



Dirección General de Educación Superior
La Rioja



Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

DISEÑO CURRICULAR PARA LA EDUCACION SUPERIOR

PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL

Provincia de La Rioja



Dirección General de Educación Superior
La Rioja



Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

Provincia de La Rioja

Autoridades

Gobernador

Dr. Luis Beder Herrera

Vice Gobernador

Prof. Teresita Luna

Ministro de Educación Ciencia y Tecnología

Lic. Walter Flores

Secretaria de Gestión Educativa

Lic. Rita Abdala

Secretario de Coordinación Administrativa

Prof. Gustavo Varas



Dirección General de Educación Superior
La Rioja



Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

Directora General de Educación Superior

Lic. Rita Taquia (2008)

Lic. Nicolás Horacio Gallardo (2009)

Equipo de Trabajo

Diseño Curricular de la Formación Docente

Profesorado de Educación Inicial

Coordinación General

Lic. Domingo Funes (2008)

Lic. Claudia Ayán (2009)

Asesora Pedagógica Curricular

Prof. Mercedes Cabral Barros (2008)

Lic. Mabel Astorga (2009)

Asesora Externa del Diseño Curricular

Lic. María Inés Nazar

Marco Referencial del Diseño

Lic. Pamela Verasay – Lic. Maria Eugenia Alanis

Especialistas



Dirección General de Educación Superior
La Rioja



Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

■ **Didáctica General**

Lic. Maria Ana Giaccaglia – Lic. Patricia De la Fuente

■ **Pedagogía – Historia de la Educación Argentina**

Lic. Maria Eugenia Alanis

■ **Psicología Educacional**

Lic. Mabel Astorga

■ **Sociología de la Educación**

Soc. Jorge Cúneo – Soc. Laura Guzmán

■ **Filosofía**

Lic. Duilio López

■ **Ética y Formación Ciudadana**

Lic. Nicolás Rizzo

■ **Lengua y Literatura**

Prof. Nora Liliana Rodríguez (2008)

Prof. Nora Hende (2009)

■ **Matemática**

Prof. Marta Genre – Prof. Maria Elena Olmedo Parco



■ Ciencias Naturales

Prof. Maria Luisa Palazzi – Prof. Raquel Trigo (2008)

Prof. Silvia Bozzi (2009)

■ Ciencias Sociales

Lic. Domingo Funes- (2008)

Prof. Eduardo Toledo (2009)

■ Lenguajes Artísticos

Lic. Diana Guzmán

■ Tecnologías de la Información y la Comunicación

Lic. Santiago Areosa – Prof. Adriana Maza

■ Práctica Docente

Lic. Nidia Gómez – Prof. Amalia Mercado – Prof. Maria Elena Pugliese – Prof. Mercedes Cabral Barros – Lic. María de los Ángeles Brígido

■ Educación Física

Lic. Mónica Jocker

■ Educación Especial

Lic. Sylvia Núñez

■ Investigación Educativa

Lic. María de los Ángeles Brígido

■ Nivel Inicial



Docentes ISFD Pedro Ignacio de Castro Barros – Capital

Marta Guggisberg – Graciela Güell Ruiz – Ángela Salas – Eva Isabel Ortiz – Olga vallejo – Alejandra Rodríguez – Analía Espinosa – Liliana Díaz –

▪ Compaginación General del Diseño:

Prof. María Magdalena Albornos

Durante el proceso de elaboración del Diseño Curricular participaron en Jornadas de Trabajo y Talleres por cada Unidad Curricular, Directivos, Jefes de Formación Inicial, Supervisores de Nivel, Equipos Técnicos de Nivel Inicial y de Nivel Primario, y Docentes de todos los Profesorados para Nivel Inicial y para Nivel Primario de la Provincia de La Rioja.

1. MARCO GENERAL

1.1 Marco Político Normativo

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 en el artículo 37° establece que tanto el estado nacional como las provincias *“tienen competencia en la planificación de la oferta de carreras y de postítulos, el diseño de planes de estudio”* entre otras regulaciones específicas aplicables a los Institutos de Educación Superior. Por su parte en el artículo 71° la Ley establece que la autoridad educativa nacional junto al Consejo Federal de Educación acordarán: *“a) Las políticas y los planes de formación docente inicial. b) Los lineamientos para la organización y administración del sistema y los parámetros de calidad que orienten los diseños curriculares. c) Las acciones que garanticen el derecho a la formación continua a todos/as los/as docentes del país, en todos los niveles y modalidades, así como la gratuidad de la oferta estatal de capacitación”*.

En el artículo 76° la Ley crea, en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, al Instituto Nacional de Formación Docente como organismo regulador de la formación docente en todo el país y responsable entre otras acciones de *“Promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua”*.



En el contexto de ésta legislación nacional, es que se produce en el ámbito del Consejo Federal de Educación, del que la Provincia de La Rioja es miembro integrante, la Resolución N° 24/07 la cuál se constituye en el marco *“regulatorio y anticipatorio de los diseños curriculares jurisdiccionales y las prácticas de formación docente inicial”*. De ese modo se promueve el desarrollo de una política curricular que *“fortalezca la integración nacional del currículo de formación docente apoyando la coherencia y calidad de las propuestas de formación en todo el territorio”* nacional.

En este sentido, los Lineamientos Curriculares Nacionales, otorgan integración, congruencia y complementariedad a la formación inicial como un modo de asegurar niveles de formación y de calidad equivalentes en todas las jurisdicciones del país.

Es en ese marco político y normativo que la Provincia de La Rioja como un modo concreto de articular su política de formación docente al sistema nacional, establece criterios políticos y normativos de alcance jurisdiccional que orientan la política curricular tanto en los procesos de diseño como en los de desarrollo y evaluación de las currículas.

La Resolución N° 1038/08 del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Provincia de La Rioja, establece como marco normativo para la formación docente inicial y para la política curricular en particular, los documentos: *“Definiciones políticas para la formación docente inicial y continua en la Provincia de La Rioja”* y *“Lineamientos Curriculares Provinciales para la Formación Docente Inicial”* como un modo de garantizar, la articulación política y normativa provincial con la política nacional de formación docente.

El diseño y desarrollo curricular constituye una práctica pedagógica y por lo tanto social en la que se expresan diferentes visiones y dimensiones acerca de los sujetos, de la cultura y de la sociedad, por lo tanto promueve hacia el interior de las prácticas docentes la necesidad de establecer articulaciones entre ideales y realidad como un modo participativo de construir un proyecto educativo.



Se considera que el proceso de desarrollo curricular es un continuo y simultáneo movimiento que se retroalimenta en la práctica y en la dinámica propia de los desarrollos institucionales como fruto de un diálogo permanente con las prácticas docentes.

El presente Diseño surge de la producción del equipo técnico jurisdiccional en consulta con los/las docentes (profesores/as, directivos, supervisores, equipos técnicos del nivel para el que se forma) de educación superior de todos los profesorados de la Provincia de La Rioja. Entre otros aportes que constituyen los antecedentes del Diseño Curricular, se destacan: a) Documentos curriculares elaborados en encuentros jurisdiccionales de la región Nuevo Cuyo, como instancias de diálogo e intercambio académico, b) Los proyectos curriculares vigentes hasta el presente y los informes que los diferentes I. S. F. D. de la provincia desarrollaron respecto a contenidos, perfil del egresado y niveles de logros alcanzados por los alumnos; c) Procesos de consulta y Jornadas de trabajo con directivos y jefes de formación inicial de todos los profesorados de la provincia; d) Jornadas de Trabajo con docentes de los distintos campos de formación; e) Talleres para la elaboración de cada unidad curricular con la participación de docentes de educación superior de todos los profesorados de la jurisdicción, f) observaciones y relevamientos realizados por equipos técnicos provinciales.

El presente Diseño Curricular Jurisdiccional, se constituye en el segundo nivel de concreción curricular, al contener el plan provincial para la formación docente inicial en el Profesorado de Educación Inicial. Su aplicación en todos los Institutos Superiores de Formación Docente de la Provincia que cuenten con el Profesorado en Educación Inicial, garantiza – como lo señalan los Lineamientos Provinciales “ *el fortalecimiento de la integración jurisdiccional y nacional del currículo de formación docente*” aportando en todos los casos para lograr la congruencia y complementariedad necesarias que “*aseguren niveles de formación y resultados equivalentes en todos los profesorados de la jurisdicción; lograr mayor articulación para facilitar la movilidad de los estudiantes durante la formación, entre las carreras y también entre las distintas jurisdicciones del país; asegurándose de este modo el reconocimiento nacional de los títulos de los egresados*” (Lineamientos Curriculares Provinciales).

El Sistema Formador. Funciones. La Formación Inicial.



Entre las definiciones políticas asumidas por la Provincia de La Rioja, a través de la Resolución N° 1038/08 (M. E. C y T.), se consigna que *“El Sistema Provincial de Formación Docente se integra con todos los Institutos Superiores de Formación Docente de gestión estatal y privada reconocidos oficialmente por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de La Rioja y acreditados debidamente ante al Instituto Nacional de Formación Docente.”* Este sistema formador provincial, se articula política, curricular e institucionalmente con todo el sistema educativo provincial y nacional a través de las estrategias de intervención que la autoridad educativa provincial define y aplica a través de la Dirección General de Educación Superior (Res.1038/08)

En concordancia con la política nacional de formación docente, el sistema formador provincial contribuye a la *“integración y cohesión del sistema de formación docente nacional”* considerando prioritarias las áreas de Desarrollo Institucional, Desarrollo Curricular y Desarrollo Profesional. Del mismo modo se consideran sustantivos para el sistema formador provincial los aportes que desde hace varios años se realizan en los I. S. F. D a través del área de Evaluación e Investigación, generando condiciones validadas científicamente para la toma de decisiones.

La aplicación del presente Diseño Curricular promueve la generación de nuevas culturas institucionales en cada uno de los I. S. F. D. La organización del diseño posibilita el desarrollo de articulaciones institucionales con sentido político y pedagógico entre los I. S. F. D y con todas las organizaciones comunitarias que participan en el desarrollo sociocultural y educativo de sus zonas de influencia.

La recreación de una nueva cultura institucional en el sistema formador debe acompañar el desarrollo de todo el sistema educativo provincial atendiendo a sus requerimientos, desde los cambios más coyunturales hasta las propuestas más estructurales. Pensar este sistema formador para la provincia, exige fortalecer la organización político institucional de cada I. S. F. D. y consolidar vínculos institucionales fuertemente sostenidos con todo el sistema educativo formal y no formal.

La política curricular del sistema formador no se agota en la aplicación del Diseño Jurisdiccional, sino que se consolida en las relaciones institucionales que cada I. S. F. D genere a través de la disponibilidad para establecer un diálogo permanente con las políticas



educativas, estableciendo nuevos y diferentes modos de vincularse con las escuelas de los distintos niveles y modalidades y con los procesos de transformación de las instituciones y sus docentes.

El Ministerio de Educación de la Provincia sostiene en sus definiciones políticas adhiriendo a la política nacional que *“La integración política e institucional del sistema educativo se logrará cuando el sistema formador sea capaz de reconocer a las escuelas como participantes activos en la formación de docentes; cuando las escuelas estén dispuestas a trabajar articuladamente con las instituciones de formación docente, y cuando se promueva desde el sistema formador la integración a sus proyectos formativos, de otras instituciones que participan directa o indirectamente de la formación docente”*

Esta integración del sistema formador debe ser el resultado de un proceso gradual que implique *“progresar con las instituciones desde una situación presente donde cada una desarrolla sus tareas en el marco de una agenda contenida en el curriculum o el plan institucional, hacia la construcción de una perspectiva compartida de las acciones y hacia una mayor identificación y complementación de los distintos niveles, instituciones y actores que intervienen en la formación de maestros y profesores”* tal como se sostiene en la Res. 30/07 del Consejo Federal de Educación.

Esta búsqueda de integración del sistema formador, no se plantea como objetivo la unidad en si misma, sino para posibilitar sustantivamente la mejora en la calidad de los aprendizajes de los niños/as, jóvenes y adultos del sistema educativo. La integración mediante fuertes articulaciones institucionales, sociales y políticas posibilita la ampliación de las experiencias de aprendizaje para todos los alumnos/as del sistema.

Un sistema formador dinámico y flexible, que se adecua permanentemente a los requerimientos del sistema educativo y social, amplía naturalmente sus funciones para insertarse a la comunidad mediante múltiples articulaciones de sentido pedagógico y político, arraigado fuertemente en su función principal que es la formación (inicial y permanente) de los docentes del sistema educativo.



Este sistema formador, posibilita la adecuación de cada I. S. F. D a los requerimientos formativos del sistema educativo provincial en general y de su zona de influencia en particular, posibilitando el desarrollo de las capacidades y potencialidades instaladas, o la preparación y capacitación institucional para requerimientos formativos nuevos. Es decir que las funciones del sistema formador serán aquellas *“alternativas más adecuadas a las necesidades de la formación inicial y permanente de los docentes del sistema y a la producción de saberes sobre la tarea docente y la formación”* (Res.30/07 C. F. E)

En el contexto de este sistema formador dinámico, flexible, en permanente movilidad para mejorar siempre la calidad en los aprendizajes, la formación inicial adquiere una importancia sustantiva pues es la que debe posibilitar a los docentes en formación el desarrollo de estrategias de intervención en todas las dimensiones de la escuela, tanto en lo institucional como en el aula. Por eso en los lineamientos provinciales se sostiene que *“La formación docente inicial en la Provincia de La Rioja, tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo provincial y nacional y la construcción de una sociedad mas justa, promoviendo la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con las culturas y las sociedades contemporáneas, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos”*, en concordancia con lo expresado en la Ley de Educación Nacional.

La formación inicial en el sistema formador provincial, asume la responsabilidad de considerar a la docencia como una práctica de mediación cultural reflexiva y crítica, que posibilita a los docentes en formación el desarrollo de capacidades que les permitan intervenciones de enseñanza que potencien las capacidades de aprendizajes de los alumnos a través del reconocimiento de las múltiples formas de aprender. También se considera que la formación inicial debe promover el aprendizaje de un trabajo profesional institucionalizado, es decir de un trabajo que se desarrolla en el marco de un contexto sociopolítico en el que se construyen colectivamente intereses públicos, se comparten aspiraciones y derechos sociales. Por eso el docente en formación debe necesariamente, construir autonomía, responsabilidad profesional y autoridad pedagógica que le permitan tomar genuinas decisiones personales como una actividad comprometida, enriquecedora, que posibilite el desarrollo de espacios de



Dirección General de Educación Superior
La Rioja



Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

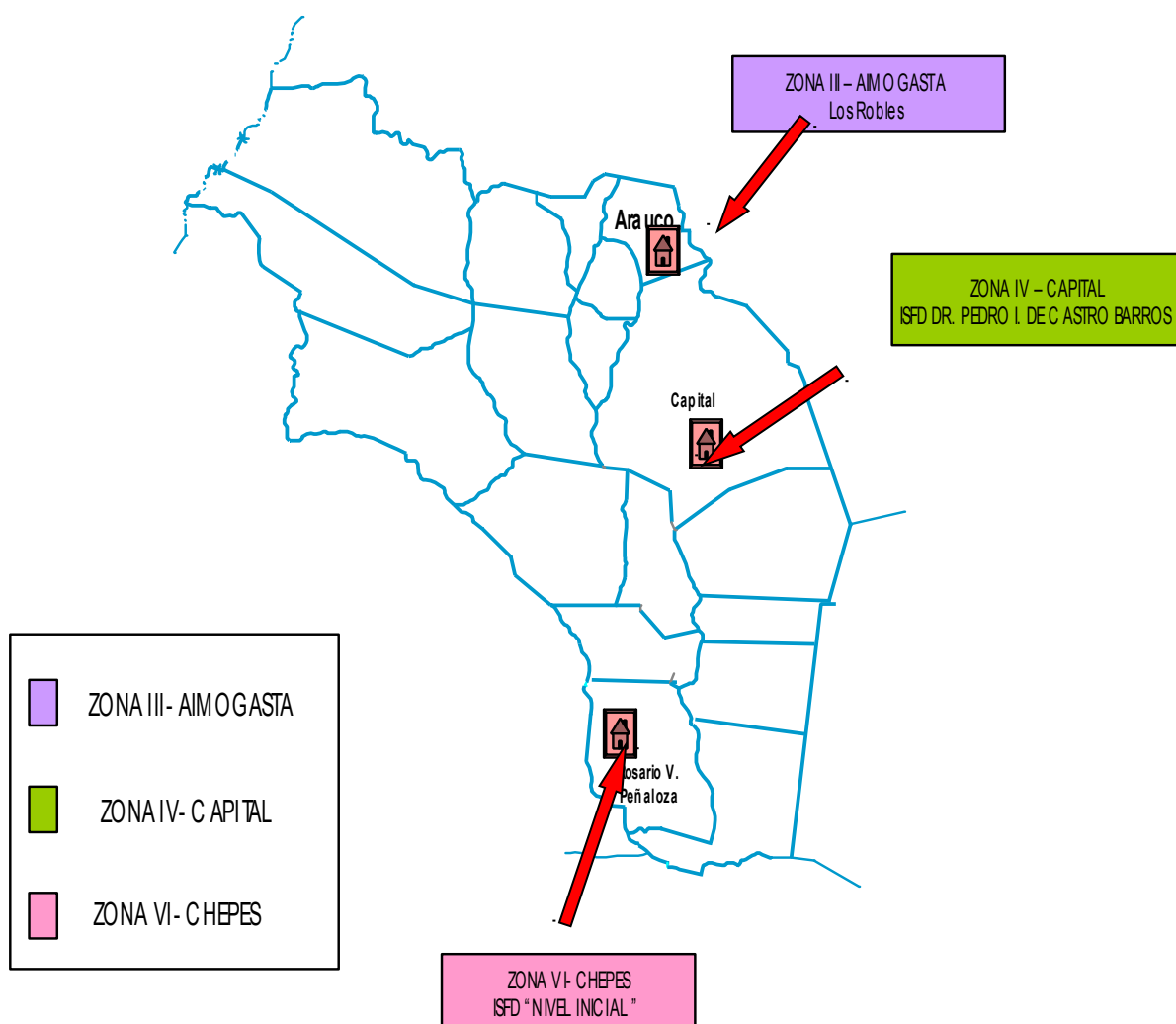
interacción escolar en los que se privilegie la conformación de equipos por sobre el trabajo individual. Esta autoridad pedagógica implica la capacidad del docente en formación, para poner el conocimiento a disposición de sus alumnos bajo la forma más apropiada al contexto sociocultural del hecho educativo.



Dirección General de Educación Superior
La Rioja

Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

2. DISTRIBUCIÓN DE LOS INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE POR ZONA





3. La Formación Docente para la Educación Inicial

La infancia es una construcción histórico social articulada en construcciones históricas subjetivas y, por lo tanto, el modo como pensamos y construimos socialmente los primeros años de vida adquiere un lugar de trascendencia social.

Los niños no sólo necesitan solícitos cuidados, sino también buenas oportunidades para desarrollar todo su potencial e ingresar en la cultura de una manera activa, creativa y en concordancia con sus necesidades y posibilidades.

Esas buenas oportunidades, en el mejor de los casos, se anticipan y organizan sobre la base de principios pedagógicos, sociales y éticos, de concepciones o supuestos acerca de la niñez, del aprendizaje, de la institución educativa, etcétera.

Propicia para las identificaciones y para las metáforas, la niñez es siempre un punto de referencia de teorías, disciplinas y prácticas, lo que le agrega complejidad como campo de estudio e investigación.

Teniendo en cuenta el entramado de teorías, disciplinas y prácticas, la institución formadora debe propender a que el futuro docente de nivel inicial construya competencias para abordar las problemáticas y temáticas de los primeros años de vida, las vicisitudes del proceso de subjetivación, las características del desarrollo infantil y las prácticas de crianza, de educación, en el ámbito de las familias y las instituciones.

Los docentes deben encarnar ese espacio imprescindible para la constitución del sujeto humano, espacio propiciatorio y proveedor, de indefensión y fragilidad, al mismo tiempo que de desarrollo y potencialidad, de tensión entre la sobredeterminación–indeterminación y el potencial de transformación, que pone en juego los grados de dependencia y de libertad.

En esa indagación de la cultura en que esa subjetivación-socialización se despliega, es necesario trabajar para que estos primeros años de vida se desenvuelvan hacia sus mejores



posibilidades, para ello hay que ser capaz de posicionarse en las encrucijadas de políticas sociales y generar alternativas ante sus insuficiencias. Para ello, hay que mirar las prácticas desde otras perspectivas, ir al encuentro de los enfoques clínicos de la pedagogía, aquellos que centran su atención en *la “otra escena”* que conciben las relaciones pedagógicas no sólo desde sus aspectos observables, con el objeto de comprender los procesos emocionales que ínter juegan en las relaciones del aula.

Entender los enfoques institucionales para iluminar y ver los atravesamientos de las prácticas, desocultar las naturalizaciones cotidianas que legitiman una forma de hacer las cosas otorgándole la condición de hechos naturales y por tanto inevitables.

Para ello, desde la etapa de la formación hay que apostar a la construcción del saber de los futuros docentes, instalarlos en el reconocimiento de su capacidad para reflexionar, comprender y transformar su práctica. Y fundamentalmente, ofrecerles la oportunidad de hacerlo desde el Instituto Formador, permitiéndoles el análisis de dispositivos institucionales facilitadores de la emergencia de las problemáticas y no de su silenciamiento o naturalización. Una de las finalidades primordiales es desarrollar conocimientos potentes en los estudiantes, como respuesta a la preocupación por el tema de la calidad y su incorporación a la agenda social y política. Sin estos conocimientos sería imposible construir una sociedad más justa.

Es en el Nivel Inicial, como institución abierta a los niños, a la familia, a la comunidad, el espacio que se propone atender al individuo desde una concepción que entiende al sujeto como una totalidad integrada e indivisible. Nivel Inicial que se articula con el Primario sin desdibujar su identidad específica, como otro de los niveles de enseñanza cumpliendo objetivos y contenidos que les son inherentes.

El Nivel Inicial es un espacio institucionalizado de enseñanza y aprendizaje, donde socialización y juego se conjugan con la apropiación de contenidos educativos por parte del niño. El niño a través del juego ha de poder dominar la experiencia, para ello, el docente podrá presentar al medio ambiente como medio maleable. Allí la subjetividad debe poder encontrar formas en las cuales el aprendizaje se constituya en otra actividad psíquica placentera. Así, el aprendizaje se plantea también como creatividad. El contexto escolar se constituye “per se” en un transformador natural y necesario de toda actividad que en él se desarrolla. En él se



plantean objetivos y contenidos que les son propios, pero conjugando el afecto, la contención, el cuidado con la oferta pedagógica.

Hoy, se plantea en algunos círculos académicos la discusión de primarizar o no el nivel inicial, lo que trae aparejado, por un lado, principalmente la preocupación por los contenidos a enseñar, problemática didáctica que no hay que desmerecer y, por otro lado, el temor compartido por padres y docentes: “que ya no habría lugar para el juego”. Al respecto, es importante hacer algunas consideraciones:

- La Educación Inicial es la comprendida entre los cero y los cinco años, en la cual los docentes en formación privilegian el tratamiento de unidad pedagógica como dispositivo envolvente de singularidades y transformaciones inherentes a las infancias.
- En los dos ciclos del Nivel Inicial: Jardín Maternal y Jardín de Infantes, se deben contemplar abordajes y perspectivas específicas. Los docentes en formación deben incorporar y discutir marcos teóricos que les permitan elaborar, revisar y sostener criterios con el fin de organizar los jardines y las prácticas que se desarrollan en ellos, así como discutir y exigir políticas sociales y educativas públicas acordes con estas necesidades.
- Hay que trascender el mero asistencialismo cuidando de no trasladar las coordenadas de instituciones educativas pensadas y organizadas para otros niveles a las instituciones educativas para la edad temprana, en este caso al Jardín Maternal.
- Hay que tener en cuenta que junto al carácter asistencial y pedagógico debe fomentarse el carácter fuertemente preventivo en salud y educación en los Jardines Maternales.
- El docente en formación debe en función de las particularidades de los sujetos del nivel, mediatizar la cultura, seleccionando y organizando el contenido escolar. Debe ser capaz de instalar su territorio de influencia, y encauzar la voluntad explícita de enseñar organizando, propuestas pedagógicas, entre otras propuestas lúdicas. En ese entramado, la intervención del docente provoca diversos grados de actividad auto-estructurante en los niños e intentan desarrollar diferentes grados de autonomía, capacidad de decisión, organización, investigación, etc. Los niños le pueden adscribir



mayor o menor potencialidad lúdica a la propuesta efectuada por el docente, a su vez el docente puede anticipar, suponer o formular hipótesis acerca de qué elementos necesita contener su propuesta, a efectos de que resulte movilizadora y potenciadora del aprendizaje significativo, sostenido desde lo lúdico.

- El docente en formación debe prepararse para proyectar variadas y significativas propuestas lúdicas-pedagógicas, promoviendo un proceso de interacción, que favorece que los alumnos se apropien de distintos modos de conocimiento: científico, artístico, expresivo, corporal, literario. Para ello, desde la institución formadora se deben fomentar miradas conjuntas y simultáneas sobre la realidad, desde cada uno de los espacios curriculares, miradas que interactúan y se modifican unas a otras, a las que identificamos como miradas multidisciplinares.

En consonancia con la política educativa nacional se pretende una formación integral de los futuros docentes de Nivel Inicial que los conduzca a la construcción de identidad como profesionales, como ciudadanos comprometidos con una cultura de trabajo colegiado que les posibilite la toma de decisiones curriculares ajustadas a los sujetos, las disciplinas y los contextos.

Un diseño curricular flexible e integrado que a partir de recuperar las experiencias y saberes de las trayectorias previas de los futuros docentes pueda articular la teoría y la práctica en la experiencia formativa.

En este sentido se espera que las instituciones formadoras participen del proceso de desarrollo curricular como aquella instancia que concretiza la transformación en una revisión permanente de las prácticas de formación.



3.1. Propósitos de la Carrera

La formación docente para la educación inicial en la Provincia de La Rioja, se propone:

- La construcción de un docente profesional de la enseñanza, pedagogo y trabajador cultural, capaz de intervenir participativamente en el desarrollo colegiado de la práctica docente y de los discursos políticos-pedagógicos vigentes. Un pedagogo que pueda reflexionar sobre su práctica y proponer innovaciones que redunden en la calidad de procesos pedagógicos y de la gestión.
- La formación de un docente capaz de concebir y crear distintos dispositivos ajustados al tratamiento de las múltiples diversidades presentes en el aula, incentivando los aprendizajes de los alumnos/as, involucrándolos activamente en sus procesos de aprender y promoviendo la intervención socio-comunitaria.
- La construcción de la identidad docente como un propósito de la política educativa que recupere y fortalezca con nuevos significados la función político-social de la profesión docente, que se constituye asimismo en transformadora de la educación en pos de lograr una sociedad con firmes sentimientos de justicia social.
- El desarrollo de una profesión comprometida con la tradición histórica cultural de la provincia y del país, que fundamente su autoridad pedagógica en su responsabilidad ante la enseñanza, el aprendizaje y sus resultados; en propuestas educativas integrales y en el compromiso de su autoformación.
- La formación de un docente capaz de cuestionar permanentemente el status del saber a través del ejercicio de valores y actitudes enraizadas en la tradición escolar y social, que sea capaz de incorporar la tecnología a su



práctica docente; y de internalizar en su ser el respeto por la diversidad natural, social y cultural favoreciendo la construcción de una ética del saber al servicio de la dignidad humana.

- La formación de un docente capaz de hacer de la transmisión un ejercicio de inscripción de los sujetos en la cultura, pivotando la construcción de subjetividades libres y autónomas, a través de la organización de espacios y tiempos institucionales flexibles.

4. MARCO REFERENCIAL DEL DISEÑO CURRICULAR

4.1. Introducción

Los fenómenos educativos se desenvuelven en contextos donde factores económicos y políticos, culturales y sociales, de intereses e ideologías diferentes resultan determinantes en su configuración. De modo que se desarrollan en contextos socioculturales y políticos históricamente configurados.

En este sentido entendemos como señala Paulo Freire (1994:88) que los componentes fundamentales de la práctica educativa *“deben estar en coherencia con los objetivos con la opción política, con la utopía, con el sueño del que está impregnado el proyecto pedagógico”*. El diseño y desarrollo del currículo constituye una práctica pedagógica y por ello social situada en la que los distintos actores involucrados en el quehacer educativo dirimen posiciones y construyen un proyecto cultural, social y esencialmente político que nos configurará, nos producirá como sujetos, sociedad y cultura.

El presente diseño, para la formación de docentes de los Nivel Inicial vincula fundamentos conceptuales y experienciales en una configuración significativa, de carácter abierto y dinámico que obra como punto de partida. Éste lejos de ser un texto neutro y estático, se trata de un marco, un punto de partida producto de una construcción colectiva y participativa. El currículo una vez en las aulas del profesorado se pretende que sea un instrumento de trabajo y de reflexión crítica constante, algo vivo, inquietante y posibilitador de nuevas experiencias de aprendizaje. El curriculum debe ser también el medio en el que los sujetos implicados desplieguen la imaginación y la propia deliberación profesional, que surge de la deliberación éticamente responsable de la autonomía y de la actividad críticamente responsable.



En este documento se relacionan distintos conceptos cuya articulación constituye una postura epistémica respecto de la selección, organización, distribución y transmisión de conocimientos orientados a la transformación personal, institucional y social.

Desde esta perspectiva nos abrimos a la función simbólica, en la que se fomenta la capacidad crítica para replantear concepciones tanto sobre la sociedad como sobre el conocimiento. La educación pública puede y debe desarrollar ese potencial crítico que permite analizar las nuevas situaciones sociales y culturales que se van creando en la contemporaneidad. Ese potencial crítico nos permite pensar, desde una actitud constructiva y esperanzadora, que la escuela está llamada a desempeñar funciones importantes en el desarrollo de la sociedad. Hoy el docente es un actor clave para reconstruir el sentido sociopolítico de la escuela pública y a la educación pública como política cultural; para no dejar las políticas culturales en manos del mercado ni de otros espacios corporativos.

Para cumplir tales propósitos, desde su construcción y puesta en acto, este diseño posee potencialidad, para su recreación permanente, en una dialéctica constante entre el trabajo pedagógico y los contextos en los que el mismo se materializa. Esta dinámica implica un proceso que articula contextualización y especificación curricular, que lleva a niveles sucesivos o crecientes de especificación a medida del acercamiento a la relación pedagógica en el aula.

4.2. Fundamentos teórico prácticos del currículum

Los fundamentos en que se asienta este Diseño Curricular se constituyen a partir de la intersección de dos campos pedagógicos teórico - prácticos: el que corresponde al propio currículum y la formación de docentes.

En este sentido recuperamos las siguientes características del contexto en el que se despliega la elaboración curricular, a tener en cuenta en el presente diseño:

- Las transformaciones sociales y culturales aceleradas. Que generan un marco de referencia inestable.
- Debates acerca de propósitos educativos con demandas múltiples y cambiantes.
- Cambios en los modos de entender la profesión docente y la enseñanza.



- El abandono del paradigma conductista y de la racionalidad técnica Tayloriana.
- Cambios en la población estudiantil que ingresa a la docencia.

La condición social postmoderna, o lo que por algunos autores ha sido denominada la “*modernidad líquida*”, implica determinadas pautas de relaciones sociales, económicas, políticas y culturales que afectan profundamente la escolarización y el trabajo de los profesores. La velocidad, el ritmo vertiginoso de los cambios y la fluidez de los vínculos aumentan, haciendo aparecer a lo estable y duradero como sinónimo de algo atrasado o en desuso. Esta realidad otorga a los sujetos la sensación de vivir en un clima de incertidumbre constante en el que se deterioran las instituciones que antes daban identidad y amparo en un tiempo largo estable y duradero.

Las viejas nociones sobre las que se construyó la tarea docente y los pilares fundamentales de la escuela moderna estallaron y en este contexto ¿cómo se puede recuperar otros o nuevos sentidos de la tarea de educar?

La posibilidad de otorgar nuevos sentidos a la tarea de educar hoy, se encuentra en recuperar la noción de *Transmisión cultural*, puesto que esta cuestión se constituye en el núcleo de la problemática educativa, y hasta excede los límites de lo escolar (Graciela Frigerio-Gabriela Diker. 2004).

Para el psicoanalista Jacques Hausson la transmisión es lo que nos diferencia de los animales al darnos un sentido de continuidad y nos inscribe en una genealogía pese a nuestra finitud... “*transmitir no es otra cosa que hacer llegar a alguien un mensaje transgeneracional que, bajo la forma de relato familiar y del discurso de la cultura, inscribe a los sujetos en una cultura y los sitúa en una historia que es a la vez individual, familiar y social...*”¹ Es un acto de pasaje en el que la oferta de sentido que realiza el campo social puede ser apropiado y transformado; no es una reproducción idéntica y constante de lo mismo, sino un acto donde se pasa la cultura, se deja un legado y donde también aparece algo nuevo. (Alejandra Birgin-Enrique Dussel. 2000)

¹ Diker, Gabriela. “Y el debate continúa ¿Por qué hablar de transmisión?” en “La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos” Frigerio Graciela- Diker Gabriela (Compiladoras) Noveduc. Agosto de 2004.



