. Fichaje, lectura, selección y análisis de diversos cuentos. Didáctica de la narrativa en el nivel inicial: cuentos para leer, cuentos para narrar. Condiciones del docente como narrador y como lector en voz alta. Cuentos para el jardín Maternal y el Jardín de Infantes.

Género lírico:

Características. Subgénero: poesía. Clasificación de la poesía infantil: Criterios de selección. Lectura, selección y análisis de poemas para el maternal y el Jardín de Infantes. Didáctica de la poesía en el nivel inicial. Condiciones del docente para recitar y leer poesías. Antología de textos líricos.

Género Dramático:

Características. Subgénero: obra de títeres, teatro de sombras, teatro de mimos. Títere: tipos. Condiciones del docente para el manejo de los títeres en la interpretación de textos literarios. Ventajas del teatro de títeres en el Nivel inicial. Creación de textos a partir de la trasposición de códigos (narrativo a dramático). Lectura y selección de textos.

La práctica literaria en el Nivel Inicial:

Lectura y fichaje de textos literarios como cuentos maravillosos de autores contemporáneos, representativos de la literatura infantil. Selección de cuentos para niños de maternal y de jardín de infantes. Comentario y análisis de obras literarias en sus diversos géneros. Análisis de cuentos. Reconocimiento de la función poética en los textos, a través de los recursos literarios. Identificación de géneros y subgéneros literarios. Construcción de un corpus sobre diversos autores adecuados al sujeto de nivel inicial. Incorporación de estrategias para ser promotor de literatura infantil. Narración de cuentos. Recitación de poesías. Diseño de secuencias. Valoración de la lengua en sus aspectos comunicativo y expresivo. Valoración de la literatura. Toma de conciencia sobre la importancia de la propia actitud como intérprete, destinador y destinatario de la literatura. Apreciación de la función estética de textos ficcionales, de sus potencialidades creativas, del juego lingüístico y de efectos de sentido. Valoración de la biblioteca como fuente de recursos para la promoción de la literatura infantil. Compromiso con el rol docente. Respeto por las producciones de otros hablantes.

Abordaje de los textos literarios a través de las TIC.

Bibliografía básica

Actis, B. (2003) *¿Qué, cómo y para qué leer? Un libro sobre libros.* Rosario: Homo Sapiens.

Bombini, G. (2006) *Reinventar la enseñanza de la lengua y lo literatura.* Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Bombini, G. et al. (2006) *Didácticas específicas. Reflexiones para la enseñanza.* Buenos Aires: Niño y Dávila.

Castronovo, A. et al. (2007). *Caminos hacia el libro. Narración y lectura de cuentos.* Buenos Aires: Colihue.

Colomer, T. (2005) *Andar entre libros.* México: Fondo de Cultura Económica.

Devetach, L. (2008) *La construcción del camino lector.* Córdoba: Ed. Comunicarte.

Gamboa de Vitelleschi, S. (2008). *Juegos de expresión y creación teatral. Resilencia- Valor.* Buenos Aires: Bonum.

INFOD (2008). *Ciclo de Desarrollo Profesional Docente.* Argentina.

Lerner, D. et al. (2009). *Formación Docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos.* Buenos Aires: Paidós.

Lerner, D. (2003) *Leer escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario.* México: Fondo de Cultura Económica. Espacios para la lectura.

Lescano, V. et al. (2001). *La biblioteca escolar. Nuevas demandas y desafíos.* Buenos Aires: Ediciones Ciccus.

López, M. E. (Comp.)(2007). *Artepalabra. Voces en la poética de la infancia.* Argentina: Lugar Editorial.

Malajovich, A. (2000). *Recorridos didácticos en la educación inicial.* Buenos Aires: Paidós.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2006). *NAP. Nivel Inicial. Volumen 1. Juegos y juguetes. Narración y biblioteca. Serie de cuadernos para el aula.* Argentina.

Montes, G. (2007) *La Gran Ocasión. La escuela como sociedad de lectura.* Buenos Aires: Plan Nacional de Lectura. Ministerio de Educación.

Origlio, F et al (2010). *Arte desde la cuna. Educación temprana. O a 3 años.* Buenos Aires: Nazhira.

Reyes, Y. (2012). *La casa imaginaria: lectura y literatura en la primera infancia.* Argentina: Editorial Norma.

Rodari, G. (1995), *Gramática de la Fantasía. Una introducción al arte de inventar historias.* Buenos Aires: Colihue.

Schritter, I. (2005) *La otra lectura. La ilustración en los libros para niños.* Buenos Aires: Editorial Lugar. Colección Relecturas.

Seppia, O. et al. (2003). *Entre libros y Lectores I. El texto literario.* Buenos Aires: Lugar Editorial. Colección Relecturas.

Silveyra, C. (2002), *Literatura para no lectores: la literatura y el nivel inicial.* Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Soto, C. y Violante, R. (comp.) (2008), *En el Jardín Maternal: investigaciones, reflexiones y propuestas.* Buenos Aires: Editorial Paidós.

Turri, C. y Fraguglia, R. (2014). *Los informes evaluativos en el Nivel Inicial: diferentes estrategias para* evaluar. Argentina: Ediciones Puerto Creativo.

DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA INFANTIL

Denominación: DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA INFANTIL

Formato: Asignatura

Régimen de Cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el Diseño Curricular: Campo de la Formación Específica, 3° Año, 1° cuatrimestre.

Asignación horaria semanal y total del estudiante (horas cátedra y reloj):

Semanales: 6 hs. cátedra; 4hs. reloj.

Acreditación de 20 hs cátedra adicionales para actividades formativas que el estudiante realizará fuera del aula del ISFD.

Total cuatrimestrales: 116hs cátedra; 77h 20m reloj.

Finalidades Formativas

- Promover la aprehensión de contenidos científicos y didácticos sobre las habilidades lingüísticas orales y escritas, expresivas y comprensivas para lograr su desarrollo en los niños/alumnos del Nivel Inicial.
- Propiciar el desarrollo de una actitud crítica y reflexiva en la selección de contenidos sustantivos para la formación del futuro docente.
- Favorecer la incorporación de nociones claras y bien estructuradas sobre el desarrollo del lenguaje infantil y sobre la forma de favorecerlo mediante una intervención didáctica fundamentada.
- Motivar la valoración crítica y empleo fluido de las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas para el propio aprendizaje y como recursos para la educación lingüística y literaria en el Nivel Inicial.
- Proponer bibliografía y fuentes de información para profundizar en el conocimiento de la lengua, de la literatura y de su didáctica.
- Suscitar el desarrollo de las capacidades de escucha y atención al mundo de la infancia.
- Colaborar en la acreditación de una práctica solvente en lengua oral, narración, recitación, lectura y escritura.
- Promover el conocimiento y aplicación de criterios de selección válidos para la Literatura infantil.
- Generar situaciones áulicas para el diseño y ejecución de momentos de lengua y/o literatura para la sala, secuenciando actividades.
- Favorecer la aplicación de una metodología de trabajo acorde al nuevo marco teórico de la Lengua centrado en el texto como unidad de producción y significación, en el que la lengua es uso y variación.

Marco Conceptual

El lenguaje, en primer lugar, es instrumento fundamental de comunicación, y es además una herramienta básica para la construcción de saberes y la plena integración socio-cultural. Por otro lado, a raíz del papel fundamental que desempeñan los procesos de pensamiento, está estrechamente vinculado con el desarrollo cognitivo y con las competencias relativas a la planificación y control de la propia actividad.

Por otra parte, el lenguaje es un factor fundamental en la estructuración de una sociedad, su cultura, su tradición, sus valores, sus normas de convivencia.

Es a través de los usos del lenguaje que los niños van apropiándose de la lengua y aprendiendo a desempeñarse en las diversas situaciones comunicativas en las que participan y los niños del Nivel Inicial llegan a la escuela con cierto dominio de su lengua familiar. La escuela debe respetar la lengua materna, favorecer su desarrollo y evitar prácticas discriminatorias. Al mismo tiempo debe iniciar a los niños en el conocimiento de la lengua oral estándar, ampliando los contextos comunicativos familiares. El alumno debe empezar a comprender que cada mensaje lingüístico tiene una intencionalidad y se corresponde con una determinada situación comunicativa.

Así como los niños construyen su lengua oral en su interacción con el medio, también se apropian de la lengua escrita a partir de su interacción con un ambiente alfabetizado, rico en materiales escritos y con adultos que leen y escriben.

El Nivel Inicial debe posibilitar este encuentro con la escritura, en situaciones de significatividad personal y social, incentivando la curiosidad del niño por la lengua escrita. Comprender la función social de la escritura, la necesidad y la utilidad de leer y escribir es la base del proceso de alfabetización. También se pretende que los niños comiencen a reflexionar sobre la lengua, sus posibilidades, la diferencia entre las reglas de combinación y de uso de la lengua oral con la que se comunican y las reglas de la lengua escrita a partir de la lectura de un texto por parte del docente.

El mundo imaginario de la Literatura, en especial a través de cuentos, poesías, canciones, debe estar presente permanentemente en el Jardín. Se trata de que el niño disfrute con los textos literarios, descubra la posibilidad creativa del lenguaje y experimente con su propia lengua en este sentido. Al mismo tiempo, el niño irá distinguiendo, progresivamente, el mundo real del mundo fantástico.

Ejes de contenido

Didáctica de la Lengua Oral

El proceso de la comunicación. Actos de habla. Diferencias contextuales entre oralidad y escritura.

Transcodificación: de lo fónico a lo escrito.

La producción del sonido articulado. La doble articulación del lenguaje. Etapas de adquisición de la lengua oral.

Didáctica de lengua oral en el Nivel Inicial

Importancia de la enseñanza de la oralidad en el Nivel Inicial. El docente en interacción con el niño: la conversación y el habla de estilo materno.

Alfabetización temprana e inicial

Alcances de la Alfabetización Inicial en el Nivel Inicial. Los contenidos implicados en la iniciación sobre la escritura, el sistema de escritura y las características del escrito. Revisión crítica de métodos y enfoques alfabetizadores para construir un modelo alfabetizador superador. Concepto de Lectura y Escritura. Funciones de la lectura y la escritura. Situaciones de lectura y escritura: formatos a abordar en el Jardín

de Infantes (el listado, el texto instructivo, la carta, el e-mail, carteles, logos, publicidad). Etapas de la adquisición de la lengua escrita.

Didáctica de lengua escrita en el Nivel Inicial

El docente como generador de situaciones de lectura y escritura: el proceso de la escritura (planificación, textualización, revisión); la lectura como proceso (prelectura, lectura y post-lectura).

Didáctica de la Literatura

Criterios de selección de textos literarios. Géneros: El cuento en el maternal y en el jardín de infantes; la lírica en el Nivel Inicial; el teatro: dramatización o juego de roles; títeres. El libro en el Nivel Inicial. Texto y paratexto. Acerca de una tipología de libros para el nivel. La biblioteca en la sala. Niveles de comprensión lectora.

Didáctica de la Literatura en el Nivel Inicial

El circuito comunicacional y la transmisión de la literatura. El docente como promotor de la literatura infantil.

Diseño de Secuencias didácticas para Jardín Maternal y Jardín de Infantes acordadas con el trayecto de la Práctica.

Bibliografía básica

AAVV (2007), *Enseñar y entender a los niños pequeños*, Argentina: Ediciones Novedades Educativas

AAVV (2009), *Niños, cuentos y palabras: experiencias de lectura y escritura en la educación infantil,* Argentina: Ediciones Novedades Educativas

AAVV (2008*), Lenguas y lenguaje en la educación infantil: las formas tempranas de comunicación,* Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

Alaniz, S. y Cuadros, M. (2007) *Un Mundo de Sonidos en las Aulas del Siglo XXI.* San Juan: EFFU.

Alvarado, Maite. (1999) *Paratexto.* Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires: UBA

Azzerboni, D. (1999) *Alfabetización inicial. Diferentes perspectivas en Alfabetización Inicial de 0 a 5. La Alfabetización Inicial de 0 a 5. La Educación Inicial en los primeros años.* Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Bonnafé, M. (2008). *Los libros, eso es bueno para los bebés.* Argentina: Editorial Océano.

Bornemann, E. (1985) Antología de la poesía infantil. Buenos Aires: Plus Ultra.

Camels, D. (2012). *Del sostén a la transgresión: el cuerpo en la crianza.*, Argentina: Editorial Biblos.

Colomer, T. (2005*) Andar entre libros.* México: Fondo de cultura Económica.

Doherty-Sneddon, G. (2009), *El lenguaje no verbal de los niños*, Argentina: Lumen.

Kaufman, A.; Rodríguez, M. E. (1993) *La escuela y los textos.* Buenos Aires: Ed. Santillana.

Lerner, D. (2001) *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario.* México: Fondo de Cultura Económica.

Marín, M. (1997) *La lectura como proceso y la escritura como proceso en Guía para Docentes.* Buenos Aires: Edit. Aique.

Malajovich, A. (2000) *Recorridos didácticos en la Educación Inicial.* Buenos Aires: Paidós.

Ministerio de Educación (2001) *Propuestas para el aula. Nivel Inicial.* Buenos Aires.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2010). *La formación docente en Alfabetización Inicial: Literatura Infantil y Didáctica,* Buenos Aires.

Ministerio de Educación San Juan (2013) *Diseño de Nivel Inicial.* Gobierno de la Provincia de San Juan.

Miretti, M. (1998) *La Lengua Oral en la Educación Inicial.* Buenos Aires. Homo Sapiens.

Montes, G. (2007) *La gran ocasión, la escuela como sociedad de lectura.* Plan Nacional de lectura. Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Moret, Z. (1985) *El desarrollo del lenguaje. Palabra, Juego y Creatividad.* Buenos Aires: Ed. Paidós.

Prato, N. (1998) *Abordaje de la lectura y la escritura desde una perspectiva psicolingüista.* Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

ÁREA MATEMÁTICA

Marco explicativo

Es indiscutible que la Matemática contribuye, en forma privilegiada, con el desarrollo individual y social de las personas ayudándolas a tener elementos para permitir juicios críticos; y se ha constituido –hoy más que nunca- en un medio de comprensión y mejoramiento del mundo científico y tecnológico en que vivimos.

Aunque en la actualidad ya no se discute la importancia de abordar la iniciación de la alfabetización matemática en el Nivel Inicial –enmarcada ésta en las necesidades sociales, culturales, políticas de la sociedad en su conjunto así como también en los aportes más recientes de las investigaciones y estudios epistemológicos, psicológicos y didácticos -, en nuestra sociedad todavía existen creencias de que los niños de 3, 4 y 5 años no pueden hacer un trabajo matemático de calidad y que el objetivo de la Matemática en este nivel sólo se limita al aprendizaje de la lectura y la escritura de los primeros números.

Esta concepción está muy alejada de lo que las investigaciones proponen no solamente como lo más conveniente, sino también como factible de ser abordado en la educación inicial. Los padres y maestros de los más pequeños saben que sus posibilidades de "hacer matemática" van más allá de los números aprendidos en orden, el reconocimiento de formas elementales o el aprendizaje de un "vocabulario matemático" socialmente establecido.

Dentro de esta realidad compleja, la enseñanza de la Matemática en el Nivel Inicial es una tarea a la que el maestro no puede, ni debe enfrentarse sin otras herramientas que la mera intuición por la traslación de sus experiencias y vivencias escolares, confiando en su arte personal para enseñar.

Por ello, es necesario que el estudiante–futuro docente, disponga de herramientas teóricas y técnicas profesionales adaptadas al Nivel Inicial, que le permitan abordar la enseñanza del área lógico–matemática con la seguridad de que está haciendo un trabajo fundamentado y de calidad, aprovechando la curiosidad infantil propia del Nivel como una oportunidad única para avanzar en los primeros aprendizajes matemáticos sistematizados.

Esto deriva en la dificultad de seleccionar qué contenidos fundamentales deben integrar la formación didáctico–matemática de los futuros maestros y cómo las nuevas concepciones epistemológicas y pedagógicas deben atravesar la formación docente inicial para ayudarlos en su futuro desempeño, lo cual implica considerar la formación desde dos dimensiones: la matemática y la formación profesional entendiendo esta última en el aspecto pedagógico y en el de la formación para la práctica.

En este sentido, los criterios de selección de los contenidos propuestos se basan en el análisis y selección de las herramientas mínimas que el estudiante debe poseer al iniciar su vida laboral para poder desempeñarse con cierta "solvencia" matemática y didáctica y no deben considerarse como una prescripción cerrada en este Diseño Curricular.

Se trata de una selección que se organiza en torno a saberes que desde el marco legal determinan los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el nivel (CFC y E, 2004) y con un enfoque acorde al que plantea la didáctica de la Matemática.

No se intentará retomar todos los contenidos que se suponen conocidos por los alumnos como egresados de la escuela media, sino que se abordará una selección organizada según los ejes vinculados al número, a la medida y a las nociones espaciales y geométricas; propiciando que los alumnos

comiencen a resignificar algunos conocimientos matemáticos en relación con las prácticas asociadas a los mismos, y que realicen las reflexiones necesarias sobre la Matemática conocida y sobre el uso que hacen o necesitarían hacer de ella fuera del Instituto y en su futura profesión docente.

El alcance que se da a los contenidos no incluye un nivel de formalización excesivo ni un tratamiento axiomático, alejado tanto del tipo de mirada que necesita un docente de Nivel Inicial, como de las posibilidades de los ingresantes, lo que no implica un abordaje superficial, poco rigurosos o trivial.

Cabe destacar que se considerarán ejes transversales de la formación matemática para el futuro docente:

- El análisis de prácticas de enseñanza en diferentes medios de presentación: registros, videos de clases, relatos de prácticas.
- Los aspectos ligados a la argumentación desde el marco teórico propuesto, los que deberán ser tenidos en cuenta en todo momento por el profesor formador.

Una consideración particular, merecen las situaciones de enseñanza en el jardín maternal, ya que teniendo en cuenta las características del pensamiento de los niños entre el nacimiento y los tres años de edad, se sabe que es imposible hablar de una construcción de conceptos. Entonces resulta importante que la Formación Docente Inicial, brinde a los estudiantes herramientas que les permitan crear condiciones para que las situaciones problemáticas que presenten, inviten a los niños a buscar soluciones desde el intercambio grupal, desde el descubrimiento, desde el goce y el disfrutar de lo que se va conociendo, generando de esta manera, alternativas para la construcción de los saberes individuales y colectivos.

Finalidades formativas del Área Matemática

- Promover la resignificación de conocimientos matemáticos y la apropiación de saberes de la Didáctica de la Matemática, que le permitan al futuro docente desempeñarse con cierta solvencia matemática y didáctica en los distintos escenarios de Nivel Inicial o de Jardín maternal en que le toque actuar.
- Propiciar un trabajo de análisis y reflexión crítica sobre diferentes marcos teóricos de la enseñanza de la Matemática en el Nivel Inicial que favorezca un posicionamiento y valoración de los lineamientos didácticos y curriculares vigentes.
- Proveer las herramientas necesarias para que el futuro docente pueda realizar un abordaje de distintos recortes de la realidad, con una perspectiva globalizada, significativa, articulada, y eligiendo escenarios lúdicos para la tarea de hacer matemática en el Nivel Inicial en sus dos etapas.
- Brindar herramientas que contribuyan al estudio autónomo como parte de la formación continua, propiciando (entre otros) la investigación bibliográfica tanto del campo conceptual de la Matemática como de la Didáctica.

MATEMÁTICA

Denominación: MATEMÁTICA

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: Campo de Formación Específica, 2° Año, 1° cuatrimestre.

Asignación horaria semanal y total del estudiante (horas cátedra y reloj):

Cátedra: 6 hs. semanales. Total: 96 hs. cuatrimestrales

Reloj: 4 hs semanales Total: 64 hs. cuatrimestrales.

Finalidades formativas

- Promover el estudio y la valoración del proceso histórico de construcción y evolución de los conocimientos matemáticos comprendiendo la provisoriedad de los mismos como así también la conformación y características de esta ciencia
- Favorecer el desarrollo de capacidades, valores y actitudes que permitan a los estudiantes la investigación autónoma y la interpretación de información relacionada con la matemática así como también la resolución de situaciones problemáticas defendiendo y argumentando sus procedimientos y puntos de vista.
- Promover la construcción, resignificación y consolidación de saberes matemáticos a partir de enfrentar al alumno a situaciones problemáticas en las que se propicie, estimule y acepte la diversidad de procedimientos de resolución.
- Estimular en los futuros docentes el gusto por la matemática, la confianza y la seguridad en la aplicación de sus razonamientos usando adecuadamente los lenguajes propios de la matemática

Ejes de contenido

Fundamentos, historia y epistemología de la matemática.

Investigación del proceso de construcción y evolución histórica de la Matemática, analizando cómo este proceso dio origen a su estructura (ramas, conocimientos) y a las características de esta ciencia en la actualidad.

Análisis del pensamiento matemático a partir de las formas de razonamientos lógico inductivo y deductivo, como modos de construcción y validación de los conocimientos de esta disciplina.

Uso y valoración de los lenguajes propios de la matemática y su relación con el lenguaje cotidiano para analizar y expresar información.

Los sistemas de numeración, Los números y las operaciones aritméticas

Conocimiento y análisis de la evolución histórica de los sistemas de numeración usados por la humanidad en las diferentes culturas. Profundización de las características del Sistema de Numeración Decimal.

Construcción de la conformación y propiedades de los conjuntos numéricos y sus distintos contextos de uso. El reconocimiento y uso de las operaciones con números naturales en situaciones problemáticas de los campos aditivo y multiplicativo, analizando sus distintos significados.

Análisis de los distintos significados de las fracciones usuales (para medir, como relación de la parte de un todo o como parte de un conjunto de objetos, de reparto, etc.) y de sus formas de representación, en situaciones contextualizadas.

Relaciones espaciales y geometría

Investigación del surgimiento y evolución de los conocimientos geométricos, que permita comprender aspectos relacionados con esta rama de la Matemática: métodos de construcción de conocimientos geométricos, tipos de geometría, espacios geométricos (de distintas dimensiones), etc.

Modelización del espacio a través de los distintos tipos de geometría (topológica, proyectiva y métrica).

Uso de las relaciones espaciales al interpretar y describir, en forma oral y gráfica, posiciones y desplazamientos de objetos y de personas en diferentes espacios (micro-meso-macroespacio).

Interpretación y construcción de representaciones gráficas relacionadas con las posiciones y los trayectos (mapas, croquis, planos, imágenes satelitales), usando referencias y relaciones espaciales.

Exploración y análisis de las propiedades y las representaciones de figuras geométricas en dos y tres dimensiones, para su caracterización y clasificación.

Uso y producción de argumentos acerca de la validez de las relaciones y propiedades de figuras geométricas en dos y tres dimensiones, en situaciones de construcción, composición y descomposición.

Uso apropiado y valoración de diferentes instrumentos de geometría, materiales y recursos para la construcción de figura y cuerpos.

Estudio y realización de diferentes transformaciones planas, analizando la conservación o variación de las propiedades de las figuras geométricas.

Magnitud y medida

Investigación del desarrollo de la medida lo largo de la historia, reflexionando sobre las distintas unidades (convencionales y no convencionales) y la evolución de los instrumentos medición.

Análisis y uso reflexivo de distintos procedimientos para estimar y calcular medidas de diferentes magnitudes (longitud, capacidad, masa, superficie, volumen y tiempo) en situaciones de uso social, eligiendo la unidad y el instrumento adecuado que resulte más pertinente de acuerdo al margen de error requerido.

Reconocimiento de los errores de estimación de medidas y la importancia del encuadre según la situación.

Argumentación sobre la equivalencia de distintas expresiones para una misma cantidad usando las unidades de los sistemas convencionales de medida.

Contenidos Transversales

Uso del pensamiento lógico matemático en situaciones de análisis, resolución y argumentación.

Planteamiento y resolución de problemas, analizando las características de los mismos y poniendo en juego distintas estrategias y fases de resolución.

Uso y análisis de herramientas tecnológicas en la resolución de situaciones problemáticas matematizables.

Bibliografía básica

Alagia, H.; Bressan, A. y Sadovsky, P. (2005) *Reflexiones teóricas para la Educación Matemática.* Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Cerquetti-Aberkane., F. (1994) *Enseñar Matemática en el Nivel Inicial*. Buenos Aires: Edicial.

Chamorro, María del Carmen (Coord.) Belmonte Gómez, J. M.; Llinares, S.; Ruiz Higueras, M. L. y Vecino Rubio, F. (2006).*Didáctica de las Matemáticas para primaria*. Madrid: Pearson.

Graña, M.; Jerónimo, G. y otros (2010) *Los Números. De los Naturales a los Complejos. Colección Las Ciencias Naturales y la Matemática*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Gutierrez, R. y Zubieta, G. (2010). *Lectura y construcción que hacen algunos profesores del diagrama o dibujo geométrico en el quehacer matemático. Educación Matemática*, Vol. 22, No 2, agosto, pp. 93-121.

Itzcovich, H.(2005) *Iniciación al estudio didáctico de la Geometría. De las construcciones a las demostraciones*, Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Moriena S. y Scaglia, S. (2003). *Efecto de las representaciones estereotipadas en la enseñanza de la geometría.Educación Matemática*, Vol. 15, N° 1, abril 2003, pp. 5-19.

Pinasco, J. y Amster, P. (2009) *Las Geometrías*. Colección Las Ciencias Naturales y la Matemática. Argentina: Ministerio de Educación.

Quaranta, M. E. y Tarasow, P. (2004). "Validación y producción de conocimientos sobre interpretaciones numéricas". RELIME. Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa. Publicación oficial del Comité Latinoamericano de Matemática Educativa. Recuperado de: http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=33570302.

Sessa, C. (2005).*Iniciación al estudio del Álgebra. Orígenes y perspectivas*. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA

Denominación: DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: Campo de la Formación Específica. 3° Año, 2° cuatrimestre

Asignación horaria semanal y total del estudiante (horas cátedra y reloj):

Semanales: 08 hs. cátedra; 5h 20m reloj

Acreditación de 20 hs cátedra adicionales para actividades formativas que el estudiante realizará fuera del aula del ISFD.

Cuatrimestrales Total: 148hs cátedra; 98h 40m reloj

Finalidades Formativas

- Facilitar el estudio y el análisis de los aportes de investigaciones, experiencias y propuestas propias en la educación inicial, que favorezcan la toma de decisiones en el ámbito de la enseñanza y del aprendizaje de la Matemática.
- Proveer las herramientas necesarias para que el futuro maestro pueda diseñar y poner en práctica propuestas de enseñanza e instrumentos de evaluación coherentes con los propósitos formativos del área para el Nivel Inicial.

Ejes de contenido

Aportes de la Didáctica de la Matemática como disciplina científica

Análisis de las concepciones que dieron origen a los diferentes enfoques de la enseñanza de la Matemática en el Nivel Inicial y su relación con las prácticas docentes, que sirva como referente para construir criterios de intervención pedagógica.

Comprensión del sentido de la enseñanza de la Matemática en el Nivel Inicial, considerando la Teoría de las Situaciones de Brousseau, los Campos Conceptuales y la Transposición Didáctica, como las teorías didácticas que por su grado de construcción y las investigaciones que sustentan, aportan conocimientos sustantivos para la formación docente.

Construcción de conceptos básicos de la Didáctica de la Matemática que permitan a los alumnos tomar decisiones para su posterior intervención áulica, tales como gestión de la clase, contrato didáctico, tareas de los alumnos, tratamiento del error, etc.

Análisis de prácticas de enseñanza en diferentes medios de presentación: registros, videos de clase, propuestas didácticas, relatos de prácticas, entre otros, desde los aportes de las últimas teorías e investigaciones en el marco de la Didáctica de la Matemática.

Programación de la enseñanza de la Matemática en el Nivel Inicial

Estudio de la propuesta curricular actual de nivel nacional y jurisdiccional y de otros materiales bibliográficos que oriente la organización de la enseñanza de la Matemática en el Nivel Inicial.

Diseño de la organización de la enseñanza a través de diversas metodologías de planificación: secuencia didáctica, unidad didáctica y/o proyectos áulicos, analizando su pertinencia y utilidad al contenido y al contexto.

Análisis didáctico del contenido a enseñar desde las distintas dimensiones (espacio de problemas, variables didácticas, formas de representación del contenido, instancias de validación, distintos contextos de utilización).

Selección de situaciones que permitan la construcción del sentido de un conocimiento matemático, diseñando actividades rutinarias, funcionales y construidas, como así también seleccionando los materiales didácticos y/o informáticos necesarios, teniendo en cuenta las características de los niños del Nivel Inicial.

Análisis y uso como recurso pedagógico de las TIC para la enseñanza de contenidos matemáticos en el Nivel Inicial.

