

Formosa/09

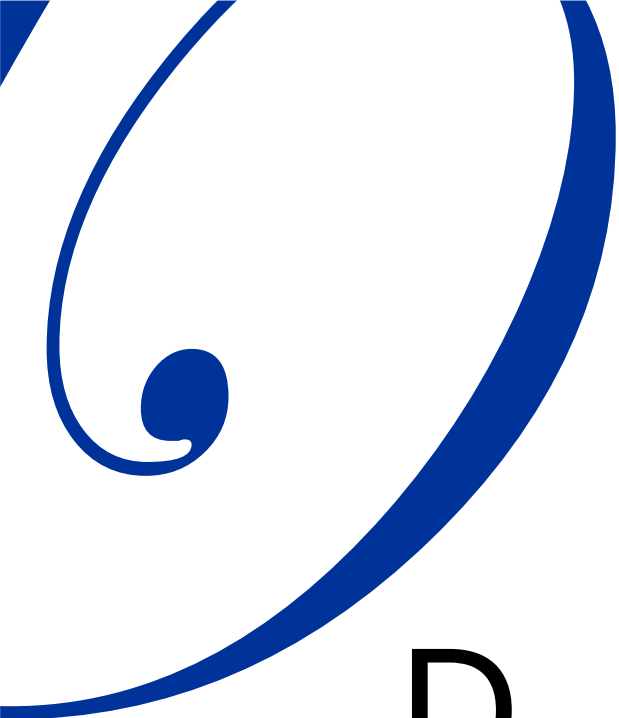


PROVINCIA DE FORMOSA
MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN
Subsecretaría de Educación
Dirección de Educación Superior

Diseños Curriculares Jurisdiccionales

Formación Docente Inicial
PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL



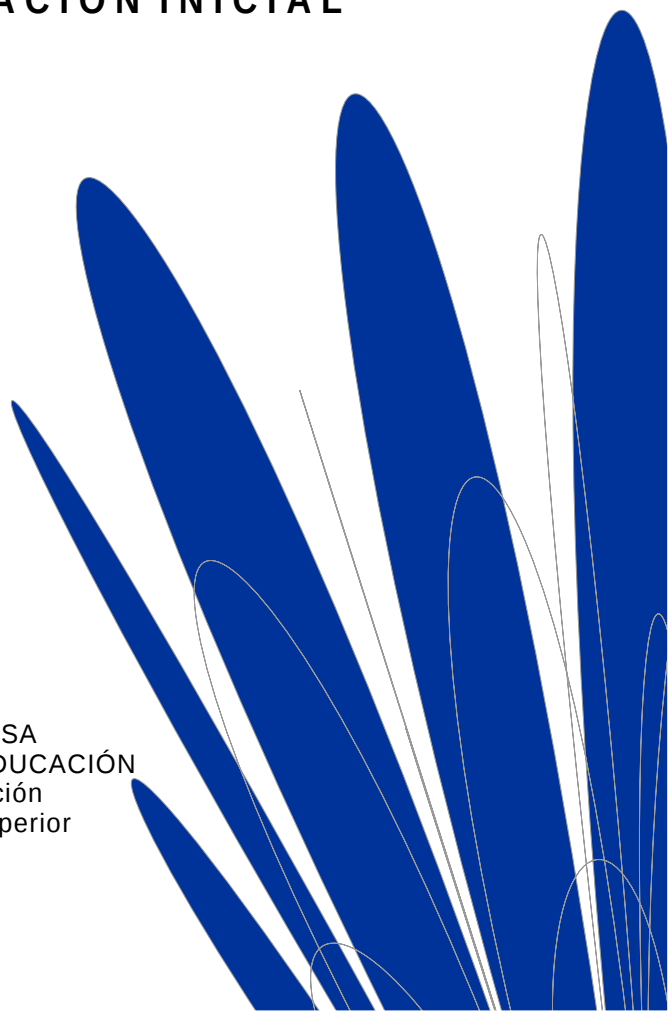


Diseños Curriculares Jurisdiccionales

Formación Docente Inicial
PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL



PROVINCIA DE FORMOSA
MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN
Subsecretaría de Educación
Dirección de Educación Superior



[AUTORIDADES PROVINCIALES]

Gobernador

Dr. Gildo Insfrán

Vicgobernador

Dr. Floro Eleuterio Bogado

Ministra de Cultura y Educación

Lic. Olga Isabel Comello

Subsecretario de Educación

Pedro Acosta Román

Subsecretario de Cultura

Alfredo Jara

Asesora del Ministerio de Cultura y Educación

Lic. Dora del Carmen Aquino

Directora de Planeamiento Educativo

Lic. Miriam del Pilar Chamorro

Directora de Educación Superior

A/C **Lic. Dora del Carmen Aquino**

Directora de Educación Secundaria

Prof. Sandra Isabel Arrieta

Directora Educación Primaria

A/C **Lic. Miriam del Pilar Chamorro**

Directora de Educación Inicial

A/C **Lic. Dora del Carmen Aquino**

Departamento de Educación Especial

Lic. María de los Angeles Romero

Departamento de Educación Privada

Prof. Adriana Baum

Departamento de Educación Técnica

A/C **Ing. Mario César Urbieto**

Departamento de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

Lic. Lidia Ruchinsky

Coordinación Provincial de Modalidad EIB

Prof. María del Pilar De La Merced

Coordinadora General de la Unidad de Programas y Proyectos Especiales

CC. Alicia Juana Mariño

[DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL] Formación Docente Inicial

Responsable del DCJ

Dirección de Educación Superior

Lic. Dora del Carmen Aquino

Directora a cargo Dirección de Educación Superior
Asesora del Ministerio de Cultura y Educación

Lic. Trinidad Romero

Secretaria Académica
Dirección de Educación Superior

Lic. Alba Morán

Secretaria General
Dirección de Educación Superior

Coordinación General

Silvia Alejandra Polo

Especialistas por Áreas

Campo Formación General

Agustín Cardini
Noemí Paredes
Estela Polo
Silvia Polo

Ciencias Sociales

Nora Delgado
Delia Pereira
Antonio Prieto
Silvia Patricia Peluffo
Petronila Morales
Teresa Beatriz Pando
Silvia Marcela Sánchez

Tecnología de la Información y la Comunicación

Paola Alberti

Práctica Profesional

Lilian Tumburús
María Isabel Wellig

Educación Física

Cristina Scheidegger

Lengua y Literatura

Graciela Oviedo
Elba Magdalena Suárez
Soraya Saguier

Matemática

Carlos Arrieta
Graciela Figueredo
Gloria Rodas
Graciela Piloto

Ciencias Naturales

Lorena Nitzlader
Rita Benítez

Educación Artística

Tomás Barijhó
María Inés Villada

Inglés

Silvia Parmigiani
Claudia Wendel

Diseño de Tapa y Diagramación de Interior: Roxana Crosa Palavecino
Colaboración: Cristian Galeano

[DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL] Formación Docente Inicial

Coordinación General

Silvia Alejandra Polo

PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL

Marco General

Paola Alberti
Elisa Arauz
Carlos Arrieta
Olga Batalla
María del Carmen Brunelli
Mirna Cardozo
Silvia Noemí Cieza
Adrian Eduardo Duarte
Karina Fernandez
Graciela Figueredo
Sonia Florentín
Hugo Gamarra
Viviana Peñarol Mendez
María Cristina Mola
María Estela Orue
Noemí Paredes
Delia Pereira
María Angélica Pererira
Patricia Perez
Estela Polo
Silvia Polo
Mónica Quiñones
Liliana Ramírez
Cecilia Scheidegger
Elba Magdalena Suárez
Norma Torres
Lilian Tumburús
María Isabel Wellig



“E nseñar es debatirse con contradicciones...,
formar enseñantes es instituir una situación
en la que aparezcan esas contradicciones y
que se pueda explorar desde todos los puntos de vista...

Ferry, Gilles.



1. Presentación

Los Diseños Curriculares Provinciales constituyen marcos referenciales que orientarán la elaboración, la organización y definición de los Diseños Curriculares Institucionales de los institutos superiores de formación docente de la provincia de Formosa.

Por tal motivo, responden a la necesidad de ofrecer orientaciones y criterios generales sobre las ofertas de Formación Docente Inicial. Su formulación comprende directrices generales, reunidas en un conjunto articulado de conceptos, principios y criterios de organización, que se constituirán en los insumos fundamentales para los procesos de construcción de los diseños de las carreras, por parte de los Institutos Superiores de Formación Docente.

Es así que en este documento, se presentan definiciones y orientaciones generales, para la construcción de la oferta de carrera de formación docente de los profesorados de Inicial.

Se incluyen en el presente documento consideraciones sobre:

- *Campo de formación general*, común a todas las carreras de Formación Docente, que brinda una visión amplia y compartida del sistema educativo en su conjunto.
- *Campo de formación de la práctica profesional*, destinada al desarrollo de capacidades para el desempeño profesional en las instituciones educativas, a través de la participación e incorporación progresiva de los alumnos en diversos contextos socioeducativos. Constituye un eje integrador que vincula los aportes de conocimiento de los otros dos campos de formación y posibilita el análisis, reflexión y primeros desempeños profesionales en diversos contextos sociales e institucionales. Se incluyen recomendaciones y dispositivos de acuerdo a los distintos niveles del sistema educativo.
- *Campo de formación específica*, está constituida por unidades curriculares dirigidas al estudio de las disciplinas específicas para la enseñanza, la didáctica, las tecnologías educativas y la alfabetización académica. También se incluyen conocimientos acerca de las características y necesidades de los alumnos de acuerdo con el nivel y/o modalidad.

1.1. Contexto socio-político de la provincia de Formosa

La provincia de Formosa, se encuentra ubicada en la zona nordeste de la República Argentina, en la denominada *Región Chaqueña*. Limita al Norte y al Este con la República del Paraguay, al sur con la provincia del Chaco, y

al Oeste con la provincia de Salta. La mayor parte de sus límites son naturales, salvo donde se trazó una línea divisoria al Oeste, entre Salta y Formosa llamada Barilari, a los 60° 20' 17" que la separa de la Provincia de Salta.

Su extensión geográfica de norte a Sur es de 190 Km y de este a Oeste de 512 Km. La superficie total de su territorio es de 72.066 Km² de praderas naturales, bosques y grandes esteros. Su territorio es una vasta planicie, que se integra a la extensa llanura chaqueña. La Provincia de Formosa, integra la macro región del Norte Grande de la República Argentina.

La temperatura media es de 22°C, con variaciones extremas en verano que llegan hasta los 45°C. El territorio provincial se encuentra dividido en nueve departamentos: Bermejo, Formosa, Laishí, Matacos, Patiño, Pilagá, Pilcomayo, Pirané, y Ramón Lista. La población total de la provincia¹ es de 486.559 habitantes, concentrándose el 41 % en el Departamento Formosa (capital).

¹ INDEC – Censo 2001.-

La población de la provincia se caracteriza por una diversidad de grupos:

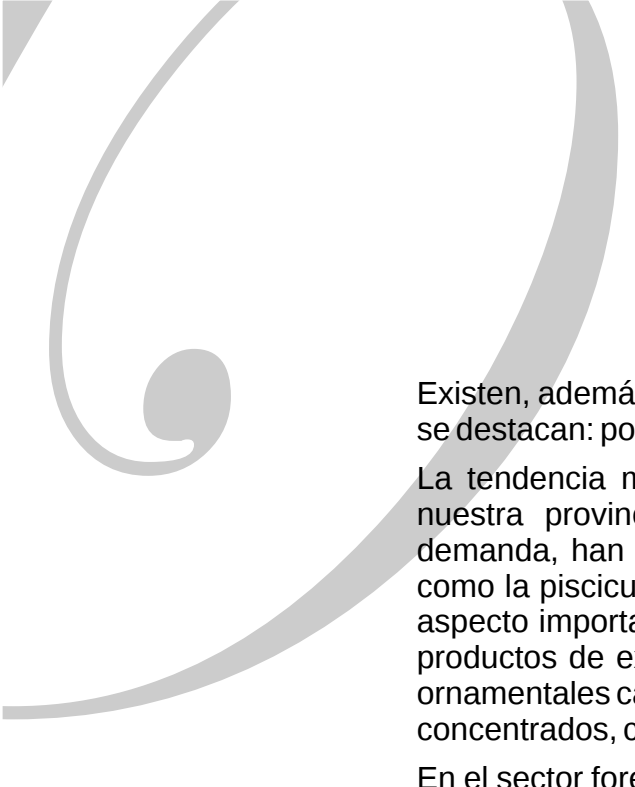
- Comunidades aborígenes de distinta composición étnica-wichi, toba, pilagá-distribuidas en casi todo el territorio provincial.
- Criollos, grupo de pobladores del oeste y centro de la provincia, cuyo origen está relacionado con migraciones provenientes de Salta, Jujuy, Santiago del Estero y Tucumán.
- Pobladores de origen guaraní-paraguayos, predominantemente asentados en la región norte y este.
- Inmigrantes de origen sirio-libanés, españoles, ucranianos, suizos, polacos, rumanos, franceses e italianos.

1.2. Estructura económica socio-productiva

La estructura económica provincial se caracteriza por explotaciones primarias especializadas, tales como el cultivo de granos, oleaginosas y pasturas para ganado vacuno; además, registra una actividad forestal importante.

El sector más dinámico de la producción primaria durante mucho tiempo, estuvo sujeto al monocultivo algodónero. La estrategia de diversificación aplicada por el Gobierno durante los últimos años, tuvo como objetivo la búsqueda de nuevas producciones rentables y a la vez reducir el riesgo de depender de un solo cultivo.

Entre las producciones agrícolas que se destacan en la provincia podemos mencionar el cultivo de algodón, maíz, soja, arroz, sorgo y maní.



Existen, además, importantes explotaciones frutihortícolas entre las que se destacan: pomelo, banana, calabaza, mandioca y sandía.

La tendencia mundial a consumir nuevos productos y el potencial de nuestra provincia para generar aquellos que resultan de creciente demanda, han llevado a promover el desarrollo de nuevas actividades, como la piscicultura, la cría de búfalos y el cultivo de frutas exóticas. Un aspecto importante es el impacto que se ha logrado en la colocación de productos de exportación en el mercado extranjero tales como: plantas ornamentales calabacitas o coreanitos, pomelo blanco, miel, carbón, jugos concentrados, carnes, cueros, espárragos y frutos exóticos.

En el sector forestal, el aprovechamiento racional de las masas boscosas ha permitido el desarrollo de productos y su comercialización en el mercado nacional y en los exigentes mercados europeos.

1.3. Marco Normativo y Formación Docente

El marco normativo que sustenta el nivel superior y particularmente el que hace referencia a la formación docente se desprende de: la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06, el Plan Nacional de Formación Docente y los Lineamientos Curriculares Nacionales, aprobados mediante Resolución N° 24/07 y la Ley General de Educación 1470/05.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206/06, art. 15, establece una nueva estructura unificada del Sistema Educativo en todo el país. De este modo, se asegura su ordenamiento y cohesión, organización y articulación de los niveles y modalidades de la educación y validez nacional de los títulos y certificados que se expidan. La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria.

Mediante el artículo 17 de la mencionada Ley, se establece que la estructura del Sistema Educativo Nacional comprende cuatro (4) niveles: la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior; y ocho (8) modalidades. Se reconoce como tales: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria. En su artículo 17 define el conjunto de las ocho modalidades que conforman el Sistema Educativo Nacional y explica cada una de ellas en los capítulos VI y XIII. La jurisdicción considera y asume estas definiciones de modalidades como significativas y oportunas, y en consecuencia impacta en la formación docente como necesaria para el desarrollo estratégico de cada una de ellas en el conjunto del Sistema Educativo Provincial.

Estas modalidades se desarrollan en ámbitos urbanos, semiurbanos, rurales, cada uno de los cuales recibe una población de sujetos que responden a las características propias de los ámbitos nombrados. Además, últimamente se reconoce en la literatura pedagógica la diversidad social, cultural y económica de estos grupos.

Por lo tanto, la formación de formadores deberá atender a múltiples realidades étnicas y culturales, como la de grupos integrados por ocupados, desocupados y subocupados. También deberá contemplar diferentes contextos: favorables, desfavorables, de pobreza estructural, y en situación de marginalidad. Por su parte, incluirá a poblaciones con necesidades especiales, con diversidad lingüística y cultural y aquellos que se hallen en contextos de encierro, atención domiciliaria y hospitalaria, jóvenes y adultos que no han accedido a la educación formal.

El artículo 71, refiriéndose puntualmente a la Formación Docente, establece que la misma “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.”

El Estado Nacional y las Provincias tienen competencia en la planificación de la oferta de carreras, en el diseño de planes de estudio y la aplicación de las regulaciones específicas, relativas a los Institutos de Educación Superior bajo su dependencia.

En este marco, el Instituto Nacional de Formación Docente (I.N.Fo.D), creado por la Ley de Educación Nacional N° 26.206, es el organismo regulador a nivel nacional de la formación docente en el país y tiene entre sus funciones el desarrollo de políticas y lineamientos básicos curriculares de la Formación Docente Inicial y Continua (LEN artículo 76, inciso d).

Los objetivos de la política nacional de Formación Docente concertados en mesa federal, se encuentran definidos en el artículo 73 y establecen:

- a) Jerarquizar y revalorizar la formación docente, como factor clave del mejoramiento de la calidad de la educación.
- b) Desarrollar las capacidades y los conocimientos necesarios para el trabajo docente en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo de acuerdo con las orientaciones de la presente ley.
- c) Incentivar la investigación y la innovación educativa vinculadas con las tareas de enseñanza, la experimentación y sistematización de propuestas que aporten a reflexión sobre la práctica y a la renovación de las experiencias escolares.



d) Ofrecer diversidad de propuestas y dispositivos de formación posterior a la formación inicial que fortalezcan el desarrollo profesional de los/as docentes en todos los niveles y modalidades de enseñanza.

e) Articular la continuidad de estudios en las instituciones universitarias.

f) Planificar y desarrollar el sistema de formación docente inicial y continua.

g) acreditar instituciones, carreras y trayectos formativos que habiliten para el ejercicio de la docencia.

i) Otorgar validez nacional a los títulos y las certificaciones para el ejercicio de la docencia en los diferentes niveles y modalidades del sistema.

Los Lineamientos Curriculares Nacionales, aprobados mediante Resolución N° 24/07 Consejo Federal de Educación, otorgan integración, congruencia y complementariedad a la formación inicial, asegurando niveles de formación y resultados equivalentes en las distintas jurisdicciones, logrando mayor articulación para facilitar la movilidad de los estudiantes durante la formación entre carreras y entre jurisdicciones, garantizando el reconocimiento nacional de los títulos de los egresados.

Por tal motivo, son adoptados en la jurisdicción, como lineamientos básicos para la elaboración de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales de Formación Docente Inicial en todos sus niveles y modalidades del Sistema Educativo Provincial. Estas líneas de acción se resignifican en el marco jurisdiccional y aparecen incluidas en los lineamientos de política educativa para el Nivel Superior de la provincia de Formosa.

1.4. Lineamientos de Política Educativa para el Nivel Superior

La docencia es una profesión que hace de los saberes y de la transmisión cultural su sentido sustantivo, pero guarda una relación peculiar con tales saberes, este es un rasgo de identidad del sistema formador: la producción de saberes sobre la enseñanza, sobre el trabajo docente y sobre la formación. Al ser la docencia una profesión institucionalizada o estatalizada tiene un carácter doblemente público: el carácter público del sistema formador y el carácter público de las escuelas, dado que el trabajo docente es un trabajo especializado, las capacidades requeridas para enseñar en cada una de las áreas, niveles y modalidades son específicas.

La planificación de la formación docente, la planificación de los recursos humanos del sistema educativo y las políticas educativas, están estrechamente vinculadas para posibilitar una articulación efectiva que garantice el cumplimiento de los propósitos y funciones públicamente asignados al sistema formador y a las escuelas. Si la formación docente es el sector responsable de la formación de los recursos humanos del

sistema educativo, su planeamiento es indisociable de la planificación de los recursos humanos del sistema.

1.5. Políticas Educativas Jurisdiccionales en materia de Formación Docente

En el establecimiento de prioridades, las políticas educativas determinan la necesidad de recursos humanos del sistema educativo y direccionan la tarea del sistema formador, en este sentido, los institutos cumplen una función indispensable en tanto, actores políticos con alta participación en la definición de las políticas de formación de los recursos humanos del sistema educativo y de las regulaciones destinadas a asegurar la implementación de esas políticas.

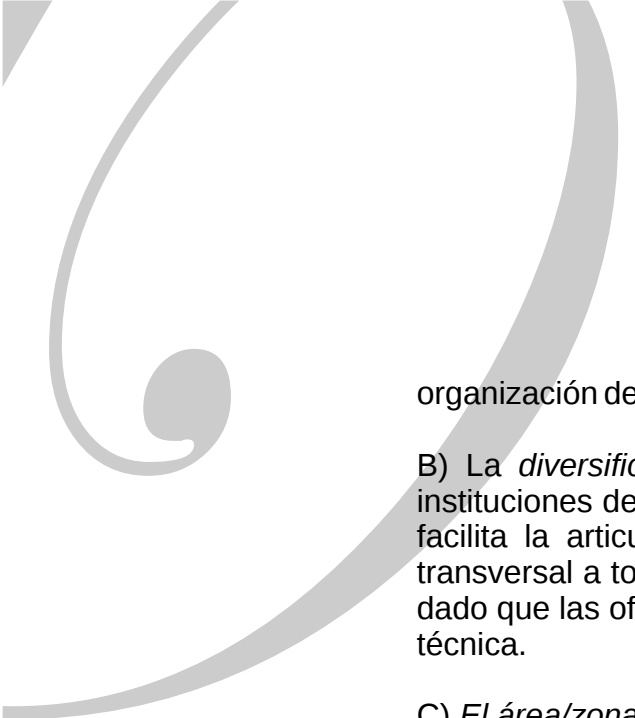
La toma de decisiones en materia curricular dentro de la jurisdicción, busca planificar intersectorialmente la distribución e implementación de las ofertas formativas, atendiendo a las políticas nacionales y provinciales, a las necesidades locales y a la trayectoria académica y ubicación socio-territorial de los Institutos Superiores.

En lo que respecta a la formación docente, el objetivo es formar docentes, a partir de los nuevos lineamientos de la Ley Nacional de Educación, el Plan Nacional de Formación Docente, los Lineamientos Curriculares de la Formación Docente Inicial y las políticas en materia curricular de la jurisdicción, atendiendo a las carencias actuales y futuras de profesionales en el sistema formador. En 2008 se trabajó fuertemente con los diseños curriculares jurisdiccionales para la formación docente: Profesorado de Educación Inicial, Profesorado de Educación Primaria, Profesorado de Educación Física, Profesorado de Artes Visuales, Profesorado de Música, Profesorado de Educación Primaria con orientación Educación Rural y Profesorado Intercultural –Bilingüe en Educación Primaria.

1.6. Formatos institucionales y planeamiento del Sistema Formador

Los criterios que se tienen en cuenta, en la jurisdicción, para el planeamiento del mapa de ofertas de las instituciones de formación docente inicial son los siguientes:

A) *La especialización de las instituciones formadoras* (de acuerdo con el nivel para el cual forma docentes y/o de acuerdo con un área disciplinar), este criterio responde a la trayectoria institucional, los recursos humanos especializados en alguna disciplina o nivel del sistema y permite la concentración de recursos humanos y materiales, la producción de investigaciones en referencia a temas y problemas específicos, la conformación de bibliotecas actualizadas en la especificidad de la oferta institucional (por ej. Educación Inicial, Primaria y/o disciplinar) y la



organización de centros documentales y laboratorios pedagógicos.

B) La *diversificación de la oferta de formación inicial*: dentro de las instituciones de formación, que permite intercambios interdisciplinarios y facilita la articulación curricular de distintas carreras, este criterio es transversal a todos los IFD de la provincia de gestión estatal, salvo uno, dado que las ofertas responden a un sistema mixto, formación docente y técnica.

C) El *área/zona de influencia y las demandas en materia educativa de la comunidad*: consiste en el relevamiento de las áreas de vacancia y las necesidades y demandas de la comunidad, conjuntamente con la matrícula de los aspirantes a la docencia.

Los lineamientos de la política educativa de la jurisdicción provincial, tienen su sustento legal en la Constitución Provincial y en la Ley General de Educación N° 1470. Se definen sus acciones operativamente en el “Plan Cultural y Educativo para la provincia de Formosa”, enmarcados en el “Plan estratégico territorial- Argentina 2016”.

En el área educativa se consideran acciones a partir de tres ejes estructurantes:

- El acceso, inclusión y continuidad de niños, jóvenes y adultos en el sistema educativo provincial.

- La profesionalización y jerarquización docente.

- El fortalecimiento de la identidad cultural a través de la educación como transmisora de valores culturales para el desarrollo integral del mismo.

A nivel provincial el “Modelo Formoseño para el Proyecto Provincial” plasmado en el preámbulo de la Constitución Provincial, otorgó el marco de referencia a la Ley General de Educación N° 1470/05. En este contexto, la Provincia de Formosa, desarrolla políticas de estado en educación, con sentido estratégico y dinámico para el desarrollo socioeconómico y cultural a través de su sistema educativo.

El Sistema Educativo Provincial se funda en una pedagogía de valores, que garantiza igualdad de oportunidades, mediante estrategias tendientes a mejorar en forma permanente la calidad de la educación.

En materia de Política Educativa, se plantea el fortalecimiento del Sistema Educativo Provincial, considerando la educación como una cuestión de estado, como una herramienta de cambio para la dignificación del hombre y la mujer, a través del desarrollo de los valores esenciales para la vida; es

decir, la educación como formadora de un nuevo hombre capaz de desarrollarse integralmente en su propia tierra, afianzando la identidad del ser formoseño y revalorizando su cultura.

En el marco de los Lineamientos de la Política Educativa Provincial y Nacional la Dirección de Educación Superior, en la gestión que se inició en el año 2006, propone los lineamientos políticos para el nivel, a partir de las prioridades educativas de orden provincial y la recuperación de la historia y trayectoria de las instituciones a las que atiende.

En el Nivel Superior las definiciones están marcadas por el reordenamiento del sistema a partir de la Ley de Nacional de Educación y el desarrollo de Políticas y Lineamientos Estratégicos para la Formación Docente y Técnica acordados federalmente. Estos parámetros claves establecen el rumbo para la definición de las nuevas ofertas y funciones de los Institutos. En este sentido, la Ley de Financiamiento Educativo y la Ley Educación Nacional, establecen pautas de incremento en la inversión educativa poniendo nuevas reglas de juego para el tratamiento de las prioridades de la formación docente.

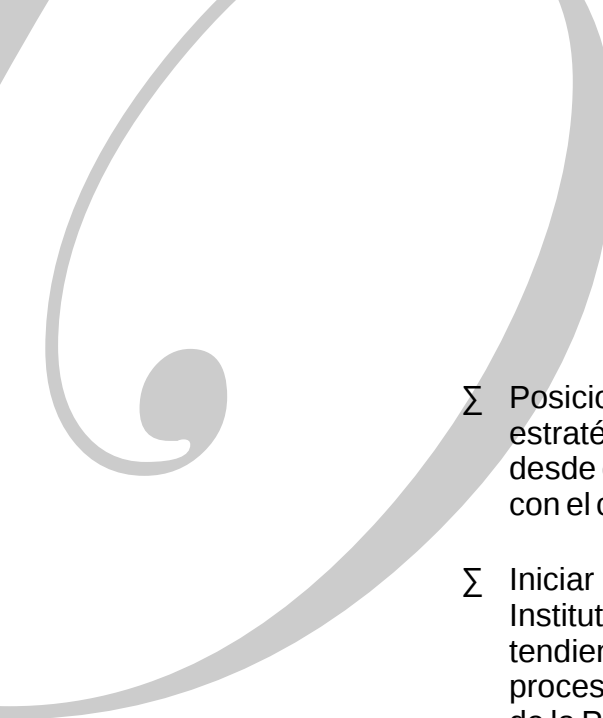
La creación del Instituto Nacional de Formación Docente “constituye una importante oportunidad para el desarrollo de políticas de formación docente de alcance nacional, con el propósito de superar los desequilibrios actuales y los problemas que vienen afectando el desarrollo de este campo desde ya hace algunas décadas, afianzando el compromiso por el fortalecimiento de la educación argentina y profundizando los diálogos e intercambios entre los distintos actores²”, promovida por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología a instancias del acuerdo federal, representa un avance significativo en la articulación de los esfuerzos de la Nación y las Provincias para el desarrollo de políticas de estado para la formación docente.

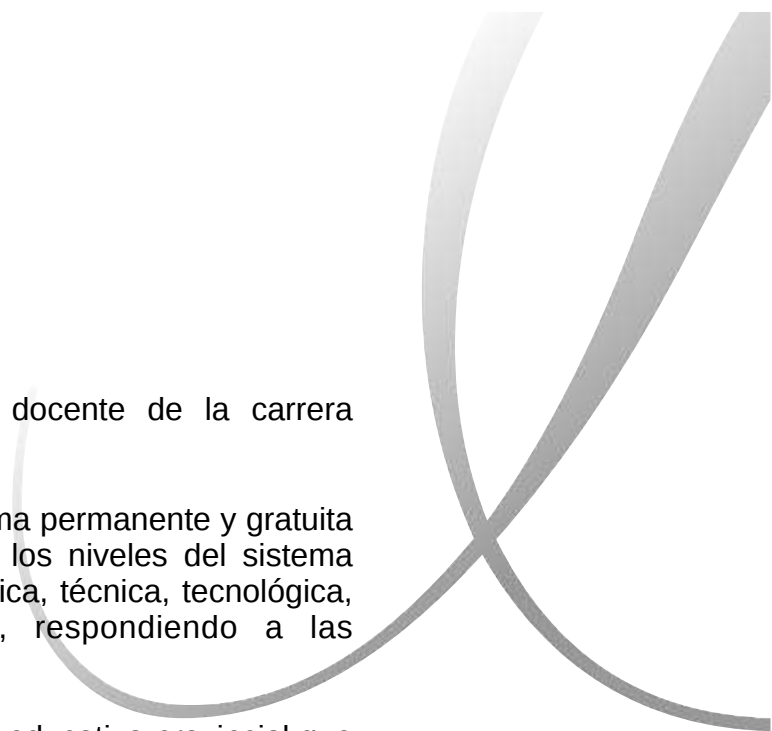
² Plan Nacional de Formación Docente – INFoD-2007

La relevancia de esta decisión refleja el compromiso de profundizar las políticas desarrolladas hasta el presente a fin de consolidar una institucionalidad diferente, potente y dinámica, capaz de reconfigurar escenarios de mediano y largo plazo en términos de fortalecimiento de las políticas de formación docente como parte constitutiva del Nivel Superior

Vinculada a dicho proceso, la Política de la Dirección de Educación Superior, pretende iniciar un recorrido dotando de sentido estratégico a las Instituciones y el fortalecimiento del desarrollo Institucional, curricular y desarrollo profesional, en vistas a la mejora de los servicios educativos para todos los niveles del sistema.

En el marco precedente la Dirección de Educación Superior propone:

- 
- Σ Posicionar a la Educación Superior, como espacio público estratégico y equitativo de producción y difusión del capital cultural desde el fortalecimiento endógeno de sus recursos y en articulación con el contexto provincial, regional y nacional.
 - Σ Iniciar un proceso de nuclearización y refuncionalización de los Institutos superiores de Formación Docente Continua y Técnica, tendiente a descentralizar el sistema y poner en marcha un nuevo proceso de reforma educativa en consonancia con la Ley General de la Provincia N° 1470, la ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075.
 - Σ Adecuar la normativa específica de la Educación Superior, a los acuerdos y Lineamientos del Consejo Federal de Educación, el INFD y el INET, para asegurar la implementación de las diferentes ofertas en las Instituciones de Nivel Superior.
 - Σ Revalorizar el sistema formador como un servicio necesario para el fortalecimiento de todos los niveles del Sistema Educativo Provincial.
 - Σ Promover y afianzar los procesos de articulación horizontal y vertical de los institutos de educación superior con los otros niveles del sistema educativo provincial, la universidad y otros organismos gubernamentales y no gubernamentales.
 - Σ Fortalecer la vinculación y el intercambio de experiencias teóricas y prácticas entre los Institutos de Formación Docente y los establecimientos educativos de los diferentes Niveles para los que forman.
 - Σ Formar docentes y técnicos comprometidos con la significación social de la profesión, orientada a la preservación, transmisión y recreación de la cultura nacional y popular.
 - Σ Contribuir con las estructuras de la transformación socio-productiva del modelo provincial.
 - Σ Preparar para el ejercicio de la profesión docente en todos los niveles y modalidades del sistema educativo provincial, según los requerimientos sociales e institucionales.
 - Σ Brindar una formación de calidad en la enseñanza de grado y postítulo, en la investigación, en la extensión y promoción.

- 
- Σ La profesionalización y jerarquización docente de la carrera docente en el nivel superior.
 - Σ Propiciar el desarrollo profesional en forma permanente y gratuita de los docentes en actividad de todos los niveles del sistema educativo provincial, en las áreas científica, técnica, tecnológica, artística, humanística y pedagógica, respondiendo a las necesidades curriculares.
 - Σ Desarrollar una política de investigación educativa provincial que explore las problemáticas socioeducativas actuales, dentro del contexto sociocultural de la región y hacia el interior de las unidades escolares.
 - Σ Incentivar la investigación e 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.
 - Σ Contribuir con la gestión escolar en cuestiones técnico-pedagógicas.
 - Σ Ofrecer formación técnica y artística, basada en diagnósticos que orienten la definición de carreras y orientaciones, producto de una planificación estratégica y equitativa; en función de la política de transformación provincial, cultural, social y productiva.
 - Σ Vincular con las fuerzas del trabajo y de la producción acciones recíprocas de asistencia técnica y desarrollo profesional.

1.7. Las Instituciones de Formación

Actualmente la Dirección de Educación Superior cuenta con un total de veintiséis institutos, con la creación de un instituto en el año 2007, en la localidad de el Potrillo, cuya finalidad es la de atender en su mayoría a población de diferentes etnias que habitan esa extensa región del oeste formoseño. Inicialmente ofrece una carrera de formación técnica, pero con una proyección al 2009 de desarrollar una oferta de formación docente inicial. La educación superior en la provincia se ha configurado a través de un sistema con dos orientaciones: docente y técnica.

En el marco de las perspectivas y prioridades que se presentan a la Educación Superior, la formación de docentes cobra particular relevancia. En el año 2007, en la provincia, se inicia la re-matriculación de alumnos para las ofertas de Formación Docente Inicial en once Institutos. Esta decisión conlleva al desarrollo de una serie de acciones desde los

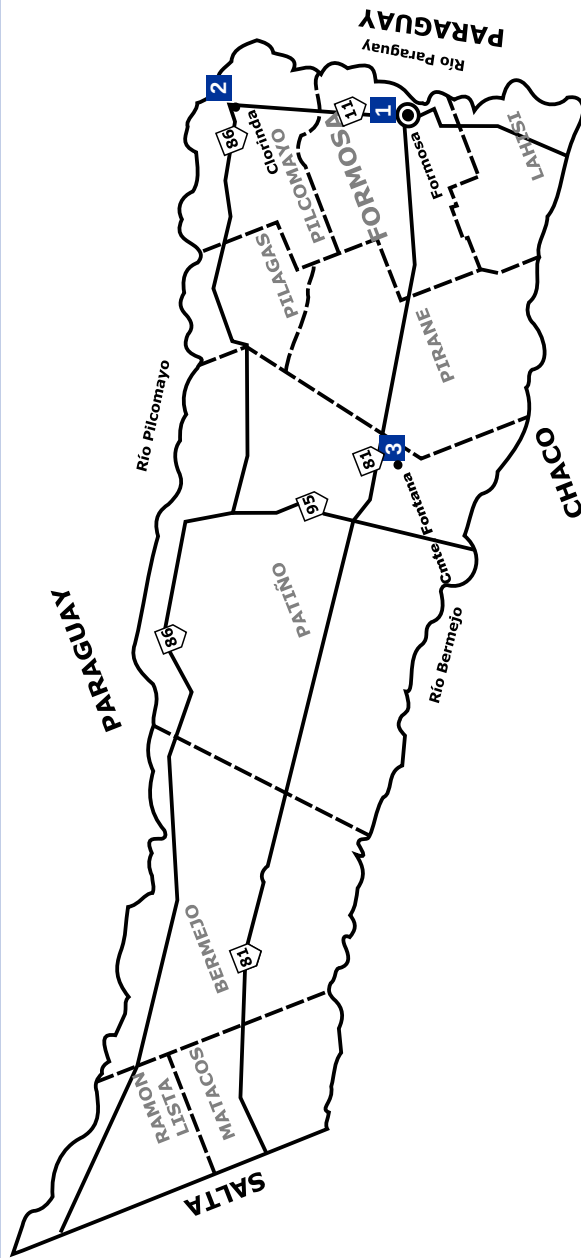


institutos y desde el nivel central que permita acompañar los procesos educativos en todos los niveles del sistema, para su fortalecimiento. Además, significa un importante desafío con respecto a la formación de los jóvenes y la posibilidad de mejoramiento de oportunidades de inserción laboral y social a la población.