En esta perspectiva el Otro se constituye en re- creador de un legado, que aparece no como algo inmutable y sagrado sino que se re-significa y reconstruye a partir de la propia experiencia de vida, de los espacios de socialización y encuentro.

Toda idea de transmisión se asienta sobre la base de una concepción de autoridad cultural y pedagógica que sustente la tarea educativa, ya que la educación implica siempre un ejercicio de poder y el establecimiento de relaciones asimétricas que conlleva la asunción de una responsabilidad por parte de los sujetos que participan en este proceso. En el contexto de crisis y de incertidumbre en que se enmarca hoy la tarea docente y que produce corrimientos en la especificidad de su quehacer o la aparición de nuevas funciones, se considera oportuno ensayar en las prácticas de enseñanza formas de autoridad más democráticas, que toda vez que transmitan saberes y relaciones, otorguen sentido de pertenencia y comunicación a los sujetos, inscribiéndolos en una trama social compartida, y equipándolos para la divergencia y la problematización de lo dado, habilitándolos para la participación e instauración de espacios de transmisión cultural. No es igual pensar la autoridad como mandato incuestionable que como acto particular, responsable, que debe justificarse cada día y que intenta dejar lugar para que el otro enriquezca la transmisión. (Alejandra Birgin- Enrique Dussel. 2000)

Al decir de Philippe Meirieu *“La educación ha de mantenerse como un reducto de resistencia, de resistencia contra los excesos de individualismo, contra la competición encarnizada, contra concebir que en la sociedad cada sujeto queda inscripto de una vez por todas en trayectorias personales de las que no se puede salir”*.²

Por tanto la educación debería promover los recursos necesarios para que el sujeto entre en el mundo y se sostenga en él, se apropie de los interrogantes que han constituido la cultura humana, incorpore los saberes elaborados por los hombres y los subvierta con respuestas propias. Como sujetos en el mundo herederos de una historia en la que sepa qué está en juego, capaz de comprender el presente e inventar el futuro. (Philippe Meirieu, 2003)

Por otro lado para crear las condiciones que posibiliten, el otorgamiento de nuevos sentidos a la tarea de educar se tornaría necesario restituir a la educación y la enseñanza su

² Meirieu, Philippe. “Frankenstein educador”. Editorial Alertes 2003



condición de problema político, y no definirla tan solo desde sus aspectos didácticos, pedagógicos o psicológicos. Permitir que el debate en torno a qué vale la pena ser enseñado, aprendido, construido en las escuelas y transmitido a las nuevas generaciones trascienda los límites del aula y se constituya en un problema colectivo respecto a la escolarización y los proyectos políticos que de la infancia y juventud se sustentan.

Politizar la educación es recuperar la singularidad de la transmisión cultural, rescatar su especificidad, es reclamar el lugar de iguales para los otros, es considerarlos tan iguales que creemos que vale la pena prepararlos para esa tarea de renovar el mundo en común que es propia de cada generación, es darles herramientas intelectuales, afectivas y políticas para que puedan proceder con esa renovación y también es protegerlos en ese tiempo de preparación. Para el pedagogo Philippe Meirieu es no renunciar a enseñar. Es enseñar mejor, poner a los chicos en contacto con mundos que no accederían si no fuera por la escuela, es confiar que ellos pueden, pero que solos no pueden, por eso aún cuando se resistan, escondan o resbalen, lo hacen para recordarnos que no son objetos en construcción sino sujetos que se construyen.

Pensar la enseñanza como acto de transmisión, de encuentro con otro que se resiste y construye a sí mismo, se convierte en el desafío para pensar a los sujetos de la educación que transitan por los diferentes espacios del sistema educativo; incluidos aquellos que se encuentran en el proceso de la formación docente. En esta línea de argumentación entendemos que el aprendizaje deriva de una decisión que solo el otro puede tomar y que es totalmente imprevisible ya que *“aprender es atreverse a subvertir nuestro verdadero modo de ser, es un acto de rebeldía contra todos los fatalismos y aprisionamientos, es la afirmación de una libertad que permite a un ser desbordarse a sí mismo. Aprender es hacerse obra de uno mismo”*.³

En este marco se considera que el conocimiento es el producto de una construcción personal y social, que le permite al hombre, a través de una representación de la realidad, comprenderla y explicarla. Esta construcción se desarrolla en una interacción dialéctica entre las experiencias propias y las de los demás miembros de la sociedad en un contexto cultural determinado. Así, el conocimiento refleja las formas históricas y las modalidades actuales de

³ Meirieu, Philippe. “Frankenstein educador”. Editorial Alertes. 2003



representar la realidad, por ello, el conocimiento alcanzado en un momento dado tiene siempre el carácter de provisional.

Michael Young considera al conocimiento como un grupo de significados disponibles, colectivamente contruidos y “*consensuados*”, problemáticos y cuestionables. Este tipo de racionalidad parte del supuesto de que el conocimiento no existe en abstracto como objeto de intelección ajeno y neutro, independientemente de las personas que conocen. Sitúa el conocimiento en coordenadas espaciales y temporales específicas, que son las que le dan sentido y significación. Asume que los sujetos interactúan creando conocimiento en contextos socioculturales y políticos históricamente configurados.

Al hablar del conocimiento no sólo hacemos alusión al proceso de aprehender la realidad por la vía predominante de la razón, el cual constituye el ideal de la ciencia, sino que partimos del reconocimiento de otras formas de conocer, igualmente legítimas y relevantes, a través de percepciones, intuiciones, sentimientos, imaginación, etc., tal es el caso, entre otros, del arte.

Las actuales transformaciones culturales, científicas y tecnológicas adquieren una envergadura cada vez mayor, tornándose aún más necesaria la distribución equitativa de los conocimientos que permitan a todos el manejo de los códigos indispensables para garantizar la participación social.

En este marco, cobra fundamental importancia la función de la escuela, definida a partir de la transmisión de conocimientos y de las formas apropiadas para ponerlos a disposición de sus alumnos en contextos diversos, dichas prácticas implican el proceso de socialización y reconstrucción de las estructuras complejas de la cultura. La mediación de la escuela supera toda contingencia adquiriendo carácter de necesidad, institución que en su relación contractual con la sociedad tiene la función de selección, organización y distribución de los saberes a todos los miembros de la comunidad social.



En este sentido...*“el contenido del currículum se considera como un producto social y que por tanto ha de analizarse como una construcción socio-histórica y tratarse como negociable, legítimamente criticable y discutible, como una de las posibles formas que podría haber adoptado el currículum, sujeta a influencias políticas y donde las diferencias en la posesión del conocimiento y la capacidad de hacer valer sus posiciones de los diferentes grupos socioculturales ha de incluirse como relevante...”* (Blanco, Nieves. 2000: 241).

4.3 Concepciones en torno a la práctica docente

4.3.1 Desafíos formativos:

a)- “El maestro como profesional de la enseñanza”.

En este contexto asistimos a una nueva regulación educativa cuya centralidad es atribuida a los docentes como agentes de cambio y les trae exigencias significativas a sus *condiciones de trabajo e identidad profesional*. Dichas exigencias presuponen mayor responsabilidad por su parte y mayor autonomía, capacidad de resolver localmente los problemas encontrados, pensar sobre su realidad y trabajar de forma colectiva y cooperativa. El trabajo docente hoy no es definido solamente como una actividad en el aula sino que comprende también la gestión de la escuela y su relación con la cultura y los desafíos de la contemporaneidad.

En la línea de lo planteado por Estela Cols y Laura Basabe...*“la enseñanza es la acción de un docente a la vez sujeto biográfico y actor social. Es acción situada, porque transcurre en un contexto histórico, social, cultural e institucional. Se inscribe en un tiempo o*



más precisamente en muchos tiempos a la vez: el tiempo del propio docente, el tiempo del grupo, el tiempo de la escuela siendo a su vez ella misma devenir, duración, transformación”...

Por eso se opta por hablar no sólo de un maestro *profesional de la enseñanza*, sino también de un maestro *pedagogo* y un *trabajador cultural* (transmisor, movilizador y creador cultural). La regulación de su trabajo, entonces, no proviene *sólo* de las normativas estatutarias y/o educativas en general, ni de las prescripciones institucionales a su práctica, como así tampoco de los avances del conocimiento pedagógico o disciplinar, ni sólo de las innovaciones sobre las prácticas de la enseñanza, muchas veces diseñadas por el mercado editorial. También proviene de la construcción colectiva de la práctica docente y del discurso pedagógico que la comprende y posibilita. Esto es, no concebir al docente como un mero ejecutor de políticas educativas y teorías pensadas por otros, sino como un sujeto pensante, y capaz de atribuir sentido a su obrar a partir de procesos de reflexión crítica en torno a su propia actividad. (Martínez. 2006)

El docente es hacedor de cultura y tiene que ser hacedor del *discurso* sobre las culturas y la educación.

En este sentido entre los desafíos formativos de la formación docente se reconocen tres propósitos:

- El fortalecimiento de la identidad y la significación social de la profesión docente en los nuevos escenarios del trabajo docente.
- La construcción del maestro como productor colectivo del discurso pedagógico.
- El posicionamiento activo del maestro como trabajador de la cultura.

Sin embargo, debe resaltarse que el *núcleo fundante* de la Formación Docente es la enseñanza, cuyo anclaje está en la dimensión histórica y sociocultural. De este modo, se hace posible articular los dos ejes de la Formación Docente (Cristina Davini, 2002): el de la enseñanza y el del contexto. En este sentido, también es necesario asumir las diferencias entre



práctica pedagógica y práctica docente (Loria. Achilli, 2000). La primera alude a la práctica que se desenvuelve en el aula, caracterizada por la relación docente, alumno y conocimientos; en tanto la práctica docente, si bien se constituye a partir de los procesos fundantes del quehacer educativo, los rebasa al implicar *“un conjunto de actividades e interacciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro o profesor en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas”* (Loria Achilli, 2000: 23).

Allí se asume y se resuelve la tensión entre la especificidad de la enseñanza y el contexto de la misma. Por eso es preciso remarcar la necesidad de no difuminación del núcleo fundante de la formación, que es la enseñanza, pero en su anclaje sociocultural.

El propósito político formativo de fortalecer la identidad, la presencia y la significación social de la profesión docente implica desarrollar un análisis histórico-crítico de la práctica profesional docente (atendiendo a las necesidades sociales, culturales, políticas, educativas y del mundo laboral-profesional). En este contexto, la transformación de la práctica docente debe alentar la construcción de una profesión docente transformadora de la educación, que se articule con los procesos de transformación de la sociedad, la política y las culturas.

En este sentido formar al docente como profesional de la enseñanza implica propiciar la construcción de valores y actitudes que cuestionen permanentemente el estatus del saber, interroguen la tecnología antes de aceptarla e incorporen el respeto a la diversidad natural y social, favoreciendo a la construcción de una ética del saber al servicio de un desarrollo a escala humana, es decir al servicio de la humanidad antes que del capital o del mercado.

Esta concepción de la tarea docente y del docente como profesional de la enseñanza y trabajador intelectual se basa en un... *“modelo centrado en el desarrollo”* recupera la tradición crítica, fenomenológica y narrativa. Concibe al docente como un trabajador intelectual comprometido en forma activa y reflexiva⁴ con su tarea, capaz de generar y decidir sobre su agenda de actualización. *El propósito de la Formación Docente Continua es fortalecer el trabajo del docente para que sus decisiones de enseñanza ganen en autonomía y responsabilidad. Se trata de recuperar el conocimiento construido en la práctica, las experiencias y necesidades formativas de los docentes implicados; construir un saber que parta de las condiciones institucionales de la organización escolar específica y de los problemas de la práctica trascendiéndolos. En este proceso los saberes de los docentes se*

⁴ Esta línea se nutre de los trabajos de Shon; Fenstermacher; Elliot; Stenhouse; Brubacher; entre otros y reconoce antecedentes de pedagogos clásicos como John Dewey.



articulan con el saber experto acumulado, con las experiencias desarrolladas por otros colegas y se nutre de la teoría y la investigación educativa”... (Resolución C .F. E N ° 30/07 Anexo II: 6)

b)- “El maestro como pedagogo”

Como *pedagogo*, el maestro se encuentra hoy atravesado por el dilema de adoptar en su quehacer una racionalidad pedagógica eminentemente instrumental (calculadora, ordenada, regida por la previsibilidad) o de incorporar, como horizonte formativo y como desafío, la racionalidad pedagógica comunicativa (para seguir las ideas de Jürgen. Habermas), centrada en la ínter subjetividad y la problematización. Un tipo de racionalidad que no deja en manos únicamente de los especialistas en educación la producción y reproducción del discurso pedagógico, sino que asume el desafío de articular con su acción la reflexión y de hacer hablar teóricamente su práctica, a la vez que enriquecer el campo de la reflexión teórica en su propia práctica, a través de la problematización que realiza en comunicación con otros. Retomando luego su propia práctica pero también a la teoría y práctica educativa, en una suerte de espiral dialéctica permanente.

Según Philippe Perrenoud (2006), más que brindar todas las respuestas posibles, una formación orientada hacia la práctica multiplica las ocasiones para que los docentes se forjen esquemas generales de reflexión y regulación de su práctica. La formación y el trabajo colaborativo entre docentes en las escuelas, favorece el fortalecimiento de los procesos reflexivos sobre la acción de enseñar.

Esto implica considerar la *práctica docente* como un *objeto de transformación*. Un *objeto de transformación* puede ser señalado a partir del análisis histórico-crítico de la práctica y constituirse en generador de conocimiento a partir de la acción sobre él (Margarita Pansza, 1990).

Considerar la práctica docente como un objeto de transformación requiere un continuo y difícil proceso de *autosocioanálisis*, donde se pase de la fluctuación a la articulación entre la práctica docente como objeto y la subjetivación de la práctica docente. Pareciera que la única manera de pensar la práctica docente como *objeto de transformación*, fuese poniendo énfasis en el *sujeto de transformación*, que compromete, que implica en ello la *identidad docente*, y que a la vez lo hace en una suerte de *des-implicación* del sujeto docente de la trama que lo somete, que lo controla, que lo disciplina. Es decir: pensar y trabajar la práctica docente en el



marco de la dialéctica *sujeción (o sujeción) / subjetivación*. Subjetivación para la cual es necesario experimentar un proceso de desnaturalización de la práctica docente. Este proceso de trabajo y pensamiento se produce a partir de la reflexión compleja entre los formadores y con los estudiantes docentes en formación. (Diseño Curricular para la Formación Docente. Dirección General de Cultura y Educación Provincia de Buenos Aires.2007)

Volver a *autorizar* la palabra docente a partir de reafirmar y reforzar su vínculo con el conocimiento y la cultura, es uno de los modos más democratizadores de ocupar la asimetría, el poder, la autoridad y la transmisión que la práctica docente conlleva. La autoridad pedagógica se sostiene en dos elementos interrelacionados: un saber arbitrario no en el sentido de autoritario o autocrático, sino en el sentido de no absoluto, no necesario, sino definido según las épocas y las sociedades, pero también definido por los “recortes” que hace el docente en su práctica y un poder arbitrario (Pierre. Bourdieu y Jean-Claude Passeron, 1981⁵) La Formación Docente debe apuntar al fortalecimiento del saber arbitrario del docente y ofrecer algunos elementos para la reconstrucción de su poder arbitrario o su legitimación en nuestras sociedades conflictivas y complejas.

c)- “El maestro como trabajador de la cultura”

El docente como trabajador de la cultura debe construir su accionar hacia la creación de un clima cultural al interior del aula, propiciando en el participante una actitud abierta hacia el conocimiento, valorando los elementos de su cotidianidad como elementos constituidos por significados compartidos.

Para ello, asumir una postura que permita tomar en cuenta lo múltiple, diverso y dinámico de la realidad educativa, así como también atender la subjetividad del otro, se constituye en otro de los desafíos de la formación docente hoy.

⁵ Los autores usan “arbitrario” no en el sentido de autoritario o autocrático, sino en el sentido de no absoluto, no necesario, sino definido según las épocas y las sociedades, pero también definido por los “recortes” que hace el docente en su práctica.



Puesto que, en las encrucijadas sociales y educativas que la realidad hoy nos plantea, aparece la figura del maestro como un actor clave para reconstruir el sentido sociopolítico de la escuela pública y de la educación pública como una política cultural inclusiva.

La interculturalidad, el respeto a la diversidad, la tolerancia para la vida en democracia, implica ante todo reconocimiento del “otro”, de otro saber, otra experiencia, otra vivencia. En este contexto, el maestro ha de ser agente de una pedagogía de la diversidad, recuperando y reinstituyendo la diversidad de miradas, que permita repensar la relación y que promueva integración más que inclusión.

Por ello, se considera vital reivindicar el sentido de la experiencia y la reflexión como fuente de conocimiento para el educador, para el estudiante, no es empirismo, son saberes que no deben estar legitimados por el poder autoritario y jerárquico, saberes que exigen diálogo y participación crítica. Adherimos al pensamiento de Jorge Larrosa (2002) : “ *Es incapaz de tener experiencia aquel a quien nada le pasa, a quien nada le acontece, a quien nada le sucede, a quien nada le afecta, a quien nada le amenaza, a quien nada le hiere*”.

Por lo cual se hace necesario promover un proceso de reflexión colectiva permanente de los docentes formadores y en formación orientado al desarrollo y producción de conocimientos, saberes y esquemas prácticos que hagan posible:

- reconocer el carácter multicultural de gran parte de las sociedades y de la necesidad de formación de un profesorado preparado para actuar con estudiantes con múltiples repertorios culturales.
- desafiar los estereotipos que informan las prácticas docentes discriminatorias y problematizar contenidos etnocéntricos y prácticas pedagógicas fragmentadas.
- adquirir una competencia para poder diagnosticar las necesidades educativas de sus alumnos y alumnas.
- elaborar y cuestionar sus preconceptos y visiones con relación a la diversidad cultural, analizando sus estereotipos sobre rendimiento, desempeño, evaluación, del alumnado.
- reconocer las cualidades de la propia cultura, valorándolas críticamente de modo de enriquecer la vivencia de ciudadanía;(Resolución C. F. E N ° 30/07 Anexo II)



d)- “Condiciones y culturas institucionales posibilitadoras”

En este sentido es importante considerar que el desarrollo profesional docente tal como se plantea en esta perspectiva se hace posible si se dan ciertas condiciones y culturas institucionales en las que se inscriba la tarea docente. Las escuelas, los institutos de formación docente deben ser espacios capaces de generar numerosas ocasiones para que los profesores forjen esquemas generales de reflexión y regulación de su práctica. Esta propuesta de formación continua centrada en la escuela requiere para su implementación de la disponibilidad de tiempo, recursos y espacios de trabajo en las instituciones educativas. El trabajo colaborativo de docentes y la realización de proyectos en común, requiere condiciones institucionales y laborales que deben ser negociadas, consideradas y constituyen un reto dentro de la organización escolar actual. (Resolución C. F. E N.º 30/07 Anexo II)

El Desarrollo Profesional Docente se da en contextos colegiados y grupales, a través del intercambio de experiencias en el seno de determinados equipos de trabajo y culturas profesionales e institucionales. Estos colectivos son los que permiten experimentar y poner a prueba los aprendizajes a la vez que conectarse con otras instituciones culturales, comunitarias y redes profesionales. Las escuelas constituyen un entorno de socialización y aprendizaje para los alumnos, pero también para los docentes. (Resolución C F. E .N. ° 30/07 Anexo II:)

5- PRINCIPALES DESEMPEÑOS PROFESIONALES

La organización del presente Diseño Curricular Jurisdiccional, posibilita el desarrollo de unidades curriculares que viabilicen la formación docente inicial hacia diversos horizontes en los desempeños profesionales.

Por ello, la formación docente debe incluir como perspectiva la inserción laboral de los futuros maestros en diferentes contextos de la educación inicial.



Es necesario por tanto que en las propuestas de desarrollo curricular se intensifique a través de las unidades curriculares pertinentes, el conocimiento y posibles estrategias de intervención en diferentes contextos de la educación inicial.

El docente de Educación Inicial debe poseer capacidades para desempeñarse en diferentes contextos socioculturales tales como educación urbana, educación rural, educación domiciliaria y hospitalaria atendiendo sobre todo a la universalización del Jardín de 5 años. Por ello es necesario brindar en la formación inicial andamiajes para posibles trayectos de profundización y/o especialización posteriores a la formación inicial.

6 - PERFIL DEL EGRESADO DEL PROFESORADO DE EDUCACION INICIAL

Hay diversas concepciones acerca del perfil profesional. Para Severino Arnaz (1981), es una descripción de las características que se requieren del profesional para abarcar y



solucionar las necesidades sociales. Este profesional se formará después de haber participado en el sistema de instrucción. Para Mercado, Dr. Díaz Martínez y Luis Carlos Castro Ramírez (1981), el perfil profesional es la descripción del profesional, de la manera más objetiva, a partir de sus características. Díaz Barriga (1981) opina que el perfil profesional lo componen tanto conocimientos, y habilidades como actitudes. Todo esto en conjunto, definido operacionalmente, delimita un ejercicio profesional.

Consideramos al perfil profesional como la determinación de las acciones generales y específicas que desarrolla un profesional en el Nivel Inicial.

Rubro:

1. Intervenir en el diagnóstico, la planificación, la conducción, la evaluación, el mejoramiento y la adecuación del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula y fuera de ella, en relación con las variables, elementos y agentes del mismo, considerando las características y diferencias propias de los alumnos del Nivel Inicial.

Sub rubro:

- 1.1. Analizar el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje proponiendo líneas explicativas desde el marco referencia de distintas teorías pedagógicas-didácticas, psicológicas, sociológicas y políticas.
- 1.2. Investigar las principales variables que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje para proponer, diseñar e implementar mejoras en dichos procesos.
- 1.3. Diseñar, desarrollar y evaluar propuestas que amplíen y enriquezcan la capacidad lúdica de la población escolar como uno de los modos de que éstos puedan apropiarse placenteramente de los contenidos.
- 1.4. Indagar los aspectos y las condiciones que puedan incrementar el nivel de prevención, detección y tratamiento de las perturbaciones de desarrollo, a los fines de proyectar una práctica profesional coherente con el niño y su familia.



- 1.5. Brindar afecto, seguridad, confianza y conocimientos significativos y actualizados para posibilitar que los alumnos partiendo de la curiosidad espontánea y saberes previos, desarrollen una actitud científica, construyan y utilicen el conocimiento físico y las relaciones lógicas matemáticas en la resolución de situaciones problemáticas.
- 1.6. Entrenar a los alumnos para que adquieran las destrezas y habilidades necesarias para utilizar correctamente materiales, herramientas, los medios tecnológicos, adquiriendo un repertorio de estrategias que puedan emplearse en situaciones concretas de juego y de trabajo, pasibles de ser transferidas a otros contextos.
- 1.7. Manejar técnicas de trabajo colegiado que faciliten la generación de liderazgo, el uso eficiente del tiempo y actitudes democráticas, empatía y respeto mutuo.
- 1.8. Asumir altas expectativas en sus alumnos e interés por estimular en ellos aprendizajes significativos para el disfrute de las posibilidades expresivas en los diferentes lenguajes: literario, musical, plástico y corporal.
- 1.9. Relacionar la teoría con la práctica a través de articular las diferentes miradas proporcionadas por las disciplinas, que le permitan a los sujetos conocer en su complejidad la parcela de la realidad de que se trate.
- 1.10. Indagar las variables que determinan la dependencia alumno-maestro, y diseñar e implantar procedimientos para conseguir una mayor independencia del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Rubro:



2. Definir y elaborar colegiadamente proyectos educativos institucionales, sobre la base del diagnóstico y perfil del establecimiento que garantice su gestión eficiente, diversificando el currículo en función de las necesidades ecogeográficas, económicas y socioculturales de la región y del área de influencia de su institución.
- 2.1 Elaborar, desarrollar y evaluar proyectos educativos en diversos contextos socioculturales tales como educación urbana, educación rural, educación domiciliaria y hospitalaria atendiendo sobre todo a la universalización del Jardín de 5 años.
- 2.2 Demostrar conocimiento de los propósitos, amplitud y estructura del diseño curricular de Nivel Inicial, como así mismo de los fundamentos de la teoría curricular, los fundamentos de la planificación y los diseños de evaluación coherentes con los enfoques actualizados de la educación.
- 2.3 Considerar a la niñez como un período único de oportunidad para comenzar la promoción de la salud, la prevención de enfermedades y el desarrollo saludable durante todo el ciclo de la vida.
- 2.4 Articular y desarrollar sinergia entre el sector de la educación y otros sectores de desarrollo, como la salud, vivienda, trabajo, economía y planificación.
- 2.5 Aplicar desde la interdisciplinariedad los conocimientos de las ciencias de la salud y del comportamiento, así como de las ciencias sociales, políticas y económicas.
- 2.6 Canalizar la política y legislación educativas vigentes, así como las orientaciones provenientes de los objetivos regionales, nacionales.

Rubro:

3. Analizar e interpretar la compleja realidad en equipos multidisciplinarios, para plantear alternativas de solución, promoviendo el intercambio de saberes, respetando el pensamiento divergente y valorando la interculturalidad.



- 3.1 Elaborar, desarrollar proyectos de indagación y/o investigación-acción que posibiliten la ejecución de proyectos de intervención ajustados a las necesidades de los contextos.
- 3.2 Manejar técnicas e instrumentos para obtener información de todo tipo de fuentes, para procesarla, analizarla, sistematizarla e interpretarla.
- 3.3 Diseñar proyectos de investigación-acción sobre la problemática educativa del Nivel Inicial y de sus alumnos, con el propósito de producir y difundir innovaciones productivas y pertinentes.
- 3.4 Sistematizar su práctica y socializarla.

Rubro:

4. Reconocer, practicar y divulgar la defensa de la salud, de los recursos naturales, de los derechos humanos y de la paz, comprometiéndose con los problemas y aspiraciones de los demás.
 - 4.1 Practicar y fomentar la responsabilidad solidaria, la participación y la equidad, bregando por la concertación, la organicidad y la institucionalidad democrática.
 - 4.2 Poseer conocimientos suficientes y actualizados sobre los aspectos eco geográfico, económico, social, político y cultural de la comunidad en la cual trabaja.
 - 4.3 Promover la participación de la institución escolar en el diseño y ejecución de proyectos de desarrollo integral de la comunidad integrando a ésta en la gestión de la escuela.
 - 4.4 Utilizar resultados de investigaciones en la solución de problemáticas detectadas en la comunidad, fomentando la identidad cultural de la población, a través del desarrollo y difusión de los respectivos valores culturales.



7- ESTRUCTURA CURRICULAR

7.1 Campos de Formación

7.1.1 - Campo de la Formación General

Los Lineamientos Curriculares Nacionales definen al campo de la Formación General como orientado a *“asegurar la comprensión de los fundamentos de la profesión dotados de validez conceptual y de la necesaria transferibilidad para la actuación profesional orientando el análisis de los distintos contextos socio-educacionales y toda una gama de decisiones en la enseñanza”*, es decir que no se refiere en exclusivo al campo del conocimiento pedagógico, sino que es mucho más amplio al proponer una formación humanística sólida, enriquecida cotidianamente con la dinámica propia del proceso de construcción de saberes.

La formación general promueve la formación cultural, social y política del docente profesional, trabajador y transformador de la cultura. Posibilita miradas profundas para el análisis, comprensión y valoración del contexto histórico cultural, de la educación, de la enseñanza y el aprendizaje, a través de la formación de juicios críticos, socialmente relevantes.

El conocimiento de las bases y marcos conceptuales o referenciales, permite a los docentes en formación posicionarse como docentes profesionales de la enseñanza, como pedagogos y como trabajadores de la cultura en el contexto en el que se desempeñen.

La inclusión de Filosofía, Pedagogía y Didáctica General tiene por objeto brindar a los futuros docentes herramientas conceptuales acerca de las tradiciones y debates actuales referidos a la enseñanza a través de una actitud crítica orientada a su interpretación, problematización y transformación. Estos saberes disciplinares orientan la reflexión epistemológica y permiten construir mediante su apropiación nuevos escenarios para problematizar los contextos socioculturales diversos en los que se realiza la práctica docente.

El conocimiento de teorías sociales, políticas y éticas con relación a la educación y el reconocimiento de la complejidad de los procesos históricos educativos, tienen como finalidad que los futuros docentes comprendan que los objetivos que persiguen los sistemas educativos responden a condiciones, intereses y construcciones socio históricos determinados.



Unidades Curriculares que lo componen

El Campo de la Formación General esta compuesto por las siguientes Unidades Curriculares:

- Filosofía
- Pedagogía
- Didáctica General
- Psicología Educacional
- Sociología de la Educación
- Historia Argentina y Latinoamericana
- Historia y Política de la Educación Argentina
- Ética y Formación Ciudadana
- Tecnologías de la Información y la Comunicación
- Taller de Lectura y Escritura Académica
- Seminarios de Investigación educativa I y II
- Taller Prevención y Cuidado de la Salud

También conforman el Campo de la Formación General, unidades curriculares que se constituyen en propuestas complementarias sugeridas de definición institucional y cuyo diseño y desarrollo será el resultado del diagnóstico sobre sus posibilidades y/o requerimientos de formación, la evaluación sobre el impacto de su desarrollo en la formación inicial y el trabajo colectivo de los docentes en cada institución formadora.

Estas Unidades Curriculares sugeridas son las siguientes:

- Lenguaje Audiovisual y Digital
- Problemática de la Diversidad



7.1.2 - Campo de la Formación Específica

“Según los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Res. C. F. E N ° 24/07), 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 de la escuela de nivel inicial.”
(Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares –I. N. F. D -M. E. C y T)

De modo tal que este campo está compuesto por los saberes que tradicionalmente conforman los contenidos a enseñar por los docentes de educación inicial. La interpelación y problematización de los saberes científicos promueve una selección dinámica de los contenidos susceptibles de ser transmitidos mediante estrategias didácticas adecuadas a cada contexto y a los sujetos pedagógicos a los que están destinados.

Es necesario promover un sólido dominio del conocimiento conceptual y epistemológico de estos saberes específicos por parte de los docentes en formación, pues ello garantiza la elección de estrategias didácticas adecuadas que permitan el desarrollo de aprendizajes con sentido, que posean significaciones relevantes, social y cognitivamente en los alumnos/as del nivel.

La apropiación de estos saberes científicos con una sólida formación respecto al modo en el que se producen, posibilita la comprensión por parte de los docentes en formación de las múltiples revisiones científicas a las que son sometidos y que por lo tanto otorgan a los mismos el carácter de provisoriedad que permite a su vez, considerar el carácter político de los mismos,



es decir cargados de intencionalidad, por lo tanto comprender que el conocimiento que transmite la escuela no es un conocimiento neutral, sino un conocimiento dirigido a unos fines educativos.

Aprender las operaciones matemáticas, a leer y a escribir, las diversas manifestaciones del arte, conocer y problematizar los hechos sociales y naturales, abordándolos como problemáticas socio-ambientales, según esta direccionalidad coadyuvará en la formación de sujetos concientes de sus derechos que dará sentido al aprender para enseñar y enseñar para aprender, e inscribirá a la educación en un proyecto crítico de transformación.

Unidades Curriculares que lo componen

El Campo de la Formación Específica esta integrado por las siguientes Unidades Curriculares:

- Didáctica de la Educación Inicial I y II
- Matemática y su enseñanza I y II
- Lengua y Literatura
- Lengua y Literatura y su enseñanza I y II
- Ciencias Naturales y su enseñanza I y II
- Ciencias Sociales y su enseñanza I y II
- Sujetos de la Educación Inicial I y II
- Problemática Contemporánea de la Educación Inicial
- Lenguajes Artísticos
- Lenguaje Corporal y Plástica Visual
- Lenguaje Musical
- Educación Física
- Taller de Juego
- Taller Integrador I y II

También conforman el Campo de la Formación Específica, unidades curriculares que se constituyen en propuestas complementarias sugeridas de definición institucional y cuyo diseño y desarrollo será el resultado del diagnóstico sobre sus posibilidades y/o requerimientos de formación, la evaluación sobre el impacto de su desarrollo en la formación inicial y el trabajo colectivo de los docentes en cada institución formadora.