Construcción de pautas y criterios encuadrados en los actuales enfoques didácticos sobre aspectos relacionados a la evaluación de los aprendizajes de los niños, como así también sobre los instrumentos de recolección y de organización de la información.

Desarrollo y evaluación de diferentes experiencias de enseñanza y aprendizaje que, permitan por un lado, elevar el nivel de los procesos de pensamiento puestos en juego, y por el otro le ayuden a la construcción de esquemas relativos a la práctica escolar en la tarea de enseñar matemática.

Los contenidos de enseñanza de la Matemática en el Nivel Inicial

Es importante destacar que los contenidos matemáticos que aquí se detallan deberán ser abordados en forma articulada con los contenidos descriptos en los ejes I y II de esta propuesta.

Desarrollo y análisis de los aportes actuales de la Didáctica de la Matemática con referencia a:

La percepción y representación espacial en el niño y la modelización del espacio a través de los distintos tipos de geometría (topológica, proyectiva y euclidiana).

La construcción del espacio en el jardín Maternal y en el Nivel Inicial.

El abordaje de las transformaciones planas en el Nivel Inicial.

La construcción de nociones de magnitud y de las etapas progresivas sobre el abordaje de la longitud, capacidad, masa y tiempo como magnitudes no mensurables en este Nivel.

La enseñanza y el aprendizaje de los números (usos y funciones, numeración escrita y oral, etc.) y de los procedimientos de cardinalización y orden.

El tratamiento de la aritmética informal en las estrategias aditivas y de reparto y partición en el Nivel Inicial.

Bibliografía básica

Broitman, C. (2000). Reflexiones en torno a la enseñanza del espacio. En Itkin, S. (comp.). *Educación matemática: Propuestas de trabajo, experiencias y reflexiones. La educación en los primeros años. Serie 0 a 5* (22). Buenos Aires: Novedades Educativas.

Broitman, C., Kuperman, C. y Ponce, H. (2003). *Números en el Nivel Inicial. Propuestas de trabajo.* Buenos Aires: Hola Chicos.

Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la Teoría de las situaciones didácticas.* Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Chamorro, M. del C. (coord.) (2005). *Didáctica de las matemáticas.* Colección Didáctica Infantil. Madrid: Pearson Prentice Hall.

González, A. y Weinstein, E. (2004). *¿Cómo enseñar matemática en el jardín?* Buenos Aires: Colihue.

González, A. y Weinstein, E. (2006).*La enseñanza de la Matemática en el Jardín de Infantes a través de secuencias didácticas.* Rosario: Homo Sapiens.

Itzcovich, H (coord.) (2008) *La Matemática escolar. Las prácticas de enseñanza en el aula.* (1ª ed.).Buenos Aires: Aique.

Lerner, D., Sadovsky, P. y Wolman, S. (1994*). El sistema de numeración: un problema didáctico.* En Parra, C. y Saiz, I. (comps.). Didáctica de las matemáticas. Aportes y reflexiones. (pp. 95-184). Buenos Aires: Paidós.

Panizza, M. (comp.) (2003). *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB. Análisis y propuestas.* Buenos Aires: Paidós.

Parra, C y Saiz, I. (comps.) (1994). *Didáctica de las matemáticas. Aportes y reflexiones.* Buenos Aires: Paidós.

Itkin, S. (comp.). (2004) *Educación matemática: Enseñar Números, formas, cantidades y juegos. La educación en los primeros años. Serie 0 a 5,* Buenos Aires: Novedades educativas.

Sadovsky, P. (2005). *Enseñar matemática hoy. Miradas, sentidos y desafíos.* Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Santaló, L. (1980). *Por qué y Para qué enseñar Matemática en la Escuela.* En Santaló, L. Matemática y Sociedad. Buenos Aires: Docencia.

Kaufman, A.M. (comp.).(2000) *Letras y Números. Alternativas didácticas para Jardín de Infantes y Primer Ciclo de la EGB.* Buenos Aires: Santillana.

ÁREA CIENCIAS SOCIALES

Marco Explicativo

Los saberes que se poseen y transmiten, pueden mediar en la educación ciudadana crítica, en la producción de un imaginario de posibilidad y evitar todas las formas posibles de ser utilizado, para fortalecer la desigualdad cultural, para excluir diversos modos de lenguaje, identidades socio culturales, sistemas de significado y experiencias culturales y para invalidar otras formas de capital simbólico.

Para que los saberes adquieran sentido social deben reorganizarse de acuerdo con la interpelación del mundo actual y atender a los intereses políticos de formación de una sociedad y de una ciudadanía democrática y crítica, antes de adecuarse y estructurarse, por lo general, de una forma rígida, técnica de acuerdo con una lógica interna de las disciplinas.

Las Ciencias Sociales conforman un área de conocimiento que remite al análisis de la cultura y de las sociedades como objeto de estudio desde una mirada científica. Como toda área, que trabaja a partir de supuestos epistemológicos y de conocimiento que producen las disciplinas, se caracteriza por las continuas revisiones como resultado de la actividad científica y tiene un carácter no neutral, en el sentido que se asuma el carácter político que tiene la formación de futuros educadores, y no natural, si la entendemos como una construcción socio-histórica, lo que remite a la provisoriedad del conocimiento.

Las Ciencias Sociales son construcción particular que se hace en función de las prácticas sociales, cuentan con una riqueza conceptual en la que confluyen o entran en conflictos distintos enfoques, lecturas, visiones de la realidad. Se trata de un amplio campo de saberes, prácticas y experiencias que se hallan en permanente construcción. Es decir, que se producen rupturas, cambios y nuevos desarrollos conceptuales que acompañan el devenir de las sociedades a lo largo del tiempo.

En este marco, se debe plantear la especificidad de las disciplinas que conforman las Ciencias Sociales en la escuela: la Historia y la Geografía, en un fecundo diálogo con la Sociología, la Economía, la Antropología, la Ciencia Política. Es decir, que la formación en Ciencias Sociales se apoye en la capacidad de percibir las interrelaciones que se producen en el mundo social. Esta posición construye un objeto de estudio: la realidad social, como un objeto complejo que supone articular diversas dimensiones (política, económica, social y cultural), que permite establecer relaciones de multicausalidad y que se aborda desde los ejes estructurantes y los principios explicativos de las Ciencias Sociales.

La definición de realidad social alude a la totalidad, producto de las relaciones entre ellos y con el medio geográfico. En esta realidad pueden reconocerse diferentes elementos (aspectos materiales, imágenes, representaciones). Una de las características de la realidad social es su complejidad. Al definir la realidad social se hace referencia al presente pero también al pasado y a lo que los hombres y mujeres imaginan o planifican para el futuro. Esta totalidad es, por lo tanto, dinámica. Esto hace que en el mundo vivido se aprecien transformaciones y cambios pero también, rasgos que persisten en el tiempo.

Las Ciencias Sociales, en la formación, deben aportar una serie de herramientas que no sólo aluden al nivel de conocimiento necesario para la acción cotidiana, entendida como generación de situaciones didácticas, sino también refieren a aquellos saberes que colaboran para que el docente pueda alcanzar una práctica fundamentada, reflexiva y una implicación crítica. Esto significa que el reconocimiento de los saberes necesarios para enseñar Ciencias Sociales pasa no sólo por la identificación de las situaciones que hay que gestionar, los problemas que hay que resolver, las decisiones a tomar, sino por la posibilidad de explicitación de los supuestos, de las necesarias orientaciones éticas que sustenta la toma de tales decisiones.

La formación en Ciencias Sociales para el Nivel Inicial debe recuperar las perspectivas múltiples a fin de que los estudiantes puedan acercarse a discursos plurales, complejos, ricos, fundamentados, potentes y creativos en el campo social y su didáctica, de modo de disponer de variadas oportunidades interesantes enriquecedoras.

Finalidades formativas del Área Ciencias Sociales

- Promover el estudio de las Ciencias Sociales como una forma de conocimiento valiosa para la comprensión del mundo y para generar compromiso con la construcción de sociedades basadas en los derechos que hacen a la ciudadanía plena y participativa.
- Propiciar el conocimiento en que se produjeron y producen los saberes disciplinares que conforman las Ciencias Sociales, su controversialidad, así como las principales preocupaciones a las que dieron respuestas y las características que este tipo de conocimientos fueron adoptando en su proceso histórico de construcción como disciplinas, como ámbitos académicos específicos.
- Brindar herramientas que permitan cuestionar, ampliar y profundizar sus conocimientos sobre la diversidad de lo social en el pasado y en el presente, incorporando la necesidad de la referencia a la producción científico-social.
- Brindar conocimientos acerca de la realidad social a partir de los conceptos estructurantes del área atendiendo a enfoques disciplinares y epistemológicos actualizados.
- Promover la reflexión y apropiación del sentido formativo de enseñar Ciencias Sociales en el Nivel Inicial.
- Promover la aplicación de conceptos y procedimientos en la producción de estrategia didácticas considerando las especificidades de los documentos curriculares, las condiciones de apropiación de los contenidos del área en función de las posibilidades cognitivas de los niños entre 45 días y 5 años y los contextos de actuación profesional.
- Favorecer el análisis y la selección crítica de la producción editorial y de los materiales didácticos.
- Propiciar el diseño de instrumentos de evaluación coherentes con las expectativas de logro y las formas de intervención didáctica.

CIENCIAS SOCIALES

Denominación: CIENCIAS SOCIALES

Formato: Asignatura

Régimen de Cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el Diseño Curricular: Campo de la Formación Específica, 1°Año, 2°Cuatrimestre.

Asignación horaria semanal y total del estudiante (horas cátedra y reloj):

Cátedra: 6 hs. semanales. Total: 96 hs. cuatrimestrales

Reloj: 4 hs semanales Total: 64 hs. cuatrimestrales.

Finalidades Formativas

- Promover el conocimiento en los fundamentos epistemológicos de las Ciencias Sociales y su objeto de estudio.
- Brindar herramientas que permitan comprender la complejidad de la realidad social y las diversas relaciones entre los actores sociales.
- Promover el abordaje de diversas fuentes para la comprensión de la dinámica social en la construcción de la espacialidad y la temporalidad

Marco conceptual

El saber disciplinar brindado desde las Ciencias Sociales debe procurar el aprendizaje en los futuros docentes de conocimientos que, junto con las actitudes y competencias, los habiliten para comprender el mundo en que viven, y para operar de manera reflexiva en el mismo, como ciudadano crítico y participativo.

La formación en los contenidos curriculares de Ciencias Sociales contribuirá a que los futuros docentes comprendan, que si bien cada disciplina realiza un recorte particular, el estudio de los fenómenos y procesos de la realidad social, requiere de un abordaje que integre los enfoques interdisciplinario, multidisciplinario y transdisciplinario.

Para que los saberes adquieran sentido social deben reorganizarse de acuerdo a la interpretación del mundo actual y atender a los intereses políticos de formación de una sociedad y de una ciudadanía democrática y crítica, antes de adecuarse y estructurase, por lo general de una forma rígida, técnica de acuerdo con una lógica interna de las disciplinas.

Las Ciencias Sociales conforman un área de conocimiento que remite al análisis de la cultura y las sociedades como objetos de estudio desde una mirada científica. Como toda área que trabaja a partir de supuestos epistemológicos y de conocimiento que producen las disciplinas, se caracteriza por las continuas revisiones como resultado de la actividad científica, y tiene un carácter no neutral en el sentido que se asuma el carácter político que tiene la formación de futuros docentes y no natural, si la entendemos como una construcción socio-histórica, lo que remite a la provisoriedad del conocimiento.

Las Ciencias Sociales son construcción particular que se hace en función de las prácticas sociales, cuentan con una riqueza conceptual en la que confluyen o entran en conflicto distintos enfoques, lecturas, visiones de la realidad. Se trata de un amplio campo de saberes, prácticas y experiencias que se halla en permanente construcción. Es decir que se producen rupturas, cambios y nuevos desarrollos conceptuales que acompañan el devenir de las sociedades a lo largo del tiempo.

Ejes de contenido

El Campo de las Ciencias Sociales.

Conceptualizaciones básicas. Su objeto de conocimiento: la realidad social. Enfoque epistemológico actual. Categorías de análisis: Conceptos estructurantes: actores y sujetos sociales, espacio geográfico y tiempo histórico. Principios explicativos: conflicto, multicausalidad, multiperspectividad, interjuego de escala, complejidad social.

Las Sociedades a través del Tiempo.

Las sociedades y el tiempo: cambio y permanencias. Uso de distintas fuentes para el conocimiento del pasado: los objetos culturales materiales y simbólicos.

Los protagonistas: actores y grupos sociales.

Las sociedades americanas antes de la conquista europea: la diversidad cultural y las formas de invisibilización de las comunidades indígenas en el pasado. Los pueblos originarios en el presente.

El proceso de conquista y colonización española. La organización de la Sociedad Colonial: Instituciones y actores sociales.

El proceso de Revolución e Independencia. Las luchas por el poder, las sociedades y las economías regionales. La formación del Estado Nacional.

Las Sociedades y los Espacios Geográficos.

El conocimiento de la espacialidad y el espacio geográfico. Diferencias entre Ambiente, Territorio y Espacio. La organización del Territorio.

Características y principios de lo espacial. Lenguajes y Procedimientos: Del mapa mental al mapa cartográfico. Elementos del mapa mental o cognitivo. Técnicas cartográficas. Lectura e interpretación de distintas fuentes.

El ambiente como resultado de la interacción natural-social. Los recursos naturales: oferta, localización y manejo a diversas escalas. Análisis de casos.

La Dinámica poblacional .Distribución de la población en el territorio nacional y provincial.

Sistema Urbano y Rural: características y análisis de casos a distintas escalas. Jerarquías y Funciones. Circuitos Productivos: Componentes y condicionantes. Análisis regional y local a través del estudio de casos.

Los Problemas ambientales: origen, localización y participación de distintos actores. Riesgos y vulnerabilidad. Terremotos. Análisis del ambiente árido-sísmico sanjuanino.

Bibliografía básica

Aisemberg, B. y Alderoqui, S. (1997). *Didáctica de las Ciencias Sociales: aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.

Alderoqui, S. y Penchansky, P. (2002). *Ciudad y Ciudadanos. Aportes para la enseñanza del mundo urbano*. Buenos Aires: Paidós.

Blanco, J. (2009). *Espacio y Territorio: elementos teórico- conceptuales implicados en el análisis geográfico*. En Fernández Caso, M.V. y Gurevich, R. (Coord.) Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza. Buenos Aires: Biblos.

Caldarola, G. (2008). *Los héroes de la Patria en el aula. Un enfoque renovado para las escuelas del siglo XXI*. Buenos Aires: SB.

Cordero, S. ySvarzman, J. (2007) (2007). *Hacer geografía en la escuela: Reflexiones y aportes para el trabajo en el aula*. Buenos Aires: Novedades educativas.

Di Meglio, G. (2012) *Historia de las clases populares en la Argentina I. Desde 1516 hasta 1880*. Buenos Aires: Sudamericana.

Gálvez, L. (2007). *Mujeres de la conquista*. Buenos Aires: Punto de lectur.

Giacobe, M. (1997). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales*. Buenos. Aires: Homo Sapiens.

Gurevich, R. (1994). *Los Circuitos Económicos*. Fascículos.Buenos Aires: Nueva Escuela.

Gurevich, R. (Comp.) (2011) *Ambiente y Educación. Una apuesta al futuro*. Buenos Aires: Paidós.

IGN. (2011). *Atlas Geográfico de la República Argentina*. Décima edición. República Argentina.

Instituto de Historia Regional y Argentina. (2004) *Aportes desde la Historia a la Revalorización del Patrimonio Cultural Sanjuanino*. San Juan, UNSJ, FFHA: EFU.

Luna, F. (1998). *La emancipación argentina y americana. Momentos Clave de la Historia Integral de la Argentina*. Buenos Aires: Falta editorial

II Congreso de Historia (2010). Regiones, Ciudades Y Provincias Hacia El Bicentenario. San Juan: Serie Bicentenario de la Patria 2010 – 2016

Siede, I. (2010). Las Ciencias Sociales en la Escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza. Buenos Aires: Aique

Varela, B.y Ferro, L. (2007). Las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial: Andamios para futuros/as ciudadanos/as. Buenos Aires: Ediciones Colihue.

Zanatta, L. (2012) *Historia de América Latina. De la colonia al siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI.

GOBIERNO DE LA PROVINCIA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SAN JUAN

10519

RESOLUCIÓN Nº -ME-
SAN JUAN

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Denominación: DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Formato: Asignatura

Régimen de Cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el Diseño Curricular: Campo de la Formación Específica, 3°Año, 1°Cuatrimestre.

Asignación horaria semanal y total del estudiante (horas cátedra y reloj):

Semanales: 6 hs. cátedra; 4hs. reloj.

Acreditación de 20 hs cátedra adicionales para actividades formativas que el estudiante realizará fuera del aula del ISFD.

Total cuatrimestrales: 116hs cátedra; 77h 20m reloj.

Finalidades formativas

La Didáctica de las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial deberá:

- Promover la reflexión y apropiación del sentido formativo de enseñar Ciencias Sociales en los primeros años de escolaridad, de manera tal, que permita la aplicación de conceptos y procedimientos propios del área, en la producción de estrategias didácticas específicas (el juego, la dramatización y la observación), en relación a las posibilidades cognitivas de los niños y a los contextos de actuación profesional.
- Favorecer el análisis y la reflexión crítica de la producción curricular, académica y editorial y de los materiales didácticos a fin de propiciar el diseño de propuestas de enseñanza y de evaluación, coherentes con las expectativas de logro y las formas de intervención didáctica.

Marco conceptual

La Didáctica de las Ciencias Sociales supone, por un lado, reconocer que el objeto de estudio, la realidad social, es una realidad compleja y dinámica en la que intervienen diversos actores sociales. Los futuros docentes deberán ir construyendo con sus alumnos las nociones de tiempo y de espacio a partir de recortes contextualizados: por ejemplo la idea de cambio en la práctica de ciertos festejos o costumbres o la aproximación al espacio mediante el estudio del barrio.

Por el otro, deberá brindar las herramientas necesarias para la enseñanza del ambiente natural, social y cultural en el Nivel Inicial, a partir de la elección de estrategias de enseñanzas adecuadas a las posibilidades cognitivas de los estudiantes, tales como el juego, las dramatizaciones y la observación.

Por lo que, al cambio paradigmático de la Ciencias Sociales le corresponde un cambio programático, en la medida en que no es sólo un cambio en las actividades propuestas sino "un cambio en la mirada, lo que conlleva a una transformación de las propuestas didácticas." (Goris, Beatriz. 2006).

La Didáctica de las Ciencias Sociales debe generar el espacio para el análisis de documentos curriculares y propuestas editoriales, con el fin de que puedan elaborar sus propias propuestas didácticas: unidades y proyectos, que promuevan el respeto por la infancia, por la diversidad cultural y las particularidades de la escolaridad en los primeros años.

Ejes de contenido

La enseñanza de las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial

La realidad social como objeto de enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de preguntas organizadoras o "problemas".

El tiempo y el espacio en la educación inicial y su enseñanza en el Nivel Inicial. Las discusiones en torno a lo cercano y lo lejano en tiempo y espacio.

Lectura e interpretación de producción académica del campo disciplinar y didáctico. Identificación de corrientes de pensamiento explícitas o implícitas en el material académico.

Planificación en el Nivel Inicial

Los Diseños Curriculares. La toma de decisiones en torno al desarrollo curricular. La secuenciación y jerarquización didáctica de los contenidos.

Las estrategias didácticas: revisión sobre la introducción de la ficción en los relatos sobre temas históricos para niños pequeños. El juego y las dramatizaciones para abordar el ámbito socio-cultural. La experiencia directa para el trabajo sobre espacio geográfico. El abordaje de las efemérides en el nivel Inicial. El recorte de la realidad social mediante la contextualización y su análisis a través de la confrontación de fuentes.

Análisis de las prácticas evaluativas en Jardín Maternal y Jardín de Infantes del Nivel Inicial.

Análisis y diseño de propuestas para la enseñanza del área en el Nivel Inicial

Análisis crítico de los Documentos Curriculares Nacional y Jurisdiccional para el Nivel Inicial en el área Ciencias Sociales.

Análisis crítico de material didáctico propuesto por editoriales en el pasado y en el presente. Observación y análisis crítico de planificaciones y trabajo en sala.

Diseño de propuestas didácticas para enseñar y evaluar en el área en relación a Jardín Maternal y Jardín de Infantes del Nivel de la Educación Inicial.

Bibliografía básica

Candía, M. (Coord.) (2011). *La planificación en la Educación Infantil. Organización Didáctica de la enseñanza.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

Goris, B. (2006) *Las Ciencias Sociales en el jardín de infantes: unidades didácticas y proyectos.* Buenos Aires, Homo Sapiens.

Insaurralde, M. (Coord.) (2009). *Ciencias Sociales: Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas.* Buenos Aires: Noveduc.

Kac, M. y otros (2012). *Efemérides e historia. Caminos para abordar las Ciencias Sociales.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2004). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios.* Nivel Inicial.

Ministerio de Educación de la Nación. (2012) *Actualizar el debate en la Educación Inicial: Políticas de Enseñanza.* Argentina.

Ministerio de Educación de San Juan. (2014) *Diseño Curricular de Educación Inicial.* Provincia de San Juan.

ÁREA CIENCIAS NATURALES

Marco explicativo

En el presente documento se presentan algunos criterios relativos al sentido y pertinencia de las Ciencias Naturales y su enseñanza, en la formación del profesorado de Educación Inicial.

La formación debe procurar ofrecer a los futuros docentes, un conjunto de saberes que les permitan seleccionar y organizar contenidos de Ciencias Naturales, en diferentes estructuras didácticas, construir

criterios para diseñar y desarrollar actividades de indagación del ambiente natural acordes a las diferentes franjas etarias del nivel, evaluar su propia práctica y los aprendizajes de sus alumnos en relación con las ciencias naturales.

Los contenidos que se despliegan en estas instancias curriculares, deben ampliarse, enriquecerse y articularse con otras instancias del campo de la Formación Específica y General. Es indispensable promover en los futuros docentes una reflexión, que vincule los modos particulares en que los sujetos del nivel inicial aprenden contenidos de las Ciencias Naturales, y algunos de los contenidos de las disciplinas de referencia con cuestiones relativas a su enseñanza, reconocida por otras disciplinas como generadora de modelos propios aplicados a la especialidad.

Para tener en claro hacia dónde se orienta la metodología didáctica con la que se enseña, se debe primeramente tomar conciencia de que la forma de enseñar. El modelo didáctico que se adopte, va de la mano de creencias o concepciones implícitas acerca del hombre y la naturaleza, que dejan (dejarán) alguna impronta en el quehacer profesional del futuro docente. De allí que en la Formación inicial se debaten diferentes alternativas de modelos didácticos históricos y su convivencia con nuevos modelos, o bien con desarrollos conceptuales incipientes que aún resultan objeto de debates.

Sustentan distintas epistemologías contemporáneas el marco filosófico de la Didáctica de la Ciencia. En los aspectos psicopedagógicos se destacan los modelos cognitivistas y constructivistas, como así también la metodología de investigación empírica empleada es mayoritariamente, cualitativa y constructivista.

Finalidades Formativas del área de Ciencias Naturales

- Propiciar la reconstrucción de un marco conceptual básico que contemple las perspectivas lógica, psicológica, histórica, sociológica y epistemológica de las distintas disciplinas que integran el área de las Ciencias Naturales, que permita al alumno seleccionar y organizar contenidos así como establecer criterios para diseñar y desarrollar actividades de indagación del mundo natural acordes a las diferentes franjas etarias del nivel.
- Contribuir a la apropiación de la metodología científica de modo tal que, a partir del conocimiento y uso dela misma, el alumno pueda acceder,procesar y organizar la información utilizada tanto en su labor como docente como de investigación en el aula.
- Fortalecer la concepción de conocimiento científico como producción social e histórica.
- Promover acciones tendientes al desarrollo y fortalecimiento de la capacidad de inferir las causas y consecuencias de los fenómenos naturales, de transferir criterios de interpretación científica a situaciones extra científicas y de integrar aportes interdisciplinarios que permitan al alumno intervenir adecuadamente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las Ciencias Naturales.
- Garantizar una formación científico-tecnológica, que trascienda las interpretaciones mecanicistas y que apunte a la democratización del conocimiento abonando a la formación de futuros docentes críticos, responsables y participativos.

- Fortalecer la función social de la tarea docente en relación con la prevención y promoción de la salud del niño y su familia.

CIENCIAS NATURALES

Denominación: CIENCIAS NATURALES

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: Campo de la Formación Específica, 2° Año, 1° cuatrimestre.

Asignación horaria semanal y total del estudiante (horas cátedra y reloj):

Cátedra: 6 hs. semanales. Total: 96 hs. cuatrimestrales

Reloj: 4 hs semanales Total: 64 hs. cuatrimestrales.

Finalidades formativas

- Fortalecer la comprensión de la dinámica, estructura, composición, distribución y cambios naturales y artificiales de los subsistemas de la Tierra, reconociendo el desarrollo de los distintos ambientes y recursos naturales, siendo indispensable actuar sobre ellos con criterio responsable.
- Propiciar el conocimiento y análisis de reacciones químicas elementales presentes en los materiales de los subsistemas terrestres; teniendo presente su relación con la noción de la naturaleza microscópica de la materia, las transformaciones de materia y energía, su interacción con fenómenos ondulatorios y electromagnéticos.
- Comprender el funcionamiento de los principales sistemas vitales del organismo humano, adoptando actitudes que contribuyen al cuidado de la salud.
- Reafirmar los conocimientos de la diversidad animal y vegetal en los diversos ambientes y sus adaptaciones, comprendiendo las interacciones que existen entre las comunidades y su ambiente físico
- Promover la investigación del tipo experimental que permita el planteo de preguntas y explicaciones provisorias acerca del mundo natural, resolviendo problemas sencillos, utilizando instrumentos de medición y técnicas que permitan organizar, analizar y comunicar la información.

Marco Conceptual

La enseñanza de las Ciencias Naturales, en el marco de la alfabetización científica, se orienta a superar la habitual transmisión "aséptica" de conocimientos científicos, incluyendo una aproximación a la naturaleza de la ciencia y a la práctica científica y sobre todo pone énfasis en las relaciones ciencia-tecnología-sociedad, con vistas a favorecer la participación ciudadana en la toma de decisiones fundamentadas. Las formas de resolución curricular para este campo responden a los principios de globalización e integración del currículo donde se articula la identidad de las disciplinas que integran el área, abordando los fenómenos y procesos que ocurren en el mundo natural. Esto se realiza utilizando estrategias de tipo exploratoria y experimental que permiten el continuo cuestionamiento en base a un trabajo cooperativo, que integre contenidos.

También se seleccionan, organizan y jerarquizan los contenidos alrededor de ejes temáticos que representen relevancia y significado para sus vidas y posibiliten la transferencia de lo aprendido en el profesorado, en el desarrollo de la práctica docente.

Cada bloque temático se aborda teniendo en cuenta el Nivel Inicial, con estrategias diferentes que involucran el desarrollo de capacidades, que fortalecen estructuras de comprensión, análisis, investigación y trabajo cooperativo. Las interacciones experimentales y exploratorias, permiten el planteo de preguntas y explicaciones provisorias acerca del mundo natural, resolviendo problemas sencillos utilizando instrumentos de medición y técnicas que posibiliten organizar, analizar y comunicar la información.

Ejes de contenido

Materia y transformaciones de energía

Materia y Energía: propiedades generales y específicas. Cambios físicos y químicos. Las mezclas heterogéneas y homogéneas. Métodos de separación. Materia orgánica e inorgánica.

La energía fuentes, formas y transformaciones.

La Tierra en el Universo: origen del universo, teoría del Big Bang. Sistema Solar. Movimientos de traslación y rotación planeta Tierra: Subsistemas terrestres

La unidad estructural y funcional de la vida

Célula: teoría celular. Composición química. Estructura y función. Célula animal y vegetal. Diversidad de los seres vivos Reinos y Dominios. La biodiversidad, animal, adaptaciones mascotas, animales de la huerta. Biodiversidad vegetal, germinación, huerta, Ambiente, cuidados y adaptaciones de los seres vivos.

El hombre como unidad funcional

Sistemas de nutrición: características generales. Órganos y función de cada sistema. Sistemas reproductores femenino y masculino: características generales. Órganos y función. Prevención de enfermedades sexuales y cuidados del sistema.