1	Esc. Normal Superior "Rca. Del Paraguay"- CAPITAL	9	I.S.F.D.C. y T. "Victor Manuel Almenara" - VILLAFÑE
2	I.S.F.D. en Educación Física - CAPITAL	10	I.S.F.D.C. y T. Anexo "Félix A. Cabrera" - MISION LAISHI
3	I.S.F.D.C. "Félix A. Cabrera" - CAPITAL	11	I.S.F.D.C. y T. Anexo Ibarreta - ESTANISLAO DEL CAMPO
4	I.S.F.D.C. de Nivel Inicial - CAPITAL	12	I.S.F.D.C. y T. Anexo - POZO DEL TIGRE
5	I.SA. "Oscar A. Albertazzi - CAPITAL	13	I.S.F.D.C. y T. de CMTE. FONTANA
6	I.S.P.A.F. - CAPITAL	14	I.S.F.D.C. y T. de GENERAL BELGRANO
7	I.S.F.D.C. y T. "Br. Gral. Juan F. Quiroga" - LAS LOMITAS	15	I.S.F.D.C. y T. de IBARRETA
8	I.S.F.D.C. "Don Cristóbal Aguirre" - CLORINDA	16	I.S.F.D.C. y T. de INGENIERO JUAREZ
9	I.S.F.D.C. y T. "Maestro Laureano Gómez" - SAN MARTÍN N°2	17	I.S.F.D.C. y T. de PIRANÉ
10	I.S.F.D.C. y T. "Maestra María E. González" - GRAL. GÜEMES	18	I.S.F.D.C. y T. de EL ESPINILLO
11	I.S.F.D.C. y T. "Nación Latinoamericana" - VILLA DOS TRECE	19	I.S.F.D.C. y T. de LAGUNA NAINCK
12	I.S.F.D.C. y T. "Pte. Juan D. Perón" - LAGUNA BLANCA	20	I.S.F.D.C. y T. de RIACHO HE HÉ
13	I.S.F.D.C. y T. "Rca. Federal de Alemania - EL COLORADO	21	I.S.F.D.C. y T. - EL POTRILLO

LOCALIZACIÓN GEOGRÁFICA

INSTITUTOS SUPERIORES DE FORMACIÓN DOCENTE - GESTIÓN PRIVADA



REFERENCIAS

- 1 INSTITUTO SANTA ISABEL N°3 - Formosa
INSTITUTO SUPERIOR DE PROFESORADO "Robustiano Macedo Martínez" N°16 - Formosa
UNION PERSONAL CIVIL DE LA NACION - Formosa
INSTITUTO SANTA RITA - Formosa
INSTITUTO LUIS JORGE FONTANA - Formosa
INSTITUTO JUAN MANUEL DE ROSAS - Formosa
- 2 INSTITUTO SAN JOSE N°15 - Clorinda
INSTITUTO SANTA CATALINA DE LABOURE N°6 - Clorinda
- 3 INSTITUTO SAN JOSE N°12 - Fontana

2. Consideraciones acerca del Sujeto y su Contexto

Los sujetos sociales tienen conocimientos y destrezas, adquiridos en un entorno social y tecnológico cambiante. Con el avance de las décadas son las mismas configuraciones de poder entre las generaciones las que cambian, las decisiones sobre los distintos aspectos de la vida no se imparten ni se obedecen del mismo modo y los saberes no se adquieren ni jerarquizan de la misma manera.

En este sentido, el sociólogo Emilio Tenti Fanfani afirma: “los cambios en los equilibrios de poder entre los niños, jóvenes y los adultos constituyen uno de los factores que ponen en crisis los viejos dispositivos que organizaban la vida de las instituciones escolares”³, cuando la escuela tenía voz legítima y exclusiva tanto para definir cuáles eran los conocimientos valiosos para la sociedad como quiénes eran los que, poseyéndolos, podían transmitirlos.

Actualmente, “la pluralidad de significados (modos de vida, criterios cognitivos, éticos y estéticos) y la heterogeneidad de sus fuentes (iglesia, escuelas, medios de comunicación) vuelven más azarosa la formación de los nuevos sujetos sociales, ya que no existe un curriculum social coherente que defina contenidos, secuencias y jerarquías en la cultura que se intenta transmitir”⁴.

2.1. Conceptualización del sujeto social

Los sujetos sociales son “una colectividad donde se elabora una identidad y se organizan prácticas, mediante las cuales sus miembros pretenden defender sus intereses y expresar sus voluntades, al mismo tiempo que se constituyen en esas luchas”⁵. Es decir, se trata de formas de organización específicas para la participación social. El que sea una forma específica de expresión social no evita que se trate simultáneamente de una organización unificada, de una estructura con normas precisas de incorporación que definen el comportamiento esperado de quienes la constituyen. En la acción, los actores sociales pueden devenir en sujetos sociales, pero también pueden llegar a desarticularse o no llegar a constituirse. Los nuevos sujetos sociales emergen como resultado de las fluctuaciones del contexto que conforman, aunque simultáneamente resultan ser los creadores de esas mismas fluctuaciones.

2.2. El sujeto de aprendizaje

El tiempo de los niños, el de los adolescentes, sus intereses, capacidades y padecimientos, han estado presentes a lo largo del pensamiento pedagógico.

³ TENTI FANFANI, Emilio.: “Culturas juveniles y cultura escolar”, IIPE Buenos Aires, Sede Regional del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, 2000. Pág. 158

⁴ TENTI FANFANI, Emilio: “Viejas y nuevas formas de autoridad docente”. (Artículo) en Jornadas de Cooperación Técnica para Equipos de Gestión Provincial. Formosa, 2005. Pág. 2

⁵ CHARRY, Clara Inés y CALVILLO, Miriam: “Organizaciones Cívicas: nuevos sujetos sociales”. (2006)

⁶ FRIGERIO, SERRA y otros: "Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde". Noveduc. Argentina, 2006

La pedagogía se ha hecho cargo de esta preocupación en estos términos: ocuparse de ellos previamente, trazando el curso de su acción desde un reconocimiento previo, desde unas concepciones que enmarcan un trabajo con el cuerpo de la infancia y de la adolescencia, tanto desde un deseo o sueño sobre su futuro, como desde unos saberes y disciplinas que, a veces, no prefiguran futuros sino destinos⁶.

Los diferentes períodos histórico - sociales por los que ha atravesado la sociedad en su conjunto han contribuido en la conformación del sujeto de aprendizaje. Así, de la posmodernidad estos sujetos han recibido el influjo del hedonismo, la incitación al consumo, el individualismo, el prevalecimiento de la informática, la fragmentación, el escepticismo sobre los discursos, la indiferencia, la dificultad de amar y crecer. Mientras que del subdesarrollo heredaron la falta de oportunidades educativas y laborales, la inestabilidad económica con su corolario de dificultades para proponer metas que sobrepasen lo inmediato, la carencia de recursos para alentar los talentos y la desocupación o subocupación de quienes se dedicaron a su formación profesional.

2.3. El sujeto de aprendizaje de la Educación Inicial

La educación inicial constituye la primera incorporación del niño al sistema educativo obligatorio, es responsable de la iniciación del alumno en el aprendizaje sistemático de conocimientos que le posibilitan estructurar la realidad y adquirir las competencias necesarias para acceder a niveles de aprendizaje posteriores.

Es el ámbito donde se organizan y profundizan los logros educativos adquiridos en el seno de la familia y se promueven valores y actitudes que permiten la integración social. Estos conocimientos tienen la misión de facilitar el desarrollo del pensamiento y de las formas de comunicación.

Si bien no todos aprenden lo mismo ni de la misma manera, puede definirse una base común como estructura de conocimiento. Este tipo de estructura va forjándose internamente, pero depende también de la estimulación y del apoyo externo, de otros y del entorno.

El acceso a la educación en esta etapa de la vida constituye un derecho fundamental y representa una posibilidad irrepetible de aprendizajes sociales, culturales, emocionales, intelectuales y físicos. Posibilita que los niños aprendan a compartir, dialogar y comprender a otros niños; a participar en grupos conducidos por figuras adultas que no pertenecen a su grupo familiar; pueden descubrir y potenciar sus posibilidades de expresión verbal, corporal, artística y adquirir seguridad para pensar y actuar.

El sujeto educativo, que es sujeto cognoscente, así como sujeto social y sujeto deseante actúa como ser integrado en el acto de conocimiento, es activo en su relación con el objeto, indaga propiedades, plantea hipótesis, experimenta con ellas, interpreta, demanda información, selecciona e integra lo que la institución educativa le presenta.

En este sentido, el juego cobra importancia en el niño porque le permite descubrirse a sí mismo, conocerse y formar su personalidad, como también conocer el placer de hacer cosas y estar con otros. Así como vincular la creatividad, la solución de problemas, el desarrollo del lenguaje o de roles sociales. Tiene, entre otras, una clara función educativa, en cuanto lo ayuda a desarrollar sus capacidades motoras, mentales, sociales, afectivas y emocionales. El juego se convierte en un proceso de descubrimiento de la realidad exterior, a través del cual el niño va formando y reestructurando progresivamente sus conceptos sobre el mundo.

El cúmulo social de conocimiento aporta los esquemas necesarios para las rutinas de la vida cotidiana, lo que Pierre Bourdieu (1991:141) definirá como *habitus*: “*Sistemas de disposiciones adquiridas por medio del aprendizaje implícito o explícito que funciona como un sistema de esquemas generadores y que genera estrategias oportunas*”⁷. Estos sistemas se comparten con otros en las rutinas normales que se van estructurando en el tiempo y se sustentan en el lenguaje y el cuerpo, en este sentido, la escuela resulta una institución fundamental en la vida de los sujetos.

⁷ BORDIEU, Pierre: “*El sentido práctico*”. Taurus Humanidades. Madrid, 1991. Pág. 141.

2.4. El sujeto de la formación

El sujeto destinatario de este proceso de formación proviene de diversos contextos sociales con problemáticas específicas, diferentes a las del contexto en el que deberá desarrollar su actividad. Estos nuevos sujetos, destinatarios de la acción pedagógica, se inscriben en el marco de nuevas culturas infanto – juveniles con características propias.

Se plantean nuevas exigencias referidas a las capacidades de la formación docente que requieren un docente:

- Σ en proceso de actualización permanente
- Σ con dominio de la ciencia y la tecnología
- Σ que atienda a la inclusión y la igualdad
- Σ que conciba la docencia como acto político⁸
- Σ que tenga en cuenta la diversidad socio-cultural y a los contextos socio históricos en constante cambio
- Σ capaz de recrear en las escuelas situaciones de aprendizaje que vayan más allá de las aulas.

⁸ Pensar políticamente el trabajo docente implica trascender la neutralidad normativa y construir el espacio de lo común en la escuela...se trata de una producción activa que reconoce y posicional al docente en relación con el hecho educativo en tanto acto de transmisión, de emancipación y de reconocimiento. MINISTERIO DE EDUCACION. INFOD. Área de Desarrollo Curricular. Fundamentos políticos institucionales en materia docente.

3. Conceptualizaciones acerca de la Profesión Docente

Se define a la "Formación Docente" como un determinado proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes - enseñantes.

⁹ DAVINI, María Cristina (1995). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Editorial Paidós. BsAs.

El concepto de profesionalización remite a distintas significaciones en relación con la formación docente. María Cristina Davini¹⁰ define las "tradiciones de formación" como: "... configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente se mantienen a lo largo del tiempo...". De acuerdo con esta afirmación se entiende que la docencia, en tanto pensamiento y acción, se ha institucionalizado y forma parte del modo de pensar y de actuar de los sujetos docentes.

Las prácticas, pensamientos y discursos sobre la profesión docente y su formación, constituyen un tema vigente porque la reflexión crítica sobre estos conceptos de ninguna manera está resuelta. Por el contrario, exige la búsqueda de otras alternativas y sentidos posibles.

Pensar la especificidad de la docencia remite a la recuperación histórica acerca de la conformación del campo profesional y del lugar de la docencia dentro del mismo. También el trabajo reflexivo e histórico tendrá –entre otros- como consecuencia entender el presente y el futuro de la profesionalización.

¹⁰ Ibid

Inicialmente, el magisterio argentino se hizo cargo del mandato social de difundir la cultura y los valores exigidos para la constitución del *Estado Moderno*. Los maestros integraban un nuevo sector social y ocupacional predominantemente femenino, cuya tarea específica era "enseñar", además debía responder al imperativo social de erigirse como el "buen maestro". Según Davini¹¹, la formación teórica y disciplinar, poco rigurosa, no favoreció la valoración social de la docencia como grupo profesional.

¹¹ TENTI FANFANI, E y GÓMEZ CAMPO, V.: Universidad y profesores. Crisis y alternativas. Miño y Dávila Editores. (1989).

En la década del sesenta, la hegemonía de la sociología funcionalista definió la docencia como "semiprofesión".¹²

Posteriormente, la lógica tecnicista impregnó fuertemente la tarea docente, que se redujo a un trabajo de ejecución de "recetas didácticas" definidas por expertos. La profesión docente se legitimaba a través del reconocimiento de su labor como eficiente técnico de la enseñanza.

En los años 90 comienza a instalarse la idea de la profesión docente como proceso inacabado, por cuanto las exigencias propias de los avances de los distintos campos del conocimiento requerían de una profesionalidad que no se agotaba en una primera y única formación. La profesionalización docente pasa por superar la tensión entre saberes prácticos y saberes

disciplinares y pedagógicos, de tal modo que los mismos integren el trabajo del docente cuya especificidad está dada por el objeto enseñanza.

La superación del sentido ideológico del término profesionalización, según distintos autores, está dada por la tarea de construir la experticia propia de la docencia para avanzar en el desarrollo de una real y efectiva profesionalización docente.

Domingo Contreras¹² en coincidencia con Gimeno Sacristán define el concepto de profesionalidad como “la expresión de la especificidad de la actuación de los profesores en la práctica, es decir el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores ligados a ella, que constituyen lo específico de ser profesor”. Desde esta perspectiva sostiene tres dimensiones como cruciales para la profesionalidad docente: la obligación moral, el compromiso con la comunidad y la competencia profesional.

¹² CONTRERAS, Domingo. (1997). La Autonomía del Profesorado. Ed. Morata. Madrid. pág. 32-33-50

Siguiendo al autor mencionado, la competencia profesional es algo más que la competencia técnica puesto que incluye la formación teórica, conceptual, filosófica y política, de tal modo que la profesionalidad a lograr supere la lógica tecnocrática de las profesiones.

3.1. Conceptualizaciones y desafíos para la Formación Docente Inicial

Se entiende a la Formación Docente como un proceso continuo que contempla a la Formación Inicial como una primera fase del proceso de desarrollo profesional, que debe articularse con los procesos de desarrollo curricular que se implementan en las escuelas. Así, las instituciones de formación docente, se constituyen en contextos idóneos para la formación profesional y continua de los docentes.

Es imprescindible, entonces, pensar la Formación Docente en estrecha relación con las nuevas demandas:

- Σ Por un lado, las transformaciones del mundo manifiestan que está emergiendo una sociedad basada en la producción de conocimientos y en su circulación cada vez más rápida y generalizada, que implica un desafío para la educación, que debe ser repensada obligando a considerar el aprendizaje como un factor fundamental.
- Σ Por otro lado, la diversidad característica de la sociedad, históricamente multilingüe y multicultural, plantea nuevos desafíos. Frente a éstos, la educación desempeña un papel central: construir una educación en la que se deje de lado la visión monocultural y se cree un proyecto formativo más



respetuoso, solidario, pertinente e inclusivo. La educación debe abrirse a la diversidad socio-cultural y asumirla como recurso pedagógico.

Los contextos en los que se desarrolla el trabajo pedagógico son cada vez más complejos. Desde esta perspectiva, la formación docente debe sostener un diálogo fluido con los sistemas de enseñanza existentes, planteando alternativas e interrogantes a la tarea que en ellos se desarrolla.

Más que especialistas en un determinado campo del saber, los tiempos actuales requieren docentes capaces de integrar el conocimiento y asumir una posición crítica frente a los saberes que están situados hoy en la sociedad.

Frente a las exigencias del desempeño profesional y los problemas que presenta la formación actual, el objetivo de la formación docente debe ser la construcción, el fortalecimiento de la capacidad de gestión de la enseñanza y los aprendizajes y la toma de decisiones en el ámbito institucional. El trabajo docente se desarrollará en interacción con los demás agentes del proceso educativo y asumirá la corresponsabilidad en la elaboración y aplicación de los objetivos, prioridades y programas del planeamiento institucional.

Como campo de intervención y enseñanza, la noción de Formación Docente hace referencia a las prácticas que posibilitan el desarrollo profesional, la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas por parte de los sujetos que aprenden a enseñar en instituciones específicas a lo largo de un período de tiempo. Por lo tanto, el campo de la formación se constituye básicamente en torno a la necesidad de dar respuesta a los interrogantes sobre los saberes docentes y los modelos de formación. Esto motivó el desarrollo de diversas investigaciones que consideraron a la formación docente como objeto de reflexión y discusión.

En la actualidad ya no es posible pensar en la formación profesional como un período acotado en el tiempo, en donde los/las estudiantes adquieren de una vez y para siempre todos los conocimientos necesarios para desempeñarse en el mundo del trabajo. En este marco es posible entender a la Formación Inicial como una etapa de la Formación Docente Continua.

Ante el interrogante sobre qué significa la "Formación Docente", Elena Libia Achilli¹⁴ sostiene que cuando se habla de "Formación Docente", se ponen en juego un conjunto de supuestos en torno a diversas cuestiones: ya sea la concepción de sujeto "a formar", el tipo de formación que se considere pertinente e, inclusive, la misma idea de "formación" en tanto proceso de enseñanza y aprendizaje.

¹³ ACHILLI, Elena Libia (2000). Investigación y Formación Docente. Laborde. Rosario.

3.2. Consideraciones sobre el trabajo de los Formadores de Formadores

Susana Huberman (1994), afirma que se entiende por formador al docente mismo, al maestro, al profesor; a aquél que tiene contacto directo con sus alumnos ya sea en los niveles inicial, primario, secundario o terciario.

El *Formador de Formadores* es quien está dedicado a la formación de maestros y profesores, tarea que desarrolla en universidades, escuelas normales superiores e institutos de formación docente.

En este sentido cabe replantearse acerca de los ámbitos institucionales que forman a los docentes, los ámbitos de modelación de las prácticas y del pensamiento y las estrategias de acción técnico-profesionales y de desarrollo de las formas de interacción socioprofesionales.

Una visión restringida atribuiría a los institutos el espacio de la formación, y a las escuelas el campo de aplicación de los conocimientos aprendidos. Sin embargo, hoy sabemos, que el ambiente organizacional y pedagógico de las escuelas en las que se desempeñan los graduados, tiene un peso decisivo en la conformación de las prácticas docentes. No sólo las acciones explícitas e intencionales de capacitación, sino todo el proceso de aprendizaje implícito e informal que ocurre en el marco de la escuela, producen efectos en la formación.

Entonces, se identifican fases y ámbitos principales de formación de los docentes:

- Σ La *biografía escolar* de los estudiantes, como producto de la trayectoria anterior a su ingreso a las instituciones de formación inicial, es decir, su experiencia como alumnos, como productos internalizados a lo largo de su historia escolar.
- Σ La *preparación inicial o de grado* en el ámbito de las escuelas, institutos o universidades, conforme los planes de estudio.
- Σ La *socialización profesional*, que se desarrolla en el espacio institucional de la escuela, en los puestos de trabajo docente, donde el docente aprende las "reglas" del oficio.

3.3. El trabajo docente en distintos contextos de inserción

profesional

Los nuevos escenarios educativos requieren considerar varias dimensiones de análisis del sistema formador: los propósitos, las



características de las instituciones, el tipo de competencias y conocimientos que se intenta desarrollar y transmitir, las características de los/las destinatarios de la formación, la diversidad lingüística y cultural, y el contexto social y productivo en que la actividad se inserta.

Todas estas dimensiones han cambiado en las últimas décadas, modificando, en consecuencia, el trabajo docente. A su vez, nuevos requerimientos, tales como la profesionalización, la insistencia en desarrollo de capacidades de reflexión, de trabajo en equipo, de elaboración y ejecución de proyectos, se hacen cada vez más frecuentes, haciendo que la tarea docente no se limite a la ejecución de planes y programas elaborados por otros.

En este sentido, es un profesional que no implementa un currículum simplemente, sino que lo traduce y recrea en cada situación, y dado que la enseñanza es una práctica social y política cuyas formas de concreción dependen de contextos que la determinan, la competencia profesional implica también, la capacidad de comprensión de dichos contextos y la intervención en el propio ámbito de trabajo.

4. Perfil del Egresado

La actividad docente requiere la formación en capacidades para actuar con idoneidad, pertinencia, eficacia y adecuación a las necesidades de quienes deben beneficiarse con la educación. Éstas se refieren a un conjunto de recursos cognitivos y disposiciones que posibilitan el uso pertinente de estrategias, técnicas y habilidades propias del desempeño profesional.

Se pueden distinguir en ellas dos aspectos importantes:

- *Saber transferir* los conocimientos y actitudes adquiridos a fin de ponerlos en práctica en momentos y situaciones oportunas y poder transferirlos a situaciones nuevas.
- *Saber integrar* los diversos conocimientos, habilidades y actitudes heterogéneos y múltiples que puedan haberse adquirido, seleccionarlos, organizarlos e integrarlos de manera efectiva para solucionar problemas de la práctica profesional o poder elaborar proyectos para desarrollar en ella. Esto supone capacidad tanto para comprender y resolver situaciones complejas, como para elaborar y llevar a cabo acciones vistas como procesos de toma de decisiones curriculares e institucionales.

La sociedad democrática, necesita un docente capaz de tomar decisiones, de crear los escenarios propicios para los propósitos formativos de las escuelas y desenvolverse en distintas tareas.

Ello implica que la formación de formadores si bien debe ofrecer conocimientos previamente seleccionados y organizados, también debe pensar y prever espacios institucionales y situaciones durante la formación que den lugar a la posibilidad de poner en juego esa formación, en situaciones lo más parecidas posibles a las de la futura práctica profesional.

Bajo este punto de vista general, estas tareas son: la enseñanza interactiva, la planificación, la evaluación, la coordinación de la dinámica grupal, la organización y disciplina y la actividad institucional. Con relación a estas *seis dimensiones* de la vida escolar, las capacidades indican, en un sentido general, lo que alguien puede hacer de manera eficaz y competente. Siempre expresan la posibilidad de realizar un tipo de acciones, pero no todas se refieren a lo mismo ya que se definen en relación a un curso de acción, a un tipo de situación o a una función.

La adquisición de capacidades para la enseñanza es un proceso permanente, pero durante la formación inicial de docentes hay que

prepararlos para que logren desempeñarse en diferentes grados, áreas y contextos. De allí que el perfil de la formación se caracterice por la polivalencia y la flexibilidad de las capacidades adquiridas, que ofrecerán la plataforma básica para iniciarse en la enseñanza y continuar el desarrollo profesional mediante actividades sistemáticas de capacitación, perfeccionamiento, cursado de pos títulos u otras carreras.

¹⁴ INFOD- Área de Desarrollo Curricular. Capacidades para la actividad docente en escuelas de educación primaria. Junio 2008

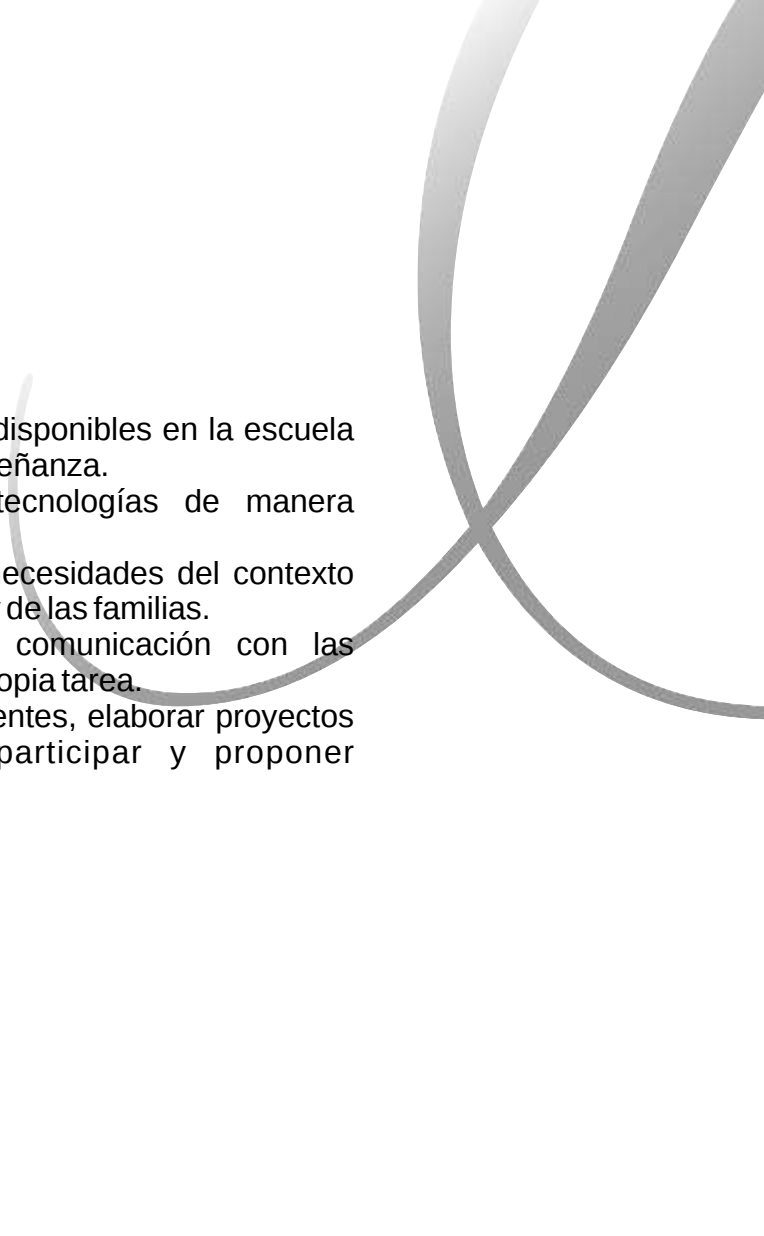
El desempeño docente requiere del desarrollo de capacidades que atiendan a las siguientes dimensiones¹⁵:

- Planificación
- Evaluación
- Coordinación de la dinámica grupal
- Organización y disciplina
- Actividad institucional

¹⁵ El listado de capacidades responde a lo consignado en el doc. Lineamientos Curriculares Nacionales de la Formación Docente Inicial. Resolución N° 24/07. Instituto Nacional de Formación Docente. Consejo Federal de Educación. Punto 25.4.

A partir de un perfil profesional basado en capacidades¹⁶, las instituciones de formación, podrán definir el nivel de logro necesario para el desempeño profesional docente y elaborar instrumentos de selección y evaluación de las mismas a nivel de gestión curricular/institucional.

- Dominar los conocimientos a enseñar y actualizar su propio marco de referencia teórico.
- Adecuar, producir y evaluar contenidos curriculares
- Reconocer el sentido educativo de los contenidos a enseñar
- Ampliar su propio horizonte cultural, más allá de los contenidos culturales imprescindibles para enseñar en la clase.
- Identificar las características y necesidades de aprendizaje de los alumnos como base para su actuación docente.
- Organizar y dirigir situaciones de aprendizaje, utilizando el contexto sociopolítico, sociocultural y sociolingüístico como fuente de enseñanza.
- Concebir y desarrollar dispositivos pedagógicos para la diversidad asentados sobre la confianza en las posibilidades de aprender de los alumnos.
- Involucrar activamente a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.
- Acompañar el avance en el aprendizaje de los alumnos identificando tanto los factores que lo potencian como los obstáculos que constituyen dificultades para el aprender.
- Tomar decisiones sobre la administración de los tiempos y el ambiente del aula para permitir el logro de aprendizajes del conjunto de los alumnos.
- Conducir los procesos grupales y facilitar el aprendizaje individual.

- 
- Reconocer y utilizar los recursos disponibles en la escuela para su aprovechamiento en la enseñanza.
 - Seleccionar y utilizar nuevas tecnologías de manera contextualizada
 - Reconocer las características y necesidades del contexto inmediato y mediato de la escuela y de las familias.
 - Participar en el intercambio y comunicación con las familiares para retroalimentar su propia tarea.
 - Trabajar en equipo con otros docentes, elaborar proyectos institucionales compartidos, participar y proponer actividades propias de la escuela.

5. Hacia una Pedagogía de la formación

En este apartado se expondrán algunas de las líneas teóricas que dan cuenta de la práctica entendida como acciones de los distintos modelos que se refieren a la intervención pedagógica, sin que por ello el tratamiento sea acabado y cerrado, y al mismo tiempo limitante de las diferentes perspectivas didácticas vigentes.

¹⁶ BATALLÁN, Graciela. Docentes de infancia: antropología del trabajo en la escuela primaria. Buenos Aires. Paidós. 2007, p. 177.

De acuerdo con Batallán¹⁶, la identidad de Formadores de Formadores constituye el núcleo para la comprensión del trabajo docente. Se construye alrededor de las valoraciones y significados otorgados por los ámbitos donde se originó la actividad formativa, la historia de la disciplina, las características de su carrera docente, el trabajo regulado por las diversas normativas del Estado y sus resignificaciones en las prácticas concretas, las interpretaciones y vínculos entre los docentes y el contexto social e institucional.

Desde un enfoque sociopsicológico, Ferry (1970) entiende el concepto de formación desde una profundidad poco común. La *dinámica de desarrollo personal* se da en situaciones, en espacios y tiempos específicos que posibilitan los procesos de objetivación - subjetivación, el retorno sobre sí mismo y la reflexión como posibilidad de pensar sobre lo actuado, lo pensado y lo sentido.

En este contexto, la institución y sus condiciones materiales y simbólicas, el ambiente de la formación, el grupo y las relaciones que en él se establecen no son externos sino que pertenecen al *adentro* de la formación. Las instituciones se presentan imbricadas en una compleja trama donde lo social, lo individual, lo material, lo mítico y lo simbólico se entrecruzan un sistema cultural, simbólico e imaginario, permitiendo ser mirados desde múltiples lugares, sentidos y significaciones.

El fenómeno de la implicación en los formadores tiene que ver con el propio tránsito por las instituciones e *invertimiento* de significados que en esa etapa de formación marcan la propia “historia biográfica”

Por ello, es conveniente generar situaciones y experiencias en la propuesta de formación por parte de los formadores, que impliquen en el formado, un profundo y sostenido trabajo de “*retorno sobre sí mismo*”. (Filloux, 1996).

Esta tarea demanda un esfuerzo constante sobre su propia práctica por parte del formador que le permita desnaturalizarlas e historizarlas, en permanente tensión entre aquello que se presenta como “obvio” y natural y lo que se busca resignificar buscando nuevos sentidos y significado.

5.1. La práctica como objeto de reflexión y de acción

La práctica como objeto de reflexión y de acción a lo largo de la formación, supone considerar los problemas de la práctica, las representaciones y teorías de los/las estudiantes en formación acerca de su tarea, las características del contexto en donde se realizan las prácticas y las definiciones institucionales de su trabajo.

Pensar la Práctica Docente requiere de un análisis histórico – crítico, lo cual implica *des-aprender*, *des-naturalizar* y *des-mitificar* aquellas situaciones que nos marcan históricamente como docentes, en el ámbito escolar. (Edelstein, 1995).

Siguiendo a Beillerot (1996) la acción pedagógica no es la actividad de un solo docente, -lo que en términos de Bourdieu es práctica pedagógica colectiva-, es entendida como “un conjunto de comportamientos y acciones conscientes y voluntarias, lo que no disminuye de ninguna manera los efectos inconscientes, comportamientos y acciones que están justificados por explicaciones razonadas con el objetivo de la transmisión del saber”.

5.2. Acerca de los saberes y los modelos de formación.

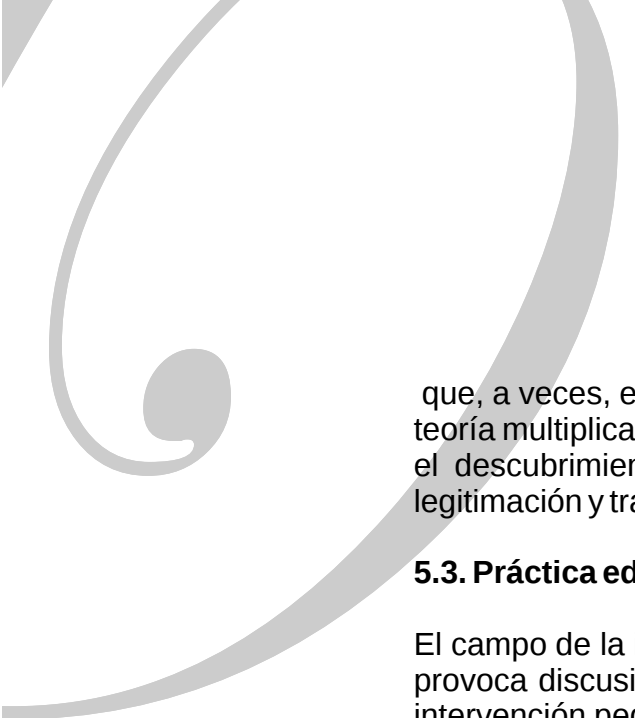
La docencia es una actividad diferenciada en cuanto a los saberes que se requieren para su ejercicio y en cuanto a las funciones que desempeñan sus profesionales. El trabajo docente es un trabajo especializado, las capacidades requeridas para enseñar en cada una de las áreas, niveles y modalidades son demasiado específicas como para que sea posible proponer esquemas completamente genéricos de formación.

Ferry distingue tres modelos de formación; para ello toma como variable referencial el tipo de proceso, la dinámica formativa y su modo de eficiencia:

- Σ Centrado en la *adquisición de conocimientos*
- Σ Centrado en el *proceso y la realización de experiencias*
- Σ Centrado en la *observación y análisis de situaciones*

Parafraseando a Ferry (1997), se trata de modelos teóricos y, aunque ciertas prácticas de uno u otro modelo aparecen particularmente más representativas, un modelo no dará cuenta jamás de todo su funcionamiento, porque la complejidad de la práctica docente envía a otros modelos. Al decir de Bourdieu (1980), “la práctica no implica –ni excluye- el dominio de la lógica que en ella se expresa”.

Por otro lado, la práctica implica una teoría implícita, más o menos ingenua y más o menos coherente. Lejos de proporcionar a la práctica las certezas



que, a veces, el docente espera dentro de las dificultades de su oficio, la teoría multiplica las dudas y los interrogantes. Recurrir a la teoría posibilita el descubrimiento de nuevas posibilidades y no la búsqueda de una legitimación y transmutación de un modelo.

5.3. Práctica educativa e intervención pedagógica

El campo de la intervención pedagógica es tan complejo y dinámico, que provoca discusión entre posturas no siempre coincidentes. “Entender la intervención pedagógica exige situarse en un modelo en el que el aula se configura como un microsistema definido por unos espacios, una organización social, unas relaciones interactivas, una forma de distribuir el tiempo, un determinado uso de los recursos didácticos, (...) donde los procesos educativos se explican como elementos estrechamente integrados en dicho sistema” (Zaballa Vidiela, A. 2002).

Para pensar una propuesta de formación sostenida en una práctica reflexiva es preciso destacar múltiples *fuentes tales como la sociológica, la epistemológica y la psicológica*. (Zaballa Vidiela, A. 2002) que darán elementos teóricos desde donde posicionarse a la hora de intervenir pedagógicamente.

En la mediación pedagógica, los procesos de “transposición didáctica” (Chevallard, 1991) y las sucesivas “operaciones pedagógicas” (Cullen, 1993) para comunicar los conocimientos en el ámbito escolar, constituyen el proceso curricular por excelencia. Estos procesos de aprendizaje se producen vinculados a contextos específicos donde cada sujeto despliega estrategias en interacción con otros.

Asimismo, el análisis institucional brinda una perspectiva teórica que favorece las condiciones de conocimiento de las dinámicas psicosociales. Posibilita la inclusión de un marco referencial que hace visible sus condiciones de existencia: las relaciones entre los otros/nosotros; las condiciones y sus relaciones con el poder y el conocimiento; los movimientos de luchas, impugnaciones y resistencia; los conflictos y sus modos de resolución; la historia mítica y existencial y su trama socio-histórica construida en el devenir institucional.

6. Currículo

6.1. Algunas consideraciones sobre el Currículo

Las decisiones acerca del currículo en los niveles de decisión y desarrollo se apoyan en una concepción ideológica que refiere al tipo de persona que se pretende formar. Así, la reflexión de los fundamentos del currículo como fuente de conocimiento, no puede dejar de lado las implicancias políticas y de poder que se juegan en la toma de decisiones, cualquiera sea el nivel de éstas. La concepción acerca del conocimiento es uno de los temas vinculados directamente con el currículo, también, las modificaciones de éste, desde la producción por parte de la comunidad científica, la divulgación y finalmente los contenidos escolares a enseñar. Articulando así currículum - conocimiento y enseñanza.

El análisis sobre la historia del Currículo se inscribe como un largo debate acerca de lo que se entiende como la relación entre: reflexión y acción; sujeto que investiga y objeto que es investigado; teorización currículo-realidad y la práctica del currículum en la acción.

Según Hamilton y Gudmundsdottir(1994)¹⁷ “los orígenes se sitúan en el centro de las renovaciones de las prácticas educativas que se inician en Europa renacentista y se intensifican con la Reforma y la Contra-Reforma a partir de los esfuerzos de católicos y protestantes para consolidar sus programas pedagógicos”.

En este contexto aparecen teorías de la didáctica y el currículum, desde donde la didáctica, contribuyó con normas referentes al *cómo enseñar*, y el currículum ofreciendo, el cuerpo de conocimientos que serían transmitidos, es decir orientando las decisiones acerca del *qué enseñar*, la diferenciación entre la actividad de la enseñanza y aquello que se enseña. Pero las cuestiones acerca de la didáctica y el currículum iban más allá de ser un tema de denominaciones.

Gimeno Sacristán (1994) destacará un proceso de fragmentación producido en los años 60/70 donde la *didáctica* termina reduciéndose a cuestiones *metodológicas* y el *currículo* centrado en las cuestiones del *qué enseñar*, lo cual separó los temas del currículo (contenidos de la enseñanza) de los relativos a la enseñanza propiamente dicha (las actividades de la propia práctica).

Young, Bourdieu y Bernstein (1971) problematizaron la cuestión de lo que se enseñaba en las escuelas indagando acerca de cuales eran las fuentes y mecanismos de legitimación del currículum en tanto selección de la cultura de una sociedad transmitida en las escuelas. Estos autores pusieron de manifiesto el carácter ideológico de dicha selección y la relación que había entre orden institucional dominante, organización del conocimiento

¹⁷ BARBOSA MO-REIRA Antonio Flavio. Didáctica y Currículum: cuestionando fronteras. En revista Propuesta Educativa Nº 20. Año 10- Junio de 1999. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Bs.As.

académico y, principalmente las decisiones curriculares sobre las condiciones de acceso a dicho conocimiento por parte de los alumnos.

El currículum pasaba de ser una entidad neutra, a convertirse en el resultado de un consenso social, a partir del cual el estudio de su elaboración e implementación en la práctica era más que una pura racionalidad tecnológica, ateorica y acríticamente ecléctica.