Estas Unidades Curriculares sugeridas son las siguientes:

- Desarrollo de Materiales y Recursos
- Literatura Latinoamericana y Argentina
- Enseñanza de las TIC en educación inicial

7.1.3 - Campo de Formación de la Práctica Profesional

Pensar y organizar el currículo de la formación docente reconociendo al campo de la Práctica Profesional como eje articulador de los campos de la formación específica y general, implica construir su identidad desde un cuerpo de conocimientos formales y explícitos aportados por las diferentes disciplinas, un conjunto de saberes implícitos provenientes de las experiencias socializadoras en relación al rol y también desde el desarrollo de la cultura profesional. La misma se entiende como un proceso con una etapa inicial representada por la formación básica, una etapa de inducción y socialización en la práctica y una tercera etapa de perfeccionamiento sostenida por la formación continua. (Francisco Imbernón. La formación y el desarrollo profesional del profesorado.)

La propuesta formativa para el campo de la Práctica Profesional se sostiene a través de un recorte conceptual y metodológico vinculado con lo que Eduard Bernstein define como “Código de tipo integrado”. Desde el punto de vista curricular, el conocimiento relacionado con el campo de la Práctica Profesional no está organizado en torno a disciplinas (como sí lo están el campo de formación específica y general), siguiendo el pensamiento del autor citado podríamos decir que el conocimiento, en este campo, remite más bien a “supra-contenidos” es decir a ideas generales, a ejes temáticos integradores, a problemáticas cuyo abordaje requiere de la confluencia de aportes conceptuales de diferentes disciplinas. En consecuencia la organización del conocimiento en el campo de la Práctica Profesional presenta una “clasificación débil” es decir, el límite entre las diferentes disciplinas no es marcado. Las distintas temáticas y problemas, que serían objeto de estudio a través de Seminarios y Talleres (Métodos y técnicas de recolección y análisis de información, Instituciones Educativas, Programación de la enseñanza y coordinación de las actividades, Organizadores escolares, Coordinación de grupos de aprendizaje, Evaluación de aprendizajes, Sistematización de



experiencias de Residencia Docente), requieren para su comprensión y abordaje, de la integración disciplinar y metodológica.

Por otro lado, pero en relación con lo antes mencionado, también es importante rescatar que la propuesta formativa de este campo aproxima a los futuros docentes a la complejidad constitutiva del fenómeno educativo y de la docencia en particular, a través de variadas herramientas conceptuales, metodológicas y experiencias de carácter empírico. Desde esta visión de complejidad es posible ampliar el horizonte en lugar de reducir la práctica sólo a la esfera de lo pedagógico, no obstante tampoco significa obviar ni banalizar la dimensión didáctica de la práctica por cuanto representa la actividad que por, antonomasia, desarrolla el docente a lo largo de su trayectoria profesional.

En este marco, pensar la práctica como campo de formación implica reconocerla como espacio de aprendizaje, tal como la concibe la Perspectiva Práctica sobre la formación docente. La tesis de esta perspectiva plantea como eje la producción de conocimiento en relación con la práctica, que surja de la misma y vuelva sobre ella con sentido interpretativo, iluminativo más que prescriptivo.

Concebir la práctica como espacio de aprendizaje representa la posibilidad de acceder a un conocimiento nuevo, para resignificarlo, para adaptarlo a situaciones y problemas concretos y singulares a través de un proceso que integre explicaciones, interpretaciones y acción. La práctica como espacio de aprendizaje en la formación inicial promueve la construcción de lo que Gimeno Sacristán define como “*argumentos prácticos*” estos remiten a premisas relacionables entre sí que se construyen desde una lógica dialéctica de relación entre la teoría y la práctica. En este sentido el conocimiento teórico se torna significativo en la medida que puede ser utilizado por el docente para informar su accionar, para encontrar algunas respuestas a interrogantes, para construir categorías conceptuales que orienten la interpretación de los problemas de la realidad educativa. La teoría no prescribe la práctica, más bien sirve para ilustrarla, para construir criterios que ayuden a deconstruir rutinas y prácticas cristalizadas. Desde esta idea es posible justificar y desarrollar un currículum de formación inicial que aborda la problemática del conocimiento tanto desde la racionalidad teórica como desde la racionalidad práctica.

Considerar la Práctica Profesional como campo articulador en la formación inicial implica recuperar y sostener curricularmente un espacio formativo que se constituye desde la



convergencia necesaria de la racionalidad teórica aportada por los conocimientos provenientes de los campos de formación general y específica y aquellos propios de la racionalidad práctica. Ello significa repensar la lógica de la práctica relacionando dialécticamente conceptos formalizados en cuerpos de disciplinas, con conocimientos implícitos internalizados como producto de la historia escolar previa de los sujetos, que, a modo de modelos pedagógicos o patrones funcionales, aportan una base de saberes a los cuales se apela con frecuencia en las diferentes situaciones educativas. En este sentido podríamos decir que, conceptos teóricos y hábitos se conjugan en lo que se podría denominar matriz constitutiva de la práctica docente. A su vez la revisión crítica de ambos saberes, a través de la investigación y la reflexión, se hace necesaria para avanzar en el proceso de conocimiento, comprensión y mejora de la práctica profesional.

Entender la práctica como eje articulador de la formación inicial y como espacio de aprendizaje guarda relación con la perspectiva que la concibe como praxis, al respecto el aporte socio crítico resulta significativo. La práctica como praxis nos sitúa en una construcción que se sostiene relacionando aspectos sociales y culturales. Wilfred Carr sostiene que la práctica se construye desde cuatro sentidos: 1- El significado de lo que sucede en las situaciones educativas se comprende a partir del conocimiento sobre la intencionalidad del sujeto. 2- Los significados que los sujetos construyen sobre la práctica tienen un carácter social. 3- Los significados en relación a la práctica se constituyen como construcciones históricas. 4- Los espacios y situaciones educativas representan contextos configurados por estilos de interacción, por formas particulares de toma de decisiones, por relaciones de clase, de lenguaje, que la mayoría de las veces escapan al control de todas las personas que participan de estas situaciones. Por esta razón el cuarto sentido de la práctica como praxis se relaciona con los significados políticamente contruidos.

El Campo de Formación de la Práctica Profesional, esta conformado por las siguientes Unidades Curriculares:

- Práctica I
- Práctica II
- Prácticas de Enseñanza
- Residencia Pedagógica



7.2 .Ubicación de las Unidades Curriculares en el Plan de Estudios – Régimen de Cursado

Primer Año

- Taller de Lectura y Escritura Académica – Anual
- Pedagogía – Anual
- Didáctica General – Anual –
- Sociología de la Educación – 1º Cuatrimestre
- Psicología Educacional – 2º Cuatrimestre –.
- **Práctica I** – Anual –
- Sujetos de la Educación Inicial I - 2º Cuatrimestre
- Seminario: Problemática Contemporánea de la Educación Inicial - Anual
- Lengua y Literatura – Anual
- Lenguajes Artísticos – Anual

Segundo Año

- Historia Argentina y Latinoamericana – 1º Cuatrimestre –
- Historia y Política de la Educación Argentina – 2º Cuatrimestre
- Taller: Prevención y Cuidado de la Salud – 2º Cuatrimestre –
- **Práctica II**
- Sujetos de la Educación Inicial II - Anual
- Didáctica de la Educación Inicial I - Anual



- Lengua y Literatura y su enseñanza I - Anual
- Matemática y su enseñanza I - Anual
- Ciencias Naturales y su enseñanza I - Anual
- Ciencias Sociales y su enseñanza I – Anual
- Lenguaje Corporal y Plástica Visual – 1º Cuatrimestre
- Educación Física – 2º Cuatrimestre

Tercer Año

- Tecnologías de la Información y la Comunicación – 1º Cuatrimestre
- Filosofía – 2º Cuatrimestre
- Seminario: Investigación Educativa I – 2º Cuatrimestre
- **Prácticas de Enseñanza** - Anual
- Didáctica de la Educación Inicial II - Anual
- Lengua y Literatura y su enseñanza II - Anual
- Matemática y su enseñanza II - Anual
- Ciencias Naturales y su enseñanza II – 1º Cuatrimestre
- Ciencias Sociales y su enseñanza II – 2º Cuatrimestre
- Lenguaje Musical
- Taller de Juego – 1º Cuatrimestre
- Taller Integrador I - 2º Cuatrimestre
- Taller Definición Institucional - 1º Cuatrimestre

Cuarto Año

- Ética y Formación Ciudadana – 1º Cuatrimestre
- Seminario de Investigación Educativa II – 2º Cuatrimestre
- Seminario: Definición Institucional – 2º Cuatrimestre



Dirección General de Educación Superior
La Rioja



Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

-
- **Residencia Pedagógica: Ateneos integradores** - Anual
 - Unidad de Definición Institucional – 1º Cuatrimestre
 - Taller Integrador II – 1º Cuatrimestre



Dirección General de Educación Superior
La Rioja



Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

7.3 -

Año	Campos	Unidad Curricular	Horas cátedra				Horas Reloj			
			Semana	1º C	2º C	Anual	Semana	1º C	2º C	Anual
Primer	Formación General	Taller: Lectura y Escritura Académica	3	48	48	96	2	32	32	64
		Pedagogía	4	64	64	128	2,40	42,40	42,40	85,20
		Didáctica General	4	64	64	128	2,40	42,40	42,40	85,20
		Psicología Educacional	4		64	64	2,40		42,40	42,40
		Sociología de la Educación	4	64		64	2,40	42,40		42,40
	Formación Específica	Sujetos de la Educación Inicial I	4		64	64	2,40		42,40	42,40
		Problemática Contemporánea de la Educación Inicial	3	48	48	96	2	32	32	64
		Lengua y Literatura	5	80	80	160	3,20	53,20	53,20	106,40
		Lenguajes Artísticos	3	48	48	96	2	32	32	64
	Práctica Profesional I	Práctica I	3	48	48	96	2	32	32	64
Totales de Carga horaria 1º Año										661,20

Cuadro de Cargas Horarias

PRIMER AÑO



Dirección General de Educación Superior
La Rioja



Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

SEGUNDO AÑO

Año	Campos	Unidad Curricular	Horas cátedra				Horas Reloj			
			Semana	1º C	2º C	Anual	Semana	1º C	2º C	Anual
	Formación	Taller: Prevención y Cuidado de la Salud	3		48	48	2		32	32
		Historia Argentina y Latinoamericana	4	64		64	2,40	42,40		42,40



Dirección General de Educación Superior
La Rioja

Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

Segundo	General	Historia y Política de la Educación Arg.	4		64	64	2,40		42,40	42,40
	Formación Específica	Sujetos de la Educación Inicial II	4	64	64	128	2,40	42,40	42,40	85,20
		Didáctica de la Educación Inicial I	4	64	64	128	2,40	42,40	42,40	85,20
		Lenguaje Corporal y Plástica Visual	3	48		48	2	32		32
		Matemática y su enseñanza I	5	80	80	160	3,20	53,20	53,20	106,20
		Lengua y Literatura y su enseñanza I	5	80	80	160	3,20	53,20	53,20	106,20
		Ciencias Naturales y su enseñanza I	3	48	48	96	2	32	32	64
		Ciencias Sociales y su enseñanza I	3	48	48	96	2	32	32	64
		Educación Física	3		48	48	2		32	32
	Práctica Profesional I	Práctica II	3	48	48	96	2	32	32	64
Totales de Carga horaria 2º Año										757,20

TERCER AÑO

Año	Campos	Unidad Curricular	Horas cátedra				Horas Reloj			
			Semana	1º C	2º C	Anual	Semana	1º C	2º C	Anual
	Formación General	Filosofía	4	64		64	2,40	42,40		42,40
		T I C	3		48	48	2		32	32
		Seminario: Investigación Educativa I	3	48		48	2	32		32



Dirección General de Educación Superior
La Rioja

Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

Tercer	Formación Específica	Lengua y Literatura y su enseñanza II	4	64	64	128	2,40	42,40	42,40	85,20
		Didáctica de la Educación Inicial II	4	64	64	128	2,40	42,40	42,40	85,20
		Matemática y su enseñanza II	4	64	64	128	2,40	42,40	42,40	85,20
		Ciencias Naturales y su enseñanza II	6	96		96	4	64		64
		Ciencias Sociales y su enseñanza II	6		96		4		64	64
		Lenguaje Musical	3		48	48	2		32	32
		Taller de Juego	3	48		48	2	32		32
		Taller Integrador I	3		48	48	2		32	32
		Definición Institucional	3		48	48	2		32	32
	Práctica Profesional I	Prácticas de Enseñanza	4	64	64	128	2,40	42,40	42,40	85,20
Totales de Carga horaria 3º Año										704

CUARTO AÑO

Año	Campos	Unidad Curricular	Horas cátedra				Horas Reloj			
			Semana	1º C	2º C	Anual	Semana	1º C	2º C	Anual
Cuarto	Formación General	Ética y Formación Ciudadana	4	64		64	2,40	42,40		42,40
		Seminario: Investigación Educativa II	3		48	48	2		32	32
		Seminario opcional	3		48	48	2		32	32
		Taller: Definición Institucional	3	48		48	2	32		32
		Taller Integrador II	4	64		64	2,40	42,40		42,40



Dirección General de Educación Superior
La Rioja

Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

	Práctica Profesional I	Residencia Pedagógica Ateneo: Sistematización de experiencias								
			15	240	240	480	10	160	160	320
	Totales de Carga horaria 4° Año									501,20



Dirección General de Educación Superior
La Rioja

Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

8- UNIDADES CURRICULARES:

Primer Año:

UNIDAD CURRICULAR: Taller: Lectura y Escritura Académica

UBICACIÓN EN PLAN DE ESTUDIOS: 1er. Año

CAMPO DE LA FORMACION: General

CARGA HORARIA: 3 Horas/Cátedras

REGIMEN DE CURSADO: Anual

FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA Y DIDÁCTICA

El discurso académico es el que permite la comunicación de la actividad científica, en sentido amplio, a través de las clases, conferencias, libros. En todas estas actividades el libro asume un papel muy particular que incide en el vocabulario, la sintaxis, la configuración textual. Tanto para comprender como para producir los diferentes tipos de textos que demanda este quehacer, es necesario desarrollar competencias lingüísticas, discursivas, semióticas, pragmáticas, meta cognitivas y socio-culturales que hagan posible que el alumno pueda acceder a un discurso racional, con alto grado de abstracción, simbolización; donde las palabras del lenguaje cotidiano puedan adquirir sentidos particulares, con una gran concentración de términos propios de las disciplinas y una sintaxis muchas veces dirigidas hacia operaciones lógicas e intelectuales.

En el texto académico, es fundamental atender a que la representación del mundo que hay en él esta fuertemente socializada a partir de concepciones teórico-científicas. Esto hace que la información proporcionada se encuentre altamente condensada en unidades de vocabulario complejas y específicas. Si se toma en cuenta además, la densidad léxica de tales textos, se acentúa la necesidad de sujetos muy eficientes para lograr el éxito en la recuperación de la información. Esto implica que la capacidad de interactuar con estos textos es imprescindible y cuando no está desarrollada se dificulta la comprensión.

Delimitada una conceptualización del texto académico e instalado el análisis parcial de las carencias de los estudiantes que ingresan al Nivel Superior, el acento cae sobre las habilidades y estrategias desarrolladas para comprender la lectura del texto de divulgación científica o texto académico. Focalizando en el imaginario coloquial de algunos docentes que



afirman “*Si tiene lectura comprensiva, no debería tener problemas con el texto*”, nos dedicaremos a refutar esta hipótesis. El supuesto de que la lectura sea una habilidad básica y transferible, adquirida de una vez y para siempre, que sirve para entender cualquier texto, es incierta. Guglielmo Cavallo y Roger Chartier afirman de existen diferentes modos de leer y comprender los escritos, modos que forman parte de diversas culturas lectoras. En consecuencia, las dificultades que poseen los alumnos no se refieren a carencias de habilidades o técnicas elementales y generalizables, sino que cuando ingresan a estudios de grado deben enfrentarse a nuevas culturas escritas, correspondientes a los distintos campos de estudio. Para llegar a pertenecer a estas culturas –entre otras cosas- deberán cambiar su identidad como pensadores y analizadores de textos.

Si embargo, a pesar de la magnitud del cambio requerido, los valores y las normas del comportamiento de la comunidad académica se **exigen pero no se enseñan**. Esto significa que los docentes, de las diversas unidades curriculares deberían comprometerse con la **alfabetización académica** y apoyar esta labor desde planes y proyectos que se ocupen de resolver este obstáculo. A modo de ejemplo:

- Enseñar los modos específicos de nuestras disciplinas, sobre cómo leer y producir los textos, explicitando el código de acción cognitiva sobre la bibliografía y haciendo anclaje en la meta reflexión.
- Hacer lugar en las clases a la lectura compartida, a la lectura mediada por el docente, estrategias estas, que permitirán comprender lo que los textos callan, porque consideran información sobreentendida.
- Pensar estrategias de lectura que comprometan la lectura de textos e ínter textos que colaboren con la diversidad inferencias y la recuperación de la información disciplinar.

Qué leen cuando leen los alumnos de la Educación Superior

La mayor parte de lo que se da para leer a los alumnos de Nivel superior son textos académicos, en su mayoría de divulgación científica. Entendiendo los textos académicos como aquellos que se utilizan para enseñar y aprender en estudios de grado. Ejemplo de los primeros (los empleados para transmitir el saber) son materiales de cátedra: dossier, libros,



capítulos de libros. Una característica que tienen estos textos es que tienen por fuente trabajos científicos y otra de sus propiedades es la simetría que suele existir entre el conocimiento que tiene el autor respecto de sus lectores. En cambio se denominan textos científicos a los elaborados por investigadores (de las ciencias) para hacerlos circular en la comunidad científica. Por lo tanto, autores y lectores comparten, por su formación cultural, gran parte del conocimiento que estos textos ocultan, o dan por sabido. (Bob Sinclair, 1998). *La comunidad científica comparte un conjunto de principios, acuerdos básicos epistemológicos y gnoseológicos, que no es necesario explicitar cuando se escribe. Como el escritor está inmerso en una discusión y un debate compartido, no necesita poner de manifiesto sus ideas más allá de lo imprescindible dentro de su comunidad. (Daniel Fernández, 2004).*

En cambio, la falta de código compartido, que existe entre el autor y el lector en el caso de los textos científicos que los alumnos leen, dan origen a problemas de comprensión. Por estos textos –sean académicos o científicos– dan por supuesto muchos saberes que los alumnos no disponen, por ejemplo, hacen referencia a otros autores sin implicarlas. Así, los estudiantes leen bibliografía en la cual la posición de un autor aparece justificada a través de otras posiciones meramente citadas. También leen textos en los que su autor polemiza con otros. En ambos casos, lo que el texto explica tiene sentido sólo en el marco de la discusión con lo que no explica. Y estos textos no explican esas otras ideas de fondo, ya que estas constituyen un marco conceptual dado por sabido.

Pero las barreras para entender no provienen sólo de los textos. Las dificultades también se originan en qué esperamos los **docentes** que los alumnos hagan cuando se encuentran frente a la bibliografía (Giuseppe Vardi, 2000). Estas expectativas no están explicitadas. Los alumnos no son evaluados en función de un determinado modelo de lectura, lo que conlleva a la especificación de un determinado “*lector modelo*”, que los alumnos no tienen internalizado. Es decir, los docentes de nivel superior damos por sentado que los alumnos saben comprender un texto académico cuando lo leen y además, puede sobre la base de inferencia que creemos tienen, analizar lo leído: (Paula Carlino)

- Identificando la postura del autor del texto.
- Ponderándola según las razones que brinda para sostenerla.
- Reconociendo las posturas y argumentos de otros autores citados.



- Identificando la polémica establecida entre una posición y otras.
- Poniendo en relación con otros textos leídos previamente el conjunto de perspectivas mencionadas.
- Infiriendo las implicancias sobre otros contextos que lo leído puede tener, es decir, extrayendo conclusiones que sean pertinentes más allá del contexto en el que se ubica el texto, por ejemplo, sobre la práctica profesional a la que se encaminan los estudiantes.

Es decir, que los docentes suponemos que leer es encontrar la información en el texto que éste pareciera ofrecer pero desconocemos que esa información sólo está disponible y puede ser apreciada por quienes disponen de ciertos marcos cognoscitivos que los alumnos aún no han elaborado. Esto sucede porque los profesores no solemos percatarnos de que el modo de lectura que esperamos (Anne- Marie Chartier, 2002) de nuestros alumnos es propio de una cultura lectora disciplinar, que se diferencia de otras culturas. Las reglas de juego no se explicitan y menos se enseñan porque esta clase de lectura analítica e inferencial se da por natural.

Propósitos de la enseñanza

- Pueda leer y producir textos académicos considerando los saberes adquiridos en los diversos ciclos de formación.
- Interactúe con textos académicos y de divulgación científica a partir de la exploración de materiales bibliográficos alternativos que les permitan construir bases intertextuales.
- Identifique posturas y argumentos en textos distintos campos disciplinares y asuma actitud crítica y metareflexiva como estrategias de pos lectura.
- Pueda polemizar, a partir de su actitud lectora, con autores y textos previamente leídos.
- Infiera las referencias contextuales, de significación y léxicas de un texto leído.
- Pueda comprender y producir textos expositivos y argumentativos desplegando sus habilidades enciclopédicas, culturales, lingüísticas y comunicativas.



Contenidos

Prácticas orales de textos académicos:

Texto expositivo oral: Modos de interacción. Estrategias: la explicación, la definición, el concepto y la argumentación. Macro estructura oral.

Discursos científicos y políticos. Análisis y metareflexión de temas, Argumentos, contra argumentos, tesis. Organización textual y discursiva.

La Oratoria: Estrategias de persuasión oral. Universo discursivo. Debate. Conferencia.

Lectura y Escritura de Textos Académicos:

Lectura analítica y crítica de textos académicos y de divulgación científica. Identificación de contextos culturales diversos a través de la lectura de libros completos. Categorías de análisis del texto académico. Modelo lector. Estrategias de indagación discursiva. Referencialidad e inferencia.

La escritura como proceso consecuente de lectura crítica. La elaboración, el recorte, la conceptualización y el enfoque de un tema a exponer o explicar.

Lectura y escritura de textos instructivos. El texto Periodístico. Proceso metacognitivo y lectura crítica. La ideología. Tipos de discurso. Los medios masivos de comunicación. Lectura crítica. La monografía.

El hipertexto. Configuración de un nuevo lector modelo. Estrategias de lectura y escritura en el hipertexto.

Normativa textual: Gramática textual de textos académicos



Orientaciones Metodológicas

Esta Unidad Curricular deberá brindar a los alumnos en formación la posibilidad de autoevaluar estrategias de lectura y escritura a partir de la exploración de saberes y prácticas adquiridas a lo largo de su educación escolar.

Se persigue, en consecuencia, presentar el taller como un continuum focalizado en el texto expositivo o explicativo y a partir de este, construir redes intertextuales que pongan en diálogo: la exposición con la narración; la argumentación con la descripción, la instrucción con la explicación, como tramas discursivas abiertas.

La reflexión gramatical deberá estar sujeta a las marcas normativas del texto leído o escrito, sin fragmentación o aislamientos de sintagmas. Lo que significa reflexionar la retórica gramatical del texto. Ajustar la gramática al proceso de revisión.

Los alumnos deberán leer para escribir; leer para asumir una postura crítica frente al texto y explicitar oralmente o por escrito sus tesis o argumentos.

Los talleres tendrán la dinámica de prácticas de lectura y escritura de textos académicos, su metodología estará centrada en un proceso didáctico cíclico y espiralado que pretende integrar habilidades lingüísticas, discursivas, retóricas y comunicativas en un todo interactivo.

En los talleres, los alumnos podrán ser parte activa en la planificación de foros y ateneos culturales donde se expongan y debatan: lectura y libros, teorías científicas, históricas, artísticas, políticas. Siempre ubicados en su lugar de futuros formadores de niños y respetando la ética cultural e intereses por la diversidad y la inclusión social y cultural.



Dirección General de Educación Superior
La Rioja



Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

UNIDAD CURRICULAR: Pedagogía

UBICACIÓN EN PLAN DE ESTUDIOS: 1er. Año

CAMPO DE LA FORMACION: General

CARGA HORARIA: 4Horas/Cátedras

REGIMEN DE CURSADO: Anual

FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA Y DIDÁCTICA

Un fundamento central de los conocimientos necesarios que sostienen el recorrido de la formación docente es la reflexión teórica respecto a la educación; especialmente la comprensión de la educación escolar en tanto construcción histórica y social y no como una característica natural de nuestras sociedades.

La Pedagogía en tanto saber que procura describir, comprender y proponer alternativas a los procesos educativos que se desarrollan en las sociedades, se constituye en un marco interpretativo válido de éstas prácticas como prácticas históricas y socialmente construidas en función de diferentes momentos y contextos.

Recuperar parte de la historia de la constitución de este campo, en el marco de la formación de docentes, permitirá que los futuros docentes conozcan, analicen y comprendan cómo la escuela que hoy tenemos llegó a ser lo que es visualizando las continuidades y rupturas que desde su surgimiento en la modernidad hasta la actualidad presenta.

Por ello, describir el proceso de conformación del campo pedagógico en el contexto de la Modernidad, problematizar el objeto de esta disciplina desde diferentes perspectivas teóricas, presentar y analizar las principales ideas pedagógicas de los Siglos XIX y XX y la problemática de la educación escolarizada en la actualidad desde un enfoque que interroga



la relación pedagógica en el contexto áulico, institucional y social, se convierte en un objetivo primordial de la presente Unidad Curricular en el campo de la Formación General.

La lectura de algunos de los autores clásicos y constitutivos de la herencia pedagógica, permitirá centrar la reflexión en la necesaria comprensión del potencial constituyente de estos discursos; así como también explicitar y reconocer ciertos “*modelos de identificación*” que en distintos tiempos y espacios, estructuraron las prácticas docentes y se constituyeron en elementos configuradores de una identidad particular. La recuperación de éstos discursos; conjuntamente con discusiones de orden epistemológico al interior del campo pedagógico y su relación con otros campos procurará recobrar progresivamente una visión socio-política de la práctica docente y la resignificación de esta disciplina.

Propósitos de la Enseñanza

- Otorgar a los futuros docentes una perspectiva histórica de la constitución del campo pedagógico y de los planteamientos epistemológicos centrales de la disciplina.
- Deconstruir el proceso de surgimiento y consolidación del dispositivo escolar moderno, identificando sus elementos constitutivo y los efectos educacionales a los que hoy estamos habituados y se nos presentan como obvios y naturales.
- Posibilitar la comprensión de referencias conceptuales que permitan identificar y caracterizar las principales ideas pedagógicas de los siglos XIX y XX.
- Problematicar, desde el aporte del acervo teórico de la disciplina, las características que asume la relación pedagógica en diferentes contextos y momentos históricos.
- Reflexionar respecto a temáticas emergentes que interpelan en un contexto de crisis de legitimidad de las instituciones educativas al campo pedagógico.



Dirección General de Educación Superior
La Rioja



Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

Contenidos

Eje 1: Educación y Pedagogía.

- Educación: origen, conceptualizaciones, caracteres esenciales. Dimensiones de análisis. Tipos de educación.
- Educación y Sociedad. Educación como necesidad vital y como función social.
- La constitución de la educación como objeto de conocimiento: Educación, Pedagogía y Ciencias de la Educación
- La educación desde la lectura de los Clásicos: Emmanuel Kant- Emile Durkheim- John Dewey

Eje 2: Modernidad, Escuela y Pedagogía

- La educación definida como escolarización en el marco de la Modernidad. El surgimiento de la institución escolar como proyecto social. Funciones y características.
- El proyecto originario: la obra de Juan Amos Comenio. Enseñar todo a todos. La instrucción simultánea. El orden en todo. La simultaneidad sistémica. La homogeneidad del grupo-clase. Los aportes de Juan Bautista de La Salle y Joseph Lancaster
- La crisis actual de la escuela moderna: el método único, la homogeneidad del grupo-clase, utopías pedagógicas, alianza escuela-familia

Eje 3: La constitución de los sujetos pedagógicos



- La escolarización y la construcción de la infancia en la Pedagogía Moderna: el niño y el alumno del discurso pedagógico. El docente como lugar de saber – poder.
- La posibilidad educativa: Educatividad y Educabilidad. El análisis de la Educabilidad en la actualidad. Una nueva mirada para pensar los sujetos la Resiliencia.
- Características de la relación pedagógica. El lugar del saber como mediación del vínculo educativo.
- Reconfiguración de los sujetos pedagógicos en las nuevas condiciones de globalización y posmodernidad: crisis del concepto moderno de infancia y del docente como lugar de saber.

Eje 4: Teorías pedagógicas y tendencias educativas

- Pedagogía del consenso. Pedagogía Tradicional y Positivismo. Pedagogía por objetivos.
- Pedagogía del conflicto. Corrientes socio-críticas en la educación. Movimientos renovadores en la enseñanza. Escuela Nueva. Expresiones en Europa, Estados Unidos y Argentina.
- La enseñanza como práctica política: Paulo Freire y la conformación de la Pedagogía de la Esperanza.

Eje 5: Nuevos temas en pedagogía

- Educación y Transmisión: el reconocimiento de los factores subjetivos en juego en la relación educativa.
- Educación y alteridad: del discurso homogeneizador de la pedagogía moderna a la aceptación de la diversidad y la diferencia.
- Las prácticas de formación y la reconstrucción de la experiencia: relato biográfico, narración y escritura.
- El vínculo pedagógico, niños, adolescentes y jóvenes y maestros/profesores. Entre la dimisión y el autoritarismo, un debate sobre la autoridad pedagógica.
- Las nuevas tecnologías y sus desafíos en el campo educativo.
- La educación en contextos de exclusión social.



Dirección General de Educación Superior
La Rioja



Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

Orientaciones Metodológicas

Toda práctica pedagógica esta ligada a la transmisión de la cultura, por ello las mismas se encuentran en la matriz misma de nuestras constitución como grupo social y sujetos individuales; por tanto toda estrategia de enseñanza de la Pedagogía tenderá a introducir a los estudiantes en la reflexión sistemática sobre las prácticas pedagógicas constitutivas del legado pedagógico de la disciplina y de las practicas pedagógicas concretas y singulares en que se ha transitado en la historia de la escolarización.

Por tal motivo la elección de los cursos de acción a seguir para el abordaje de esta disciplina supondrá el análisis de las situaciones singulares en que la presente propuesta de enseñanza se desplegará con el fin de desplegar estrategias metodológicas y selección de contenidos que le permitan al docente la articulación entre la dinámica propia de los procesos de producción, verificación, validación, legitimación, y distribución de saberes que presenta la Pedagogía y las características sociales y cognoscitivas del sujeto que aprende en los contextos singulares que cada situación de enseñanza presenta.

Pensando entonces, que lo metodológico es una construcción singular que cada docente realiza en la articulación de las dimensiones antes mencionadas y en la particularidad de su práctica se considera que algunas maneras de organizar el trabajo áulico podrían seguir las siguientes orientaciones:

- La contextualización de los conocimientos disciplinares que se trabajan, incluyendo referencias necesarias a autores y concepciones teóricas, apelando a trabajar la



historia de constitución del campo disciplinar y el enfoque personal al que el docente adhiere.

- El trabajo con las teorías implícitas o concepciones previas que los alumnos posean respecto al contenido disciplinar, cuestionando dichas concepciones y produciendo una ruptura con los mismos guiando al alumno a la reconceptualización y recontextualización de los conceptos a partir de los modelos explicativos e interpretativos de la realidad ajustados a la lógica disciplinar y al manejo del lenguaje técnico pedagógico específico.
- Estableciendo nexos entre el conocimiento objeto de estudio y otras áreas o campos disciplinares así como también situaciones concretas de la prácticas pedagógicas actuales que revise la vigencia de sus preguntas, la vitalidad de sus contenidos, y la reflexión respecto a las continuidades y rupturas entre diferentes escenarios y vínculos educativos. El trabajo con prácticas de significación que favorezcan una actitud activa y crítica frente a los contenidos abordados y su relación directa con la práctica profesional; prácticas de observación, tendientes a captar detalles de una situación y las conexiones entre los mismos y la utilidad de la teoría pedagógica para la intervención sobre problemas educativos concretos.
- Abordando el análisis de la estructura disciplinar a partir de la productividad de otros espacios y prácticas culturales y sociales: el cine, la literatura, la fotografía, la música como otras formas de experiencia y otros lenguajes, no siempre estrictamente “*pedagógicos*”, pero que contribuyen a la formación subjetiva del futuro docente, y recupera conjuntamente con la ‘*racionalidad*’ de los saberes pedagógicos, la sensibilidad, la creatividad y la comprensión “*estética*” de toda práctica y proceso educativo.
- Estimulando a los alumnos a la recapitulación integradora de los contenidos trabajados a partir de la refutación de respuestas, discusión de perspectivas, fundamentación de puntos de vista, proponiendo contraejemplos, análisis de casos, planteamiento de incongruencias contrastes y solicitud de inferencias.



Propuesta sobre Evaluación

Toda evaluación, al igual que la construcción metodológica que un docente realiza, plantea la necesaria búsqueda de acuerdos singulares a nivel institucional y áulico respecto a qué se desea evaluar, con qué propósitos, cómo evaluarlos, en qué momento.