Bibliografía básica

Aduriz- Bravo, A. y otros (2006) *Biología: anatomía y fisiología humanas. Genética y Evolución*. Buenos Aires: Editorial Santillana

Aduriz Bravo, A. (2005). *Una Introducción a la Naturaleza de la Ciencia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Barderi, M. (2005) y Otros. *Biología 2*. Buenos Aires: Santillana Hoy.

Bassarsky, M. y Otros (2006) *"Ciencias Naturaes 9*. Buenos Aires: Kapelusz.

Botto J. y Otros. (2006) *Biología 1*. Buenos Aires: Editorial Tinta Fresca.

Bocalandro, N. Y Socolovsky, L. (2010) *Biología 4 ES*. AMESTOY. Buenos Aires: Editorial Estrada.

Furman, M. (2009) La aventura de enseñar Ciencias Naturales. Buenos Aires: Aique Educación.

Galagovski, L. y otros. (2008) ¿Qué tienen de naturales las ciencias naturales? Buenos Aires: Biblos.

García, M. Y Dominguez, R. (2011) *La Enseñanza de las Ciencias Naturales en el Nivel Inicial*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Gellon, G. (2008). Historia de la Ciencia: Un recurso para enseñar. *El Monitor de la Educación, 16*, 32-34.

Gutierrez, A. (2008). La evaluación de las competencias científicas en PISA: perfiles en los estudiantes iberoamericanos. *Alambique, 57*, 23-31.

Liguori, L. y Noste, M. (2005) *Didáctica de las Ciencias Naturales*. Buenos Aires: Homo sapiens Ediciones.

Sanmartín, N. (2007). *Evaluar para aprender. 10 ideas clave*. Barcelona: Editorial Graó.

Secretaria de Estado de Ambiente y Desarrollo Sustentable (2014) *Manual de Educación Ambiente* de la Provincia de San Juan. Argentina.

Stekoloschik, G. y Frid, D. (2013) *Biología 2*. Buenos Aires: Editorial Puerto de Palos.

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS NATURALES I

Denominación: DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS NATURALES I

Formato: Asignatura

Régimen de cursada Cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular Campo de Formación Específica. 3° Año. 2°cuatrimestre

Asignación horaria semanal y total (horas cátedra y reloj):

Semanales: 6 hs. cátedra; 4hs. reloj.

Acreditación de 20 hs cátedra adicionales para actividades formativas que el estudiante realizará fuera del aula del ISFD.

Total cuatrimestrales: 116hs cátedra; 77h 20m reloj.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

- Desarrollar competencias disciplinares, metodológicas, pedagógicas y epistemológicas actualizadas en el campo de la enseñanza de las Ciencias Naturales.
- Elaborar y desarrollar estrategias de enseñanza propias del área de las Ciencias Naturales, acorde a los procesos de producción del conocimiento científico y al modelo didáctico de resolución de problemas o de investigación.

Marco conceptual

Enseñar ciencias es abrir una nueva perspectiva para mirar la realidad. Implica generar en el aula un espacio de diálogo e intercambio entre diversas formas de ver, de hablar y de pensar el mundo, donde alumnos y maestros ponen en juego los distintos conocimientos que han construido de la realidad. Enseñar ciencias significa también proveer cambios en los modelos de pensamiento iniciales de los alumnos, para acercarlos progresivamente a representar esos objetos y fenómenos mediante modelos teóricos. Enseñar ciencias es entonces "tender puentes" entre los hechos familiares y entidades conceptuales construidas por la ciencia para poder explicarlos.

Se tratan los contenidos específicos del área en forma paralela y relacionándolos con la didáctica de las Ciencias Naturales, tendiendo a desarrollar las capacidades que le permitan elaborar, conducir y evaluar estrategias de enseñanza, en el Nivel Inicial y Maternal.

El objetivo de la práctica se describe en un 'saber hacer', en el que se ponen en acción distintas estrategias de enseñanza, criterios de selección, jerarquización y organización de contenidos alrededor de ejes temáticos que representen relevancia y significado para sus posibilitando la transferencia de lo aprendido en el profesorado en el desarrollo de la práctica docente.

La puesta en práctica de la tarea docente se plantea de manera progresiva, comenzando por observaciones para luego poner en juego lo aprendido. En este "saber hacer" se pretende desarrollar no sólo los saberes conceptuales, sino también aquellos procedimientos científicos inherentes a las ciencias y las actitudes que impliquen el desarrollo de ciudadanos responsables y comprometidos con la sociedad en la que viven.

GOBIERNO DE LA PROVINCIA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SAN JUAN

10519

RESOLUCIÓN Nº -ME-
SAN JUAN

Ejes de Contenido

Fundamentos y finalidad de las Ciencias Naturales

Ciencia y conocimiento científico. Producción y evaluación del conocimiento científico. El proceso de observación y su relación con la producción teórica.

Corrientes epistemológicas. Fundamentos epistemológicos de las Ciencias Naturales y sus modelos didácticos. El modelo investigativo, los conceptos estructurantes, uso de ideas previas, estrategias, actividades recursos y evaluación.

Protección de la Salud

Nutrientes: hidratos de Carbono, Proteínas, Lípidos, Vitaminas, agua y Sales Minerales. Función y fuentes de cada uno. Pirámide de alimentación y el óvalo alimenticio .Nutrición y los alimentos: clasificación, valor nutritivo, formas de conservación, normas de higiene. Protección de la salud, higiene personal, la salud bucal. Las defensas del organismo, vacunas y sueros.

OBSERVACIÓN: Los contenidos conceptuales de éste eje se abordan para desarrollar Secuencia didáctica y Proyecto para el Jardín Maternal y Jardín de Infantes.

Bibliografía básica

Bocalandro, N. y Socolovsky, L. (2010) *Biología 4.* Buenos Aires: Estrada.

Cuniglio F, Barderi M, y otros, (2000) *Educación para la Salud.* Buenos Aires: Ed. Santillana

Furman, M. y Podestá, M. (2009) *La aventura de enseñar Ciencias Naturales.* Buenos Aires: Aique.

Galagovsky, L. (2008) *¿Que tienen de "naturales" las Ciencias Naturales?* Buenos Aires: Biblos.

García, M. y Dominguez, R. (2011) *La Enseñanza de las Ciencias Naturales en el Nivel Inicial.* Buenos Aires:Homo Sapiens.

Liguori, L. (2005) *Didáctica de las Ciencias Naturales.* Buenos Aires: Homo Sapiens

Mancuso M.; Rodríguez, A. y otros (2010) *Ciencias Naturales en el Primer Ciclo.* Volumen N° 1 y 2. Buenos Aires:El Lugar.

Mosquera M. y otros (2010) Didáctica de Las Ciencias Naturales en el Nivel Inicial. Buenos Aires: Bonun.

Ruina, M. (2011) *El docente de ciencias y los cambios en la enseñanza. Nuevos desafíos para la formación docente.* Madrid: Editorial Académica Española.

Tricarico, H. R. (2006) *Enseñanza de las Ciencias.* Buenos Aires: El Ateneo.

ÁREA ESTÉTICO-EXPRESIVA

Marco explicativo

Los lenguajes artísticos y su enseñanza[14]

Se considera el Área estético-expresiva como uno de los pilares fundamentales en la formación docente para la Educación Inicial, dada la importancia que cobran los lenguajes artísticos tanto para los maestros como para los niños en sus primeros años de vida, en tanto favorecen la expresión, la comunicación y construyen cultura.

La dimensión estética atraviesa la vida cotidiana y no se limita a lo que tradicionalmente llamamos bellas artes, ya que está presente en las ciencias y en otros campos del conocimiento humano. Desde el

[14] Argentina. Ministerio de Educación (2009). Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares Profesorado de Educación Inicial. Buenos Aires. 1ª ed.

período paleolítico a nuestros días, es posible encontrar y disfrutar de los símbolos que la humanidad deja plasmados a través de distintos lenguajes para expresar su mundo interior y relacionarse con el mundo exterior. De allí que la expresión a través del cuerpo, las imágenes y los sonidos, se plasme en huellas que, a través de sus distintos discursos sin palabras dan cuenta de su pensamiento, sus sentimientos y sus sensaciones. Además de la impronta personal y de la huella de identidad que constituye cada obra artística, el arte de hoy y de ayer es el exponente de la cultura en que ha sido creado.

Las recomendaciones curriculares para el Área estético-expresiva plantean la necesidad de sostener y sustentar la especificidad de cada uno de los lenguajes artísticos no verbales que la conforman:

- el lenguaje plástico- visual
- el lenguaje musical
- el lenguaje corporal

Si bien la música, la plástica y la expresión corporal, en tanto lenguajes artísticos expresivos poseen múltiples aspectos que comparten y articulan en posibles experiencias globalizadoras, es fundamental que no se desdibuje la particularidad de cada uno de ellos en la formación docente. Esta afirmación se funda en lo que cada uno de estos lenguajes significa a través de sus distintos códigos, aporta en saberes particulares y desarrolla como capacidades, tanto en la formación personal y profesional de los futuros maestros, como en su proyección hacia la construcción de la subjetividad de los niños de 45 días a 5 años, a los que está dirigida la enseñanza en el Nivel Inicial. Por ello se recomienda que cada lenguaje y su enseñanza sea objeto de instancias curriculares específicas.

Se propone el formato Taller, orientado a la producción e instrumentación requerida para la acción profesional, promoviendo la resolución práctica de situaciones de alto valor para la formación docente. El desarrollo de las capacidades que involucran desempeños prácticos envuelve una diversidad y complementariedad de atributos, ya que las situaciones prácticas no se reducen a un hacer, sino que se constituyen como un hacer creativo y reflexivo en el que tanto se ponen en juego los marcos conceptuales disponibles como se inicia la búsqueda de aquellos otros nuevos que resulten necesarios para orientar, resolver o interpretar los desafíos de la producción. Entre aquellas capacidades que resultan relevantes de trabajar en el ámbito de un taller, se incluyen las competencias lingüísticas para la búsqueda y organización de la información, para la identificación diagnóstica, para la interacción social y la coordinación de grupos, para el manejo de recursos de comunicación y expresión, para el desarrollo de proyectos educativos, para proyectos de integración escolar de alumnos con alguna discapacidad, etcétera. Como modalidad pedagógica, el taller apunta al desarrollo de capacidades para el análisis alternativas de acción, la toma de decisiones y las producciones innovadoras. Para ello, el taller ofrece el espacio para la elaboración de proyectos concretos y supone la ejercitación en capacidades para elegir entre cursos de acciones posibles y pertinentes para la situación, habilidades para la selección de metodologías, medios y recursos, el diseño de planes de trabajo operativo y la capacidad de ponerlo en práctica.

Finalidades formativas en el Área Artística: Plástica, Música y Expresión Corporal.

- Promover el conocimiento para la difusión del patrimonio cultural, provincial, nacional, latinoamericano y universal.
- Propiciar el conocimiento del código expresivo particular de cada lenguaje artístico.

- Conocer la especificidad de cada lenguaje artístico para r integrarlos en propuestas didácticas que sean adecuadas a cada franja etaria (desde 45 días a 5 años).
- Construir el pensamiento crítico que desarrolle la sensibilidad, estimule la percepción, potencie la creatividad y la imaginación a partir de cada lenguaje artístico.

PLÁSTICA Y SU DIDÁCTICA

Denominación: PLÁSTICA Y SU DIDÁCTICA

Formato: Taller

Régimen de cursado: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: Campo de Formación Específica. 2° Año, 1° Cuatrimestre.

Asignación horaria semanal y total del estudiante (horas cátedra y reloj):

Semanales Cátedra: 7 hs; Reloj: 4 hs. 40m.

Acreditación de 20 hs cátedra adicionales para actividades formativas que el estudiante realizará fuera del aula del ISFD.

Cuatrimestrales Total: 132hs cátedra; 88 hs. reloj

Finalidades formativas

- Conocer e interpretar la imagen bidimensional y tridimensional teniendo en cuenta cada uno de los elementos del código visual.
- Producir imágenes por medio de diversas técnicas y materiales y la contextualización de ella lo cual permite comprender la relación entre la cultura y los objetos producidos en un momento determinado, como así también las variables sociales que dan lugar a un hecho artístico.
- Comprender la influencia de cada uno de los elementos visuales en producciones infantiles de acuerdo al desarrollo de la capacidad creadora.

Marco Conceptual

El arte es una forma de conocimiento que requiere de un objeto que conoce, (artista contemplador) y un objeto (la obra de arte). *Jean Piaget dice"... el conocimiento verdadero constituye cierta relación entre un sujeto (a) y un objeto (b)..."* Así ante una obra de arte, el contemplador realiza actividades mentales, estableciendo una red de relaciones al percibir de manera estructural.

La percepción es una actividad cognoscitiva, como, sostiene *Rudolf Arnheim "(...) la percepción visual es pensamiento visual (...) la inteligencia interviene en la misma percepción (...)"* por medio de ella el ojo selecciona, discrimina, abstrae, etc.

El arte es producto de la cultura así como lo es el lenguaje, la religión, la ciencia, etc. y está vinculado con ideologías. El arte es una producción simbólica y comprende la creación de productos culturales que intervienen en la comunicación visual.

La circulación social ha ampliado los mensajes artísticos, visuales, por ello es necesario educar visualmente al alumno, para que pueda hacer uso de los códigos visuales y que pueda de esta manera

'leer' visualmente, interpretar, es decir convertirse en un sujeto receptor activo frente a los estímulos visuales del medio.

La Educación Plástica tendrá como propósito, el conocimiento e interpretación de la imagen teniendo en cuenta cada uno de los elementos del código visual, la producción de imágenes por medio de diversas técnicas y materiales y la contextualización de ella, lo cual permite comprender la relación entre la cultura y los objetos producidos en un momento determinado, como así también las variables sociales que dan lugar a un hecho artístico. Educar para saber mirar, analizar y comprender la imagen, en pos de una adecuada producción de la misma, favorece una actitud crítica y reflexiva como así también valorativa (involucrando lo conceptual, lo formal y lo sensible). Mediante la lectura de imagen, el alumno se inicia como contemplador activo, capaz de desarrollar criterios personales de selección y de una conciencia crítica. También mediante la educación artística se le brinda (brindará) al alumno la posibilidad de ser capaz de proponer múltiples respuestas y soluciones ante una situación problemática. El alumno debe ser un sujeto que construye, transforma o modifica lo que aprende, se trata de hacer significativo el aprendizaje.

El docente debe guiar, coordinar actividades prestando atención a las sugerencias del grupo, a los intereses grupales o individuales, para producir cambios, cosas nuevas, dejando un margen de libertad e iniciativas grupales. Al mismo tiempo debe estimular la iniciativa propia de cada alumno aceptando diferentes puntos de vista.

La metodología de enseñanza y aprendizaje consistirá en el aula taller, así permitirá al educando transformar la realidad, construir el conocimiento, variando, modificando las posibilidades de representación de un tema dado, integrando nuevos conocimientos a los ya adquiridos. A través de este aprendizaje se desarrolla la inteligencia sensorio- motriz, posibilitando el conocimiento de los materiales y las técnicas tan importantes en el nivel inicial. El aprendizaje se realiza en una situación de experiencia compartida, porque el aprendizaje humano es siempre social, se realiza dentro de un grupo, en una sociedad y está ligado a la vida.

La enseñanza de la educación plástica en el profesorado de Nivel Inicial, debe promover el desarrollo de la creatividad en el proceso de enseñanza – aprendizaje. El pensamiento creativo es de gran importancia porque es generador de toda producción cultural.

Ejes de contenido

Elementos del Código Visual y producción de obras

Punto: agrupación – dispersión .Línea: tipos y formas, recta, horizontal, vertical, oblicuas, quebrada, curva, ondulada, mixta. Forma: orgánica, inorgánica, abierta, cerrada – figurativa y abstracta. Color y dimensiones del color: Primarios, secundarios, cromáticos, acromáticos, contraste, fríos, cálidos, armónicos, tinte, valor y saturación. Textura: visual y táctil. Direccionalidad y densidad. Espacio: bidimensional y tridimensional – espacios cóncavos y convexos

Composición: Equilibrio, ritmo, simetría.

Apreciación y contextualización de obras

Lectura de imagen: factores estructurales y funcionales. Apreciación de pinturas, dibujos, grabados, fotografías, videos, esculturas y nuevas formas del arte visual no convencional.

Investigación sobre los contextos en los que se producen ciertos objetos artísticos.

Las sociedades que dan origen a las diferentes manifestaciones y la influencia del medio.

Arte y Educación

Estudio de concepciones de creatividad e imaginación en la infancia. Significado del arte en la educación.

El arte y su relación con el aprendizaje.

La plástica en el maternal: Etapas evolutivas en el desarrollo del grafismo infantil.

La plástica en jardín de cuatro y cinco años: Etapas evolutivas en el desarrollo del grafismo infantil.

Reflexión y análisis de estereotipos vinculados con la enseñanza y aprendizaje de la educación artística.

Didáctica de la educación artística en el Nivel de la Educación Inicial.

Planificación y desarrollo de secuencias didácticas. Selección, organización y secuenciación de los contenidos de plástica en el nivel inicial y sus posibles articulaciones en proyectos integrados. Análisis de los diseños jurisdiccionales.

Bibliografía básica

Aparici, R. y Matilla-García, A.*Lectura de Imágenes*. Madrid: Ediciones de la Torre.
Arnheim, R. (1989) *Consideraciones sobre la Educación Artísticas*. Barcelona: Paidós.
Brandt, E. y Moreau De Linares, L.(2000).*En el Jardín Maternal. Una visión desde La Plástica*. Editorial Tiempos.
Chamorro, M. (1994) *La educación plástica artesanal*. Colombia: Editorial Acti-libros.
Crespi, I. y Ferrerario, J. (1977) *Léxico técnico de las Artes Plásticas*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
Dantzic, M. (1994) *Diseño visual: curso de apreciación artística*. México: Editorial Trillas.
Dondis, S. (2004) *La sintaxis de la imagen*. Barcelona, Ed. Gustavo Gili.
Eisner, E. (1990) *Procesos cognitivos y curriculum*. España: Ed. Didáctica.
Lowenfeld, V. y Brittain, L. (1980) Desarrollo de la capacidad creadora.Buenos Aires: Kapeluz.
Nun, B.; Brandt, E. y Bianchi, L. (2000) *Educación Plástica expresión, arte, creación. La educación en los primeros años*. Buenos Aires: Ediciones Novedades educativas.
Spravkin, M. (1997) *La educación Plástica en la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
Vigotsky, L. (1982/2000) *La imaginación y el arte en la infancia*. (Ensayo psicológico) Madrid: Ediciones Akal, S. A.

EXPRESIÓN CORPORAL Y SU DIDÁCTICA

Denominación: EXPRESIÓN CORPORAL Y SU DIDÁCTICA

Formato: Taller

Régimen de cursada: cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: campo de la formación específica. 2do. Año. 2° cuatrimestre

Asignación horaria semanal y total del estudiante (horas cátedra y reloj):

Semanales Cátedra: 7 hs; Reloj: 4 hs. 40m.

Acreditación de 20 hs cátedra adicionales para actividades formativas que el estudiante realizará fuera del aula del ISFD.

Cuatrimestrales Total: 132hs cátedra; 88 hs. reloj

Finalidades formativas

- Promover el conocimiento de los códigos y elementos propios de la Expresión Corporal, mediante la práctica sistemática de juegos y actividades específicos de este lenguaje artístico, para potenciar en el alumno su futuro rol docente.
- Favorecer la vivencia corporal, a través de la percepción, la participación y la apreciación de creaciones artísticas propias y ajenas, hacia la adopción de una postura con sensibilidad crítica y estética.
- Incentivar el estudio y análisis del Diseño Curricular de Educación Inicial, para la elaboración y ejecución de diseños áulicos y de secuencias didácticas.
- Propiciar la asimilación de herramientas metodológicas, postulados teóricos y técnicas de la Expresión Corporal, para lograr una planificación adecuada a la Unidad Curricular.
- Promover la comprensión de los recursos pedagógico – didácticos, a través de la praxis y del ejercicio reflexivo de los elementos que los constituyen, para aplicarlos en la enseñanza de la Expresión Corporal en el Nivel Inicial.

Marco conceptual

El hombre se expresa mediante su cuerpo. El cuerpo hace posible, visible la expresión; es el dato fenomenológico de la expresión que el hombre hace de sí mismo reuniendo el mensaje y el canal, el contenido y la forma. Por lo tanto, no hay posibilidad de expresión sin considerar el cuerpo.

Si todo hombre es y, a la vez, tiene cuerpo y si entendemos a la Expresión Corporal como el lenguaje del movimiento expresivo, comunicativo y reflexivo, no hay dudas de que la herramienta fundamental de esta disciplina artística, es el cuerpo con el cual el individuo tiene derecho a manifestarse.

¿Qué manifiesta? Sus ideas, sentimientos, emociones, pensamientos, dudas, sensaciones, certezas, simpatías, etc.

¿Por qué necesita manifestarse? Porque es, ante todo, un sujeto social y necesita compartir sus experiencias con otros.

La Expresión Corporal es un lenguaje que permite ponerse en contacto con uno mismo y como consecuencia de ello, auto-reconocerse, expresarse y comunicarse con los demás. Su enseñanza propone una oportunidad para todos, pero la respuesta corporal debe ser única, irrepetible y propia de cada ejecutante.

El hombre se expresa mediante signos verbales y no verbales. La codificación de estos últimos signos en la Expresión Corporal y la transmisión de los mismos, se conjugan en un hecho humano comprobable, en una conducta.

Siendo una conducta, expresar "es siempre un vínculo con el otro, una relación interpersonal"[15]. En este marco, el alumno es un ser concebido desde una perspectiva pluridimensional donde lo sensitivo – perceptivo – motor, lo afectivo, lo cognitivo y lo sociocultural confluyen en un carácter de mutua necesidad.

La práctica de la Expresión Corporal posibilita reformular los significados socialmente atribuidos al cuerpo, así como adquirir herramientas para gestar los propios valores estéticos, en la medida en que el alumno pueda expresar mediante el movimiento lo que siente, lo que piensa, lo que quiere, lo que es.

[15] Bleger. J. (1983) *Psicología de la conducta*. Buenos Aires: Paidós.

La recuperación y la apreciación del lenguaje corporal posibilita reducir la dualidad mente – cuerpo, revalorizar lo sensible y artístico y no sobrevalorar la actividad intelectual y el lenguaje verbal.

Como disciplina artística, pone énfasis en los valores estéticos de la danza. Su intencionalidad es que la persona pueda construir desde la exploración personal, el placer de bailar y de crear en movimiento su propia danza, para compartirla y comunicarla.

Como tarea educativa, favorece la buena lectura del acontecer corporal en los niños. Por esta razón, resulta una condición necesaria que los futuros docentes, "vivan" la experiencia, ya que sólo desde la vivencia individual y colectiva se puede adquirir confianza en las adquisiciones corporales propias, entender mejor el proceso de aprendizaje en los otros y actuar con mayor seguridad y libertad.

Por lo tanto, a partir de este espacio curricular, se intenta dar al alumno una visión sobre qué es y qué involucra la Expresión Corporal y su Didáctica, brindar el conocimiento teórico en el cual fundamentará su práctica y vivenciar diversas experiencias de reconocimiento de posibilidades y limitaciones, para que como futuro docente realice una transmisión áulica positiva, dispuesto a compartir corporalmente la tarea con niños y a promover la presencia de la Expresión Corporal en el contexto escolar, con una actitud abierta y participativa que incentive en los niños vivir con plenitud y espontaneidad el lenguaje del movimiento corporal.

Abordar la Expresión Corporal y su Didáctica implica un trabajo de descubrimiento, análisis y transformación de la capacidad expresiva a través del movimiento vivenciado, es decir, el movimiento bien vivido, con todo el ser. El descubrimiento implica reconocimiento; el análisis, la reflexión, la toma de conciencia y el estudio; la transformación supone potencializar la realidad personal.

La Expresión Corporal es comunicación, expresión y conocimiento de sí mismo en la construcción del individuo. Los conceptos previos permiten visualizar a la Expresión Corporal como medio para reconocer habilidades, destrezas y capacidades en escenarios de enseñanza - aprendizajes creativos, llenos de imaginación, espontaneidad, goce e improvisación.

Ejes de contenido

La Expresión Corporal

Concepto. Historia de la Expresión Corporal y sus orígenes. Finalidades artísticas y educativas de la Expresión Corporal. Expresión Corporal Cotidiana. Expresión Corporal desde la Cuna. Expresión Corporal desde los Primeros Años. Expresión Corporal-Danza. Expresión Corporal en el Nivel Inicial. Personalidades destacadas.

Área del Cuerpo

Concepto, características y distintos enfoques teóricos. El cuerpo en movimiento y quietud. Esquema corporal. Imagen corporal. Eje corporal. Sensopercepción: propioceptividad y exteroceptividad. Calidades de movimiento. El cuerpo en el espacio: personal – parcial – total – social – lugar físico – niveles espaciales. Corporización de los elementos de la Música. Apoyos. Psicomotricidad. Tono muscular. Eutonía.

Área de la Comunicación

El cuerpo en comunicación: intrapersonal – interpersonal – grupal – intergrupal – con terceros. La vivencia corporal. Diálogo corporal. Imitación. Espejo. Preguntas y respuestas en el lenguaje corporal. Códigos compartidos en las clases de Expresión Corporal.

Área de la Creatividad.

Creatividad y Arte. El proceso de la creación artística y sus etapas. Factores facilitadores e inhibidores de la Expresión Corporal. La improvisación. Improvisación individual y colectiva. Imágenes productivas y reproductivas. Los objetos: soportes y desencadenantes de la expresión. Los Estímulos o Recursos Auxiliares: lo real, lo imaginario, lo polimorfo. La Expresión Corporal y el aporte de otros lenguajes artísticos.

La Expresión Corporal y su Didáctica

La práctica de la enseñanza en Sala Maternal y en Salas de 3, 4 y 5 años. Componentes de la planificación: lineamientos teóricos, contenidos, propósitos, estrategias, actividades, evaluación, técnicas y recursos de la Expresión Corporal y su desarrollo como micro-experiencias áulicas. Actitud corporal y comunicativa del futuro docente. Diseños áulicos y secuencias didácticas.

Bibliografía básica

Calmels, D. (2001) *Del sostén a la trasgresión*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

Calmels, D. (2004) *Juegos de crianza. El juego corporal en los primeros años de vida*. Buenos Aires:Biblos.

Canales Lacruz, I. (2010) *De la expresión a la comunicación. Una propuesta didáctica*. Sevilla:Wanceulen Educación.

Doherty-Sneddon, G. (2009*) El lenguaje no verbal de los niños*. Buenos Aires: Lumen.

Fusté, S. y Bonastre, M. (2007) *Psicomotricidad y vida cotidiana*. Barcelona: Graó.

Jaritonsky, P. (2005) *A muchas preguntas algunas respuestas. La Expresión Corporal en el Nivel Inicial*. Buenos Aires: Paidós.

Jimeno, L. (2013) *Expresión Corporal. Fundamentos motrices*. Valencia: Universitat de Valencia.

Kalmar, D. (2005*) ¿Qué es la Expresión Corporal? A partir de la corriente de trabajo creada por Patricia Stokoe*. Buenos Aires, Argentina: Lumen.

Learreta Ramos B., Ruano Arriagada, K. y Sierra Zamorano, M.Á. (2005) *Los contenidos de la Expresión Corporal*. Barcelona: Inde Publicaciones.

Learreta Ramos B., Ruano Arriagada, K. y Sierra Zamorano, M.Á. (2006) *Didáctica de la Expresión Corporal. Talleres Monográficos*. Barcelona: Inde Publicaciones.

Ministerio de Educación de la Provincia de San Juan (2013) *Diseño Curricular de Educación Inicial*.Argentina.

Penchansky, M. (2009) *Sinvergüenzas. La Expresión Corporal y la infancia*. Buenos Aires: Paidós.

Porstein, A. (2003) *Expresión Corporal desde la cuna*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Porstein, A. (2009) *Cuerpo, juego y movimiento en el Nivel Inicial*. Rosario: Homosapiens.

Raich, R. M. (2010).*Imagen corporal. Conocer y valorar el propio cuerpo*. Madrid: Pirámide.

Ridocci, M. (2009) *Expresión Corporal, Arte del movimiento*. Buenos Aires: Paidós.

Stokoe, P. (1978) *Expresión Corporal. Guía didáctica para el docente*. Buenos Aires: Ricordi.

Stokoe, P. Y Harf.R. (1992) *La Expresión Corporal en el jardín de infantes*. Buenos Aires: Paidós.

Venner, A. M. (2012) *40 juegos para la Expresión Corporal de 3 a 10 años*. Barcelona: Octaedro.