Las nuevas generaciones de teóricos curriculares como Escudero(1984), Bolívar (1995) entre otros, hallaron en los aportes de estas disciplinas nuevos soportes teóricos y metodológicos que permitiría llevar a cavo una variedad de líneas de investigación, y de reconceptualización del Currículum como campo de estudio.

¹⁸ MORENO OLME-DILLA, Juan Manuel. Didáctica y Currículum. Notas para una genealogía de los estudios curriculares en España.

Los estudios curriculares, a partir de este enfoque interpretativo y crítico inician una búsqueda de equilibrio entre la naturaleza del currículo (como tarea profesional centrada en la institución) y los métodos disciplinares que se utilizaban para estudiarlo. De este modo “la praxis curricular se convertía en fuente privilegiada de conocimiento sobre el currículum desde las posiciones interpretativas; la relación entre investigación y acción, entre saber y hacer, entre sujeto y objeto (...), quedando al descubierto la responsabilidad y compromiso social de la investigación y los investigadores”¹⁸.

Para algunos autores los límites entre ambas son muy tenues y transponibles ya que la enseñanza se efectiviza a partir de un currículo y éste se materializa solamente en el momento de la enseñanza. La división entre didáctica y currículo, entre el qué y el cómo enseñar, son artificiales ya que ellas se entrelazan e interfieren una con otra.

¹⁹ KEMMIS Stephen. El Currículum: mas allá de la teoría de la reproducción. Ediciones Morata. Madrt

El debate que se inició con el currículo y la didáctica aún hoy no se agota y continuarán desde el análisis y discusión incluyendo otros conceptos como cultura, sociedad, ya que pensar acerca del currículum implica situarse desde un marco sociopolítico, administrativo y cultural, implica una concepción amplia que incluya tanto el “que” y el “cómo” enseñar, a partir de la relación escuela-sociedad. “Según Stenhouse¹⁹, la problemática permanente del estudio del currículo se fundamenta en la relación existente entre nuestras ideas (teorías) y la práctica curricular.

7. Organización del Diseño Curricular de la Formación Docente

El marco normativo en que se sustenta la producción de este documento está conformado por leyes nacionales y provinciales así como las recomendaciones curriculares del INFoD. Además, los Lineamientos Curriculares para la Formación Docente Continua (1999), las ofertas académicas vigentes en los ISFD, así como los resultados de las evaluaciones de la gestión institucional y curricular de los ISFD, sus logros y dificultades.

7.1. Campos de formación

En esta propuesta, el currículo se organiza alrededor de tres campos de formación, que se articulan y complementan entre sí:

- *Campo de formación general*, común a todas las carreras de formación docente, brinda una visión amplia y compartida del sistema educativo en su conjunto.
- *Campo de formación de la práctica profesional*, destinada al desarrollo de capacidades para el desempeño profesional en las instituciones educativas, a través de la participación e incorporación progresiva de los alumnos en diversos contextos socioeducativos, se pone el acento en este campo en los procesos de revisión de la experiencia formativa previa, atendiendo a que el peso de las tradiciones metodológicas, son en algunos casos, determinantes en la práctica docente, ya que quedan incorporadas al bagaje formativo con que los ingresantes acceden a la formación inicial.
- *Campo de la formación específica*, está constituida por unidades curriculares dirigidas al estudio de las disciplinas específicas para la enseñanza, la didáctica, las tecnologías educativas y la alfabetización académica. También se incluyen conocimientos acerca de las características y necesidades de los alumnos de acuerdo con el nivel y/o modalidad. Este campo está atravesado por los siguientes ámbitos

Ámbito disciplinario: constituido por las disciplinas y áreas de la especialidad para el nivel en el cual se forma.

Ámbito psicosocioeducativo: constituido por las didácticas de las disciplinas para el nivel en el cual se forma.

Ámbito de intervención pedagógica: destinado al diseño de

estrategias de intervención pedagógica, microexperiencias, material curricular, adecuaciones curriculares, entre otros.

7.2. Criterios para la selección de contenidos.

En la definición y selección de los contenidos constitutivos de las unidades curriculares que integran los distintos campos de formación se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

- Σ Revisión de propuestas formativas previas.
- Σ Análisis de planes de estudios.
- Σ Consulta y revisión de los Lineamientos Curriculares Jurisdiccionales.
- Σ Consideración de las propuestas brindadas por los institutos del ámbito provincial.
- Σ Consultas y aportes de especialistas académicos, referentes institucionales, equipos técnicos de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo.
- Σ Participación en mesas nacionales y regionales, zona NEA.
- Σ Pertinencia disciplinar.
- Σ Significatividad lógica, psicológica y social.
- Σ Alcance y profundidad de los contenidos.
- Σ Vigilancia epistemológica sobre los distintos campos de formación, ello requiere en el posterior desarrollo curricular, un trabajo institucional permanente de revisión y reformulación curricular.
- Σ Los avances teóricos producidos sobre la realidad escolar por la *perspectiva etnográfica* (Rockwell) cuyo tratamiento cualitativo de la realidad escolar y la práctica docente permiten abordar la realidad educativa en su complejidad.
- Σ Evitar el enciclopedismo sin pretender agotar el universo de posibles saberes.
- Σ Presencia sustantiva, en las distintas unidades curriculares, de resultados de investigaciones y estudios de campo.

7.3. Diseño de la Formación Docente Inicial

Ámbito de definición jurisdiccional

Desde el punto de vista de su diseño, podemos identificar instancias de definición curricular de:

- *Definición de la carga total de la carrera:* 2688 horas reloj a lo largo de cuatro años, en los Profesorados de Educación Inicial, distribuidas de la siguiente manera:

Formación General	25%,
Práctica Profesional	17%
Formación Específica	58%

- *Unidades curriculares:* Definición de cantidad y selección de unidades curriculares que constituyen el campo de la formación general, práctica profesional y formación específica.
- *Definición de contenidos:* Selección de contenidos que constituyen cada unidad curricular. En cada una de ellas, se explicita un marco orientador dentro del cual los formadores podrán organizar su propia propuesta.
- *Definición de la estructura curricular:* a partir de las recomendaciones del documento del INFoD en cuanto a la cantidad de horas y distribución de porcentajes para cada campo, determinación de carga horaria para cada unidad curricular, en horas reloj, ubicación de las unidades curriculares según el campo y año de formación, definición del régimen cuatrimestral y/o anual, definición del régimen de correlatividades.
- Por decisión jurisdiccional, en el plan de formación del profesorado en Educación Inicial, se incluyen las siguientes unidades curriculares: *Epistemología, Necesidades Educativas Especiales y Estudio de la Realidad Social de Formosa.*
- *El campo de la Formación General es común a todas las carreras de formación docente dentro de la jurisdicción.*
- *Taller inicial,* de carácter obligatorio, que no integra la estructura curricular, con una duración de dos semanas. Permitirá introducir al ingresante en el conocimiento de la realidad escolar, revisar sus representaciones con respecto a la tarea docente. La propuesta de trabajo a desarrollar en el taller queda a criterio de los institutos de formación. En los profesorados de educación artística, educación física y lengua extranjera, quedará a opción institucional la definición de la duración, las capacidades iniciales y los requisitos de ingreso de los/las estudiantes.

²⁰ Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. 2008. P. 27-28.

Ámbito de Definición Institucional

El diseño curricular propone un *sistema de créditos*²⁰ dentro de cada unidad curricular. En su definición se incluirán actividades formativas como: conferencias y coloquios, seminarios de intercambio y debate de experiencias, ciclos de artes, congresos, jornadas, talleres, actividades en terreno, búsqueda y análisis de documentos y actividades de estudio independiente. Estas no deben quedar meramente como actividades extraclase, sino como instancias de formación de gran importancia y para consolidar capacidades relacionadas con:

- Modalidades específicas de trabajo vinculadas con la producción apropiación y difusión de conocimientos que caracteriza al mundo académico,
- Interpretación de documentación referida a investigaciones, el trabajo con técnicas de procesamiento y archivo de la información.
- *Propuesta variable, complementaria u optativa* para ampliar y fortalecer la formación cultural y el desarrollo de capacidades específicas tendientes a la formación permanentes de los estudiantes. La oferta puede organizarse a través de Seminarios o Talleres, siendo la definición de contenidos, temas y problemas a tratar de índole institucional. Son obligatorios pero electivos a partir de un menú temático, esta instancia es institucional.

7.4. Unidades curriculares

²¹ Lineamientos Curriculares Nacionales de la Formación Docente Inicial. Resolución N° 24/07. Instituto Nacional de Formación Docente. Consejo Federal de Educación.

La “*unidad curricular*”²¹ es definida como “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”. Se distribuyen en tres campos de formación y pueden adoptar distintos formatos: materias o asignaturas, seminarios, talleres, trabajos de campo, módulos, entre otros.

En este diseño, cada unidad curricular propone un marco orientador y contenidos que priorizan algunas o todas las siguientes dimensiones: los sujetos y las prácticas formativas que los constituyen, la didáctica, los saberes y disciplinas que se ponen en juego en la formación y la focalización institucional en función de contextos o sujetos específicos.

Los contenidos se organizan en torno a saberes y núcleos problemáticos que abordan los distintos objetos de estudio, articulando prácticas formativas que se relacionan con temas, problemas, experiencias y saberes específicos y prácticas socio-comunitarias.

7.5. Criterios y pautas de seguimiento y evaluación de los alumnos, docentes y currículo

En un sentido muy abarcativo, la evaluación es un juicio de valor sobre una realidad, que en este caso refiere al campo de los procesos educativos.

Todo acto evaluativo conlleva la presencia de la intencionalidad pedagógica, ya sea respecto de la enseñanza, de los aprendizajes de los alumnos y de la institución.

El documento considera la evaluación desde una concepción que tiene que ver con la comprensión e interpretación de los procesos de enseñanza, de los aprendizajes escolares individuales y grupales, así como de la gestión institucional y curricular como una totalidad. Además, toda evaluación compromete al que la realiza e implica el acto de devolución de resultados, por lo que requiere de la comunicación de estos.

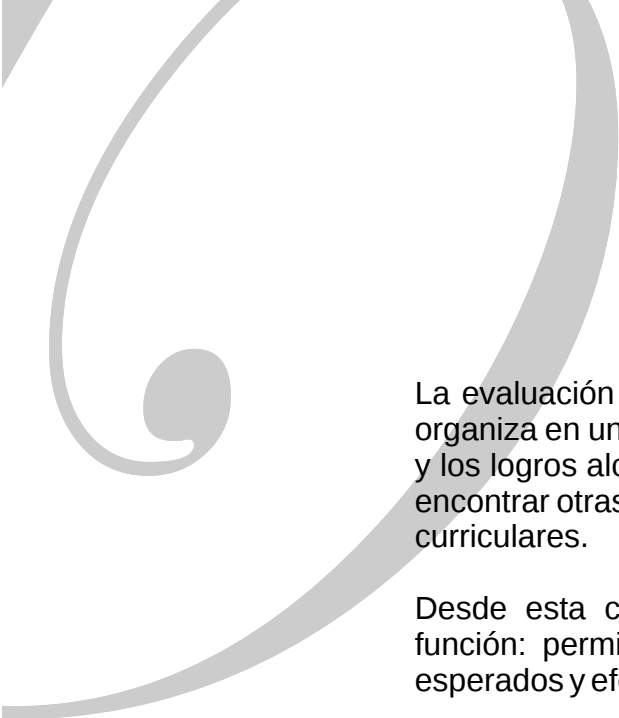
Esta idea de evaluación señala la diferencia entre evaluación sumativa y evaluación formativa. La primera, se limita a la medición simple, cuantitativa, al final de un período dado de los aprendizajes de los alumnos y acentúa el rasgo de control.

La segunda, abarca los procesos pedagógicos y da lugar a la reflexión sobre el desarrollo de los mismos, es cualitativa y busca el ajuste y mejoramiento pedagógico de los procesos curriculares e institucionales.

Reflexionar sobre la evaluación desde una mirada diferente, implica colocar la práctica de la enseñanza, en el contexto de una institución que le otorga significado a la misma. Así, la evaluación no es un momento aislado sino es parte de las prácticas de enseñanza que se desarrollan, reconociendo una multiplicidad de atravesamientos políticos y pedagógicos.

La propuesta de Susana Celman en el libro *La Evaluación de los Aprendizajes en el Debate Didáctico Contemporáneo: ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?* apunta a concebir a la misma como instrumento de aprendizaje y mejora de la enseñanza.

Plantea algunos principios como punto de partida para un replanteo conceptual que permita generar experiencias innovadoras sobre evaluación. Así, las informaciones que se obtienen acerca de lo que se evalúa, es solo un aspecto del proceso evaluativo. Se trata de superar los prejuicios acerca de concebir como dificultad el trabajo de interpretar y reflexionar sobre el caudal de datos recogidos para atribuirle sentido.



La evaluación se constituye en generadora de conocimiento cuando se organiza en una perspectiva de continuidad entre los procesos realizados y los logros alcanzados. De esta manera se propicia y facilita la tarea de encontrar otras relaciones y justificar la toma de decisiones pedagógicas y curriculares.

Desde esta concepción de evaluación, la misma cumple una doble función: permite ajustar la ayuda pedagógica y determinar los logros esperados y efectivamente alcanzados por los/las estudiantes.

A modo de síntesis, un proyecto de evaluación exige revisar algunas cuestiones que a modo de premisas plantea Bertoni, Alicia (1995), para que alcance sustentabilidad educativa:

- Es necesario evaluar procesos y no solamente resultados.
- Es necesario evaluar no sólo conocimientos.
- La evaluación debe estar contextuada.
- La evaluación debe ser cuantitativa y cualitativa.
- La evaluación debe incluir la dimensión ética.
- Es necesario incorporar a la práctica de la evaluación la paraevaluación y la metaevaluación.
- La evaluación debe ser compatible con el proceso de enseñanza y de aprendizaje.
- Es necesario introducir modificaciones en las prácticas evaluativas.
- Incluir en la evaluación tanto los resultados previstos como no los previstos.

Abordar la complejidad de la evaluación, supone el reconocimiento de las tensiones que este componente presenta. De allí que la formación docente inicial de los/las estudiantes deba tener en cuenta las consideraciones generales que se enuncian anteriormente. También, articular con las regulaciones y régimen pedagógico vigente para la acreditación de las unidades curriculares que integran la oferta académica.

²² Régimen Pedagógico de los ISFD Res. 055

Por su parte, los criterios de evaluación tendrán en cuenta las pautas establecidas por la normativa vigente²³ para la formación docente inicial.

“C *ampo de la*
F *ormación* G *eneral*”

8. Formación general

El campo de la formación general está constituido por *saberes explicativos, descriptivos e interpretativos*, considerados básicos y relevantes para la formación docente inicial. Su finalidad es proporcionar marcos referenciales para conocer, analizar y comprender la realidad educativa en toda su complejidad.

8.1. Unidades Curriculares del Campo de Formación General²³ y Campo de la orientación.

²³ Estas unidades curriculares constituyen el Campo de la Formación General de los Profesorados de: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Primaria-Orientación Educación Rural, Intercultural Bilingüe-Educación Primaria, Artes Visuales, Música y Educación Física.

PROFESORADO EN EDUCACION INICIAL Unidades Curriculares Formación General		
Unidad Curricular	Año	Formato
DIDÁCTICA GENERAL LECTURA Y ESCRITURA ACADEMICA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN PEDAGOGIA HISTORIA ARGENTINA Y LATINOAMERICANA PSICOLOGIA EDUCACIONAL	1º año 1º año 1º año 1º año 1º año 1º año	Disciplina Taller Seminario Disciplina Disciplina Disciplina
TIC I PROBLEMATICA HISTORICA DE LA FILOSOFIA EPISTEMOLOGÍA HISTORIA Y POLITICA DE LA EDUCACION ARGENTINA	2º año 2º año 2º año 2º año	Taller Disciplina Seminario Disciplina
FORMACION ETICA Y CIUDADANA PROPUESTA VARIABLE O COMPLEMENTARIA I ☐	3º año 3º año	Taller
INGLES	4º año	Taller

☐ Las instituciones definirán formato

8.1.1. Unidades curriculares: propuesta de contenidos

PRIMER AÑO

Didáctica General **Marco Orientador**

La Didáctica es un campo disciplinar que se encuentra atravesado por los discursos legitimados históricamente, formas de apropiación, reconocimientos y exclusiones que son necesarios interrogar para conformar un corpus significativo de conocimiento sostenido desde una propia epistemología.

Las distintas teorías que constituyen el marco referencial de la didáctica aportan y proponen diversas concepciones en torno del significado de la enseñanza, de los diferentes modelos, orientaciones y prescripciones de la intervención docente.

La construcción del discurso didáctico reconoce los aportes de la Psicología y de algún modo es heredera del mismo, pero la enseñanza es un proceso distinto del aprendizaje y como tal se convierte en objeto de la Didáctica. A partir del reconocimiento de esa diferencia, se constituye el campo disciplinar con objeto de conocimiento: la enseñanza.

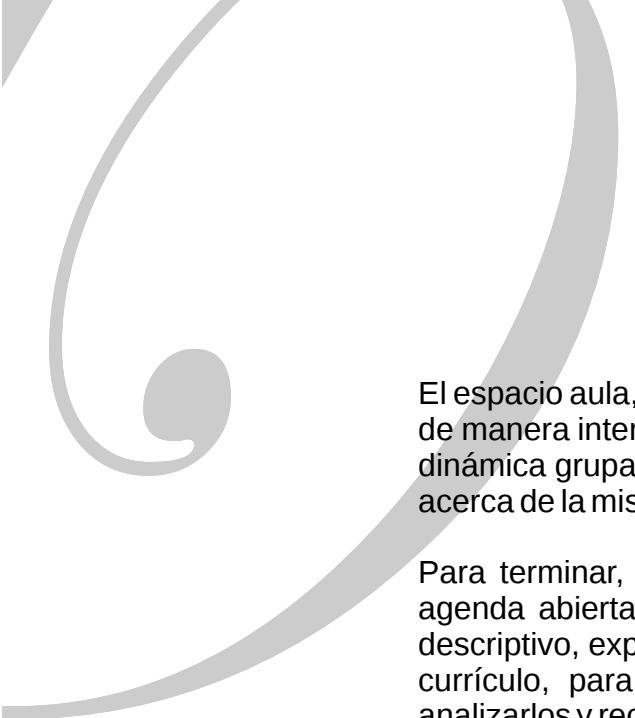
Vista de esta manera la didáctica configura, orienta, direcciona modos de intervención social, pertinentes en el ámbito educativo y justifica la praxis.

La intervención docente pone en juego prácticas específicas y características de la vida escolar. La enseñanza, la planificación o diseño de la misma, la evaluación así como la coordinación de la dinámica grupal, constituyen conocimientos básicos para que los estudiantes adquieran las capacidades necesarias para concretar las prácticas docentes.

Las investigaciones sobre el pensamiento del que enseña, la relación entre teoría y práctica, entre explicación y prescripción didáctica, entre otras, son cuestiones objeto de investigación didáctica.

Otra de las cuestiones que forman parte de la agenda didáctica, es el diseño de la enseñanza, como uno de los momentos donde se toman decisiones que se relacionan con las concepciones de currículo, así como también el tema de los contenidos escolares y las conceptualizaciones acerca de la evaluación.

Respecto a la evaluación se considera necesario el desarrollo de los aportes sobre las concepciones de dan cuenta de la misma como así también del componente ético que conlleva.



El espacio aula, es el escenario donde se concreta la intervención docente de manera intencional y formal. Además, debe ser objeto de análisis de la dinámica grupal, por lo tanto, es relevante el desarrollo de conocimientos acerca de la misma.

Para terminar, puede decirse que la unidad curricular constituye una agenda abierta para poner en cuestión los aspectos y aportes de tipo descriptivo, explicativo y normativo que se le adjudican a la Didáctica y al currículo, para avanzar hacia niveles más complejos que impliquen analizarlos y reconceptualizarlos.

Contenidos

Situación y discusiones acerca de los problemas actuales de la didáctica.
El análisis epistemológico de la Didáctica: Descripción, interpretación, normatividad y prescripción en la Didáctica.
La problemática de la enseñanza según las perspectivas históricas.
Conocimiento disciplinar y conocimiento pedagógico.
Los procesos de transformación del conocimiento. La transposición didáctica.
Conceptos y supuestos didácticos como fundamentos de la práctica educativa.
La intervención pedagógica.
Modelos de enseñanza.
Las vinculaciones entre la enseñanza y el currículo.
Los aportes conceptuales de las distintas corrientes del pensamiento pedagógico del siglo XX acerca del currículo.
El diseño del currículo. Encuadre teórico. Niveles de concreción.
Componentes de la tríada didáctica y su dinámica.
Proceso de enseñanza. Modelos y enfoques de enseñanza.
Los contenidos de la enseñanza. Definición de contenidos. Tipos de saberes y clases de contenidos.
Unidades curriculares, las estrategias de enseñanza y su relación con los contenidos.
Las estrategias de enseñanza y las experiencias de aprendizaje de los estudiantes.
Diseño de la enseñanza: aspectos y criterios didácticos para determinar objetivos, selección y organización de contenidos, propuesta de actividades, recursos y materiales didácticos.
La clase como lugar donde se concreta la enseñanza y la dinámica grupal.
La evaluación. Enfoques y concepciones acerca de la evaluación.
Evaluación de los aprendizajes, de la enseñanza y de la gestión institucional.

Lectura y Escritura Académica

Marco Orientador

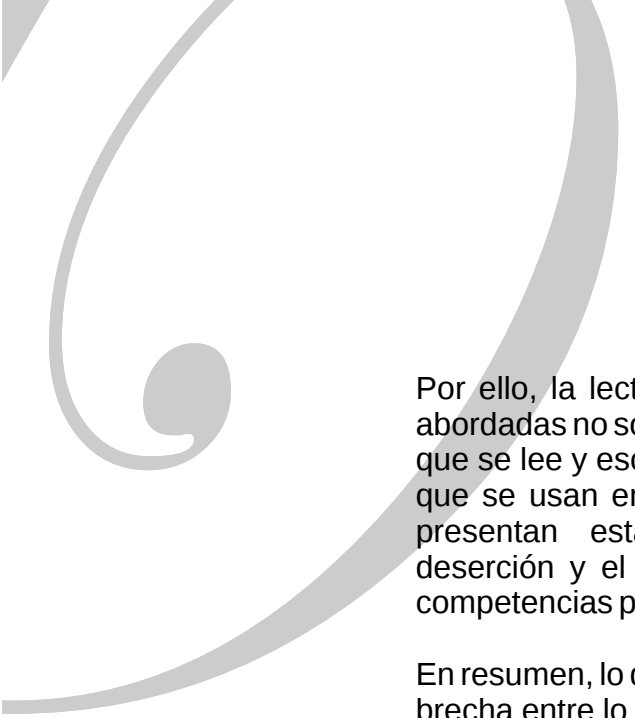
Para ser un alumno competente, esto es, para poder cumplir en tiempo y forma con las exigencias que plantea un plan de estudios de Nivel Superior, existen una serie de competencias, a las que Mastache, A. (2007) denomina *competencias académicas*. Éstas podrían agruparse en aquellas que se hallan relacionadas con su nuevo rol social y otras, con sus posibilidades de seguir aprendiendo.

Entre las primeras, se espera de un alumno del Nivel Superior, que sepa planificar y gestionar el tiempo, que se adapte con facilidad a las nuevas exigencias en el estudio, que modifique sus hábitos, que consolide las posibilidades del trabajo autónomo y en equipo y, las que le permitan desarrollar su capacidad crítica y autocrítica. Por su parte, entre las segundas, se podrían mencionar la búsqueda y análisis de información proveniente de diferentes fuentes; la identificación de ideas principales, secundarias y accesorias; la vinculación de información nueva con la ya conocida; el análisis, resumen y síntesis de la información; la realización de comparaciones y analogías. En síntesis, se trata de todas aquellas estrategias que le permitan interactuar con textos y discursos del ámbito social y académico tanto en la producción como en la comprensión.

En la literatura actual, se alude a las competencias académicas para designar a los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes requeridos para un correcto desempeño en el rol de alumnos. También hacen referencia al desempeño en el propio ámbito académico y a la posibilidad de realizar, a través de su adquisición, las actividades y las tareas de enseñanza, en relación con los sujetos en formación. En el entorno anglosajón, alude al *conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad*. (Carlino, P. 2005).

En este sentido, será indispensable, ofrecer desde esta unidad curricular, todas las posibilidades, los contenidos, las metodologías y estrategias lingüísticas, discursivas, textuales y pragmáticas que le permitan conocer y hacer uso de modalidades discursivas y diferentes tipos textuales, en relación con su rol de alumno y como futuro formador.

Más allá de que la lectura y la escritura sean demandas permanentes de la vida estudiantil y profesional, leer no es sólo un modo de aprender; escribir tampoco se reduce a una manera de demostrar lo aprendido. Una y otra práctica, constituyen indiscutiblemente vías de desarrollo intelectual y de integración social. (Nogueira S. y otros 2007).



Por ello, la lectura y la escritura en los estudios superiores deben ser abordadas no sólo por su especificidad, (los textos y los propósitos para los que se lee y escribe en la formación inicial y de grado no son los mismos que se usan en la educación secundaria), sino por los problemas que presentan estas prácticas y sus consecuencias relacionadas con la deserción y el abandono que se producen debido a la ausencia de competencias para abordar problemas relacionados con la cultura escrita.

En resumen, lo que hay que hacer, para superar o por lo menos disminuir la brecha entre lo que los profesores esperan y lo que los alumnos del Nivel Superior logran, es asumir un enfoque interdisciplinario y poner en juego conceptos provenientes de la Psicología, las Ciencias del Lenguaje y la educación para ayudar a los alumnos a aprender mejor y comprometerse con el estudio estableciendo los vínculos y relaciones entre la lectura, la escritura y el aprendizaje. Se trata de poner énfasis no en las falencias o el déficit del alumno, sino de encontrar los mecanismos más apropiados para alcanzar niveles de excelencia en la relación de los alumnos del Nivel Superior con los textos escritos. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y el pensamiento propias del ámbito académico superior.

Contenidos

Las prácticas de lectura y escritura en el nivel superior: los procesos de lectura y escritura.

La lectura como proceso inferencial y estratégico. La lectura como producción de sentido.

La escritura como proceso: estrategias de reformulación o paráfrasis, procesos lingüísticos de ampliación y reducción.

La escritura y su relación con el pensamiento.

Relaciones entre lectura y escritura.

La (re) lectura y la (re) escritura como instrumentos de la evaluación en el Nivel Superior.

La cultura académica: los textos científicos y académicos: clases, particularidades y especificidades.

La organización del léxico en la mente y en el discurso. Léxico general y léxico disciplinar. Léxico disciplinar y metalenguaje.

La exposición y la argumentación.

Diferencias entre oralidad y escritura.

La relación del texto oral académico con la lectura y la escritura.

Estrategias para el desarrollo del vocabulario general y específico.

Estrategias de comprensión y procesamiento de la información, a partir de necesidades específicas de cada disciplina.

El discurso: la construcción discursiva del enunciador y del enunciatario.

La construcción del referente. La presencia de enunciadores múltiples.

Texto y discurso.

El texto y su relación con la Pragmática: Actos del lenguaje. Searle,

reformulación de la teoría de los actos del lenguaje.

Géneros, tipos de género y polifonía.

Los géneros escritos y orales: características y especificidades en cuanto a la comprensión y a la producción: aspectos socioculturales y contextuales, discursivos, gramaticales y léxicos.

La lectura y la escritura como proceso. Condiciones de comprensión y producción.

Relación entre lectura y escritura.

Sociología de la Educación

Marco orientador

El conocimiento se ha convertido en un capital estratégico tanto para la producción de la riqueza como para la inserción de las personas en la estructura económica y social. Si bien ha existido un crecimiento constante de la escolarización, el acceso al saber no está garantizado para todos los ciudadanos.

La teoría sociológica contiene un conjunto de herramientas conceptuales que han demostrado ser útiles para contribuir al conocimiento sistemático del mundo de la educación en las sociedades capitalistas. En efecto, éste constituye una realidad compleja de estructuras -reglas y recursos-, agentes, prácticas y relaciones sociales cuya adecuada comprensión exige un trabajo sistemático de investigación y análisis.

La institución escolar constituye un escenario social donde, a través de una micropolítica de poder, se enlazan movimientos de resistencia, cuestiones de poder y la distribución del mismo, el acceso al saber y sus distintas modalidades, la desigualdad en su apropiación, las disputas y conflictos entre poder y legitimidad, las contradicciones entre las políticas estatales y significados que le otorgan los actores hacia el interior de las instituciones.

Esta unidad curricular se propone revisar las contribuciones más relevantes de la sociología clásica y contemporánea al conocimiento de las prácticas y las estructuras educativas y a su vez reflexionar sobre el espacio de las posiciones y relaciones de fuerza del campo de la política educativa nacional. Dotará de herramientas para el análisis de los fenómenos educativos, para comprender las dinámicas y conflictos del devenir socio- escolar, además, brindar conocimientos en torno al entramado social que se manifiesta en las aulas.

Contenidos

Breve introducción a los conceptos fundamentales de sociología

Acción social, realidad social, interacción social, teorías sociológicas contemporáneas.

La educación como organización

El sistema educativo y su matriz burocrática. Burocracia y disciplina. El círculo vicioso de la burocracia y el problema de la innovación. La escuela y el desarrollo de las organizaciones pre-burocráticas. El debate sobre los modelos de gestión. La arquitectura general del sistema: centralización / descentralización, eficacia / equidad. La especificidad organizativa de las

instituciones educativas. Sentidos y condiciones sociales de la participación. La cuestión disciplinaria y la producción del orden.

Educación, trabajo y estructura social

La educación e integración social: la diferenciación funcional. Escolarización, estratificación y movilidad social. Reproducción cultural y reproducción social. Los títulos y el mercado de trabajo. Transformaciones del modelo productivo y demandas al sistema educativo. Los dilemas actuales de la masificación de la escolaridad y la exclusión social

Sociología de los maestros

Historia de un oficio y sus contradicciones. Manifestaciones y fuentes del poder del maestro. La autoridad pedagógica. El magisterio en la estructura social. La profesión docente: perspectiva histórica y estado actual acerca de la profesionalización, vocación y politización.

La sociología de la experiencia escolar y la relación con el saber

La experiencia escolar. Contradicciones entre socialización e individuación. Las interacciones entre agentes del ámbito escolar. Sujeto y estructura, autonomía y determinación. Expectativas, prácticas y resultados. El poder en las instituciones educativas: arbitrariedad y necesidad histórica. Saberes sociales y saberes escolares. El conocimiento universal y necesario, y el conocimiento arbitrario cultural.

Historia Argentina y Latinoamericana

Marco Orientador

La Historia, es un producto de las sociedades humanas y a la vez cultural, por lo tanto no puede considerarse como un producto terminado. En su construcción intervienen las consideraciones epistemológicas y metodológicas de los historiadores, quienes realizan las interpretaciones sobre el pasado a partir de las preguntas que surgen de las problemáticas del presente. Por eso toda historia es provisoria, y sus resultados están sujetos a revisión constante.

En consecuencia es necesario que, al llevarla al aula -especialmente cuando se trata de formar a futuros docentes-, se dejen de lado las miradas dogmáticas y prejuiciosas que han predominado en esta disciplina y se presente una historia que, superando la mera descripción, trate de dar explicaciones, que articule los análisis estructurales con la perspectiva de los actores y que reconozca el conflicto en los procesos sociales.

En este sentido es necesario dar cuenta de las controversias y debates que se dan en el campo historiográfico, construyendo un abordaje que ayude al alumno a lograr el conocimiento de los procesos o hechos históricos y, fundamentalmente, a distanciarse de los mismos para “ver las intenciones y modos de abordaje con que los autores reflejan o construyen esos procesos.”

Este tipo de trabajo reflexivo contribuirá a la formación de docentes que, lejos de ser meros transmisores, se apropien del conocimiento a partir de la comprensión de su lógica y sus fundamentos y que, luego de tomar posición ante ellos, puedan realizar en forma consciente las selecciones y jerarquizaciones que su tarea áulica le demande.

Contenidos

Formación de los estados nacionales y los mercados nacionales
América Latina y la economía internacional.

Los regímenes oligárquicos: el modelo agro exportador. Sectores sociales emergentes: clases medias y obreros.

Crisis del régimen. Experiencias de ampliación de la ciudadanía: vía revolucionaria. Reformas electorales. Los partidos políticos: auge de las clases medias.

La sustitución de importaciones. Dictaduras y democracias

La crisis del '30 y su impacto en Latinoamérica. Estrategias de las economías latinoamericanas ante la crisis. Crisis del orden liberal, cultural y político.

Hacia una sociedad de masas. Los populismos: Teorías y debates. Intervención estatal en la economía. Formas de ciudadanías, alianza de

clases y orden político. Estado y movimiento obrero.

Las revoluciones: acciones obreras urbanas y rurales. Los actores sociales de la revolución

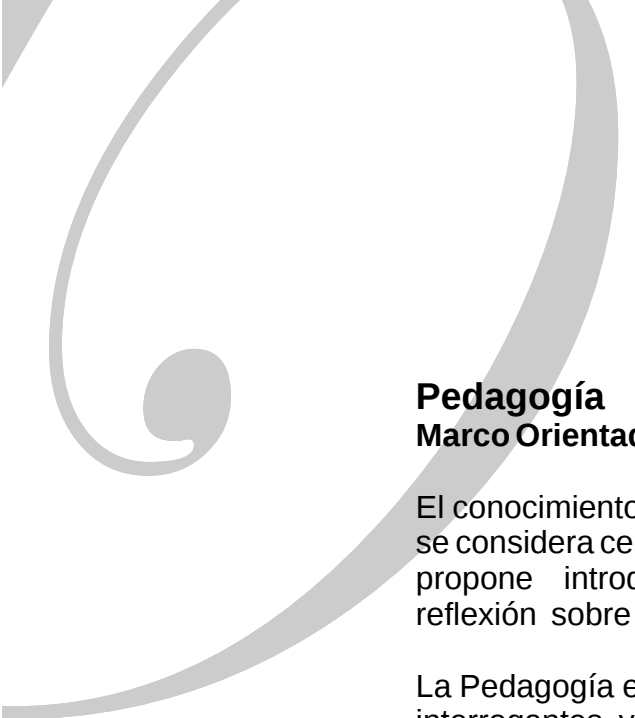
Globalización económica y exclusión social. Dictaduras y democracias

Capitalismo y globalización económica: sus efectos en Latinoamérica. El neoliberalismo.

Dictaduras militares: terrorismo de estado y concentración económica. La sociedad civil. Reorganización de las sociedades latinoamericanas.

Los gobiernos democráticos y los nuevos desafíos en el mundo globalizado. Los grandes problemas macro-económicos: pobreza, distribución del ingreso y desempleo.

Los estados neoliberales: teorización y práctica. ¿Crisis del modelo?



Pedagogía

Marco Orientador

El conocimiento y comprensión acerca de la complejidad de la educación se considera central en la formación de los/las estudiantes, por lo tanto, se propone introducirlos u orientarlos hacia un proceso permanente de reflexión sobre los conceptos más relevantes del campo de la Pedagogía.

La Pedagogía es un campo de conocimiento en el que conviven debates, interrogantes y problemas acerca de la educación como su objeto y categoría de análisis. En este sentido, reconoce intencionalidad cultural y social, y a pesar de las incertidumbres y de las respuestas provisorias, ofrece criterios y perspectivas pedagógicas para pensar otras alternativas superadoras.

Los distintos discursos pedagógicos reconocen la historicidad como rasgo que impregna las definiciones, descripciones y explicaciones de los teóricos de la educación. En este marco, se desarrollará un breve recorrido histórico de la evolución de la Pedagogía como ciencia, y de los aportes de los pedagogos fundadores de modelos pedagógicos.

La educación no se define en abstracto sino con referencia a la realidad del hombre, que remite necesariamente a los conceptos y relaciones entre sociedad y educación; naturaleza y cultura. También, las tensiones entre heteroeducación y autoeducación y los planteos a que dieron lugar.

La pedagogía como ciencia aborda, el estudio sobre los vínculos educativos, la relación pedagógica y las formas que éstas adoptan, refiere al análisis de los actores de la misma, educador – educando, y a los tipos de educadores. “En los diversos ámbitos en que los docentes desarrollan su tarea, sus prácticas se ven atravesadas por los avatares de los vínculos que los sujetos a quienes atienden sostienen en los ámbitos de su vida cotidiana, y en particular sobre los avatares del vínculo educativo, dada la especificidad de su tarea” (Zelmanovich, 2007).

También, se abordará la construcción histórica del rol docente, con especial referencia a los contextos latinoamericanos y argentino, así como las representaciones sociales acerca de los docentes.

De este modo, el desarrollo de esta unidad curricular pretende recuperar el sentido pedagógico, el potencial social y cultural del trabajo docente y posibilitar la intervención crítica en el espacio áulico, institucional y social.

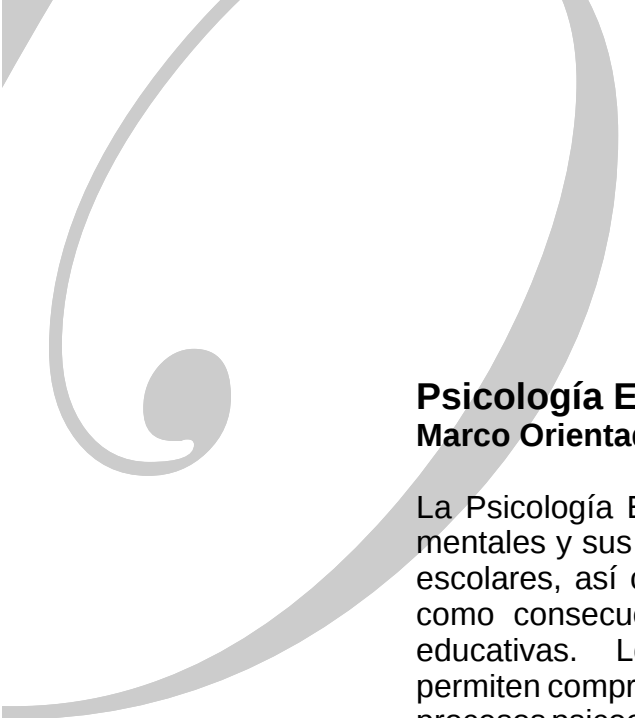
Contenidos

Complejidad de la Educación y la Pedagogía.