En función de estos acuerdos se elegirá el mecanismo, procedimiento e instrumento más adecuado para la singularidad de la práctica de enseñanza que el docente enfrenta. No obstante, cualquier evaluación que se realice demandará la definición de criterios básicos sobre los cuales se emitirán los *‘juicios de valor’* que toda evaluación implica.

En el caso de Pedagogía estos criterios podrían ser:

- La comprensión de la estructura conceptual de esta disciplina, con la aprehensión de conceptos centrales de la misma que posean alta potencialidad integradora y articuladora.
- La capacidad de manejar contenidos teóricos de la disciplina y transferirlos a situaciones prácticas concretas.
- La capacidad para establecer nexos entre los contenidos de la disciplina con otros conocimientos de diversas disciplinas.



- La capacidad de aceptar otros puntos de vista, fundamentar teóricamente los posicionamientos personales y acordar con otras propuestas de intervención pedagógica adecuadas a sujetos y contextos particulares.

UNIDAD CURRICULAR: Didáctica General

UBICACIÓN EN PLAN DE ESTUDIOS: 1er. Año

CAMPO DE LA FORMACION: General

CARGA HORARIA: 4 Horas/Cátedras

REGIMEN DE CURSADO: Anual

FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA Y DIDÁCTICA

Desde Comenio, la palabra “Didáctica” está estrechamente ligada a la noción de método y al supuesto de que existen pasos universalmente válidos para enseñar. Muchos fueron los teóricos que fueron aportando en la configuración del objeto de estudio de la Didáctica o Teoría de la Enseñanza. Una revisión bibliográfica permite afirmar que como disciplina aún no está bien desarrollada, y que si bien no existen todavía acuerdos respecto a considerarla ciencia, técnica, tecnología o socio tecnología, la mayoría de los teóricos coincide en que su campo de estudio lo constituyen los procesos de enseñanza.



En el marco del Diseño Curricular Jurisdiccional de la Formación Docente Inicial ubicamos a la Didáctica en una perspectiva que reconoce los complejos fenómenos políticos, sociales, culturales e individuales que se cruzan en la educación sistemática. Creemos que la tarea de enseñar no se reduce a la consideración de pasos o métodos universalmente válidos y que las nociones centrales para abordarla son estratégicas; son, además, cuestiones políticas vinculadas con el saber, la autoridad, la identidad y la convivencia y no solamente problemas técnicos. Esta propuesta se enmarca, de esta manera, en una perspectiva crítica de la educación y entiende a la didáctica como la disciplina que aborda teórica e instrumentalmente las prácticas de la enseñanza, insertas en un contexto socio - histórico particular.

La Didáctica se configura así en la complejidad de las relaciones entre la teoría y la práctica, como dice Susana Barco: *“es la intersección de las propuestas teóricas con las prácticas educativas”*. Esa práctica adquiere la forma de una intervención situada social e históricamente. De esta manera y consideramos a la Didáctica como una disciplina que tiene por objeto de estudio las *“prácticas de la enseñanza significadas en los contextos socio históricos en los que se inscriben”* (Edith Litwin). Es claro que esta propuesta plantea la problemática de la Didáctica como intervención y como una “intervención social” en el sentido de reconocer que ésta se involucra en la producción y reproducción de conocimientos que afectan la vida de los sujetos, en referencia a la vigencia de valores, expectativas y creencias vinculadas a diferentes sectores sociales. En esta línea se considera a la enseñanza en sus dimensiones epistemológicas y morales, privilegiando la recuperación de la ética y de los valores en la práctica de la enseñanza *“inherentes a la condición humana, pero desde su condición social, en los contextos y en el marco de las contradictorias relaciones de los actores en los ámbitos escolares”*. (Edith Litwin)

Todo método y toda didáctica derivan y se asientan en afirmaciones políticas, sociales, culturales. Implican la puesta en funcionamiento de relaciones de saber, poder y autoridad; la afirmación de ideales de docente, de alumno, de conocimiento y de relación pedagógica. Por ello, es ineludible la vinculación de la Didáctica con otras disciplinas de la formación de los docentes tales como Filosofía, Pedagogía, Psicología Educativa y Sociología de la Educación. La Didáctica se nutre de los aportes de las disciplinas mencionadas anteriormente



y a su vez constituye la base y el fundamento de las Didácticas especiales de las diferentes disciplinas escolares.

El aporte fundamental de esta Unidad Curricular a la formación general de los docentes es el de ofrecer, en el marco explicitado en los párrafos anteriores, herramientas útiles para la toma de decisiones fundamentadas en la construcción de propuestas de intervención en el aula. Ofrece de esta manera un soporte teórico fundamental para el desarrollo de las Didácticas especiales.

Propósitos de la Enseñanza

- Conocer y comprender los marcos teóricos vinculados con el desarrollo de la Didáctica como disciplina.
- Conocer y comprender los diferentes modelos conceptuales acerca de la enseñanza, sus fundamentos epistemológicos, filosóficos, psicológicos y sociológicos y sus posiciones específicas con respecto a las intenciones pedagógicas, el contenido, las estrategias y la evaluación.
- Reflexionar sobre las relaciones que se establecen entre los modelos teóricos y los escenarios en que las prácticas de enseñanza se sitúan.



- Posibilitar la construcción de conocimientos acerca de los procesos de enseñar y del sentido y significado de la intervención didáctica en los procesos de construcción del conocimiento.
- Abordar herramientas básicas para la construcción de un modelo de práctica de la enseñanza comprometida éticamente y situada social e históricamente.
- Ofrecer criterios generales que orienten y fundamenten la selección, organización y secuenciación de contenidos; la selección de materiales didácticos; el diseño y organización de estrategias de enseñanza y actividades de aprendizaje y la construcción de dispositivos de evaluación.
- Acceder a categorías que permitan a los estudiantes caracterizar los fundamentos filosóficos y antropológicos, epistemológicos, socioculturales, psicológicos y específicamente pedagógicos del currículo, así como las diversas funciones que cumple en relación con la sociedad, las escuelas y los actores de la práctica educativa.

Contenidos

UNIDAD N° 1: La Didáctica como campo disciplinar

La Didáctica. Concepto. La configuración histórica de la Didáctica y el Currículum. Corrientes actuales de la Didáctica. Vinculación con otros campos del conocimiento. Aporte de la Didáctica en la formación inicial general del docente. Didáctica, enseñanza y aprendizaje. Didáctica General y Didácticas especiales.

UNIDAD N° 2: Currículum y didáctica



Didáctica y currículum: dos historias una problemática. El currículum como proceso selectivo de cultura y construcción social. Fuentes del currículum. Campos, instituciones y actores que intervienen en la producción y selección político cultural del contenido a enseñar. Currículum prescripto, real, oculto y nulo. Formas de regulación del currículum. Niveles de concreción curricular. El contenido a enseñar. Del contenido prescripto al contenido enseñado. La transposición didáctica. Riesgos. Currículum y textos escolares. Adaptaciones curriculares. Grados de adaptaciones curriculares. Operatividad y diversificación curricular.

UNIDAD Nº 3: La enseñanza

Concepciones sobre la enseñanza: la enseñanza como actividad técnica, como transmisión, como práctica social, como actividad artística y política y la enseñanza como acción reflexiva y moral. Los modelos de enseñanza, sus fundamentos epistemológicos, filosóficos, psicológicos y sociológicos y sus posiciones específicas con respecto al aprendizaje, al alumno, a las intenciones pedagógicas, el contenido, las estrategias y la evaluación. Modelos de orientación conductista, tradicional, constructivista y socio crítico. Contextualización histórica y propósitos.

UNIDAD Nº 4: La planificación de la enseñanza

Funciones e importancia de la planificación de la enseñanza. Los condicionantes de la planificación. El carácter público, científico y práctico del diseño de la enseñanza.

Los componentes de la planificación. Fuentes y estrategias para situar social e históricamente la planificación. Objetivos, propósitos y contenidos. Proceso y criterios para seleccionar, organizar y secuenciar contenidos. La cuestión metodológica. Método, estrategia y técnica. Métodos y técnicas individualizantes y grupales. Criterios para la selección de estrategias de enseñanza y actividades y recursos. Los materiales para el desarrollo del currículum.

Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza. Concepto de evaluación. La evaluación en los diferentes modelos. Evaluación, calificación, acreditación y promoción. Momentos y funciones de la evaluación. Criterios para la elaboración de instrumentos de evaluación: validez, confiabilidad y discriminación. Criterios para la evaluación de los alumnos: criterio, norma y sujeto.



Dirección General de Educación Superior
La Rioja



Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

Exigencias didáctico-organizativas para la intervención en Educación Especial.
Consolidación de la integración como alternativa educativa.

Orientaciones Metodológicas y Propuestas de evaluación

A continuación se ofrecen algunos principios de procedimiento como criterios- marco para la toma de decisiones metodológicas relativas a la enseñanza y a la evaluación:

- Articular el hacer cotidiano del aula de Didáctica General con el pensar sobre el hacer, a fin de comprender que no hay prácticas sin teorías ni teorías ajenas a las prácticas.
- Interpretar significados latentes en situaciones didácticas en las que los estudiantes estuvieron o están implicados como sujetos.
- Realizar aproximaciones, desde el análisis crítico, al conocimiento de modelos de enseñanza vigentes en instituciones educativas de la provincia de La Rioja.
- Posicionarse en perspectivas diversas del objeto de estudio de la disciplina y comprender que cada una constituye una opción entre otras, orientada selectivamente por determinadas finalidades y teorías.
- Utilizar fuentes diversas y actualizadas de información y análisis de los diferentes contenidos a abordar; realizar actividades individuales y grupales de lectura interpretativa y tratamiento de textos seleccionados.

UNIDAD CURRICULAR: Sociología de la Educación

UBICACIÓN EN PLAN DE ESTUDIOS: 1er. Año

CAMPO DE LA FORMACION: General

CARGA HORARIA: 4 Horas/Cátedras

REGIMEN DE CURSADO: Cuatrimestral

FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA Y DIDÁCTICA



Dirección General de Educación Superior
La Rioja

Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

El aprendizaje de Sociología de la educación dentro del profesorado en Nivel Inicial contribuye al análisis de los condicionamientos sociales de la acción humana, así como del conocimiento de la variabilidad cultural e histórica de las normas, instituciones y estructuras sociales. Este análisis favorece a una mirada desnaturalizada del mundo social, crítico respecto de las ideas aceptadas espontáneamente por el sentido común y respetuoso de la diversidad dado que la escuela se ubica dentro de una sociedad determinada (histórica, coyuntural y estructural), las modalidades educativas se corresponden con formas sociales vigentes, lo que influye fuertemente tanto en la dinámica institucional como en las interacciones de los actores sociales involucrados. Esta perspectiva permite superar, aunque conteniéndolo, el análisis puramente individual del fenómeno educativo y obtener una perspectiva socio histórica que lo enmarca. De esta manera, lo que ocurre en la escuela y en el aula cobra nuevos sentidos.

Sobre la base de este planteo, se proponen tres ejes a ser trabajados en la presente Unidad Curricular:

En el primer eje se desarrollan algunas especificidades del análisis sociológico.

Primordialmente, examinar las preguntas fundamentales que dieron origen al pensamiento sociológico a principios del siglo XIX referidas al sistema capitalista naciente y, en virtud de estas preguntas, las diferentes propuestas teóricas-metodológicas surgidas, germen de los paradigmas hoy vigentes en la disciplina. Este análisis se sostiene en una mirada histórica y, por ende, desnaturalizada de la realidad social, lo que puede desplegarse al examen de los fenómenos sociales (económicos, políticos culturales, vinculares) actuales.

En tanto, en el segundo eje la intención es adoptar una perspectiva general para, a partir de ella, ubicar a la educación dentro de un contexto social más amplio. Así, las funciones sociales de la educación son concebidas de manera distinta y, aún, contrapropuesta, por teorías sociales que las abordan. Contemplar desde estas posiciones teórico-metodológicas e ideológicas a la educación como hecho social posibilita, además de adquirir saberes específicos, vislumbrar la criticidad que exige el análisis social.

Finalmente, el tercer eje pone énfasis en la organización educativa y las interacciones sociales que cotidianamente ocurren en su interior. Múltiples fenómenos suceden en ese ámbito, en absoluto desconectados de procesos macro-sociales, pero que adquieren facetas



propias que promueven la reflexión, la recreación o, por el contrario, las posibilidades de transformación por parte de los agentes sociales a través de la utilización de soportes tecnológicos que faciliten la formación integral del sujeto como parte constitutiva de un mundo más tecnificado y en constante cambio.

Propósitos de la Enseñanza

La presente unidad curricular intenta proporcionar al futuro docente herramientas válidas, de carácter científico, para analizar e intervenir en la realidad en la que se desempeñará. Por tanto, los objetivos propuestos se desarrollan a continuación:

- Conocer las características fundamentales (planteos teórico-metodológicos, problemática relevante, etc.) de las escuelas sociológicas más importantes.
- Desarrollar la capacidad de analizar críticamente las problemáticas sociales a partir de la puesta en cuestión de las ideas del sentido común acerca de la educación y sus agentes.
- Desarrollar una actitud de respeto frente a la variabilidad de las formas de organización social y las pautas culturales.
- Comprender las situaciones educativas problemáticas en la educación Argentina.

Contenidos

Bloque 1: La sociología como disciplina científica



- ✓ Contexto de surgimiento histórico: la revolución industrial, la revolución francesa, el pensamiento positivista. Origen y desarrollo del sistema capitalista. El nacimiento del estado nación y de los sistemas educativos modernos.
- ✓ Escuelas teóricas: los padres fundadores. Emile Durkheim, Max Weber, Karl Marx. La vinculación entre teoría y método. Principales conceptos sociológicos. La concepción de los sistemas educativos desde las diferentes perspectivas teóricas.

Bloque 2: La relación educación-sociedad

- ✓ Las escuelas críticas sobre la concepción de los sistemas educativos, las corrientes neomarxistas: Iván Illich, Basil Bernstein, Pierre Bourdieu.
- ✓ La perspectiva meritocrática. La fundamentación de la escuela funcionalista, las teorías del progreso: Robert Merton, Juan Carlos Agulla.
- ✓ Las Funciones sociales de la educación: interrelación con diferentes componentes de la estructura social.
- ✓ Las desigualdades sociales. La exclusión en Argentina. Situación actual del sistema educativo argentino: abandono, repitencia, analfabetismo.

Bloque 3: La educación como relación social

- ✓ Normas institucionales: rituales escolares, normas escritas y tácitas.
- ✓ El proceso de socialización. Socialización primaria y socialización secundaria. La introducción del actor en el mundo social y en diferentes submundos institucionales. La relevancia de los medios masivos de comunicación en las sociedades contemporáneas.
- ✓ Las interacciones entre docentes y alumnos en el contexto áulico. Expectativas recíprocas.

Orientaciones Metodológicas



El recorrido propuesto a lo largo de la presente unidad curricular, a los fines de construir una perspectiva sociológica de análisis, busca encontrar relaciones entre los planes teóricos y el examen de problemas concretos de la realidad del mundo educativo.

En la búsqueda de integración de contenidos y visiones, y siendo la sociología una ciencia con límites no claramente definidos, se deberá correlacionar con otras unidades curriculares que abordan temáticas afines desde las diferentes miradas disciplinares, como podría ser: Historia Argentina y Latinoamericana, Historia y Política de la educación Argentina, Geografía, Problemática Contemporánea de la educación Primaria, entre otras. Algunas recomendaciones de aplicación didáctica se mencionan a continuación:

- ❖ Indagar sobre saberes previos para luego insertar los presupuestos fundamentales de las teorías clásicas a través de la lectura de los autores más representativos de las diferentes escuelas.
- ❖ Elaborar preguntas que actúen como disparadores de los temas tratados y que relacionen hechos de la realidad circundante, dando ejemplos y solicitando que los alumnos construyan interrogantes para el docente.
- ❖ Interpretar cuadros estadísticos que permitan visualizar la estructura social del país, provincia o región. . (utilizando herramientas tecnológicas Word y Excel, planillas de cálculos etc.)
- ❖ Analizar obras literarias, películas o artículos periodísticos que enfatizen problemas sociales de actualidad. . (investigación en Internet como por ejemplo páginas que contengan archivos, videos youtube, etc.)



Dirección General de Educación Superior
La Rioja



Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

Propuesta de Evaluación

El alumno deberá ser capaz de:

- Identificar los lineamientos fundamentales de las escuelas clásicas en Sociología.
- Reconocer los esquemas de análisis de los autores citados.
- Analizar comparativamente los procesos educativos en diferentes contextos sociales.
- Aplicar los conceptos teóricos al análisis de situaciones socioeducativas actuales.



Dirección General de Educación Superior
La Rioja

Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

UNIDAD CURRICULAR: Psicología Educacional

UBICACIÓN EN PLAN DE ESTUDIOS: 1er. Año

CAMPO DE LA FORMACION: General

CARGA HORARIA: 4 Horas/Cátedras

REGIMEN DE CURSADO: Cuatrimestral

FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA Y DIDÁCTICA

Hacia finales de los años 70 se produce en el campo educativo una profunda crisis epistemológica como consecuencia de la contestación de la falta de teorías propias, dado que hasta ese momento solo se cuenta con conceptos extrapolados de otros ámbitos para explicar los fenómenos educativos. Es decir que la Psicología Educacional como disciplina aplicada entra en crisis y es precisamente en los últimos treinta años en donde se comienza a pensar y a investigar en contextos específicos. Debido a que ninguna teoría psicológica puede dar cuenta de los diversos factores o dimensiones que se encuentran implicados en los procesos educativos, situación que conduce a forzar conceptos que fueron desarrollados para otros contextos. (Cesar Coll, 2.000).

A partir de los años 80 entra en crisis también la idea que desde una teoría psicológica se puede alcanzar una explicación global de los procesos educativos *“ignorando de este modo la exigencia de una aproximación multidisciplinar impuesta por la propia naturaleza de los procesos educativos”* (Cesar. Coll, 1.994).

Por otra parte, una revisión histórica, nos permite reconocer las condiciones de constitución recíproca de la Psicología Educacional al calor de las prácticas de escolarización, produciendo nuevas formas de subjetivación., que permiten analizar los procesos de apropiación del conocimiento por parte del sujeto del aprendizaje en la cual subyacen ciertos supuestos teóricos que el futuro docente no puede desconocer.

Su carácter aplicado, y su doble status epistemológico le dan a la psicología educacional un lugar privilegiado en el campo de la ciencias de la educación en general y de la formación de los docentes en particular; tal cual lo establece David Ausubel; en el sentido de que este campo del conocimiento brinda las herramientas necesarias para la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje y los modos de intervención docente.



Su problemática de abordaje abarca desde los procesos de cambio comportamental de los sujetos como consecuencia de su participación en actividades educativas, el análisis de las teorías del aprendizaje, los procesos de distribución y apropiación del conocimiento, la relación fenomenológica del aprendizaje y la enseñanza, hasta las consideraciones subjetivas en la constitución del sujeto y su incidencia en el aprender y enseñar.

En la actualidad la Psicología Educacional establece un estudio sistemático, profundo y científico acerca de la complejidad del fenómeno de la educación y lo hace desde una mirada interdisciplinaria, ya que recibe los aportes de todas aquellas disciplinas que se preocupan del hecho educativo, y por cierto brinda conocimiento para analizar dicho fenómeno desde la complejidad que el mismo presenta.

Propósitos de la Enseñanza

- Analizar y comprender a la psicología educacional como disciplina puente entre los saberes brindados por la Psicología y los del campo educativo.
- Brindar conocimientos acerca de las perspectivas teóricas que permiten apreciar las transformaciones epistemológicas en la comprensión del aprendizaje de los sujetos de la educación.
- Comprender y analizar las diferentes concepciones acerca del aprendizaje escolar, atendiendo a sus fundamentos filosóficos, psicológico antropológicos, epistemológicos, sociocultural, pedagógicos y didácticos.
- Analizar los problemas particulares que presentan los procesos de desarrollo y aprendizaje en los contextos educativos.
- Comprender críticamente problemas educativos y su posible solución desde los aportes de la psicología educacional.



- Comprender los problemas centrales de la Psicología educacional desde su doble status Epistemológico y sus aportes a la práctica docente.
- Favorecer la articulación teoría-práctica en el proceso de aprendizaje de la disciplina, y la construcción de conocimiento contextualizado.
- Propiciar en los futuros docentes aptitudes y actitudes necesarias para el trabajo de articulación interdisciplinaria en el ámbito educativo.

CONTENIDOS

Unidad N° 1: Función y alcance de la Psicología Educacional.

La constitución histórica del campo de la Psicología Educacional. Abordaje epistemológico. La complejidad de los fenómenos educativos. Los procesos de escolarización y la constitución del alumno como sujeto/objeto de la psicología educacional. El aprendizaje escolar. Conocimiento cotidiano y conocimiento escolar.

Unidad N° 2: Supuestos Epistemológicos y Fundamentos Psicológicos de las Teorías del Aprendizaje

Las teorías del aprendizaje. Clasificación. Principales representantes. Fundamentos, aportes y límites.

Concepciones psicológicas asociacionistas del aprendizaje. Condicionamiento clásico. Condicionamiento operante. Aportes y límites del conductismo a la práctica pedagógica.

Teoría de la Gestalt: Fundamentos. Principales representantes.

Relaciones entre desarrollo, aprendizaje y enseñanza. Perspectiva Psicogenética, Socio- Histórica y Cognitiva. Procesos de construcción de conocimientos en el contexto escolar. Aprendizaje



Dirección General de Educación Superior
La Rioja



Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

significativo. Su importancia. Continuidad y discontinuidad entre el aprendizaje escolar y no escolar. Análisis de los procesos de apropiación y cambio cognitivo – conceptual. La practica pedagógica como practica para el desarrollo subjetivo. Concepciones explicitas e implícitas y practica docente.

Unidad N° 3: El Fenómeno Educativo como Objeto Complejo.

Fracaso escolar masivo, educabilidad y pedagogía. La mirada centrada en el individuo, en su condición socio-familiar o en la interacción sujeto-escuela. La subjetividad y el sentido de las experiencias educativas. La diversidad como aspectos inherentes al desarrollo: repitencia y abandono.

Autoridad y crisis de legitimidad. El aprendizaje escolar en condiciones de vulnerabilidad. Resiliencia.

ORIENTACIONES METODOLOGICAS

Se implementara una metodología que promueva la activa participación de los alumnos de forma individual y grupal, estimulando un aprendizaje reflexivo y crítico que faculte la producción, en torno a situaciones que surjan de la realidad o bien propuesta desde los docentes o los alumnos.

Se tendrá en cuenta la permanente articulación teoría-práctica en el debate y la reflexión, teniendo en cuenta las experiencias de los alumnos en sus aprendizajes a lo largo de la formación como futuro docentes, más las observaciones en los contextos áulicos, como así mismo el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje individual y grupal, todo esto se relaciona, en lo que implica luego la puesta en marcha de la práctica docente.

En el abordaje metodológico tendrá en cuenta:

- Desarrollo teórico-práctico a través de exposiciones dialogadas, observaciones individuales y grupales, socialización de la experiencia.



- Indagación de la realidad por parte de los estudiantes a través de lecturas, resolución de problemas, ejercicios, análisis de documentos y de casos como modo de acercar a los estudiantes a la relación teoría – práctica.
- Observación de situaciones áulicas

De esta manera se intensificara el debate, la discusión, la reflexión y el análisis de las diferentes temáticas, permitiendo relacionar a la presente unidad curricular con otras unidades.

Al abordar los contenidos de la unidad curricular, se debe propiciar la problematización de aspectos y situaciones “*naturalizadas*” del contexto educativo y escolar a fin de reconocer condiciones y determinantes que producen problemas de análisis e intervención para el futuro docente, pudiendo articular aspectos teóricos conceptuales y prácticos con el fin de comprender, analizar y resignificar las problemáticas presentes en el campo educativo.

Generar un espacio de intercambio, reflexión y análisis colectivo de los problemas psicoeducativos, promoviendo alcanzar una producción colectiva y cooperativa a modo de una comunidad de aprendizaje.

Frente a la complejidad del campo educativo, se propone priorizar algunas temáticas generales que por su relevancia pueden favorecer el conocimiento y la reflexión de diferentes posiciones teóricas, posibilitando el análisis e intercambio grupal de dichas temáticas trabajadas con el objetivo de que se constituya el trabajo en una comunidad de aprendizaje.

Propuesta de Evaluación

La evaluación es un proceso de interacción permanente entre el docente, los alumnos y el contenido que se configura en las prácticas a través de la producción que el alumno desarrolla en su proceso de aprendizaje. Por ello se establecen criterios generales que orientan a dicha evaluación como un proceso de construcción y resignificación de aprendizajes, para la mejora de los mismos y el mejor desarrollo de la enseñanza de la unidad curricular dada las características que la misma presenta.



UNIDAD CURRICULAR: Lengua y Literatura

UBICACIÓN EN PLAN DE ESTUDIOS: 1er. Año

CAMPO DE LA FORMACION: Específica

CARGA HORARIA: 5 Horas/Cátedras

REGIMEN DE CURSADO: Anual

FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA Y DIDÁCTICA

En esta unidad se pretende reflexionar las prácticas de lectura, escritura y Literatura del alumno de profesorado. Prácticas reales de interacción con el lenguaje oral y escrito, las que deberán considerar: Marcos teóricos y marcos metodológicos que establezcan una relación dialógica y empírica entre los saberes adquiridos respecto de estrategias de comprensión y producción textual, con las nuevas prácticas propias del nivel.

Se propone integrar habilidades de lengua oral, lectura de textos literarios (adultos) y escritura en un todo interactivo, que ponga de manifiesto competencias adquiridas por el alumnos y lo acompañe en la configuración de nuevas habilidades que le permitirán enfrentarse a nuevas culturas escritas, correspondientes a los diversos campos de estudio del Nivel Superior.

Pensar el espacio como secuencias didácticas en la que confluyan (para el docente de Lengua) diversos marcos teóricos y que permitan al alumno ir configurando estrategias de lectura, escritura y oralización de textos, que dicten procesos sintéticos de interacción y reflexiones metacognitivas de la lengua oral y escrita

Este razonamiento, cabe como propuesta para el desarrollo curricular de este espacio, ya que los docentes tenemos de más comprobado, que el error en la enseñanza y el aprendizaje estuvo en la fragmentación del contenido disciplinar. La lectura y la escritura en



el Nivel Superior, por ejemplo, estaban siempre sujetas a propósitos de aprendizaje, a exigencias académicas pero no a la enseñanza.. En consecuencia, estas prácticas se ajustaban a leer textos de divulgación científica, escritos por y para científicos, que dan por supuesto muchos saberes que el alumno no posee. Por ende, cierra la hipótesis del discurso docente: los alumnos no comprenden lo que leen.

Plantear, a continuación, una posibilidad teórica que permita reflexionar las prácticas del lenguaje oral y escrito de los alumnos, que involucre la meta reflexión de teoría y práctica orientada a transformarlas desde un proceso dialéctico, es un desafío. Muchos autores han hablado de la reflexión en acción (Donald Schon, 1987) conformada por un ciclo de *acción, observación, análisis y planificación*. Simón Griffiths y Tann (1.992) *la reflexión en la acción* se circunscribe al ámbito personal de desarrollo de prácticas; *la reflexión sobre la acción* es interpersonal, social; *revisión de las prácticas a la luz de las teorías* –representa un proceso de cambio conceptual, más allá del modo de funcionamiento de las prácticas, implica un análisis crítico de las teorías subyacentes.

A menudo se ha considerado que las diversas ciencias del lenguaje constituían el marco teórico de las prácticas de la enseñanza. Sin embargo aquí nos situaremos en la necesidad de revisar marcos teóricos, que partiendo de las prácticas reales, en este caso de lectura, escritura y literatura de adultos, ayuden a interpretarlas.

Analizar las prácticas de lectura y escritura puede llegar a ser un proceso lento y complejo para un docente, pero la intención es iniciar este trayecto formativo colocando al alumno en situación de prácticas concretas que le permitan hacer uso de diversas estrategias de comprensión y producción. Para lo cual, el docente deberá habilitar espacios de interacción que permitan al alumno poner en diálogo los saberes adquiridos sobre la lengua oral y escrita con marcas correspondientes a otras culturas académicas que auspicias otros modos de comprender y producir textos. Paúl Ricoeur alude a la importancia del contexto de la actividad como contexto de aprendizaje. Leer y escribir para aprender a leer y a escribir, esto significaría desandar el camino y recontextualizarlo a parámetros que expliciten la intención de ayudar a la práctica desde la teoría que se fundamente en la práctica, Martín Milán. (1999).



Propósitos de la Enseñanza

- Se trabajarán con los alumnos sus propias prácticas de lectura y escritura en un sentido de desnaturalización y problematización, con corpus de textos diversificados, literarios y no literarios, y de variados objetos culturales (cine, comics, documentales, entre otros).
- Las prácticas de Lectura de Literatura estarán pensadas por recorridos lectores que focalicen un corpus de autores y obras para adultos y aborden estrategias que activen la inferencia y las competencias estéticas y simbólicas en el alumno de Nivel Superior.
- Se los iniciará en la observación, elaboración y análisis interpretativos de registros de clases en escuelas y otros espacios de formación realizados por ellos mismos y otros profesores y/o investigadores.

Contenidos

EJE 1: Prácticas sociales del lenguaje

El lector como categoría de análisis. Hacia un estudio de la lectura como prácticas socioculturales e históricas. El problema del canon: canon académico, canon escolar y canon personal. Selección de textos y saberes sobre la lengua y la literatura. Modos de leer y sujetos: lecturas institucionales y lecturas propias. Nuevas concepciones de lectura, de lector



y de texto. Conexiones de la lectura con otros lenguajes estéticos y los otros modos de leer. Escenarios lectores. Conformación de la escuela como comunidad de lectura.⁶

Conocimientos sobre la lengua y escritura: la escritura como práctica sociocultural e histórica. El problema de la “escritura correcta”: de la normativa lingüística hacia la noción de usos de la lengua escrita. La escritura de invención y los saberes sobre la lengua. Otras escrituras: cruces genéricos y saberes de los hablantes de la lengua. Tratamiento de la gramática: Lengua coloquial (natural) a lengua estándar. Conciencia gramatical focalizada en el léxico: Categorías gramaticales, clases de palabras según su significado. Reflexiones lingüísticas y metalingüísticas de la gramática asociada al texto y al proceso de revisión. Reflexión metalingüística sobre las prácticas Gramaticales. Contextualización de la gramática y la normativa

La lengua oral como práctica individual y social. Discursos orales: tipos y variedades. Contextos socioculturales y adecuación. El texto expositivo y argumentativo. De la oralidad a la escritura. Oralización de la lectura. Estrategias de interacción con la lengua oral. De la oralidad a la escritura.

EJE 2: Redescubrimiento del alumno como lector de literatura:

Lectura de literatura de adultos. Configuración recorridos lectores.

Reparación de vínculos del alumno con la literatura y la lectura ficcional en otros soportes.

La literatura y la configuración de estrategias de lectura literaria.

Construcción corpus para configuren un canon de lecturas para todo un año.

Aplicación estrategias de promoción y mediación de la lectura.

La biblioteca como espacio de promoción de la lectura.

Selección de material bibliográfico ajustado a criterios diversos y a concepciones amplias:

Selección de libros según: Géneros, temáticas, trayectos lectores.

EJE 3: Prácticas del lenguaje y la literatura

⁶ Montes, Graciela, La gran ocasión: La escuela como sociedad de lectura. Publicación Ministerio de Educación de la Nación, 2006.



La meta reflexión sobre las prácticas de lectura, escritura y literatura como instancia de reformulación. El punto de vista y el juicio crítico. Estrategias de interacción entre la lengua oral y escrita. La mediación en el proceso de lectura y escritura. La normativa, ortografía y gramática consideradas dentro del proceso de construcción de escritura y ajustada a contexto, texto y discurso.

Orientaciones Metodológicas

Esta Unidad Curricular pretende incorporar *"las dimensiones contextuales, el escenario socio-cultural contemporáneo"*, el reconocimiento de los sujetos como actores activos de las prácticas sociales de lectura y escritura, los modos de construir sentido propios de la lógica de la cotidianidad escolar y el uso de competencias logradas a lo largo de las diversas etapas de formación.

En esta unidad el alumno deberá experimentar las vivencias con el lenguaje oral, la lectura, la escritura, la gramática y la literatura de adultos, interactuando con diversidad de textos que comprometan sus habilidades para comunicarse, para comprender y para producir textos en variados contextos de uso. Esto significa pensar el espacio como un escenario de prácticas del lenguaje que integre los ejes en todo armónico, sin que la balanza se incline sólo hacia uno o dos de ellos.

Propuestas de Evaluación



Se valorará el proceso de apropiación del contenido disciplinar: el grado de dominio de las estrategias de comprensión de textos orales y escritos, precisión y claridad en los conceptos, la adecuación de las respuestas a las preguntas, la elaboración y comprensión de los contenidos y la capacidad de relación entre contenidos.