Zaina, A. y otros (2004) *Artes desde la cuna. Experiencias de sensibilización artística con niños desde recién nacidos hasta los tres años*. Buenos Aires: Ediciones Nazhira.

MÚSICA Y SU DIDÁCTICA

Denominación: MÚSICA Y SU DIDÁCTICA

Formato: Taller

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: Campo de Formación Específica. 3°Año, 1°Cuatrimestre

Asignación horaria semanal y total del estudiante (horas cátedra y reloj):

Semanales: Cátedra: 7 hs; Reloj: 4 hs. 40m.

Acreditación de 20 hs cátedra adicionales para actividades formativas que el estudiante realizará fuera del aula del ISFD.

Cuatrimestrales Total: 132hs cátedra; 88 hs. reloj

Finalidades formativas

La música cumple un rol relevante en la etapa de Formación ya que el futuro docente deberá disponer de medios, recursos y conocimientos para su mejor desempeño musical en el Nivel Inicial.

Se plantean como objetivos:

- Transitar experiencias musicales sensibilizadoras que acrecienten la posibilidad de acción: corporal, vocal e instrumental, incrementando la capacidad de escucha sonora y musical con el reconocimiento y la discriminación de aspectos de la música contenidos en el cancionero infantil y en un repertorio musical de diferente género y estilo.
- Acceder a los códigos, elementos y características propias del lenguaje musical a fin de identificarlos en diversas producciones del patrimonio cultural propio y el de otras regiones o tiempos, para apreciar, valorar, disfrutar y difundir.
- Enriquecer las vivencias personales, a partir de la percepción, la experimentación, el análisis, el reconocimiento, la interpretación, la ejecución y realización de producciones musicales y sus mensajes, favoreciendo las posibilidades de expresión y creación con sentido estético.
- Reconocer e identificar criterios pedagógicos, que permitan la enseñanza de la música en edades tempranas, analizando diversas metodologías para una óptima elaboración de planificaciones, seleccionando y/o construyendo recursos didácticos acordes con una adecuada implementación en las salas de Nivel Inicial.

Marco conceptual

La disciplina Música constituye, junto con otros lenguajes artísticos: Artes Visuales, Plástica, Danza, Expresión Corporal y Teatro, la Dimensión Comunicativa y Artística que propone el Diseño Curricular Provincial para el Nivel Inicial 2013, de ahí su valoración y relevancia en la carrera.

El conocimiento de la disciplina, su implementación pedagógica – didáctica y características evolutivas de los niños respecto de la experiencia musical, permiten concientizar al futuro docente, desde la vivencia en el aula, de las múltiples relaciones que pueden producirse entre esos aspectos, sin perder de vista la naturaleza pluridimensional del ser humano, donde lo sensitivo-perceptivo-motor, lo cognitivo, lo afectivo y lo sociocultural confluyen en la persona y sus prácticas, conjugándose con carácter de mutua necesidad. De ahí la importancia fundamental de estimular esta y otras capacidades en los individuos.

La música es un medio de expresión y comunicación, un lenguaje que posibilita el conocimiento del mundo, de sí mismo y de los demás y un medio que posibilita al individuo desarrollarse como ser creativo. En este sentido, es digno destacar que este campo del saber cómo cualquier disciplina artística se enseña y se aprende apuntando al desarrollo estético desde la variable social, es decir, es un lenguaje

expresivo que permite al individuo conocer sus potencialidades y adquirir otros lenguajes que faciliten su inserción en el medio social en el cual se desarrolla.

El progreso del aprendizaje musical de los alumnos está determinado por la herencia, el adiestramiento, es decir a la interacción con el entorno y la cultura, y a la relación constante entre ambos factores quienes facilitan el desarrollo de este tipo de inteligencia, según lo expresa Howard Gardner en su Teoría de Inteligencias Múltiples

Este proceso que se llama de sensibilización a través de la propia experiencia, le va a permitir poco a poco acercarse y disfrutar de las producciones artísticas del mundo que lo rodea.

La intención del espacio curricular es promover experiencias de aprendizaje y canales de comunicación que desarrollen ese potencial en los alumnos en formación, que acrecienten el acervo cultural individual, con apertura hacia las múltiples culturas y estéticas que cohabitan en la actualidad, para respetar y valorar lo diferente o lo ajeno a la propia, como bagaje que les permite comprender y enfrentar las diversas realidades socio-culturales.

"Conocer, disfrutar y difundir el patrimonio cultural, el propio y el de otras regiones o tiempos, es tarea que la educación debe asumir como esencial. En este sentido, el acercamiento al patrimonio cultural será uno de los propósitos de la formación docente, ofreciendo distintas experiencias y espacios de encuentro entre los alumnos y la obra artística .Abrir las puertas a lo cotidiano con la intención de descubrir y conocer nuevos espacios y manifestaciones artísticas originales, favorece el intercambio de experiencias, saberes y sentires, favoreciendo el intercambio de experiencias, saberes y sentires. Dejar fluir el conocimiento propiciado por el asombro y la reflexión ayuda al crecimiento personal y profesional."[16]

Es preciso comprometerse con vivencias y procesos con el fin de producir trasformaciones sustanciales en los futuros docentes y que esto impacte en los niños de la sala. Teniendo en cuenta que la comprensión del mundo sonoro forma parte de la vida humana, esa comprensión permite que se considere a la educación a través de la música como uno de los pilares del desarrollo integral del ser humano. El jardín maternal es muy importante porque cubre una necesidad social; es un lugar rico en calidad de enseñanza en los primeros años.

Según Fabrizio Origlio y otros autores, en el jardín de hoy la educación musical no puede descuidar los siguientes espacios, que son inseparables:

Hacer música (tocar, cantar, etc.)

Escuchar (apreciar) distintas músicas

Pensar (discutir, criticar, relacionar) sobre música

Promover el pensamiento crítico, estimular la sensibilidad y la percepción, nutrir la imaginación, propiciar las diferentes miradas, invitar a la curiosidad, provocar y desestructurar el pensamiento lineal, a fin de desmitificar ciertos prejuicios con respecto al hecho artístico, romper estructuras rígidas de conocimiento y desobturar matrices estereotipadas, favoreciendo procesos creativos, redundarán en beneficio de la educación de los niños a los cuales va destinada la enseñanza en el Nivel Inicial.

[16] Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Inicial. (2009). Buenos Aires, Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. INFOD.

Ejes de contenido

El sonido. El sonido en la música. Generalidades. El sonido y sus atributos o cualidades: altura, intensidad, timbre, duración. Textura: Lisa- Rugosa. Sonidos del entorno natural y social. Silencio. Ruido. El sonido en la música, su organización.

Los componentes musicales. Ritmo: ritmo, pulso acento. Métrica regular - pulsación regular, acentuación periódica, tempo estriado. Esquemas rítmicos. Velocidad. Métrica libre, acentuación no periódica, tempo liso. Ritmo del Lenguaje hablado. Melodía: contorno melódico. Movimientos ascendentes y descendentes. Armonía: dominante- tónica (Tensión y reposo). Forma: frases, partes que se repiten, que contrastan, que retornan. Textura musical: relaciones y jerarquías. Monodia, polifonía. Monodia acompañada. Ostinato rítmico-melódico. Quodlibet. Canon.

Géneros y estilos: vocal e instrumental.

Campos genéricos: música popular, folklórica, étnica y académica.

Los modos y medios expresivos. La voz. Definición. Diferencias entre la voz hablada y cantada, usos. La voz infantil, características. Clasificación por género y registro. Conocimiento del registro y timbre de su propia voz, de las voces de sus compañeros y maestro. Tipos de agrupaciones.

La percusión corporal: conocimiento de la producción sonora de su propio cuerpo. Planos sonoros (dedos, palmas, muslos, pies). Los instrumentos musicales convencionales y no convencionales cotidiáfonos (Fuentes sonoras). Objetos sonoros (juguetes). Definición. Características. Relación entre materiales y propiedades sonoras: superficie, tamaño, textura, forma con respecto al registro, sonoridad. Clasificación (Familias instrumentales). Modos de acción y mediadores para producir sonidos. Tipos de agrupaciones.

Los modos de conocimiento musical.

La audición sonora y musical. Definición. Apreciación y análisis musical de músicas de diversos estilos y producciones audiovisuales. La ejecución, interpretación o producción musical. Definición. Interpretación de un repertorio de canciones. Ejecuciones vocales. Definición. El canto, el recitado.La improvisación o creación. Definición. Climas sonoros, ambientaciones sonoras, cuadros sonoros o relatos sonoros, paisajes sonoros. Utilización de textos literarios. Sonorización.

La música y su didáctica.

La educación musical. Definición. Fundamentación de su inclusión en la Educación Inicial. Secuencia. Criterios de evaluación. Educación Inicial: Jardín Maternal y Jardín de Infantes. Características. Metodologías. Procedimientos. Contenidos de Educación Artística: Música (NAP, DCP, otros Documentos Curriculares). Recursos musicales para la sala. Relación con otras áreas curriculares.

Bibliografía básica

Akoschky, J. (2007). Música en el Nivel Inicial. En *Estudios sobre la Educación Incial. Lenguajes Artísticos-Expresivos en la Educación Inicial*. e- Eccleston. Año 3. Número 6. Verano. 21-35. ISPEI "Sara C. de Eccleston". - Ministerio de Educación. DGES. On line enhttp://ieseccleston.buenosaires.edu.ar/Revista%20N%BA%206_Akoschky.pdf

Akoschky, J., Alsina, P., Díaz, M. & Giradles, A. (2009*). La música en la escuela infantil (0-6).* España: Graó.

Federico, G. (2003) *Creciendo con música*. Buenos Aires: Grupo Editorial Agedit S.A.
Fernández Calvo, D., Frega, A. L. (2000). *Sonido, música y ecoacústica*. Buenos Aires: Marymar.
Frega, A L. (2005). *Didáctica de la Música: las enseñanzas musicales en Perspectiva*. Buenos Aires: Bonum.
Mairet, S. y Malvicini de Benini, K. (2012). *Didáctica de la Música del nivel inicial*. Buenos Aires: Bonum.
Malbrán, S. (1991). *El aprendizaje musical de los niños*. Buenos Aires: Actilibro.
Malbrán, S., GracíaMalbrán, E., Regla, I. y Sauber, M. (2000). *Sonidos para los sentidos*. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata.
Origlio, F. (2007). *Canciones y ritmos para jugar en el jardín*. San Martin: Trayectos. 1° Ed.
Origlio, F., Barnes, F. (2006). Jugar con sonidos, jugar con el cuerpo: propuestas lúdicas de música y expresión corporal para Nivel Inicial. Buenos Aires: Hola Chicos.
Sauber, M. (2007) La música y los bebés. Experiencias integrales de educación musical con niños de 3 a 24 meses. Recuperado de : www.educared.org.ar/infaniaenred/educrianza/2007_12/especialista.asp
Simonovich, A. (2001). *La música al alcance de todos*. Buenos Aires: Su impres.
Vigotsky, L. (2009) *La Imaginación y el Arte en la Infancia*. Buenos Aires:Akal.

Documentos curriculares:

Consejo Federal de Educación. (2007). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Educación Artística* -NAP- Resolución Nº37/07. Argentina. http://portal.educacion.gov.ar/primaria/files/2010/01/37-07.pdf
Ministerio de Educación de la Provincia de San Juan. (2013). Diseño Curricular para el Nivel Inicial. Argentina. Argentina. GCBA.
Secretaria de Educación. (2000) *Pre-diseño curricular para la educación inicial*. Niños de 45 días a 2 años y Niños de 2 y 3 años. Buenos Aires. 2000. Argentina. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Partituras

-Gianni, C. (1983). Canción de la Maestra Jardinera..Bs. As.: Ricordi Americana.
-Himno a Sarmiento de Nivel Inicial. Autorizado por el área de Supervisión de Educación Musical del Ministerio de Educación de San Juan.
-Cancioneros tradicionales

Discografía (música infantil tradicional y autoral -algunos ejemplos-)

María Elena Walsh. Conjunto Promúsica de Rosario. JudithAkoschky. Sonsonando. Luis María Pescetti. Los Musiqueros. Caracachumba. Cielo arriba. Tribumadre. Indio universo. Graciela Mendoza. Mariana Baggio. Magdalena Fleitas. Los tinguiritas. Canticuénticos.

EDUCACIÓN FÍSICA EN EL NIVEL INICIAL

Denominación: EDUCACIÓN FÍSICA EN EL NIVEL INICIAL

Formato: Taller

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: Campo de la Formación Específica. 3° Año, 2° cuatrimestre.

Asignación horaria semanal y total del estudiante (horas áulicas y reloj):

Semanales: Cátedra: 4hs; Reloj: 2h 40 m

Acreditación de 20 hs cátedra adicionales para actividades formativas que el estudiante realizará fuera del aula del ISFD.

Cuatrimestrales Total: 84 hs cátedra; 56 hs reloj.

Marco conceptual.

La Educación Física es fundamental para el desarrollo armónico físico, social y afectivo del niño como un ser integral. Se concibe a la Educación Física como una disciplina pedagógica ocupada de considerar y de crear las condiciones para incidir en el desarrollo de la corporeidad y de la motricidad como dimensiones humanas, capaz de dar respuesta a sujetos en situación y necesidad de aprendizaje, contextualizado en una sociedad cambiante, atravesado por conflictos de clases y capitales culturales diferentes. Estos conceptos de "corporeidad y motricidad", hablan de un cuerpo que no solo es una

expresión biológica, sino que está expresando sentimientos, intensiones y una forma de ser y estar en un lugar y tiempo, determinado por condiciones sociales, históricas políticas y culturales, etc.

Dice J. Gómez: "Desde la corporeidad construimos permanentemente una unidad psicofísica, espiritual, motora, afectiva, social e intelectual del ser humano a partir de lo que tiene significado para él y para su sociedad". Es este ser íntegro el sujeto de aprendizaje, y su formación cabal la que orienta la mirada en los procesos de enseñanza.

La especificidad de esta disciplina es propia de los profesores de Educación Física, pero su conocimiento y abordaje básico en aspectos teóricos-prácticos por parte de los futuros docentes contribuirá a conocer y comprender al niño y sus manifestaciones, enriqueciendo así su formación docente.

La interdisciplinariedad solo es posible cuando se reconoce y valora la intervención y complementariedad de las áreas, lugar que la Educación Física debe fortalecer con fundamentos científicos y con su praxis, y que las demás áreas deben aceptar, abriéndose a ellos en busca de mejores resultados.

Si bien la Educación Física es el ámbito propicio y específico para el desarrollo de la motricidad y corporeidad en los niños, los demás ámbitos no están excepto de serlo, y los docentes deben estar atentos a las posibilidades que esas otras situaciones ofrecen, contribuyendo así la formación de seres integrales.

El juego es uno de los ejes del modelo didáctico para la construcción de las propuestas de enseñanza del área y debe estar presente en la formación a través de unidades curriculares que lo aborden especialmente, como de manera transversal en las diferentes áreas disciplinares y de manera articulada con el campo de la práctica. Es la Educación Física una disciplina que aborda específicamente el juego, no sólo como medio de enseñanza y aprendizaje, sino como contenido, en forma integral desde la teoría y la práctica. La inclusión de la Educación Física como unidad curricular (asignatura), con la valoración y uso que hace del juego, permitirá a los futuros docentes entender, abordar y favorecer el juego como un medio y un fin en sí mismo, como parte de la formación del niño.

Finalidades formativas

- Reconocer el valor educativo de la Educación Física en la formación del niño como un ser integral.
- Promover la práctica de una Educación Física que permita satisfacer las necesidades de movimiento y expresión de los niños.
- Reflexionar sobre las posibilidades de aprendizaje motor del niño en sus diferentes etapas, adaptando las propuestas de acción a cada realidad, de modo que se conviertan en aprendizajes significativos.
- Elaborar propuestas y secuencias didácticas a partir del Diseño Curricular de la Jurisdicción.

Ejes de contenidos

Educación Física.

Concepto. Definición. Objetivos de la educación física infantil.

Características físicas, motrices y socio afectivas de los niños del Nivel Inicial.

Desarrollo motor y características corporales y ludo-motrices de los niños del nivel.

Aspecto socio afectivo en las experiencias motrices.

El aprendizaje y la enseñanza de los contenidos de la Educación Física en el Nivel Inicial.

Estructuración del propio cuerpo, del espacio, del tiempo y de los objetos.

Habilidades motoras básicas locomotivas y manipulativas. Combinación de habilidades.

Prácticas corporales ludo motrices.

Psicomotricidad.

Características, contenidos y propósitos. Organizadores del desarrollo psicomotor infantil

El juego.

El juego motor: características, evolución, clasificación.

Acción educativa. Juegos tradicionales. Las actividades recreativas y ludo-motrices, al aire libre, en el medio natural y otros.

La Educación Física y su didáctica

Análisis del Diseño Curricular del Nivel Inicial de la Jurisdicción.

Elaboración de diseños áulicos y secuencias didácticas. Componentes de la planificación.

Experiencias y estrategias de enseñanza de la Educación Física para el Nivel Inicial.

Bibliografía básica

Calmels, D. (2003) *¿Qué es la psicomotricidad?* Buenos Aires: Lumen.

Chokler,M. (1988). *Los organizadores del desarrollo psicomotor. Del mecanicismo a la psicomotricidad operativa.* Buenos Aires: Cinco.

Gómez, J. e Incarbone, O. (1997) *Juego y movimiento en el jardín de infantes.* Buenos Aires: Novelibro.

Gómez, R. H. (2003). *El aprendizaje de las habilidades y esquemas motrices en el niño y el joven. Significación, estructura y psicogénesis.* Buenos Aires: Editorial Stadium.

Gómez, R. H. (2004). *La enseñanza de la educacion física. Una didáctica de la disponibilidad corporal.* Buenos Aires: Editorial Stadium.

González, L. y Gómez, J. (1992) *La Educación Física en la primera infancia.* Buenos Aires: Stadium.

González de Álvarez, M. L. y Rada de Rey, B. (1997). *La Educación Física infantil y su didáctica.* Buenos Aires: AZ Editora.

Ministerio de Educación (2011) *Diseño curricular de educación inicial.* Gobierno de la Provincia De San Juan. Argentina.

Ministerio de Educación *(1999). Diseño curricular de EGB 1 y 2.* Gobierno De La Provincia De San Juan. Argentina.

Le Boulch, J. (1977).*La educación psicomotriz desde el nacimiento a los seis años.* Buenos Aires: Editorial Paidós.

Parlebas, P. (2001). *Léxico de praxiologia motriz.* Barcelona: Paidotribo.

Porstein, A. (2009) *Cuerpo, juego y movimiento en el Nivel Inicial.* Santa Fe: Homo sapiens.

Red Federal de Formación Docente *(2005) La educación física en el nivel inicial. Prof. Alicia Franchina Prof. Daniel Naveiras. Buenos Aires.*

Red Federal de la Educación (2000) *La transformación pedagógica y curricular de la educación física para el Nivel Inicial, EGB1, 2 y 3. Disponible en: www. efdeportes. com.ar*

Ruiz Pérez *(2000). Desarrollo Motor y Educación.* Buenos Aires: Stadium.

III. CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Marco explicativo

El campo de la Formación en la Práctica Profesional está orientado al aprendizaje del desempeño docente en instituciones educativas de Nivel de Educación Inicial. La organización transita distintos niveles de análisis que se inician con el contexto socio-político-histórico-cultural, el institucional, el áulico y el trabajo docente.

Este Campo ofrece instancias de articulación e integración de saberes con los Campos de la Formación General y de la Formación Específica desarrollando criterios de trabajo articulados, en relación con las exigencias de las asignaturas y las propias de las prácticas. Asimismo pretende superar la fractura entre los I.S.F.D. y las escuelas asociadas mediados por los docentes a cargo de las Prácticas.

La práctica implica un hacer pedagógico constante y ésta es la síntesis de la propia formación, de las matrices de aprendizaje, experiencias, marcos teóricos, trayectoria docente, junto a las experiencias y trayectorias de los alumnos y de los otros actores institucionales. Implica una permanente toma de decisiones y resolución de problemáticas, en un hacer creativo, fruto de la reflexión, que permite modificar y transformar la realidad. El pensamiento reflexivo interroga, interpela, problematiza, discute la práctica reiterada, ritualizada y cotidiana. La reflexión sistemática y compartida con otros es un muy buen aporte para reconceptualizar la práctica, en vistas a mejorar su calidad.

Promover una actitud de investigación y reflexión crítica, requiere como condición necesaria recurrir a instrumentos y herramientas de la investigación educativa, recuperando las últimas teorizaciones y debates realizados en este campo de investigación que aporten y enriquezcan las experiencias de enseñanza y de aprendizaje.

Se puede representar el Campo de la Práctica como un proceso de focalización de lo macro a lo micro, suponiendo procesos de intercambio, de visualización, de pliegues, de quiebres, de tensiones, de construcción de modo espiralado. Es un dispositivo a modo de 'zoom' que se acerca, aleja y se detiene para su análisis, comprensión, modificación, transformación, y toma de decisiones desde el propio proceso en diferentes momentos de los complejos procesos educativos.

La práctica docente, en tanto práctica social, se constituye a partir de relaciones interpersonales entre docentes-alumnos-saber y está determinada por factores contextuales, institucionales y sociales que la atraviesan.

La práctica docente trasciende la práctica de la enseñanza implicando actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del docente. Esto determina reflexionar sobre la propia acción y la de los otros, hacerlo críticamente, involucrándose en la internalización y producción del conocimiento, mediante un trabajo de análisis, investigación y reflexión para explicar las modalidades en que se presenta el conocimiento que circula en el aula, sus lógicas y condicionamientos sociales. Es

necesario repensar la relación teoría práctica, las concepciones, ideas y experiencias que se tengan en relación a éstas.

La Práctica de la Enseñanza es el trabajo que se da al interior del aula y necesita ocupar un espacio sustantivo en la formación, ya que tiene que ver con la enseñanza de los contenidos disciplinarios que son la base curricular para cada sala, cada ciclo del Nivel Inicial. Se pretende que los futuros docentes aprendan efectivamente a enseñar en el marco de las finalidades humanas, sociales y políticas y con los determinantes institucionales y contextuales que los condicionan.

La práctica como hacer pedagógico es la síntesis de la propia formación, de sus matrices de aprendizaje, de las experiencias, marcos teóricos, trayectoria docente, junto a la de profesores y alumnos y otros actores institucionales. Es necesaria la toma de decisiones y la resolución de problemas en forma creativa que modifica y transforma la realidad fruto del análisis y la reflexión.

Las prácticas docentes se convierten en 'objeto de estudio', esto es, reflexionar críticamente sobre los marcos teóricos, prejuicios, intenciones, ideologías, concepciones políticas, filosóficas, éticas que permitan develar lo oculto, cuestionar lo obvio, repensar lo subyacente.

La Práctica requiere un trabajo de investigación, reflexión, construcción y producción de saber, explicando el conocimiento que circula en el aula, sus lógicas, funciones y fundamentos. Para este desarrollo es necesario recurrir a instrumentos y herramientas de la investigación educativa.

Finalidades formativas

- Resignificar, desde el saber hacer, los saberes del campo de Formación General y de la Formación Específica.
- Promover el desarrollo y aprendizaje sistemático del trabajo docente en las aulas y en las escuelas, en diferentes contextos reales.
- Favorecer la formación de un docente que pueda analizar la realidad en la que actúa, a partir de la explicitación de los supuestos teóricos que sustentan sus prácticas y de una actitud crítica ante situaciones cambiante.
- Generar los espacios y los tiempos institucionales para el análisis, reflexión y la comprensión tanto individual como colectiva, en y sobre la práctica contextualizada.
- Posibilitar la formación de docente con conciencia histórica, política, social y cultural capaces de comprender y valorar el carácter diverso, complejo y pluricultural que define el contexto de intervención pedagógico didáctico.
- Viabilizar la construcción de saberes docentes que permitan reconstruir desandar, y desinstalar marcar de los procesos de escolarización.

Organización de las Unidades curriculares del Campo de la Formación en la Práctica Profesional

PRÁCTICA I

Denominación: PRÁCTICA I "Aproximación a las Instituciones socioculturales y educativas en su contexto".

Formato: Prácticas docentes

Régimen de cursada: Anual.

Ubicación en el diseño curricular: Campo de la Formación en la Práctica Profesional. 1º año.

Asignación horaria semanal y total para el estudiante:

Cátedra: 2 horas semanales; 64 horas anuales.

Reloj: 1h 20m semanales; 42h 40m anuales.

Prácticas en terreno: 20 hs. cátedra anuales.

Total: 84 hs cátedra anuales; 56 hs reloj anuales.

Finalidades formativas

- Focalizar el abordaje, de diversas instituciones socio-culturales y educativas y su vinculación con la comunidad.
- Promover la comprensión de las prácticas sociales e institucionales posibilitando la reconceptualización de la práctica desde la teoría.
- Favorecer el acercamiento a la institución escolar, su dinamismo y características según el contexto socio-histórico y cultural propio.
- Propiciar la construcción de instrumentos metodológicos de recolección, procesamiento, análisis e interpretación de la información para el trabajo de campo.
- Favorecer la alfabetización académica a través de diversas producciones escritas y del análisis, sistematización y comunicación de la información a través de la elaboración del informe.

Marco conceptual

La práctica docente trasciende la práctica de la enseñanza al implicar, un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran al campo laboral del docente.

Para que las prácticas docentes sean situadas y puedan contribuir a la igualdad de oportunidades, es menester superar las fronteras entre los dominios del conocimiento y establecer nexos que posibiliten la comprensión de las culturas y los contextos

Las singularidades de este escenario reclaman apelar, en la formación docente, a mediaciones que posibiliten interpretar las interdependencias entre lo global y lo local y analizar las características macro y micro contextuales que enmarcan y condicionan las interacciones educativas y el aprendizaje de los sujetos.

En Práctica I se propone una primera "Aproximación a las instituciones socio-culturales y educativas en su contexto" a partir de análisis de casos y narrativas de experiencias locales y regionales, recuperando experiencias, en organizaciones, espacios socio-culturales y educativas en diversos contextos, pudiendo indagarse también sobre proyectos socio-comunitario de las escuelas en relación con su comunidad. Se focaliza en diversas instituciones socio-culturales y educativas y su vinculación con la comunidad. Este abordaje se realiza desde un tratamiento conceptual que analice las prácticas socio-culturales y educativas, recuperando e integrando los contenidos de las unidades curriculares de primer año que se refiere a distintos ámbitos de la vida institucional.

El trabajo de Campo aborda "Experiencias de aproximación y análisis cualitativo en instituciones socioculturales y educativas"; integra algunas conceptualizaciones articuladas con distintas asignaturas, que permitirán el análisis de prácticas socioculturales e inter-institucionales educativas en diversos contextos. El fin es generar un criterio amplio y creativo, un cúmulo de posibilidades de acciones, observaciones e intercambios de experiencias que colaboren en una concientización situada contextualmente, crítica y reflexiva, acerca de las diferentes formas de vincularse e incidir en los diferentes ámbitos institucionales.

Ejes de Contenido

Instituciones socio-culturales y educativas en diversos contextos.

La institución social como objeto cultural e histórico. Concepciones sobre institución. Instituciones socio – culturales: tipos, fines y funciones. Su historicidad. Estructura y modos organizacionales. Dimensiones de la vida institucional.

Las demandas sociales a la Institución escolar. Modos de relación entre institución escolar y comunidad en escenarios locales e históricos específicos. Trabajo en redes interinstitucionales. Interculturalidad y ruralidad.

El Nivel Inicial en el Sistema Educativo Argentino: historicidad, fracturas y conflictos. Identidad del Nivel Inicial como unidad compleja: entre el asistencialismo y la educación, entre la alfabetización y la socialización.

Experiencias de aproximación y análisis cualitativo en instituciones socio-culturales y educativas.

Trabajo de Campo: caracterización. Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa. Enfoque socio-antropológico. Herramientas metodológicas de recolección de la información. Sistematización y análisis cualitativo de la información recabada en instituciones socioculturales y educativas en diversos contextos. Redacción de informes de investigación cualitativa: pautas vigentes para su elaboración.

Bibliografía básica

Achilli, E.L. (1985) *La práctica Docente: Una Interpretación desde los saberes del maestro.* Rosario: Centro Rosario de Investigación en Ciencias Sociales-CRISO- y Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.

Alburquerque, F. (2005). *Reflexiones sobre el desarrollo económico en la práctica: desarrollo y territorio.* Madrid: CSIC.

Bravin, C. y Pieri, N. (2008). *Documento metodológico orientador para la investigación educativa.* INFOD. OEI. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Bretones, F.D. y Mañas, M.A. (2008). La organización creadora de clima y cultura. En Martín M. A. y Bretones F. D. *Psicología de los grupos y de las organizaciones.* Madrid: Pirámide.