La educación: objeto y categoría de análisis de la Pedagogía. Breve.



historicidad de la pedagogía a través de sus principales corrientes.
Pedagogos fundantes y contemporáneos: Hobbes, Comenius, Rousseau, Freire, entre otros. La ruptura epistemológica del siglo XX: El problema del positivismo. La pedagogía crítica.
Conceptos centrales de la pedagogía.
Las tensiones acerca de los procesos de heteroeducación y auto educación.
El binomio educador – educando: historicidad de la relación y discusiones teóricas actuales.
La pedagogía y la construcción de la subjetividad.
La relación pedagógica y sus tensiones:
La homogeneización del sujeto pedagógico. La pedagogía de la diversidad.
Educación, pedagogía y cultura.
Discusiones teóricas acerca de los conceptos Naturaleza y Cultura.
La educación como bien cultural.
La educación formal - no formal.
Pedagogía y trabajo docente.
Recuperación de la práctica pedagógica como eje central de la tarea docente.
La constitución del rol docente. El lugar del docente: como transmisor; como mediador cultural. Las representaciones sociales del docente.
Modelos teóricos sobre la formación de docentes.



Psicología Educacional

Marco Orientador

La Psicología Educacional permite abordar el estudio de los procesos mentales y sus manifestaciones en contextos educativos escolares y no escolares, así como los cambios que se producen en dichos procesos como consecuencia de la participación del individuo en situaciones educativas. Los aportes conceptuales de la Psicología Educacional permiten comprender las fundamentaciones teóricas que subyacen en los procesos psicoeducativos.

Este campo de conocimiento da cuenta de la complejidad de los procesos del aprendizaje humano y escolar, como así también proporciona estrategias de intervención específicas, sobre todo en el ámbito escolar.

El desarrollo de esta unidad curricular posibilitará conocer la naturaleza y características del aprendizaje, con especial referencia al ámbito educativo.

El aprendizaje y el cambio de conducta, los conceptos de maduración y crecimiento remiten a la articulación con otras ciencias como la Psicología y la Biología.

El aprendizaje escolar por su especificidad requiere del docente capacidades para diseñar y desarrollar la intervención pedagógica que tenga en cuenta al sujeto que aprende en un determinado contexto educativo.

Los supuestos, prejuicios y representaciones acerca del aprendizaje, la biografía escolar, el lugar y valor del conocimiento, son cuestiones a revisar durante la formación docente para que se inicie y desarrolle el proceso de desnaturalización que garantice un cambio radical en la educación. Se trata de realizar la deconstrucción del conjunto de conocimientos considerados absolutos respecto al aprendizaje, con especial referencia al que ocurre en las escuelas.

Las distintas perspectivas teóricas que dan cuenta de las coincidencias y diferencias respecto del aprendizaje, posibilitará el conocimiento y la comprensión de los fundamentos epistemológicos, que dan sustento a los conceptos y explicaciones sobre los distintas clases de aprendizajes. También, permitirán comprender que las distintas perspectivas teóricas no resuelven ni agotan la complejidad de este proceso.

El conocimiento de las teorías del aprendizaje dan cuenta de cómo se produce este proceso en el sujeto y de cual es el rol de quién aprende según los distintos marcos teóricos en los contextos socio histórico en el que predominaron. De tal modo, se contrastaran enfoques, aportes y

algunas aplicaciones al campo de la enseñanza.

Uno de los desafíos pedagógicos pasa por comprender de que manera se articula lo teórico con la realidad del grupo clase, con su dinámica y heterogeneidad. Se trata de revisar el sentido de las prácticas escolares cotidianas para mejorar y facilitar el aprendizaje comprensivo de los alumnos.

Contenidos

Encuadre epistemológico de la Psicología.

Objeto de estudio. Metodología. Campos de Aplicación. Interrelación con otras ciencias. Crecimiento. Desarrollo. Maduración. Aprendizaje. El concepto de desarrollo en psicología. Aspectos epistemológicos. Enfoques contemporáneos.

Desarrollo de la inteligencia y lenguaje.

Alcances de la psicología educativa.

Antecedentes, constitución y desarrollo de la psicología educativa como disciplina.

Objeto de estudio de la psicología educativa: el aprendizaje y el aprendizaje escolar.

Consideraciones acerca de maduración, crecimiento, desarrollo y aprendizaje.

Explicaciones conceptuales acerca de los procesos que estructuran la realidad y movilizan al sujeto: motivación, memoria y retención. Tipos de retención.

Importancia del proceso de la transferencia de saberes.

El aprendizaje escolar.

Aprendizaje. Concepto. Características.

Factores que inciden en el aprendizaje. Los procesos de escolarización y las características del dispositivo escolar. Especificidad del aprendizaje escolar. El alumno como objeto de indagación psicopedagógica. Vínculo.

La clase escolar. El grupo clase. Las interacciones en el salón de clase. La importancia de la relación educativa.

Aproximaciones a las teorías psicoeducativas. Sentido y alcance.

Teorías asociacionistas: conductismo: aportes de Watson y seguidores

Estructuralismo: Gestalt y teoría del campo.

Teorías cognitivas. La teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel.

Variables y factores del aprendizaje escolar. Teoría de la Asimilación. Bruner.

La Psicología Genética de Jean Piaget. Noción de aprendizaje en la teoría Genética. Implicaciones de la teoría para la Educación.

La Teoría Histórico Cultural de Vygotski. La Función de la Educación en el Desarrollo. Zona de desarrollo Próximo y Andamiaje.

Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner. Implicancias Educativas de las Inteligencias Múltiples.

Tendencias actuales de la psicología educativa.

TIC I

Marco Orientador

La emergencia de las TIC (nuevas tecnologías de la Información y la comunicación) plantea el desafío de profundizar la tarea de formar ciudadanos críticos, capaces de pensar estratégicamente, de definir y resolver problemas con creatividad y de comprender los procesos comunicacionales, sociales y tecnológicos.

En este sentido, las TIC exigen que los docentes desempeñen nuevas funciones, nuevas pedagogías y nuevos planteamientos su formación. Lograr la integración de las TIC en el aula dependerá de la capacidad de los docentes para estructurar el ambiente de aprendizaje de forma no tradicional, fusionar las TIC con nuevas pedagogías y fomentar clases dinámicas en el plano social, estimulando la interacción cooperativa, el aprendizaje colaborativo y el trabajo en grupo. Esto exige adquirir un conjunto de capacidades para el desarrollo de las clases.

Es fundamental que la formación docente proponga una relación significativa y relevante con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, para los sujetos que se forman. Las nuevas alfabetizaciones deben ayudar a promover otros aprendizajes sobre la cultura de las nuevas tecnologías, que permitan a los sujetos entender los contextos, las lógicas y las instituciones de producción de esos saberes, la organización de los flujos de información, la procedencia de esos flujos, y que además, los habilite a pensar otras formas de producción y circulación.

En este sentido, estar alfabetizado digitalmente implica poseer las capacidades necesarias que permitan utilizar adecuadamente las infotecnologías y poder responder críticamente a los estímulos y exigencias de un entorno informacional cada vez más complejo, con variedad y multiplicidad de fuentes, medios de comunicación y servicios.

Esta unidad curricular tiene como objetivo proporcionar a las/los estudiantes los conceptos y procedimientos necesarios para operar con las nuevas tecnologías, para aprender a leer y escribir con un nuevo lenguaje: el propio de los medios tecnológicos y audiovisuales.

Saber leer en y con la tecnología y los medios audiovisuales (acrónimos, palabras reservadas, lectura de la imagen); saber escribir y comunicarse con y a través de ellos, conocer sus retos y oportunidades, así como las amenazas y límites que consecuentemente aporta su uso, son los desafíos que deberán afrontarse desde esta unidad curricular.

Contenidos

La Sociedad del Conocimiento y la Información

La Sociedad del Conocimiento y la Información como contexto de desarrollo social y económico. Variables sociales, políticas y económicas que configuran nuevos escenarios para la educación.

Nuevo paradigma tecnológico. Las NTICs. Telecomunicaciones. Informática. Tecnología audiovisual.

Hechos significativos que caracterizan la sociedad en red.

Nuevos conceptos de la revolución científico- tecnológica: brecha digital, nativos e inmigrantes digitales. Tecnologías emergentes.

Los sujetos y los contextos de aprendizaje

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.

Aspectos psicológicos. Aportes de las TIC a los procesos de cognición. El desarrollo de los procesos de comprensión y las TIC. Ej. enfoques que refieren al concepto de residuo cognitivo; perspectivas de la incidencia multimedia sobre los procesos cognitivos; conocimiento colaborativo; etc.

Tecnofilia y tecnofobia como formas de ocultación de la problemática de la educación escolar.

Introducción a la Tecnología Informática

La computadora como concepto funcional. Estructura. Macro y microcomputadoras. Hardware. Periféricos.

Software. Sistemas operativos.

Funcionamiento básico del hardware y software.

Software educativos. Definición. Tipos. Clasificación.

Aplicaciones. Multimedia y Educación.

Conocimientos básicos de: Procesadores de texto. Planillas de cálculo.

Generador de presentaciones. Programas de edición de imágenes.

Telecomunicaciones y redes. Redes de computadoras. (LAN, WAN).

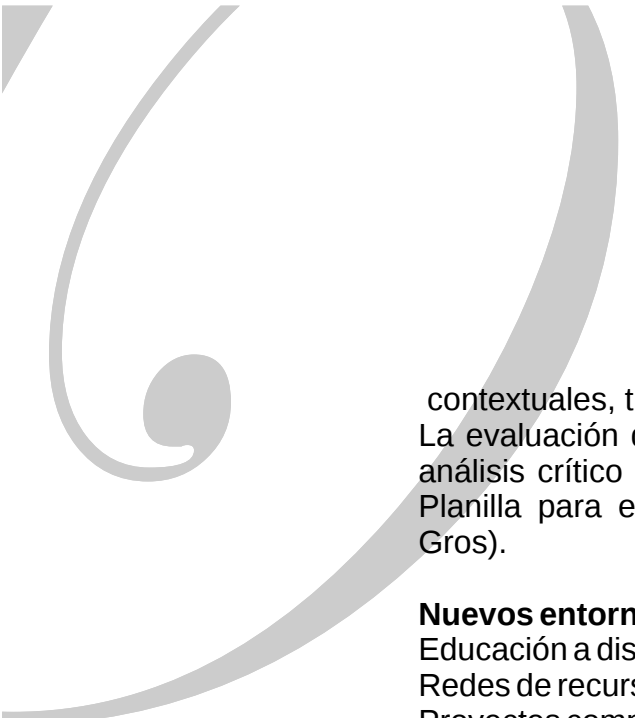
Comunicaciones. Software de comunicaciones. Internet. Servicios.

(correo electrónico, WEBS, Foros, Chat). Buscadores.

Evaluación en la FD con TIC

Diferentes dimensiones respecto de la evaluación en la FD utilizando las TIC.

La evaluación de los estudiantes y la evaluación de la gestión curricular e institucional: biografía estudiantil diversa. Revisión crítica. Herramientas: portafolio electrónico o e-portafolios, blogs, foros, listas de interés. Organización de las herramientas. Tipos de información que facilitan: conceptuales, procedimentales-estratégicas. Aspectos tecnológicos. Edición publicación de evidencia. Tipos de ayuda que orientan:



contextuales, tutoriales, documentos explicativos.

La evaluación de herramientas y entornos multimedia: estrategias para análisis crítico de la pertinencia de las herramientas con TIC. Ejemplo: Planilla para evaluar softwares educativos. (Plantilla original Bergoña Gros).

Nuevos entornos educativos.

Educación a distancia. Nuevos entornos. E-learning. B-learning.

Redes de recursos.

Proyectos complejos.

Entornos de aprendizaje dinámicos.

Problemática Histórica de la Filosofía

Marco Orientador

Existen diferentes maneras de incluir filosofía dentro de la formación de los ciudadanos. Históricamente estuvo atravesada por dos tensiones: su tratamiento histórico repetitivo, memorístico, vacío de sentido y significación, o como un conjunto de problemas descontextualizados de su marco histórico, olvidando que las preguntas y respuestas que nutren al campo filosófico, se inscriben en un eje temporo-espacial, que da cuenta de la evolución dinámica del pensamiento, sus tensiones, rupturas y contradicciones.

En este caso el enfoque que se adopta para el tratamiento de esta unidad curricular es el *problemático-histórico*, (Obiol, 1993) con un marcado acento en los paradigmas del el Siglo XX, siguiendo la estructura y el tratamiento de la problemática histórico – filosófica que propone Guillermo A. Obiols.

La inclusión de esta unidad curricular pretende generar en los estudiantes el desarrollo del juicio crítico a partir del tratamiento filosófico de las problemáticas actuales.

Contenidos

Filosofía

Ciencia y filosofía. Ideología y filosofía. Los orígenes de la filosofía. Los problemas de la filosofía y las disciplinas filosóficas. El sentido del estudio de la filosofía. La filosofía en la Argentina.

La realidad y su conocimiento en la filosofía griega antigua.

Los comienzos de la filosofía. Mito y filosofía. Heráclito y Parménides. Sócrates, Platón y Aristóteles.

El problema del conocimiento en la filosofía moderna.

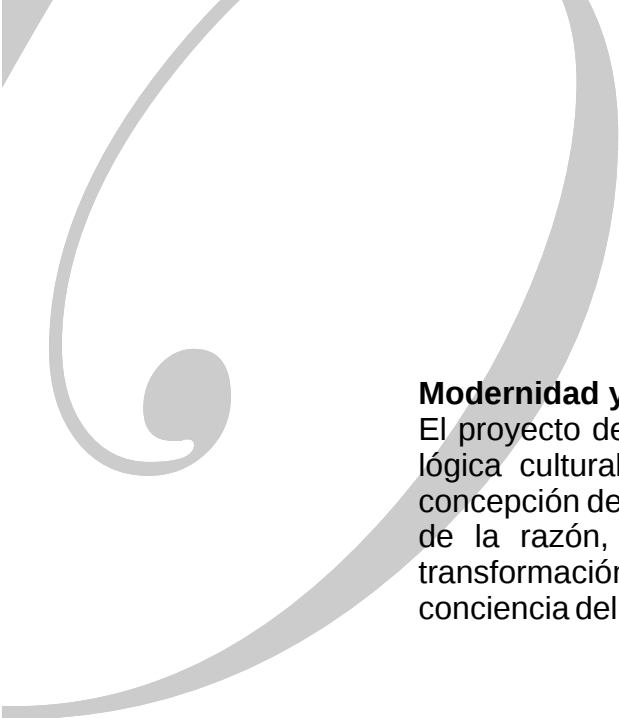
Descartes y el racionalismo. Hume y el empirismo. El idealismo en la filosofía moderna. Kant: el idealismo trascendental.

Ética y filosofía política en los siglos XVIII y XIX.

Siglo XVIII. La ilustración. El romanticismo. La ética kantiana. El utilitarismo ético.

La filosofía de la historia y la cuestión del progreso en el siglo XIX.

Economía, política y sociedad en el siglo XIX. La filosofía de Hegel. El marxismo y el materialismo histórico. Comte y el positivismo. Kierkegaard y la existencia. Nietzsche: la crítica radical de la cultura occidental.



Modernidad y posmodernidad en los finales del siglo XX.

El proyecto de la modernidad: sus propósitos. El posmodernismo como lógica cultural del capitalismo tardío. Ideas de la posmodernidad: la concepción de la historia, el fin de las ideologías, la idea de progreso, el fin de la razón, la negación de los proyectos de emancipación y de transformación de la realidad social, la muerte del sujeto, los cambios en la conciencia del tiempo.

Epistemología

Marco Orientador

El tratamiento de los problemas y fundamentos de la ciencia, sus métodos y el valor de la misma como actividad humana histórica y socialmente construida son inherentes a una sólida formación docente.

Esta unidad curricular, pondrá el acento en la dilucidación de las condiciones de producción y de validación de los conocimientos científicos, desde una perspectiva amplia, evitando puntos de vista unilaterales, a partir de las distintas tendencias epistemológicas actuales y sus debates acerca de la naturaleza de la ciencia, sus métodos y sus posibilidades.

La selección de los contenidos que se abordarán harán referencia a los principales problemas epistemológicos: la distinción entre investigación y teoría científica, la distinción entre diferentes tipos de ciencias, el lenguaje de las ciencias, la lógica subyacente a las teorías científicas, los métodos de las ciencias y las implicancias sociales y éticas del desarrollo científico y tecnológico.

La intención es presentar no sólo la descripción de los procedimientos que emplean los científicos para acceder al conocimientos sino también diversas controversias entre distintas tendencias epistemológicas actuales.

Contenidos

La ciencia y las teorías científicas

Carácter y función de las teorías científicas. La investigación científica. Distintos tipos de ciencias: ciencias formales, naturales y sociales.

El lenguaje de las ciencias

Semántica y ontología de las teorías científicas. Términos teóricos y observacionales. Propositiones científicas. Hipótesis científicas.

Métodos científicos

Método axiomáticos, hipotético-deductivo, inducción y probabilidad. Concepto de ley científica. Explicación y comprensión. Análisis y comprensión de la acción intencional. Explicación nomológica y explicación narrativa.

Ciencia y sociedad

Ciencia y tecnológica. Desarrollo científico y sociedad. El progreso científico. Las comunidades científicas. Estructura de las revoluciones científicas. Implicancias éticas de la ciencia y la tecnología.

Historia y Política de la Educación Argentina

Marco Orientador

Las relaciones entre sociedad, estado y educación, como las identidades y prácticas docentes a la luz de su desarrollo histórico y político son emergentes y constitutivas para la comprensión del sistema educativo argentino.

Es necesario un análisis diacrónico ya que permite conocer el recorrido, la evolución de los procesos, tendencias, modelos, discursos pedagógicos que sostuvieron las políticas públicas en educación y al mismo tiempo abordar bajo una perspectiva sincrónica la interpretación de las relaciones dinámicas entre la prescripción estatal y las imágenes sociales y pedagógicas en construcción de la enseñanza en las escuelas.

La perspectiva política se abordará en el marco de los contextos sociohistóricos que dieron lugar a diferentes respuestas a las demandas del sistema educativo teniendo en cuenta las variables económicas que configuraron relaciones entre los actores, el conocimiento y la política de estado.

Esta unidad curricular se vincula con el análisis del pasado como dimensión constitutiva y dinámica del presente. Este enfoque se presenta de dos maneras: por un lado el recorrido de los imaginarios que han ido conformando el sistema educacional argentino y su posicionamiento en el contexto más amplio de los debates educacionales latinoamericanos y, por otro lado, propiciar el análisis de los problemas educativos desde niveles macro y micro político.

Contenidos

Algunas consideraciones sobre la educación en la América prehispánica. Modelo hispanoamericano y colonial. Modelos educativos propuestos y su legislación y normativa.

El pensamiento pedagógico de la Revolución de Mayo.

La generación del 37 como antecedente del Sistema Educativo Argentino.

La conformación del Estado docente: 1853-1905. La escuela pública.

Ley 1420. La política educativa del Estado Nacional. La generación del 80.

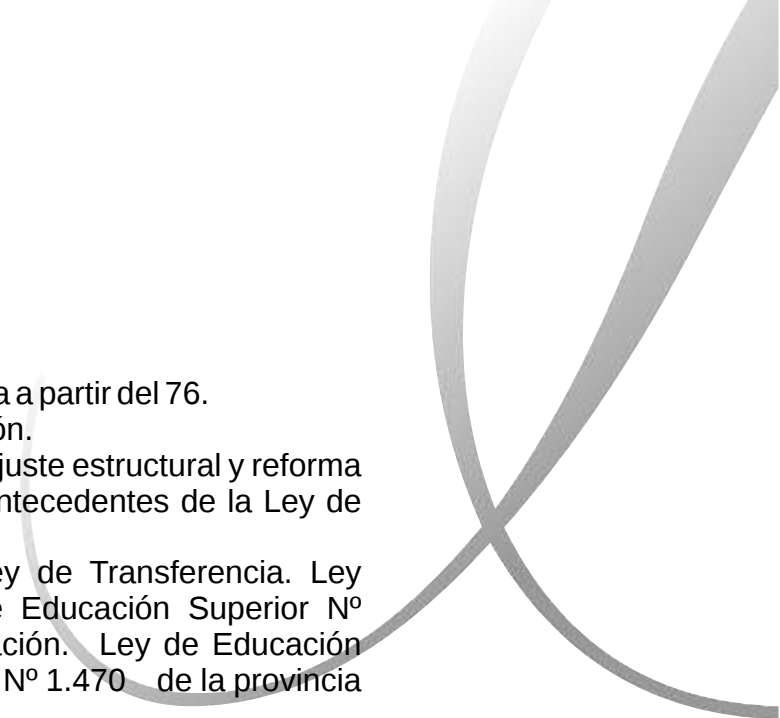
La Reforma Universitaria de 1918.

La construcción de un imaginario pedagógico; el Positivismo en educación y la educación patriótica.

Política educativa del peronismo: la expansión cualitativa y cuantitativa del sistema educativo. Legislación.

El sindicalismo docente argentino.

El desarrollismo a partir de los 60. Papel de la UNESCO, CEPAL, y OEA.



La educación durante la dictadura en la Argentina a partir del 76.
El debate acerca del rol del estado en la educación.
El Sistema Educativo Nacional en contexto de ajuste estructural y reforma del Estado, desde 1983 hasta la actualidad. Antecedentes de la Ley de Transferencia.
Segundo Congreso Pedagógico Nacional. Ley de Transferencia. Ley Federal de Educación N° 24.195/93. Ley de Educación Superior N° 24.521/95. Rol del Consejo Federal de Educación. Ley de Educación Nacional N° 26.206. Ley General de Educación N° 1.470 de la provincia de Formosa.

Formación Ética y Ciudadana

Marco Orientador

La moral es el conjunto de códigos o juicios que pretende regular las acciones concretas de los hombres referidas ya sea al comportamiento individual, social o respecto a la naturaleza, ofreciendo para esto normas con contenido, ella trata de responder a la cuestión *¿qué debo hacer?*. En tanto que la ética, constituye un segundo nivel de reflexión acerca de los códigos, juicios o acciones morales y en ella la pregunta relevante es *¿por qué debo?*. Por lo tanto, la ética tiene que dar razón mediante reflexión filosófica (conceptual y con pretensiones de universalidad) de la moral, tiene que acoger el mundo moral en su especificidad y dar reflexivamente razón de él. Si la primera es *moral vivida*, entonces, la segunda es *moral pensada*.

Esta unidad curricular abordará los dilemas y situaciones del mundo contemporáneo que requieren de una lectura crítica y reflexiva, se trata de poder comprender los fundamentos que están por detrás del actuar del ser humano en diferentes contextos y situaciones. Propone un doble propósito: por un lado, conocer e interpretar las teorías éticas contemporáneas -que siempre remiten a las teorías clásicas o fundantes- a la luz de problemáticas contextualizadas.

Brindará contenidos referidos a la construcción de ciudadanía - íntimamente ligada a la conquista de las distintas clases de derechos a lo largo de la historia y al reconocimiento por parte del Estado- como opción ética que nos impulsa a formar ciudadanos transmisores de la cultura universal.

Contenidos

El objeto de la ética

El ámbito de la ética. Distinción entre problemas morales, ético y metaético. Caracterización de los moral. Moral y moralidad. Responsabilidad moral, determinismo y libertad.

Teorías éticas contemporáneas.

Pragmatismos, existencialismo, ética de valores, análisis del lenguaje ético, ética discursiva o argumentativa, constructivismos.

El razonamiento moral. Acciones morales y razonamiento moral. Los juicios morales. Estructura del juicio moral. Juicios de hecho y juicios de valor. La falacia naturalista. Racionalidad y razonabilidad. Naturalismo y racionalismo en ética.

La obligatoriedad moral.

Teorías de la obligación moral. Teorías deontológicas y teleológicas. Autonomía y heteronomía. El relativismo ético.

Democracia y ética. El ethos democráticos: *telos*, valor, virtud. Una teoría de los derechos humanos. Autonomía y solidaridad.

Ética aplicada. Tratamiento de problemáticas relacionadas con las nuevas configuraciones sociales y culturales: genética, juventud, medio ambiente, derechos y obligaciones, adicciones, otras.

Inglés **Marco orientador**

En los programas de formación de grado de profesores de Educación Primaria vigentes hasta el momento, no existe una unidad curricular para las Lenguas Extranjeras como contenidos constitutivos de la formación profesional y personal de los futuros docentes.

La inclusión de un espacio para la enseñanza y el aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera en el Profesorado en Educación Primaria – Orientación Educación Rural, tiene como propósito el desarrollo y ampliación de las capacidades comunicativas, lingüísticas y cognitivas de los futuros docentes a través del desarrollo de una competencia comunicativa más amplia, en el marco de un enfoque plurilingüe que adhiere a las líneas de política lingüística de UNESCO.

El objetivo principal de esta instancia formativa es brindar un espacio que habilite o profundice la relación con otra lengua, desde la lectura y la comprensión, para posibilitar el desarrollo de estrategias de pensamiento, conceptualización y categorización del mundo. En este sentido, cada lengua implica una mirada única y diferente del mundo. A través de sus estructuras semánticas, sintácticas y lexicales, las lenguas reflejan los sistemas conceptuales de sus hablantes, y a la vez, estos conceptos estructuran la percepción del mundo de cada comunidad, y su forma de actuar. Así, la comunicación está basada en el mismo sistema conceptual usado para pensar y actuar, y el aprendizaje de una lengua extranjera implica descubrir y apropiarse de aspectos no compartidos de los sistemas conceptuales de otras comunidades.

La comunicación no implica solamente la interacción interpersonal, sino también la interacción que se establece con el texto como unidad comunicativa. Como expresara Halliday: “La lingüística (...) se interesa (...) en la descripción de actos del habla y de textos, ya que sólo mediante el estudio completo del lenguaje en uso se enfocan todas las funciones del lenguaje, y por lo tanto, todos los componentes del significado”. Halliday también describe funciones básicas del lenguaje, entre ellas, la función heurística: usar el lenguaje para aprender y descubrir; la función interaccional: usar el lenguaje para crear la interacción con otros; la función representativa: usar el lenguaje para comunicar información. Los procesos que promuevan y faciliten la comprensión lectora en la lengua inglesa, promoverán, a su vez, el desarrollo de la competencia comunicativa en sus cuatro dimensiones: la competencia lingüística, es decir el conocimiento morfosintáctico y lexical de la lengua; la competencia

sociolingüística, que refiere a la comprensión de los contextos sociales y propósito comunicativo; la competencia discursiva, o sea la habilidad para comprender el discurso y la competencia estratégica, referida a la capacidad de aclarar el propósito comunicativo y el uso adecuado de los elementos paralingüísticos.

Por todo lo expuesto, se hace necesario afianzar el enfoque comunicativo y funcional en el aprendizaje y la enseñanza de la lengua extranjera, en relación con el que se propicia desde la enseñanza de L1.

Contenidos

Nociones de gramática textual: tipologías textuales, superestructuras textuales, nociones de coherencia y cohesión. Textos de circulación social del ámbito de la oralidad y la escritura. Situaciones comunicativas en relación con los textos y el ámbito de circulación.

Diferencias entre oralidad y escritura.

Nociones básicas de fonética y fonología.

Las categorías gramaticales: palabras, frases, construcciones, lexemas, proposiciones, oraciones: Aspecto sintáctico, semántico y morfológico.

9. Estructura Curricular

PROFESORADO EN EDUCACION INICIAL															
Año	Campo de la Formación General			Campo de la Formación en la Práctica Profesional		Campo de la Formación Específica									
	1C	2C		ANUAL		1C	2C								
1º año	Didáctica General		128	PRÁCTICA I		64	Sujeto de la Educación Inicial		128						
	Lectura y Escritura Académica	64		Método y Técnicas de Recolección y análisis Instituciones Educativas		Problemática Contemporánea de la Educación Inicial I		64	Alfabetización Inicial	64					
	Sociología de la Educación	32													
	Pedagogía	64		PRÁCTICA II		64									
2º año	TIC I		32	Programación de la enseñanza		Currículum y Org. Escolares	Matemática y su Enseñanza		128	Área Estético Expresiva: Lenguaje Musical	32				
	Epistemología	32		Didáctica de la Educación Inicial I			128								
	Historia y Política de la Educación Argentina		64	PRÁCTICA III		128	Educación Física		32	TIC II		32			
	Propuesta Variable o Complementaria I		64	Coord. de grupos de aprendizaje		Evaluación de aprendizajes	Juego y Desarrollo Infantil		64	Taller Integrador I		32			
Formación Ética y Ciudadana		32	PRÁCTICA IV		192		Ciencias Naturales y su Enseñanza		128	Ciencias Sociales y su Enseñanza		128			
3º año	Inglés		32	Residencia Pedagógica		Sistematización de experiencias	Didáctica de la Educación Inicial II		128	Estudio de la Realidad Social de Formosa		32			
	Necesidades Educativas Especiales		32	Taller Integrador II			32	Producción de Materiales y Objetos		64	Educación Sexual Integral		32		
	Propuesta Variable o Complementaria II		32	PRÁCTICA V		128	Propuesta Variable o Complementaria III		32	Propuesta Variable o Complementaria III		32			
	Problemática Contemporánea de la Educación Inicial II		64	PRÁCTICA VI		128	Problemática Contemporánea de la Educación Inicial III		32	Problemática Contemporánea de la Educación Inicial III		32			
Las horas están expresadas en "Horas Reloj"										672 (25%)		448 (17%)		1568 (58%)	
Las horas están expresadas en "Horas Reloj"										2656		2656		2656	
Las horas están expresadas en "Horas Reloj"										Las TIC atraviesarán el campo de la Formación en la Práctica Profesional		Horas Reloj		Definición Jurisdiccional	

9.1. Distribución de horas reloj por año

Distribución por año de horas presenciales y horas no presenciales (por unidad curricular)									
Año	UNIDAD CURRICULAR	REGIMEN	TOTAL HORAS RELOJ	HORAS RELOJ PRESENCIALES	HORAS RELOJ NO PRESENCIALES	HORAS CATEDRAS SEMANALES		NP	
						P			
1º año	DIDÁCTICA GENERAL LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN PEDAGOGÍA HISTORIA ARGENTINA Y LATINOAMERICANA PSICOLOGÍA EDUCACIONAL PRÁCTICA I SUJETO DE LA EDUCACIÓN INICIAL PROBLEMÁTICA CONTEMPORÁNEA DE LA EDUCACIÓN INICIAL I ALFABETIZACIÓN INICIAL	ANUAL	4	4	—	6	—	—	—
		ANUAL	2	2	—	3	—	—	—
		CUATRIMESTRAL	2	2	—	3	—	—	—
		CUATRIMESTRAL	4	2	2	3	—	3	—
		CUATRIMESTRAL	2	2	—	3	—	—	—
		CUATRIMESTRAL	4	2	2	3	—	3	—
		ANUAL	2	2	—	3	—	—	—
		CUATRIMESTRAL	4	2	2	3	—	3	—
2º año	TIC I PROBLEMÁTICA HISTÓRICA DE LA FILOSOFÍA EPISTEMOLOGÍA HISTORIA Y POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA PRÁCTICA II MATEMÁTICA Y SU ENSEÑANZA LENGUA Y LITERATURA Y SU ENSEÑANZA DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN INICIAL I ÁREA ESTÉTICO EXPRESIVA: LENGUAJE VISUAL ÁREA ESTÉTICO EXPRESIVA: LENGUAJE MUSICAL	CUATRIMESTRAL	2	2	—	3	—	—	—
		CUATRIMESTRAL	2	2	—	3	—	—	—
		CUATRIMESTRAL	2	2	—	3	—	—	—
		CUATRIMESTRAL	4	2	2	3	—	3	—
		ANUAL	2	2	—	3	—	—	—
		ANUAL	4	2	2	3	—	3	—
		ANUAL	4	2	2	3	—	3	—
		CUATRIMESTRAL	2	2	—	3	—	—	—
3º año	FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA PROPUESTA VARIABLE O COMPLEMENTARIA I ☐ PRÁCTICA III EDUCACIÓN FÍSICA TIC II JUEGO Y DESARROLLO INFANTIL TALLER INTEGRADOR I CIENCIAS NATURALES Y SU ENSEÑANZA CIENCIAS SOCIALES Y SU ENSEÑANZA DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN INICIAL II	CUATRIMESTRAL	2	2	—	3	—	—	—
		CUATRIMESTRAL	4	2	2	3	—	3	—
		ANUAL	4	4	—	6	—	—	—
		CUATRIMESTRAL	2	2	—	3	—	—	—
		CUATRIMESTRAL	2	2	—	3	—	—	—
		CUATRIMESTRAL	4	2	2	3	—	3	—
		ANUAL	2	2	—	3	—	—	—
		ANUAL	4	2	2	3	—	3	—
4º año	INGLES PRÁCTICA IV NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES TALLER INTEGRADOR II PROBLEMÁTICA CONTEMPORÁNEA DE LA EDUCACIÓN INICIAL II PROPUESTA VARIABLE O COMPLEMENTARIA II ☐ ESTUDIO DE LA REALIDAD SOCIAL DE FORMOSA PRODUCCIÓN DE MATERIALES Y OBJETOS EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL PROPUESTA VARIABLE O COMPLEMENTARIA III ☐	CUATRIMESTRAL	2	2	—	3	—	—	—
		ANUAL	6	6	—	9	—	—	—
		CUATRIMESTRAL	2	2	—	3	—	—	—
		CUATRIMESTRAL	2	2	—	3	—	—	—
		CUATRIMESTRAL	4	4	—	6	—	—	—
		CUATRIMESTRAL	2	2	—	3	—	—	—
		CUATRIMESTRAL	2	2	—	3	—	—	—
		CUATRIMESTRAL	4	2	2	3	—	3	—

☐ LA INSTITUCIÓN DEFINIRÁ LA MODALIDAD DE CURSADO

Profesorado de Educación Inicial

9.2. Regimen de correlatividades

AÑO	PARA RENDIR	DEBERÁ TENER APROBADO
1º año	DIDÁCTICA GENERAL LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN PEDAGOGÍA HISTORIA ARGENTINA Y LATINOAMERICANA PSICOLOGÍA EDUCACIONAL PRÁCTICA I SUJETO DE LA EDUCACIÓN INICIAL I PROBLEMÁTICA CONTEMPORÁNEA DE LA EDUCACIÓN INICIAL I	SIN CORRELATIVIDAD SIN CORRELATIVIDAD SIN CORRELATIVIDAD SIN CORRELATIVIDAD SIN CORRELATIVIDAD SIN CORRELATIVIDAD SIN CORRELATIVIDAD SIN CORRELATIVIDAD
2º año	TIC I PROBLEMÁTICA HISTÓRICA DE LA FILOSOFÍA EPISTEMOLOGÍA HISTORIA Y POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA PRÁCTICA II MATEMÁTICA Y SU ENSEÑANZA LENGUA Y LITERATURA Y SU ENSEÑANZA DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN INICIAL I ÁREA ESTÉTICO EXPRESIVA: LENGUAJE VISUAL ÁREA ESTÉTICO EXPRESIVA: LENGUAJE MUSICAL	SIN CORRELATIVIDAD SIN CORRELATIVIDAD SIN CORRELATIVIDAD SIN CORRELATIVIDAD PRÁCTICA I SIN CORRELATIVIDAD SIN CORRELATIVIDAD DIDÁCTICA GENERAL SIN CORRELATIVIDAD SIN CORRELATIVIDAD
3º año	FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA PROPUESTA VARIABLE O COMPLEMENTARIA I □ PRÁCTICA III EDUCACIÓN FÍSICA TIC II JUEGO Y DESARROLLO INFANTIL TALLER INTEGRADOR I CIENCIAS NATURALES Y SU ENSEÑANZA CIENCIAS SOCIALES Y SU ENSEÑANZA DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN INICIAL II	PROBLEMÁTICA HISTÓRICA DE LA FILOSOFÍA SIN CORRELATIVIDAD PRÁCTICA II SIN CORRELATIVIDAD SIN CORRELATIVIDAD SUJETO DE LA EDUCACIÓN INICIAL DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN INICIAL I SUJETO DE LA EDUCACIÓN INICIAL SUJETO DE LA EDUCACIÓN INICIAL SUJETO DE LA EDUCACIÓN INICIAL DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN INICIAL I
4º año	INGLES PRÁCTICA IV NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES TALLER INTEGRADOR II PROBLEMÁTICA CONTEMPORÁNEA DE LA EDUCACIÓN INICIAL II PROPUESTA VARIABLE O COMPLEMENTARIA II □ ESTUDIO DE LA REALIDAD SOCIAL DE FORMOSA PRODUCCIÓN DE MATERIALES Y OBJETOS EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL PROPUESTA VARIABLE O COMPLEMENTARIA III	SIN CORRELATIVIDAD PRÁCTICA III SIN CORRELATIVIDAD TALLER INTEGRADOR I PROBLEMÁTICA CONTEMPORÁNEA DE LA EDUCACIÓN INICIAL I SIN CORRELATIVIDAD SIN CORRELATIVIDAD DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN INICIAL II SIN CORRELATIVIDAD SIN CORRELATIVIDAD

“**C**ampo de la
Formación **E**specífica

10. Campo de la Formación Específica

La Formación Específica se orienta al estudio de la/s disciplina/s específicas para la enseñanza en la especialidad en que se forma, la didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como de las características y necesidades propias de los alumnos a nivel individual y colectivo. Se refiere, por lo tanto, a aquello que es propio, en este caso, del Profesorado de Educación Inicial y comprende el conjunto de saberes que resultan necesarios para el desarrollo de las capacidades que definen el ejercicio de la función docente en este nivel. 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, aporta herramientas conceptuales y metodológicas para llevar a cabo la enseñanza de los diferentes aspectos y contenidos que integran el currículo del nivel inicial.²⁴

Los saberes que componen la Formación Específica proceden de fuentes diversas. Las disciplinas, en la medida en que aportan estructuras conceptuales, perspectivas, modos de pensamiento, métodos y destrezas, valores. Los elementos a aprender están ligados a los contenidos que integran el currículo del nivel para el que se forma, pero éstos no lo agotan en ningún sentido. Resulta necesaria una formación que garantice el dominio de los aspectos que hacen a la estructura de la disciplina y, a la vez, que instrumente a los estudiantes con estrategias y categorías de pensamiento que posibiliten la apropiación de nuevos conocimientos a futuro y el abordaje de nuevas problemáticas y cuestiones más allá de la formación inicial.