La corrección gramatical y su adecuación al texto producido y ortografía.

En Literatura se deberá tener en cuenta, la efectiva lectura del corpus bibliográfico seleccionado y la capacidad de los alumnos para transferir el lenguaje simbólico y metafórico a la promoción y mediación de esas lecturas. Actitud crítica y análisis del relato.

UNIDAD CURRICULAR: Sujetos de la Educación Inicial I

UBICACIÓN EN PLAN DE ESTUDIOS: 1er. Año

CAMPO DE LA FORMACION: Específica

CARGA HORARIA: 4 Horas/Cátedras

REGIMEN DE CURSADO: Cuatrimestral

FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA Y DIDÁCTICA

La complejidad de la vida humana exige ampliar la mirada y dejar de lado enfoques totalizadores y reduccionistas que tradicionalmente se constituyeron en referentes disciplinarios y ejercieron fuertes influencias en decisiones pedagógicas. Este es el caso de la niñez desde la concepción de la psicología evolutiva y su consecuente transpolación al ámbito educativo reduciendo la infancia culturalmente producida a una simple niñez natural, dejando de lado cuestiones de orden antropológico, histórico o sociológico con inconvenientes que esta situación trajo aparejado. El peligro de un reduccionismo de este tipo radica en



considerar que desde una sola teoría se puede explicar la complejidad de la condición humana. El sujeto se construye en una red de significados a partir de su relación con otros, la subjetividad está tejida socialmente, por tanto es histórica, diversa y contextualizada.

La presente unidad curricular adquiere relevancia debido a las transformaciones trascendentes y dinámicas que se producen en la población que asiste durante el mismo, las que centrarán las bases estructurantes de la personalidad, en este sentido la intervención del docente exige un compromiso ético y moral por su incidencia en el proceso de construcción subjetiva y en la construcción de conocimiento de los niños y niñas que transitan las escuelas.

El aporte de diferentes marcos conceptuales facilitará la comprensión integral de los niños y niñas y su singularidad, enriqueciendo la formación de docentes críticos y reflexivos de sus prácticas capaces de tomar decisiones en su trabajo cotidiano.

Conocer y comprender a los sujetos que desde los 45 días de vida y hasta los 5 años se incluyen en el nivel inicial, implica adecuar las herramientas conceptuales y metodológicas para llevar a cabo su enseñanza en el primer nivel educativo teniendo en cuenta **su inserción en diferentes contextos, atendiendo a la diversidad y la heterogeneidad**.

Las siguientes propuestas persiguen como finalidad integrar diversas perspectivas y enfoques y adecuarlas las posibles respuestas a los requerimientos pedagógicos de la educación.

Los marcos teóricos de referencia que se privilegian para abordar el desarrollo son el psicoanalítico, el constructivista y el cultural, sin que ello implique el desconocimiento de otros aportes.

Un criterio para la organización de los contenidos propuestos es abordarlos desde una mirada más totalizadora inicialmente (conceptos fundamentales) para luego ser retomados en el abordaje de las distintas franjas etéreas que componen la población del nivel inicial.

La propuesta didáctica incluye la observación y el registro de situaciones educativas reales. La reflexión sobre las propias experiencias y representaciones a fin de analizarlas críticamente a la luz de los aportes teóricos que promuevan la resignificación de las mismas. Se propone también la promoción de actividades grupales que favorezcan el intercambio y los aprendizajes.

Propósitos de la Enseñanza:



- La inclusión del área Sujetos de la Educación en el nivel inicial en la formación docentes para el Nivel Inicial como propósitos:
- Brindar conocimientos acerca de perspectivas teóricas que permiten apreciar las transformaciones epistemológicas en la comprensión de los sujetos de la educación inicial.
- Promover la reflexión acerca de los aportes, alcances y límites de las distintas perspectivas teóricas en torno a la comprensión de los sujetos de la educación inicial, atendiendo al rol que tiene la escuela en la construcción de la subjetividad de los niños en este nivel educativo.
- Favorecer la construcción de dispositivos teóricos para analizar críticamente situaciones relevadas a sus prácticas.
- Promover la capacidad para construir situaciones didácticas adecuadas a diversas situaciones basadas en criterios de inclusión.
- Favorece el análisis de los modos comunicativos que se ponen en juego en las interacciones personales y su impacto en los proceso de subjetivación.

Contenidos

Diferentes conceptualizaciones en torno al sujeto y la infancia.

La infancia como construcción social. De la modernidad a la posmodernidad. Distintas concepciones teóricas respecto la infancia. De sus alcances y límites. Del sujeto- niño al sujeto – alumno. Singularidad, diversidad y pluralidad. El contexto familiar el contexto escolar. El sujeto desde una perspectiva integradora. Infancia en riesgo. Pautas para la observación, registro y análisis.

Diferentes dimensiones y perspectivas teóricas para la comprensión de los sujetos

Dimensión orgánica, corporal, motora:

El aporte de la psicología evolutiva. Alcances y límites. Crecimiento., maduración, desarrollo y aprendizaje. Papel de la herencia y medio ambiente.

Dimensión afectiva:

El aporte del Psicoanálisis. Conceptos básicos. Las condiciones históricas y su relación con la constitución de la subjetividad. Plasticidad del psiquismo infantil. La constitución subjetiva del



niño. Función materna. Función del campo social. Contrato Narcisista: constitución singular y constitución de la ciudadanía. John Bowlby. La teoría del Apego. El papel de la escuela. Las relaciones interpersonales.

Dimensión social:

El sujeto y el grupo. Distintos enfoques. Para una comprensión integral de los sujetos es preciso abordar el contexto social en el que viven. Aportes de las teorías socio- históricas.

Dimensión cognitiva:

El desarrollo del conocimiento desde diferentes perspectivas teóricas:

El aporte de Jean Piaget. Fundamentos de su propuesta. Alcances y límites,.. Las críticas al enfoque. La perspectiva de Vigotsky. Actualidad de su propuesta. Alcance y límites.

Sujeto y juego: Importancia del juego en niños y niñas del nivel inicial. Distintas concepciones en torno al juego en el niño. Teoría psicoanalítica: Sigmund Freud, Donald Winnicott. Teoría socio- histórica: Lev Vigotsky, Jerome Bruner.

Orientaciones Metodológicas

La selección estratégica implica una toma de decisiones respecto qué es aquello que se considera valioso de aprender y respecto de cómo se debe aprender. Suponen la elaboración de un plan anticipatorio, estas pueden ser diversas. Se sugiere la implementación de actividades grupales e individuales en el marco del aula taller para facilitar la discusión y reflexión de los temas tratados. Y el énfasis en la observación y el análisis de los procesos vinculados a la educación del nivel inicial.

La teoría de Dorothy Perkins afirma que todo método debe considerar una serie de principios.

Estos principios son:

- **Información clara** (explicaciones acerca de los objetivos, conocimientos y resultados que se esperan, sobre el modo en que los alumnos deben realizar su tarea)
- **Practica reflexiva:** dar oportunidad para que los alumnos realicen aquello que queremos desarrollar y a reflexionar sobre lo que hacen



- **Retroalimentación informativa:** orientación clara precisa acerca del modo en que está llevando la tarea a cabo.
- **Motivación intrínseca y extrínseca:** actividades interesantes en sí mismas.

El autor propone tres métodos o modos de enseñar, instrucción didáctica, el entrenamiento y la enseñanza socrática. Cada uno de estos métodos da respuesta a distintas necesidades de la enseñanza: la instrucción directa permite ampliar el conocimiento, el entrenamiento asegura y forma en relación con una determinada práctica y la enseñanza socrática ayuda al alumno a descubrir el conocimiento por sí mismo, a investigar y aprender cómo realizarlo.

Propuestas de Evaluación

Evaluación continua. Inicial que el aprendizaje resulte significativo. De tipo formativa a fin de tomar decisiones pedagógicas. Y sumativa la que aporta datos sobre los resultados del proceso educativo.

Los instrumentos serán estructurados y semiestructurados. (Evaluación escrita y oral, Trabajos Prácticos con guías. Desarrollo de temas a elección. Trabajos de observación, registro y análisis) Trabajo de campo. Realización de informes escritos.

En todos los casos se deberá realizar una devolución de la evaluación escrita u oral.

UNIDAD CURRICULAR: Seminario: Problemática Contemporánea de la Educación Inicial

UBICACIÓN EN PLAN DE ESTUDIOS: 1er. Año

CAMPO DE LA FORMACION: Específica

CARGA HORARIA: 3 Horas/Cátedras

REGIMEN DE CURSADO: Anual

FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA Y DIDÁCTICA

Habilitar la instalación de una temática como es la Educación Inicial en la Argentina requiere enmarcar su desarrollo en coordenadas que determinaron posicionamientos respecto a algunas cuestiones que tienen que ver con ella y son:



La modificación del estatuto de la infancia, los modelos que signaron la atención de esa infancia a lo largo de décadas y se plasmaron en leyes de educación a lo de protección de los derechos del niño.

Esta problemática suponen preguntarse que es ser un niño o niña en Argentina y en nuestra provincia , además implica pensar en cuestiones que descolocan o que no provocan muchas certezas , hablar de infancia en estas ultimas décadas significa asistir a configuraciones mas complejas que demandan atender a transformaciones socioculturales que han incidido en la aparición de emergentes problemáticas infantiles: el trabajo infantil, el maltrato, la violencia simbólica, que tuvieron como consumidos , la influencia de los medios masivos de comunicación y, que tuvieron como consecuencia la desaparición de crianza y socialización propias de momentos anteriores a la globalización.

Frente a esto también supone poner en discusión los modos de consideración de la niñez desde las políticas públicas de atención a la infancia, esto significa mirar el paso de considerar al niño como sujeto de tutela a ser sujeto de derecho.

Estas temáticas serán centrales al pensar la formación docente pues cuestionan la propia representación sobre la niñez y tienden a agudizar la comprensión sobre el sujeto de la educación inicial y de la infancia heterogéneas y diversas para no caer en generalizaciones vacías de contenido

Por otro lado también supone pensar la problemática de la formación docentes para el Nivel Inicial que sufrió modificaciones a lo largo de la historia, relacionadas estas con la consideración que tuvo el Nivel, que paso de un enfoque asistencial y socializante a ser el primer nivel educativo del sistema.

Esto no es dato menor a la hora de pensar la formación docente para el nivel dado que exige resignificar su inscripción en el Nivel Superior.

Desde esta significación los docentes de la Educación Inicial deben asumirse como el primer agente del Estado con quien se relaciona el niño de modo sistemático y con esta vinculación adquiere el estatus de alumno.

Esta unidad curricular se propone como Seminario y como tal el objetivo de conocimiento que se recorta dentro de un campo de saberes surge como una problemática relevante que la formación .Como la identidad de la educación inicial resulta una construcción histórica que esta constituida por contradicciones , continuidades y rupturas y se espera que



la comprensión y profundización de las mismas se realicen en complementariedad con otras unidades curriculares de la Formación Específica como lo son Didáctica y Sujeto de la Educación Inicial, y con Sociología de la Educación de la Formación General. En relación a la Formación en la Práctica se articulara incluyendo por un lado las indagaciones y observaciones que se realicen en Instituciones Educativas y Talleres de métodos y técnicas de recolección de datos.

En virtud de ello esta unidad curricular brindara un andamiaje que colabora en un proceso de deconstrucción- construcción para que los alumnos comiencen a hacer visible lo cotidiano de las realidades educativas y sociales desde su complejidad.

Propósitos de la Enseñanza

- Situar al alumno en la comprensión de problemáticas, de concepciones y aspectos centrales que caracterizan la especificidad de la Educación Inicial.
- Brindar al alumno contenidos que en su abordaje contrasten, confronten y enriquezcan los paradigmas fundacionales de la Educación Inicial
- Colaborar para que los alumnos inicien un proceso de construcción intentando vincular sus representaciones con los aportes teóricos brindados en esta unidad en complementariedad con Didáctica y Sujeto de la Educación Inicial.
- Interpelan las problemáticas desde una mirada crítica considerando las influencias macro y micro políticas, sociales y educativas.

Contenidos

Ejes Organizadores

- Significado del Nivel Inicial desde una perspectiva histórica: transformaciones contemporáneas. Imaginario social, representaciones. mitos creencias acerca del nivel inicial. Contratos fundacionales del J maternal y J Infante ED Inicial y desigualdades sociales
- Socialización de la infancia: Nuevos sujetos sociales y políticos. La Educación inicial y las culturas infantiles, culturas infantiles y mercado. La infancia y los medios masivos de comunicación. Las nuevas configuraciones familiares. Políticas públicas de atención a la infancia.



- Características de los modelos organizacionales de la Educación Inicial Jardines de Infantes Independientes, Nucleados, Anexos, etc.
- Cambios en la concepción del rol docente
- La incorporación de Jardines Maternales a la Educación Formal: significado para reconceptualización de I Nivel

Orientaciones Metodológicas

En esta unidad se propone el estudio intensivo de las problemáticas a partir de la indagación y análisis de fuentes actualizadas

Las problemáticas están inmersas en un marco dentro del cual adquieren sentido , teniendo en cuenta esto se trata de hacer nuevas preguntas a viejos problemas, Provocar nuevas preguntas no implica coleccionar descriptivamente los problemas sino que invita a comprender la construcción de la mirada que interroga y desmenuza el origen, las condiciones históricas, su desarrollo y transformación.

La indagación, el análisis y la hipótesis serán puestas de manifiesto a través de construcciones teóricas sustentadas en bibliografía seleccionada.

Propuesta de Evaluación

- La búsqueda intensiva de datos en fuentes actualizadas y autorizadas
- El desarrollo de capacidades académicas tales como la indagación, el análisis de bibliografía , datos estadísticos , y la hipótesis
- La elaboración razonada y argumentada de posturas teóricas
- La exposición y defensa de una producción escrita de una monografía.

UNIDAD CURRICULAR: Lenguajes Artísticos

UBICACIÓN EN PLAN DE ESTUDIOS: 1er. Año

CAMPO DE LA FORMACION: Específica

CARGA HORARIA: 3 Horas/Cátedras

REGIMEN DE CURSADO: Anual

FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA Y DIDÁCTICA



La presencia del área artística en la formación del docente de nivel inicial colabora en el enriquecimiento de su perfil, desarrollando sensibilidad estética y capacidad expresiva a través de experiencias vivenciales con los lenguajes y poniéndolo en relación con el patrimonio cultural.

Además, los lenguajes artísticos son aliados insustituibles de los docentes de este nivel, en la construcción y desarrollo de sus clases. Por eso desde esta área se proponen también contenidos didácticos que brindan orientaciones para la mediación pedagógica.

En ambos casos, aunque con diferente grado de complejidad, el abordaje de los lenguajes artísticos colabora en el desarrollo de capacidades básicas que atraviesan transversalmente los procesos de formación sistemática de un docente y que son el resultado de una multiplicidad de acciones pedagógicas.

Todo proceso educativo lleva a reflexionar y acciona en el campo del desarrollo de la inteligencia. Con este objetivo se buscan y seleccionan los componentes del currículum que tiendan a promover todas las capacidades humanas y no sólo las lógico formales.

Los avances de los estudios del desarrollo del pensamiento reiteran en sus discursos científicos la preocupación por el excesivo acento que pone la educación sistemática en el desarrollo del pensamiento lógico formal, en desmedro de otras estrategias posibles de pensamiento humano.

En la realidad educativo-cultural tradicional, palabra, imágenes visuales y sonoras y acción, se desarticulan con frecuencia. La quietud y la escucha de la palabra del adulto han sido, durante mucho tiempo, un valor escolar preponderante y tendiente al desarrollo de un pensamiento lineal.

Las expresiones artísticas, como juegos simbólicos organizados, posibilitan el afianzamiento sistemático de una modalidad reflexivo-expresiva diferente, que tiene como soporte el pensamiento analógico.

Ninguna inteligencia es inherentemente artística o no artística. Las inteligencias funcionan de forma artística o no, según el modo en que manejen las propiedades de un sistema simbólico.

La inteligencia es un potencial biopsicológico, que no debe confundirse con un dominio del saber, que es una actividad socialmente construida. Cualquier campo del saber utiliza simultáneamente más de un tipo de inteligencia humana, los cuales no son rasgos fijos de las



personas sino resultado de procesos dinámicos y reiterados de acomodación de esquemas. Cada ser humano posee una combinación única y variable de tipos de inteligencias.

Que una persona desarrolle inteligencia analógico y metafórico y que maneje la capacidad de ficcionalización estética, es una decisión que depende más de un buen curriculum y de un valioso contexto cultural, que de los dones naturales que esa persona posea. Las culturas institucionales escolares fortalecen o frustran la posibilidad del desarrollo estético ficcional de una persona.

La creatividad es la capacidad de adaptarse a situaciones nuevas a partir de la integridad y la unicidad de cada uno, en relación con el contexto, con una disposición afectiva específica que provoca procesos de pensamiento para llegar a una solución. Para ser creativo es tan importante tener la mente abierta a nuevas y diversas ideas, empleando procesos multisociativos, como poseer autoestima.

Este potencial que posee todo ser humano de pensar con flexibilidad y encontrar alternativas de solución a los conflictos, se requiere en cualquier área de su experiencia o actividad y es susceptible de ser estimulado y desarrollado.

La percepción no copia la realidad sino que la organiza y la interpreta, gracias a la función imaginante de la inteligencia, mediante la cual se pueden visualizar internamente imágenes ausentes, inexistentes o modificadas.

Los aprendizajes artísticos desarrollan una “percepción creativa”, capaz de receptar y generar imágenes portadoras de mensajes propios. En esta afirmación, la referencia a la imagen, es en sentido amplio, es decir, se hace referencia a imágenes auditivas, táctiles, olfativas, visuales, gustativas y kinestésicas.

El desarrollo del pensamiento creativo es el que posibilita reorientar la percepción desde los mundos reales a los imperios de la ficción, desde las imágenes reproducidas a los universos de lo imaginado.

También es de destacar el aporte que estos conocimientos brindan al proceso de aprendizaje de habilidades sociales. Hoy, la educación está fuertemente comprometida con el respeto por las diferencias y el desarrollo del pensamiento desde las particularidades de cada individuo en su contexto. La idea de comprender y respetar la diversidad cultural se ha llenado de sentido. Los lenguajes artísticos posibilitan la exploración vivencial y respetuosa de estas



diferencias, oportunidad que resulta igualmente valiosa en la formación del adulto que va a ser docente como en la educación de los pequeños que serán sus alumnos.

El acercamiento a diferentes expresiones de otros, con culturas y puntos de vista diferentes, enriquece la sensibilidad, la flexibilidad de pensamiento y la propia capacidad de resolver situaciones. Ayuda a conocer, respetar y valorar las ideas y expresiones de los demás y, por lo tanto, fortalece las relaciones entre las personas.

Los procesos de expresión con lenguajes artísticos requieren además de espíritu colaborativo, aceptación por los tiempos y espacios de producción del otro y de sí mismo. Un taller en el que se interactúe con los lenguajes artísticos y que genere una producción en común, es una oportunidad valiosa de intervenir en el fortalecimiento de un aspecto muy importante del perfil del profesional que se está formando: la capacidad de interactuar para producir en grupo. Aprender a aceptar las diferencias, a negociar significados, a descubrir y comprender múltiples modos de decir y de decirse, a responsabilizarse de lo que le toca resolver, son aprendizajes indispensables para trabajar en una comunidad educativa y para transferir a sus alumnos.

Se plantea también que el manejo de conocimientos básicos de los lenguajes artísticos y de su didáctica impacta positivamente en la tarea de alfabetización lingüística y de desarrollo del lenguaje oral que debe llevar adelante el docente de este nivel y cuya calidad y eficacia incide en la posterior historia de aprendizajes de los pequeños alumnos.

Propósitos de la Enseñanza

- Vivenciar procesos de expresión personal, desde el lenguaje musical, el visual, el lenguaje teatral, y el corporal, que contribuyan a su formación como docentes de nivel inicial.
- Conocer los elementos básicos del código de cada lenguaje artístico a fin de poder comprender y expresar mensajes desde los lenguajes artísticos.



- Iniciar un proceso de desinhibición, que le posibilite desarrollar pensamiento ficcional, acrecentando su imaginación y creatividad.

Contenidos:

Percepción. Expresión. Comunicación. Apreciación. Creatividad.

Los lenguajes artísticos: musical, visual, teatral y corporal. Códigos de cada lenguaje artístico. Modos y medios de expresión. La producción artística en diferentes contextos. Arte y nuevas tecnologías. Patrimonio Cultural.

Contenidos específicos por lenguaje:

Artes Visuales: las imágenes (íconos). Su simbología. Imágenes figurativas y abstractas. Imágenes producidas por medios y modos de expresión convencionales y no convencionales, bi y tridimensionales.

Imágenes fijas y móviles. Imágenes fotográficas, cinematográficas, televisivas y de video.

La organización de los elementos del Lenguaje Visual mediante la forma, el color, la proporción, la textura, el espacio virtual y real.

Música: El sonido. Entorno sonoro. Rasgos distintivos del sonido. Fuentes sonoras. La organización de los elementos del lenguaje musical: ritmo, melodía, textura, forma, carácter, género y estilo.

Teatro: Improvisación, el “como si”. Juego de roles. La palabra expresiva. Juegos verbales. La organización de los elementos del lenguaje teatral. La estructura dramática: sujeto, acción, entorno, conflicto e historia

Expresión Corporal: Información sensorial del propio cuerpo y del entorno. Exploración de posibilidades expresivas. El diálogo corporal: personal y social. Imágenes evocadas y fantaseadas. Coreografías sencillas. La organización de los elementos del lenguaje corporal. El cuerpo en movimiento y en quietud: calidades de movimiento.



Orientaciones para la enseñanza y para la evaluación:

En arte los conceptos se construyen a partir de la exploración y la vivencia de los procedimientos. Por ese motivo, se propone como criterio orientador, un listado de los principales procedimientos que atraviesan todos los aprendizajes artísticos y que deben trabajarse en el taller de lenguajes artísticos, ya que son un importante elemento de desarrollo de habilidades generales de pensamiento.

- Percepción visual, auditiva y kinestésica, para desarrollar la atención sensorial y poder captar cada vez mayor cantidad de datos sensibles y de mejor calidad y aprender a atribuirles sentido y significado.
- Experimentación, para adquirir habilidad técnica y manejar y controlar los procedimientos y los materiales con los que se trabaja.
- Socialización, para afianzarse en el manejo desinhibido y expresivo del propio cuerpo y de la voz en actividades individuales y grupales.
- Organización de los elementos, procedimiento que se complementa con el de experimentación, porque posibilita explorar y reconocer posibilidades, potencialidades, modos y opciones de combinación de los elementos del código de los lenguajes artísticos.
- Reflexión, que posibilita pensar sobre un producto artístico o simplemente expresivo y preguntarse acerca de:
 - qué reacción emotiva produce
 - cómo está hecho, con qué formas, recursos y modos
 - con qué materiales está hecho
 - qué tema trata y de qué modo especial lo hace
 - cuándo, por quién y, eventualmente, por qué motivo, fue hecho

Estos datos son los que posibilitan argumentar el juicio de valor que se emite acerca de un producto estético.

- Representación, para desarrollar la imaginación reproductora que les permite imitar e interpretar producciones de otros, y la imaginación creadora, que les posibilita improvisar y producir desde el ingenio y la novedad.



- Comunicación y expresión, para desarrollar la conciencia estética y apropiarse de recursos que le posibiliten expresar sus ideas, sentimientos, emociones y sensaciones, de determinada manera según su intencionalidad, con respeto por las producciones propias y ajenas.
- Disfrute estético, para ejercitar la sensibilidad y poder así estar más predispuesto a gozar al tomar contacto con sus propias producciones, las de sus pares y con obras y artistas del medio.
- Manifestación de lo percibido y lo reflexionado, que, según los conocimientos previos y la etapa evolutiva, será una manifestación verbal o no verbal, puramente descriptiva, en la que sólo expresará lo que ve; una manifestación interpretativa, en la que logrará expresar el significado expresivo de lo que ve, podrá decir lo que le pasa con lo que ve; o, en el caso del docente en formación, una manifestación de un juicio de valor, en la que podrá señalar aspectos propios de la obra, opinar sobre su calidad estética y fundamentar su opinión.

Una propuesta curricular que seleccione contenidos basándose en estos procedimientos básicos posibilitará la apropiación de conceptos, ya que estos procedimientos los ponen permanentemente en juego.

Se propone mediar el aprendizaje desde la realización de diversas actividades expresivas, individuales y grupales, que partan de la vivencia, la exploración e investigación hacia la búsqueda de estrategias propias para la resolución de problemas y elaboración de producciones originales. A su vez se realizarán actividades tendientes a favorecer el desarrollo del aprendizaje autónomo como:

- Decodificación y apreciación de producciones de distintos lenguajes artísticos.
- Elaboración de proyectos integradores de imágenes corporales, visuales y sonoras.
- Participación en eventos culturales (muestras, conciertos, etc.)
- Elaboración de informes y registros de seguimiento.

Con respecto a los criterios de **evaluación** de los aprendizajes artísticos, es indispensable, en primer lugar, atender al sentido de su presencia en la formación de un docente del nivel y a las características del espacio curricular en el que se dictan.

La evaluación, en Arte, debe ser un proceso de constatación permanente. Los aprendizajes esperados, que serán los parámetros de la evaluación, deben ser explicitados y



comunicados con claridad a los alumnos al comenzar el taller ya que es indispensable superar el concepto de “talento innato” para poder trabajar las posibilidades expresivas de todos por igual. Difícilmente puede alguien hacerse responsable de lo que se espera de él, si desconoce cuales son esos parámetros y los vive como una amenaza incierta en lugar de percibirlos como la guía que iluminará sus aprendizajes.

El nivel de logros y de dificultades se verá, en primera instancia, en el proceso de resolución de las actividades propuestas en cada encuentro y en la puesta en común posterior, que es un momento pedagógico tan valioso y necesario como el ejercicio mismo. Para comprobar si los alumnos lograron apropiarse de los contenidos involucrados en el proceso de enseñanza, bastará una prueba de ejecución, prueba en la que se pondrán en acto los saberes, desde el hacer y la posterior verbalización de las reflexiones sobre lo realizado. La conceptualización, la experimentación, los procesos de producción y los resultados del hacer y el apreciar, son singulares y personales de cada alumno y es pedagógicamente indispensable potenciar que así sea, favoreciendo en todo momento el desarrollo de sus posibilidades expresivas y creativas.

Los logros no pueden medirse mecánicamente e igualitariamente, sino en función de las posibilidades y personalidad de cada alumno. La libertad expresiva, la creatividad y la originalidad con que se pongan en juego los conocimientos, son más valiosos que el ajuste a “lo correcto”.

La evaluación final no puede ser una acción diferente y desligada del proceso de aprendizaje vivido. En el espacio de taller integrado se seleccionarán algunas de las actividades ya realizadas y se organizará una muestra final. Es importante aclarar que la muestra final es un instrumento, un eje aglutinador de contenidos y no el objetivo de estos aprendizajes.

UNIDAD CURRICULAR: Práctica I Taller: “Métodos y técnicas de recolección y análisis de Información”

UBICACIÓN EN PLAN DE ESTUDIOS: 1er. Año

CAMPO DE LA FORMACION: Práctica Profesional



Dirección General de Educación Superior
La Rioja



Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

CARGA HORARIA: 3 Horas/Cátedras

REGIMEN DE CURSADO: Cuatrimestral

FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA Y DIDÁCTICA

La investigación educativa permite llegar a un conocimiento más profundo de los factores históricos, culturales, sociales y económicos que, al mismo tiempo, condicionan los fenómenos educativos y le dan sentido y dirección. La existencia de una pluralidad de perspectivas teóricas y metodológicas resulta muchas veces difíciles de conciliar y configuran el carácter multidisciplinar y multiforme de las investigaciones sobre educación. El carácter paradigmático de la investigación se debe a la complejidad de los fenómenos educativos.

La investigación educativa, además, tiene una naturaleza inter metodológica, cada vez se tiende más a la complementación de los procedimientos tradicionales de las ciencias empíricas con enfoques más cualitativos, como observación etnográfica, análisis hermenéutico, debiéndose evitar perspectivas unilaterales.

“La investigación educativa se guía por diversos paradigmas teóricos y metodológicos, es de naturaleza interdisciplinar, cumple funciones varias de carácter básico y aplicado, es realizada frecuentemente por los propios agentes educativos y tienen límites imprecisos”.⁷

Es por ello que relacionar la Práctica y los Métodos y Técnicas de Recolección y Análisis de Información significa reconocer en la Formación Inicial de los Docentes que la Investigación Educativa es el proceso que posibilita indagar, buscar y analizar la práctica y la realidad desde una mirada problematizadora y organizada metodológicamente. Aproximar a los alumnos y alumnas a la realidad educativa a través de técnicas y métodos que les posibiliten obtener información implica iniciarlos en un proceso formativo que deviene, en su práctica futura, en una forma racional de abordar los problemas, de construir posibles interpretaciones y soluciones. Es decir, las acciones de transformación y mejora de la práctica requieren de la formación en una perspectiva indagadora, investigativa, que opera como marco en el cual es posible avanzar y fortalecer tanto a la acción misma como al conocimiento sobre ella.

⁷ Sáez, Rafael. *Revista Complutense de Educación*. Vol 7.nº 2 – 1996 . Servicio de Publicaciones Universidad Complutense. Madrid, 1996



La investigación educativa es una actividad que exige de la co-participación y el acompañamiento, del diálogo como estrategia que permita mediar en el conjunto de problemáticas de interés común en el Campo de la Práctica Profesional de los futuros docentes, y también la enseñanza del manejo de los instrumentos propios de esta actividad.

Propósitos de la enseñanza:

- Proporcionar conocimientos adecuados para recolectar y organizar información sobre la dimensión institucional.
- Propiciar instancias formativas de búsqueda, recolección y organización de la información apelando a las orientaciones metodológicas aportadas por la investigación educativa.

Contenidos:

- Trabajo de campo: conceptualización.
- Técnicas de recolección de datos: Observación, observación participante y no participante. Técnicas de observación: registro y notas de campo. Entrevistas. Instrumentos que ayudan a la observación: los materiales escritos (documentos oficiales, circulares, registros, planillas, estadísticas, horarios.)
- Procedimientos para el procesamiento y análisis de información: análisis, elaboración de cuadros comparativos, elaboración de indicadores, aproximación a la elaboración de interpretaciones conceptuales.
- Diseño y planificación del Trabajo de campo a partir de la selección de algunas técnicas de recolección de información para ingresar, posteriormente, al escenario institucional y realizar una experiencia de búsqueda y organización de información con rigor metodológico.

UNIDAD CURRICULAR: Práctica I: Seminario: “Instituciones Educativas”

UBICACIÓN EN PLAN DE ESTUDIOS: 1er. Año



Dirección General de Educación Superior
La Rioja



Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

CAMPO DE LA FORMACION: Práctica Profesional

CARGA HORARIA: 3 Horas/Cátedras

REGIMEN DE CURSADO: Cuatrimestral

FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA Y DIDÁCTICA

“Las instituciones educativas son instituciones en el sentido neto del término: comprometen la existencia humana de modo sustantivo.

Quizás ninguna otra institución esté tan atravesada por esta condición, la finalidad primordial es permitir a los seres humanos que allí se forman y trabajan, aprenden o enseñan, a ser capaces de vivir, amar, encontrar fuente de sentido a sus proyectos históricos, y tal vez, crear el mundo a su imagen”⁸

El quehacer docente se desarrolla en el seno de una institución, la escuela es el espacio más inmediato de actuación del docente, representa el marco organizacional que le imprime un sentido colegiado a la práctica. Ello es lo que hace de la escuela una institución, donde las acciones se tipifican, son compartidas y accesibles a todos los miembros. También es el espacio de aprendizaje del oficio y de iniciación en la socialización del rol profesional, en ella se apropia de diversas tradiciones y formas de entender la docencia, de relacionarse con los pares, de posicionarse en las situaciones áulicas. Por esta razón la escuela se constituye en contexto cultural y político que, como tal, es una construcción colectiva. El carácter colegiado y el sentido colectivo hacen de la docencia una actividad compartida.

Asimismo, “las instituciones no son entes de razón ni de deseo, si, en cambio, quienes las hacemos al habitarlas. Solo cuando nos reconocemos como parte de la institución, como sus actores, podemos echarlas a andar en medio de los agreste”... “los actores donde se encuentran las instituciones, deciden hacia dónde caminar, hacia dónde encaminarlas para encontrarse en ellas, desde el reconocimiento que supone la aceptación de ser parte de las mismas, deciden hacer frente a las políticas que las definen”⁹.

⁸ Garay, Lucía “ La cuestión institucional de la educación y las escuelas, conceptos y reflexiones” en Butelman, Ida *Pensando las instituciones* Bs. As . Paidós . 1996

⁹ Beltrán Llavador, Francisco “Las instituciones en el cruce de caminos” en Poggi, M.,Frigerio, G. *Políticas, instituciones y actores en educación* .Bs. As. – Novedades Educativas - 1997



A fin de orientar la mirada analítica hacia la diversidad de actividades y elementos de la institución, se apela a la categoría conceptual “*dimensiones*”, las mismas adoptan denominaciones diferentes según el abordaje teórico que se realiza, todas y de un modo articulado conforman lo que se entiende como campo institucional.