Brígido, A. M. (2006) *Sociología de la educación: Temas y perspectivas fundamentales.* Córdoba: Ediciones Brujas.

Dabas, E. (1998); *Redes sociales, familias y escuelas.* Buenos Aires: Paidós. Argentina

Falicov, E. y otros. (2002). *Sociología.* Buenos Aires: Aique.

Fernández, L. (1998) *Las Instituciones educativas. Dinámicas instituciones en situaciones críticas.* Buenos Aires: Paidós.

Frigerio, G. y Poggi, M. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca.* Buenos Aires: Troquel.

Garay, L. (2000) *Algunos conceptos para analizar las instituciones Educativas.* Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

García de Ceretto, J. y Giacobbe, M. (2009). *Nuevos desafíos en investigación: Teorías, técnicas e instrumentos.* Rosario: Homo Sapiens.

Giarracca, N. (compiladora). (2001) *¿Una Nueva Ruralidad en América Latina?* Colección Grupos de Trabajo de Clacso. Grupo de Trabajo Desarrollo Rural. Buenos Aires: Clacso.

López, M. P. (2004) *Sociología.* Buenos Aires: Aique.

Pérez Gómez, A. (1999) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal.* Madrid: Morata.

Pérez Serrano, G. (1998) *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes II.* Madrid: La Muralla.
Santos Guerra, M. (1990). *Hacer visible lo cotidiano.* Madrid: Akal.
Sili, M. (2005) *La Argentina rural. De la crisis de la modernización agraria a la construcción de un nuevo paradigma de desarrollo de los territorios rurales.* Buenos Aires: Ediciones INTA.
Tapia, M. N.(2000) *La solidaridad como pedagogía.* Buenos Aires: Ciudad Nueva.
Valles Martínez, M. S. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional.* España: Síntesis.
Yentel, N. (2006). *Institución y cambio educativo: una relación interferida.* Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
Yuni, J. y Urbano, C. (2006). *Técnicas para Investigar 2.* Córdoba: Brujas.

PRÁCTICA II

Denominación: PRÁCTICA II "Las instituciones y las prácticas curriculares"

Formato: Prácticas docentes

Régimen de cursada. Anual

Ubicación en el diseño curricular: Campo de Formación en la Práctica Profesional. 2° año.

Asignación horaria semanal y total para el estudiante:

Cátedra: 2 horas semanales; 64 horas anuales.

Reloj: 1h 20m semanales; 42h 40m anuales

Prácticas en terreno: 40 hs. cátedra anuales.

Total: 104 hs. cátedra anuales; 79 hs 20m reloj anuales.

Finalidades formativas

- Favorecer el acercamiento a la institución escolar, su dinamismo y características en contextos socio-histórico y culturales diferenciados.
- Promover el análisis de las objetivaciones curriculares en los diversos niveles de especificación curricular.
- Integrar teoría y práctica en un proceso dialéctico de articulación, de construcción y de reflexión.
- Favorecer la alfabetización académica a través del análisis, la sistematización y comunicación de la información a través de la elaboración del informe.

Marco conceptual

Con Práctica Docente II, se pretende asumir la formación docente y el oficio de formador en relación a un modelo complejo, pensando el conocimiento de una manera diferente. Incorporar la complejidad, de aportes de la teoría de la subjetividad, para objetivar las propias prácticas como objeto de estudio.

Se promueve que los alumnos que lo inician, puedan realizar una socialización de intercambios y reflexiones conjuntas, orientados por el análisis teórico, que posibilite comenzar a interpretar cuestiones básicas de la formación del perfil del profesor para el nivel. Se busca despertar el sabor y placer del ser docente en la revisión de la propia historia escolar, y en el acercamiento a instituciones del nivel, que promuevan un encuentro con la realidad.

Se incluye el atravesamiento de otros ejes de análisis, como la situacionalidad histórica, las relaciones de poder-saber, la relación teoría-práctica y la vida cotidiana.

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

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

La docencia, como práctica social, se inserta entre educación y sociedad, entre sujetos mediatizados por el conocimiento, como producción social y el objeto de enseñanza, en la formación de formadores es precisamente el conocimiento del oficio del docente.

Como la educación funda maneras de pensar el saber, el docente está condicionado por los obstáculos "transferidos" y entrenamientos específicos que forman parte del tejido de saberes cotidianos, favoreciendo la función reproductora de la educación.

Gloria Edelstein y Adela Coria (1995) sostienen que entender la práctica docente como practica social es interpretarla en su complejidad, la que deviene de su desarrollo en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto en el que acontece. La multiplicidad de dimensiones que entran en juego en la práctica docente (personal, interpersonal, institucional, social, didáctica, axiológica, etc.) y la simultaneidad de las mismas en el quehacer cotidiano de la vida escolar, tienen por efecto resultados en gran medida imprevisibles.

Los valores que se ponen en juego y la emergencia de contradicciones y conflictos en los procesos interactivos, demandan de los docentes-en tantos responsables directos de la enseñanza-decisiones éticos y políticos en las que se tensan condiciones subjetivas y objetivas.

Las autoras mencionadas diferencian claramente el concepto de Práctica de la enseñanza y práctica docente. En relación a la primera, preocupa dejar en claro que el trabajo en el interior del aula necesita ocupar un espacio sustantivo en la formación ya que tiene que ver con la enseñanza de los contenidos disciplinarios que son la base curricular para cada nivel y modalidad.

En simultáneo, se requiere recuperar la convicción de que los estudiantes pueden aprender a enseñar. Esta cuestión, fundamental, es de gran importancia para los profesores de prácticas.

Es necesario, recuperar la centralidad de la enseñanza, como práctica deliberada dirigida a que los futuros docentes aprendan efectivamente y en forma cotidiana, en el marco de grandes finalidades humanas, sociales y políticas.

Ejes de contenido

La Instituciones Educativas: Organización y dinámica institucional en diversos contextos.

La institución educativa en diversos contextos (urbano, suburbano, rural, aborigen, otros). Cultura institucional. Actores Institucionales y trabajo docente. Poder y conflicto. Costumbres, mitos, rutinas y rituales.

La gestión institucional y su incidencia en las prácticas docentes. Modelos organizacionales en la Educación inicial: tiempo, espacio agrupamiento. Institución escolar: Su organización: Proyecto Educativo Institucional. -PEI- Características y dimensiones: Pedagógica, organizacional, administrativa, económica y socio comunitaria.

Jardín Maternal: Instituciones formales y no formales de salud y de encierro, de gestión estatal y privada. Jardín de Infantes: espacios formales de circulación de saberes.

Análisis de objetivaciones curriculares y sus procesos de producción

Documentos curriculares: prescripciones nacionales -Núcleos de Aprendizaje Priorizados- y Diseño Jurisdiccional de la Educación Inicial de la Provincia de San Juan. Proyecto curricular institucional. Planificaciones anuales. Unidades didácticas. Proyectos. Plan Áulico.

Técnicas de análisis documental, entrevistas, encuestas, observación, narrativas y su reconceptualización, frente a problemáticas de la enseñanza y del aprendizaje en contexto. Producciones escritas: registro de observación y registro anecdótico. Redacción de Informe de investigación cualitativa y pautas vigentes para su elaboración.

Bibliografía básica

Alfiz, I. (2000). *El Proyecto Educativo Institucional. Propuestas Para un diseño colectivo*. Buenos Aires: Aique.

Ceballos, M. y otros (2005) *La trama de las instituciones educativas y de su gestión directiva* Córdoba: Yammal.

Dirección Provincial de Educación Inicial (2011) *La función del director en las instituciones educativas del Nivel Inicial*. Documento de apoyo. Provincia de Buenos Aires. Recuperado de http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/capacitacion/documentoscirculares/2011/la_funcion_del_director_en_nivel_inicial.pdf

Ministerio de Educación. (2011*). Diseño Curricular de la Educación Inicial. 2011 – 2015.* Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad. San Juan. Argentina.

Fernández, L. (2005). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.

Harf, R. y otros. (2008). *Dirección y organización de instituciones para niños pequeños*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Laffranconi, S. (2011). *Modelos organizacionales en la educación inicial*. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.

Ley 2492/60. Texto Ordinario del Estatuto Docente Provincial. San Juan. Argentina.

Ley de Educación Nacional 26.206. Capítulo II Educación Inicial. Argentina.

Ley General de Educación 6755 y 6770. Provincia de San Juan. Argentina.

Martínez, G. y otros (2003). *Rutinas y rituales en la educación infantil*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Ministerio de Educación. (2001) *Cuadernos para directivos escolares N°3.Hacia culturas colaborativas en la escuela*. Buenos Aires, Argentina.

Papuccio, A. y Zaballa, S. (2008) La realidad social como objeto de conocimiento: una ventana a la complejidad. Ponencia en X Congreso Nacional y II Internacional *Repensar la niñez en el siglo XXI*. Mendoza. Argentina. Recuperado de http://www.feeve.uncu.edu.ar/web/X-CN-REDUEI/eje3/Papuccio.pdf

Redondo, P. (2012). Políticas en debate: la atención educativa de la primera infancia en la Argentina. *Propuesta Educativa, Número 37*, Año 21, Jun. 2012 , Vol 1, pp. 6 -16

Zabalza, M. (2007). *Calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea.

PRÁCTICA III

Denominación: Práctica III "El aula como escenario de las prácticas de enseñanza, de análisis, intervención y reflexión".

Formato: Prácticas docentes

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el diseño curricular: Campo de la Formación en la Práctica Profesional. 3º año.

Asignación horaria semanal y total para el estudiante:

Áulicas: 3 hs.; 96 hs anuales.

Reloj: 2 hs semanales; 64 hs anuales.

Prácticas en terreno: 90 hs. cátedra anuales

(Práctica en terreno en Jardín Maternal: 45 hs cátedra. Práctica en terreno en Jardín de Infantes: 45 hs cátedra).

Total: 186 horas anuales; 124 hs. reloj anuales.

Finalidades Formativas

- Generar diversas experiencias de aprendizaje que promuevan en los estudiantes la reflexión, el análisis, el debate, el cuestionamiento, la explicación y la argumentación que les permita posicionarse como protagonistas de sus propios aprendizajes.
- Procurar la preparación metódica para iniciarse paulatinamente en las etapas de diseño, implementación y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en ayudantías y experiencias en la sala, valorando la importancia de poner en relación dialógica los conceptos teóricos y los resultados del análisis reflexivo sobre la propia práctica.
- Contribuir a la formación de practicantes reflexivos y críticos, comprometidos con sus prácticas, partiendo del registro de observaciones, registros de clases, entrevistas, recopilación de documentación, etc.; que permitirán realizar análisis, diagnósticos, diseños de intervención alternativos y de propuestas específicas de enseñanza.
- Favorecer la alfabetización académica a través del análisis, la sistematización y comunicación de la información en producciones escritas y elaboración de informe.

Marco conceptual

En el espacio de la Práctica Docente convergen, en una concepción integradora de la acción pedagógica, todos los conocimientos y competencias que los alumnos adquieren durante su formación.

La Práctica Docente supone la inserción del alumno en la realidad escolar, a la que llega con referentes teóricos con los que puede confrontarla. En la acción pedagógica, descubre facetas insospechadas de la realidad, situación que lo induce a retornar a los marcos teóricos con la necesidad de su revisión y complejización o bien al replanteo de su práctica.

Al futuro docente se lo forma para practicar la teoría y teorizar sobre la práctica en dialéctica constante: ésta es la concepción de la práctica como *praxis*.

Desde este espacio se concibe a la tarea en el aula como una de las dimensiones de la práctica docente, pero no la única y -mucho menos- la excluyente. Por el contrario, forma parte de las prácticas institucionales y contextualizadas socialmente, con lo que adquiere su configuración de práctica social.

La experiencia en las escuelas y en el aula requerirán de un trabajo de de tutoría en ayudantía, con carácter reflexivo entre parejas pedagógicas, partiendo del registro observaciones, registro de clase, entrevista, recopilación de documentación, etc.; que permitirán realizar análisis, diagnóstico, diseños de intervención alternativos y de propuestas específicas de enseñanza.

La reflexión se llevará a cabo en forma colectiva en distintas instancias (con los pares, docentes del instituto de formación, pudiendo incorporarse docentes de las escuelas asociadas, etc.).

En este espacio se comienza a ejercer, de esta manera, la toma de decisiones para la acción docente, involucrando a los estudiantes en la construcción de diseños áulicos formulados en torno a núcleos de contenidos específicos o unidades didácticas en distintos campos disciplinares, que promuevan la realización de micro-experiencias innovadoras en el mismo Instituto, como anticipadoras de prácticas en la escuela asociadas.

Ejes de Contenidos

La Sala de Jardín Maternal y la Sala de Jardín de Infantes como escenarios de las prácticas de enseñanza, análisis, intervención y reflexión

La sala como espacio de circulación y construcción de saberes. Proceso de investigación sobre la práctica docente de otros y sobre la propia práctica: observación, registro etnográfico, sistematización y análisis.

Propuestas didáctico- curriculares: Criterios de selección y organización de contenidos específicos y situados. Adecuaciones curriculares. Especificidad del abordaje de contenidos según el área disciplinar, sus estrategias metodológicas, criterios de agrupamientos y de evaluación.

La transposición didáctica del conocimiento y las modalidades de circulación del conocimiento en el aula.

Prácticas de enseñanza en las salas de ambos ciclos. Desarrollo de propuestas didácticas como primeros desempeños. Diseños alternativos. Programación, producción de medios y materiales didácticos, evaluación de los aprendizajes.

Relatos de experiencia: Escrituras pedagógicas. Textos de reconceptualización crítica y posicionamiento de las experiencias. Construcción de categorías teóricas de análisis e interpretación que den cuenta de las categorías sociales circulantes en el aula.

Historias de formación y trayectorias académicas. Biografías escolares. Registros y relatos de formación.

Narrativas y documentación pedagógica. Escritura de crónicas de clases (propias y de otros) y su análisis reflexivo, favoreciendo la reconceptualización y posicionamiento de los futuros docentes.

Implicancia y transferencia de teorías de aprendizaje en las salas.

Convivencia escolar. Conflictos.

Redacción de Informe de investigación cualitativa y pautas vigentes para su elaboración.

Bibliografía básica

Brailovsky, D.; Herrera, S.; Martins, M.; Santa Cruz, E.(s.f). (2008) Los Mitos en la Educación Inicial. Buenos Aires: Paidós. [Versión Electrónica].Recuperado de http://www.geocities.com/bibliografias/mitos.htm

Dirección General de Cultura y Educación (2008).*Diseños Curriculares para la Educación Inicial*. Provincia de Buenos Aires. [Versión Electrónica]. Recuperado de http://portal.educ.ar/debates/eid/ajedrez/curriculo%20inicial_2008_Pcia%20bs%20as.pdf

Dirección General de Cultura y Educación. (2009). Orientaciones didácticas para el nivel inicial. [Versión Electrónica].5°parte. 1ª ed. La Plata. Buenos Aires. Recuperado de http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/capacitacion/documentoscirculares/2009/orientacionesdidacticas5.pdf

Harf, R.; Pastorino, E.; Sarlé, P.; Spinelli, A.; Violante, R. y Windler, R. Raíces. (2002). *Tradiciones y Mitos en el Nivel. Dimensión historiográfico-pedagógica*. México: Cuadernos SEP

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (2006).*Cuadernos para el aula, Nivel Inicial.* [Versión Electrónica].Recuperado de http://www.me.gov.ar/curriform/cuadernos.html.
Ministerio de Educación de la Nación (2009). *Pensar la enseñanza.* Buenos Aires: Dirección de Educación Inicial.
Ministerio de Educación de la Nación (2012). *Políticas de Enseñanza. Actualizar el debate en la Educación Inicial.* Documento de trabajo. Buenos Aires. Argentina.
Ministerio de Educación de la Nación (2012). *Relatoria: Políticas de enseñanza y definiciones curriculares. Foro Nacional para la Educación Inicial.* Buenos Aires: Dirección Nacional de Educación Inicial.
Ministerio de Educación de la Nación. (2011). *Modelos Organizacionales en la Educación Inicial.* Buenos Aires. 1ª, ed. [Versión Electrónica]. Recuperado de http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/97068/4-ModelosOrganizacionales.pdf?sequence=1
Ministerio de Educación de San Juan (2013). *Diseño Curricular de la Educación Inicial.* Provincia de San Juan. Argentina.
Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, Nivel Inicial.* [Versión Electrónica].Buenos Aires. Recuperado de http://www.educaciencias.gov.ar/archivos/nap/nap-nivel_inicial.pdf.
Sarlé, P.M.y otros....(2010). *El juego en el Nivel Inicial. Propuestas de Enseñanza.* Serie, N°3. [Versión Electrónica]. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de http://www.oei.org.ar/web/images/stories/LINKN3.pdf
Spakowsky, E. (2011) *Prácticas Pedagógicas de evaluación en el Nivel inicial.* Rosario: Homo Sapiens.

PRÁCTICA IV

Denominación: Práctica IV: Residencia Pedagógica, Trabajo y Rol Docente

Formato: Residencia pedagógica

Régimen de cursada: anual

Ubicación en el diseño curricular: Campo de la Formación en la Práctica Profesional. 4° año.

Asignación horaria semanal y total para el estudiante:

Áulicas: 4 hs semanales; 128 hs. anuales.

Reloj: 2h 40m semanales; 85h 20m anuales.

Prácticas en terreno: 240 hs. áulicas

(120 hs. áulicas en Jardín de Infantes. 120 hs. áulicas en Jardín Maternal)

Finalidades formativas

- Facilitar la articulación de manera constante de las prácticas como lugares de reconstrucción y reelaboración del conocimiento, de recreación de propuestas y de innovación.
- Propiciar la comprensión de la situación de enseñanza como compleja en la que interjuegan múltiples factores.
- Promover procesos reflexivos en la práctica y sobre la práctica que permitan a los alumnos residentes reconsiderar el marco teórico con el que analizan, explican, orientan e implementan sus acciones pedagógicas
- Favorecer los espacios de debate, dialogo, creatividad, reflexión, confrontación, respetando la polisemia de opiniones dentro de un marco de respeto y tolerancia
- Favorecer la elaboración de diseños viables, para su implementación, a partir de un planteo teórico-crítico a la luz de los marcos teóricos.
- Ofrecer un proceso de enseñanza-aprendizaje, creativo, abierto y flexible que brinde una dinámica áulica favorable en los diferentes encuentros, guiando a los alumnos en la resolución de problemas y al arribo de conclusiones individuales y grupales.

- Plantear a través del desarrollo de talleres, el encuentro con pares y docentes en un ámbito que provoque opiniones y hábitos de vida democrática enriquecedores.
- Facilitar la elaboración de los miedos propios del inicio en la profesión docente.
- Visualizar *"el proceso de la práctica de residencia"* como una situación compleja, teniendo en cuenta las dimensiones epistemológicas, psicológicas, didácticas y socio-políticas culturales que se entrecruzan y entrelazan permanentemente
- Favorecer la alfabetización académica a través del análisis, la sistematización y comunicación de la información a través de la elaboración del producciones escritas e Informes

Marco conceptual

La Unidad curricular de práctica y residencia constituye un período de profundización y integración del recorrido formativo, en donde se combina el trabajo conceptual con la tarea en campo (Jardines Maternales y Jardines de Infantes) para lograr la construcción de su rol docente. Esta inserción requiere de un trabajo reflexivo que involucra la observación, el diagnóstico y la toma de decisiones para diseñar e implementar recorridos didácticos, secuencia de actividades, proyectos y/o unidades didácticas. El análisis y la reflexión de la propia práctica y de la práctica de otros a través de crónicas, registros, biografías y narrativas.

La unidad curricular de La Practica IV, Residencia Pedagógica, es un espacio donde el alumno tiene la posibilidad de articular los contenidos que se enseñan en otros espacios a lo largo de su trayectoria Educativa Profesional, tratando de re significar lo teórico y poder mirar la complejidad de las situaciones áulicas, por medio del análisis y la reflexión.

En las prácticas de residencia, se anudan sentidos cargados de diversidad y recurrencia, de continuidad, desplazamiento y ruptura, de esta manera se podría pensar a la práctica docente "residencia" a partir de tres ejes centrales del programa: formación, acción y reflexión, considerando el contexto diverso de la comunidad educativa y la posibilidad de la acción docente creativa. Por lo tanto la Práctica Docente "es una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso –maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia– así, como los aspectos políticos institucionales, administrativos y normativos que, según el Proyecto Educativo de cada país, delimitan la función del maestro" (Fierro, Cecilia: "Transformando la Práctica Docente".)

Por lo tanto siguiendo el marco explicativo del Diseño Curricular del Nivel Superior, se entiende por el termino Residencia; al período de profundización e integración del recorrido formativo que vehiculiza un nexo significativo con las prácticas profesionales. Implica una doble referencia permanente para los sujetos que la realizan: la Institución Formadora (ISFD) y las escuelas asociadas: Jardines Maternales y Jardines de Infantes.

Cabe destacar, respecto de la Residencia, la importancia de la combinación del trabajo conceptual con la tarea en el campo.

Se trabajarán procesos de construcción, deconstrucción y reconstrucción de la función docente, de tal modo de comprender y asumir una postura crítico-reflexiva de las prácticas, tratando de brindar propuestas que impliquen transformaciones que respondan a las demandas socio-culturales.

Se comienza a ejercer, en esta instancia, la toma de decisiones para la acción docente, involucrando a los estudiantes en la construcción de diseños áulicos formulados en torno a recorridos didácticos (secuencia de actividades) y unidades didácticas en distintos campos disciplinares, como hipótesis de trabajo anticipadoras de sus prácticas en las escuelas asociadas. Esta inserción en la escuela y en las salas requiere de un trabajo reflexivo que involucra la observación, el diagnóstico, el diseño, la implementación y sistematización de propuestas de enseñanza.

La reflexión se llevará a cabo en forma colectiva en distintas instancias (con los pares, docentes del ISFD, pudiendo incorporarse docentes de las escuelas asociadas, etc.). Para lo cual es necesario recurrir a dispositivos de metodologías de investigación-acción participativa, de investigación cualitativa, etc., que hagan posible la objetivación de las prácticas mediante crónicas, registros, narrativas que permitan el análisis reflexivo y compartido, desde categorías teóricas sobre las prácticas de otros y sobre la propia práctica.

Ejes de Contenidos

Práctica docente como comprensión de la realidad

Aproximación a la Institución y a las salas. Análisis del contexto. Construcción del porfolio.

La enseñanza como tarea central de la práctica docente

La sala: los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Trabajo con distintos agrupamientos. Construcción de categorías teóricas que den cuenta de las categorías sociales circulantes en el aula. Análisis e interpretación de los registros de las prácticas de los docentes de las escuelas donde realizarán la práctica docente intensiva.

Relatos de experiencia:

Análisis y reflexión de diseños áulicos

La organización curricular en plurisalas o salas multiedades

Rol docente: Elaboración de proyectos áulicos: las propias prácticas convertidas en objetos de estudio para ser apropiadas, construidas o reconstruidas:

Práctica docente – práctica de la enseñanza situada en la escuela asociada (jardín maternal y jardín de infantes)

Propuestas didáctico-curriculares: El proceso de diseño de la enseñanza situada: planificación de secuencias didácticas, itinerarios didácticos, unidades didácticas y proyectos, cronogramas diarios y/o semanales, integrando las diferentes unidades curriculares, respetando sus componentes estructurantes y el contexto.

La organización del tiempo y el espacio escolar según la edad de los alumnos.

La evaluación en ambos ciclos del nivel inicial.

Análisis y reflexión antes, durante y después de la acción de prácticas implementadas en la sala.

Derivaciones de enfoques y teorías pedagógico-didácticos. Implicancia y transferencia de teorías de aprendizaje en la sala del jardín maternal y de jardín de infantes.

Apertura al cambio, reconstrucción y eventual reajuste de su práctica docente.

Trabajo docente

El trabajo docente en el nivel inicial. La práctica docente como práctica social formadora de las nuevas generaciones Condiciones materiales, simbólicas y normativas del trabajo docente. Historias, tradiciones, metáforas y representaciones sociales sobre la identidad laboral docente que circulan en la Institución y en su contexto. Perspectiva ética del trabajo docente.

Problemáticas del nivel: el sentido de la obligatoriedad y la promoción automática en el Jardín de Infantes.

Relación Escuela-familias y con la comunidad Reuniones para padres: períodos inicial, de desarrollo y final. Proyectos con la comunidad

Redacción de Informe de investigación cualitativa y pautas vigentes para su elaboración.

Bibliografía Básica

Allaiud, A. (2002) Los residentes vuelven a la escuela. Aportes de la biografía escolar. En Davini, M (comp*) De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar* Cap. II Educ. Bs. As. Papers editores.

Andersson, A. Pereyra, L. Volturo, M.L. (2012) *Planificar para el jardín Maternal.* Buenos Aires: Novedades educativas.

De León, A., Malajovich, A., Moreau de Linares, L. (2001) *Pensando la educación infantil. La sala de bebés.* Buenos Aires: Ed Octaedro.

Edelstein, G., (2013) *Formar y formarse en la enseñanza.* Buenos Aires: Paidós

INFOD Proyecto CAIE (2007) *Como escribir relatos pedagógicos* Colección materiales pedagógicos.

Martín-Kniep, G (2001) Portfolios *del desempeño de maestros directivos. La sabiduría de la práctica.* Buenos Aires: Paidós.

MECyT (2006) *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Nivel Inicial.* Argentina.

MECyT –SJ (2012*) Diseño Curricular de Nivel Inicial.* Argentina.

Monserrat, A. (coordinadora) (2012*) Planificar la etapa 0-6, compromiso de sus agentes y prácticas cotidianas.* Barcelona: Graó.

Sanjurjo, L. (Coord.) (2009) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales.* Rosario: Homo Sapiens.

6. Propuestas para las Unidades de Definición Institucional

La inclusión de unidades curriculares de Definición Institucional en el Diseño Curricular brinda la posibilidad a los futuros docentes de elegir dentro de un repertorio posible y orientar la formación, dentro de sus intereses particulares. Por otra parte, permite que los Institutos formadores realicen adecuaciones al Diseño Curricular atendiendo a la definición de su perfil específico. Las UDI pueden adquirir diferentes formatos según sea conveniente a sus finalidades formativas: asignaturas, seminarios, talleres, ateneos (Res. 24-CFE-07).

Los estudiantes deben obtener la acreditación de 3 (tres) UDI para completar la Formación Inicial, para ello deberá optar entre un mínimo de 6 (seis) UDI que los ISFD deben ofrecer como instancias optativas. Se ha decidido, en acuerdo con los ISFD, que el UDI Educación Sexual integral revista carácter obligatorio.

A continuación se presentan algunas sugerencias de contenidos para las Unidades de Definición institucional. Éstas no agotan las posibilidades de los ISFD.

Las Unidades de Definición Institucional están abiertas a nuevas propuestas innovadoras, a las especificidades propias de cada ISFD, las necesidades planteadas por los estudiantes y los permanentes cambios que la sociedad demanda a la Formación Docente Inicial.

6.1. Propuestas de UDI del Campo de la Formación General

UDI: EDUCACIÓN EN Y PARA LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN INICIAL

Denominación: EDUCACIÓN EN Y PARA LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN INICIAL (Unidad de Definición Institucional)
Formato: Taller

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 4° año, 1° cuatrimestre

Asignación horaria semanal y total del estudiante (horas cátedra y reloj):

Cátedra: 4 hs. semanales Total: 64 hs. cuatrimestrales

Reloj: 2h 40 m semanales. Total: 42hs. 40m cuatrimestrales.

Finalidades formativas

- Reflexionar sobre la atención a la diversidad, tendiente a la construcción de una escuela comprensiva, pluralista y democratizadora.
- Conocer y analizar el marco conceptual que sustenta la Educación en y para la diversidad.
- Reconocer los derechos de las personas con discapacidad y la normativa vigente.
- Identificar las principales características, causas y posibilidades educativas presentes en niños con dificultades de aprendizaje, diferentes déficits y trastornos de desarrollo.
- Reconocer la importancia de la detección de necesidades educativas diferenciadas y el diseño de la configuraciones de apoyo en la Educación Inicial.
- Valorar el abordaje interdisciplinario en la atención de las necesidades de cada alumno y el diseño de estrategias de estimulación temprana.

Marco conceptual

El nuevo desafío en la Educación Inicial consiste en dar respuestas diferenciadas a las necesidades individuales que existen entre los alumnos y ofrecer nuevas formas de enseñanza. Una escuela para todos, capaz de incluir las diversidades en pos de un proyecto escolar sin chicos excluidos o marginados.