La formación disciplinar requiere de aspectos que posibiliten la comprensión de los contextos históricos de producción de los conocimientos y la reflexión sobre aspectos epistemológicos que permiten dar cuenta de la naturaleza de los objetos en estudio, del tipo de conocimiento producido en una disciplina y de los métodos y criterios para su producción y validación.

La enseñanza de los aspectos disciplinares en la formación docente debe poder asumir el desafío de promover un trabajo sobre concepciones, supuestos y representaciones que los propios estudiantes tienen acerca de esos conocimientos y campos disciplinares. Esas representaciones, a menudo, distan del saber disciplinar y juegan un papel central en la definición de modos de pensar y llevar a cabo la enseñanza. La formación específica se nutre, asimismo, del conocimiento didáctico relativo a la enseñanza de contenidos específicos correspondientes a las distintas áreas curriculares, de las teorías psicológicas necesarias para conocer los rasgos distintivos del proceso de aprendizaje de esos contenidos y las

características evolutivas de los alumnos desde el punto de vista motriz, cognitivo, emocional, moral y social. Del mismo modo, los estudios de carácter histórico, sociológico y cultural constituyen una referencia curricular importante en la medida en que posibilitan perspectivas y modos de comprensión más amplios acerca de la infancia y su problemática.

Entre los saberes didácticos se incluyen criterios para definir objetivos y clarificar propósitos, seleccionar y organizar contenidos, principios generales de intervención docente, formas de enseñanza, de evaluación y de manejo de la clase, conocimiento del currículo del área -de sus propósitos y sus fundamentos, de las claves de lectura e interpretación del texto curricular y de las elecciones que es necesario efectuar-.

La investigación en las didácticas específicas ofrece en la actualidad una serie de desarrollos teóricos y aportes en materia de innovación pedagógica, muchos de los cuales resultan de interés y valor en el currículo de la formación docente. Particularmente, aquellos que puedan proveer a los futuros docentes un marco conceptual para comprender la especificidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y las variables involucradas y reflexionar acerca de los problemas de la enseñanza del área, o bien ofrezcan herramientas metodológicas para el diseño y desarrollo de proyectos y propuestas didácticas con participación de la comunidad.

Los saberes que integran la formación específica comprometen, a su vez, al Campo de la Formación en la Práctica Profesional y al Campo de la Formación General. Así pues, el estudio de los aportes de investigaciones de carácter participativo, relativas a la adquisición de contenidos específicos, será posible si los estudiantes disponen de conocimientos generales construidos en la Formación General.

Del mismo modo, el tratamiento de los contenidos en la Formación Específica, deberá efectuarse de modo articulado con el Campo de Formación en la Práctica profesional, en una doble vertiente: 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 área, y, por el otro, efectuando aportes sustantivos para las decisiones didácticas que debe tomar el futuro docente en las instancias de práctica y residencia. Es necesario, entonces propender a la mayor articulación posible entre campos e instancias formativas, desde el propio diseño del currículo.

10.1. Unidades Curriculares del Campo de Formación Específica

PROFESORADO EN EDUCACION INICIAL Unidades Curriculares Formación Específica

Unidad Curricular	Año	Formato
Sujeto de la Educación Inicial I	1º año	Módulo
Problemática Contemporánea de la Educación Inicial I	1º año	Módulo
Alfabetización Inicial	1º año	Disciplina
Matemática y su Enseñanza	2º año	Disciplina
Lengua y Literatura y su Enseñanza	2º año	Disciplina
Didáctica de la Educación Inicial I	2º año	Disciplina
Área estético expresiva: Lenguaje Visual	2º año	Taller
Área estético expresiva: Lenguaje Musical	2º año	Taller
Educación Física	3º año	Taller
TIC II	3º año	Taller
Juego y Desarrollo Infantil	3º año	Seminario
Taller Integrador I	3º año	Taller
Ciencias Naturales y su Enseñanza	3º año	Disciplina
Ciencias Sociales y su Enseñanza	3º año	Disciplina
Didáctica de la Educación Inicial II	3º año	Disciplina
Necesidades Educativas Especiales	4º año	Seminario
Estudio de la Realidad Social	4º año	Seminario
Taller Integrador II	4º año	Taller
Producción de Materiales y Objetos	4º año	Taller
Educación Sexual Integral	4º año	Taller
Problemática Contemporánea de la Educación Inicial II	4º año	Módulo
Propuesta variable o complementaria II ☐	4º año	---
Propuesta variable o complementaria III	4º año	---

☐ Las instituciones definirán formato

Este campo de formación está centrado en la formación específica del nivel y la especialidad disciplinaria; propicia la intervención pedagógica en la realidad educativa mediante el diseño, puesta en práctica, evaluación y reelaboración de estrategias adecuadas para la enseñanza de contenidos destinados a sujetos específicos en contextos determinados.

Se define fundamentalmente en torno a la intervención pedagógica; incluye prescripciones para la acción e integra saberes del campo

psico/socio/educativo. Los saberes que los constituyen son de tiponormativo/prescriptivo y retomarán para sus fines los saberes explicativo/descriptivos o contextuales del campo de formación general.

Podemos distinguir las siguientes dimensiones:

Una *dimensión disciplinaria*: destinada al estudio de los contenidos curriculares que el docente enseña. Se impulsará el aprendizaje de su enfoque epistemológico, ejes conceptuales, aportes de la investigación y problemáticas actuales, que facilite una apropiación crítica de las disciplinas.

Una *dimensión psico-socio-educativa*: Definida por la recuperación de saberes, que desde la ciencias de la educación y disciplinas conexas, aporten elementos sobre el proceso de apropiación de contenidos específicos en contextos de sala de clases en función de las características de los sujetos en situación de aprendizaje y de los contextos socio-institucionales en que el trabajo pedagógico tiene lugar.

Una *dimensión de intervención pedagógica*, que se constituye en eje articulador de las dimensiones anteriores, destinada al diseño de alternativas de intervención en la realidad escolar, a fin de posibilitar la enseñanza de contenidos curriculares a sujetos en determinadas condiciones que son siempre específicas y en determinados contextos socio-institucionales.

Una *dimensión de ofertas institucionales*, con el propósito de incorporar las iniciativas de los institutos dentro de las características de los contextos específicos, permitiendo al mismo tiempo, impulsar la constitución de perfiles institucionales especializados.

En la selección de contenidos se han tomado en cuenta los siguientes criterios²⁵:

- Contenidos de la enseñanza considerando la organización epistemológica que corresponde al diseño curricular del nivel.
- Formación en las didácticas específicas de educación rural, centradas en los marcos conceptuales las propuestas didácticas particulares de las disciplinas o área disciplinar y las tecnologías de enseñanzas particulares.

²⁵ Ministerio de Educación – INFOE – Criterios para considerar en la elaboración de los diseños curriculares de acuerdo con la resolución CFE 24/07.

10.1.1. Unidades curriculares: propuesta de contenidos

PRIMER AÑO

Sujeto de la Educación Inicial **Marco orientador**

El sentido de esta unidad curricular es la construcción de herramientas conceptuales que permitan complejizar y enriquecer el pensamiento acerca de las configuraciones psicológicas, sociales y culturales sobre la infancia.

El conocimiento de las nuevas perspectivas teóricas que abordan los procesos de construcción de subjetividad infantil posibilitará un análisis crítico de los procesos que configuran las identidades de los niños/niñas, sus docentes y las culturas escolares.

Conocer y apropiarse de las características generales y específicas del desarrollo psicomotriz, cognitivo, socio-afectivo y lingüístico en las distintas etapas evolutivas contribuye a la construcción de múltiples miradas sobre la infancia, no estará ausente el aspecto lúdico vinculado con la construcción de la subjetividad y la cognición como herramientas teóricas y conceptuales para el diseño de situaciones de enseñanza y aprendizaje que posibiliten el desarrollo infantil.

Se abordarán conocimientos vinculados con los recursos del lenguaje verbal y no verbal, la estimulación sensorial y motriz, conceptos referidos a hábitos y actitudes relacionados con la autoestima, la autonomía personal y su relación con los demás.

El conocimiento de la génesis y el desarrollo psicosocial del ser humano constituye un soporte fundamental para la toma de decisiones y la intervención docente. Dado que la educación, es un proceso que se introduce sistemáticamente en el desarrollo y evolución del ser humano, precisamente para intervenir y propiciar de manera constante y progresiva en dichos procesos de desarrollo.

El sujeto que aprende, constituye el objeto de conocimiento de esta unidad curricular, las perspectivas teóricas que aquí se presentan, abordan desde una perspectiva interdisciplinar, cuestiones clásicas – también las más básicas- que se suelen plantear como ser la reflexión sobre el papel de desarrollo cognitivo, lúdico, social y moral y sus implicancias en el aprendizaje.

Estos tópicos no se producen en el vacío cultural ni son neutrales respecto

de las interacciones sociales. Ello implica atender a la consideración del sujeto que aprende, desde múltiples perspectivas, las cuales han brindado espacios de conocimiento e intervención que nos permiten adoptar normas que puedan guiar nuestra acción docente.

Todo cuanto acontece tiene unas claves que pueden conocerse para potenciar o inhibir los efectos que puedan producirse. Se parte de la premisa que considera que nada hay definitivo en la construcción humana. Se intentará mostrar el estado de la cuestión en lo referente al desarrollo como proceso de construcción psico-socio-pedagógica, superando posiciones genetistas y ambientalistas.

Contenidos

Configuraciones culturales e infancia

La infancia como categoría de construcción social. Las categorías de los alumnos y escuela en el marco de la modernidad.

Construcción de subjetividad infantil en el nuevo milenio. Modificaciones de los dispositivos estructurantes: la familia, la comunidad y la escuela. Nuevos y viejos agentes de comunicación como modeladores de la experiencia infantil. Transformaciones en la transmisión de la cultura.

Conceptualizaciones sobre el desarrollo humano. Procesos de construcción de la subjetividad. El proceso de subjetivación: conceptualizaciones básicas sobre la constitución del sujeto.

Lo constitucional y lo ambiental: Interacción del bagaje congénito con las condiciones socioambientales. Génesis de las matrices de Aprendizajes. Ordenadores sociales.

El primer año de vida

Embarazo. Parto y nacimiento. Características biológicas. Psiquismo fetal. El neonato: caracterización. Aspectos biológicos. El psiquismo en el primer mes de vida. Las relaciones con el medio. Vínculos parentales. Interacciones tempranas en la constitución del psiquismo y el desarrollo del proceso de individuación-separación.

La organización mental precoz. La perspectiva psicoanalítica. Las relaciones objetales, su génesis e importancia. Los organizadores.

Organizadores del desarrollo psicomotor: apego, exploración, comunicación y equilibrio, en la constitución del esquema corporal y la diferenciación yo-otros.

La evolución de la persona en el primer año. Importancia del estadio emocional.

Caracterización del periodo de la inteligencia sensorio-motriz.

Aprendizaje por descubrimiento. Representación y lenguaje

La persona entre uno y tres años. Los primeros pasos hacia la diferenciación yo-otros

Del gesto a la palabra. Características generales del psiquismo. El papel de la actividad sensorio motriz y su incidencia en el desarrollo de la autonomía.

Estadio sensorio motriz según H. Wallon. La necesidad de organización y estructuración de las relaciones con los otros y con los objetos. Sincretismo indiferenciado y diferenciado. El juego: su importancia en el desarrollo de la autonomía.

Etapas del desarrollo afectivo.

El desarrollo intelectual: la representación, el pensamiento, la función semiótica o simbólica. Sub-periodo preoperatorio. Fase pre-conceptual y fase del pensamiento intuitivo.

El lenguaje como instrumento regulador de la conducta.

El dibujo infantil niveles de desarrollo.

La persona entre tres y cinco años: la crisis de los tres años. El afianzamiento de la autonomía.

Condiciones psicogenéticas que posibilitan la crisis. Fin de las alternancias, egocentrismo. Caracterización general del psiquismo.

Edad de los complejos. Caracterización de H. Wallon: distintos momentos en el proceso hacia la apropiación de sí mismo. Función del juego y la imitación en el proceso de diferenciación mi-otro. Papel de la conciencia corporal y la conciencia social en la aparición de la conciencia de sí.

La perspectiva psicoanalítica en el análisis de la crisis. Etapa fálica. Estructuración del psiquismo y conflictiva-edípica.

Concomitantes intelectuales de la crisis de los tres años. Evolución de la inteligencia y el pensamiento: animismo, artificialismo, egocentrismo, transducción, inducción. Génesis de las operaciones concretas. El pasaje hacia la reversibilidad. Juego y dibujo. Pruebas operatorias y preoperatorias.

La resolución de la crisis. Disgregación del egocentrismo. El dibujo infantil niveles de desarrollo. El desarrollo psicosexual del niño: visión antropológica, sociológica y cultural. El abordaje de la educación sexual en el jardín de infantes.

Problemática Contemporánea de la Educación Inicial I

Marco orientador

Esta unidad curricular abordará la complejidad de la educación inicial, atenderá problemáticas que se plantean en diversos contextos sociales, atravesados por profundos cambios y transformaciones en las sociedades contemporáneas.

Al ser la escuela el espacio social por excelencia, en donde a partir de las interacciones cotidianas, se constituye en una instancia importante de socialización, en estas interacciones -tanto entre docentes y alumnos y alumnas como entre los mismos pares- ponen en juego distintos supuestos y representaciones referidas a los modos de ser niña o niño.

La escuela es un ámbito donde se juegan diferencias, resultado de una construcción social, pero también es un territorio social de legitimación de relaciones de poder. Las diferencias no solo se manifiestan en los modos de ser niño o niña sino también en las valoraciones que los docentes otorgan a ciertas prácticas y en las expectativas que tienen sobre los alumnos y las alumnas.

Las representaciones y sentidos, operan en la valoración o desvalorización de las niñas y los niños, dado que, "...las representaciones y prácticas sociales asociadas a la diversidad / desigualdad socio-cultural no se construyen de manera aislada en los distintos ámbitos relacionales. Forman parte de configuraciones materiales y simbólicas que intersectan de diversas maneras dichos ámbitos. En este sentido, existen tanto continuidades como rupturas referidas a las producciones de sentidos y practicas con relación al "otro"". (Montesinos y Pallma, 1999).

Contenidos

El Nivel Inicial

Perspectiva histórica y transformaciones contemporáneas.

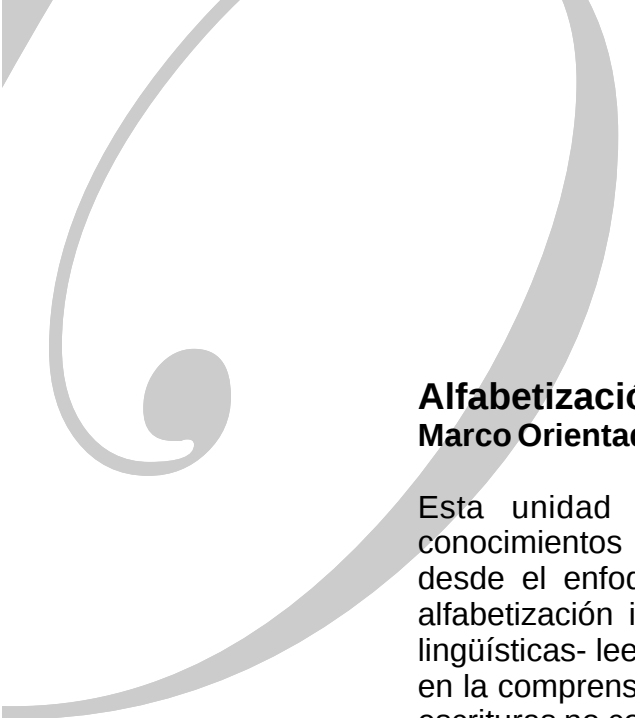
Características de los modelos organizacionales de la educación inicial.

La enseñanza y la vida cotidiana en la escuela inicial. El uso del tiempo y los espacios.

Cambios en la concepción del rol docente.

La incorporación del jardín maternal a la educación formal: la reconceptualización del nivel.

La socialización de la infancia: nuevos sujetos sociales y políticos. La Educación Inicial y las culturas infantiles.



Alfabetización Inicial

Marco Orientador

Esta unidad curricular pretende brindar al futuro docente los conocimientos disciplinares que sustentan la adquisición del lenguaje, desde el enfoque comunicativo, reflexivo y funcional, y plantear una alfabetización inicial que tienda al desarrollo de las macrohabilidades lingüísticas- leer, escribir, hablar y escuchar-tanto en la producción como en la comprensión. Es importante aclarar, que más allá de las lecturas y escrituras no convencionales que los/ las niños/as del nivel inicial puedan realizar, los docentes deben conocer los fundamentos teóricos, los enfoques y paradigmas que les permitan comprender esas producciones, orientarlas de la manera más conveniente, para que los/las alumnos/as alcancen, según sus posibilidades y tiempos individuales y personales, la lengua estándar que los/ las habilite socialmente. Asimismo, esta unidad será articulada con Lengua, Literatura y su enseñanza a efectos de que se incorpore el tratamiento didáctico de uno de los contenidos más complejos del Nivel Inicial como es la alfabetización inicial y su impacto en los futuros desarrollos lingüísticos y cognitivos de los/ las estudiantes.

En este sentido, la Psicolingüística permitirá explicar cómo se adquiere el conocimiento lingüístico, cómo se representa mentalmente y cómo se utiliza para producir y percibir el lenguaje. Los esfuerzos de las investigaciones se dirigen a descubrir las estructuras y los procesos psicológicos que subyacen a la capacidad humana de comprensión, producción y adquisición del lenguaje.

Con respecto a la adquisición del lenguaje cabe destacar que no es un proceso unitario, ya que se trata de explicar distintas adquisiciones (del significado de las palabras, de las estructuras sintácticas, de las reglas morfológicas) y explorar las relaciones que hay entre ellas. Según Carreiras, M. (), básicamente, la adquisición del lenguaje encierra dos grandes misterios. Uno, cómo llegan a adquirir los niños el significado de las palabras; el otro, cómo logran dominar la complejidad de la gramática. En este sentido existen dos posturas: una innatista y otra ambientalista.

En tal sentido, el futuro formador deberá conocer ambos enfoques que implican distintas teorías del conocimiento, del aprendizaje y del desarrollo psíquico y conllevan a planteos pedagógicos diferentes, pero complementarios en el proceso. La escuela argentina históricamente alfabetizó desde posiciones unitarias o atomizadas, sustentadas en procesos de maduración biológicos y propició intervenciones didácticas uniformes, homogeneizantes más allá de la diversidad. La alfabetización era un proceso inicial de los primeros años del niño que debía desarrollarlos en etapas prescriptas y a través de métodos cerrados que daban poca participación tanto al sujeto que enseña como al sujeto que

aprende.

En el proceso de adquisición del lenguaje existen tres aspectos específicos y diferenciados. El primero se refiere a la corrección de la forma y tiene relación con **la sintaxis y la gramática**. El segundo lo hace con la capacidad de referencia del significado, es decir **la semántica** y el último se vincula con **la pragmática**, es decir con la capacidad de producir efectos. Estas tres facetas del lenguaje que el niño debe dominar para llegar a ser un “hablante nativo”- la sintaxis, la semántica y la pragmática del lenguaje-, obviamente, no son, y lógicamente no pueden ser aprendidas independientemente una de otra. Las transacciones que se dan dentro de una estructura constituyen la entrada o el “input” a partir de la cual el niño o la niña conoce la gramática, la forma de referir y de significar, y la forma de realizar sus intenciones comunicativamente.

Pero el niño no podrá lograr estos prodigios de adquisición del lenguaje si al mismo tiempo no tuviese una única y predispuesta capacidad para el aprendizaje del lenguaje, algo semejante a lo que Noam Chomski llamó Mecanismo de adquisición del Lenguaje. Este mecanismo no podría funcionar en el niño sin la ayuda dada por el adulto que se incorpora, junto a él, a una dimensión transaccional. Esta dimensión, que al comienzo controla el adulto, proporciona un Sistema de Apoyo a la Adquisición del Lenguaje, que enmarca o estructura la entrada de lenguaje e interacción en el mecanismo de adquisición del sujeto, de modo que implique “hacer funcionar el sistema” para que el niño o la niña entre en la comunidad lingüística y, al mismo tiempo, en la cultura a la cual el lenguaje le permite acceder.

El último año del Nivel Inicial y el primer ciclo de la escuela primaria son etapas de aprendizajes fundamentales, puesto que allí los estudiantes comienzan su proceso de alfabetización escolar de manera sistemática. Conviene, entonces tener presente esta dimensión para la Formación Docente Inicial y asumirla, además, como una unidad pedagógica que abarca la educación de niños de 45 días a 5 años cumplidos. Esto implica que es necesario atender a la integralidad del nivel para la formación docente, puesto que éstos serán los primeros agentes del Estado con quienes los niños se relacionarán de manera sistemática.

Los contenidos de lengua que se aprenden en esta etapa, que en conjunto se denomina *“primera alfabetización o alfabetización inicial”* son base, pilares, cimientos, estructura inicial y condiciones para el aprendizaje de todos los contenidos del currículo y es por ello que es muy importante que las instituciones focalicen la mirada en esta etapa, para optimizar los procesos de enseñanza que allí se producen y garantizar no sólo cobertura sino calificación y aprendizajes sólidos y perdurables²⁶.

²⁶ Ministerio de Educación, Instituto Nacional de Formación Docente, área de Desarrollo Curricular. Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares, Profesorado de Educación Inicial, (2008).



La relación entre oralidad y escritura, si bien son dos actividades íntimamente ligadas con la capacidad humana del lenguaje, presentan características diferenciales. La escritura no repite la historia evolutiva del habla. El lenguaje escrito es una función lingüística separada que difiere del lenguaje oral tanto en su estructura como en su forma de funcionamiento. (Vigotsky, L. 1934). La idea va más allá de considerar la relación entre oralidad y escritura, sino plantear la dicotomía lectura/escritura y la concepción de no reversibilidad en sus respectivos procesos de adquisición. La ausencia de estas relaciones en las propuestas didácticas es la causa de un gran número de obstáculos que se presentan a los /las niños/as en la alfabetización.

Contenidos

Lenguaje y pensamiento. La reflexión metalingüística: desarrollo de la conciencia metalingüística, fonológica, léxica, sintáctica y pragmática. Relación entre conciencia metalingüística, lectura y alfabetización. La evaluación del proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje.

La palabra y la gramática en la adquisición del lenguaje.

Teorías innatistas y ambientalistas en la adquisición: recorrido histórico de las tendencias, enfoques y métodos y sus consecuencias.

El lenguaje oral: de la comunicación al habla: fundamentos conceptuales y didácticos. Secuencias didácticas.

El juego y la referencia: fundamentos conceptuales y didácticos. Secuencias didácticas.

El desarrollo de la petición (formatos).

Lenguaje y sociedad.

Lenguaje y cultura.

Principales métodos y enfoques para la alfabetización inicial.

La Sociolingüística y su aporte a la enseñanza de la Lengua.

La construcción social de la alfabetización. El modelo del docente como andamiaje: implicancias didácticas en la alfabetización.

La interacción social de lo familiar a lo escolar. De lo informal a lo formal. La atención a la diversidad.

La lengua oral desde la Sociolingüística.

La lengua escrita desde la Sociolingüística.

Situación comunicativa: lectos, registros. Variedades lingüísticas.

Adecuación y corrección.

SEGUNDO AÑO

Matemática y su Enseñanza

Marco Orientador

El objetivo de incluir la actividad matemática en el jardín se vincula, en primera instancia, a la posibilidad de ampliar la experiencia cotidiana de los niños en relación con los conocimientos que ellos construyen en su ambiente familiar. Con respecto a los números, se intentará que los niños exploren su utilidad en relación con los problemas que permiten resolver, a partir de los diferentes usos que tienen los números, se pretende que construyan el sentido de estos conocimientos y que establezcan relaciones entre los conocimientos aprendidos para volverlos a utilizar en nuevas situaciones.

La currícula de nivel inicial selecciona en el área matemática, contenidos ligados a la orientación y la localización de los objetos en el espacio, a los desplazamientos y a la comunicación de posiciones y desplazamientos, los primeros conocimientos sobre las formas geométricas, los atributos de éstas formas y el reconocimiento por sus nombres.

Es así, que en esta unidad curricular se buscará que los y las estudiantes se apropien de aportes significativos, que ayuden a fundamentar sus decisiones didácticas a la hora de enseñar matemática en contextos y sujetos específicos, para lo cual, se abordarán los siguientes bloques de contenidos: Número y operaciones y Espacio y medida y sus correspondientes alternativas didácticas para su enseñanza.

El tratamiento de contenidos referidos a distintos conjuntos numéricos y con mayor profundidad el conjunto de los números naturales, en temas como las propiedades, sistemas de numeración: posicionales, no posicionales, serán analizados conjuntamente con las propuestas metodológicas para su enseñanza. En este sentido, el uso de la *numeración oral* ocupa un rol fundamental en la adquisición de los primeros análisis numéricos que hacen los niños y niñas, por lo tanto resulta un verdadero punto de apoyo cuando se enfrentan a situaciones de comparación de escrituras numéricas.

El *sistema de numeración* permitirá organizar a los números que lo constituyen de acuerdo a reglas o leyes internas, las cuales varían según diferentes culturas, nuestro sistema de numeración al ser *posicional*, utiliza una cantidad finita de símbolos. Desde la Geometría se darán los fundamentos a los futuros docentes para reconocer, clasificar, construir, justificar y comunicar los contenidos relativos a las nociones espaciales, a las figuras geométricas y sus propiedades (básicas) y por último, lo

relacionado con las medidas espaciales.

Según Vergnaud²⁷, “las concepciones de los alumnos son moldeadas por las situaciones que han encontrado”, es por ello necesario que los futuros docentes reflexionen previamente sobre el uso de los números y las situaciones que ellos resuelven, para poder plantear a sus alumnos problemas que involucren esos significados y generar situaciones didácticas que involucren las ideas previas de los niños y las niñas y situaciones de interacción grupal que permitan poner en juego sus experiencias y producciones.

Si bien se propone el abordaje de la enseñanza de la Matemática en el nivel desde el juego, ese juego debe estar cargado de una intencionalidad, sin perder de vista lo importante del abordaje de la enseñanza de esta disciplina desde la resolución de problemas.

El tratamiento de diversos enfoques teóricos vinculados con diferentes perspectivas en cuanto la didáctica de la matemática, brinda un interesante marco referencial para describir y comprender e incidir en las prácticas de enseñanza. Su propósito es posibilitar en las y los estudiantes instancias de construcción de propuestas didácticas y modelos de intervención que atiendan a la apropiación de los conocimientos matemáticos, por parte de los y las niñas.

Contenidos

La apropiación de los saberes y el desarrollo didáctico

Propósitos de la matemática en el Nivel Inicial. Comunicación y lenguaje en la ciencia matemática: habilidades cognitivo-lingüísticas y enseñanza de la ciencia matemática en la educación inicial. Los conocimientos intuitivos de los niños. La enseñanza de la matemática en la educación inicial. Proyecciones hacia la Educación Primaria. El lugar del niño, del docente, del conocimiento. El ambiente. La tarea compartida: el trabajo grupal. Enseñanza, aprendizaje y juego. Espacio y tiempo como estructurantes de la tarea educativa.

La didáctica de la matemática

Teorías de la didáctica de la matemática: Teoría de los campos conceptuales de Vergnaud. Teoría de las situaciones didácticas de Chevallard. Teoría Antropológica de la didáctica. Teoría de los niveles de pensamiento de Van Haile. Otras corrientes: Matemática realista, Matemática crítica.

Modelos didácticos de la Matemática: El juego. La heurística. La enseñanza de los algoritmos. La modelización. La demostración.

Condiciones para el desarrollo de actividades en matemática en el jardín. Intervención docente: materiales de trabajo. Los materiales y recursos en la

enseñanza de la Matemática. El video. Entornos informáticos.

Número y operaciones

Creación de los conjuntos numéricos en general hasta los racionales. Problemas y tipos de problemas. Conteo y formas de conteo.

Números naturales (N). Problemas que resuelven con este conjunto numérico. Significado nominal, ordinal y cardinal. Orden. Sistemas de numeración. Evolución histórica. Sistemas posicionales. Reglas de escritura y lectura. El cero. La representación de los números naturales en la recta numérica.

Sistema de numeración

Los niños y la apropiación del sistema de numeración: la sucesión numérica oral.

Las escrituras numéricas en el jardín: la sucesión escrita y la producción de escritura.

Espacio y Medida

Relaciones espaciales en los objetos (figuras y cuerpos), entre objetos y en los desplazamientos. Puntos de referencia. Posiciones relativas de los objetos. Espacio bidimensional y tridimensional.

Propiedades geométricas (simples) de los cuerpos y figuras. Representaciones primitivas.

Magnitudes: Medidas de cantidad directas e indirectas. unidades no convencionales y convencionales. Historia de la medida. Medición. Error e Instrumentos de medición.

Sistemas de medición. Longitud. Capacidad. Masa. Tiempo.

Espacio y forma geométrica

El conocimiento espacial: problemas para la construcción de conocimientos relativos al espacio.

Formas geométricas: propuestas de actividades y materiales didácticos.

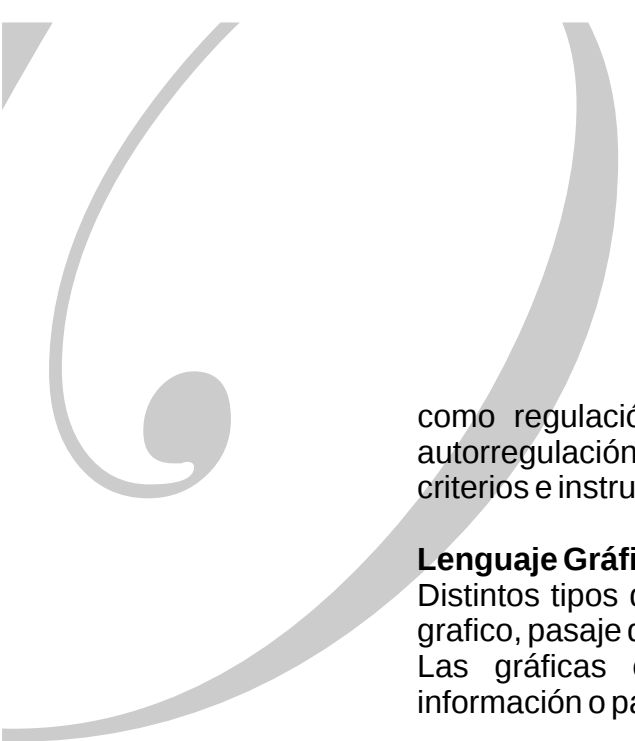
Medida: propuestas para trabajar la medida.

La unidad didáctica

Planificación de una unidad didáctica: objetivos específicos e integradores.

Los contenidos escolares: transposición didáctica. Criterios de selección y secuenciación de contenidos. Recorte didáctico y secuenciación: Globalización, Integración y articulación. La enseñanza de los números. La enseñanza de las operaciones matemáticas. La enseñanza de la geometría y la medida. La enseñanza de la estadística y la probabilidad. Estrategias Didácticas.

Selección y secuenciación de actividades. Organización del aula. Espacio y tiempo. Recursos. La evaluación de los aprendizajes: la evaluación



como regulación de la enseñanza y los aprendizajes. Regulación y autorregulación. Evaluación de los aprendizajes matemáticos, modalidad, criterios e instrumentos

Lenguaje Gráfico y Algebraico

Distintos tipos de lenguaje matemático: coloquial, algebraico, simbólico, grafico, pasaje de uno a otro. Usos.

Las gráficas como medio para volcar información, para obtener información o para anticipar resultados

Lengua, Literatura y su enseñanza

Marco Orientador

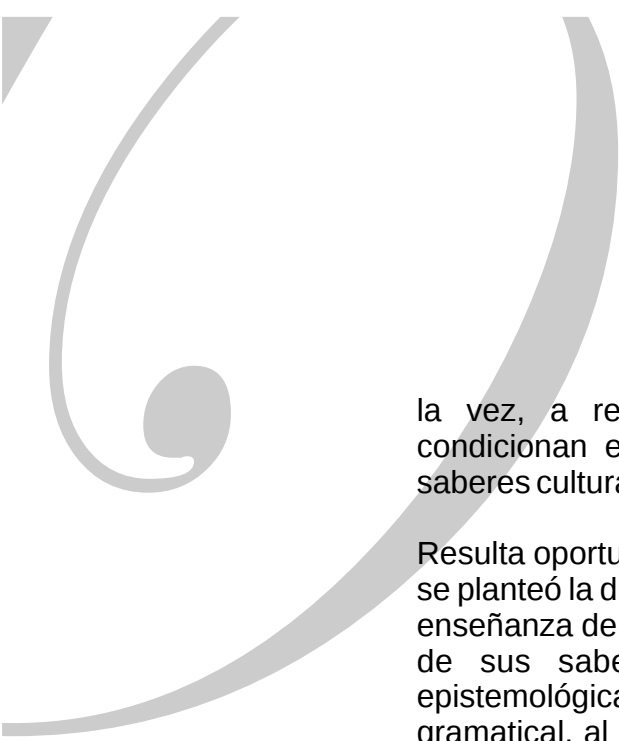
La unidad curricular, parte de la idea de considerar a la Formación Específica en el Nivel Inicial como una unidad pedagógica que abarca la educación de niños de 45 días a 5 años cumplidos. Por consiguiente, corresponde a esta etapa de la educación formal sistemática, atender a la integralidad y preparar al docente para asumirla. Sólo de esta manera, el docente de Nivel Inicial estará en condiciones de elaborar y diseñar propuestas de intervención adecuadas a la edad, intereses y necesidades de los niños para que puedan comprender el mundo y apropiarse significativamente de sus prácticas y objetos culturales.

La reforma de la enseñanza iniciada décadas atrás en el país no debe suponer tan sólo un cambio formal de las estructuras y etiquetas del sistema escolar anterior, sino, ante todo, una nueva mirada de los llamados procesos de aula y en consecuencia, el principio de una reflexión cooperativa entre los docentes que les permita entender de manera crítica el sentido de la praxis que realiza a diario en las instituciones educativas.

Sólo a partir del conocimiento de los factores que inciden en el desarrollo psicoevolutivo de los alumnos y alumnas y de su repercusión en el diseño de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas, así como de una comprensión cabal de las determinaciones de orden socioeconómico y cultural, es posible imaginar y comprender “la metáfora del profesor como un investigador “en la acción educativa, capaz de someter a continua revisión los presupuestos de su labor docente.

En este sentido las implicancias del nuevo marco curricular para el profesorado no son sólo del tipo sociolaboral, sino que exigen una mirada en profundidad de los modelos teóricos- disciplinares- sociológicos y psicológicos que han inspirado y siguen inspirando tanto la formación inicial de los enseñantes como, en consecuencia, “los enfoques didácticos” de sus destrezas escolares. Esta situación invita al abandono de actitudes basadas en la intuición y en la improvisación, en el uso de métodos y materiales nunca puestos en tela de juicio y, en fin, en el sometimiento al dictado de un pensamiento acrítico, incapaz de superar el nivel de lo concreto y lo cotidiano y de escapar de la tiranía constante de las nomenclaturas rutinarias pedagógicas.

Por lo tanto, si se tiene en cuenta, la letra impresa de las diversas disposiciones que regulan la enseñanza obligatoria en la reforma educativa, se estará de acuerdo en que se asiste a una auténtica reconversión profesional del profesorado. Esta mirada implica un esfuerzo orientado al análisis de destrezas prácticas a partir de un conocimiento consciente de los marcos teóricos en que se fundamentan, sometiendo, a



la vez, a revisión crítica en determinaciones socioculturales que condicionan el acceso a los aprendizajes y, en consecuencia, a los saberes culturales que transmite la escuela.

Resulta oportuno entonces, realizar un recorrido histórico para ver cómo se planteó la didáctica disciplinar en las carreras de formación docente. La enseñanza de la Lengua y la Literatura tiene como único sustento teórico de sus saberes prácticos- y en consecuencia de sus rutinas epistemológicas y didácticas- una tradición académica ligada a la teoría gramatical, al historicismo y al formalismo literario. Para estos enfoques preocupados por la descripción de las estructuras abstractas de los sistemas de signos, los temas relativos a los actos de habla, a los procesos de adquisición y desarrollo del lenguaje, al significado cultural y al sentido ideológico de las diversas prácticas discursivas, no forman parte del conocimiento científico de las ciencias lingüísticas. Se olvida, en consecuencia, que lo que justifica la creación de un texto no es tanto su disposición formal como la intención de producir un efecto determinado.

Actualmente los aportes de un conjunto de disciplinas que conforman las llamadas “Ciencias del Lenguaje” tienden a integrarse en propuestas teóricas y didácticas que dan cuenta del complejo mecanismo que subyace a la producción y la comprensión lingüística y no lingüística contextualizada. Estos enfoques tienen al menos dos puntos de coincidencia que los configura como una perspectiva sugerente y útil a la hora de enseñar Lengua y Literatura:

- Por una parte, la voluntad de focalizar el estudio lingüístico en unidades discursivas que no se limiten al marco oracional y/o a las unidades mínimas (grafemas, fonemas), por considerar que no son los núcleos a partir de los que es posible comprender los fenómenos lingüístico- comunicativos.
- Por otra, la atención a los aspectos pragmáticos de la comunicación que conjugan los usos orales, escritos o iconográficos, así como los procesos cognitivos de adquisición y desarrollo del lenguaje y a sus estrategias de producción y recepción.

Esta propuesta concibe a los alumnos y alumnas como sujetos activos que, si bien, asumen la tarea fuertemente guiados y sostenidos por su maestro, aprenden a leer y escribir a medida que se transforman en activos exploradores de las más variadas marcas textuales, lingüísticas y no lingüísticas, proponen hipótesis de resolución y las verifican junto con sus compañeros y docentes.