Propósitos de la enseñanza:

- Iniciar a los futuros docentes en el conocimiento de lo institucional como dimensión colectiva que contiene y configura a la práctica docente como quehacer individual.
- Orientar y facilitar la aproximación empírica y conceptual al contexto institucional en el cual transcurre la práctica docente y al contexto sociocultural más amplio que la contiene y en el cual se sitúa.
- Introducir a los alumnos en el conocimiento y reflexión sobre la complejidad del espacio institucional en tanto que trama de dimensiones, sujetos, cultura y decisiones.

Contenidos:

- Institución escolar: definiciones desde distintas perspectivas teóricas.
- Diferentes dimensiones de la institución escolar.
- La institución como organización. La institución como espacio social, político y cultural. El orden simbólico- metáforas.
- La institución y el contexto de inserción. Escuelas rurales y escuelas urbanas.
- La institución según la especificidad del nivel para el cual forma.

Orientaciones metodológicas

El Seminario representa una estrategia metodológica centrada en el estudio y profundización de: temas, autores, teorías. Específicamente el presente seminario focaliza el



análisis en las Instituciones Educativas, desde esta estrategia y con referencia a esta temática es posible manejar diversos aportes teóricos, comparar posicionamientos, plantear diferentes niveles de complejidad, generar debates y discusiones en pequeños grupos.

Las orientaciones son comunes para ambas instancias de la Unidad Curricular. Se sugiere un tiempo estimativo de 2 semanas aproximadamente de asistencia a las instituciones seleccionadas para realizar el trabajo de campo. El mismo se lleva a cabo en:

- a) En instituciones educativas (escuelas asociadas)
- b) En instituciones en las que circula o se produce conocimiento. (museos, bibliotecas, centros de información educativa, etc.)

Trabajo de Campo

La experiencia de Trabajo de Campo se desarrolla paralelamente al cursado del Seminario Instituciones Educativas, posibilitando la articulación entre la información de carácter empírico obtenida de la realidad institucional, los aportes conceptuales desarrollados en el mencionado seminario y las orientaciones metodológicas relativas a las técnicas para recolectar y analizar la información. Se piensa en una relación dialéctica entre los tres conocimientos: campo empírico, metodología y conceptos se retroalimentan y se informan mutuamente en torno a un mismo objeto.

Algunas orientaciones sobre ¿qué mirar?:

- Documentos
- Recursos materiales
- Rituales y ceremonias
- Espacio (físico y simbólico)
- Tiempo y temporalidad
- Contexto
- Elaboración de relatos para recuperar acontecimientos y experiencias.
- Aproximación a procesos y producciones de carácter analítico e interpretativo.



Dirección General de Educación Superior
La Rioja



Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

- Elaboración de cuadros comparativos para organizar la información y recuperar conceptos sobre la realidad institucional.
- Elaboración de textos reflexivos que recuperan el proceso realizado por los estudiantes. Se sugiere la estrategia didáctica de autoevaluación Portfolio, crónicas para aproximarse a algunos procedimientos que favorecen el desarrollo del pensamiento reflexivo.

Propuestas de Evaluación

La aprobación de la práctica correspondiente al primer año de la carrera requiere: cursado de las dos instancias de la unidad (Taller y Seminario), asistencia y realización de las experiencias en las instituciones correspondientes, presentación y aprobación de la o las producciones escritas a través de las cuales se sistematiza la información aportada por la experiencia, como así también el proceso realizado por los alumnos.



Dirección General de Educación Superior
La Rioja



Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

Segundo Año

UNIDAD CURRICULAR: Historia Argentina y Latinoamericana

UBICACIÓN EN PLAN DE ESTUDIOS: 2do. Año

CAMPO DE LA FORMACION: General

CARGA HORARIA: 4 Horas/Cátedras

REGIMEN DE CURSADO: Cuatrimestral

FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA Y DIDÁCTICA

La historia como conocimiento científico elaborado, está sometido al igual que todas las ciencias sociales a los debates epistemológicos en el ámbito académico, a intereses y debates ideológicos hacia el interior de las sociedades, a cuestionamientos diversos desde diferentes corrientes del pensamiento social, a reflejar o no (según la versión) las tensiones y conflictos que las personas viven en el desarrollo de sus sociedades, y también a los debates académicos que en el ámbito de la educación se realizan sobre su valor formativo, propedéutico, cristizador de conciencias críticas, constructora de identidades, defensora de la memoria, etc.

La historia como proceso social, es decir como la vida que las personas construyeron y construyen cotidiana e inexorablemente a través de sus múltiples relaciones, sigue expresando la complejidad de la vida social a través de sus tensiones, sus conflictos y sus acuerdos, sus guerras y su paz, su riqueza y su pobreza, sus culturas, sus identidades, su conocimiento.

Intentar expresar este carácter dual de la historia, tal como lo señalaba Pierre Vilar, exige a docentes y alumnos de la educación superior, no solo el conocimiento de los debates epistemológicos respecto a las ciencias sociales en general y a la historia en particular que se suceden en la comunidad científica, sino el involucrarse con el pensamiento y la acción en la participación constructiva del conocimiento histórico.

Pensar la historia como una ciencia social y así enseñarla, implica reconocer entonces, que el saber histórico no es un saber abstracto que existe solo en el pensamiento del historiador, sino por el contrario, implica asumir que la historia es una construcción colectiva y



cotidiana de la que todos los humanos formamos parte y de la que somos responsables en los niveles de responsabilidad social, política, económica, o cultural que asumimos.

Se trata de pensar la historia y enseñarla como la experiencia humana vivida y como tal con sus múltiples interacciones, con sus múltiples razones, con sus múltiples significados. La identidad cultural, ética, social, política o económica de las sociedades son construcciones colectivas que emergen en los procesos históricos según los intereses, necesidades y configuraciones que las personas construyen en común. Por eso la historia no es lineal, no es un proceso natural, no es una permanente evolución hacia el progreso según la concepción hegemónica, (concepción que aún vive en la cultura escolar) sino que se trata de procesos (camino) continuos y discontinuos, sucesivos y simultáneos, diacrónicos y sincrónicos.

Desde esta perspectiva comprender y enseñar el tiempo histórico como eje vertebrador del conocimiento del pasado, significa comprender y enseñar la experiencia vivida por las sociedades como un movimiento dinámico y continuo del que constituimos su presente.

La Historia Argentina y Latinoamericana de la presente unidad, pretende recuperar esta concepción de la historia para la formación de los futuros docentes como un modo de *“construir el andamiaje para contextualizar, reflexionar y tomar posición frente a los diferentes procesos que se desarrollan actualmente.*

En tanto sujetos críticos, políticos y cuya especificidad es la enseñanza, un abordaje sobre los procesos políticos, sociales, económicos y culturales más importantes de la región, su dinámica, el conflicto, la disputa de intereses, las diferentes formas de construcción de subjetividades, los diferentes actores que participaron, etc., son elementos ineludibles para la formación, ya que permiten desnaturalizar algunos posicionamientos, discursos y prácticas y abrir la posibilidad para recrear y construir otras alternativas posibles.” (Recomendaciones para la elaboración... I. N. F. D)



Propósitos de la Enseñanza

- Contribuir a la formación general de los futuros docentes respecto a la toma de posición frente a la construcción histórica de la sociedad democrática argentina y latinoamericana.
- Desarrollar procesos de reflexión historiográfica, mediante la comprensión de los procesos históricos como expresión de la vida vivida y que continua en el presente.
- Comprender la dinámica de los procesos históricos argentinos y latinoamericanos estableciendo relaciones conceptuales significativas que expliciten la configuración actual de las sociedades históricas.

Contenidos

Sociedades americanas antes y después de la conquista

Diversidad de organizaciones sociales: pueblos recolectores y cazadores. Organización imperial: Aztecas e Incas. El desarrollo del estado en la América anterior a la conquista. Conquista y colonización: conquista de los Imperios Azteca e Inca. Tácticas españolas y resistencia indígena. El orden colonial en la sociedad conquistada: Organización económica del orden colonial. Organización social en las colonias españolas en América. América incorporada a la economía global.

Revoluciones e Independencia y nuevo orden político en Latinoamérica. (1810 – 1860)

Crisis del orden colonial español. Ilustración y nuevas ideas acerca de la concepción de la sociedad. Reformas y rebeliones en el siglo XVIII. Revolución e Independencia: el escenario de Venezuela y Nueva Granada. El escenario del Río de la Plata. Guerras de Independencia: transformaciones sociales, políticas y económicas. Actores, conflictos e intereses. La conflictiva construcción de las nuevas repúblicas: el escenario del Río de la Plata y los



intereses económicos y proyectos políticos. Unitarios y Federales. El escenario mexicano: gobiernos, conflictos y rebeliones. Nuevas repúblicas y caudillismo. Formas del poder político. Las primeras constituciones. Sociedad y economía latinoamericana luego de la independencia.

Exclusión Política y dependencia económica en América Latina (1860 – 1930)

La construcción de un nuevo orden social, político y económico en Argentina. Economía agro exportadora y exclusión política. La clase dominante y las características del sistema político. El surgimiento de la oposición al régimen dominante. Las organizaciones de la clase obrera. El escenario mexicano y la construcción de un poder central. Personalismo y ausencia de partidos políticos. Conflictos sociales y crecimiento económico. El escenario brasileño: crisis del imperio y construcción del estado republicano. Conflictos sociales y crisis del estado republicano brasileño. Los límites del crecimiento económico capitalista en América latina. Estado y negocios privados en el sistema oligárquico. La estructura social en los países latinoamericanos. Resistencias y revueltas en el nuevo orden político. Las ideologías y las primeras luchas de la clase obrera en América Latina. Demandas de los sectores medios.

Democracia y Dictadura en Latinoamérica.

El orden social y político durante el régimen dictatorial: casos de Venezuela (1908-1935), Nicaragua (1934-1979) y Paraguay (1954-1989). El orden social en la democracia. La expresión de los movimientos democráticos. Radicalismo y Peronismo en Argentina. Otros escenarios: revolución mexicana. El aprismo en Perú y el varguismo en Brasil. La democracia chilena del Frente Popular. Golpes de estado y dictaduras en Argentina: análisis de los procesos sociales, económicos y políticos. Búsqueda y profundización de la democracia. Construcción de la ciudadanía en Argentina y Latinoamérica.



Dirección General de Educación Superior
La Rioja



Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

Orientaciones Metodológicas

En el pensamiento cultural que la escuela y sus actores han ido construyendo respecto al conocimiento histórico, a su enseñanza y a su aprendizaje, existe aún la idea de que la historia no es un conocimiento para enseñar y aprender y mucho menos para aprender a reflexionar o pensar y a actuar socialmente. La historia se enseña y aprende naturalmente como una ciencia natural. Es decir que se explican unos hechos que no se discuten, se da por sentado que sucedieron y como tal se los acepta naturalmente *“porque así fue”* y se los repite para *“aprender”* historia. Esta es la concepción escolar de la historia que los profesores en formación deben contribuir a mejorar o transformar si de verdad compartimos la idea de construir una sociedad responsable del orden social democrático, de la calidad republicana en las instituciones de gobierno, de la calidad en la participación ciudadana, de la conciencia histórica, de la formación de un sujeto social que valora la libertad como un bien que constituye su dignidad humana.

Desde esa perspectiva, enseñar historia en la educación superior de un modo tal que los contenidos sean susceptibles de ser transformados en contenidos escolares significativos, pueden considerarse las siguientes orientaciones.

- Problematicar los contenidos sugeridos a partir de las ideas previas que poseen los alumnos de la educación superior. Todas las personas, y los adultos con mayor razón, poseemos conceptos sociales de todo tipo en nuestro pensamiento. Es interesante comprobar como la significatividad de los procesos históricos adquieren relevancia personal cuando pueden ser relacionados conceptualmente con problemas sociales cotidianos del presente.
- Considerar que la enseñanza y el aprendizaje de procesos históricos no se resuelve con la repetición de hechos cronológicos sino que se expresa en el modo de interrogar al pasado y en el modo de asumir, con criterios personales fundados en la ciencia



histórica, las respuestas o explicaciones sobre situaciones históricas que por humanas casi siempre son similares.

- Utilizar el relato o la narrativa histórica no como un relato acabado sino como una parte de la vida vivida susceptible de ser interrogada, de descubrirle siempre nuevas miradas, nuevas perspectivas.
- Crear situaciones didácticas susceptibles de ser enseñadas a partir de la comprensión y la empatía con personajes, situaciones, conflictos, regularidades.
- Periodizar la historia según los ejes conceptuales significativos o motivacionales para los alumnos y para la futura acción docente. La periodización supone la comprensión de un proceso vivido con continuidades y rupturas, con simultaneidades, con relaciones de todo tipo.

Propuestas de Evaluación.

“Evaluar es comprender” sostiene Miguel Santos Guerra. Si evaluar es comprender al otro, pues evaluar en historia es comprender o situarme en el lugar de lo que el otro aprendió, como lo aprendió, cómo contribuí a que lo aprenda, qué es lo que no aprendió y por qué, etc.

Si evaluar es comprender la historia pues entonces la evaluación deberá centrarse en cuanto se comprendió respecto a la historia que se enseñó, cómo es la calidad de lo que se comprendió o si lo que se comprendió es significativo para ser enseñado en el nivel para el que se forma, o si el nivel de la comprensión alcanzada es suficiente para ser transformada con criterios independientes y profesionales en contenidos escolares.

Comprender es poder argumentar sobre lo aprendido. La argumentación, que requiere de criterios, vocabulario y toma de posiciones propios del que argumenta, es el mejor parámetro para que un docente pueda transformar, con saberes didácticos, un contenido científico en contenido escolar.

De modo tal que se propone una evaluación de tipo argumentativa, que puede ser expresada de diferentes maneras, formatos y soportes. De este modo se concibe a la evaluación como una nueva instancia de aprendizaje, no como un resultado.



Dirección General de Educación Superior
La Rioja



Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

UNIDAD CURRICULAR: Historia y Política de la Educación Argentina

UBICACIÓN EN PLAN DE ESTUDIOS: 2do. Año

CAMPO DE LA FORMACION: General

CARGA HORARIA: 4 Horas/Cátedras

REGIMEN DE CURSADO: Cuatrimestral

FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA Y DIDÁCTICA

La presente Unidad Curricular integra el área sociopolítica de la educación y procura abordar desde un análisis histórico, sociológico, político el desarrollo de la educación escolarizada en nuestro país, y de las imágenes sociales de la enseñanza en las escuelas y de la tarea docente.

La Política Educacional en tanto disciplina específicamente educativa que aborda la problemática de la función del Estado y de otros actores sociales en la formulación, ejecución y evaluación de decisiones y acciones en el sector educación, en el marco de las políticas públicas globales; se convertirá en la herramienta teórica que permitirá abordar desde una perspectiva histórica las vinculaciones que a lo largo de la historia de constitución del Estado Nacional establecieron el sistema educativo, el sistema político y la sociedad en la disputa por otorgar direccionalidad a los procesos educativos.

Será, desde este marco conceptual – metodológico que se analizarán las principales tendencias en materia de política educativa a través de la periodización realizada por Daniel García Delgado de las diferentes modalidades de articulación Estado- Sociedad- Educación



en nuestro país; desde las bases constitucionales que dieron origen al Sistema Educativo Nacional hasta los procesos actuales de transformación de la educación argentina.

Para ello, cada período será abordado desde una perspectiva histórica que contextualiza las decisiones estatales llevadas a cabo en materia educativa, en el marco general de las políticas públicas globales. Analizando la posición de los principales actores políticos del momento, la configuración del sistema, sus vínculos con la sociedad y con el sector productivo, etc.

Es así que reflexionar sobre temas y problemas de Política Educacional requiere de la reflexión teórico – crítica sobre políticas educativas concretas, sobre los presupuestos ideológicos en los que se fundamentan y sobre las consecuencias de su aplicación en la realidad, condición necesaria para la elaboración de posibles respuestas políticas y estrategias de transformación.

Desde esta perspectiva la propuesta de formación procura otorgarle a los futuros docentes herramientas teórico – metodológicas que le posibiliten la desnaturalización de las prácticas y formatos escolares a través de la comprensión de los modelos que se desarrollaron en el sistema educativo y fomentar en ellos la capacidad de formular estrategias alternativas de gestión de las instituciones escolares y del sistema educativo. Pero por sobre todo, lograr la comprensión de que *la “educación (forma) parte de una formación social donde no alcanzan las explicaciones a largo plazo sino que es necesario analizar las particularidades y especificidades de determinados periodos históricos (...) para vislumbrar cómo la dimensión política aparece como un instrumento privilegiado para explicar la mediación entre la estructura, los grupos sociales y las construcciones ideológicas reinantes”*. (Norma Paviglianiti 1991)

Propósitos de la Enseñanza



Dirección General de Educación Superior
La Rioja



Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

- Proporcionar los conocimientos necesarios para el análisis de los principales elementos conceptuales de la Política Educacional, que permitan comprender los procesos políticos-educativos como lugares de lucha, resistencia y contradicciones.
- Proporcionar a los futuros docentes la estructura conceptual pertinente para la comprensión de los factores históricos, sociales, políticos económicos e ideológicos que determinaron las características de la configuración y organización del Sistema Educativo Nacional.
- Comprender las relaciones entre las decisiones de política educativa, reflejadas en la sanción de leyes específicas, y las acciones de organización y redefinición del Sistema Educativo Nacional y Provincial a lo largo de la historia
- Desarrollar una actitud reflexiva y creadora para el abordaje de los temas vigentes en el debate actual de la política y estrategias de educación en una sociedad democrática.

Contenidos

Eje 1: La educación en los procesos colonial e independiente 1773 – 1853

La herencia colonial hispana en el Río de la Plata: la influencia educativa de los jesuitas. La Universidad de Córdoba. El Colegio Montserrat. Ilustración y modelo borbónico en América hispana y Río de la Plata. La importancia de la instrucción pública y el Método Lancaster en el gobierno de Rivadavia. Modos de educación en la Confederación Argentina. Las ideas educativas de Juan Bautista Alberdi.

Eje 2: El modelo fundante del Sistema Educativo en Argentina.

Estado y políticas públicas. La política educativa como política pública. Rol del Estado en la regulación, gestión y financiamiento de la educación. La constitución de 1853; la educación como derecho individual y social. Configuración del Estado Docente en Argentina.

La conformación de la educación secundaria. De Bartolomé Mitre a Juan Mantovani. La creación del Colegio Nacional de La Plata. La formación de elites.



Dirección General de Educación Superior
La Rioja



Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

Sarmiento y la configuración y cristalización del modelo normalista en la formación docente: la Escuela Normal Nacional. La emergencia de los maestros como cuerpo especializado dedicado a la formación. Pasado y presente del trabajo de enseñar en Argentina.

Eje 3: Formación y consolidación de un Sistema Educativo Nacional Centralizado

La generación del 80 y la conformación del Estado Liberal Oligárquico: características. La función política asignada a la educación. Organización y desarrollo del Sistema Nacional de Educación Primaria. Los debates en la constitución del marco normativo: El Congreso Pedagógico Nacional. Ley 1420. La Ley Laínez. Ley de Educación Secundaria. Ley Avellaneda. La educación religiosa: el debate de Liberales y Católicos. Crisis e intentos de reforma del SEN crisis de la enseñanza primaria, media y superior. Reforma Saavedra Lamas- Reforma del 18. La educación en las provincias. La provincia de La Rioja

Eje 4: El proyecto educativo peronista: “ La Nueva Argentina”

Estado Nacional Popular (Benefactor): características generales. Función ideológica de la educación, las diferentes concepciones de educación en el discurso peronista. La aparición de nuevos sujetos político-educativos y alternativas de inclusión. Los nuevos principios del SEN: La educación en el Primer Plan Quinquenal. Crecimiento cuantitativo del SEN. Las grandes modificaciones: la educación confesional y la creación del sistema de capacitación técnico- profesional. La relación Estado – Iglesia: la institucionalización de la enseñanza religiosa. La educación en el Segundo Plan quinquenal: continuidades y rupturas con la etapa anterior. La política educativa en la Doctrina Nacional Justicialista

Eje 5: Modernización, intentos de reforma y autoritarismo en el Sistema Educativo Nacional



Estado Desarrollista: reafirmación de la tradición educativa de la etapa de formación y consolidación del Sistema. La educación en la planificación del desarrollo nacional. La expansión de los niveles medio y superior del Sistema Educativo argentino. La crisis del Estado Docente centralizado: los proyectos de transferencia y el avance de la educación privada. La aparición de los organismos internacionales como agentes educativos (UNESCO, UNICEF, OEA)

Estado Burocrático Autoritario: características e implicancias educativas. El Tercer gobierno peronista y el Proceso de Reorganización Nacional. La represión dentro del Sistema. La estrategia represiva y la estrategia discriminadora en la planificación de la educación: la transferencia educativa de los servicios educativos a las provincias, el vaciamiento de contenido, la censura, el control ideológico y el alejamiento del Estado. Las propuestas curriculares: proyecto Bruera y Llerena Amadeo.

Eje 6: El retorno a la Democracia, reformas educativas y nuevos escenarios para la política educativa en el siglo XXI

La recuperación de las instituciones en la democracia. Crisis económica y gobernabilidad del sistema. El fin del Estado de Bienestar. El debate por la calidad educativa. Segundo Congreso Pedagógico Nacional.

Estado Neoliberal: las nuevas funciones de los Estados Nacionales y la primacía del mercado. La Legislación educativa como estrategia de cambio: Ley Federal de Educación- Ley de Educación Superior. La descentralización educativa

Reforma escolar y recreación de cultura: los debates del período post-reforma. Ley 26.206. Visiones críticas y propuestas revisoras del modelo escolar.



Orientaciones metodológicas

Las opciones metodológicas (los principios, las estrategias didácticas, los medios y recursos) no son opciones neutrales; sino que portan un sentido, una visión del mundo, del proceso de conocimiento y de los sujetos del conocimiento que cada docente pone en acto en la singularidad de su práctica.

Pensando entonces, que lo metodológico es una construcción singular que cada docente realiza en respuesta a la particularidad de su práctica se considera que algunas maneras de organizar el trabajo áulico para la enseñanza de Historia y Política de la Educación Argentina, podrían seguir las siguientes orientaciones:

- La contextualización de los conocimientos disciplinares que se trabajan, incluyendo referencias necesarias a autores y concepciones teóricas, apelando a trabajar la historia de constitución del campo disciplinar y el enfoque personal al que el docente adherirá durante su desarrollo.
- La problematización del conocimiento a transmitir, mostrando las tensiones y conflictos (de intereses sectoriales, ideológicos, políticos, culturales, epistemológicos.) que están presentes en el desarrollo de todos los eventos históricos que delinearon las políticas educativas constitutivas del Sistema Educativo Nacional.
- La demostración a los futuros docentes de la necesidad de conocer la historia de la educación argentina, a partir de visualizar su relación con aspectos económicos, políticos, sociales y culturales que configuran la sociedad argentina que permitan entender el origen y devenir del Sistema Educativo Nacional y concebir a partir de ese conocimiento sus posibilidades de desarrollo futuro.
- El permitir en los estudiantes la profundización y el afianzamiento de los nuevos conocimientos a partir del planteo de situaciones que propicien la toma de decisiones autónomas y la transferencia de los nuevos conocimientos a las mismas.
- El realizar recapitulaciones sobre lo que se ha aprendido, los avances producidos respecto a lo que se sabía, las reestructuraciones del pensamiento, la funcionalidad de los nuevos aprendizajes, a partir de actividades de síntesis, la plasmación de lo aprendido en resúmenes, diarios murales, presentación oral a otros grupos de compañeros.



- La utilización de diversas estrategias metodológicas que enfatizen los procesos conscientes al abordar contenidos: analizar, demostrar, argumentar, matizar; y enseñen la toma de perspectivas diferentes frente a los conceptos y a los hechos, en aras de evitar la noción de verdades absolutas y las dicotomías simplificadoras.

Propuestas de evaluación

Toda evaluación, al igual que la construcción metodológica que un docente realiza, plantea la necesaria búsqueda de acuerdos singulares a nivel institucional y áulico respecto a qué se desea evaluar, con qué propósitos, cómo evaluarlos, en qué momento.

En función de estos acuerdos se elegirá el mecanismo, procedimiento e instrumento de evaluación más adecuado para la singularidad de la práctica de enseñanza que el docente enfrenta. No obstante, cualquier evaluación que se realice demandará la definición de criterios básicos sobre los cuales se emitirán los *'juicios de valor'* que esta instancia implica. En el caso de Historia y Política de la Educación Argentina estos criterios podrían ser:

- La comprensión de la estructura conceptual de la disciplina, con la aprehensión de conceptos centrales de la misma que posean alta potencialidad integradora y articuladora, pudiendo diferenciar en cada periodo socio-histórico la definición de los conocimientos legítimos y considerados como significativos socialmente para ser transmitidos en las escuelas, así como el modelo de alumno, gestión y docente que se promovía en ellos.
- La capacidad de manejar contenidos teóricos de la disciplina y transferirlos a situaciones prácticas concretas.
- La capacidad para establecer nexos entre los contenidos de la disciplina con otros conocimientos de diversas disciplinas.
- La capacidad de aceptar otros puntos de vista, fundamentar teóricamente los posicionamientos personales y acordar con otros, propuestas de intervención pedagógica adecuadas a sujetos y contextos particulares.



Dirección General de Educación Superior
La Rioja



Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

UNIDAD CURRICULAR: Taller: “Prevención y Cuidado de la Salud”

UBICACIÓN EN PLAN DE ESTUDIOS: 2do. Año

CAMPO DE LA FORMACION: General

CARGA HORARIA: 3 Horas/Cátedras

REGIMEN DE CURSADO: Cuatrimestral

FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA Y DIDÁCTICA

Los futuros docentes, ciudadanos del siglo XXI, integrantes de la denominada “*sociedad del conocimiento*”, tienen el derecho y el deber de poseer una formación científica que les permita actuar en forma autónoma, crítica y responsable en defensa de la vida. Con



amplios y sólidos conocimientos que le permitan sostener su rol de formadores de niños y niñas con habilidades asertivas, promoviendo instancias de trabajo reflexivos que permitan explicitar sus teorías y concepciones sobre la sexualidad para el logro de un enfoque coherente del tema posibilitando de esta manera una concepción compartida y no individualista, propiciando el desarrollo de habilidades que permitan integrar la investigación formativa y del aula en las prácticas pedagógicas cotidianas que investigue un abordaje transversal de la temática: **“sexualidad en el marco de los derechos humanos”**.

Como así también se propone: abordar el conocimiento del desarrollo saludable del niño, teniendo en cuenta las medidas de prevención y promoción de la salud, detección precoz de enfermedades y orientaciones en cuanto al cuidado y hábitos de alimentación e higiene.

Propósitos de la Enseñanza

- Promover hábitos saludables, estilos de vida que prevengan las enfermedades, en particular, la salud mental, bucal, ocular, nutricional, la prevención del consumo problemático de drogas y una cultura de prevención para la reducción de los riesgos propios de toda actividad humana.
- Favorecer la construcción de los conocimientos necesarios para llevar a cabo actividades de promoción de la Salud en el ámbito escolar.



- Potenciar las competencias de los futuros docentes para apropiarse de los contenidos de Educación Sexual integral con fundamento científico- pedagógico.

Contenidos

Eje: “Educación para la salud”

- El cuerpo y sus cuidados. Atención a la salud y calidad de vida. Las instituciones educativas y sus articulaciones con las políticas de salud y con la atención primaria de la salud.
- Incidencia social en la salud del niño y del adulto. Profilaxis, prevención y promoción de la salud. Nociones de nutrición, higiene de los alimentos. Necesidades y hábitos de higiene y sueño.
- Prevención de accidentes y primeros auxilios.
- La educación sexual de los niños. Marco legal de referencia. (Ley Nacional de Educación Integral N° 26150)
- Diversidad de seres humanos- Diferentes formas de organización familiar- dimensiones de la sexualidad humana- Modelos corporales promovidos por los medios de comunicación

Orientaciones Metodológicas

Se parte del supuesto que el área de Ciencias Naturales es una construcción escolar cuya definición ha ido cambiando históricamente. Las disciplinas que la integran poseen un objeto de estudio común – los fenómenos que ocurren en la naturaleza- y un modo de construcción del conocimiento les es particular – la metodología experimental-. Estos hechos



cimentan el abordaje a-real, sin que esto excluya los problemas y los modos de acercamiento a los fenómenos naturales desde la perspectiva disciplinar.

La propuesta que se presenta para estas instancias curriculares *plantea la articulación de los conocimientos de las disciplinas de referencia con los saberes epistemológicos – didácticos por un lado – y la revisión y la reconsideración de esos conocimientos desde el punto de vista de las prácticas docentes que involucra la enseñanza de las ciencias, por otro. Se trata de promover una reflexión didáctica en torno del campo de problemáticas y situaciones con el que los futuros docentes se habrán de encontrar durante la gestión sus clases.*¹

Es importante considerar que los métodos, las estrategias y las técnicas de enseñanza no son buenos o malos por sí mismos. No existen fórmulas didácticas en ciencias completamente infalibles, adecuadas o inadecuadas en términos absolutos. Su valor consiste en que ellas puedan ser capaces de proporcionar una ayuda pedagógica ajustada a las necesidades de los/las alumnos/as.

Resulta importante explicitar que el modelo pedagógico adoptado por los formadores, cualquiera sea tiende a imponerse como modelo de referencia en los futuros docentes llegando a veces a ser más fuerte que los discursos. Por esto se plantea que los modelos utilizados en la formación inicial deberán ser explícitamente coherentes con los modelos didácticos que se pretende que los alumnos construyan.

¹ Diseños Curriculares Ciudad de Buenos Aires 2001

Propuestas de Evaluación

La enseñanza es una acción intencional que se propone conseguir metas que abarcan múltiples dimensiones, entre las cuales es posible mencionar: disciplinar, de procesos, de



actitudes. Algunos autores, consideran otras dimensiones que se entrecruzan con las dimensiones ya citadas como el contexto y la dimensión meta científica.

La evaluación de los contenidos debe contemplar todas sus dimensiones, sin perder de vista la integración de los mismos en el marco del Diseño Curricular Provincial.

Existen diferentes formas de encarar una evaluación, ya sea diagnóstica, en proceso o sumativa. Según el momento, los objetivos y la oportunidad de su inclusión, dentro del normal desarrollo de la práctica cotidiana, es posible recurrir a técnicas e instrumentos diversos. En líneas generales las técnicas se agrupan en pruebas de diferente tipo, registros variados de observación y en resultados obtenidos a partir de entrevistas, cuestionarios. Los instrumentos pueden estar asociados, entre otros, a pruebas escritas de diferente tipo con preguntas de respuesta cerrada y abiertas, defensas orales sobre un trabajo o sobre el diseño de una actividad experimental, informes de laboratorio, exploraciones bibliográficas, escalas de seguimiento o planillas de observación, construcción de redes o mapas, encuestas de opinión, trabajos monográficos, portfolios, etcétera. El formador de formadores deberá seleccionar los instrumentos mas adecuados para cada instancia evaluativa considerando la acreditación según el formato de la Unidad y en consonancia con la normativa provincial vigente

UNIDAD CURRICULAR: Sujetos de la Educación Inicial II

UBICACIÓN EN PLAN DE ESTUDIOS: 2do. Año



Dirección General de Educación Superior
La Rioja



Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

CAMPO DE LA FORMACION: Específica

CARGA HORARIA: 4 Horas/Cátedras

REGIMEN DE CURSADO: Anual

FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA Y DIDÁCTICA

La complejidad de la vida humana exige ampliar la mirada y dejar de lado enfoques totalizadores y reduccionistas que tradicionalmente se constituyeron en referentes disciplinarios y ejercieron fuertes influencias en decisiones pedagógicas. Este es el caso de la niñez desde la concepción de la psicología evolutiva y su consecuente transferencia al ámbito educativo reduciendo la infancia culturalmente producida a una simple niñez natural, dejando de lado cuestiones de orden antropológico, histórico o sociológico con inconvenientes que esta situación trajo aparejado. El peligro de un reduccionismo de este tipo radica en considerar que desde una sola teoría se puede explicar la complejidad de la condición humana. El sujeto se construye en una red de significados a partir de su relación con otros, la subjetividad está tejida socialmente, por tanto es histórica, diversa y contextualizada.

La presente unidad curricular adquiere relevancia debido a las transformaciones trascendentes y dinámicas que se producen en la población que asiste durante el mismo, las que centrarán las bases estructurantes de la personalidad, en este sentido la intervención del docente exige un compromiso ético y moral por su incidencia en el proceso de construcción subjetiva y en la construcción de conocimiento de los niños y niñas que transitan las escuelas.