La diversidad es patrimonio de lo humano, y está presente en todos los ámbitos: político, social, cultural, económico, biológico, emocional. Se considera lo diverso como una riqueza capaz de ser recuperada y no como un problema, dado que el éxito o fracaso en el aprendizaje depende de múltiples factores: el contexto social, económico, cultural y ambiental, factores psicológicos, características individuales, y condiciones curriculares e institucionales.

La Declaración de Salamanca (1994) establece que "La integración y la participación forman parte de la dignidad humana, y del disfrute y ejercicio de los derechos humanos. En el campo de la educación esta situación se refleja en el desarrollo de estrategias que posibiliten una auténtica igualdad de oportunidades".

Por su parte, la Ley de Educación Nacional N° 26.026 establece en sus art. 79° y 80° que el Estado Nacional, a través del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y el Consejo Federal de Educación, desarrollará políticas de promoción de la igualdad educativa, las que deberán "asegurar las condiciones necesarias para la inclusión, el reconocimiento, la integración y el logro educativo de todos los /as niños/as, jóvenes y adultos en todos los niveles y modalidades, principalmente los obligatorios". En el art. 93° establece además, que "Las autoridades educativas jurisdiccionales organizarán o facilitarán el

diseño de programas para la identificación, evaluación temprana, seguimiento y orientación de los/as alumnos/as con capacidades o talentos especiales y la flexibilización o ampliación del proceso de escolarización".

En esta línea, la incorporación en la propuesta curricular del ISFD de una unidad didáctica de definición institucional abocada al abordaje de esta problemática enriquece la propuesta formadora y abre camino a la formación permanente sobre necesidades más específicas. Más aún, en la formación de docentes de Nivel Inicial, en el cual la detección y evaluación de las problemas de aprendizaje y/o discapacidades, temporales o permanentes, constituye un acto primordial y requiere un abordaje interdisciplinario. Implica conocer los perfiles evolutivos del niño, las potencialidades de desarrollo y de aprendizaje, las especificidades de cada déficit y sus implicaciones en el aprendizaje; valorando al mismo tiempo, el diseño de estrategias y los recursos que se requieren en cada caso para lograr su inclusión desde temprana edad.

Para el logro de esta propuesta es necesario el compromiso de todos los actores institucionales y el desarrollo de un proyecto institucional que contemple el conjunto de respuestas educativas y adecuaciones curriculares y configuraciones de apoyo al aprendizaje requeridas para poder trabajar desde la heterogeneidad de los alumnos en el aula.

Ejes de contenido

La atención a la diversidad.

Concepto de diversidad, atención a la diversidad, inclusión e integración. La escuela inclusiva. Condiciones. Derechos de las personas con discapacidad. Normativa vigente.

El trabajo con la diversidad en el Nivel Inicial. Aceptación y valoración de la diversidad en el aula. Aplicación de los distintos enfoques teóricos a la realidad educativa del Nivel Inicial: posibilidades y limitaciones.

La prevención y detección temprana en el Nivel Inicial

La educación de los niños en los primeros años de la vida: avances y desafíos. La estimulación temprana: definición. La estimulación del lactante, del desarrollo motor, del lenguaje.

La prevención y detección temprana. Definición, causas, principales características y respuestas educativas para los trastornos del desarrollo, discapacidad intelectual, sensorial, neuro-motora y problemáticas vinculadas al contexto social y cultural.

La diversidad cultural. Diferentes enfoques de abordaje: la mirada puesta en la carencia o en la posibilidad. La inclusión de los pueblos originarios: su cultura y necesidades. Interculturalidad y bilingüismo.

La educación inclusiva en el Proyecto Educativo Institucional

El Valoración de la escuela como ámbito de inclusión abierto a la diversidad. Apertura a los nuevos roles y funciones de la educación inicial y el trabajo colaborativo.

Respuestas educativas en la educación común: adecuaciones de acceso, curriculares y socio-afectivas o de contexto. El ajuste de la programación a las necesidades individuales: configuraciones de apoyo al aprendizaje. El trabajo interdisciplinario.

Bibliografía básica

American Psychiatric Association (APA) (2013) DSM-5. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. 5ª edición.

Abramowski, A. (2006) Educar la mirada. Reflexiones a partir de una experiencia de Formación Docente. Argentina: FLACSO.

Arnaiz, P. (2003) Educación inclusiva: una escuela para todos. Málaga: Ediciones Aljibe.

Blanco, R. (2004). La equidad y la inclusión: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva. RINACE*. I.S.S.N. versión electrónica: 0718-7378. Disponible en: http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.htm

Benvenuto, A. (2010) ¿Cómo hablar de diferencias en un mundo indiferente? Recuperado de http://www.psicoalaisis-s-p.com.ar/saber.html

Casal, V. y Roccella, L. (2013) Inclusión educativa: modelo para armar. Trabajo presentado en el Encuentro Latinoamericano de Infancia y Educación, área temática: formación de docentes de infancia. Disponible en http://www.academia.edu/3169254/Inclusion_educativa_modelo_para_armar

Casal, V. (2014) Configuraciones de apoyo para la inclusión educativa y sistemas de actividad" Avances de un estudio en el nivel inicial, trabajo presentado en el VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología.

Casal, V. y Roccella, L. (2014) Tematizar la Inclusión Educativa desde la Formación Inicial de Educadores y durante la Práctica Docente. I Simposio Internacional del Observatorio de Discapacidad. Universidad de Quilmes. Buenos Aires. Argentina. 11 y 12 de septiembre de 2014.

Convención de los Derechos de las Personas con discapacidad (aprobada por Ley 26379 en la República Argentina-2008)

Duck, S. (2010) Claves de la formación de profesores para escuelas inclusivas. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva. RINACE*. I.S.S.N. versión electrónica:0718-7378. http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4num2/Revista_Inclusiva_Vol4_N%C2%B02.pdf.

Unesco (2004) Dossier: Educar en la Diversidad. Material de formación docente. Proyecto "Educar en la diversidad en los países del MERCOSUR". Disponible en http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/educar_diversidad.pdf

Vergara, M. y Ríos, A. (2010) Diversidad cultural: un reto para las instituciones educativas. México: Edit. De la Universidad de Guadalajara.

Yadarola, M. E. (2006). Una mirada desde y hacia la Educación Inclusiva. *Boletín Electrónico de IntegraRed*. Mayo de 2006. Publicado en: *http://www.integrared.org.ar/links_internos/06/notas/04/index.asp*

Documentos del Ministerio de Cultura y Educación:

Diseño Curricular de Nivel Inicial. Provincia de San Juan.

Ley Nacional de educación Nº 26.206 (2006)

Sitio WEB: Biblioteca Virtual sobre Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad. http://bibliotecavirtualinclusion.blogspot.com.ar/

6.2. Propuestas de UDI del Campo de la Formación Específica

UDI: EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

Denominación: EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL (Unidad de Definición Institucional de carácter obligatorio)

Formato: Taller

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 4º año, 1° cuatrimestre

Asignación horaria semanal y total del estudiante (horas cátedra y reloj):

Cátedra: 4 hs. semanales Total: 64 hs. cuatrimestrales

Reloj: 2h 40 m semanales. Total: 42hs. 40m cuatrimestrales.

Finalidades formativas

- Garantizar el cumplimiento del derecho de niñas, niños y jóvenes a recibir educación sexual integral en todos los establecimientos públicos de gestión estatal y privada.
- Promover la adquisición de competencias sobre aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos, éticos, jurídicos y económicos de la educación sexual integral.
- Ofrecer oportunidades de ampliar el horizonte cultural desde el cual cada niño, niña o adolescente desarrolla plenamente su subjetividad, reconociendo sus derechos y responsabilidades, así como los de otras personas.
- Expresar, reflexionar y valorar las emociones y sentimientos presentes en las relaciones humanas con respecto a la sexualidad; reconociendo, respetando y haciendo respetar los derechos humanos.
- Propiciar el conocimiento del cuerpo humano, brindando información sobre la dimensión anatómica y fisiológica de la sexualidad y promoviendo hábitos de cuidado del cuerpo y promoción de la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular.
- Favorecer una educación en valores y actitudes relacionados con la solidaridad, el amor, el respeto a la intimidad propia y ajena, el respeto por la vida y la integridad de las personas y con el desarrollo de actitudes responsables ante la sexualidad.
- Promover aprendizajes de competencias relacionadas con la prevención de las diversas formas de vulneración de derechos (maltrato infantil, abuso sexual, trata de niños), así como aprendizajes basados en el respeto por la diversidad y el rechazo por todas las formas de discriminación.

Marco conceptual

El Espacio de Definición Institucional Educación Sexual Integral se basa en lo establecido en la Ley N° 26150 (Programa Nacional de Educación Sexual Integral).

Se parte de definir a la Educación Sexual Integral como "el espacio sistemático de enseñanza y aprendizaje que promueve saberes y habilidades para la toma de decisiones conscientes y críticas en relación con el cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, el ejercicio de la sexualidad y de los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes.

- Comprende contenidos de distintas áreas y/o disciplinas, y considera situaciones de la vida cotidiana del aula y de la escuela, así como sus formas de organización.
- Responde a las etapas del desarrollo de las alumnas y los alumnos.
- Se incluye en el proyecto educativo de la escuela.
- Promueve el trabajo articulado con centros de salud, las organizaciones sociales y la familia". (Programa Nacional de Educación Sexual Integral)

La inclusión de la enseñanza y aprendizaje de la Educación Sexual Integral en todos los niveles del sistema educativo implica cumplir con la obligatoriedad del Estado y la responsabilidad social de las instituciones escolares y de los docentes de garantizar el cumplimiento de los derechos de niños, niñas y adolescentes, que son de rango constitucional.

En el caso de la Formación Docente, hay que tener en cuenta el rol protagónico que ocupan los docentes en ofrecer a los alumnos oportunidades formativas integrales en la temática de la sexualidad. Este rol requiere la implementación de acciones sistemáticas que ofrezcan a los futuros docentes la posibilidad de alcanzar una sólida formación.

Por ello, este espacio busca brindar a los alumnos conocimientos y experiencias pedagógicas validadas y actualizadas que les permita una comprensión integral de la salud, de la sexualidad humana, del rol de la escuela y del docente en la temática; así como de habilidades y estrategias metodológicas apropiadas para el trabajo de los contenidos en el aula. De modo tal de incluir en dicha formación la posibilidad de trabajar sus incertidumbres, prejuicios o estereotipos, para poder así separar su responsabilidad en cuanto a la educación sexual del terreno de las opiniones y experiencias personales.

Es importante que el futuro docente construya una visión crítica de los distintos modelos hegemónicos de manera de poder combinar los aportes de las distintas posturas, evitando reduccionismos de cualquier tipo, tendiendo a un abordaje integral de la temática en el marco de los derechos humanos.

El enfoque de este espacio abarca diferentes dimensiones: lo cognitivo, lo afectivo y las prácticas concretas referidas a lo social.

En lo cognitivo, suministra información científicamente validada y acorde a cada etapa del desarrollo; así mismo trabaja sobre los prejuicios y las creencias que sostienen actitudes discriminatorias y el conocimiento de derechos y obligaciones.

Respecto a lo afectivo, posibilita el desarrollo de capacidades emocionales como la solidaridad, la empatía, la expresión de los sentimientos en el marco del respeto por los demás.

En cuanto al saber hacer referido a lo social, se promueve la adquisición de prácticas tales como la posibilidad de negarse ante la coacción de los otros, el fortalecimiento de conductas de cuidado personal y colectivo de la salud y también las habilidades psicosociales como la expresión de sentimientos y afectos.

Así, se fortalecerá el lugar y responsabilidad que tienen los docentes en su carácter de adultos y docentes frente a los niños, niñas y adolescentes.

Transitamos una época de incertidumbres de dudas, replanteos y a veces de muchas frustraciones, por ello constituye un desafío importante pensar los mejores modos en que se pueda acompañar y promover el desarrollo de la educación sexual integral como un componente importante para una vida plena.

Ejes de contenido

La Educación Sexual Integral: Marco normativo. Educación Sexual Integral. Ley 26150. Antecedentes normativos nacionales más destacados. Ley de Identidad de Género.

El conocimiento del propio cuerpo y la sexualidad:

Sexualidad y Genitalidad. Evolución psicosexual. Dimensiones de la sexualidad: Biológica – Reproductiva, Socio – Afectiva, Psicológica y Ético – Moral, Jurídica y Económica. Sexo y Género. Masturbación. Homosexualidad. Hijos de padres del mismo sexo. Exploración de creencias y representaciones sobre la sexualidad humana.

El conocimiento y exploración del contexto en el Nivel Inicial: distintas formas de organización familiar, juego, trabajos, etc. El desarrollo de competencias y habilidades psicosociales en la Educación Inicial: reconocimiento y expresión de los sentimientos, emociones, afectos y necesidades propios y el reconocimiento y respeto por los sentimientos, emociones y necesidades de los/as otros/as.

La Identificación y valoración de las diferencias físicas de las personas como aspectos inherentes del ser humano que lo hacen único e irrepetible, permitiéndoles comprender la importancia de la diversidad. Identificación de las partes del cuerpo. Utilización de vocabulario. La promoción de conocimientos básicos del proceso de gestación y nacimiento. Adecuaciones a los interrogantes que vayan surgiendo ante las propias inquietudes de los niños y niñas, con lenguaje simple y a través de explicaciones sencillas.

El cuidado del propio cuerpo. El conocimiento y adquisición de hábitos relacionados con el cuidado de la salud, la higiene y seguridad personal y la de los otros/as. La prevención del abuso infantil. Maltrato infantil. Trata de personas.

La escuela y la educación sexual integral: La Escuela y la Educación Sexual Integral como espacio transversal en el Nivel Inicial. Escuela, familia, comunidad y Educación Sexual Integral. Talleres para padres. La programación de la Educación sexual. Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral en el Nivel Inicial. Contenidos y propuestas para el aula.

Bibliografía básica

Aller Atucha, L. M (1991) *Pedagogía de la sexualidad humana.* Buenos Aires, Editorial Galerna.
Barragán Medero, F. (1991). *La educación sexual. Guía teórica y práctica.* Barcelona: Paidós.
Benegas, M. (2007) *Educación sexual en el Nivel Inicial.* Buenos Aires: Ministerio de Educación.
Bianco, M y Re, M. (2006) *Qué deben saber madres, padres y docentes sobre Educación Sexual y VIH/SIDA.* Buenos Aires: Ministerio de Educación, GCBA.
Lamas, M. (1986) La antropología feminista y la categoría género. *Revista Nueva Antropología,* noviembre, año/vol. VIII, número 030. Universidad Nacional Autónoma de México. Distrito Federal, México.
Lanantuoni, E. (2008) *Pedagogía de la Sexualidad.* Buenos Aires: Ed. Bonum.
Ley de Educación Nacional N º 26.206. Año: 2006.
Ley Nacional de Educación Sexual Integral. N º 26.150. *Programa Nacional de Educación Sexual Integral.* Sancionada el 4 de octubre del 2006 y promulgada el 23 de octubre del 2006.
Martín, O. y Martin, E. M. (2005) *Didáctica de la Educación Sexual.* Madrid. Ed.SB.
Messina, L. y Otras (2008) *Educación Afectivo-sexual para la ESB. Una mirada desde el cono urbano bonaerense. Propuestas para el aula* .Buenos Aires: Ed. UM. Universidad de Morón.
Ministerio De Educación De La Nación. *Ejercicio del derecho a una Educación Sexual Integral (ESI) en la Escuela Primaria – DGCyE".* Módulo I y II (Digitalizado).
Morgade, G: (2001) *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón.* Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.
Programa Nacional de Educación Sexual Integral. (2009) *Educación Sexual Integral para la educación primaria.* Serie Cuadernos ESI. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
Programa Nacional de Educación Sexual Integral. (2011) *Educación Sexual Integral. Para charlar en familia.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
Programa Nacional de Educación Sexual Integral. (2011.) *Educación Sexual Integral. Contenidos y actividades para el aula.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
Rabinovich, J. (2009) *Educación sexual desde la primera infancia. Información, salud y prevención.* Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
Turriaga, M., Olivieri, L. y otros (2011). *Educación Sexual Integral. Orientaciones para padres.* Buenos Aires: CONSUDEC
Weiss, M. y Greco, B. (1995) *Charlando sobre nuestra sexualidad.* Buenos Aires: Troquel.

UDI: ALFABETIZACIÓN INICIAL

Denominación: ALFABETIZACIÓN INICIAL (Unidad de Definición Institucional)

Formato: Taller

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 4° año, 2° cuatrimestre

Asignación horaria semanal y total del estudiante (horas cátedra y reloj):

Cátedra: 4 hs. semanales Total: 64 hs. cuatrimestrales

Reloj: 2h 40 m semanales. Total: 42hs. 40m cuatrimestrales.

Finalidades formativas

- Analizar la importancia de la alfabetización en la sociedad actual.
- Consolidar saberes lingüísticos en relación con la producción y comprensión escrita y oral de la lengua.
- Introducir en el conocimiento de diferentes perspectivas en el estudio de la enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel de la Educación Inicial.
- Analizar diversas situaciones de enseñanza que propician el uso de la lengua escrita desde una perspectiva comunicacional.
- Aportar conocimientos acerca de aspectos teóricos y metodológicos de la Alfabetización Inicial.
- Promover la enseñanza como una práctica social compleja y multidimensional que requiere de planificación.
- Analizar los diseños curriculares y su dimensión legal y política y sus contradicciones y coincidencias con las prácticas pedagógicas en las salas de Educación Inicial.
- Motivar la valoración crítica y empleo fluido de las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas para el propio aprendizaje y como recursos para la lectura y la escritura en el Nivel Inicial.

Marco conceptual

El niño adquiere la lengua oral en el seno familiar y se va desarrollando a medida que va creciendo. Es allí donde se producen los primeros contactos con la lengua escrita que será más enriquecedor en algunos casos o más desfavorable, en función de las posibilidades alfabetizadoras que su entorno le brinde.

La escuela es la institución que tiene a su cargo la misión indelegable de alfabetizar a los niños y, en este sentido, el Nivel Inicial juega un rol preponderante ya que tiene que propiciar la inserción de los niños en la sociedad letrada y para ello, debe brindar diversas situaciones didácticas en las que la lengua escrita tenga un uso concreto, en una situación comunicativa determinada.

Hoy, muchos teóricos enfatizan que de 0 a 8 años se da el período más importante para el desarrollo de la alfabetización. Por tanto, se manejan algunas denominaciones que entrañan cambios de paradigmas que resulta imperativo revisar. Se habla de alfabetización emergente (a partir de la década del 50): es la que se da en niños/niñas que provienen de hogares letrados, en los que se los prepara de diversas y espontáneas maneras para que lean y escriban.

Por otra parte, la sociedad nos brinda constantemente, un ambiente letrado: hoy en día, es imposible insertarse en ella desconociendo la lengua escrita. Ésta es un objeto de uso que tiene funciones y propósitos determinados: leer para informarnos, para realizar algo (por ejemplo, una receta de cocina), por placer; escribir para comunicar una idea, para guardar memoria, etc. La sala maternal y el Jardín de Infantes deben incluir, en sus prácticas cotidianas, los variados usos sociales de la lengua escrita. En otras palabras, la lectoescritura debe constituirse en objeto de enseñanza en el marco de prácticas comunicativas y sociales: prácticas con *textos reales en contextos concretos de comunicación.*

El Nivel Inicial debe comunicar esas prácticas de lectura y escritura, orientadas por un propósito comunicativo en las que los niños encuentren razones significativas para leer y escribir, garantizando la interacción con variados textos y promoviendo la creación de una comunidad de lectores en la sala.

Este tipo de alfabetización depende de la exploración del niño y niña, de sus experiencias con la mediación del docente en la sala y de la exploración de diversos y variados portadores textuales aún más con aquellos niños cuyos entornos son más vulnerables y poco propicios para la alfabetización.

Surge, así, un concepto más social e Inclusivo: la alfabetización temprana.

Esta alfabetización temprana requiere de una fuerte interacción social, de un papel activo del/de la maestro/a y del niño/niña, de entender para qué se lee y se escribe, respetando las formas no convencionales de escritura de los niños pero brindando instancias de acercamiento a las formas convencionales, a partir de lo más conocido por el niño, como por ejemplo "nombre propio".

Un trabajo que requiere, sin duda, de acciones y estrategias cooperativas que comienzan en la Educación Inicial y siguen articulándose —secuenciadamente— con las acciones y estrategias propias de la Educación Primaria y van articulando la alfabetización temprana con la alfabetización inicial, trayecto específico del Primer Ciclo de la Escuela Primaria. Las intervenciones del maestro y de la maestra, el método o el enfoque elegido para alfabetizar, el seguimiento de este largo proceso (que no se agota en el inicio de la escolaridad), constituyen un elemento clave que redundará en un buen desempeño del niño/niña, o lo conducirá al fracaso que se traduce en la repitencia, en el analfabetismo funcional o, en el peor de los casos, en el abandono escolar. Por ello, el Nivel Inicial debe asumir el propósito fundamental en cuanto a alfabetización: posibilitar la inserción de los niños en la cultura escrita.

Es por ello que a los estudiantes de Profesorado se les debe plantear en primer término en qué consiste el complejo campo de la alfabetización, cuáles son las instancias que van determinando su desarrollo y en qué etapas de la formación integral del sujeto se cumplen.

En segundo término el estudiante debe conocer a fondo los distintos métodos y/o enfoques de alfabetización, sus alcances, sus problemas, a qué logros han llegado o por qué han fracasado (lo cual incluye revisar sus bases epistemológicas y contextualizarlos históricamente), con el fin de llevar este saber a la experiencia de implementar, en la práctica docente, la didáctica de un enfoque críticamente seleccionado.

Se debe entender que alfabetizar implica que el alfabetizando pueda convertirse paulatinamente en un escritor y en un lector autónomo, que comprenda lo que significa leer y escribir, para qué lo hace y cómo lo hace. Que descubra la potencialidad que encierran la lectura y la escritura en lo que respecta a volverse intérprete (lo que conlleva atender los implícitos), a ser crítico, a poder asentir o disentir con fundamento, a crear, a convertirse, en definitiva, en un lector y escritor activo.

Esta alfabetización temprana no está desprovista de una mirada política —nunca ingenua— ya que posibilita la formación de la ciudadanía, y es por ello que no termina en el inicio de la escolaridad, sino que se sostiene en el tiempo, siempre acompañada por el/la maestro/a, en lo que algunos autores, como por ejemplo Sara Melgar, llaman alfabetización avanzada.

Será de vital importancia la presencia de la literatura que resulte significativa, movilizadora para el niño/niña, así como de toda clase de portadores de textos también significativos e interesantes. El estudiante de profesorado —como futuro docente— se comprometerá con la idea de que escritura y lectura son procesos que se ahondan, que se profundizan, pero que nunca se clausuran.

De esta alfabetización temprana dependen en buena medida: la alfabetización inicial, la avanzada, y la alfabetización académica (o en Formación Docente para los IFD) porque constituye la base común a todas las áreas, campos del saber y, por supuesto, de la vida cotidiana y sus haceres[17].

Ejes de contenidos

La alfabetización en la sociedad actual. La lengua oral y la lengua escrita: similitudes y diferencias.

Alfabetización emergente. Alfabetización temprana. Alfabetización inicial, académica y avanzada. Contextos propicios.

Los métodos analíticos. Los métodos sintéticos: análisis críticos.

Los enfoques psico-socio-lingüísticos y sus derivaciones: bases epistemológicas.

Estrategias didácticas apropiadas para el Jardín de infantes. Simulaciones áulicas. Metacognición.

Fracaso escolar, fracaso del aprendizaje en relación a la alfabetización.

Alfabetización Inicial inclusiva o excluyente de la escuela de las sociedades letradas. Políticas alfabetizadoras.

La importancia de la Literatura en la alfabetización en el Jardín Maternal y el Jardín de Infantes.

Alfabetización y el mercado editorial: análisis y reflexión.

Aporte de las TIC a la alfabetización inicial: influencia de las TIC en las prácticas de lectura y escritura. Cambios en los códigos de comunicación.

Criterio de selección y jerarquización de contenidos, relacionados con la alfabetización, para la Educación Inicial.

Abordajes didácticos en el Jardín Maternal y en el Jardín de Infantes.

Documentos Curriculares jurisdiccionales y nacionales para la Educación Inicial. Análisis y reflexión.

Alfabetización y evaluación

Bibliografía básica

Alvarado, M. (2001) Enfoques en la enseñanza de la escritura. En Alvarado, M. y otros. *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires, Manantial.

Borzone de Manrique, A. y Signorini, (1988) Del habla a la escritura: la conciencia lingüística como una forma de transición natural. *Lectura y Vida*, Nº 9.

Borzone, A. M. (1999) Conocimientos y estrategias en el aprendizaje inicial del sistema de escritura. *Lingüística en el aula*, Año 3, Número 3. Centro de investigaciones lingüísticas. Facultad de Lenguas. Universidad Nacional de Córdoba.

Braslavsky, B. (2003) *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*. Buenos Aires, F.C.E.

Chartier, A. M. (2003) *Enseñar a leer y escribir, una aproximación histórica*. México: Fondo de cultura económica.

Daviña, L. (1999): *Adquisición de la lectoescritura. Revisión crítica de métodos y teorías*. Rosario: Homo Sapiens.

Ferreiro, E. et al. (2000) Sistemas de escritura, construcción y educación. A veinte años de la publicación de Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Rosario: Homo Sapiens.

Ferreiro, E. (2006) Nuevas tecnologías y escritura. *Revista Docencia del Colegio de Profesores de Chile*, año XI, nº 30,

[17] Adaptación Fundamentación de Alfabetización Inicial (2009). Diseño Curricular para la Formación Inicial del Profesorado de Educación Inicial. Prov. de Santa Fe.

Finocchio, A. M. (2005) Escribir en la escuela. Módulo. Diploma Superior en Lectura, escritura y educación. Buenos Aires, FLACSO Virtual.

Lahire, B. (2008). Escrituras domésticas. La domesticación de lo doméstico. *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*, 29, 3, septiembre (pp. 6-23)

Melgar, S y Zamero, M. (2006) *Todos Pueden Aprender*, Módulo Lengua, Buenos Aires: Unicef.
Melgar, Sara. (2005) *Aprender a pensar: las bases para la alfabetización avanzada*. Buenos Aires: Papers.
Ministerio De Cultura y Educación. (2009-2010) Cuaderno de sugerencias didácticas para la enseñanza de la alfabetización inicial. Buenos Aires: MEC
Ministerio De Cultura y Educación. (2009-2010) *La formación docente en alfabetización inicial*. Buenos Aires: MEC
Ministerio De Cultura y Educación. (2009-2010) La formación docente en alfabetización inicial como objeto de estudio. 1er estudio nacional. Buenos Aires: MEC
Ministerio De Cultura Y Educación. (2009-2010) La formación docente en alfabetización inicial: Literatura inicial y su didáctic. Buenos Aires: MEC
Prato, N. L. (1991) Abordaje de la lectura y la escritura desde una perspectiva psicolingüística. Buenos Aires: Ed. Guadalupe.
Pujato, B. (2009) El ABC de la alfabetización. Buenos Aires: Ed. Homo Sapiens.

UDI: EDUCACIÓN TECNOLÓGICA

Denominación: EDUCACIÓN TECNOLÓGICA (Unidad de Definición Institucional)

Formato: Taller

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 4° año, 1° cuatrimestre

Asignación horaria semanal y total del estudiante (horas cátedra y reloj):

Cátedra: 4 hs. semanales Total: 64 hs. cuatrimestrales

Reloj: 2h 40 m semanales. Total: 42hs. 40m cuatrimestrales.

Finalidades formativas

- Identificar los propósitos del área para comprender el qué, el cómo y el para qué de la Educación Tecnológica.
- Desarrollar una visión sistémica de los distintos aspectos que intervienen en la realidad circundante para poder alcanzar un pensamiento globalizador e integrador.
- Valorar el trabajo en equipo y de las técnicas de organización generando confianza para enfrentar problemas.
- Identificar los campos de acción e interacciones entre Tecnología, Ciencia y Técnica.
- Diseñar propuestas de actividades áulicas para lograr los objetivos de la Educación Tecnológica en el Nivel Inicial y que se integren con otras áreas, especialmente Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.
- Comprender que la enseñanza de la Educación Tecnológica se realiza a través de la exploración y el descubrimiento de fenómenos técnicos en forma lúdica y resolver problemas técnicos por medio de construcciones, reinvenciones y experimentaciones.