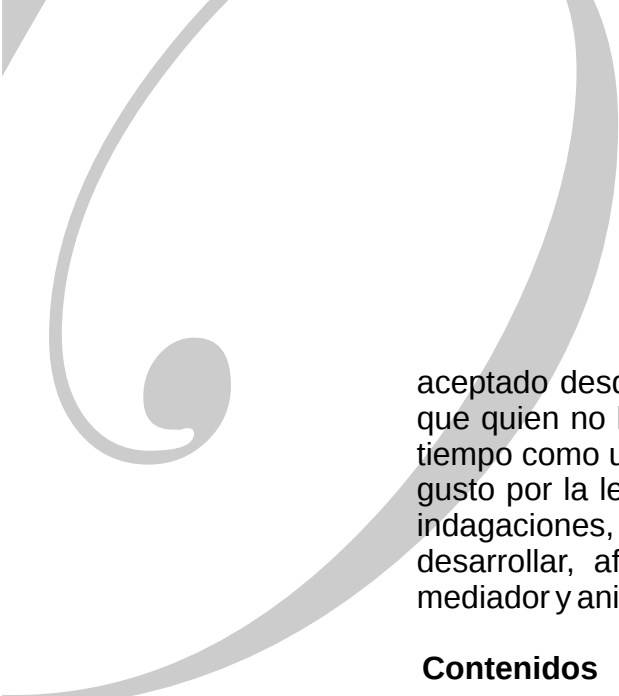
En este marco comunicacional es que se le otorga sentido a la tríada

alumno-contenido-docente en tanto que abre un nuevo interrogante referido a la epistemología social de la disciplina-Lengua y Literatura-permitiendo reconstruir conceptos, recorrer imaginarios, plantearse supuestos y lograr que los alumnos o sujetos en formación puedan descubrir las teorías que subyacen en su formación tan disímiles e iguales como los son la Lingüística, la Psicología, la Psicolingüística y la Didáctica.

Por otra parte, se debe partir de la perspectiva globalizada del Nivel Inicial centrada en la estructura psicológica del niño que aprehende, construye y otorga sentido a la realidad de manera significativa y articulada, no escindida ni fragmentada. En este sentido, el juego y las experiencias globalizadoras representan los ejes del modelo didáctico para la construcción de propuestas de enseñanza del Nivel Inicial. El juego contribuye a ampliar las posibilidades de conocimiento de la realidad social y cultural y es el eje estructurante de la didáctica del Nivel Inicial, por ello es menester incluirlo y explotar sus múltiples posibilidades.

Otro eje importante en este nivel es la Literatura, pues la tradición la consideraba como un medio, instrumento para abordar temas inherentes a contenidos del área. Hoy se exige asumirla como un fin en sí misma, por sus múltiples posibilidades para significar el mundo, para construir un espacio íntimo y social más amplio y rico. La Literatura Infantil en el Nivel Inicial ha de ofrecer el marco conceptual, los contenidos disciplinares, los enfoques y la metodología para que los futuros formadores puedan comprender el papel que desempeña la lectura de autores de calidad y excelencia en el proceso de adquisición y desarrollo de las prácticas sociales de la oralidad, desde una oralidad primaria y el paulatino ingreso a la cultura escrita por parte de los niños. El futuro formador deberá comprender además, que la lectura de textos literarios es una práctica que en el niño favorece el desarrollo cognitivo, afectivo y emocional que permite el uso liberador, autónomo y creativo de la palabra y del pensamiento. La lectura como construcción de un espacio propio, personal, íntimo, para la construcción de la subjetividad ha de operar como idea fundante en el ingreso a la escolaridad y en las acciones que lleve a cabo el docente cuando enseñe a leer, cuando lea para sus alumnos.

De allí, la necesidad de que en esta unidad curricular se aborde el análisis crítico de las prácticas de lectura que se realizaron en diferentes épocas y a la luz de los más variados intereses a la hora de enseñar Literatura, desde las prácticas relacionadas con su afán didáctico-moralizante, pasando por las lecturas vigiladas o prohibidas, o por el afán de abordarlas como un objeto de análisis estilístico, hasta llegar a la actual, que pregona el triunfo del lector que construye sentido a través de la lectura y la interacción con otros en contextos de diversidad lingüística y cultural, es decir, como una práctica cultural compleja. De allí, la necesidad de que el adulto deba consolidarse, constituirse y asumirse como lector ya que es



aceptado desde los recientes posicionamientos, que quien no ha leído, que quien no ha experimentado la lectura como un derecho y al mismo tiempo como una actividad placentera, estará lejos de poder transmitir el gusto por la lectura en los niños. En consecuencia, se incursionará en indagaciones, reflexiones y lectura de literatura autoral y crítica para desarrollar, afianzar o consolidar la figura del maestro como lector, mediador y animador de las prácticas cotidianas de lectura.

Contenidos

Estudios sobre el lenguaje: Prácticas del lenguaje como objeto de estudio. Enfoque interaccionista: función comunicativa y pragmática del lenguaje.

Adquisición de la lengua oral. Hablar y escuchar en el Nivel Inicial: Teorías De adquisición y desarrollo del lenguaje en el niño, articulación con la unidad curricular Alfabetización Inicial: propuestas didácticas para abordar el proceso: secuencias didácticas específicas. Fundamentación teórica.

Prácticas sociales de lectura y escritura: El enfoque comunicativo, funcional y reflexivo de la Lengua.

Saberes disciplinares vs. Saberes escolares. La implicancia de la transposición didáctica.

Criterios para la selección de contenidos.

Consideraciones acerca de: unidades didácticas, secuencias de aprendizaje, actividades permanentes y actividades independientes.

La enseñanza de la Lengua y la Literatura bajo la perspectiva cognitiva y socio-cultural

La comunicación oral: convenciones sociales, lingüísticas y comunicativas. El sistema de escritura.

Los géneros discursivos orales y escritos propios del nivel: la conversación, el cuento. Producción de secuencias didácticas para la lectura y la escritura.

Literatura: Problemática actual de la Literatura Infantil. Formación del adulto lector. Lectura de textos literarios para niños: criterios de selección. Estrategias para promoción, mediación y animación de la lectura. Formas de transmisión.

Estrategias de producción de textos literarios.

Prácticas del lenguaje en el desarrollo profesional: La explicación y la exposición oral. La conversación. (Articular con la unidad curricular denominada Lectura y escritura académica profundizando el uso de textos que habiliten un mejor desempeño en las prácticas comunicativas con los niños).

Didáctica de la Educación Inicial I

Marco orientador

El desarrollo didáctico del Nivel inicial, tiene profundas y prolíficas perspectivas teóricas donde se desatacan Piaget y Vigotsky, pilares tanto en el análisis del pensamiento infantil, como en orientaciones para la intervención en la práctica docente. Asimismo, Constance Kamii, brinda sustantivos aportes en el campo del conocimiento físico, el conocimiento social y el conocimiento lógico matemático que brindan un marco para el diseño de estrategias didácticas en el jardín.

En nuestro país, a partir de la década del 70, existen enfoques teóricos vinculados con diferentes perspectivas en cuanto a la práctica en el jardín de infantes que abarcan desde los *centros de interés* de Decroly, hasta el desarrollo de las *unidades didácticas* (Violante, 1998) y los *proyectos* (Kipersain, 1997). El tratamiento de las mismas tendrá como propósito posibilitar en las/los estudiantes instancias de construcción de propuestas didácticas y modelos de intervención que atiendan a la transposición didáctica, evitando tratamientos infantilizantes y reduccionistas que perpetúan y reproducen concepciones erróneas del conocimiento y los fenómenos sociales y científicos.

El tratamiento de estas líneas teóricas será el soporte fundamental para pensar en el diseño de propuestas de enseñanza en relación con los modos de apropiación del conocimiento infantil, atendiendo a la globalización como principio de organización curricular, combinando la lógica epistemológica con la lógica psicológica. También, será imprescindible para la toma de decisiones y criterios de intervención adecuados, en atención a los ciclos y franjas etáreas y la reflexión y transposición didáctica de los contenidos que comprenden la currícula del Nivel Inicial.

Contenidos

La didáctica del Nivel Inicial

Caracterización y funciones del Nivel Inicial: concepción actual de la educación inicial.

Propósitos del Nivel Inicial en el Jardín Maternal y en el Jardín de Infantes.

Reseña histórica. Precursores.

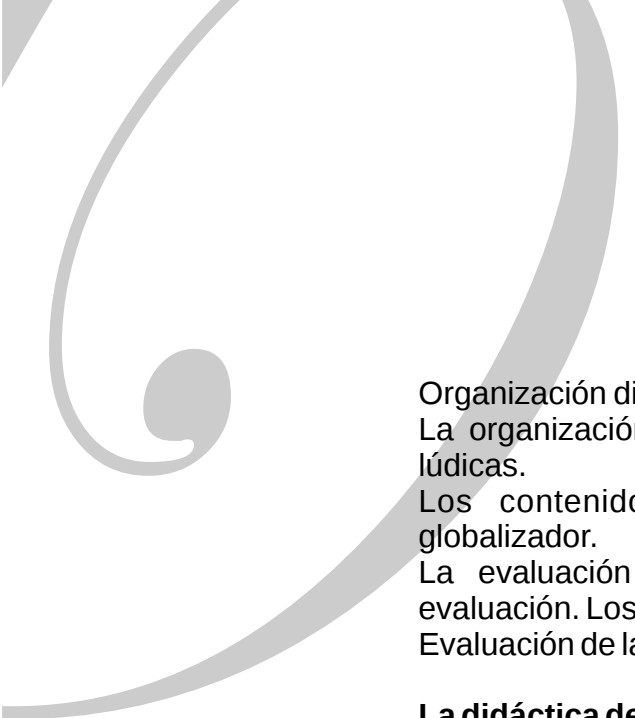
Marco teórico de una didáctica para el Nivel Inicial.

Tendencias actuales en la didáctica del Nivel Inicial.

El currículo como organizador institucional estrategias de desarrollo curricular.

La planificación didáctica. El diseño de la planificación: sus componentes.

Planificación anual y por periodos.



Organización didáctica: manejo del tiempo, los espacios y agrupamientos. La organización de las actividades. Actividades de rutina. Actividades lúdicas.

Los contenidos: construcción metodológica, desde el enfoque globalizador.

La evaluación didáctica. La observación y otros instrumentos de evaluación. Los registros de recolección de información.

Evaluación de la tarea docente: por secciones.

La didáctica del Jardín Maternal

El Jardín Maternal: orígenes, historia.

Funcionamiento institucional: el espacio y el tiempo de la institución.

La adaptación. Caracterización del ambiente de aprendizaje. La familia y los docentes en el Jardín Maternal.

La didáctica del Jardín Maternal: concepto y características generales.

La planificación en el Jardín Maternal: manejo del tiempo, los espacios y agrupamientos. Las actividades, el papel de los contenidos, la evaluación.

Las secciones del jardín maternal

Niños desde 45 días hasta 1 año

Contenidos y actividades. Experiencias para la construcción de la identidad y la interacción con otros. Experiencias para la expresión y la comunicación. Experiencias para la exploración del entorno.

Modalidades para la organización de la tarea:

Organización de los grupos, organización del espacio: materiales. Distribución del tiempo.

Sección de 1 a 2 años

Contenidos y actividades. Experiencias para la construcción de la identidad y la interacción con otros. Experiencias para la expresión y la comunicación. Experiencias para la exploración del entorno. Modalidades para la organización de la tarea:

Organización de los grupos, organización del espacio: materiales.

Distribución del tiempo. Modalidades para la organización de la tarea:

Organización de los grupos, organización del espacio: materiales. Distribución del tiempo.

Evaluación del alumno. Las guías de evaluación de los niños.

Lenguaje Visual

Marco orientador

Esta unidad curricular tiene como objetivo permitir al estudiante la aproximación crítica a los fundamentos del lenguaje visual, sus contenidos y técnicas. La inclusión de estos contenidos en la formación del docente de educación inicial busca brindar el conocimiento apropiado para el nivel inicial sobre los distintos componentes perceptivos, comunicativos y representacionales que entraña toda actividad artística y su aplicación didáctica y permite el uso idóneo e instrumental de técnicas y materiales del lenguaje visual en su trabajo docente, así como el conocimiento y la valoración adecuada de la educación artística en la formación de los niños y niñas.

En concordancia con las recomendaciones curriculares para el nivel inicial, 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 cultura²⁸.

²⁸ INFoD. (2008). Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. P. 99

Es por ello que esta unidad curricular “provee un profundo conocimiento, tanto en las características madurativas, cognitivas, afectivas y psicológicas de esos sujetos como de los aspectos didácticos que adquieren particularidades para cada edad²⁹” así como del manejo idóneo y apropiado de los fundamentos del lenguaje artístico visual, en el contexto del rango de las edades que atiende el nivel inicial.

²⁹ INFoD. (2008). Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. P. 101

Contenidos

El arte en la educación: historia, agentes, finalidades

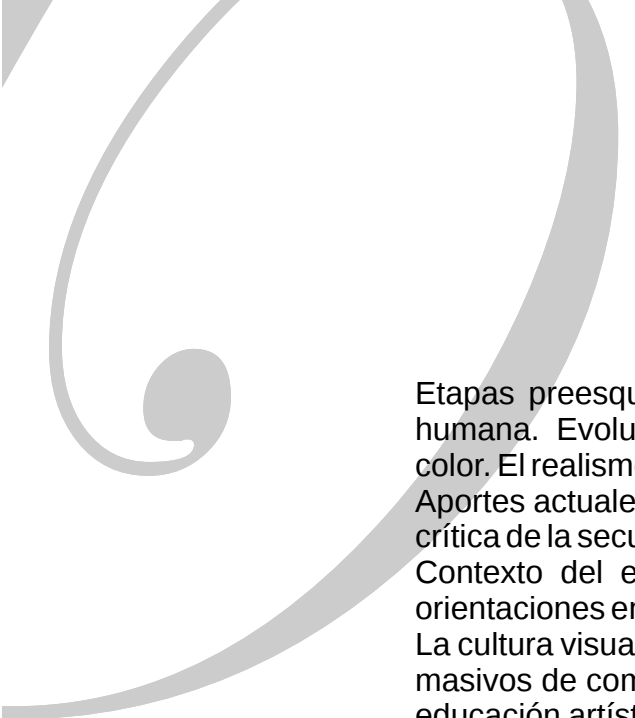
Conceptos de arte a través de la historia. El arte en la posmodernidad. Historia de la educación artística. Paradigmas actuales. La cultura visual. La educación artística en contextos de diversidad cultural. El multiculturalismo.

El sujeto de aprendizaje: características del niño y la niña en la educación artística

La creatividad en la educación artística. La creatividad en el niño en la educación infantil.

Revisión de las diversas teorías acerca del origen y sentido del dibujo y su estructuración por etapas. Revisión de autores clásicos: Lurçat, Lowenfeld, Luquet, etc. Autores actuales.

El garabateo, importancia y características. El garabateo como mecanismo de producción simbólica. Análisis de un sistema de clasificación del alfabeto gráfico infantil; Rhoda Kellogg.



Etapas preesquemática y esquemática. La representación de la figura humana. Evolución y transformación. Representación del espacio. El color. El realismo visual.

Aportes actuales a la investigación del desarrollo gráfico infantil. Revisión crítica de la secuencia de etapas.

Contexto del estudio del dibujo infantil. Evolución histórica. Distintas orientaciones en el estudio del dibujo. Dibujo infantil y arte adulto.

La cultura visual y el mundo de las imágenes en niños y niñas. Los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías en su relación con la educación artística. Problemas de la representación. Creatividad y dibujo. Creatividad y diversidad. El estereotipo. La motivación.

La evaluación en educación artística.

La apreciación de las diferentes manifestaciones artísticas: el criterio y la valoración estética; la lectura y el análisis de imágenes.

Diseño, desarrollo y evaluación de propuestas didácticas para el nivel inicial que incluyan el lenguaje visual.

Técnicas y materiales para el lenguaje visual

Percepción visual y representación.

El mensaje visual: el signo visual. Connotación y denotación. El lenguaje de la imagen.

Elementos sintácticos del lenguaje visual: punto, línea, mancha, color, textura, forma y volumen. Características y clasificación de líneas, formas, texturas. El círculo cromático. Mezclas ópticas y mezclas pigmentarias. Tipos de texturas.

Materiales gráficos y del color: ceras, lápices, marcadores, bolígrafos, tizas, pinturas. La estampación. Procedimientos y herramientas. Trabajos en pequeño y gran formato.

El collage: manipulación de papel, color, textura y forma.

Actividades en volumen: arcilla, pasta de papel, pasta de sal, pasta de pan, construcción, ambientación. Los materiales de desecho y los materiales del entorno natural.

Narración con secuencia de imágenes.

Lenguaje Musical

Marco Orientador

El sentir estético es una facultad del ser humano que debe ser cultivado tanto en la educación formal como en la no formal. Es un proceso envolvente y creciente que se produce a partir de los elementos que le brinda el medio para, desde ahí, conocer las expresiones artísticas de otros contextos.

Este proceso implica considerar al arte como lenguaje comunicacional, que produce *significaciones y sentidos*, transformaciones y un constante crecimiento personal e intersubjetivo para comprender y ser comprendido.

En este sentido, el arte, y la música en particular, tanto en su estado natural como en sus manifestaciones simbólicas construidas socialmente, debe estar incluido en los planes de estudio de la formación docente, ya que los contenidos le permitirán mejorar y enriquecer sus prácticas docentes. Asimismo, podrá disponer de una serie de estrategias que le brindarán un marco didáctico-pedagógico.

La experiencia artística, junto a la experiencia científica es uno de los caminos que conducen a la percepción del mundo. Es imprescindible entonces, desarrollar en los/las estudiantes las posibilidades que le brinda la imaginación tanto como la capacidad de pensar con lucidez. Esta imaginación es uno de los disparadores de la invención científica y de la fuente de creación artística.

Esta alfabetización musical propuesta responde a los siguientes supuestos pedagógicos o principios generales siguientes:

Preocupación porque lo musical trascienda los límites de la escuela e interactúe con la realidad social que la circunda.

Debe tener un carácter progresivo y acompañar al niño a lo largo de su proceso evolutivo, contemplando cada momento de su desarrollo y adaptándose a sus capacidades e intereses específicos. Debe tener un carácter integral para el desenvolvimiento de la personalidad, su finalidad es hacer nacer en el alma infantil emociones y vivencias estéticas, no *formar artistas*.

"La música aporta algo que otras asignaturas no pueden ofrecer: educa la sensibilidad, educa las emociones. Al educar la sensibilidad y la emoción preparamos el acceso al desarrollo de la conciencia y al goce de los sentidos y los sentimientos. Si desarrollamos la conciencia y promovemos el gozo de los sentidos, creamos las condiciones para la formación

³⁰ DE GAINZA, Violeta y GARCÍA, Sergio . "Construyendo con sonidos". Edit. Tiempos 1997.

estética; no sólo con relación a la música sino con relación a todas las expresiones culturales. Esto se refleja e influye en el comportamiento humano, permitiéndole entrar en comunión consigo mismo, con otros seres humanos y con la naturaleza³⁰.

Contenidos

Sistema de Relación de Alturas

La altura y el intervalo

El modo y la escala

La música tonal

La melodía y la armonía

Ritmo

Ritmo uniforme y ritmo no uniforme

Ritmo libre y Ritmo pulsado

El acento

Formas Musicales

Funciones formales

El tema. El motivo

Criterios formales: permanencia, cambio y retorno

Texturas

Monodía, Polifonía horizontal, Polifonía vertical, Melodía acompañada.

Sonido

Cualidades perceptivas del sonido musical: altura, intensidad, timbre

Fuentes sonoras

La voz humana.

Los instrumentos musicales

Conjuntos y agrupaciones musicales

Los ruidos, los timbres instrumentales no convencionales y los sonidos electrónicos

Sintaxis Musical

Las unidades sintácticas: oración, frase, miembro de frase, sección

Representación

Percepción Musical

Géneros y Estilos Musicales

Producciones Sonoras

Juegos orales sonorizados

Sonorizaciones aplicadas a textos literarios

Relato y cuento sonoro

Producciones sonoras aplicadas a imágenes visuales.

Construcción de instrumentos cotidiáfonos.

TERCER AÑO

Educación Física Marco Orientador

Considerar la incidencia de la Educación Física en la formación corporal y motriz de los y las estudiantes justifica su inclusión en los planes de formación docente, como así también en los proyectos curriculares de las instituciones de Educación Inicial.

Esta significatividad de la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos de Educación Física, debe visualizarse tanto desde la adquisición de “contenidos disciplinares específicos y de otras disciplinas que permitan comprender la integralidad y complejidad del ser humano y sus necesidades de desarrollo corporal y motor³¹”.

³¹INFoD (2008). Ministerio de Educación. “Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares”. Pág.17.

Resulta importante esclarecer desde qué mirada se fundamenta la presente unidad curricular en el marco de la formación docente. En este sentido se abre la discusión en torno del paradigma que sustenta la enseñanza de la educación física.

Pensar en el paso de un paradigma centrado en la Biología hacia el paradigma de la complejidad que propone considerar al sujeto como una integralidad. Esto requiere intervenir intencional y sistemáticamente en la constitución corporal y motriz de los sujetos a través de intervenciones pedagógicas que parten de situarlos en la totalidad de su complejidad humana y en sus posibilidades de comprender y modificar su realidad individual y social. (Recomendaciones curriculares para Educación Física INFoD – 2007).

La Formación Docente desde la unidad curricular Educación Física debe responder a las demandas de una sociedad cada vez más comprometida con la construcción y conquista de la disponibilidad corporal, síntesis de la disposición personal para la acción y la interacción con el entorno natural y social.

En este sentido, se sostiene una Educación Física concebida como disciplina pedagógica que contribuya a la construcción de la corporeidad y motricidad, con fuerte consideración de los contextos socioculturales en los que ejerce su acción en constante reflexión sobre su propia identidad disciplinar y sobre las estrategias de intervención necesarias para que dicha contribución sea posible.

Desde esta visión integral de la persona, la Educación Física, a través del desarrollo de orientaciones corporales y motrices, posibilita mejorar en el ser humano aspectos que hacen a una cultura del cuidado que reconoce a

la salud como un proceso de equilibrio bio-psico-espiritual-social-cultural y, en ella, a la prevención y la detección temprana para atender los problemas de aprendizaje (...) promotora de un ambiente de convivencia armónica que privilegia el respeto, el orden, la disciplina, la participación, el diálogo, la tolerancia, el compañerismo, la formación de buenos hábitos, asignando valor al esfuerzo personal y al trabajo grupal en su justo equilibrio³².

Es por ello que se precisa que la Formación Docente Inicial desarrolle saberes que permitan a los/las estudiantes apropiarse significativamente de contenidos mínimos propios de la Educación Física.

Contenidos

Marco epistemológico y social de la Educación Física

Historia, teoría y sistemas de la Educación Física. Corrientes contemporáneas que fundamentaron la Educación Física.

El estatuto epistemológico de la Educación Física, tendencias en la Educación Argentina.

La Educación Física como espacio de enseñanza y aprendizaje de contenidos específicos. Su resignificación en el Proyecto Curricular Institucional de la Educación Inicial.

El sujeto de aprendizaje de la Educación Inicial y las prácticas corporales

El sujeto: actos; acciones y práctica corporales. Niveles de integración del comportamiento.

El nivel biológico. Órganos y sistemas: su estructura, funciones y relaciones. Crecimiento, maduración, desarrollo, desarrollo motor y su adaptación a las prácticas corporales. Edad biológica y edad cronológica.

Los procesos intersubjetivos en las actividades corporales.

El nivel sociocultural: la praxis social, las prácticas corporales y el proceso de humanización y civilización. Movimiento y juego; ejercicio; trabajo; expresión corporal

El cuerpo y el movimiento en la Educación Inicial.

Los juegos motores en la Educación Inicial

Teorías acerca del juego. Clasificaciones de los juegos.

Los juegos motores en la Educación Inicial. Juego, rol y personaje. La lógica de los juegos.

Juegos grupales: cooperación y oposición; táctica y estrategia.

Juegos en el medio natural.

Percepción del propio cuerpo y del medio externo.

Relaciones y articulaciones de los juegos motores con otros contenidos curriculares.

La Gimnasia en la Educación Inicial

La gimnasia: movimiento y ejercicio; intencionalidad y sistematicidad.

La gimnasia formativa y correctiva en la Educación Inicial: la organización perceptiva.

El propio cuerpo y la organización espacio temporal: acción y reflexión. La postura y la actitud. Esquemas posturales y ajuste. Posturas inconvenientes. La relajación; contracción y reconstrucción en las prácticas corporales.

El ritmo y la música en las habilidades motoras. Expresión corporal y Gimnasia en las prácticas corporales.

Los esquemas de acción motriz y las habilidades motoras.

Relaciones y articulaciones de la gimnasia con otros contenidos curriculares.

La vida en la naturaleza y al aire libre en la Educación Inicial

Las relaciones del ser humano con la naturaleza. El desarrollo sustentable y la Educación Física. Educación ambiental.

Programación y gestión de las formas de vida y actividades en la naturaleza y al aire libre.

Relaciones y articulaciones de las formas de vida y las actividades en la naturaleza con otros contenidos curriculares.

La Didáctica de la Educación Física

Principios y objetivos de la Educación Física Infantil.

La clase de Educación Física: su organización. Modelos referenciales.

Estilos de enseñanza. Recursos metodológicos.

Elementos didácticos para la clase.

La programación y la evaluación de los contenidos en la Educación Física para la Educación Inicial



TIC II

Marco Orientador

La Educación Inicial debe responder a una de las demandas de la sociedad, que exige a niños y niñas poder integrarse a ella, adaptándose a su constante cambio y evolución. Estos necesitan conocer y comprender el mundo que les rodea, deben ser capaces de analizar la realidad desde su nivel de desarrollo. Además, requieren crear, elaborar y reelaborar sus propios juicios, producir sus conocimientos a través de situaciones lúdicas y en interacción con las tecnologías.

En este sentido, la propuesta de formación para los/las estudiantes del profesorado del Nivel Inicial, pretende dotarlos de una multiplicidad de estrategias que les permita integrar y utilizar las tecnologías para favorecer el aprendizaje de los/las niños/niñas. Asimismo, les permitirá crear entornos de aprendizajes más dinámicos y significativos, donde los mismos puedan expresarse y relacionarse con su contexto. También, pueden ser utilizadas para crear situaciones de aprendizaje que estimulen a los/las estudiantes a desafiar su propio conocimiento y construir nuevos marcos conceptuales, esto es, favorecer el pensamiento divergente.

La utilización de las tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje permite ilustrar conceptos y principios que de otro modo serían muy difíciles de comprender. Son fuertemente motivadoras para los/las estudiantes ya que brindan encuentros de aprendizaje más activos y posibilitan el acceso a recursos más atractivos.

En síntesis, las tecnologías se incluyen en la agenda educativa según J.C Tedesco, debido a sus potencialidades fundamentales: *la posibilidad de mayor autonomía en el proceso de aprendizaje y en la gestión del conocimiento en un contexto de significativa diversidad y de construcción social de dichos conocimientos.*

Contenidos

Los Software Educativos en la actividad curricular del nivel inicial

Software Educativos destinado a niños. Tipificación de acuerdo a las características pedagógicas. Software Recreativos. Talleres, Juegos. Los Software Informativos: de consulta (diccionarios electrónicos, enciclopedias, lista de referencia, visitas virtuales). Software Tutoriales. De Desarrollo de Destrezas. De Exploración. Portales infantiles.

Los portales on-line destinados a la población infantil: comerciales, educativos, de recreación.

Intencionalidad pedagógica didáctica de los recursos electrónicos en formatos: CD-DVD-Web.

Enfoques educativos subyacentes en los distintos tipos de software.

La computadora como apoyo para el desarrollo en el niño/a de las diferentes áreas: psicomotora, cognitiva, socio-emocional y de lenguaje

Análisis estratégicos y fundamentos didácticos de las herramientas informáticas para utilizar en el nivel inicial.

Modelos teóricos vinculados con el aprendizaje visual y el aprendizaje icónico.

Estudio del contexto. La relevancia de las características socioculturales y las posibilidades de incluir las TIC en el aula.

El espacio físico en las salas de nivel inicial. Salas tradicionales. Desarrollo de dispositivos adaptados: rincones en red.

Utilidad de las TIC en la sala de nivel inicial

Dispositivos multimedia vinculados con diferentes herramientas (escaner, pc, micrófonos, grabadores de voz, cámaras digitales).

Programas utilitarios. Sus funciones y aplicabilidad a las tareas curriculares.

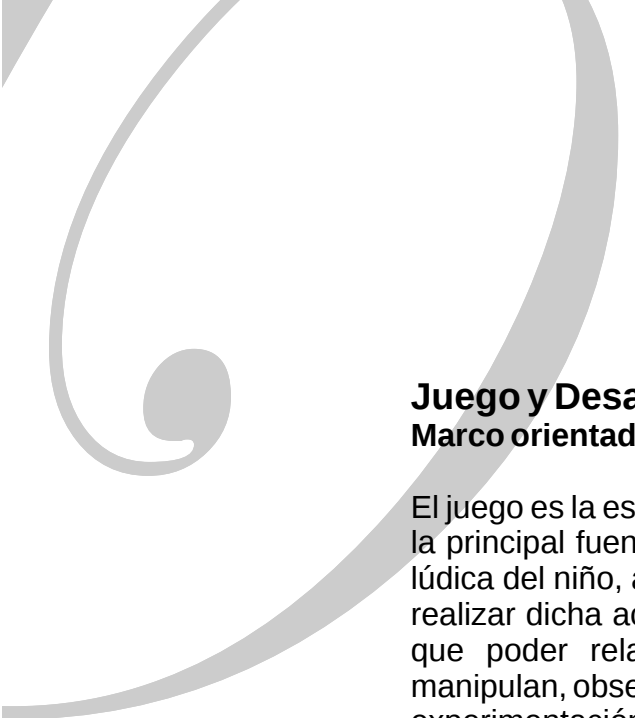
Utilitarios como herramientas de gestión y de control de las actividades.

Actividades lúdicas. Adecuación a características socio-culturales y emocionales de la población infantil a quien va dirigida.

Estrategias docentes utilizando TIC

Proyectos colaborativos. (feedback de información: selección crítica, diseño y tratamiento de información en red para que vuelva retroalimentada a la web). Definición. Estrategias: proyectos colaborativos en línea. Círculos de aprendizaje. WebQuest. Wiki. Weblogs. Bibliotecas virtuales. Cazas del tesoro, desarrollo de páginas web, uso de software educativo, foros.

Trabajo de investigación y búsqueda de información en Internet. Tratamiento de criterios de validación y cotejo de fiabilidad de la información que circula en la red. Estrategias de categorización y conceptualización para búsquedas en Internet.



Juego y Desarrollo Infantil

Marco orientador

El juego es la estrategia metodológica privilegiada de la educación infantil, la principal fuente para el aprendizaje infantil está en la propia actividad lúdica del niño, a través de ella, aprenden y transforman la realidad. Para realizar dicha actividad, los niños necesitan objetos y materiales con los que poder relacionarse, en contacto con los materiales los niños manipulan, observan, agrupan, clasifican, etc. Manipulación, exploración y experimentación son estrategias que los niños utilizan en sus aprendizajes de forma espontánea.

En esta interacción con los objetos y materiales, que se establece en el ámbito de la sala, se entiende por materiales didácticos todos aquellos objetos e instrumentos con los que el niño puede relacionarse en su entorno escolar, independientemente de que hayan sido elaborados o no con fines educativos.

El proceso de maduración supone la creación del significado, que comienza con el juego sensorio motriz y se desarrolla con rapidez en la etapa del juego espontáneo hasta tornarse social. Toda actividad cognoscitiva consiste en vincular significaciones y toda significación supone una relación entre algún significante y una realidad significada.

Es en este sentido, que hablamos de aprendizajes significativos, también debe darse otra condición para que los aprendizajes sean significativos y es que el proceso de construcción de ese objeto de conocimiento sea realizado a partir de un procedimiento vinculado sustantivamente con los procesos psicológicos cognitivos.

Dado que estas actividades ocupan la mayor parte del tiempo de los niños y niñas de cero a cinco años, es de suma importancia contar en las salas con materiales bien seleccionados, materiales que denominaremos didácticos y sobre los cuales vamos a tratar a lo largo de esta unidad curricular.

Contenidos

Enfoques antropológicos, socioculturales, psicológicos y pedagógicos. Imágenes y representaciones sobre el juego en el imaginario colectivo, en la memoria.

Características específicas del juego en la infancia: La importancia vital de las prácticas lúdicas en la niñez. El juego como promotor de salud, maduración, desarrollo y aprendizaje. Definiciones de juego. Importancia de la actividad lúdica en la infancia. Características.

Evolución y clasificación del juego. Según Henrie Wallon: funcionales, de ficción de reglas. Según Jean Piaget: El juego y la estructura cognitiva: juego sensoriomotor, juego simbólico, juego de construcción, juego reglado.

Reestructuración de lo real y del propio sujeto gracias a la actividad lúdica. Según el psicoanálisis: El juego como medio de expresión de fantasías, conflictos, sentimientos; como abordaje de situaciones conflictivas no toleradas.

El juego y la organización psicomotora. El juego y la socialización: vínculos, comunicación, roles. El juego en tanto experiencia cultural. Juego creador (play) y juego estructurado previamente (game). Los aportes socioculturales en la construcción del juego creativo. Los juegos infantiles tradicionales.

TALLER DE INTEGRACION I y II³³

Esta unidad curricular con formato de taller, tiene la intención de proporcionar experiencias de formación que posibiliten el fortalecimiento de la toma de decisiones frente a las necesidades que plantea la práctica, se pretende la superación de la fractura entre los fundamentos teóricos del campo de formación específica y su aplicación en el campo de la práctica profesional. Consideramos que la construcción de los saberes propios de la práctica docente, solo es posible si se toma esa práctica como objeto de estudio, se la concibe desde una perspectiva amplia que la sitúa en los ámbitos del aula, de la institución y del contexto.

³³ Para la redacción de esta unidad curricular se tomaron en cuenta los siguientes documentos curriculares: *Prácticas Docentes*. (1994). Profesorado de Enseñanza Básica. Programa de transformación de la formación docente. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos. Diker, G. y Terigi, F. (1994) *Conocimientos Disciplinarios y Contenidos Escolares*. Profesorado de Enseñanza Básica.

Históricamente en la formación docente los fundamentos metodológicos para la enseñanza de los contenidos escolares se aprendían en las “Didácticas o Enseñanzas de...”, con formadores que no participaban en el ámbito de “aplicación”, el cual tenía lugar en la práctica profesional al final de su formación en el instituto, durante la etapa de residencia pedagógica.

Es por ello que, promover un trabajo sistemático sobre concepciones, supuestos y representaciones que los y las estudiantes tienen acerca de esos conocimientos y campos disciplinares, y como esas representaciones, a menudo, distan del saber disciplinar y juegan un papel central en la definición de modos de pensar y llevar a cabo la enseñanza, permitirá construir instancias de articulación que permitan integrar el conocimiento didáctico relativo a la enseñanza de contenidos específicos correspondientes a las distintas áreas curriculares, de las teorías psicológicas necesarias para conocer los rasgos distintivos del proceso de aprendizaje de esos contenidos y las características evolutivas de los alumnos desde el punto de vista motor, cognitivo, emocional, moral y social con un trabajo sistemático de aproximación a los primeros desempeños docentes.

Los talleres de integración tienen la finalidad de propiciar:

- Σ el análisis de los procesos de transposición de los conocimientos disciplinares en contenidos curriculares,
- Σ las condiciones de su apropiación por parte de los niños y niñas, y
- Σ el diseño de microexperiencias que permitan construir estrategias de enseñanza de dicho contenidos.

“En formación de docentes, se han recogido múltiples experiencias respecto de los beneficios de iniciar el acercamiento de la realidad educativa recuperando los aportes de la investigación socio-antropológica se trata de partir de observaciones y entrevistas con registros en profundidad, y a través de un trabajo de lectura y relectura de los mismos de arribar a una “descripción densa” de dicha realidad. Este abordaje

facilita la generación de hipótesis, interrogantes, inferencias que posibiliten dar cuenta de los fenómenos indagados, reconociendo singularidades y no adecuando los datos a categorías preconstruidas como ocurre generalmente cuando se parte de la observación guiada” (Edelstein, 1994:25).

La inclusión de la diversidad de tareas que configuran el rol docente, a partir del abordaje de distintos contextos englobadores (escuela, comunidad, diversidad de instituciones escolares, el aula dentro de la institución escuela, y las prácticas en el aula, configuran los escenarios sociales de actuación profesional, descubriendo en cada uno de esos casos la complejidad de tareas que desempeña un profesor/a de educación inicial, que en modo alguno reductibles a la enseñanza. El paso de las y los alumnos de un trabajo inicial destinado a analizar y comprender aquellas múltiples tareas que configuran el rol docente, hacia los primeros desempeños de dicho rol, constituirá una experiencia enriquecedora para todos y cada uno de ellos.

Se propone un trabajo sistemático de aproximación a los primeros desempeños docentes en las unidades curriculares del campo de formación específica de acuerdo a la siguiente secuencia:

Etapas 1

Trabajos de campo: cuyo objeto es articular el tratamiento conceptual que tuvo lugar en las unidades curriculares del campo de la formación específica y campo de la formación general, con un contacto con la realidad educativa que opere como *referente empírico* de las cuestiones abordadas en cada uno de los campos, ya sea como fuente generadora de problemas, o como vía de confrontación de supuestos. Las técnicas utilizadas en estos trabajos de campo son:

- Σ Entrevistas
- Σ Observaciones
- Σ Análisis documental

Los trabajos de campo se organizan e con diversos propósitos³⁴:

- Σ Relevamientos sobre las ideas previas de los niños en relación con determinados contenidos escolares
- Σ Análisis de materiales curriculares (manuales, libros de textos, guías didácticas, etc.)
- Σ Análisis de clases, a través de observaciones realizadas por las y los alumnos bajo la dirección del profesor/a a cargo de la práctica, a

³⁴ Cada uno de estos propósitos puede constituir en el eje de trabajo de campo específico, es decir, grupos diferentes de alumnos/os pueden estar a cargo de la realización de trabajos diferentes, pero la recuperación en clase de los materiales relevados y la discusión de los análisis de que los mismos generan, se realizará con la totalidad de grupo escolar.

través de registros y equipos de especialistas del campo de formación específica

- Σ Entrevistas a maestros en ejercicio con la finalidad de relevar diversos aspectos del diseño de la enseñanza

Es pertinente aclarar que la observación no puede plantearse como un registro azaroso de los que ocurre en el aula, requiere una selección previa de las cuestiones sobre las que se focalizar la atención.