El aporte de diferentes marcos conceptuales facilitará la comprensión integral de los niños y niñas y su singularidad, enriqueciendo la formación de docentes críticos y reflexivos de sus prácticas capaces de tomar decisiones en su trabajo cotidiano.

Conocer y comprender a los sujetos que desde los 45 días de vida y hasta los 5 años se incluyen en el nivel inicial, implica adecuar las herramientas conceptuales y metodológicas para llevar a cabo su enseñanza en el primer nivel educativo teniendo en cuenta **su inserción en diferentes contextos, atendiendo a la diversidad y la heterogeneidad.**

Las siguientes propuestas persiguen como finalidad integrar diversas perspectivas y enfoques y adecuarlas las posibles respuestas a los requerimientos pedagógicos de la educación.



Los marcos teóricos de referencia que se privilegian para abordar el desarrollo son el psicoanalítico, el constructivista y el cultural, sin que ello implique el desconocimiento de otros aportes.

Un criterio para la organización de los contenidos propuestos es abordarlos desde una mirada más totalizadora inicialmente (conceptos fundamentales) para luego ser retomados en el abordaje de las distintas franjas de los periodos evolutivos que componen la población del nivel inicial.

La propuesta didáctica incluye la observación y el registro de situaciones educativas reales. La reflexión sobre las propias experiencias y representaciones a fin de analizarlas críticamente a la luz de los aportes teóricos que promuevan la resignificación de las mismas. Se propone también la promoción de actividades grupales que favorezcan el intercambio y los aprendizajes.

Propósitos de la Enseñanza:

- La inclusión del área Sujetos de la Educación en el nivel inicial en la formación docentes para el Nivel Inicial como propósitos:
- Brindar conocimientos acerca de perspectivas teóricas que permiten apreciar las transformaciones epistemológicas en la comprensión de los sujetos de la educación inicial.
- Promover la reflexión acerca de los aportes, alcances y límites de las distintas perspectivas teóricas en torno a la comprensión de los sujetos de la educación inicial, atendiendo al rol que tiene la escuela en la construcción de la subjetividad de los niños en este nivel educativo.
- Favorecer la construcción de dispositivos teóricos para analizar críticamente situaciones relevadas a sus prácticas.
- Promover la capacidad para construir situaciones didácticas adecuadas a diversas situaciones basadas en criterios de inclusión.
- Favorece el análisis de los modos comunicativos que se ponen en juego en las interacciones personales y su impacto en los proceso de individualización.



Contenidos

Dimensión orgánica, corporal:

Capacidades motrices. Desarrollo psicomotriz. La larga marcha hacia la autonomía. La construcción del esquema corporal. El cuerpo como base para la construcción de la identidad. Trastornos ligados a esta dimensión. Los lactantes y el medio ambiente. Juegos de crianza: sostén, persecución y confrontación. Del 2ª al 6ª año de vida. Niños con necesidades educativas especiales.

Dimensión afectiva:

Educación y cuidado en el jardín maternal. René Spitz. El primer año de vida. Hospitalismo, marasmo y depresión anaclítica. Comunicación y lenguaje. Simbolización. El desarrollo de la personalidad según la teoría psicoanalítica. Sexualidad. El desarrollo psicosexual. Importancia de la curiosidad sexual infantil. El vínculo docente- alumno.

Dimensión cognitiva:

El desarrollo cognitivo en el contexto social. Aportes de Bárbara Rogoff y Jerome Bruner para la comprensión del aspecto del desarrollo y el desarrollo social del conocimiento. Enfoque ecológico del desarrollo de Urie Bronfenbrenner. Objeto y perspectiva. Conceptos básicos. La diversidad como posibilidad y no como límite. La teoría de las inteligencias múltiples. Las inteligencias y el desarrollo de la personalidad.

La comunicación y la construcción de la subjetividad en la primera infancia

La construcción de significado en los primeros años de vida. Factores que influyen en su construcción. Pensar al niño como sujeto.

Sujeto y juego: El lenguaje corporal. Reconocimiento de la propia imagen. La construcción del yo corporal. Comportamientos sociales en la primera infancia. Rechazos verbales. El cuerpo en la educación. El cuerpo en la escuela moderna y en la actualidad.

El sujeto y el grupo: El desarrollo social- infantil, contexto y entrono. El respeto a la diferencia. Formación de vínculos. Familia. Transformaciones en el trabajo. La familia hoy, modelo para armar.



Los dispositivos escolares y la constitución de la subjetividad en la educación inicial:

Las condiciones de educabilidad. Educabilidad en los tiempos de crisis Diversidad e Inclusión. Las nuevas configuraciones familiares. Relación familia- escuela. La comunicación con la familia. El ingreso al jardín maternal. El ingreso al jardín de infantes. Proceso de adaptación. Importancia de la entrevista. Entrevista de ingreso.

El juego como marca diferencial del niño. El juego desde la perspectiva pedagógica. El juego en el jardín maternal. El juego en el jardín de infantes. Diferentes perspectivas teóricas acerca del juego Jean Piaget, Lev Vigotsky, Sigmund Freud, Donald Winnicott. Los juegos y los juguetes en la coeducación familia- escuela. El juego como herramienta metodológica. El Juego de ficción. El juego como dispositivo grupal.

Orientaciones Metodológicas

La selección estratégica implica una toma de decisiones respecto qué es aquello que se considera valioso de aprender y respecto de cómo se debe aprender. Suponen la elaboración de un plan anticipatorio, estas pueden ser diversas. Se sugiere la implementación de actividades grupales e individuales en el marco del aula taller para facilitar la discusión y reflexión de los temas tratados. Y el énfasis en la observación y el análisis de los procesos vinculados a la educación del nivel inicial.

La teoría de Dorothy Perkins afirma que todo método debe considerar una serie de principios.

Estos principios son:

- **Información clara** (explicaciones acerca de los objetivos, conocimientos y resultados que se esperan, sobre el modo en que los alumnos deben realizar su tarea)
- **Práctica reflexiva:** dar oportunidad para que los alumnos realicen aquello que queremos desarrollar y a reflexionar sobre lo que hacen
- **Retroalimentación informativa:** orientación clara precisa acerca del modo en que está llevando la tarea a cabo.
- **Motivación intrínseca y extrínseca:** actividades interesantes en sí mismas.



El autor propone tres métodos o modos de enseñar, instrucción didáctica, el entrenamiento y la enseñanza socrática. Cada uno de estos métodos da respuesta a distintas necesidades de la enseñanza: la instrucción directa permite ampliar el conocimiento, el entrenamiento asegura y forma en relación con una determinada práctica y la enseñanza socrática ayuda al alumno a descubrir el conocimiento por sí mismo, a investigar y aprender cómo realizarlo.

Propuestas de Evaluación

Evaluación continua. Inicial que el aprendizaje resulte significativo. De tipo formativa a fin de tomar decisiones pedagógicas. Y sumativa la que aporta datos sobre los resultados del proceso educativo.

Los instrumentos serán estructurados y semiestructurados. (Evaluación escrita y oral, Trabajos Prácticos con guías. Desarrollo de temas a elección. Trabajos de observación, registro y análisis) Trabajo de campo. Realización de informes escritos.

En todos los casos se deberá realizar una devolución de la evaluación escrita u oral.



Dirección General de Educación Superior
La Rioja



Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

UNIDAD CURRICULAR: Didáctica de la Educación Inicial I

UBICACIÓN EN PLAN DE ESTUDIOS: 2do. Año

CAMPO DE LA FORMACION: Específica

CARGA HORARIA: 4 Horas/Cátedras

REGIMEN DE CURSADO: Anual

FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA Y DIDÁCTICA

La Didáctica surge con Comenio en el siglo XVII, caracterizada por un conjunto de normas y prescripciones para “*enseñar todo a todos*”. Su evolución histórica permite hoy considerar a la Didáctica como una disciplina pedagógica, de carácter científico y técnico que puede ocuparse y pre-ocuparse de la práctica pedagógica integrando los aportes de la teoría del aprendizaje y la teoría de la enseñanza.

La teoría del aprendizaje se ocupa de analizar el proceso que vive el sujeto en situaciones de aprende en un ámbito escolar, en tanto que la teoría de la enseñanza proporciona la explicación de los resultados de ese proceso.

Esta concepción permite delimitar el campo de acción de la Didáctica en la teoría y la programación de la práctica pedagógica, como así también la práctica misma de la enseñanza dentro de una teoría de la Educación.

La didáctica en el Nivel Inicial se aborda desde dos perspectivas de análisis: la primera dada por el escenario donde se desarrollo la situación de enseñanza , que es el aula, y la relación que se establece en el interjuego de los elementos de la triada didáctica , con la particularidad que esta asume la en la educación inicial, y la segunda perspectiva se relaciona con variables que envuelven a la situación de la enseñanza y que son constitutivas de la educación de los pequeños, a saber: crear en torno seguro, contención afectiva, establecimiento de vínculos, clima de intercambios comunicativos y dependencias facilitadora.



En el Nivel Inicial, la Didáctica se apoya en:

- Una Teoría de la Educación que define a la misma como un proceso permanente a través de la integración dialéctica del sujeto con el medio, posibilitando el desarrollo autónomo de ese sujeto y procurando su integración en su realidad histórica sociocultural.
- Una Teoría del Aprendizaje interaccionista – constructivista a través de la cual el sujeto construye su conocimiento interactuando con el medio que lo circunda.
- Una Teoría de la Enseñanza científica a través del estudio del sujeto que aprende integral de los aspectos afectivos, cognitivos y psicomotores de la persona en situaciones de enseñanza – aprendizaje y abierta, no perspectiva y cerrada.

La Didáctica del Nivel Inicial se desarrolla en dos unidades curriculares anuales: la primera Didáctica del Nivel Inicial I y la segunda Didáctica del Nivel Inicial II. Ambas se abordan en función del sustento epistemológico anteriormente expuesto, teniendo en cuenta dos grandes aspectos:

A)- Teoría y Programación de la Práctica

B)- Práctica de la Enseñanza.

Estas dos grandes ramas del saber didáctico darán lugar a redes conceptuales teóricas que sustenten las prácticas didácticas. Es por ello que se desarrollan marcos conceptuales que permitan comprender las características particulares que ha de asumir la enseñanza en el Nivel Inicial y construir criterios de acción propios para desarrollar la tarea con los niños de 45 días a 5 años de edad.

De esta manera se propone que la Didáctica del Nivel Inicial se inscriba en un enfoque práctico- situacional, contextualizando y multireferencial que de lugar a una formación, a su planificación y construcción.

Propósitos de la Enseñanza

- Que el futuro docente de Nivel Inicial: conozca las características y la implementación de la acción educativa en el Nivel Inicial.



- Adquiera una formación que le permita abordar tareas de investigación , organización, coordinación, orientación , asesoramiento y conducción en instituciones de dicho nivel y en los organismos afines al sistema
- Conozca ,profundice y amplíe las bases teóricas que fundamentan la Didáctica en el Nivel Inicial
- Desarrolle criterios y habilidades para el análisis de las propuestas didácticas con que se abordan las acciones educativas en el Nivel Inicial, tanto propias como ajenas.
- Valore el Nivel Inicial como primera etapa de escolarización y se comprometa con una visión integradora del Nivel Inicial que brinda igualdad de oportunidades al niño pequeño
- Reconozca a la Didáctica como la disciplina pedagógica que se ocupa y se preocupa de la práctica.
- Construya propuestas de enseñanza según el enfoque seleccionado y a su vez pueda modificarlas para diferentes situaciones áulicas
- Transforme conocimientos aprendidos en conocimientos a enseñar a través del análisis de los mismos por medio de crónicas de observaciones en la construcción de propuestas didácticas.

Contenidos

EJE Nº 1: LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR:

- Didáctica del Nivel Inicial: inscripción histórica. Su relación con la Didáctica General y las Didácticas de las Disciplinas. Problemas epistemológicos y sociológicos.
- Los contenidos en el Nivel Inicial: criterios de organización y selección. Los C. B. C y los N. A. P en el Nivel Inicial. Su relación con los diseños curriculares para el Nivel Inicial de la Pcia. De La Rioja. Análisis del Nivel Inicial de complejidad de los contenidos: los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- Las transformaciones del saber: Transformación Didáctica en el Nivel Inicial. El funcionamiento del sistema didáctico: docente, alumno, saber. Interrelaciones.
- Un currículo Integrado para el Nivel Inicial.

EJE Nº 2: PROBLEMÁTICA DEL NIVEL INICIAL:



- Revisión crítica sobre las concepciones clásicas del Nivel Inicial .Finalidad funciones del Nivel inicial, desde las leyes de educación nacional y provincial.
- Las especificidades del Nivel Inicial. Jardín Maternal, Jardín de Infantes. Características relevantes de cada ciclo.
- La formación docente .Rol del Educador.
- Las instituciones y los sujetos de las prácticas docentes en el Nivel Inicial. Rol del alumno- docente.
- El sujeto del aprendizaje: diversidad cultural, social, regional.

EJE Nº 3: LA ENSEÑANZA EN EL NIVEL INICIAL:

- La enseñanza como práctica social, política., ética, teórica y epistemológica. La transmisión del conocimiento. La enseñanza para la comprensión. El aprendizaje significativo.
- La construcción metodológica. La clase reflexiva en el Nivel Inicial. Toma de decisiones en la elaboración de situaciones de enseñanza. Selección y organización de contenidos. Unidad Didáctica. Proyectos integrador: Ejes temáticos, Secuencias Didácticas.
- Lo lúdico y los procesos de enseñanza – aprendizaje. Tiempo didácticos
- La narrativa en la enseñanza – aprendizaje. El dialogo en la enseñanza. La explicación en la enseñanza. Los implícitos en la conversación didáctica.
- El proceso de Evaluación. La construcción del objeto de evaluación en el Nivel Inicial. Diferencia entre evaluación, proporción, acreditación. Análisis de los informes de madurez escolar. Criterios para laborar un informe de madurez escolar para jardín Maternal y para Jardín de Infantes.

Orientaciones Metodológicas y Propuesta de evaluación

El desarrollo de la Didáctica en el Nivel Inicial promueve un espacio de reflexión continua donde se conjugan aspectos teóricos y prácticos, procesos de análisis y reflexión sobre diferentes practicas docentes en marcos teóricos diversos.



El abordaje de esta Didáctica especial es interpretado en torno a objeto de estudio, reflexión y continua contrastación con las prácticas (Claudia Soto-Rosa Violante ,2001) proponiéndose trabajar sobre las siguientes dimensiones.

- Núcleos conceptuales propios de la Didáctica en el Nivel Inicial
- Aproximaciones para la construcción de un repertorio de formas de enseñar.
- Diseño y desarrollo de la enseñanza en el nivel (curriculum)
- Distancia y mediaciones entre teoría , diseño y practicas
- Registro de observaciones en el Jardín Maternal y el Jardín de Infantes.

UNIDAD CURRICULAR: Lengua y Literatura y su Enseñanza I

UBICACIÓN EN PLAN DE ESTUDIOS: 2do. Año

CAMPO DE LA FORMACION: Específica

CARGA HORARIA: 4 Horas/Cátedras

REGIMEN DE CURSADO: Anual

FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA Y DIDÁCTICA

Considerar la alfabetización, más allá de todas las modernas metáforas, en la formación del docente de Nivel Inicial y Educación Primaria desde un modelo integral, equilibrado es considerar asentar esta disciplina en una positiva evolución tendiente a subsanar confrontaciones teóricas instaladas en las décadas de los 80 y 90 en nuestro país, las cuales provocaron fragmentación en la enseñanza de la lengua escrita en los primeros años de la educación escolar obligatoria. Basta con leer los distintos Diseños Curriculares Jurisdiccionales para inferir lo antes dicho: Provincias que optaron por la Psicogénesis, otras por el enfoque Socio Histórico Cultural pero la realidad de la escuela no se modificó, ya que continúa aferrada a modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje que vienen dictados por el mundo editorial. La publicación de los N. A. P. para el Nivel Inicial y la escuela Primaria vinieron a iluminar estas divergencias ya que lograron poner en diálogo las diversas metodologías de enseñanza y prefiguraron un modelo ecléctico que atienda al interés del alumno y, que a la vez, focalice el proceso de apropiación del lenguaje en las estrategias.



Conviene en esta instancia reformular la concepción de alfabetización y su enseñanza a los fines de establecer acuerdos para el dictado de esta unidad curricular en el Nivel Superior.

Después de fuertes debates establecidos en la década de los 90, se procura hoy consenso a través de las variadas experiencias realizadas por los métodos en querella, y se comprueba que el papel constructivo del niño –sin la intervención del maestro- no provocó resultados exitosos en la apropiación de la lengua escrita. Tampoco la conciencia fonológica, como alternativa inicial, aislada del tratamiento de conciencia léxica, discursiva y comunicativa, la produjo –Lev Vigotsky decía: *“El proceso habitualmente llamado comprensión del lenguaje es algo más importante y distinto que una reacción ante una señal fónica. Hoy se comprueba que ambas direcciones pueden Potenciarse*¹⁰ para responder a las exigencias del complejo proceso de lectura y escritura, siempre que se respeten en la enseñanza otras condiciones tales como, el contexto social y cultural, las relaciones de cooperación que se establecen entre el maestro que enseña y el niño que aprende, en el colectivo heterogéneo de la clase.

Para los docentes de esta unidad curricular se abre un desafío que es el de poner a prueba las teorías con vista a los fines pedagógicos que las orientan. Para ello, deberá proporcionar a sus alumnos, docentes en formación, una rica y nutrida muestra de los diversos enfoques alfabetizadores que se han ido produciendo a lo largo de la historia y reflexionar críticamente a cerca de la apropiación de escuela. Será necesario leer, si es posible, manuales, libros de lectura de la época para configurar y reconstruir el posicionamiento histórico, ideológico y cultural que la originó.

La enseñanza equilibrada, desarrollada en extenso por la Dra. Berta Braslavsky¹¹ y en un continuum por los N. A. P. del primer ciclo, se atiende a la necesidad de muchos niños que, por causas culturales o naturales¹², necesitan ayuda para resolver los problemas de la fonetización, que son parte propia del sistema de escritura. Este enfoque no separa la fonética de la semántica porque es en la semántica donde está la unidad del pensamiento con la palabra. Para pensar sobre lo que se lee hay que llegar al aspecto interno de la escritura, y

¹⁰ Braslavsky Berta, Enseñar a entender lo que se lee. La Alfabetización en Familia y en la escuela. Ed. efe 2005

¹¹ Braslavsky Berta, ¿Primeras letras o primeras lecturas?. Efe 2007

¹² Ob.cit. nota 1



para expresar lo que se piensa mediante la escritura hay que saber usar el significado de las palabras, y su sentido en el texto y en el contexto. Pero también se busca **enseñar estrategias** para que en las prácticas escolares los niños aprendan las habilidades fonológicas, gráficas y léxicas que los conducirán a la apropiación de la lengua escrita.

Considerando las prácticas escolares de lectura y escritura contextualizadas a las prácticas sociales y culturales que los niños desarrollan fuera de la escuela, Emilia Ferreiro¹³ alude, que los niños se desenvuelven en un mundo letrado, estimulante y necesariamente preparado para sujetos alfabetizados, ¿qué hace, en consecuencia, la escuela con el lenguaje escrito? Lo domestica. Este proceso de domesticación tiene como centro de implementación al docente. Esto significa que a él le corresponde la función de transformar la escritura como objeto social en objeto escolar y lo domestica decidiendo qué letras y qué combinaciones se respetarán y en qué orden y, construye una secuencia con la buena intención de facilitar el aprendizaje. Esta actitud desconoce lo que el niño sabe del lenguaje escrito y de las experiencias de interacción que tuvo en su hogar y su contexto social y cultural.

Por otra parte, Berta Braslavsky (ob cit.) explicita la importancia de la estimulación temprana de los niños para desarrollar habilidades de aprestamiento de lectura y escritura, sin entrar en detalles de saberes de cada edad, y considerando que la alfabetización debe presentarse como un continuum desde la familia, el jardín maternal, el jardín de infantes y el primer ciclo de la educación primaria. Esta explicitación remite a la imagen de un adulto alfabetizado encargado de estimular habilidades y estrategias que ocurren cuando los niños están empeñados en actividades significativas (juegos, canciones, escuchando cuentos); que no considere ejercicios aislados (copias interminables, nombres de letras, sonidos y palabras carentes de contexto, sino que sepa encontrar estrategias que vayan al encuentro de las necesidades del niño, que conozca sus experiencias con el lenguaje.

Es por lo antes dicho, es que el docente a cargo de esta unidad curricular, deberá plantear la reflexión de que alfabetizar es un proceso que comienza en el hogar y continúa en la educación obligatoria desde Sala de 5 extendiéndose hasta el primer ciclo de la Educación Primaria. Esta apreciación remite al sentido estricto de la alfabetización inicial, o sea a la etapa de apropiación de la lengua escrita, porque desde la segunda etapa de la escuela

¹³ Ferreiro Emilia, Cultura Escrita y Educación. Ed. Fondo de Cultura Económica, 2000.



primaria hablamos de alfabetización avanzada que dura toda la vida y está en permanente modificación.

Por lo tanto, desde lo curricular no se discriminarán contenidos diferenciados para la formación del docente de Nivel Inicial ni para el de Educación Primaria, ya que se considera que ambos profesionales deben estar preparados para alfabetizar. Las diferencias estarán marcadas por las estrategias metodológicas y los modos de intervención pedagógica que se adecuarán a las didácticas del Nivel.

Didáctica de la Literatura Infantil:

Históricamente la enseñanza de la Literatura Infantil en la formación docente estuvo determinada por mitos que los fue dictando la escuela y las prácticas literarias que ella gestaba. Limitada, por cierto, a la meta imagen de niño que la pedagogía y la didáctica imperante imponían.

Siempre se asoció la enseñanza de la literatura al didactismo que conducía al docente a prefigurar intrusiones de índole: moral, ético, psicológicos y pedagógicos. La existencia de un marcado exceso de autoridad por parte del adulto fue quitando prestigio al *“lector modelo”* de los libros para niños, ya que se consideraba que no reunía las habilidades necesarias para comprender el lenguaje estético de los libros escritos para él. Con el agravante de considerarlo un adulto en miniatura al que se debía domesticar, sin juicio crítico, sin gustos particulares, casi sin pensamiento propio.

“De eso no se habla” repetían las docentes en el Jardín: nada de muertes, ni de divorcios, ni de traumas por la llegada de hermanitos nuevos. Los cuentos deben ser maravillosos, que no ataquen la psicología del niño, que no lo provoquen ni lo interpielen.

El tratamiento de la literatura infantil en el Jardín de Infantes de hoy, observa al niño en su contexto socio-cultural, atiende a sus problemáticas y comprende el poder de la



imaginación y la invención. Por esta razón es que no hay tabúes que limiten la selección de libros ni autores; por el contrario el docente como promotor y mediador de lectura de textos literarios, debe colocar al niño en la “*frontera indómita*” que es el lugar donde el adulto no puede penetrar, donde no está prohibido imaginar y puede inventar y reinventar sus historias.

Propósitos de la Enseñanza

- Reflexionar sobre modelos de enseñanza de la lecto-escritura inicial buscando nuevas maneras de resolver viejos problemas asociados con la historia y cultura escolar.
- Abordar el proceso de alfabetización fundamentándolo en las teorías cognitivas, en las piagetianas y en la socio-constructivista como punto de partida para la configuración de un modelo holístico.
- Implementar modelos de enseñanza de la alfabetización que atiendan a la escuela y su contexto social y cultural, al aula como una comunidad para aprender; al alumno que deberá encontrar oportunidades para usar de manera natural la lengua oral, la lengua escrita con todos sus propósitos y funciones comunicativas.
- Auspiciar una enseñanza equilibrada asentada en las estrategias metodológicas, a cargo del docente, por ser el apoyo que necesita el alumno para tener éxito en la lecto-escritura.



Para Literatura Infantil:

- Crear situaciones de lectura de textos de la literatura infantil que permitan al alumno en formación vivenciar la lectura como una experiencia estética.
- Construir recorridos lectores que habiliten espacios de meta reflexión sobre las prácticas de lectura de literatura infantil.
- Formar al alumno como promotor y mediador de lectura entre el texto literario y el niño.
- Permitir que el alumno pueda interpelar al texto infantil como a cualquier otro texto literario de adultos.

Contenidos

Eje 1: La Alfabetización de niños y su concepción Histórica

Concepto de alfabetización y su alcance. Variable histórica. Métodos Alfabetizadores: Sintéticos y analíticos. Modelo pedagógicos.

La formación de niños en la historia de la alfabetización inicial: Reflexión de las prácticas escolares a la luz de las teorías.

Determinismo Social y cultural en la formación de niño.

El carácter abstracto de la escritura y la diferencia de sus estructuras con la lengua oral.

Comprensión de la lengua escrita y nuevas tendencias para la enseñanza.

Eje 2: Prácticas de Alfabetización para la formación docente

La alfabetización y su especificidad en la escuela.

Alfabetización temprana en Nivel Inicial y Escuela Primaria.



Estrategias para la comprensión del sistema de escritura y su promoción. Estrategias cognitivas y la solución de problemas relativos a la apropiación del sistema alfabético: Enseñar a hacer inferencias, generar anticipaciones, hipotetizaciones y expectativas sobre un texto literario o de circulación social. Las estrategias y los tipos de textos.

De los conceptos cotidianos al conocimiento escolar de la lengua escrita.

Conciencia fonológica, conciencia léxica, conciencia discursiva y comunicativa en un continuum y como propuesta de modelo equilibrado.

Creación de ambientes escolares alfabetizadores: Estrategias para la promoción de la lengua escrita y su apropiación.

El aula como “situación” que facilita el desarrollo de capacidades a través de aprendizajes cooperativos: Análisis de zona de desarrollo próximo. Saberes Previos. Heterogeneidad de saberes en el aula. Multiculturalidad escolar y áulica.

Alfabetización en contextos socioculturales vulnerables.

Eje 3 Prácticas de Intervención Pedagógica

La función alfabetizadora de la escuela. El aula como ambiente alfabetizador. Construcción de entornos pluralistas que estimulen a los niños a leer y escribir como una actitud de la vida escolar cotidiana. La lectura y escritura continua, sistemática y con propósitos diversos para la configuración de la cultura áulica.

Las prácticas de lectura y escritura mediadas y promocionadas por el docente. Estrategias de intervención docente para el aprendizaje significativo y contextualizado.

Sistematización enfoques alfabetizadores y configuración de estrategias metodológicas tendientes al desarrollo de la conciencia fonológicas, silábica, léxica y discursiva. Proceso de construcción del principio alfabético como un trayecto para la apropiación de la lengua escrita.

Estrategias de intervención didáctica: De la oralidad a la escritura significativa y en contexto discursivo. De la literatura infantil a la lectura social o compartida. Otras estrategias de lectura: Lectura fragmentada, lectura interrumpida, extrañamiento, la inventio. De la lectura a la



escritura: Estrategia de escritura cooperativa. Escribir dictado al docente. Estrategia de escritura espontánea. Estrategias de escritura por invención. Escritura intrusa: Estrategias de inserción (ampliación, aclaración, descripción). Estrategia de escritura comparada.

El uso de las TIC como estrategia de información y enseñanza. Posibilidades y recursos que aportan los medios gráfico, audiovisuales e Internet en la enseñanza de la lengua y la literatura.

Eje 4 Didáctica de la Literatura Infantil

La Literatura Infantil y los géneros y subgéneros literarios. Dimensiones socioculturales de los textos literarios.

Lectura y Literatura: La formación de lectores. El docente como mediador de lectura. La promoción del texto literario en la escuela.

Revisión del canon literario. Selección de un corpus literario adecuado a los diferentes recorridos de los alumnos de Educación Primaria.

Estrategias de promoción de la lectura: Lectura fragmentada, lectura interrumpida, extrañamiento, la inventio. De la lectura a la escritura: Estrategia de escritura cooperativa. Escribir dictando al docente. Estrategia de escritura espontánea. Estrategias de escritura por invención. Escritura intrusa: Estrategias de inserción (ampliación, aclaración, descripción).

Propuesta didáctica: Diagramación y producción de diversas modalidades organizativas de situaciones didácticas que tengan como eje la enseñanza de los textos literarios.

Orientaciones Metodológicas

La organización de la cátedra Lengua y Literatura y su enseñanza I considera la fusión de dos modalidades del lenguaje muy distintos entre sí: La adquisición del sistema (Alfabetización) y el lenguaje estético (Literatura Infantil). Por ser dos modos de abordar el lenguaje poseen didácticas distintas. La encrucijada se plantea para el Profesor de la cátedra cuando pretenda integrar a ambos en una propuesta única, ya que se corre el riesgo de usar la Literatura



Infantil con fin didáctico. Esto significa que a los fines de lograr la apropiación del sistema de escritura se subyugue los cuentos, las poesías infantiles a ese propósito.

Por lo tanto, consideraremos la posibilidad de abrir espacios propios para la Didáctica de la Literatura Infantil; tanto como para el abordaje teórico, como para las prácticas de lectura de textos infantiles. Pensar en talleres de lectura, en recorridos lectores, en corpus de autores y textos de literatura para niños, puede ser otra alternativa. Graciela Montes, alude al respecto: *“Un docente debe ser lector de textos infantiles, porque su función es educar a los niños...esos también es ser lector”* (Gran Ocasión).

El segundo año focaliza el esfuerzo en formar a los futuros docentes como lectores y seleccionadores de textos de Literatura Infantil, por lo tanto, el énfasis estará colocado en las prácticas de experiencias estéticas con obras de la literatura para niños, conocimiento de autores, obras, géneros.

En otro sentido, la intención es lograr que el alumno en formación se transforme en lector de literatura infantil. Por esta causa, es que la acción didáctica enfatizará en la selección de corpus de lectura cuidadosamente seleccionadas (por el docente de la cátedra), que respeten recorridos: de autor, de género, de personajes, temáticos que rompan los estereotipos canónicos de la Literatura Tradicional Infantil. Los marcos teóricos se reflexionarán a partir de las prácticas lectoras y las pistas que las obras vayan abriendo para la meta reflexión del texto literario.

Este espacio se deberá garantizar el justo equilibrio de los dos campos que lo configuran, considerando a la literatura como una intervención cultural, que pone en contacto al niño con el lenguaje simbólico, poético que nada tiene que ver con la lengua estándar que pretende alcanzar la escuela, pero que sí enriquece el desarrollo del lenguaje y amplía el universo cultural del pequeño.

Es de fundamental importancia que el Nivel Inicial considere la enseñanza de la Literatura Infantil unida al Juego: Jugar con rimas, jugar con palabras, jugar con libros. El libro es un objeto cultural de valioso impacto para el niño pequeño: Mac Soriano recomienda manipular el libro cual si fuera un juguete, considerarlo así es incorporarlo a las rutinas lúdicas. Considera lúdico jugar a contar historias de miedo, de la cultural tradicional infantil; recuperando básicamente la narración oral como una manera de jugar. (Ampliar este apartado con N. A. P.)



En otro aspecto el libro ocupa un lugar físico –la biblioteca- El jardín debe asegurar la existencia de una biblioteca áulica o escolar donde el libro se lea y circule como un objeto de deseo, de curiosidad, de invención y fomento de la imaginación. La literatura Infantil de hoy, y más aún la literatura infantil argentina, es rica y variada respecto de autores, géneros y calidad literaria. En consecuencia, el docente debe ser lector de Literatura Infantil porque esta es una actitud que lo favorecerá en la creación de ambientes alfabetizadores y en la configuración de una sala –comunidad lectora- que posibilite a los niños ser lectores y entusiastas demandantes de lecturas.

En otro sentido, los docentes en formación deberán interactuar con material didáctico normativo y curricular, con la elaboración, diseño y planificación de tareas de diverso grado de complejidad, el apoyo y guía de lectura de la bibliografía y la lectura crítica de materiales escolares, libros para docentes y otros materiales habitualmente frecuentados en la práctica. Esta tarea profesional requiere de un docente capaz de desempeñarse con eficacia en diferentes situaciones de práctica: Exposiciones, narratología de prácticas, informes, escritura de planificaciones y producciones de textos académicos. Asimismo, deberá explorar las posibilidades y recursos que aportan los medios gráfico, audiovisuales e Internet en la enseñanza de la lengua y la literatura.

Propuestas de Evaluación

La evaluación debe contemplar la lectura efectiva de la bibliografía que dicta el marco teórico y metodológico. Debe considerar la confección de guiones, experiencias narratológicas de lectura crítica de materiales escolares, libros para docentes y otros materiales habitualmente frecuentados en la práctica.



Dirección General de Educación Superior
La Rioja



Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

En otro sentido, las prácticas sociales del lenguaje oral y escrito del alumno en formación deberán referenciar un marco teórico que les permita reconocer y comprender la adquisición y el desarrollo de dichas prácticas.

A través de diversos instrumentos de evaluación que el docente de la Unidad Curricular construya, los alumnos deberán dar muestra del conocimiento disciplinar y en paralelo, del didáctico escolar.