- Identificar el conocimiento disciplinar, relacionados con los sistemas tecnológicos, los procesos que en ellos ocurren y el impacto y/o efectos que generan tanto en la sociedad, en el medio ambiente como en el mundo artificial.
- Identificar a través de los procedimientos de resolución de problemas y del análisis de las relaciones entre la forma/función, la dependencia de la forma con respecto a la finalidad, el material y el procedimiento de fabricación.
- Desarrollar la comunicación, tanto verbal como no verbal, las habilidades constructivas y el análisis técnico para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Marco conceptual

La tecnología se caracteriza por la existencia concreta, en el tiempo y el espacio, de un campo de fenómenos como resultado de la acción intencionada y organizada del hombre (acción técnica) sobre la materia, la energía y la información, que da lugar a una serie de artefactos y procesos que constituyen nuestro entorno artificial.

Está presente en la vida diaria y desde la escuela es importante desarrollar desde muy pequeños una concientización de la influencia que tiene, ya sea desde el punto de vista de su desarrollo como del control de los efectos que produce. Lo que se espera es que los niños puedan plantearse interrogantes y ser capaces de encontrar respuestas acerca de algunas de las relaciones entre la técnica y el modo en que las personas resuelven problemas de la vida cotidiana (Orta Klein et al. 2007).

La Educación tecnológica surge al enfocar determinados problemas técnico sociales dentro de un cierto marco histórico, económico y sociocultural. En el nivel inicial se trata de aprehender las características de las formas técnicas elementales y de comprender su valor funcional. La Tecnología es mirada desde una concepción socio-técnica y toma nociones organizadoras las de 'cambio', 'continuidad' y 'diversidad'. Esto es la indagación sobre la continuidad y los cambios que experimentan las tecnologías a través del tiempo y el interés de la coexistencia de tecnologías diferentes en una misma sociedad o en culturas específicas (Fraga Rodríguez, 2011).

Así en la enseñanza cobra relevancia el concepto de "sistema", y son objeto de estudio los sistemas técnicos que procesan materiales, energía o información, mediante operaciones tales como la transformación, el transporte o el almacenamiento. Se apunta hacia la comprensión, en principio, de la diferencia entre los procesos naturales y los artificiales, es decir, a la producción económica generada por las voluntades humanas.

La Educación Tecnológica, como espacio curricular, se propone promover en la formación de las alumnas del Profesorado de Educación Inicial, en experiencias tanto en el desarrollo de la capacidad de identificar y resolver problemas técnicos como en una mirada que identifique a la tecnología como un aspecto fundamental de la cultura, favoreciendo nuevos vínculos de los alumnos con el medio tecnológico en el que están inmersos. Así, los futuros docentes se prepararán para que en la escuela los niños sean iniciados en el estudio de lo que algunos autores denominan "la cultura tecnológica" (Orta Klein y Cwi, 2007).

La cultura tecnológica abarca un amplio espectro que comprende teoría y práctica, conocimientos y habilidades. Por un lado los conocimientos (teóricos y prácticos) relacionados con el espacio construido en el que desarrollamos nuestras actividades y con los objetos que forman parte del mismo, y por el otro las habilidades, el saber hacer, la actitud creativa que nos posibilite no ser espectadores pasivos en este

mundo tecnológico en el que vivimos; en resumen abarca las competencias que nos permitan una apropiación del medio como una garantía para evitar caer en la alienación y la dependencia, y además poder así colaborar en la conservación y mejoramiento del medio (natural y artificial) en el que se desarrolla la vida humana (Gay, 1997).

Las actividades de enseñanza procurarán desarrollar puntos de vista comprensivos y críticos frente al mundo fuertemente artificial construido por las sociedades. La propuesta pedagógica intenta ampliar el universo de alumnos para que puedan resolver problemas, seleccionando los medios más adecuados y diseñando sus propios productos. La producción comprende los procesos artesanales e industriales, la técnica de procedimientos y la de fabricación.

La comprensión de los problemas de la forma y de la relación entre la forma y función debe iniciarse en la etapa escolar. En la enseñanza inicial, los alumnos deben tener la posibilidad de realizar experiencias elementales con herramientas, instrumentos y materiales, así como realizar montajes y desarmados. Los procedimientos artesanales que predominan en ese nivel constituyen la base para la posterior comprensión del trabajo de las máquinas y de la producción industrial. "Se busca que los chicos reflexionen sobre sus capacidades para la planificación y el control de sus acciones y sobre el modo de utilizar de manera intencional y deliberada los procedimientos relacionados con la resolución de problemas". [...](Orta Klein y Cwi, 2007, p.6).

La tecnología tiene un "lenguaje" propio que involucra formas de representación y de comunicación, con la intención de volver más eficiente el diseño, el uso de un determinado artefacto o el proceso de producción de algún tipo de producto. Dibujando se interioriza el hacer concreto (Piaget), es decir, la acción concreta se traduce en términos del lenguaje simbólico y esto desarrolla el pensamiento técnico y la imaginación. Acompaña estos procesos, el lenguaje verbal ya que constituye un importante medio para la comprensión y la comunicación de los fenómenos técnicos y expresar su acción y su pensamiento.

La enseñanza de la Educación Tecnológica en el Nivel Inicial, se relaciona con las ciencias sociales y las ciencias naturales, por medio de temas interdisciplinarios y de unidades o secuencias didácticas se integran los aspectos técnicos, económicos, sociales y del mundo natural; sobre la base del trabajo práctico, pueden realizarse las primeras exploraciones del mundo laboral (Ullrich, 1997).

Conocer el ambiente natural implica para el niño, indagar objetos de su entorno, las propiedades de los mismos, los materiales, explorar los fenómenos que pueden provocar a partir de su accionar, reconocer procesos y cambios. La presencia de los elementos y fenómenos naturales, en la vida cotidiana, constituyen el punto de partida para trabajar en el Nivel Inicial. (Diseño Curricular Jurisdiccional de la Provincia de San Juan, 2009).

Ejes de contenido

La tecnología como proceso sociocultural

La tecnología como actividad humana y objeto de reflexión. Ciencia-técnica y tecnología. Diferencias y relaciones. Descubrimiento, invención e innovación. Predicción científica- Prevención Tecnológica.

Historia de la Tecnología. Los cambios y continuidades de los procesos tecnológicos. La tecnología como productora de bienes, procesos y servicios. Las ramas de la tecnología y su relación con el sistema productivo. Tecnologías blandas y duras. Modos de producción: industrial y artesanal. Reconocimiento de la relación productiva y las actividades tecnológicas Relaciones entre tecnología, sociedad, cultura y medio ambiente. Niveles de valoración de los productos: valor de uso, de cambio y de signo.

Impacto ambiental y social de la actividad tecnológica. Mensajes de los objetos. Relación forma y función. Reflexión sobre los productos y su incidencia en la vida cotidiana.

Actitud crítica hacia el desarrollo tecnológico y sus consecuencias sociales y ambientales

Sensibilidad ante las necesidades humanas e interés por hallar soluciones.

Los procesos tecnológicos y los medios técnicos

Los sistemas: enfoque analítico y sistémico. Análisis sistémico: visión globalizador y análisis sistémico técnico.

Características de los sistemas tecnológicos. Las operaciones de los sistemas: transformación, transporte, almacenamiento, regulación y control de la materia, la energía y la información.

Procesos Tecnológicos. Análisis de procesos. Clasificación de los procesos tecnológicos. Estudio de procesos tecnológicos en distintos contextos de trabajo. Los medios técnicos y las operaciones. Los artefactos como sistemas tecnológicos. Estudio de un sistema tecnológico (artefacto) a través del análisis sistémico.

Representación de sistemas.

Caracterización de la educación tecnológica

Importancia de la educación tecnológica.

La cultura tecnológica. Mundo artificial y mundo natural. Fundamentación de la enseñanza de la Tecnología. Integración de la educación tecnológica con otras disciplinas. Reconocimiento de la cultura tecnológica y la necesidad de desarrollar educación tecnológica. Aspectos básicos de la Educación Tecnológica. Objetivos de la Educación Tecnológica El contenido tecnológico y su epistemología. Metodología de la Educación Tecnológica: procedimientos generales Los modelos de la tecnología: su lenguaje propio. Los instrumentos lógicos formativos. El enfoque sistémico como perspectiva para la comprensión de la Tecnología.

Didáctica de la educación tecnológica.

Documentos Curriculares. Niveles de especificación y antecedentes del espacio curricular. Contenidos Básicos Comunes, Diseño Curricular Provincial y Proyecto Curricular Institucional.

Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) del área Tecnología. Los cuadernos para el aula.

Enfoque de la enseñanza de la educación tecnológica. Resolución de problemas técnicos/tecnológicos. La 'Resolución de Problemas' como didáctica y como contenido de la educación tecnológica. Características de las actividades. Secuencia de acciones de una actividad.

Modos de intervención docente. Selección de temas. Criterios de selección y de secuenciación de contenidos/ actividades. Ideas básicas.

Disposición y apertura a nuevas propuestas pedagógicas. Aprecio por la pertenencia al grupo, la escuela, la comunidad, la provincia y el país.

Bibliografía básica

Averbuj E. y Leliwa S. (2011) (comp.). *Educación Tecnológica: Experiencias y reflexiones*. Buenos Aires: Lesa.

Baron, M. (2004). *Enseñar y aprender tecnología*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Buch, T. (1997). *El Tecnoscopio*. Buenos Aires: Aique.

Buch, T. (1999). *Sistemas Tecnológicos*. Buenos Aires: Aique.

Buch, T. (2004). *Tecnología en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Eudeba.

Cwi, M. y Serafini. G. (2000). *Tecnología. Procesos Productivos*. Buenos Aires: Prociencia.

Doval. L. y Gay, A. (1996). *Tecnología. Finalidad educativa y acercamiento didáctico*. Buenos Aires: Prociencia.

Fourez, G. (1998) *Alfabetización científica y tecnológica*. Buenos Aires.: Colihue.

Garratt, J. (1995) *Diseño y Tecnología*. Madrid: Ediciones Akal, 1995

Gay, A. y Ferreras, M. A. (1996). *La Educación Tecnológica*. Buenos Aires: Prociencia.

Ministerio de Educación (2013). Diseño Curricular para Educación Inicial. San Juan.

Ministerio de Educación de la Nación (2007). Orta Klein, S. & Cwi, M., *Cuadernos para el aula. Tecnología*. Primero y Segundo Ciclo. EGB. Nivel Primario. Recuperado de http:// www.me.gov.ar/curriform/nap/tecno_2_final.pdf

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2004). *NAP Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para el Nivel Inicial*. Buenos Aires: Consejo Federal de Cultura y Educación.

Orta Klein, S. (2000). *Análisis de un proceso de producción*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Ullrich, H. y Klante, D. (1997). *Iniciación Tecnológica*. Nivel Inicial – Primero y Segundo ciclo EGB. Buenos Aires: Colihue.

7. Contenidos Transversales

Se consideró conveniente incluir contenidos a modo de contenidos transversales dada su relevancia para la Formación inicial de profesores en distintos campos de la formación, de modo de garantizar su tratamiento desde diversos espacios y enfoques, en unidades curriculares pertinentes. Estos son:

Alfabetización Académica

Educación Sexual Integral

Educación Rural

Educación Intercultural Bilingüe

Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

La inclusión de contenidos relativos a Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos no debe considerarse como un obstáculo para que de ellas se hagan orientaciones, ya que constituyen modalidades específicas previstas por ley.

ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

Finalidades formativas

La inclusión de la Alfabetización Académica en el Nivel Superior conlleva dos finalidades que, si bien están relacionadas, conviene distinguir:

- promover el desarrollo de las estrategias involucradas en el procesamiento y la producción del lenguaje escrito a partir de la interacción con la cultura letrada disciplinar y
- comprender y producir escritos como medio para aprehender y trasponer los contenidos de las disciplinas.

En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos.

Marco conceptual

El concepto de Alfabetización Académica que actualmente propone la Dra. Paula Carlino[18] implica el proceso de enseñanza que favorece el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas y focaliza las acciones que han de realizar los profesores para que los alumnos de nivel superior aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razo namientos, debatir, etcétera.

Como han puesto en evidencia numerosas investigaciones, las estrategias de estudio, de aprendizaje, de comprensión y de producción del lenguaje escrito se adquieren en estrecha relación con contenidos específicos pertenecientes a las diversas áreas del conocimiento, siendo poco productiva la ejercitación de las mismas en el vacío, es decir, de manera independiente y separada de los temas propios de los ámbitos particulares de conocimiento. Es decir, cualquier disciplina está conformada por modos específicos de pensar vinculados a formas particulares de escribir, y estas formas deben ser enseñadas junto con los contenidos.

La lectura y la escritura no son procesos que se concluyen en algún momento de la formación, sino que por el contrario, demandan ser reactualizados en cada experiencia de formación adecuándolos, reformulándolos y complejizándolos en el proceso mismo de aprendizaje. Además, constituye un emprendimiento colectivo en tanto implica su abordaje a lo largo del recorrido propuesto para la formación inicial.

Ejes de contenido:

Competencia comunicativa. La lectura como proceso interactivo y la escritura como proceso recursivo. Estrategias cognitivas y lingüísticas implicadas.

Los textos expositivos. La búsqueda de información y la construcción del conocimiento científico en el aula. Procedimientos explicativos de los textos científicos y de divulgación científica. Las consignas escolares. Informes.

Los textos argumentativos. Interacciones comunicativas y estrategias argumentativas. La argumentación en la ciencia: informe monográfico y ensayo. La conversación y el debate como medios de comunicación y de aprendizaje.

Bibliografía básica

Arnoux, E et. al. (2002) *La lectura y la escritura en la universidad*, Buenos Aires: EUDEBA.

Carlino, P. (2003) *Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles*. Revista Venezolana de Educación, Vol. 6 N° 20: 409 – 420. Disponible también en Internet: http:/www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol16num20/articulo7.pdf

Carlino, P. (2013) *Alfabetización Académica, diez años después*. México: Revista Mexicana de Investigación Educativa

Flower, L. y Hayes, J. (1996) La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en contexto*. Buenos Aires: Publicación de la Asociación Internacional de Lectura.

[18] Carlino, Paula. (2013) *Alfabetización Académica diez años después*. México: Revista Mexicana de Investigación Educativa

EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

Finalidades formativas

- Garantizar el cumplimiento del derecho de niñas, niños y jóvenes a recibir educación sexual integral en todos los establecimientos públicos de gestión estatal y privada.
- Promover la adquisición de competencias sobre aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos, éticos, jurídicos y económicos de la educación sexual integral.
- Ofrecer oportunidades de ampliar el horizonte cultural desde el cual cada niño, niña o adolescente desarrolla plenamente su subjetividad, reconociendo sus derechos y responsabilidades, así como los de otras personas.
- Expresar, reflexionar y valorar las emociones y sentimientos presentes en las relaciones humanas con respecto a la sexualidad; reconociendo, respetando y haciendo respetar los derechos humanos.
- Propiciar el conocimiento del cuerpo humano, brindando información sobre la dimensión anatómica y fisiológica de la sexualidad y promoviendo hábitos de cuidado del cuerpo y promoción de la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular.
- Favorecer una educación en valores y actitudes relacionados con la solidaridad, el amor, el respeto a la intimidad propia y ajena, el respeto por la vida y la integridad de las personas y con el desarrollo de actitudes responsables ante la sexualidad.
- Promover aprendizajes de competencias relacionadas con la prevención de las diversas formas de vulneración de derechos (maltrato infantil, abuso sexual, trata de niños), así como aprendizajes basados en el respeto por la diversidad y el rechazo por todas las formas de discriminación.

Marco conceptual

En el marco de la Ley 26,150 se establece que "Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la CABA y municipal". Por educación sexual integral se entiende la educación que "articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos". El Programa Nacional de Educación Sexual Integral tiene por objeto "Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas; asegurar la trasmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral; promover actitudes responsables ante la sexualidad; prevenir problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular; procurar la igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres". Las acciones que promueva "están destinadas a los educandos que asisten a establecimientos públicos de gestión estatal o privada, desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente", por ello, resulta necesario y conveniente incluir contenidos específicos sobre la temática, teniendo en cuenta que "cada comunidad educativa incluirá en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de las propuestas a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las

convicciones de sus miembros" teniendo en cuenta las necesidades de los grupos etarios. Se incluyeron también los aspectos relativos a la Resolución 43/08-CFE.

Se decidió transversalizar contenidos específicos en unidades curriculares del Campo de la Formación General y del Campo de la Formación Específica, de tal modo que el docente en formación disponga de herramientas tanto para su desarrollo como sujeto de derecho, como agente promotor de los mismos. Al mismo tiempo, se sugiere ofrecer la UDI Educación Sexual integral con carácter obligatorio.

Ejes de contenido

La Educación Sexual Integral: Marco normativo. Educación Sexual Integral. Ley 26150. Antecedentes normativos nacionales más destacados. Ley de Identidad de Género.

El conocimiento del propio cuerpo y la sexualidad:

Sexualidad y Genitalidad. Evolución psicosexual. Dimensiones de la sexualidad: Biológica – Reproductiva, Socio – Afectiva, Psicológica y Ético – Moral, Jurídica y Económica. Sexo y Género. Masturbación. Homosexualidad. Hijos de padres del mismo sexo. Exploración de creencias y representaciones sobre la sexualidad humana.

El conocimiento y exploración del contexto en el Nivel Inicial: distintas formas de organización familiar, juego, trabajos, etc. El desarrollo de competencias y habilidades psicosociales en la Educación Inicial: reconocimiento y expresión de los sentimientos, emociones, afectos y necesidades propios y el reconocimiento y respeto por los sentimientos, emociones y necesidades de los/as otros/as.

La identificación y valoración de las diferencias físicas de las personas como aspectos inherentes del ser humano que lo hacen único e irrepetible, permitiéndoles comprender la importancia de la diversidad. Identificación de las partes del cuerpo. Utilización de vocabulario. La promoción de conocimientos básicos del proceso de gestación y nacimiento. Adecuaciones a los interrogantes que vayan surgiendo ante las propias inquietudes de los niños y niñas, con lenguaje simple y a través de explicaciones sencillas.

El cuidado del propio cuerpo. El conocimiento y adquisición de hábitos relacionados con el cuidado de la salud, la higiene y seguridad personal y la de los otros/as. La prevención del abuso infantil. Maltrato infantil. Trata de personas.

La escuela y la educación sexual integral: La Escuela y la Educación Sexual Integral como espacio transversal en el Nivel Inicial. Escuela, familia, comunidad y Educación Sexual Integral. Talleres para padres. La programación de la Educación sexual. Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral en el Nivel Inicial. Contenidos y propuestas para el aula.

Bibliografía básica

Aller Atucha, L. M (1991) *Pedagogía de la sexualidad humana*. Buenos Aires, Editorial Galerna.

Barragán Medero, F. (1991). *La educación sexual. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.

BENEGAS, M. (2007) *Educación sexual en el Nivel Inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Bianco, M y Re, M. (2006) *Qué deben saber madres, padres y docentes sobre Educación Sexual y VIH/SIDA*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, GCBA.

Lamas, M. (1986) La antropología feminista y la categoría género. *Revista Nueva Antropología*, noviembre, año/vol. VIII, número 030. Universidad Nacional Autónoma de México. Distrito Federal, México.

Lanantuoni, E. (2008) *Pedagogía de la Sexualidad*. Buenos Aires: Ed. Bonum.

Ley de Educación Nacional N º 26.206. Año: 2006.

Ley Nacional de Educación Sexual Integral. N º 26.150. *Programa Nacional de Educación Sexual Integral*. Sancionada el 4 de octubre del 2006 y promulgada el 23 de octubre del 2006.

Martín, O. y Martin, E. M. (2005) *Didáctica de la Educación Sexual*. Madrid. Ed.SB.

Messina, L. y Otras (2008) *Educación Afectivo-sexual para la ESB. Una mirada desde el cono urbano bonaerense. Propuestas para el aula* .Buenos Aires: Ed. UM. Universidad de Morón.

Ministerio De Educación De La Nación. *Ejercicio del derecho a una Educación Sexual Integral (ESI) en la Escuela Primaria – DGCyE".* Módulo I y II (Digitalizado).

Morgade, G: (2001) *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón.* Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.

Programa Nacional de Educación Sexual Integral. (2009) *Educación Sexual Integral para la educación primaria.* Serie Cuadernos ESI. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Programa Nacional de Educación Sexual Integral. (2011) *Educación Sexual Integral. Para charlar en familia.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Programa Nacional de Educación Sexual Integral. (2011.) *Educación Sexual Integral. Contenidos y actividades para el aula.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Rabinovich, J. (2009) *Educación sexual desde la primera infancia. Información, salud y prevención.* Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.

Turriaga, M., Olivieri, L. y otros (2011). *Educación Sexual Integral. Orientaciones para padres.* Buenos Aires: CONSUDEC

Weiss, M. y Greco, B. (1995) *Charlando sobre nuestra sexualidad.* Buenos Aires: Troquel.

EDUCACIÓN RURAL

Finalidades formativas

Favorecer el desarrollo de una mirada crítica sobre la educación rural, caracterizando los espacios rurales desde diversas dimensiones: económica y/ o productiva, institucional, sociocultural, ambiental y la interacción entre ellas.

- Brindar a los alumnos el espacio para la reflexión sobre las problemáticas actuales del desarrollo territorial rural y su incidencia en la escuela rural.
- Propiciar la comprensión de las diversas configuraciones de los contextos rurales, posibilitando pensar en la diversidad de la escuela rural en sus diferentes niveles; en la diversidad marcada en los distintos modelos de organización institucional, en lo pedagógico - didáctico, en lo curricular y en lo normativo.

Propiciar una mirada crítica que contemple las múltiples relaciones entre el espacio rural y sus pobladores, la institución y los docentes; así como la situación de sus alumnos en contextos de ruralidad, los modos de fortalecer las tramas entre la escuela y el contexto, abriéndola a los cambios sin perder su sentido

Marco conceptual

La Educación Rural[19] hace referencia a la educación de la población rural, atendiendo a las características diversas de cada zona, considerando la configuración particular del contexto.

Hablar de la situación actual de la educación rural, en primer lugar es hacer mención fundamentalmente a una mirada historizada de la escuela rural, que en un porcentaje importante han cumplido y están cumpliendo su centenario (Esc. de Educación Primaria). La mirada historizada implica prestar atención a la construcción de referentes contextuales que configuran la cotidianeidad y las articulaciones entre

[19] Acuerdo FAO - UNESCO

diferentes escalas de contextos[20] para comprender distintos procesos que definen la ruralidad y por lo tanto que atraviesan la escuela.

Si se tiene en cuenta el origen de la escuela rural desde el sistema educativo, esta aparece como la institución articuladora entre el Estado y la sociedad, como instrumento de integración social y política y en esto acompaña al proceso de institucionalización de la provincia y el país.

Al revisar algunos trabajos de investigación sobre la escuela rural[21], esta aparece mostrando una relación muy particular con los habitantes de distintas localidades, parajes con la escuela. Desde la perspectiva de ellos representa una expectativa de vida, una proyección de futuro, "la solicitan al Estado para que sus hijos puedan acceder a través de ella a mejores condiciones de vida".

Tan importante fue la necesidad de una escuela que en muchos de los casos el inicio del funcionamiento se produjo en casas de familias hasta que llegó la construcción del edificio propio. Además se muestra como el lugar de encuentro para viabilizar otras demandas sobre necesidades del lugar que tienen que ver con actividades y manifestaciones de esas poblaciones. Ahí la escuela rural se transforma en productora de procesos simbólicos, promotora de procesos culturales, sociales que articulan lo histórico en diferentes momentos.

Recorriendo la provincia donde hay grupos pequeños de pobladores hay una escuela. En otros lugares están como mudo testimonio dando cuenta de la existencia de pobladores que migraron y con ello provocando interrogaciones sobre las transformaciones que han definido la presencia de una escuela y la ausencia de quienes estuvieron ahí.

Buscar romper el aislamiento, mejorar las condiciones de vida han sido intenciones y preocupaciones que han guiado y guían diferentes propósitos políticos de trabajo de organizaciones e instituciones en distintos tiempos en los territorios rurales.

Esta convivencia, las actividades que se han ido desarrollando, han generado otros sentidos sobre la educación en las poblaciones rurales. San Juan mirada como espacio geográfico, en su mayoría está marcada por la ruralidad. Se encuentra población rural en zonas de montañas, valles, serranías, zonas muy aisladas de difícil acceso y otras más cercanas a la capital. Realidades múltiples, dispares y contrastantes, que se dan en el ámbito rural, resultantes del entrecruzamiento de diferentes factores condicionantes y esto se comparte con el resto del país. También se dan cambios en el contexto rural frente a la globalización pudiendo hablar de algunos efectos que urbanizan los comportamientos de los habitantes de la zona rural.

La Ley de Educación Nacional define la Educación Rural como una modalidad del sistema en los distintos niveles de educación, destinada a "garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales". En este sentido, a Ley de Educación de la Provincia (2015) detalla en sus artículos 95 y 96 las características que asume la educación rural y las garantías para dar cumplimiento del derecho social a la educación y escolaridad obligatoria.

Considerando que es el Estado quién debe "garantizar el acceso a los saberes postulados para el conjunto del sistema a través de propuestas pedagógicas flexibles que fortalezcan el vínculo con las identidades culturales y las actividades productivas locales" y sin desconocer su especificidad, se hace

[20] Achilli, E. (2000) *Contextos y cotidianeidad fragmentada*. Buenos Aires: Cuadernos de Antropología Social. UBA.

[21] Trabajos de Investigación sobre Escuelas Rurales del Dpto. Jáchal y Caucete. Vivencias de Maestra Rural en Iglesia, Jáchal, Valle Fértil y Pcia de Bs As.

necesario transversalizar contenidos de Educación Rural en la formación Inicial, en el Campo de la Formación General y de la Práctica Profesional.

Las configuraciones diversas de los contextos rurales implican desde la formación docente pensar en la diversidad de la escuela rural, en sus diferentes niveles; en la diversidad marcada en la organización institucional, en lo pedagógico - didáctico, en lo curricular y en lo normativo.

Ejes de contenido

Espacios rurales y desarrollos rurales. Perspectiva socio-histórica

Caracterización de los espacios rurales desde diversas dimensiones: económica y/ o productiva, institucional, sociocultural, ambiental e interacción entre ellas.

Territorio. Desarrollo territorial. El enfoque del desarrollo territorial y sus elementos fundamentales. Principales lineamientos de acción. Desafíos. Los procesos de distribución de los espacios territoriales.

El concepto de nueva ruralidad. Análisis del desarrollo rural a la luz del concepto de nueva ruralidad. El desarrollo rural y el desarrollo local: enfoques y debates.

Ruralidad. Lo rural y lo urbano; lo rural y lo agrario. Sus relaciones. Lo global y lo local.

El desarrollo rural en la provincia. Indicadores económicos, culturales y sociales.

Redes: interinstitucionales y comunitarias. La relación con las comunidades.

La Institución escolar en el espacio rural

Historia de las escuelas rurales de la localidad; incidencia de las escuelas rurales en el sistema educativo provincial.

Características y condiciones de las escuelas localizadas en el espacio rural.

Categorías de las escuelas rurales de la zona.

La gestión curricular de educación primaria en contextos de ruralidad. Modelos de organización de las escuelas rurales: criterios para su categorización. Dinámica de trabajo, uso de recursos.

La organización del tiempo: jornada escolar y jornada extendida. Calendarios especiales

La organización del espacio: la escuela y el aula plurigrado; los espacios comunes; el uso de los espacios escolares para actividades comunitarias.

La enseñanza en contextos rurales

La organización del currículum en el plurigrado. Selección y secuenciación de contenidos comunes y específicos de cada año/grado. Continuidad y progresión. Niveles de profundización.

El Plurigrado. Estrategias de enseñanza alternativas propias para el multigrado.

El concepto de trayectoria escolar y la particularidad que asume en el contexto rural. La particular relación de los alumnos de escuelas rurales con el trabajo familiar. La alta incidencia de la sobreedad y el ingreso tardío en los contextos rurales.

El maestro rural. Historias de vida. Maestros ejemplares rurales de Latinoamérica: aportes a la pedagogía

Bibliografía básica

Alburquerque, Fr. (2005). *Reflexiones sobre el desarrollo económico en la práctica: desarrollo y territorio*. Madrid: CSIC.

Arzeno, M., Troncoso, C. (2010). *Actividades agrarias, turismo y contradicciones del desarrollo en la Quebrada del Humahuaca, Jujuy*. En Manzanal M., Villarreal F. (organizadores) *El desarrollo y sus lógicas en disputa en territorios del norte argentino*. Buenos Aires: Ediciones Ciccus.