Etapas 2

Diseño de la microexperiencia: implica la distribución de tareas en torno a:

- Σ Análisis de secuencias de trabajo para la enseñanza, construidas por especialistas de las diversas didácticas, por formadores de docentes o por maestros en ejercicio.
- Σ Diseño, desarrollo y evaluación de secuencias de trabajo para la enseñanza de determinados contenidos a cargo de los alumnas/os futuros docentes.

Etapas 3

Primeros desempeños docentes: se trata de involucrar a los futuros docentes en el diseño, desarrollo y evaluación de secuencias de trabajo para la enseñanza de determinados contenidos. La organización de micro experiencias didácticas, estará a cargo de los profesores que constituyen el campo de formación específica, docentes en ejercicio y las/os alumnas/os.

Tienen por objetivo perseguir los siguientes objetivos:

- Σ En relación con la especificidad temática de cada una de las unidades que constituyen el campo de la formación específica, estamos proponiendo una instancia de trabajo, a partir de la implementación de una propuesta de enseñanza diseñada por un grupo de alumnos, con el profesor a cargo de la unidad curricular respectiva, y con la docente orientador, se aprenda sobre la inexorable necesidad de introducir ajustes en un diseño y se aprenda a evaluar las dificultades y obstáculos que se presentan en el momento de su implementación.
- Σ En relación con la implementación de la microexperiencia, las/os alumnas/os que tienen a su cargo la implementación de la propuesta, estamos proponiendo que realicen sus primeros desempeños como docentes. Ello supone un trabajo de inserción

en el grupo-clase, que facilite la tarea de adecuación del diseño, y que posibilite el desarrollo de una secuencia de trabajo incluyendo una fase de evaluación de los aprendizajes de los alumnos, estas secuencias nunca deben reducirse a una clase, suponen una unidad de trabajo, por lo que la extensión recomendada para este primer desempeño profesional es de diez días hábiles³⁵.

³⁵ Se trata de un plazo indicativo, lo que debe preservarse no es el cumplimiento de una cierta carga horaria sino una inserción en el grupo-clase que permita superar el desconocimiento inicial del contexto de implementación, que facilite la adecuación del diseño, y que permita el desarrollo de la propuesta como unidad de trabajo, por lo cual estas cargas deberán manejarse de modo flexible.

Aspectos organizativos

Equipo docente

Coordinación de los talleres

Profesor a cargo de Práctica

Docentes participantes

Docentes a cargo de cada una de las unidades curriculares del campo de formación específica, es decir:

- ∑ Matemática y su enseñanza
- ∑ Lengua y Literatura y su enseñanza
- ∑ Ciencias Sociales y su enseñanza
- ∑ Ciencias Naturales y su enseñanza
- ∑ Alfabetización inicial
- ∑ Didáctica de la Educación Inicial I y II
- ∑ Juego y Desarrollo
- ∑ Producción de materiales y objetos lúdicos

Docentes invitados

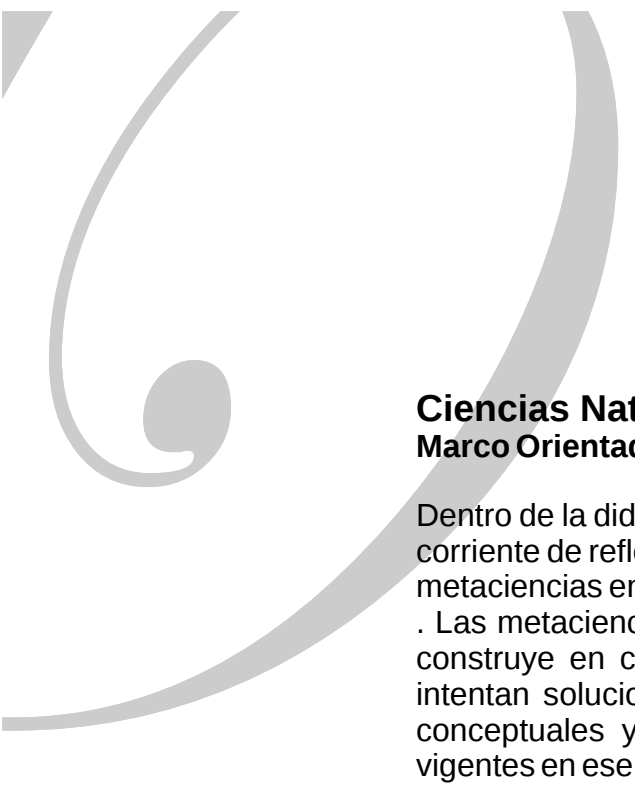
Todos los docentes del instituto que deseen participar del taller.

Participantes

Todos los alumnos y alumnas del profesorado, que se conformaran en distintos grupos de trabajo.

Modalidad de trabajo

Los alumnos y alumnas participaran en actividades presenciales y no presenciales, entre las primeras se organizaran grupos de discusión, seminarios, actividades individuales y todo tipo de actividades que el equipo docente considere incluir en la planificación y que acuerde con las escuelas-destino.



Ciencias Naturales y su Enseñanza

Marco Orientador

Dentro de la didáctica de las ciencias naturales en particular, hay toda una corriente de reflexión que destaca la necesidad de incorporar y vincular las metaciencias en los procesos de formación inicial de los futuros docentes. Las metaciencias permiten relacionar el conocimiento científico que se construye en cada momento de la historia con los problemas que se intentan solucionar, las finalidades que se persiguen, las herramientas conceptuales y metodológicas disponibles, y la cultura y los valores vigentes en ese momento.

Actualmente, muchas escuelas y autores situados en las disciplinas de carácter metacientífico –como la epistemología, la historia de la ciencia y la didáctica de las ciencias naturales– ven la ciencia como una *actividad* de producción, evaluación, aplicación y difusión de saberes inmersa en un contexto histórico, social y cultural que le da sentido al definir las finalidades de intervención que se persiguen y los valores que se sostienen (Echeverría, 1995; Izquierdo y Adúriz-Bravo, 2004), por lo cual una de las formas de abordar el problema de la enseñanza de las ciencias naturales es incluyendo la Historia y filosofía de la ciencia.

Su inclusión promueve una mejor comprensión de los conceptos y metodologías científica y permite identificar paralelismos entre conceptos y metodologías aplicados a diferentes campos del saber. Permite establecer aproximaciones históricas y filosóficas para conectar el desarrollo del pensamiento individual con el desarrollo de las ideas científicas, en tanto favorece la reflexión acerca de las relaciones entre la ciencia, la tecnología y la sociedad (producciones culturales y humanas). Esto surge de la necesidad de revisar concepciones internalizadas acerca de la ciencia, el conocimiento científico, el ambiente y su conjunción con las relaciones sociales que se generan en contextos particulares.

En este contexto, desarrollar enfoques de enseñanza de las ciencias vinculados a la ciencia, tecnología y sociedad, permite adoptar los principios de globalización del curriculum en el nivel inicial, cuya postulación resulta coherente con los modos de construcción del conocimiento en la primera infancia. Considerar a la ideas previas de los niños como desencadenante de la construcción de conocimiento durante el proceso de enseñanza aprendizaje, implica trabajar dentro de una corriente pedagógica derivada de constructivismo, el aprendizaje por reestructuración o cambio conceptual. Los modelos didácticos basados en enfoques constructivistas y cognitivos, hacen referencia a la investigación como metodología de enseñanza, de particular relevancia para la didáctica del nivel inicial

El propósito central es impulsar la enseñanza de las Ciencias Naturales en el Nivel Inicial desde una perspectiva más reflexiva y autónoma del maestro así como la de ayudara los niños a dar "sentido a su acción en el marco de las ciencias, diferenciar su quehacer manipulativo y lúdico, para que pueda comprender la realidad física y pueda también traducida al ámbito simbólico (Benlloch, 1992)

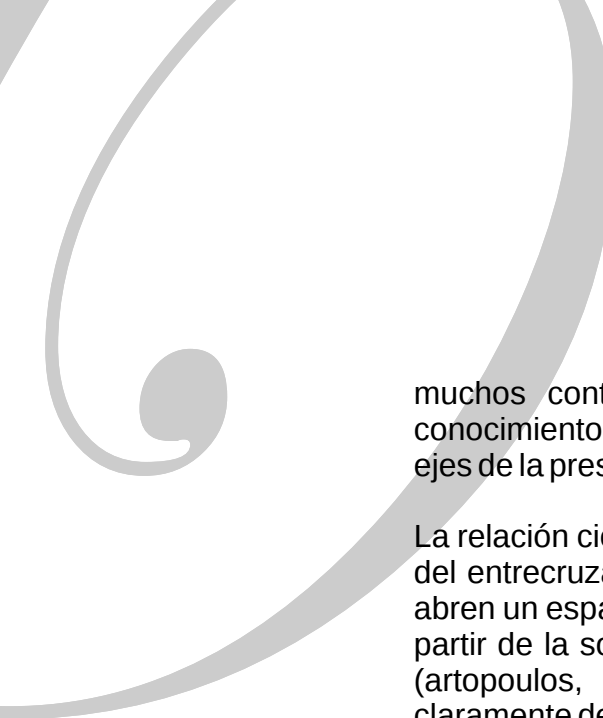
Para la teoría socio-histórica el desarrollo cognitivo del niño se origina en la vida social; es decir en la participación del sujeto en actividades compartidas con otros, como la atención voluntaria, la memoria lógica y la formación de conceptos se constituirían histórica y socialmente y presuponen la existencia de los procesos elementales, aunque estos no son considerados condición suficiente para su aparición.

En todo, lo expresado subyace la cuestión del lenguaje, que es el mediador y la estructura de los signos que contiene modifica cualitativamente el funcionamiento mental y el desarrollo intelectual.

Según Baquero (1999) "la escolaridad debe privilegiar el acceso al dominio de los instrumentos de mediación con un carácter acentuadamente descontextualizado y permitir el acceso a las formas de conceptualización de las ciencias".

El lenguaje les permite anticiparse a la acción, escribir les facilita el paso a niveles de formulación y conceptualización más complejos, les permite distanciarse del suceso y reutilizarlo escrito espontáneamente por ellos, transformando sus incipientes registros personales (palabras o dibujos) en objetos mediadores de las experiencias realizadas desarrollada en la propuesta de Kamii (1983). En este sentido se han analizado las acciones que los niños pueden realizar sobre los materiales así como el desarrollo del conocimiento sobre los objetos del mundo físico el cual contribuye al conocimiento del mundo en general, el objetivo de las actividades es darle la oportunidad al niño de experimentar y actuar sobre los objetos poniendo a prueba sus hipótesis así como promover la cooperación y la autonomía personal.

Kamii (1978) considera que "el niño pequeño se centra principalmente en contenidos físicos concretos, observables y en particular en el resultado de su acción", esto supone que "los niños están intrínseca y vivamente interesados por los objetos creando y coordinando las relaciones básicas que más tarde se estructurarán en sistemas operacionales". Por ello la autora enfatiza que las relaciones entre el conocimiento físico, cuya fuente es la acción sobre los objetos, y el conocimiento lógico - matemático. Por lo tanto no puede haber conocimiento lógico-matemático sin conocimiento físico que lo sustente. Por ello "el empleo de las actividades de conocimiento físico no solo hacen capaces a los niños de construir una base para la física y la química, sino también para estimularles a construir un armazón lógico y espacio- temporal que los ayudará a estructurar otros



muchos contenidos" (Kamii, op.cit). Aquí radica la importancia del conocimiento del ambiente y de los objetos y materiales, planteados en los ejes de la presente propuesta.

La relación ciencia- tecnología y sociedad provoca un impacto que surge del entrecruzamiento de estos campos, las tecnologías en este sentido, abren un espacio para analizar los cambios profundos que se subsitan a partir de la socialización tecnológica de los niños desde temprana edad (artopoulos, 1994), cuyas habilidades y destrezas los distinguen claramente de los adultos en cuanto al manejo de artefactos, herramienta y objetos. Da pie a la reflexión acerca de las culturas tecnológicas y su relación con los contextos de producción. Lugar particular ocupan las TIC.

El Nivel Inicial les propone un cierto distanciamiento, convertir esas experiencias cotidianas en objeto de su conocimiento, estableciendo nuevos significados, cuestionando sus ideas, las que, aunque muchas veces erróneas, corresponden a su edad y son pasos necesarios para ir acercándose a un mayor conocimiento del mundo real.

Conocer otras realidades, confrontar sus experiencias con las de otros, a veces alejados en el tiempo y en el espacio, ayudara a que las niñas y los niños construyan su propia identidad y asuman una actitud de respeto y comprensión frente a otras formas de vida social y natural. El ambiente, "abecedario" de conocimientos, territorio de vida, descubierto activa y críticamente por los niños y las niñas, es el gigantesco libro que ellos aprenderán a conocer, tomando conciencia de la necesidad de cuidarlo, mejorarlo y conservarlo.

En este sentido, se debe pensar a la experimentación desde la complejidad que adopta como procedimiento en el marco de la construcción del conocimiento y no trascender el mero experimentalismo. Si bien se considera como uno de los rasgos más notables de las ciencias naturales, su aplicación y mecánica descontextualizada contribuye a la esteriotipación de conocimiento y obstaculiza la comprensión real acerca de la complejidad inherente a la construcción del conocimiento.

Los contenidos que abarcan las ciencias naturales y su enseñanza deben ser abordados desde el contenido disciplinar y su didáctica y el establecimiento de articulaciones transversales con otras disciplinas. Por lo cual las propuestas deben tener un significado social, al tiempo que deberá atender a la articulación e integración de conocimientos científicos que permiten una mayor profundización y comprensión de los fenómenos naturales, tecnológicos y sociales.

La formación debe procurar ofrecer a los futuros docentes un conjunto de saberes que les permitan seleccionar, organizar contenidos de Ciencias Naturales en diferentes estructuras didácticas, aprender criterios para

diseñar y desarrollar actividades de indagación del ambiente natural acordes a las diferentes franjas etáreas del nivel, evaluar sus propias prácticas y los aprendizajes de sus alumnos en relación con las ciencias naturales. En este sentido la presente propuesta presenta un panorama amplio de contenidos disciplinares y didácticos de las Ciencias Naturales, teniendo en cuenta diferentes ejes.

Contenidos

La Ciencias Naturales en el Nivel Inicial

Las ciencias naturales. Lugar de las ciencias en el nivel inicial. Problemas de las ciencias. Tarea de enseñar ciencias. Cómo enseñar Ciencias en el nivel inicial.

Procesos cognitivos y sociales vinculados a la enseñanza de la ciencia. Construcción del conocimiento físico en la primera infancia. Historia y filosofía de la ciencia. Fundamentos epistemológicos de Froebel; Montessori y otros.

Ciencia escolar. El desafío de las nuevas alfabetizaciones. La alfabetización científica. La enseñanza de las ciencias en el marco de la racionalidad científico-tecnológica y el desarrollo del capital. La enseñanza de las ciencias en el marco del desarrollo humano y el cuidado del planeta. La enseñanza de las Ciencias Naturales en diferentes contextos (urbano, rural, intercultural bilingüe, marginal). Naturaleza de la ciencia. La construcción del conocimiento científico y los contenidos de ciencias en el nivel inicial. Diferentes modelos sobre el aprendizaje.

Los objetivos-obstáculos y la enseñanza de las Ciencias Naturales.

El conocimiento cotidiano. El pensamiento narrativo. Los mitos, la observación superficial y el conocimiento de la realidad natural en los diferentes grupos de cultura. Las ideas preconcebidas y el pensamiento infantil. Características. Implicancias en los procesos de aprendizaje. Aportes del conocimiento cotidiano a la construcción del conocimiento escolar: interés, relevancia, funcionalidad.

Ciencia y tecnología preconceptos de ciencia Socialización de la tecnología en edades temprana TIC.

La Vida y sus procesos

Niveles de organización biológico: características generales y ejemplos.

Características de los seres vivos (fisiológicas, anatómicas y comportamientos) y la relación con el ambiente en el que estos viven. Asociaciones simbióticas.

Los seres vivos: composición estructural de los seres vivos. Funciones vitales : morfología y fisiología de los mismos.

Los reinos: características de cada uno. Grupos representativos.

Nociones de mecanismos de evolución de los seres vivos y el ambiente. Variaciones ambientales y adaptación.

Materia, Objetivos y Materiales del Ambiente

La materia. Estructura y propiedades de la materia. Modelo corpuscular. Sustancias. Simples y compuestas. Estados de agregación de la materia. Cambios de estado. Agua. Estructura y propiedades. Sistemas materiales. Tipos de sistemas materiales. Propiedades. Separación de fases. Disoluciones acuosas. Clasificación. Propiedades características de las disoluciones. Solute y disolvente. Expresiones físicas y químicas de las concentraciones.

Los objetos y artefactos. Características. Funciones y su relación con el diseño. Objetos relacionados con la transformación y fabricación de otros objetos.

Objetos producto del trabajo. Cambios en el tiempo. Materiales. Tipos naturales y artificiales.

Los materiales: características y propiedades. Interacciones entre diversos materiales. Cambios: tecnológicos y naturales. Reversibles e irreversibles (putrefacción, combustión).

Estructura atómica-molecular: átomos. Partículas elementales. Teorías. Evolución del modelo atómico de la atómica a la relatividad. Elementos y sustancias. Nociones sobre tabla periódica de los elementos. Sistema periódico moderno. Moléculas. Estructura molecular.

Propiedades ópticas y acústicas y magnéticas de materia y los materiales: Ondas: clasificación y propiedades. Fenómenos de propagación, reflexión y refracción. Naturaleza de la luz: teorías. Espejos. Lentes. Formación de imágenes. Instrumentos ópticos. Sonido. Características del sonido. Magnetismo: imán. Campos magnéticos. Campo magnético terrestre. Propiedades magnéticas de la materia. Imanes naturales.

El Ambiente Natural y su Conservación

Niveles de organización ecológicos.

Individuo, poblaciones, comunidades y ecosistemas: propiedades, dinámica y clasificación. Cadenas y redes tróficas. Ciclos de los materiales y flujo de la energía en el ecosistema. Habitat y nicho ecológico. Sucesiones ecológicas: adaptaciones y cambios.

Concepto de ambiente: convergencia entre lo natural y social. Aportes de Frabosi.

Cambios que se registran en el ambiente, en relación con las variaciones climáticas y la acción de los seres vivos.

Paisaje rural y urbano. Características y componentes naturales – artificiales.

Los componentes naturales, la organización de los espacios y las actividades que se desarrollan en ellos

El ambiente. Mejoramiento y conservación. Contaminación del agua, aire, suelo, entre otros.

El Cuerpo Humano y la Salud

Biología humana Relación entre sistemas de órganos. Respiración, alimentación, excreción y circulación: funciones para la autoconservación. Autorregulación y medio interno: sistemas de control. Medio interno. Salud y enfermedad. Noxas. Promoción, protección y prevención de la salud. Las enfermedades. Agentes etiológicos Hábitos de higiene. Cuidado del cuerpo: hábitos relacionados al cuidado de la salud, la higiene y la seguridad personal. Vacunación

La reproducción: estructura y dinámica de los sistemas implicados. Caracteres sexuales primarios y secundarios. Pubertad. Aspectos biológicos de la reproducción. Reproducción y sexualidad.

La sexualidad como concepto complejo. Sus múltiples dimensiones. La sexualidad como construcción histórica y social. Su complejización a partir de nuevos conceptos que interpelan a paradigmas históricos y dominantes (biomédico, moral). Sexo. Género. Derechos e Identidades. El rol docente y de la escuela en la prevención y promoción de la salud y la construcción de sujetos sexuados. Derechos y responsabilidades.

Producción de Materiales Didácticos

Producción de materiales en Ciencias naturales. Incorporación de soportes variados. Multimedial. Aprendizaje visual o icónico. Criterios de selección de fuentes (validez- fiabilidad y pertinencia). Los textos científicos. La experimentación: análisis críticos, finalidades y contextos.

La construcción metodológica para el nivel inicial. Actividades: de efectuación, funcionales o Autoestructurantes. Conjuntas, en compañía o autónomas. El juego herramienta metodológica en las ciencias naturales: didáctica del juego: juego-trabajo. Los juegos lúdicos. Juego de roles. Importancia del juego en el aprendizaje de ciencias naturales. El taller. Las actividades vinculadas a los modos científicos de producción del conocimiento: observación, registro de la información, elaboración de gráficos, entrevistas, entre otros.

Organización Planetaria, el Universo y sus cambios

La tierra y el universo. Origen y evolución: teorías. El sistema solar. Los planetas: sus características. Los satélites naturales. Movimientos galácticos y los movimientos de la tierra.

Los subsistemas terrestres: composición. Interrelación entre los subsistemas terrestres. Ciclos biogeoquímicos. Ciclo del carbono: fotosíntesis y respiración. Características generales de cada subsistema. La historia del planeta: variaciones climáticas y de formas de vida durante su evolución. Eras geológicas. Fósiles: definición y clasificación. Recursos naturales: renovables y no renovables. Importancia de los recursos.

La Didáctica de las Ciencias Naturales en el Nivel Inicial

Documentos curriculares: Diseño Jurisdiccional y Núcleos de Aprendizajes Prioritarios

Diseño de propuestas didácticas para la enseñanza de las ciencias en el nivel inicial. Los proyectos integrales como modalidad de trabajo.

Comunicación y lenguaje en la clase de ciencias: habilidades cognitivo-lingüísticas y enseñanza de las ciencias en el nivel inicial. Interacción dialógica en la clase de ciencias. Los conocimientos intuitivos de los niños. La enseñanza de las ciencias y las prácticas del lenguaje en el nivel inicial. Proyecciones hacia la Educación Primaria características del lenguaje (oral, gráfico, icónico, etc.)

Los contenidos. Criterios de selección y secuenciación de contenidos. Las propuestas desde las áreas disciplinarias y expresivas. Criterios de selección. La organización de los contenidos: articulación – integración: Unidad didáctica y proyecto. Las prácticas pedagógicas en Jardín Maternal y Jardín de Infantes.

La observación como proceso consciente según la concepción **constructivista** del aprendizaje. *Observar e inferir*. Las Salidas de Campo. Manejo de material real y realización de montajes. La observación. La representación gráfica. La confección de diseños experimentales y de modelos. La elaboración de preparados.

El espacio como entorno de aprendizaje. El ambiente físico en el Nivel Inicial. El tiempo como organizador de la tarea en Jardín maternal y de infantes.

La evaluación. Características específicas e instrumentos. La articulación con el nivel primario. Los primeros aprendizajes escolares de las ciencias naturales desde la perspectiva crítica. La cuestión del género: la socialización de niños y niñas según determinadas pautas culturales. La definición de lo masculino y lo femenino en la cotidianeidad escolar.

Ciencias Sociales y su Enseñanza

Marco orientador

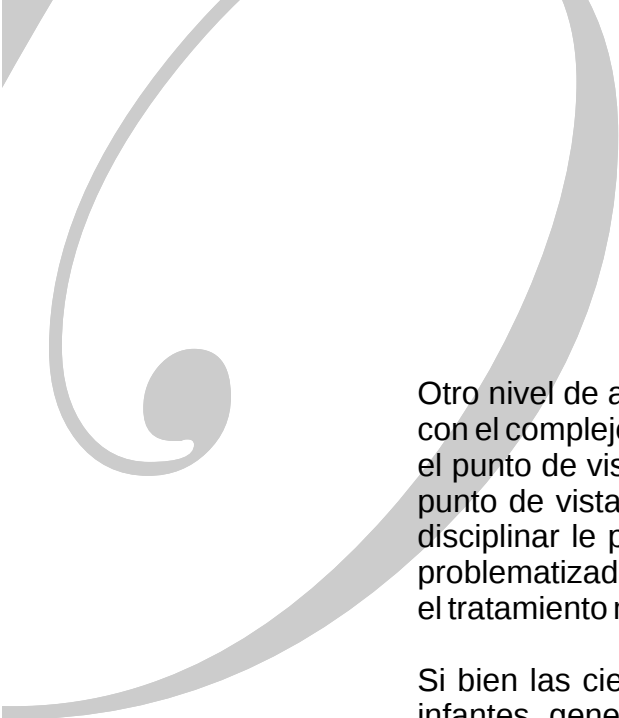
El objeto de las ciencias sociales atiende a las dimensiones de espacio, tiempo y la interacción con la realidad social, que alude a la totalidad producto de las relaciones de los hombres entre ellos y con el medio geográfico, cuya característica más relevantes es su complejidad. El objeto de enseñanza – la realidad social-. Es un a totalidad compleja y dinámica en la que intervienen diversidad de actores sociales y se conforma tanto de elementos materiales y simbólicos como de representaciones sociales que se construyen sobre ella, tiene por finalidad que los futuros docentes observen, analice y enseñen a partir de un posicionamiento reflexivo y critico acerca de la realidad social del pasado y el presente.

Es por ello, que esta unidad curricular, propiciará:

- Σ La reflexión y apropiación del sentido formativo de la enseñanza de las ciencias sociales en el nivel inicial.
- Σ Conocimientos acerca de la realidad social a partir de conceptos estructurantes del área atendiendo a enfoques disciplinares y epistemológicos actualizados.
- Σ La aplicación de conceptos y procedimientos en la producción de estrategias didácticas específicas para el nivel inicial.
- Σ L a producción de acciones didácticas considerando la especificidad de los documentos curriculares propios del nivel, las condiciones de apropiación de los contenidos del área en función de las posibilidades cognitivas de los alumnos y alumnas y los docentitos de actuación profesional.
- Σ El análisis y la selección critica de producción editorial y materiales didácticos.
- Σ La selección de contenidos y el diseño de secuencias y unidades didácticas que articulen diferentes áreas.
- Σ El diseño de instrumentos de evaluación coherentes con las expectativas de logro y las formas de intervención didáctica.

Aisenberg y Alderoqui (2006) sostienen la importancia, tanto del juego como de la narración, como instrumentos valiosos para que el niño pueda ubicar hechos desconectados en una unidad que fija de algún modo el significado, aunque los contextos se sitúen en tiempo y espacios formalmente lejanos.

Considerando lo expuesto, es ineludible la incorporación del juego y la narración, como estrategias metodológicas para las formación de los y las estudiantes, no sin ante, problematizar las miasmas para despegarlas de las tradicionales miradas del nivel inicial.



Otro nivel de análisis que merece ser considerado es el que se relaciona con el complejo proceso de determinación de contenidos relevantes desde el punto de vista social y significativo para los alumnos y válido desde el punto de vista disciplinar. Esto implica un nuevo enfoque que, desde lo disciplinar le permita presentar los contenidos de un modo globalizado, problematizado y desde una perspectiva integrada que considere a la vez el tratamiento metodológico y didáctico.

Si bien las ciencias sociales nunca estuvieron ausentes en el jardín de infantes, generalmente se trabajaba desde imágenes estereotipadas de las sociedades indígenas y coloniales actualmente esta concepción sobre las ciencias sociales debe ser superada, a partir de estrategias que permitan superar la mera conmemoración o efemérides y planear una propuesta de enseñanza que permita ordenar, organizar, construir nociones que permitan discriminar, contrastar y ahocicar diferentes tipos de contenidos vinculados con la realidad social.

En las ciencias sociales, el medio circundante se utiliza como ambiente alfabetizador por excelencia, es medio y recursos didácticos. Es por ello, que la intervención didáctica será en la realidad social, síndico esta el ámbito natural en los que los niños se desenvuelven.

Contenidos

La apropiación de los saberes y el desarrollo didáctico

Propósitos de las ciencias sociales en el nivel inicial. El lugar del niño, del docente, del conocimiento. El ambiente. La tarea compartida: el trabajo grupal. Enseñanza, aprendizaje y juego. Espacio y tiempo como organizadores. El enfoque didáctico en ciencias sociales. El proyecto educativo como eje organizador. La planificación didáctica y la evaluación de las ciencias sociales en el nivel inicial.

Contenidos relevantes de las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial

Identidad: grupos sociales cercanos. Familia: integrantes. Roles y funciones, tipos de familias. Los vecinos. Los amigos.

Medios de transportes de la zona. Ubicación en el espacio: barrio, ciudad, pueblo, colonia, chacra, paraje. Casa: tipos de construcción. El trabajo: en el campo y en la ciudad.

Historia personal y familiar. El pasado inmediato. Objetos cotidianos que muestran el pasado del tiempo. Costumbres. Historia de la comunidad: sucesos y eventos. Ceremonias y festejos de los personajes históricos de la comunidad. Hechos históricos significativos de la comunidad de la provincia y la nación. Protagonistas de la historia. Memoria colectiva. Efemérides.

Metodología de enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Inicial

Comunicación y lenguaje en las ciencias sociales: habilidades cognitivo-lingüística y enseñanza de las ciencias sociales en la educación inicial. Interacción dialógica en la clase de ciencias sociales. Los conocimientos intuitivos de los niños.

La enseñanza de las ciencias sociales en la educación inicial. Proyecciones hacia la escuela primaria.

La realidad social como objeto de la enseñanza. La ficción en los relatos sobre temas históricos para niños pequeños. Su análisis crítico.

Lo “cercano” y lo “lejano” en la enseñanza de las ciencias sociales: revisión de los paradigmas tradicionales y actualización de la mirada.

El juego-trabajo. Las dramatizaciones relacionadas con los hechos del pasado y el presente.

El problema como fuente para la enseñanza de las ciencias sociales.

El conflicto cognitivo en la enseñanza de las ciencias sociales.

La experiencia directa: las salidas como posibilidad de aprendizaje del espacio geográfico y social.

Corrientes de pensamiento explícitas o implícitas en el material didáctico, en las planificaciones y trabajo en sala, en la producción académica y los documentos curriculares

La unidad didáctica

Planificación de una unidad didáctica: objetivos específicos e integradores para el área. Integración inter-areal.

Los contenidos escolares: la transposición didáctica. Criterios de selección y secuenciación de contenidos. Recorte didáctico y secuenciación: globalización. Integración y articulación.

Selección y secuenciación de actividades. Organización del aula. Espacio y tiempo. Recursos.

La evaluación de los aprendizajes: la evaluación como regulación de la enseñanza y los aprendizajes. Regulación y autorregulación.

Didáctica de la Educación inicial II

Marco orientador

Alicia Camilloni, plantea que los desafíos y compromisos que tiene la didáctica en la actualidad, como saber orientado a guiar la acción educativa, constituye una variedad de encuadres normativos derivados de diferentes enfoques.

La emergencia de nuevos ámbitos, tareas y actores generaron nuevas preocupaciones vinculadas a la enseñanza como practicas sociales.

Es por lo cual el docente del Nivel Inicial deberá interpretar, traducir y adecuar sus propuestas a contextos específicos de manera tal que constituyan la base para el diseño de propuestas de enseñanza en relación a cómo se apropia el niño del conocimiento articulando una lógica epistemológica y psicológica que atienda el principio de la globalización.

La didáctica de la educación inicial, en tanto campo sistemático de conocimiento específico, delimita el mundo que le compete a la enseñanza según las edades y contenidos que conforman el currículo de este nivel.

Contenidos

La didáctica del Jardín de Infante.

Propósitos y funciones del Jardín de Infantes.

La didáctica del Jardín de Infantes: concepto y características generales. Reseña histórica: precursores. La didáctica del Jardín de Infantes. El currículo como organizador institucional Estrategias de desarrollo curricular.

La planificación didáctica. El diseño de la planificación: sus componentes. Planificación anual y por periodos.

Criterios de intervención en el aula: organización didáctica de la clase, tiempo espacio, agrupamientos. La organización de las actividades. Actividades de rutina. Actividades lúdicas.

Los contenidos: construcción metodológica, desde el enfoque globalizador.

La evaluación didáctica. Evaluación de los alumnos. La observación y otros instrumentos de evaluación. Los registros de recolección de información.

Evaluación de la tarea docente: por secciones. Evaluación por ciclo del Nivel Inicial.

Las secciones del jardín de infantes.

Sección de 3 años

Contenidos y actividades. Experiencias para la construcción de la identidad y la interacción con otros. Experiencias para la expresión y la comunicación. Experiencias para la exploración del entorno. Modalidades para la organización de la tarea:

Organización de los grupos, organización del espacio: materiales.

Distribución del tiempo.

Evaluación del alumno. Las guías de evaluación de los niños.

Sala de 4 y 5 años

Contenidos y actividades.

Organización de los grupos, organización del espacio: materiales.

Distribución del tiempo.

Evaluación del alumno. Las guías de evaluación de los niños.

Necesidades Educativas Especiales

Marco orientador

Esta unidad curricular con formato de seminario pretende dar cuenta del estado de situación de la educación especial y las políticas públicas en torno a la integración/inclusión de los niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) derivadas de discapacidad transitorias y permanentes, a las instituciones escolares. Da cuenta de una serie de conceptos que permiten operar en la realidad escolar y situar la práctica e intervención pedagógica en el tratamiento de la inclusión.

Intenta caracterizar las necesidades educativas de los niños y niñas con discapacidad transitoria o permanente. Brinda recursos y estrategias para el diseño e implementación de respuestas educativas según las distintas necesidades educativas (discapacidad sensorial, intelectual, física, emocional).

Contenidos

Los cambios en la Educación Especial en las últimas décadas.
Orientaciones y directrices internacionales, nacionales y regionales en políticas de atención a las personas con discapacidad.
Principio de Normalización e igualdad de oportunidades.
Planteos éticos del docente ante la Diversidad.
Inclusión e integración. Integración Educativa. El modelo de escuela inclusiva: Características y fundamentos.
La respuesta educativa a las necesidades educativas de los alumnos.
Medidas de atención a la diversidad: de contexto, curriculares, de acceso.
El concepto de apoyo educativo y las configuraciones prácticas como respuestas a las necesidades educativas. Intervención- asesoramiento – formación continua – provisión de recursos y cooperación.
La colaboración como contexto relacional para el apoyo educativo.
El proceso de apoyo educativo: la formulación de problemas, la planificación de secuencias de acción y la puesta en práctica de planes.
La intervención pedagógica para las necesidades educativas especiales.
Estrategias de enseñanza-aprendizaje en el aula para las distintas NEE para la discapacidad auditiva, visual, motora, intelectual. Decisiones y estrategias sobre los contenidos de enseñanza, los procesos metodológicos y estrategias de evaluación.

Estudio de la realidad socio cultural de Formosa

Marco Orientador

La inclusión de esta unidad curricular obedece a una decisión jurisdiccional, sostenida en la necesidad de brindar conocimientos a los y las estudiantes sobre la realidad social de la provincia de Formosa, su intención es brindar herramientas teórico-conceptuales que atiendan a la formación de ciudadanos protagonistas y partícipes activos en el lugar en el que les toca vivir.

Se pretende formar un/a formoseño/a, consciente y comprometido con su realidad social, atento al compromiso social que su provincia le demanda, protagonista y conocedor de los fenómenos que hacen al devenir socio histórico de la provincia.

La propuesta de contenidos mínimos de esta unidad curricular se organiza en tres ejes: el primero inicia con la noción de “Ciencia” en general, su naturaleza y sus problemas, continúa con el surgimiento de las ciencias sociales, sus problemas específicos y se concluye con el instrumental de las ciencias sociales, es decir las categorías más generales que brindan condiciones simbólicas para que los y las estudiantes estén en condiciones de conocer la realidad social, realizar análisis de fenómenos sociales y comprender cómo funciona la sociedad y las fuerzas sociales.

Contenidos

Conceptos Fundamentales de las Ciencias Sociales

La ciencia en general. Naturaleza y límites del conocimiento científico. El surgimiento de las Ciencias Sociales: sus problemas específicos. El instrumental de las ciencias sociales para la realización de análisis sociales. Nociones de: estructuras, estructuras sociales, coyuntura, modos de producción, formación social histórica, trabajo, fuerza de trabajo, capital, producto bruto, clases sociales, grupos de presión, interés de clase, interés histórico de clases, sindicatos, partidos políticos, Estado, Ideología, modelo de acumulación, hegemonía, crisis de hegemonía.

Surgimiento y evolución histórica de Formosa

El surgimiento de Formosa en el marco de la Construcción del Estado Nacional. Consecuencias de la Guerra de la Triple Alianza: definición de límites y ampliación de las fronteras productivas. Formosa pre- fundación: los pueblos originarios.

Cuatro etapas en la evolución histórica de Formosa:

El ciclo militar (1879- 1917)

La fundación de la capital y las campañas militares de ocupación. Corrientes migratorias y fundación de pueblos. La economía territorial: adjudicación y ventas de tierras.

El ciclo del ganado y el tanino (1917- 1940)

Crecimiento de la población. Los gobernadores territorianos. La economía con eje en lo pecuario y lo forestal.

El ciclo del algodón (1940 – 1970)

El boom del algodón: significación para la economía local. La provincialización.

Dictaduras y retorno a la democracia (1970.....)

El golpe del 66 en Formosa. El gobierno del 1966 a 1973. Breve retorno a la constitucionalidad (1973- 1976). La última dictadura en Formosa. El retorno a la democracia. La etapa actual: los gobiernos desde 1983. Las reformas constitucionales. Economía: ampliación de la infraestructura e intentos de diversificación productiva.

La estructura económica y social de Formosa

El PBI provincial: análisis de su estructura. Las fuerzas productivas; productos rurales, urbanos y de servicios; sus organizaciones sindicales. La producción agrícola, los servicios. El Estado planificador. Los intentos de diversificación productiva: piscicultura, miel, servicios, turismo, nuevos cultivos, la mejora y aumento del ganado vacuno.

Principales problemas sociales de Formosa. El sistema de salud. El sistema educativo. La población: predominio juvenil. La desocupación y el empleo.

Características culturales de la población formoseña: la influencia guaraní, la influencia salteña

Producción de materiales y objetos lúdicos

Marco orientador

Por material didáctico entendemos todo elemento de juego y de trabajo válido para desarrollar capacidades y habilidades y que permita realizar nuevos aprendizajes. Dentro del material didáctico distinguiremos, los llamados “juegos educativos” y por otro, un gran grupo de material, que no entraría en esta categoría, como es el material impreso, instrumentos de ritmo, pinturas, materiales de desecho, materiales para elaborar otros materiales, etc., que son de gran importancia en la educación infantil.

Su elección deberá hacerse en función de los objetivos que se planteen dentro del jardín, así como del nivel de desarrollo del niño, de las situaciones educativas y las interacciones que se deseen propiciar, la selección y construcción de materiales específicos permitirán estimular la creación y elaboración y enriquecer las Unidades Didácticas.

Contenidos

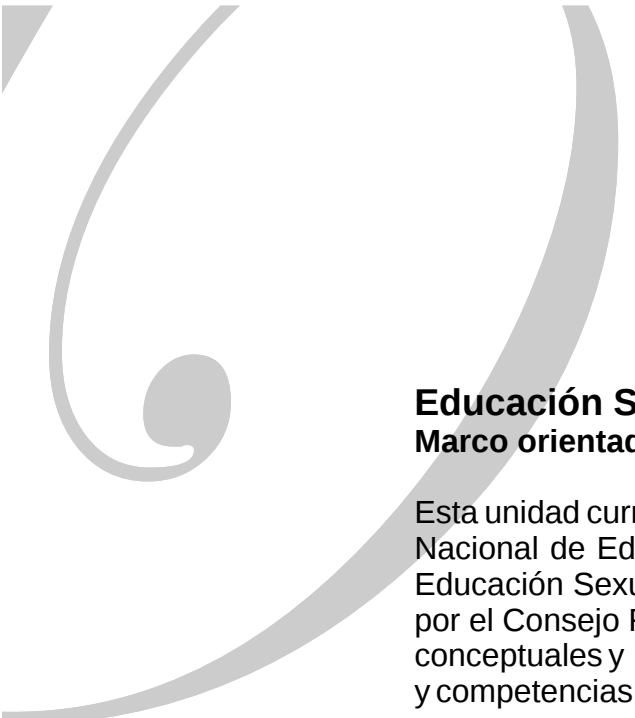
El juego y el juguete como espacio de controversia didáctica. Identidad o naturaleza del juego. La diferenciación del juego y el juguete en función del desarrollo evolutivo del niño. La sala como espacio para el desarrollo lúdico: condiciones didácticas a tener en cuenta. Los juguetes como medios didácticos. Evaluación de las actividades lúdicas.

Juguetes y cosas útiles con materiales descartables. El taller casero. Materiales y herramientas. Juguetes de arrastre, para dramatizar, para experimentar y construir. Juegos y juguetes: su historicidad.

Clasificación general de los materiales didácticos. Su aporte para la iniciación en el aprendizaje formal. Los sectores de juego y los distintos rincones.

Diferenciación y clasificación de material de ejercitación psicomotora para la formación de las nociones. Materiales didácticos para música y educación física. Muñecos, almohadones, pompones, túnel de tela. Bolsas y cajas para guardar materiales. Instrumentos realizados con objetos cotidianos (cotidiáfonos).

El teatro de títeres. Distintos tipos de títeres: manopla, camisolín, varilla, dedo. El teatro de títeres. Escenografía. Manejo.



Educación Sexual Integral

Marco orientador

Esta unidad curricular se enmarca en las líneas propuestas por el Programa Nacional de Educación Sexual, e incluye los contenidos curriculares de Educación Sexual Integral (en adelante ESI) a nivel nacional, aprobados por el Consejo Federal de Educación. Su intención es brindar contenidos conceptuales y aspectos metodológicos que permitan ampliar los saberes y competencias de los y las estudiantes en el abordaje de esta temática.

El desarrollo de los contenidos tiene por objeto instalar procesos de reflexión para el abordaje de la temática de la sexualidad y la educación sexual en la escuela, el propósito es facilitar, los procesos de diseño y planificación de proyectos y estrategias para abordar estos temas en el ámbito escolar. La propuesta está pensada a través del uso de nuevas tecnologías.

Contenidos

Introducción al concepto de sexualidad y educación

La sexualidad como concepto complejo. La sexualidad como construcción histórica y social. El rol docente y el rol de la escuela

Adolescencia, sexualidad y derechos

Adolescencias: Reflexiones sobre su significado. Paradigmas vinculados a la niñez y adolescencia. Marco legal.

Adolescencia, sexualidad y prevención

El abordaje de los contenidos informativos sobre estos temas con adolescentes en el aula. Conocimientos del cuerpo. Información básica sobre VIH/SIDA e ITS. Obstáculos vinculados a la adopción de prácticas de cuidado.

Educación integral en la escuela

Enfoques de educación sexual. Lineamientos curriculares. Perspectivas abordaje de los contenidos de ESI. Niveles de trabajo. Ejemplos de recursos materiales y didácticos.

Problemática Contemporánea de la Educación Inicial II

Marco orientador

Esta unidad curricular trabajará la problemática de las transformaciones de la época y los cambios propios del estatuto de la infancia, propiciando procesos de desnaturalización sobre las concepciones de infancia y el dispositivo escolar.

El discurso social y las representaciones sociales sobre la infancia, sostenidas en el modelo de incompletud, está en crisis, lejos de representar un colectivo homogéneo, la infancia es una categoría social atravesada por la diferenciación social y la desigualdad producida desde las relaciones de poder. Es por ello que, la inclusión de los estudios sobre la infancia que aborden las transformaciones contemporáneas de las concepciones de la misma, atravesadas por procesos de segmentación y estratificación social, propiciarán comprender las nuevas configuraciones de la experiencia infantil de diferentes sectores sociales en la Argentina.

Los aportes, alcances y límites de las distintas perspectivas teóricas en torno de la comprensión de los sujetos de la educación inicial, brindarán marcos referenciales caracterizados por la multidimensionalidad. El énfasis estará puesto en las transformaciones de la época y los cambios del propio estatuto de la infancia, propiciará procesos de desnaturalización sobre las concepciones de infancia y el dispositivo escolar.

Propiciará el análisis reflexivo del docente, teniendo en cuenta a los niños como sujetos de derecho y superando estereotipos vigentes y prácticas que perpetúan la discriminación.

Contenidos

Discursos de las diferencias

Educación inicial y desigualdad social. Desigualdades sociales y diferencias culturales. Deconstrucción histórica de las diferencias. Identidades y poder. Relaciones de poder entre las culturas dominantes y emergentes o subordinadas. Hegemonía y contrahegemonía. Antagonismos sociales y educación.

La educación de niños y niñas: identidad de género. La discriminación por género.

El discurso de las capacidades diferentes. La diversidad y las diferencias. Las pedagogías críticas radicalizadas como política cultural. Las pedagogías del disenso y la transformación.

La complejidad del sujeto educativo y la pedagogía de las diferencias

Diferencias culturales e integración sociocultural. La articulación



intercultural. Los saberes diversos y las diferencias en la relación educativa dialógica. El problema de la discriminación y las políticas culturales y educativas antidiscriminatorias. El cuerpo en las pedagogías críticas. La importancia de la “voz” en la formación subjetiva. Pedagogía de las identidades (étnicas, raciales, sexuales, de género, generacionales). Narrativas de la formación de identidades. Microexperiencias pedagógicas alternativas basadas en las diferencias.

“C

P

P

ampo de la

ráctica *rofesional*

11. Práctica Profesional

Marco orientador

La formación en la práctica profesional es de sustantiva relevancia, apunta a la construcción y desarrollo de capacidades para la acción docente en las escuelas destino, en contextos reales sociales diversos.

Es vista como un objeto de transformación, donde se articulan todos los demás campos, produciéndose una mutua interpelación y transformación entre ellos.

Constituye un eje integrador en los diseños curriculares vinculando y resignificando los conocimientos de los otros campos de formación a través de la incorporación progresiva de los/las estudiantes en los distintos contextos socio-educativos desarrollando la acción desde el análisis, la reflexión y la experimentación práctica contextualizada.

Se inicia desde el comienzo de la formación en el contexto social, incrementándose progresivamente en prácticas áulicas iniciales en las escuelas destino, para culminar en la residencia pedagógica integral.

Durante el *primer año*, se guiará a los/las estudiantes en experiencias sociales en las cuales se los vincule con el campo sociocultural de la comunidad y en organizaciones sociales de distintos ámbitos: urbano, suburbano, rural como primeras inserciones del campo de la práctica.

Brindará conocimiento, manejo de herramientas y marcos conceptuales en y para la investigación educativa que permitan el análisis del contexto escolar y la realidad socioeducativa.

En el *segundo año* se promoverán aprendizajes de metodologías sistemáticas, que posibilite recoger, organizar y analizar datos del contexto institucional y comunitario, a partir de actividades de campo, y situaciones didácticas prefiguradas en el aula del Instituto.

El *tercer año* está orientado a la programación y desarrollo de actividades específicas en las salas/aulas con el acompañamiento y guía del equipo de práctica, asumiendo progresivamente responsabilidades que le permitan finalizar en el *cuarto año* con las residencias pedagógicas.

El campo de la práctica se convierte en un espacio de articulación entre los campos de Formación Específica y General, brindando estos últimos, marcos conceptuales y didácticos para la organización de diseños de enseñanza.

El desarrollo de la práctica permite realizar un recorrido graduado. A la vez que se comienza a enseñar, se podrá tomar distancia de dicho acto, para reflexionar en torno al mismo, a partir de un diálogo sobre la propia

experiencia de enseñar, la de los otros y la de la vida en las aulas, sostenida por las teorías de la educación, las cuales permitirán ir configurando y consolidando el campo de experiencia de la formación docente.

La base de este proceso lo constituirán la observación y registro de situaciones siendo las escuelas destino ámbitos propicios para describir, narrar y comprender el significado y función del hecho educativo y su relación con el entorno social.

Las prácticas y residencias pedagógicas, desde este enfoque, deben ser pensadas desde un proyecto de trabajo interinstitucional que incluya a las escuelas, a los organismos sociales y a los institutos formadores, constituyéndose en un espacio que permita a los/las estudiantes, al mismo tiempo que realizan sus primeros pasos en la tarea docente, comprender a la institución escolar en tanto escenario complejo atravesado por las múltiples dimensiones de la vida social.

Por ello, el vínculo con las instituciones debe constituirse en sólidas redes de formación no restringidas al cumplimiento burocrático de prácticas formales, sino permitir el desarrollo de trabajos y experiencias pedagógicas conjuntas en ámbitos escolares y no escolares diversificados.

A fin de fortalecer la práctica como espacio sustantivo de formación, se requiere recuperar: la convicción de que los/las estudiantes pueden aprender a enseñar, para lo cual deben desarrollar capacidades básicas para conducir la clase y adquirir esquemas conceptuales y prácticos que no se diluyan en el proceso de socialización.

Así como también recuperar los andamios para aprender a enseñar, dados por la presencia de soportes en la práctica de la enseñanza, ya que quienes aprenden requieren que *“quien les enseñe, les muestre, les transfiera la experiencia, les oriente y guíe en las decisiones en la acción. El aprendizaje en la práctica requiere de modelizadores de la práctica, en cuanto intervención práctica deliberada de quien enseña, montada en la realidad de la enseñanza misma”*³⁶

³⁶ INFoD. 2008. Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Campo de la Práctica Profesional.

Es por ello que no debemos olvidar que el primer andamio modelizador es el equipo de prácticas, el cual debe enseñar en situaciones prácticas, o bien simuladas pero realistas; y el otro andamio clave, *“docente orientador”*, el cual facilitará la incorporación progresiva a la tarea del sala/aula; orientará en las actividades; apoyará la realización de experiencias e innovaciones y participará de la evaluación formativa.

La formación de la práctica debe ser un espacio desde el cual se facilite a



los futuros docentes aprender a enseñar reflexionando y cuestionando los propios saberes sobre lo que significa enseñar, trabajando desde una visión de organizaciones abiertas, dinámicas y en redes asistidas por las TICs como potenciadores de la enseñanza, dotando a los futuros docentes de herramientas que mejoren su formación.

Los Equipos Docentes

El equipo de práctica, responsable de la formación para los distintos desempeños del futuro docente, estará constituido por el conjunto de profesores del campo de la formación específica y los docentes orientadores (maestros/as de sala/ aula), coordinados por el Jefe de Residencia, de modo tal que este espacio pueda constituir una unidad formativa que vaya articulando durante el desarrollo de los cuatro años los tres campos de formación.

El objetivo de la conformación de equipos de práctica se focaliza en la tarea de orientar e involucrar a los/las estudiantes en el diseño, desarrollo y evaluación de secuencias de trabajo para la enseñanza de determinados contenidos de manera gradual y progresiva.

Componentes de la Práctica

Se especifican, tres componentes básicos para éste campo de formación:

1. Las herramientas de la práctica
2. El taller integrador interdisciplinario
3. La práctica en terreno.

1. Las Herramientas de la Práctica

Las herramientas de la práctica entendidas como estrategias didácticas que permitan construir procesos de transformación de la práctica profesional: el rol, el posicionamiento y la cultura docente, tendientes a lograr una articulación con el campo de la investigación en la práctica, a partir del análisis de perspectivas y técnicas de aproximación cualitativa a la institución escolar. También establecer la relación con tareas, que posibilitan un abordaje de las problemáticas propias de los otros espacios sociales no escolares.

Se trabajarán procesos de registro y análisis cualitativo, la intervención en espacios sociales educativos no convencionales, las estrategias que en éstos campos se despliegan y los procesos de investigación-acción relativos a la práctica docente.

Dentro de estas herramientas, es necesario incorporar también, el conocimiento y manejo efectivo del propio perfil de las TICs que serán

desarrolladas y profundizadas en las diferentes instancias curriculares vinculadas con el desarrollo de la Práctica Docente en cada uno de los años de formación.

2. Los Talleres Integradores Interdisciplinarios

Tienen como propósito articular los campos de Formación General y Formación Específica con la Formación en la Práctica Profesional integrando los componentes básicos de los mismos en este campo de formación.

Es un espacio de encuentro de dos semanas de duración en cada año de la formación, que reúne a los actores de la comunidad, los docentes disciplinarios, el equipo de práctica y los estudiantes de cada año de la Carrera en el ámbito del instituto formador.

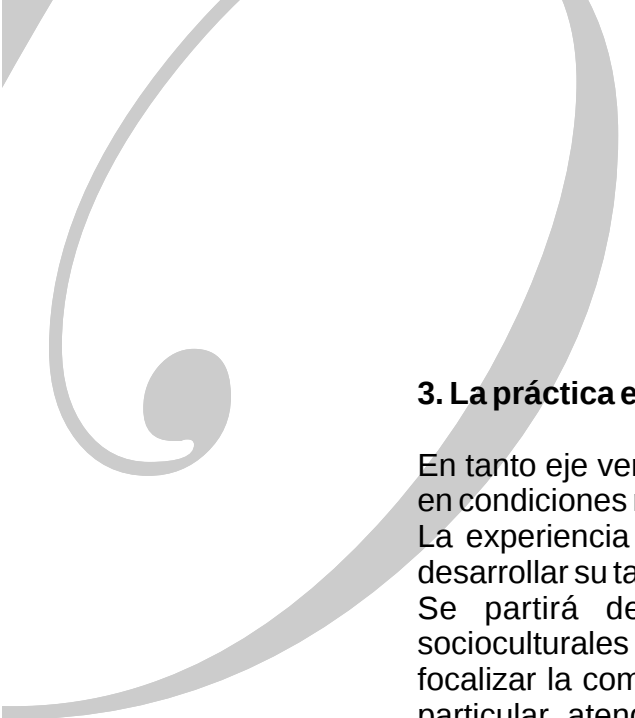
Constituyen un espacio desde donde se puedan:

- Articular la construcción teórica con las experiencias de prácticas docentes
- Propiciar encuentros de articulación de la acción y la reflexión entre los docentes entre si y los/las estudiantes practicantes, que permitan la búsqueda y creación de nuevas alternativas de intervención en el espacio escolar y social.
- Reconstruir el sentido de las instituciones educativas en relación con el contexto, abordando temas y situaciones que competen a la escuela destino, al instituto formador, a la comunidad y a la sociedad en la que se halla inmerso el futuro docente.
- Producir un *continuum* formativo que articule la formación básica con la cultura escolar.
- Abordar las particularidades de las disciplinas y el intercambio entre ellas focalizando problemáticas contextualizadas en la realidad, desde un abordaje epistemológico-pedagógico y el trabajo en equipo encaminado hacia la construcción de una referencia lingüística y un marco conceptual común.

En cada año, el Taller Integrador Interdisciplinario tendrá los siguientes ejes:

- La comunidad como espacio de formación
- La reflexión acerca del espacio escolar
- La práctica reflexiva como práctica grupal
- El posicionamiento docente

La propuesta de trabajo que se abordará en cada uno de los mismos será definida por la institución de acuerdo a sus necesidades y demandas.



3. La práctica en terreno

En tanto eje vertebrador, la práctica se desarrolla durante toda la carrera en condiciones reales, en la comunidad, en la institución y en el aula.

La experiencia en terreno le permitirá al futuro docente, comprender y desarrollar su tarea de manera contextualizada.

Se partirá del reconocimiento y análisis de las problemáticas socioculturales y la diversidad de espacios educativos, para luego focalizar la comprensión del espacio escolar en general y el del aula en particular, atendiendo los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan dentro del mismo.

Organización de la Práctica Profesional

Primer año

Práctica I: Ámbito Socio comunitario

Toma el compromiso de enriquecer la experiencia formativa conociendo instituciones de contextos sociales diversos.

Está orientado a facilitar la primera inmersión de los/las estudiantes en el campo socio comunitario.

Incluye visitas a instituciones de la sociedad civil y del estado rotando a los futuros docentes en distintos ámbitos socio-comunitarios (medios de comunicación, empresas, gremios, organizaciones no gubernamentales, servicios de salud, policía, etc.), que conforman la comunidad.

Tiene por objetivo integrar el abordaje de la diversidad desde diferentes recursos tales como narraciones de experiencias, videos, estudio de casos, entrevistas, testimonios, etc. que permitan ampliar la experiencia formativa.

1. Herramientas de la Práctica

Se realizarán dos talleres, uno en cada cuatrimestre. Para cada uno de ellos se destinarán tres meses de duración con una carga horaria de dos horas cátedras semanales, Siendo los mismos de cursada obligatorias.

Taller 1: Métodos y Técnicas de recolección, análisis y organización de información empíricas en trabajos de campo en la comunidad.

Brindará herramientas para la recolección de datos y marcos conceptuales que le permitan analizar las prácticas docentes, desde un marco institucional y del contexto social en el que se halla inmerso.

Contenidos

Abordaje interpretativo de las instituciones desde una perspectiva sociocultural.

Procedimientos de recolección de datos: observaciones, registros, entrevistas, encuestas, análisis de documentos y fuentes, relatos de vida desde un enfoque *etnográfico e investigación-acción*.

Taller 2 : Las Instituciones Educativas.

Está centrado en la realización de diversas actividades propias del ámbito institucional, que permitan analizar las distintas conceptualizaciones acerca de las instituciones escolares, para confrontarlo con el registro de las observaciones realizadas durante la concurrencia a las escuelas destino.

El futuro egresado deberá insertarse progresivamente en cada una de las tareas que implica el mundo docente como rutinas, eventos escolares y otras actividades propias del ámbito institucional.

Contenidos

Identificación de los distintos ámbitos: urbanos, suburbanos, rurales, formales, no formales.

Determinación de los diferentes ciclos: jardines maternos-jardines de infantes.

Estructura y dinámica de las relaciones formales e informales en la institución.

Actores Institucionales: Equipo de conducción. Roles y funciones. El poder, el conflicto y la concertación.

Dimensión pedagógica didáctica.

Organización y modos de participación comunitaria, previsión de los recursos.

Control de las normas, tiempos y espacios institucionales.

2. Taller Integrador Interdisciplinario

Eje: La comunidad como espacio de formación

Los contenidos y la propuesta de trabajo de este taller serán de definición institucional.

3. La Práctica en Terreno

El propósito de formación se centra en la posibilidad de visualizar otras alternativas de tareas y roles, espacios formales y no formales, de circulación del saber, de manera tal que lo educativo pueda ser visto desde una visión ampliada a lo social, a partir de prácticas no escolarizadas y acciones de experiencia social que vinculen al futuro docente con la comunidad.

Seminario (de definición institucional)

Segundo año

Práctica II: Ámbito Institucional/Curricular

Incluye visitas y participación en distintas actividades en las escuelas destino atendiendo, problemáticas socio-culturales que impactan en la realidad educativa, (características sociales, culturales, históricas del barrio).

Esta unidad curricular continúa la orientación de la Práctica I, incluyendo la participación de los/las estudiantes en actividades de responsabilidad creciente centradas en el desarrollo de observación participante, guiados por el profesor de práctica y el docente orientador.

En estos primeros desempeños docentes, la observación no debe plantearse como un registro azaroso de lo que sucede, supone una selección previa de las cuestiones sobre las que interesa volcar la atención

y una definición de los criterios de análisis que se seguirán. Lo cual no implica pautar toda la tarea por medio de guías de observación, pero sí recoger las peculiaridades de los actos que se dan. Lejos de centralizar la mirada, deberían descentralizarla, abrirla, señalar otras direcciones que las previsibles.

1. Herramientas de la Práctica

Se abordarán dos talleres y un seminario. Cada taller se desarrollará en un cuatrimestre. Destinándose para cada uno de ellos tres meses de duración con una carga horaria de dos horas cátedras semanales. Siendo los mismos de cursada obligatorias.

Taller 1: Currículum y Organizadores Escolares

Tiene como propósito central el análisis del Diseño Curricular Jurisdiccional y los Proyectos institucionales y áulicos. Así como procesos y documentaciones que organizan la vida escolar.

Incluye la implementación de un diario de ruta que acompañe el desarrollo de la práctica desde esta etapa hasta finalizar la carrera.

Contenidos

El currículum como organizador institucional. Estrategias de desarrollo en el nivel. El currículum prescripto como uno de los condicionantes de la práctica docente.

Procesos y documentaciones organizadoras de las prácticas docentes y escolares (planificaciones, agendas, registros de asistencia, legajos, cuadernos de comunicación, así como otros instrumentos de producción de información y comunicación).

Taller 2: Programación de la Enseñanza y gestión de la clase

Se incluirán en esta etapa la organización de micro-experiencia pedagógico, estudio de casos y simulaciones como experiencias formativas en el desempeño del rol que permitan la reflexión, donde se visualice lo diverso y se creen espacios de intercambio.

Contenidos

El ámbito de la práctica como espacio de aprendizaje: los contenidos, construcción metodológica y evaluación focalizadas en el nivel.

Criterios de intervención en el aula: organización didáctica de la clase.

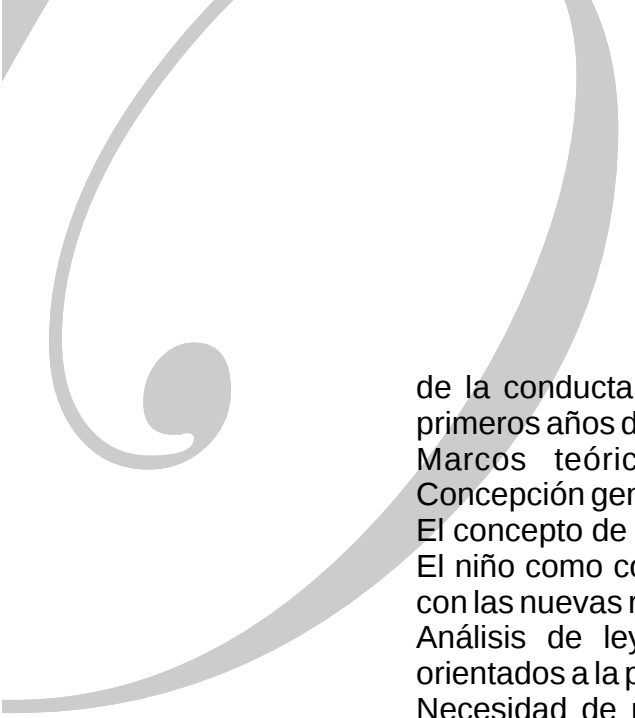
Las propuestas didácticas en cada ciclo.

Seminario: Estimulación temprana

Contenidos

La Educación Temprana como optimización de procesos educativos y como prevención para niños con patologías o en situación de riesgo socio ambiental.

Sustentos neurofisiológicos. El sistema nervioso y su actividad como base



de la conducta. Crecimiento cerebral y maduración neurológica en los primeros años de vida.

Marcos teóricos: Neoconductismo. Psicoanálisis. Psicogénesis. Concepción genética histórico-cultural. Pedagogía liberadora.

El concepto de “estímulo”. Superación de concepciones reduccionistas. - El niño como co-autor del estímulo. La Educación Temprana en relación con las nuevas representaciones sociales.

Análisis de leyes, proyectos y programas de diversos organismos, orientados a la protección de la niñez mediante la Educación Temprana.

Necesidad de reorganizar el conocimiento de las características de la etapa en función de las singularidades. Reconocimiento de las zonas de desarrollo próximo que se generan en el aprendizaje. La intencionalidad del niño. Observación de niños concretos y análisis de sus respuestas en relación con su historicidad particular.

El vínculo con el niño. Reconocimiento del potencial educativo de los padres y consideración de las modalidades de crianza y vínculo familiares. Líneas directrices que señalan los aspectos prioritarios de la estimulación en diferentes momentos del desarrollo infantil.

El contacto corporal y el diálogo tónico. Cuidados en el manejo del cuerpo del lactante. “Marcas” que se inscriben en el cuerpo infantil.

Mediaciones en la apertura infantil al descubrimiento del entorno.

Experiencias perceptivas y motrices. Actividades prelógicas. Acciones sobre los objetos: combinaciones y transformaciones.

El aporte de herramientas culturales. Los lenguajes en experiencias de comunicación.

2. Taller Integrador Interdisciplinario

Eje: La reflexión acerca del espacio escolar

Los contenidos y la propuesta de trabajo de este taller serán de definición institucional. Se sugiere la participación de los directivos de las escuelas destino y docentes orientadores puesto que la mirada en esta etapa esta centrada en la institución escolar y su contexto, posibilitando un espacio de reflexión.

3. La Práctica en Terreno

Se desarrollará en instituciones formales indagando diferentes realidades urbana, suburbana y rural a partir de la realización de observaciones participantes.

Tercer año

Práctica III: Ámbito de Laboratorio Pedagógico

Constituyen las primeras prácticas institucionalizadas comenzando con las Ayudantías Pedagógicas para lo cual se propone el trabajo en

parejas, tendientes a la programación y desarrollo de clases específicas de los/las estudiantes en las aulas, con la guía activa del profesor de práctica y el docente orientador, rotando en contextos institucionales diferentes.

Siguiendo el criterio planteado para la articulación de las unidades curriculares de este campo, recordemos que se trata de incluir a los/las estudiantes en actividades pedagógicas, con una responsabilidad creciente.

Para ello se los debe involucrar en tareas como el diseño, desarrollo y evaluación de secuencias de trabajo para la enseñanza de determinados contenidos; proveyendo a los futuros docentes de esquemas conceptuales y prácticos que les posibiliten aprender a enseñar reflexionando y cuestionando sus propios saberes.

1. Herramientas de la Práctica

Se abordarán dos talleres y un seminario. Cada taller se desarrollará en un cuatrimestre. Destinándose para cada uno de ellos tres meses de duración con una carga horaria de dos horas cátedras semanales. Siendo los mismos de cursada obligatorias.

Taller 1: Coordinación de grupos de Aprendizaje

Brindará un espacio desde el cual se puedan analizar los procesos de dinámica grupal observados en las prácticas y adquirir herramientas conceptuales y prácticas permitiéndoles entender los procesos grupales que le posibiliten seleccionar e implementar estrategias de trabajo grupal.

Taller 2: Evaluación de los aprendizajes-técnicas y recursos de evaluación

Posibilitará que los futuros docentes se formen en el análisis y diseño de estrategias, modalidades e instrumentos de seguimiento y evaluación de los distintos tipos de aprendizaje.

Requiere la adquisición de habilidades para la recopilación, organización y registro de información de los procesos de aprendizaje.

Seminario de Políticas, Legislación y Administración del trabajo escolar.

Contenidos

Estado y políticas públicas. Rol del Estado en la regulación, gestión y financiamiento de la educación.

Bases legales del Sistema Educativo Argentino y del Sistema Educativo Provincial. Fundamentos de la Política Educativa de la Jurisdicción y del Nivel.

Marcos conceptuales y marcos legales vigentes referidos a Política, Legislación y Organización del trabajo docente en instituciones formales; no formales; ONG.

Leyes y estatutos: Ley de Educación Nacional N° 26.206: Ley Provincial de

Educación N° 1470; Ley Integral del Aborigen N° 426; Estatuto del Docente Formoseño Ley N° 931. Deberes y derechos. Junta de Clasificación. Régimen de Licencias y franquicias.

2. Taller Integrador Interdisciplinario

Eje: La Práctica reflexiva como práctica grupal.

Los contenidos y la propuesta de trabajo de este taller serán de definición institucional.

3. La Práctica en Terreno

Constituyen las primeras prácticas en las salas. Programación y desarrollo de clases específicas de los estudiantes en las salas con la guía activa del profesor de práctico y el docente orientador.

Cuarto año

Práctica IV: Ámbito Áulico

Residencia Pedagógica: Práctica Integral en los ciclos del Nivel Inicial

La residencia es el espacio de articulación pedagógico didáctico, donde el alumno, situado contextualmente, desarrolla todos los componentes curriculares de cada unidad curricular específica en cada ciclo y nivel, ejerciendo su rol de formador y constructor de su propia biografía profesional.

Estas experiencias constituyen una unidad formativa en la cual los trabajos en la realidad educativa deberán articular los conocimientos y saberes que les brindan las áreas disciplinares que constituyen la currícula de la educación inicial.

Incluye instancias dirigidas a compartir, presentar y debatir experiencias referidas a la producción de conocimiento sistematizado, de su inclusión en el sistema y de regulaciones prácticas: ateneos, presentaciones, intercambios, exposiciones y distintas modalidades de conocimiento público.

1. Herramientas de la Práctica

Elaboración e implementación de proyectos de aula.

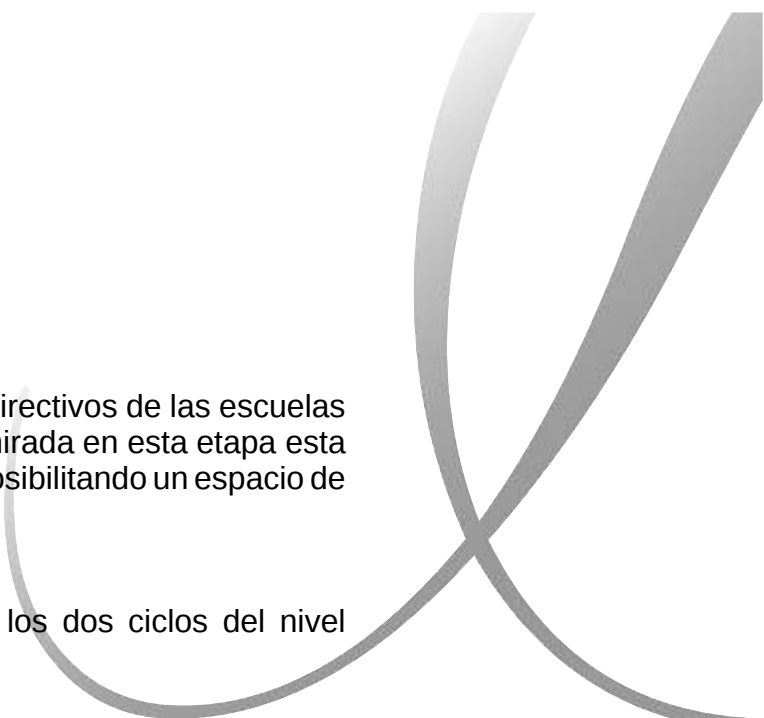
Sistematización de experiencias.

La reflexión antes, durante y después de la acción. Análisis y reflexión grupal de las prácticas implementadas.

2. Taller Integrador Interdisciplinario

Eje: El posicionamiento docente.

Los contenidos y la propuesta de trabajo de este taller serán de definición



institucional. Se sugiere la participación de los directivos de las escuelas destino y docentes orientadores puesto que la mirada en esta etapa esta centrada en la institución escolar y su contexto, posibilitando un espacio de reflexión.

3. La Práctica en Terreno

Residencias pedagógicas. Práctica integral en los dos ciclos del nivel inicial.



“ Índice

1. Presentación	1
2. Consideraciones acerca del Sujeto y su Contexto	14
3. Conceptualizaciones acerca de la Profesión Docente	17
4. Perfil del Egresado	22
5. Hacia una Pedagogía de la Formación	25
6. Currículo	28
7. Organización del Diseño Curricular de la Formación Docente	30
8. Campo de la Formación General	37
9. Estructura Curricular	65
10. Campo de la Formación Específica	69
11. Campo de la Práctica Profesional	127



[DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL] Formación Docente Inicial

Nomina de Profesores asistentes a la consulta sobre el primer borrador de los
Diseños Curriculares de la Formación Docente Inicial
Santa Isabel - Junio de 2008

Coordinadores de mesas de trabajo

Coordinador	Area - Disciplina
Alberti, Paola	Tic
Arrieta, Carlos	Matematica
Barijho, Tomás	Artes Visuales
Cardini, Agustín	Formacion General
De la Merced, Maria del Pilar	EIB
Delgado, Nora	Ciencias Sociales
Nitzlader, Lorena	Ciencias Naturales
Paredes, Noemí	Formación General
Polo, Silvia	Formación General
Saguier, Soraya	Lengua
Scheidegger, Cristina	Educación Física
Suárez, Elba Magdalena	Lengua
Tumburús, Lilian	Práctica Profesional
Villada, María Inés	Lenguaje Musical
Wellig, María	Práctica Profesional

[DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL] Formación Docente Inicial

Nomina de Profesores asistentes a la consulta sobre el primer borrador de los
Diseños Curriculares de la Formación Docente Inicial
Santa Isabel - Junio de 2008

Equipos Técnicos

Equipo	Docente - Participante
Modalidad Especial	Suárez, Viviana Graciela González, Norma Nicoláas, Liliana
Educación Primaria	Flaska, Roxana Sotelo, Patricia
Educación Inicial	Goiburu, Adriana Fernández, Karina Pereira, Maria Angélica Mendoza, Marisa
Educación Secundaria	Álvarez, Elsa Sagui, Soraya
Equipo Técnico DES	Ayala, Omar Batalla, Olga Cieza, Silvia Noemí Crosa Palavecino, Roxana Daldovo, Elba Beatriz Florentín, Sonia Goretta, Aurelia Reené Jojot, Mirna Orué Ferreira, Maria Estela Pérez, Alicia Peñarol Mendéz, Viviana Scheidegger, Cecilia Torres, Norma Graciela

[DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL] Formación Docente Inicial

Comina de Profesores asistentes a la consulta sobre el primer borrador de los
Diseños Curriculares de la Formación Docente Inicial
Santa Isabel - Junio de 2008

Institutos Interior y Capital

Instituto	Área - Disciplina
Misión Laishí	Marín, Rosa Fruttero, Liliana Giménez, Prisca
Villafañe	Mola, María Cristina Narge Nalerio, María Teresa Colman, Adrian
Villa Dos Trece	Guerra, Mirta Haydeé López Pereira, Pablo A. Yorda, Teresa
El Colorado	Galli, Marta Mariel Demchuk, Emilia Urriste, Guillermo Miguel
Pirané	Chávez, Orlando N. Maher, Eduardo Fernandez, Norma
Comandante Fontana	Romero, Nélide Patricia Alvarenga, José Luis Ñañez, Roxana
Ibarreta	Pereira, Blanca Maldonado, Ramón Maidana Vazquez, María
Estanislao del Campo	Castillo, Dorys E. Scatolaro, Mario Daniel Reinoso, Sandra

[DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL] Formación Docente Inicial

Nomina de Profesores asistentes a la consulta sobre el primer borrador de los
Diseños Curriculares de la Formación Docente Inicial
Santa Isabel - Junio de 2008

Institutos Interior y Capital

Instituto	Área - Disciplina
Las Lomitas	Curestis, Viviana De Giovani, Rosana Vidal, Alejandra Trnovsky, Sofia
Ingeniero Juárez	Ibañez, Claudia C. Valdez, Néstor Alfredo Benítez, María de la Nieves
El Potrillo	Martínez, Elena Cristaldo, Adolfo Short, Cristina
Clorinda	Llerandi, Graciela Noemí Marchi, Jorge Luis Ruiz Díaz, Arnaldo
Laguna Nainck	Morínigo, Gladis Medina, Carlos Alberto Jara, Eugenio Orlando
Riacho He-Hé	López, Norberto Coronel Olga Quintana Sulma
Laguna Blanca	Quiñonez, Norma Silvia Galeano, Sonia Elizabeth Arca, Rosa Fermina
El Espinillo	Bordón, Marcelo González, Ramona C. Giménez, Alejandra

[DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL] Formación Docente Inicial

Comina de Profesores asistentes a la consulta sobre el primer borrador de los
Diseños Curriculares de la Formación Docente Inicial
Santa Isabel - Junio de 2008

Institutos Interior y Capital

Instituto	Área - Disciplina
Gral. Belgrano	Gamarra, Antonia Vanzán, Daniel Guillermo Valderrama, Miguel
Gral. Güemes	Ortiz, Walter Almirón Raúl Almirón Antonio
San Martín 2	Jara, Antonio Ceferino González, Jovita Esther Cuellar, Irma Noemí
Pozo del Tigre	Suárez, Ilsa Edith Lezcano, Susana Rosa Cruz, Delia Liliana
Nivel Inicial	Ramírez, Liliana Cáceres, María Gómez, María Del Carmen Delgado, Nora
Educación Física	Polo, Estela Juliana Fernández, Pedro E. Verón, Alberto A.
FAC	Arauz, Elisa Rodas, Gloria Arévalo, Lucila
ISA	Villada, María Inés Tumburús, Lilian Barijho, Tomás

[DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL] Formación Docente Inicial

Nomina de Profesores asistentes a la consulta sobre el primer borrador de los
Diseños Curriculares de la Formación Docente Inicial
Santa Isabel - Junio de 2008

Institutos Interior y Capital

Instituto	Área - Disciplina
ISPAF	González, Catalina Foltz, Dina del Carmen Torres, Sergio Antonio Tomaipitinka, Mónica Robledo, Walter
Escuela Normal	Quiñones, Mónica Edith Falcón, Nora
Santa Catalina Ñ 6 - Clorinda	Cárdenas, Manuel Nasch, Silvia Olmedo, Lourdes
San José Ñ 12 - Comandante Fontana	Paz, Maria Mercedes Ayala, Irma Luisa Carol, Nélica Genoveva
San José Ñ15 - Clorinda	Torres, Olga Ayala, Gloria R. Román, Lucio



Paseo Costanero [F O R M O S A]