Barsky, O., Schejtman, A. (2008). *Fundamentos de la necesidad y de la posibilidad de una estrategia nacional de desarrollo rural*. En Barsky, O., Schejtman, A. (comps). *El desarrollo rural en la Argentina: un enfoque territorial*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.. Pp. 21-38.

Barsky, O., Schejtman, A. (2008). *Objetivos y enfoque de la estrategia*. En Barsky, O., Schejtman, A. (comps). *El desarrollo rural en la Argentina: un enfoque territorial*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. Pp. 38-45.

Giarracca, N. (compiladora). (2001) *¿Una Nueva Ruralidad en América Latina?* Colección Grupos de Trabajo de Clacso. Grupo de Trabajo Desarrollo Rural. Buenos Aires: Clacso.

Cragnolino, E. (2004). *Escuela, maestros y familias en el espacio rural* tulumbano. Revista ETNIA N°46-47. Olavarría: Instituto de Investigaciones Antropológicas.

Craviotti, C. (2006). *Nuevos agentes en la producción agropecuaria, ¿nuevos sujetos del desarrollo rural?*. En Neiman, G., Craviotti, C . (comp.) *Entre el campo y la ciudad. Desafíos y estrategias de la pluriactividad en el agro*. Buenos Aires: Ediciones Ciccus. Pp 49-67.

INTA (2007). *Enfoque de desarrollo territorial: documento de trabajo nº 1*. Programa Nacional de Apoyo al Desarrollo de los Territorios Buenos Aires: Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria

López, M. P. (2004). *Sociología*. Buenos Aires: Ediciones Aique.

Pérez, E.C. (2001). *Repensando el desarrollo rural. Hacia una nueva visión de lo rural*. En Sili, Marcelo (2005). *La Argentina rural. De la crisis de la modernización agraria a la construcción de un nuevo paradigma de desarrollo de los territorios rurales*. Buenos Aires: Ediciones INTA.

Terigi, Flavia. (2006) *"Las "otras" primarias y el problema de la enseñanza" en Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos. Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Terigi, Flavia (2008). *Detrás está la gente*. OEA. Proyecto Hemisférico *"Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar"*, Seminario Virtual de Formación, Clase 1.

Zattera, O (2006). *Aulas multigrado*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Zattera, O y Serafini, C. (2012). *La educación en contextos rurales*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Finalidades formativas

- Reconocer la interculturalidad en los contextos de diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a la Argentina y a la región latinoamericana.
- Sustentar teóricamente el bilingüismo y el pluriculturalismo y ofrecer las bases pedagógicas para su tratamiento, en el marco de las políticas lingüísticas y culturales que rigen al país y a la región.
- Generar ámbitos institucionales y colectivos de desarrollo curricular, a fin de incrementar la pertinencia cultural, la relevancia social y la significación del aprendizaje en los niños y niñas indígenas y en los diversos contextos en que se desarrollan los procesos educativos.
- Impulsar la valoración, recuperación, utilización y desarrollo de las lenguas originarias, contribuyendo a los esfuerzos por sistematizarlas y documentarlas.
- Fomentar el conocimiento y la valoración de la realidad multilingüe y multicultural de Argentina, favoreciendo la construcción y desarrollo de relaciones interculturales entre los ciudadanos.
- Reconocer los aspectos compartidos y diversos con los que se socializa a la infancia según grupos y contextos, y respetar las formas particulares de conceptualizar, intercambiar y expresarse de los niños y niñas indígenas, como sustento de sus intereses de conocimiento y de su identidad como educandos.

- Contribuir a la recuperación de las experiencias de EIB que se desarrollan localmente y a la conformación de redes entre los institutos superiores de formación docente y los establecimientos escolares con una dinámica de retroalimentación.

Marco conceptual

En las últimas décadas, tal como sucede en el resto de Latinoamérica, Argentina ha visibilizado su carácter multilingüe y pluricultural en relación a los pueblos originarios. En diversos ámbitos del país se constatan procesos de recuperación de la identidad étnica (procesos de "re-etnización"), como el caso de Cuyo, donde cabe reconocer los procesos particulares que se verifican.

Desde el Ministerio de Educación de la Provincia se han relevado 220 escuelas rurales de Educación Primaria. Estas poseen anexado el Nivel Inicial, algunas con salas de A y 5 años las más próximas al Dpto. Capital. En las escuelas más aisladas hay plurisalas. Algunas de estas escuelas cuentan además con Ciclo Básico Secundario con propuestas de itinerancia y otros responden a la propuesta general del resto de la Educación Secundaria. Las escuelas que fueron incluidas en los 80 en proyectos de extensión horaria, ofrecen una propuesta curricular diferenciada en aspectos que abordan actividades relacionadas con lo rural. Algunas muy aisladas están organizadas como escuelas albergues, en su mayoría de Personal Único (escuelas de educación primaria, con régimen especial de permanencia y algunas son secundarias).

Las reivindicaciones educativas de estos pueblos han derivado en que el Estado garantice el derecho constitucional a una educación bilingüe e intercultural, estableciendo fundamentos políticos y legales desde los cuales se legitima el reconocimiento de estos sujetos, en tanto sujetos de derecho. De tal modo, la nueva legislación existente integra de pleno derecho a la EIB como modalidad del sistema educativo y establece que el Estado debe impulsar la investigación sobre la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas, tal que permita el diseño de propuestas curriculares que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias. Para ello se propone que el eje de la formación docente se asiente en las herramientas disciplinarias, pedagógicas y didácticas que permitan el desarrollo de los procesos de aprendizaje en ambientes multiculturales y multilingües. Estos elementos mencionados brindarían concordancia nacional y provincial a las propuestas de formación docente, superando enfoques localistas.

En San Juan se produce la situación social de emergencia de pueblos Huarpes, en el centro y sur de la provincia; en tanto que otros pueblos, los Capayanes y Yacampis, comienzan a aparecer en el norte de la provincia. Un diagnóstico[22] realizado en el mes de octubre de 2008, en los establecimientos de Educación Primaria de la provincia, denota la emergencia en varias escuelas de educandos que se auto-identifican o son reconocidos como pertenecientes a Pueblos Originarios, los cuales están en proceso de re-construcción de su cultura e identidad. De estos pueblos persisten rasgos culturales como creencias y prácticas que sobreviven, pero no el cuerpo central de su cultura anterior ni su lengua. En la región de

[22] De 289 escuelas que respondieron a la encuesta implementada para el diagnóstico, 49 acusan tener alumnos de pueblos originarios (17 %). De éstas, 24 escuelas manifiestan poseer población originaria no argentina (pueblos originarios de nacionalidad chilena o boliviana); y 25 responden poseer población escolar de pueblos originarios locales. En 22 escuelas los docentes han comenzado a implementar estrategias pedagógicas y/o comunitarias.

Cuyo no hay hablantes del *Allentiac* ni del *Kacan*, por ello en la realidad social de la provincia se plantea la situación de interculturalidad, aunque no de bilingüismo.

Ante tal situación, se presenta la necesidad de resolver la deuda histórica que el sistema educativo argentino tiene en la construcción de una educación democrática e igualitaria. Para ello, la Educación Intercultural constituye una respuesta necesaria a la situación de multiculturalidad, y de relaciones asimétricas históricas, pues da lugar a una educación capaz de reconocer las diferencias en sentido positivo e inclusivo; y de promover la recuperación de la identidad lingüística-cultural de los pueblos originarios. La interculturalidad es un proyecto ético, político y epistemológico a construir por los sujetos y grupos sociales. Requiere el establecimiento de auténticas relaciones dialógicas en los contextos en los cuales los sujetos entran en comunicación; es la escuela el lugar donde debe materializarse ese encuentro.

Es necesario que la interculturalidad no se vea solo como un contenido de la educación sino que, su inclusión en la trama curricular, permita desarrollar un bagaje conceptual, competencias y actitudes tendientes a la conformación de un docente respetuoso de la identidad diferente, capaz de intervenir en contextos de diversidad identificando y resolviendo las problemáticas de enseñanza y aprendizaje que estas implican.

En virtud de lo expuesto y teniendo en cuenta que la Educación Intercultural Bilingüe es una modalidad del sistema educativo en los niveles de educación que "garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida", se plantea la transversalización de los contenidos de la EIB en el Campo de Formación General y el Campo de la Práctica pertenecientes a la estructura curricular de la Formación Docente Inicial[23]. En el primer campo, los contenidos se han transversa tizado en las unidades didácticas: Historia Social Argentina y Latinoamericana; Aportes de Sociología y Antropología a la Educación; Estado, Sociedad y Educación; Didáctica y Curriculum; y Teoría de la Educación. Para el segundo campo aludido, se considera que las prácticas profesionales en contexto de diversidad se establecen como un eje estructurante de la formación, contribuyendo a que los procesos socioeducativos concretos orienten el proceso y que las perspectivas teóricas puedan ser analizadas a la luz de lo que se observa en el terreno; por ello los talleres y el trabajo de campo se instauran como una metodología fundamental. El recorrido debe seguir un proceso de complejidad creciente, estructurado a partir de ejes problematizadores.

La construcción y gestión curricular no se piensa como un proceso destinado a ellos sino con ellos, capaz de recuperar las voces, demandas y saberes de todos esos otros que han sido históricamente desdibujados como sujetos pedagógicos.

Ejes de contenido

Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe

La interculturalidad como fundamento socio-antropológico. La dinámica cultural: los procesos de creación, producción, reproducción y recreación cultural. La complejidad lingüístico-cultural de los contextos locales y regionales y de las sociedades nacionales. La diversidad cultural y los procesos de estratificación social y de hegemonización históricocultural. Las dinámicas de imposición y resistencia

[23] Las experiencias formativas a organizarse deben enmarcarse en un paradigma constructivista y la conformación de una "comunidad de aprendizaje" que, además de incluir a estudiantes, docentes y directivos, integre las propuestas y experiencias que escuelas de Educación Primaria, llevan adelante en la jurisdicción.

cultural y lingüística. La conformación de la identidad como proceso multidimensional y constante en los contextos multiculturales. La crítica conceptual al racismo, la xenofobia y la discriminación en sus múltiples expresiones.

La interculturalidad en el contexto histórico y político.

La presencia indígena en los contextos locales, regionales y nacionales en el presente y en el pasado. Las perspectivas indígenas sobre la historia argentina y la reformulación intercultural de ésta.

Las formas de organización indígena local y supra-local y las expectativas y demandas sobre derechos, con especial énfasis a los derechos educativos;

Los marcos normativos e institucionales –internacionales, nacionales y provinciales– que garantizan su participación en la toma de decisiones; el fundamento jurídico de los Derechos Humanos. L Constituciones Nacional y provinciales y los Convenios Internacionales suscriptos.

Bilingüismo

El bilingüismo como competencia pragmática. La teoría integral del lenguaje, con enfoque constructivista. Los procesos sicolingüísticos y sociolingüísticos en el aprendizaje y uso de las lenguas. Los procesos de socialización lingüística.

Sujetos

El desarrollo infantil con enfoque socio-genético. La dinámica de la socialización primaria en contextos de diversidad lingüística y cultural. Las modalidades formales y no formales de socialización y su relación con la modalidad institucional escolar. Los procesos colectivos de construcción del sujeto y la singularidad de la categoría de individuo.

La infancia como categoría genérica y la postulación de la existencia de infancias en plural.

Enseñanza

Criterios y técnicas para la planificación del currículo de aula, unidades curriculares y experiencias de aprendizaje con enfoque cooperativo. La recuperación de recursos y expectativas educativas de las comunidades. Proyectos áulicos y extra áulicos en EIB. La integración de conocimientos indígenas y no indígenas. Estrategias y recursos para prevenir el fracaso escolar y la repitencia de los alumnos y alumnas. Fundamentos éticos del desempeño docente en contextos interculturales.

Residencia

Práctica integral en escuelas de la modalidad. Es de fundamental importancia la sistematización de las experiencias de los residentes en seminarios y talleres de duración variable. Éstos estarán dirigidos a compartir, presentar y debatir las experiencias, en cuanto a producción de conocimiento sistematizado y de su inclusión en el sistema.

Criterios y técnicas para la planificación del currículo de aula, unidades curriculares y experiencias de aprendizaje con enfoque cooperativo. La recuperación de recursos y expectativas educativas de las comunidades. Proyectos áulicos y extra áulicos en EIB. La integración de conocimientos indígenas y no indígenas. Estrategias y recursos para prevenir el fracaso escolar y la repitencia de los alumnos y alumnas. Fundamentos éticos del desempeño docente en contextos interculturales.

Bibliografía básica

García Castaño. F. J.; Pulido Moyano, R. y Montes del Castillo, A. (1997) La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 13, págs. 223-256. Recuperado de http://www.rieoei.org/oeivirt/rie13a09.pdf

Hisse, M. C. (2009) *Educación intercultural bilingüe. Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares*. Buenos Aires: Ministerio de Educación dela Nación.

Williamson, G. (2004) ¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural? *Cuadernos Interculturales*, 2(3). Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55200303

EDUCACIÓN PERMANENTE DE JÓVENES Y ADULTOS

Finalidades formativas

- Propiciar el abordaje crítico de contenidos que recupere las características, problemáticas y demandas educativas específicas de jóvenes y adultos.
- Promover la formación de docentes con conocimientos específicos para desempeñarse en la modalidad de jóvenes y adultos
- Desarrollar la capacidad de diseño, implementación y evaluación de estrategias de intervención adecuadas a las características del joven-adulto, de las instituciones y del contexto social.
- Ampliar el campo de intervención a partir de contar con herramientas prácticas y teóricas que le permitan relacionarse con múltiples sectores sociales, que incluyan los problemas del sujeto de la EPJA relativos al trabajo, salud, la familia, el desarrollo social, entre otros

Marco conceptual

La LEN define la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos como una " modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida".

Tanto en el país como en América Latina, a lo largo de la historia, la expresión constituyó un eufemismo para hacer referencia a la educación, escolar y no escolar, de jóvenes y adultos de sectores populares. "Es la clase social hacia la que se dirigen las ofertas, y el nivel de educación escolar de sus potenciales participantes, lo que ha dado lugar a que sea nombrada como educación de adultos" (Brusilovsky 2006). Se trata de un problema complejo que no se circunscribe al campo educativo sino que lo incluye y lo trasciende y tiene que ver con problemas políticos, económicos y sociales más globales.

Según la Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos "Por educación de adultos se entiende al conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos, desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales, o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad. La educación de adultos comprende la educación formal y permanente, la educación no formal y toda la gama de oportunidades de educación informal y ocasional existente en una sociedad

educativa multicultural, en la que se reconocen los enfoques teóricos y los basados en la práctica" (UNESCO, 1997).

La Educación de Jóvenes y Adultos se delimitó desde sus orígenes como un espacio compensatorio, remedial, como un camino para los que, por sus condiciones sociales excluyentes, quedaron fuera de la escuela. En la actualidad las propuestas se orientan a desmantelar esta mirada, a superar los estereotipos, los prejuicios, dado que la lectura que se haga de la realidad condiciona las respuestas educativas que se brindan.

Una característica general de los destinatarios de la EPJA es la heterogeneidad que se expresa en las edades, trayectorias educativas, intereses, necesidades, ritmos y matrices de aprendizaje, que complejizan la tarea docente. Se hace necesario reconocer a un "otro" con potencialidades, capacidades, historias, culturas, sueños.

Las acciones de formación deben privilegiar el análisis de la práctica cotidiana con énfasis en la reflexión acerca de la institución educativa y del contexto social, económico, político y cultural. Tomar como punto de partida al joven y adulto, considerados como sujetos activos en la construcción del conocimiento. Con una experiencia de vida y un saber que es imprescindible tener en cuenta inicialmente para los nuevos aprendizajes que se les ofrezcan.

En función de la problemática enunciada y teniendo en cuenta que la titulación de los egresados de los ISFD los habilita para trabajar no solo con niños sino también con jóvenes y adultos. Se hace indispensable en la Formación Docente brindar a los futuros profesores herramientas teórico-prácticas que les permitan actuar con responsabilidad y compromiso social en el ámbito de la educación de jóvenes y adultos. Dichas herramientas les posibilitarán entre otras cuestiones reconocer la heterogeneidad de población escolar que convoca la EPJA, sus demandas legítimas, para traducirlas en propuestas pedagógicas adecuadas y flexibles, susceptibles de ser apropiadas por los destinatarios.

La Formación Docente debe asumir el desafío de construir alternativas educativas capaces de dar respuesta al principio de inclusión educativa, para garantizar la educación como derecho personal y social. La inclusión educativa es un derecho de todos, en este sentido, los principios de igualdad de oportunidades y participación democrática, entre muchos otros, deben conjugarse con el fin de construir una sociedad más justa. Asegurar una educación de calidad con estas características puede contribuir a eliminar algunas de las formas de discriminación.

Reconociendo la especificidad y complejidad de la EPJA se considera pertinente que la Formación Docente Inicial incluya sus contenidos básicos transversalmente, tanto en el campo de la formación general, como en el de la formación específica y en el de la práctica profesional.

El propósito se orienta a que la EPJA no se vea solo como un contenido más dela formación, sino que su inserción en la trama curricular permita desarrollar un bagaje conceptual, competencias y actitudes tendientes a la formación de un docente capaz de intervenir en este ámbito, identificando y resolviendo las problemáticas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje que se le presenten.

Desde esta perspectiva, la construcción curricular se piensa como un proceso capaz de recuperar las voces, demandas y saberes de todos esos sujetos que han sido históricamente desdibujados como sujetos pedagógicos.

Ejes de contenido

Contexto socio-histórico e institucional: La educación de jóvenes y adultos en el contexto internacional, latinoamericano, nacional y local. Situación histórica, actual y perspectivas. La función socio-política de la EPJA: formación para el trabajo, compensatoria, ciudadana, desarrollo social e individual.

Marcos nacionales y provinciales en política educativa. Normativa específica para la modalidad. El impacto de la Ley Federal y de la Ley Nacional de Educación.

Los nuevos escenarios de práctica y reflexión. La intersectorialidad como base para las definiciones de política educativa y de acción para la inclusión de jóvenes y adultos en el sistema educativo.

La educación de adultos y algunas perspectivas teóricas. La educación popular, la educación permanente. La educación de jóvenes y adultos en el sistema formal. El aprendizaje a lo largo de toda la vida. Propuestas y modalidades: presenciales, semipresenciales, a distancia.

Educación y trabajo

Los diferentes tipos de vinculación entre educación y trabajo. Historia y actualidad en el marco de procesos sociales, políticos y económicos, a nivel nacional e internacional, especialmente en Latinoamérica.

Problemáticas relacionadas con el trabajo: desocupación, subocupación, incidencia en la vida cotidiana individual familiar y social. Reconocimientos de saberes generales y profesionales de los sujetos: la construcción de criterios y referencias para la enseñanza.

La globalización de la economía y de las comunicaciones. Situación socioeconómica: impacto en la vida del adulto y del adolescente de sectores populares. Desarrollo económico basado en el desarrollo humano. Desarrollo sustentable o sostenido. Contextos de pobreza urbana y rural. Exclusión e inclusión.

La formación profesional: competencias y capacidades que demanda la actualidad. Sistemas de acreditación, denominación y clasificación.

Los distintos escenarios de la formación: emprendedores, pymes, juntas vecinales, gremios e instituciones del voluntariado.

Sujetos de la EPJA

Teorías relativas a la génesis del sujeto y al aprendizaje.

El aprendizaje en el adulto. Saberes previos. Teorías iniciales.

Identidad de los sujetos, diversidad y complejidad: trayectorias sociales y culturales. Pobreza, exclusión y ciudadanía. Relación entre educación y pobreza en los contextos internacionales, nacionales y locales.

Culturas juveniles, la situación de los adolescentes.

Sujetos en contexto de encierro.

Los aprendizajes en contextos cotidianos. Sus potencialidades para la enseñanza en contextos formales.

La enseñanza en la EPJA

Los procesos de producción, apropiación y circulación del conocimiento. Relaciones entre conocimiento cotidiano, conocimiento científico y conocimiento escolar.

La enseñanza básica de la EPJA, contenidos y encuadres. Las prácticas de enseñanza en la EPJA: consideraciones pedagógicas didácticas. La diversidad de los sujetos. La infantilización de la EPJA. Las rutinas de enseñanza. El trabajo con los saberes de los alumnos. El abordaje de las disciplinas escolares en la EPJA.

Alfabetización inicial, permanente e integral. Enfoques y programas. La noción de analfabetismo y personas alfabetizadas: acceso a la cultura escrita, cultura oral e identidad.

Marco curricular para la EPJA. Articulación de niveles y modalidades. Las estructuras modulares: diseño y construcción de propuestas didácticas innovadoras. La participación de los jóvenes y adultos en la construcción curricular. Nuevas tecnologías, educación a distancia, posibilidades y límites.

Práctica y Residencia

Práctica integral en ámbitos educativos vinculados con la EPJA. Es de fundamental importancia la sistematización de las experiencias de los residentes en seminarios y talleres de duración variable. Estos estarán dirigidos a compartir, presentar y debatir las experiencias, en cuanto a producción de conocimiento sistematizado y su inclusión en el sistema.

Las realidades institucionales de la EPJA en la provincia y la diversidad de propuestas formativas, de educación formal y no formal con modalidad presencial y/o semipresencial.

La cotidianeidad escolar y las prácticas curriculares.

La planificación áulica. La dinámica del plurigrado

Organización de tiempos y espacios, rituales, recursos didácticos específicos.

Diseño, implementación y evaluación de propuestas pedagógico-didácticas en instituciones educativas primarias de jóvenes y adultos.

Bibliografía básica

Ander-Egg, E. (2012) *La educación de adultos como organización para el desarrollo social.* Buenos Aires: San Pablo.

Brusilovsky, S. (2006) *Educación escolar de adultos.* Buenos Aires: Novedades educativas.

Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (2009) *Recomendaciones para la Elaboración de Diseños Curriculares.* Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. Argentina.

Finnegan, F. (1994) *La educación de adultos en Argentina. Estado de situación en las jurisdicciones. MERCOSUR.* Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación, Dirección Nacional de Cooperación Internacional, OEA.

Lorenzatti, M. (2007): *Saberes y conocimiento acerca de la cultura escrita: un trabajo con maestros de jóvenes y adultos.* Córdoba: Ferreira Editor

Rodríguez, L. (1992): La especificidad en la educación de adultos: una perspectiva histórica en Argentina. *Revista Argentina de Educación*, Año X, Nº 18.

Sirvent, M. T., (2008): *Educación de adultos: Investigación, participación, desafíos y contradicciones.* Miño y Dávila, Buenos Aires.

Torres,R. M., (2003) Aprendizaje a lo largo de toda la vida. Educación de Adultos y Desarrollo. *Revista del Instituto de la Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos* (IIZ/DVV), Suplemento Nº 60

UNESCO (2010b) CONFINTEA VI. *Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos. Informe Final,* Belém do Pará: Ediciones UNESCO. Disponible en: http://www.unesco.org/en/confinteavi

8. Programa de Actualización Científico-Académica

El Programa de Actualización Científico-Académica[24], brinda la posibilidad a estudiantes de acreditación de su participación en Cursos, Seminarios, Talleres, Congresos, de reconocido rigor académico que se desarrollen en el medio, durante su Formación Inicial docente. A la vez que promueve la participación en la vida institucional y la apropiación de saberes, producciones científicas y tecnológicas que circulan en

[24] Corresponde a Disposición N° 033-DES- 12. Anexo I. Programa de Actualización Científico Académica

circuitos extra-áulicos facilitando la construcción de su identidad profesional docente como práctica social.

Los estudiantes pueden optar por la acreditación de 64 hs. en el Programa de actualización científico académica. A los efectos de facilitar y sistematizar el proceso de acreditación de esas actividades se propone trabajar con un sistema de créditos según el tipo de actividad realizada por los estudiantes.

En tal sentido, **los alumnos deberán acumular un total de 64 créditos** mediante la certificación de diferentes actividades a realizar según sus intereses y posibilidades, y de acuerdo a la ponderación que a continuación se detalla:

Actividad	Créditos
Asistencia a jornadas, talleres, seminarios, simposios. Congresos, etc. (Sin evaluación).	08
Asistencia a jornadas, talleres, seminarios, simposios Congresos, etc. (Con evaluación).	10
* Cursos de 15 Hs de duración o más (Sin evaluación)	10
* Cursos de 15 Hs de duración o más (Con evaluación)	15
Presentación de ponencia.	22
Participación como miembro Activo (Coordinador, organizador, colaborador, etc.) en Jornadas, Simposios, Talleres, Cursos,	17
Participación en proyectos de investigación.	35
Participación en proyectos institucionales.	20
*Prácticas pedagógicas áulicas	17
Beca de formación	25
Participación en Consejos Institucionales, centro de estudiantes, cuerpos de delegados, etc.	15
* Elaboración de material pedagógico-didáctico.	10
Participación en proyecto o programa jurisdiccional	15
* Aprendizajes en contextos informales (Visitas a instituciones culturales, cívicas, tecnológicas, etc.)	08

* Actividades desarrolladas fuera de la planificación de Cátedra.

Los créditos obtenidos pueden canjearse por la Acreditación una Unidad de Definición Institucional (UDI) -de 64 hs. áulicas- a excepción de los UDI de carácter obligatorio.

Todas las actividades deberán ser certificadas por instituciones debidamente reconocidas a nivel nacional o jurisdiccional. Los Consejos Académicos de los ISFD de aplicación, deberán especificar el procedimiento interno a seguir, en el marco de la normativa jurisdiccional vigente.

9. Correlatividades

El sistema de correlatividades[25] tiene por objeto facilitar y organizar los estudios y las dinámicas institucionales. Constituye un sistema flexible de correlatividades que permita a los estudiantes, sujetos jóvenes y adultos, espacios de autonomía que les permitan organizar su trayectoria formativa, de acuerdo con las necesidades e intereses propios.

- Para poder **cursar una materia** se han previsto dos tipos de correlatividades:
  - En primer lugar, están las unidades curriculares que se necesitan **regularizar** para poder cursar la materia subsiguiente, y esto se fundamenta en que los contenidos de la primera, son la base necesaria para la sucesiva.

[25] En el marco de las políticas vigentes, están previstas dos instancias de acceso para los alumnos, en el primero y en el segundo cuatrimestre de cada año de estudio, evitando demoras innecesarias.-

- En segundo lugar, se encuentran las unidades curriculares que se requieren haber **aprobado** para cursar la materia subsiguiente, y esto se justifica en la organización lógica de la disciplina, de los contenidos y del Plan de Estudios.

- Para poder **rendir algunas materias** es necesario haber **Aprobado la correlativa anterior**.

El Régimen de correlatividades y sus especificaciones está sujeto a la Normativa Jurisdiccional correspondiente al presente Diseño Curricular.

10. Articulaciones y equivalencias del Diseño Curricular

Las equivalencias entre unidades curriculares, de los diversos Campos de Formación, aprobadas en el marco del presente Diseño Curricular, **son directas**, en orden a la normativa vigente.

Para las equivalencias de las Unidades de Definición Institucional, opcionales para el estudiante, se deben establecerse criterios amplios y flexibles que respeten las trayectorias formativas y el marco institucional de cada ISFD.

Las equivalencias con otros Planes de Estudios de la Formación Docente deben respetar los criterios de flexibilidad y amplitud, teniendo en cuenta:

- Los contenidos abordados,
- El nivel de desarrollo,
- Las Cargas horarias de la/las unidad/es curricular/es.

Equivalencias totales y equivalencias parciales:

Para conceder la **equivalencia total**, la/s unidad/es curricular/es que presenta el estudiante, deben contemplar un mínimo del 75%, tanto en contenido como en carga horaria,

Se prevé la adjudicación de **equivalencias parciales** en los casos que el programa presente al mensos un 50% de las variables señaladas en el párrafo anterior. Las exigencias para completar la equivalencia para la acreditación, serán definidas por el profesor a cargo de la unidad curricular en cuestión. A los efectos de la acreditación, el alumno hará los trámites administrativos establecidos por el ISFD y la nota resultará del promedio de la calificación anterior y la asignada a la nueva tarea requerida.

Cuando los contenidos de la unidad curricular no alcancen los porcentajes mencionados anteriormente el estudiante podrá optar por el cursado regular o el examen libre, cuando las condiciones académicas lo permitan.

Se sugiere seguir estos criterios para cualquier trámite de equivalencias que se solicite.

Para otorgar el Título, se exige que el alumno haya cumplimentado al menos el 20% del Plan de estudios en el ISFD, y que pueda haber acreditado por equivalencias de otros ISFD hasta un 80% del Plan de Estudios.