La observación, el registro y monitoreo de clases serán acciones fundamentales para la evaluación crítica de la tarea escolar. Estas actividades, darán contexto a las reflexiones metodológicas, que desde el punto de vista teórico, realizan los alumnos en los Institutos.

UNIDAD CURRICULAR: Matemática y su enseñanza I

UBICACIÓN EN PLAN DE ESTUDIOS: 2do. Año

CAMPO DE LA FORMACION: Específica

CARGA HORARIA: 5 Horas/Cátedras

REGIMEN DE CURSADO: Anual



FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA Y DIDÁCTICA

La Matemática, por su característica modelizadora, es útil para resolver problemas de toda índole; y su estudio contribuye a la adquisición de capacidades que todo ciudadano requiere para el desempeño individual y social.

Esta consideración, no única, determinó incluirla en la curricula del nivel inicial (decisión bastante reciente), y en la del profesorado de dicho nivel.

Las propuestas de las unidades curriculares “Matemática y su enseñanza I y II” para el profesorado de Nivel Inicial, se desarrollarán según tres cuestiones ligadas con la enseñanza de la Matemática en ese nivel.

a) El surgimiento de la enseñanza de la Matemática en el Nivel Inicial.

Es necesario conocer dicho surgimiento y evolución Histórica, pues en la actualidad existen practicas provenientes de diferentes enfoques teóricos que se inscriben en postulados de la didáctica de la Matemática, y ha enriquecido y profundizado la mirada sobre su enseñanza.

La intención, es ofrecer al estudiante elementos teóricos para decidir como enseñar y que desechar o no de los aportes, según el análisis que el futuro docente haga. Para esto, es necesario contactarlo con investigaciones y reflexiones sobre las complejas relaciones entre la enseñanza de la Matemática, destinada a los más pequeños, y las disciplinas tomadas como referente para regular este proceso (Psicogenética, Pedagogía, ...)

b) Los modelos didácticos para la enseñanza de la Matemática.

Desde la Didáctica de la Matemática, se ha de considerar los aportes realizados por las investigaciones y por las formulaciones teóricas, particularmente de aquellas que centran el análisis en las condiciones escolares favoreciendo la construcción de conocimientos matemáticos (Teoría de la Situaciones; Teoría Antropológica,...); involucrando, también, los aspectos distintivos de la actividad matemática a desarrollar en el Nivel Inicial, y los respectivos análisis de pertinentes propuestas de enseñanza, con el fin de avanzar hacia la construcción de una modalidad de intención pedagógica optima .

La idea, es poner en contacto al estudiante con reflexiones e investigaciones didácticas que le posibilite adquirir herramientas de análisis útiles para la selección de propuestas de aprendizaje y para la construcción de estrategias de intervención, poniendo en



juego el cuestionamiento de sus concepciones (matemáticas y didácticas) , aprendidas como alumno durante su escolaridad y como estudiante del Profesorado.

c) Cómo enseñar a enseñar Matemática en el Nivel Inicial

Problemática que se ha de abordar desde un enfoque didáctico que posibilite “un recambio” de modelos, para la cual, se debe prestar atención a que la relación entre la enseñanza de la Matemática en este nivel y las estrategias de formación son de diferente naturaleza a las planteadas en los demás niveles. Entonces, el estudiante resolverá problemas analizando los aspectos didácticos de la situación (y de esta metodología también), y los referidos a los conceptos y/o procesos matemáticos involucrados, pero utilizándolos como instrumentos facilitadores para la apropiación de conocimientos didácticos.

También es necesario configurar y otorgar otro sentido al currículo en su concepción operatoria con el uso de las Tic, incorporándolas a fines de inscribirlas dentro de una perspectiva sustantiva y critica (no instrumental). Usarla articulada y pertinentemente en propuestas didácticas que resulten coherentes con los modelos pedagógicos que se desarrollen.

Las cuestiones involucradas en esta problemática se centrarán en:

-Análisis de propuestas que:

- a) enseñen a mirar prácticas desde la perspectiva didáctica.
- b) atiendan a la comprensión global de la realidad.
- c) posibiliten enriquecer el estudio de particulares recortes de la realidad.

-Elementos para el análisis didáctico de instrumentos, materiales, situaciones diversas, documentos, producciones.

-Roles del alumno y el docente en el marco del enfoque de resolución de problemas.

-Aspectos distintivos de la actividad matemática en el Nivel Inicial.

-Herramientas de validación para la toma de decisiones tanto al momento de planificar como de gestionar la clase.

Propósitos de la enseñanza

Se intentará a partir de estas Unidades Curriculares:



Dirección General de Educación Superior
La Rioja



Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

- Favorecer el abordaje de los fundamentos que permiten concebir a la Didáctica de la Matemática como disciplina científica, particularizando sus aportes para el Nivel Inicial.
- Centralizar la problemática de la formación en la construcción del desempeño profesional, aprendiendo matemática, y desde allí contextualizando su enseñanza para construir el rol docente.
- Brindar conocimientos necesarios para la construcción de propuestas didácticas adecuadas a la actividad matemática en el Nivel Inicial, atendiendo a las condiciones que imponen el objeto de enseñanza.
- Analizar la pertinencia de incorporar contenidos del área en el diseño de proyectos y propuestas didácticas que apunten al estudio de aspectos de la realidad social y/o natural, atendiendo a la articulación de contenidos.
- Analizar la producción de documentos curriculares diversos propiciando la gestión de acciones didácticas que los incluya.
- Considerar el diseño de instrumento de evaluación coherente con los propósitos formativos para Nivel Inicial.
- Construir modelos de intervención para el avance de los conocimientos iniciales de los niños.



Dirección General de Educación Superior
La Rioja



Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

- La matemática en el nivel inicial. Valores que se le reconocen. Distintos enfoques.
- La actividad matemática en el nivel inicial. El rol del juego y de la resolución de problemas de la enseñanza y aprendizaje.
- Procedimientos para resolver problemas
- Estudio y análisis de problemas-situaciones que involucran:
- Números naturales, relaciones y propiedades
- Operaciones con números: El cálculo (oral, escrito, mental)
- Sistema de numeración
- Espacio físico y espacio geométrico. Construcciones de nociones geométricas vinculadas a cuerpos y figuras.
- La medida y la medición. Instrumentos de medida, Magnitudes, Unidades de medida.
- Análisis de situaciones y problemas, propuestas de las diferentes representaciones/ registros/ marcos utilizados en sus resoluciones.-
- Anticipación, comunicación y validación de resoluciones (distintos modos)
- Las nuevas tecnologías como herramientas educativas
- La auto evaluación , la co-evaluación y la hetero evaluación como instancias de ajuste de aprendizajes



De acuerdo con la característica de las problemáticas de la Formación Docente para el nivel inicial y los propósitos de enseñanza para estas unidades curriculares, se plantean las siguientes sugerencias:

Considerar la línea teórica de la didáctica de la matemática de la escuela francesa como una de las mas valiosas y completas para explicar los fenómenos educativos a propósito de la enseñanza y del aprendizaje escolar de conocimientos matemático, pues esta perspectiva centra su análisis en las condiciones de enseñanza entendiendo por tales al conjunto de elementos que influyen en los aprendizajes matemáticos en un aula escolar de una institución particular.

Trabajar en la clase con los estudiantes a partir de instancias que permitan reconocer las investigaciones psicogenéticas de los conceptos matemáticos en tanto fuentes de los actuales aportes didácticos. Para la cual es importante que estos aportes, integrados a la instancia formativa, entablen relaciones con otras instancias curriculares del campo de la formación específica. El futuro docente debe comprender que la enseñanza influye sobre las estructuras lógicas y sobre las ideas intuitiva de los niños.

Las producciones curriculares jurisdiccionales se deben integrar a las propuestas de formación en el área de diversas maneras: como objeto de análisis, para estudios comparativos de los distintos marcos curriculares, como orientación para decisiones didácticas.

Si bien es cierto que muchos de los alumnos de la formación docente conocen y/o recuerdan perfectamente de los conceptos matemáticos que seguramente necesitarán en sus prácticas profesionales, se sugiere incluir estos conocimientos como parte del análisis de las propuestas didácticas centradas en el nivel. Es decir, el análisis del objeto de conocimiento no puede estar ajeno o por fuera de la producción de propuestas de enseñanza.

Las prácticas de enseñanza podrán ser presentadas como objetos de análisis a lo largo de diferentes momentos de la cursada y bajo diversos formatos: registros de clase, videos, relatos de prácticas, en el marco de ateneos para el planteo de ciertas problemáticas ligadas a la enseñanza, en artículos que la analizan, como observaciones. Las mismas forman parte del desarrollo de la materia desde el inicio de su dictado.



Propuestas de Evaluación

La evaluación de los aprendizajes y capacidades de los futuros docentes, en lo que respecta a la formación matemática debe considerar por igual los contenidos disciplinares y los aspectos de su enseñanza y aprendizaje para el nivel inicial.

Si se sostiene, que se forma a los futuros docentes con la convicción de que:

Evaluar consiste en formar juicio de valor sobre la base de información válida respecto de los aprendizajes de sus procesos y resultados , con el fin de tomar decisiones en función de un constante mejoramiento para todos los implicados durante el proceso de aprendizaje, pero también de enseñanza ; es conveniente proponer actividades que permitan:

- Instancias de evaluación, de co-evaluación y de auto evaluación.
- El uso de instrumentos varios, en especial aquellos que favorecen a la realización de un posterior análisis y reflexión de los resultados.
- Instancias tanto escritas como orales, pues el futuro docente debe saber expresar fluidamente nociones, modos de resoluciones, justificaciones, con el fin de verificar la comprensión de lo que hace.
- Trabajos grupales, cooperativos y comprometidos para el sostenimiento de los mismos.
- Poner en juego actitudes de responsabilidad ética y profesionalismo para la tarea áulica.



Dirección General de Educación Superior
La Rioja

Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

UNIDAD CURRICULAR: Ciencias Naturales y su enseñanza I

UBICACIÓN EN PLAN DE ESTUDIOS: 2do. Año

CAMPO DE LA FORMACION: Específica

CARGA HORARIA: 3 Horas/Cátedras

REGIMEN DE CURSADO: Anual

FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA Y DIDÁCTICA

La enseñanza de las Ciencias Naturales en la escuela cumple el rol de consolidar, fortalecer y reproducir las concepciones dominantes que la sociedad ha construido acerca de las relaciones entre Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente. (Recomendaciones Nacionales).

El futuro docente debe poseer un sólido dominio y conocimiento conceptual y epistemológico del área como un requisito previo e insoslayable para la construcción de las estrategias de intervención pedagógicas y didácticas orientadas a promover la iniciación de la alfabetización científica en el Nivel Inicial.

Los contenidos que abarcan la enseñanza de las Ciencias Naturales en la formación de base de docentes no pueden ser abordados desvinculando el contenido disciplinar de su didáctica. Por ello la presente Unidad Curricular contiene los siguientes núcleos temáticos:

- Fundamentos teóricos y epistemológicos en el campo de las Ciencias Naturales
- La tierra y el universo
- La materia, la energía y sus transformaciones
- Los seres vivos: diversidad, unidad, interrelaciones y Cambios
- Enfoque Sistémico
- Fundamentos Didácticos de las Ciencias Naturales

La organización de los contenidos en ejes no pretende indicar una secuenciación áulica a seguir en el proceso de enseñanza, por el contrario existen múltiples formas de organización que quedan a opción de los profesores formadores. Se pretende que los fundamentos epistemológicos y didácticos se encuentren presentes en el desarrollo de los contenidos disciplinares. Se propone incorporar las dimensiones histórica, filosófica y tecnológicas dada por la Historia, la Filosofía de las Ciencias y la tecnología, no con el objeto



de aumentar los contenidos del programa, sino para favorecer la selección de aquellos tópicos en los cuales: a) existan ideas erróneas; b) se presente resistencia al cambio conceptual; c) se indague sobre la naturaleza de la ciencia y del conocimiento; d) se estudie la evolución de teorías y la incorporación de las nuevas tecnologías en el abordaje de los fenómenos naturales .

Para poder sortear los obstáculos que aparecen en los modelos didácticos tradicionales, surge la propuesta de un modelo didáctico alternativo en el cual se concibe la teoría y la práctica en estrecha interrelación. En este modelo se prioriza la reflexión sobre la propia práctica, con referencia a marcos teóricos que les deben ser familiares a los futuros docentes con el fin de ir ajustándola eficientemente. Es decir que hay un proceso de constante indagación e investigación de los contextos socio-educativos donde el futuro docente se desempeñará como agente multiplicador de estos saberes científicos tecnológicos.

Propósitos de la Enseñanza

- Facilitar la ubicación de las Ciencias Naturales en el campo general del conocimiento científico.
- Posibilitar la construcción, reconstrucción y el establecimiento de relaciones entre los saberes de las disciplinas que constituyen el área desde una visión globalizadora.
- Propiciar la construcción de marcos teóricos que permitan sustentar las propuestas de enseñanza desde el punto de vista epistemológico y didáctico.
- Favorecer la internalización de la metodología y la actitud científica a través de la experiencia de formación.
- Generar espacios de indagación e investigación de las nuevas tecnologías como herramientas didácticas.



Contenidos

EJE N° 1 “Fundamentos teóricos y epistemológicos en el campo de las Ciencias Naturales”

Ciencia: concepción actual. Clasificación. Las Ciencias Naturales y sus disciplinas. Diferentes enfoques: Areal, disciplinar. Enfoque Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente .Ejes centrales de la metodología de la investigación en las Ciencias Naturales: Teorías. Leyes. Hipótesis. Observación. Modelos. etc. Corrientes epistemológicas. Producción y evaluación del conocimiento científico características Contextualización histórica de las principales teorías de los fenómenos del mundo natural. Relación de la ciencia con la sociedad y la cultura.

EJE N° 2 “La Tierra y el Universo”

El origen del universo. Componentes del universo. Los movimientos en el sistema solar y sus consecuencias. El planeta tierra como sistema y los subsistemas que lo forman: atmósfera, hidrosfera, geosfera, biosfera y sus interacciones.

EJE N° 3 “La materia, la energía y sus transformaciones”

Fuerzas y movimientos: tipos.

Materia: propiedades. Modelos de partículas. Estados de agregación y sus cambios.

Energía. Principios de conservación. Tipos y transformaciones.. Cambios físicos y químicos. Calor. Temperatura. Oscilaciones y ondas. Reflexión y refracción de la luz.

EJE N°4 “Los seres vivos: diversidad, unidad, interrelaciones y Cambios”

Biodiversidad. Los seres vivos: características. Biomoléculas. Teorías del origen de la vida. Teorías evolutivas. Célula. Herencia y Genética. Dominios y Reinos de la naturaleza. Niveles de organización ecológicos. Relaciones intra e inter específicas. Niveles de organización de los seres vivos. Funciones de nutrición, relación y reproducción: en el organismo humano en comparación con otros seres vivos.

EJE N° 5 “Enfoque Sistémico”



Sistema: componentes de un sistema y sus interacciones. Tipos de sistemas. Aplicación de conceptos estructurantes como sistema, interacción, unidad/diversidad, y cambio como elementos organizadores de la práctica. Conceptos puentes.

EJES Nº 6 “Fundamentos Didácticos de las Ciencias Naturales”

Alfabetización científica: la ciencia como producto y como proceso. Ciencia escolar y ciencia de los científicos. Fundamentos didácticos de la enseñanza de las Ciencias Naturales en el nivel inicial. Modelos didácticos .Modelo investigativo: incorporación de los preconceptos o ideas previas en la enseñanza, resolución de problemas, planteo de hipótesis y su contratación, uso de modelos, elaboración de conclusiones. Las clases de ciencias: análisis y reflexión didáctica.

Análisis de documentos curriculares de Ciencias naturales para Nivel Inicial

Orientaciones Metodológicas

Se parte del supuesto que el área de Ciencias Naturales es una construcción escolar cuya definición ha ido cambiando históricamente. Las disciplinas que la integran poseen un objeto de estudio común – los fenómenos que ocurren en la naturaleza- y un modo de construcción del conocimiento les es particular – la metodología experimental-. Estos hechos cimientan el abordaje areal, sin que esto excluya los problemas y los modos de acercamiento a los fenómenos naturales desde la perspectiva disciplinar, sin perder de vista el impacto de las nuevas tecnologías dentro del saber científico como nexo entre la realidad contextual y aula.

La propuesta que se presenta para estas instancias curriculares *plantea la articulación de los conocimientos de las disciplinas de referencia con los saberes epistemológicos – didácticos por un lado–; y la revisión y la reconsideración de esos conocimientos desde el punto de vista de las prácticas docentes que involucra la enseñanza de las ciencias, por otro. Se trata de promover una reflexión didáctica en torno del campo de problemáticas y situaciones con el que los futuros docentes se habrán de encontrar durante la gestión sus clases.*¹

Es importante considerar que los métodos, las estrategias y las técnicas de enseñanza no son buenos o malos por sí mismos. No existen fórmulas didácticas en ciencias



completamente infalibles, adecuadas o inadecuadas en términos absolutos. Su valor consiste en que ellas puedan ser capaces de proporcionar una ayuda pedagógica ajustada a las necesidades de los/las alumnos/as, teniendo en cuenta que las Tic son recursos que hoy por hoy no deben ser dejados de lados en un mundo cada vez mas tecnificado y en constante cambio.

Resulta importante explicitar que el modelo pedagógico adoptado por los formadores, cualquiera sea tiende a imponerse como modelo de referencia en los futuros docentes llegando a veces a ser más fuerte que los discursos. Por esto se plantea que los modelos utilizados en la formación inicial deberán ser explícitamente coherentes con los modelos didácticos que se pretende que los alumnos construyan.

Propuestas de Evaluación

La enseñanza es una acción intencional que se propone conseguir metas que abarcan múltiples dimensiones, entre las cuales es posible mencionar: disciplinar, de procesos, de actitudes. Algunos autores, consideran otras dimensiones que se entrecruzan con las dimensiones ya citadas como el contexto y la dimensión metacientífica.

La evaluación de los contenidos debe contemplar todas sus dimensiones, sin perder de vista la integración de los mismos en el marco del Diseño Curricular Provincial.

Existen diferentes formas de encarar una evaluación, ya sea diagnóstica, en proceso o sumativa. Según el momento, los objetivos y la oportunidad de su inclusión, dentro del normal desarrollo de la práctica cotidiana, es posible recurrir a técnicas e instrumentos diversos. En líneas generales las técnicas se agrupan en pruebas de diferente tipo, registros variados de observación y en resultados obtenidos a partir de entrevistas, cuestionarios. Los instrumentos pueden estar asociados, entre otros, a pruebas escritas de diferente tipo con preguntas de respuesta cerrada y abiertas, defensas orales sobre un trabajo o sobre el diseño de una actividad experimental, informes de laboratorio, exploraciones bibliográficas, escalas de seguimiento o planillas de observación, construcción de redes o mapas, encuestas de opinión, trabajos monográficos, portafolios, etcétera. El formador de formadores deberá seleccionar los instrumentos mas adecuados para cada instancia evaluativa considerando la acreditación según el formato de la Unidad y en consonancia con la normativa provincial vigente.



Dirección General de Educación Superior
La Rioja



Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

¹ Diseños Curriculares Ciudad de Buenos Aires 2001

UNIDAD CURRICULAR: Ciencias Sociales y su enseñanza I

UBICACIÓN EN PLAN DE ESTUDIOS: 2do. Año

CAMPO DE LA FORMACION: Específica

CARGA HORARIA: 3 Horas/Cátedras

REGIMEN DE CURSADO: Anual

FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA Y DIDÁCTICA

La Didáctica de las Ciencias Sociales se esta configurando en las últimas décadas como un conocimiento social que ha iniciado un proceso de construcción teórica, de ello dan cuenta los numerosos trabajos de investigación sobre la naturaleza del enseñar y aprender el conocimiento social.

De modo tal, que la Didáctica de las Ciencias Sociales diseña un corpus teórico que se nutre de un dominio complejo de aproximaciones y respuestas que también comparte con la Historia, la Geografía y otras ciencias sociales referentes, tanto como con las ciencias de la comunicación, las ciencias de la educación, la sociología del conocimiento, la historia de las ideas y la antropología cultural. Así, la Didáctica de las Ciencias Sociales se convierte en un lugar de *“encuentros y tensiones múltiples, donde se cruzan la arqueología de los saberes y la exploración de los imaginarios colectivos, la historia del pensamiento y de las disciplinas, la historia social y la sociología de los procesos simbólicos, el análisis cultural, la psicología del aprendizaje, la lingüística, la semiótica y la lógica.”* (P .Moglia)

La enseñanza de la Didáctica de las Ciencias Sociales debe expresar por tanto este entramado complejo de relaciones teóricas y representaciones simbólicas, de pensamiento científico y conocimientos vulgares, de construcciones disciplinares y tradiciones culturales, de desarrollos cognitivos y modos de pensar lo social. Indudablemente en este escenario complejo, cobra relevancia sustantiva el problema de los contenidos de la didáctica de las ciencias sociales. Por ello centrar la mirada en los criterios para seleccionar los contenidos de



las Ciencias Sociales se transforma en una cuestión crucial a la hora de enseñar y aprender su Didáctica.

El saber disciplinar como producto de los consensos logrados en los últimos años respecto a la validez de los conocimientos para ser enseñados en la escuela, los propósitos de la enseñanza devenidos últimamente en opciones ético políticas y las teorías y matrices de aprendizaje implícitas instaladas en el conocimiento cotidiano sobre lo social como son por ejemplo la naturalización de la realidad, la personalización de los procesos históricos, la idea paternalista de autoridad, la idea del sujeto individual o el pensar el movimiento histórico asociado a la idea de progreso, se constituyen en criterios a tener en cuenta a la hora de plantear la enseñanza de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Existe una distancia enorme entre el conocimiento social cotidiano que poseen los alumnos y el conocimiento social (histórico, geográfico y otros) que se pretende enseñar en la escuela y que es producido por una comunidad científica. Esta distancia no es solo en el tipo de información sino y sobre todo en el tipo de relaciones conceptuales que se establecen, en los conceptos que se utilizan y en las teorías implícitas de referencia.

Por ello también hay que considerar a la Didáctica de las Ciencias Sociales no solo como un corpus teórico que reflexiona sobre la tarea de enseñar, sino también en su dimensión procedimental para la acción escolar. Nos referimos a los modos de intervención en el aula, a los modelos didácticos que se construyen sobre lo social o las propuestas de tareas académicas específicas. Desde esta perspectiva la Didáctica se encuentra asociada a la práctica, al hacer, a la acción de la didáctica de lo social.

Las relaciones entre teoría y práctica explicitan en el hecho educativo, la acción de la Didáctica de las Ciencias Sociales a través de relaciones pobladas de significados diversos que se construyen en el proceso de enseñar y aprender. Las relaciones conceptuales que expresan el saber científico de lo social juegan un papel trascendental en la construcción del discurso didáctico a construir para ser enseñado.

Es necesario abordar en la educación inicial y primaria procesos de iniciación, de tratamiento cotidiano, o - como en el caso de lengua y salvando las distancias conceptuales - procesos de alfabetización en los que el tiempo y el espacio se constituyan en características esenciales para el desarrollo social de los niños y niñas. Pensar socialmente, construir categorías temporales y espaciales en el pensamiento es un proceso largo en la comprensión.



Sin embargo la fantasías, la imaginación, el juego de roles, las imágenes, las iconografías, etc., se convierten en aliados importantes a la hora de permitir a los alumnos/as relacionarse con el conocimiento social científico.

Se trata de elaborar hipótesis sociales para ser resueltas con capacidades infantiles y para que estos destinatarios descubran y así lo comprendan, que lo social es ya vivido antes de ir a la escuela por los alumnos/as. Se trata de contribuir en la construcción o elaboración de andamiajes progresivos y graduales, respetando las capacidades y particularidades de los niños y niñas.

Construir un discurso didáctico coherente que exprese las riquezas teóricas de la didáctica de las Ciencias Sociales y las amalgame significativamente con las tradiciones escolares y con el pensamiento de los alumnos sobre lo social, es el desafío que plantea su enseñanza en la formación de docentes y en el proceso de transposición hacia conocimientos escolares.

Propósitos de la Enseñanza

- Comprender y adoptar fundados en concepciones teóricas, diversos modelos didácticos para la enseñanza de las ciencias sociales.
- Desarrollar capacidades argumentativas respecto al sostenimiento de un discurso didáctico coherente respecto a las relaciones conceptuales y significativas entre enfoques disciplinares y didácticos para la enseñanza de las ciencias sociales.
- Construir desarrollos didácticos para ser enseñados a partir de procesos de selección y transposición de contenidos disciplinares de las ciencias sociales.
- Comprender y elaborar estrategias de enseñanza de las ciencias sociales que consideren la significatividad lógica y psicológica de los alumnos destinatarios.
- Comprender el uso de Internet y las posibilidades que éste brinda como recurso didáctico e incorporándolo como herramientas innovadoras en la enseñanza de las ciencias sociales.



Contenidos

Enseñar Ciencias Sociales: sentido y propósitos, problemas y perspectivas. Paradigmas disciplinares y enfoques didácticos. Los modelos escolares tradicionales y su sentido. Los nuevos modelos y enfoques y el desarrollo de saberes y capacidades específicas. La historia entre el sentido de formación identitaria y la formación cognitiva. La Geografía y el sentido de la formación social en espacios compartidos. Investigaciones y debates. El análisis del Currículo provincial y de los NAP en Ciencias Sociales.

El aprendizaje de las Ciencias Sociales en el Jardín de Infantes y los nuevos enfoques cognitivos. Conceptos estructurantes del conocimiento social: tiempo histórico: criterios de periodización, duración, simultaneidad, secuencia, diacronía y sincronía. Cambio y continuidad. Estructura y coyuntura, Estructuras y actores. Identidades y alteridades. Diferenciación e Interrelación. Organización social y organización espacial. El espacio geográfico. La ciudad y el campo. Lugares y representaciones. Localización. Principios explicativos de procesos históricos y geográficos: multicausalidad, conflicto social e intereses sociales. Intencionalidades de los sujetos sociales. Conflicto de valores y creencias. Los aportes de la psicología: las representaciones mentales de los niños y la construcción de nociones de tiempo histórico y de espacio geográfico.

Los contenidos sociales a partir de conceptos potentes. Conocimiento científico y conocimiento vulgar respecto a lo social. Transposición didáctica: del conocimiento científico al conocimiento escolar. Procesos de elaboración de contenidos escolares sobre temas sociales del currículo del nivel. Selección de contenidos: criterios, estrategias, herramientas y recursos. La significatividad lógica y psicológica. Los problemas sociales como contenidos: contextualización y diversidad de miradas.



Dirección General de Educación Superior
La Rioja



Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

Estrategias de enseñanza de las Ciencias Sociales. El modelo memorístico y descriptivo tradicional y sus problemas. Nuevos modelos y nuevas estrategias: el aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje por reconstrucción. La enseñanza en el aula: entre “*hacer ciencias sociales*” y “*saber ciencias sociales*”. El relato en el aula: el libro de cuentos, el maestro como narrador y el trabajo con fuentes. Juego de simulaciones y de personajes imaginarios. Iconografía y diferentes modos de elaborar representaciones sociales. Del croquis al mapa: sus elementos. Las actividades y su potencial en la construcción de conocimientos. Diferencia entre actividad reflexiva y activismo.

Orientaciones Metodológicas

Enseñar Didáctica de las Ciencias Sociales implica el dominio de la estructura sintáctica de las disciplinas sociales o por lo menos de los procesos de construcción del conocimiento social, pues ello posibilita la comprensión de los contenidos didácticos y su aplicación a cualquier situación de enseñanza de las ciencias sociales.

En ese sentido es recomendable resituar los contenidos de la didáctica desde los contenidos disciplinares a trabajar según se trate, ya sean históricos, geográficos, sociológicos, antropológicos, etc., y poder elaborar construcciones didácticas integradas disciplinariamente centrando el análisis en el contenido didáctico.

Los contenidos disciplinares son susceptibles de ser abordados desde cualquier contenido de la didáctica en un diálogo permanente donde los alumnos ponga en juego los saberes adquiridos en el uso de las nuevas tecnologías (PC, retro proyector, etc.) utilizando diferentes programas adecuados a la realidad áulica.

Se recomienda plantear problemas sociales y sus respectivas hipótesis para desde allí facilitar la comprensión y manejo de los contenidos de la presente unidad curricular.

Propuestas de evaluación

Para la evaluación de las unidades curriculares de Didáctica de las Ciencias Sociales se propone:



- El desarrollo de ejercicios de comprensión utilizando contenidos didácticos y aplicándolos a la comprensión de contenidos sociales integrales, problematizados.
- La utilización de juegos de simulación para procesos de selección de contenidos, estrategias de enseñanza y elaboración de actividades de aprendizaje, fundarlas teóricamente en un discurso didáctico coherente.
- Elaboración de argumentaciones didácticas para la enseñanza de las ciencias sociales.
- Diseño de estrategias que manifiesten el manejo de conceptos y relaciones de conceptos aplicados a contenidos disciplinares o interdisciplinares.

UNIDAD CURRICULAR: Lenguaje Corporal y Plástica Visual

UBICACIÓN EN PLAN DE ESTUDIOS: 2do. Año

CAMPO DE LA FORMACION: Específica

CARGA HORARIA: 3 Horas/Cátedras

REGIMEN DE CURSADO: Cuatrimestral

FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA Y DIDÁCTICA

La presencia del área artística en la formación del docente de nivel inicial colabora en el enriquecimiento de su perfil, desarrollando sensibilidad estética y capacidad expresiva a través de experiencias vivenciales con los lenguajes y poniéndolo en relación con el patrimonio cultural.

Además, los lenguajes artísticos son aliados insustituibles de los docentes de este nivel, en la construcción y desarrollo de sus clases. Por eso desde esta área se proponen también contenidos didácticos que brindan orientaciones para la mediación pedagógica.

En ambos casos, aunque con diferente grado de complejidad, el abordaje de los lenguajes artísticos colabora en el desarrollo de capacidades básicas que atraviesan transversalmente los procesos de formación sistemática de un docente y que son el resultado de una multiplicidad de acciones pedagógicas.

Todo proceso educativo lleva a reflexionar y acciona en el campo del desarrollo de la inteligencia. Con este objetivo se buscan y seleccionan los componentes del currículum que tiendan a promover todas las capacidades humanas y no sólo las lógico formales.



Los avances de los estudios del desarrollo del pensamiento reiteran en sus discursos científicos la preocupación por el excesivo acento que pone la educación sistemática en el desarrollo del pensamiento lógico formal, en desmedro de otras estrategias posibles de pensamiento humano.

En la realidad educativo-cultural tradicional, palabra, imágenes visuales y sonoras y acción, se desarticulan con frecuencia. La quietud y la escucha de la palabra del adulto han sido, durante mucho tiempo, un valor escolar preponderante y tendiente al desarrollo de un pensamiento lineal.

Las expresiones artísticas, como juegos simbólicos organizados, posibilitan el afianzamiento sistemático de una modalidad reflexivo-expresiva diferente, que tiene como soporte el pensamiento analógico.

Ninguna inteligencia es inherentemente artística o no artística. Las inteligencias funcionan de forma artística o no, según el modo en que manejen las propiedades de un sistema simbólico.

La inteligencia es un potencial biopsicológico, que no debe confundirse con un dominio del saber, que es una actividad socialmente construida. Cualquier campo del saber utiliza simultáneamente más de un tipo de inteligencia humana, los cuales no son rasgos fijos de las personas sino resultado de procesos dinámicos y reiterados de acomodación de esquemas. Cada ser humano posee una combinación única y variable de tipos de inteligencias.

Que una persona desarrolle inteligencia analógico y metafórico y que maneje la capacidad de ficcionalización estética, es una decisión que depende más de un buen currículum y de un valioso contexto cultural, que de los dones naturales que esa persona posea. Las culturas institucionales escolares fortalecen o frustran la posibilidad del desarrollo estético ficcional de una persona.

La creatividad es la capacidad de adaptarse a situaciones nuevas a partir de la integridad y la unicidad de cada uno, en relación con el contexto, con una disposición afectiva específica que provoca procesos de pensamiento para llegar a una solución. Para ser creativo es tan importante tener la mente abierta a nuevas y diversas ideas, empleando procesos multiasociativos, como poseer autoestima.



Este potencial que posee todo ser humano de pensar con flexibilidad y encontrar alternativas de solución a los conflictos, se requiere en cualquier área de su experiencia o actividad y es susceptible de ser estimulado y desarrollado.

La percepción no copia la realidad sino que la organiza y la interpreta, gracias a la función imaginante de la inteligencia, mediante la cual se pueden visualizar internamente imágenes ausentes, inexistentes o modificadas.

Los aprendizajes artísticos desarrollan una *“percepción creativa”*, capaz de receptar y generar imágenes portadoras de mensajes propios. En esta afirmación, la referencia a la imagen, es en sentido amplio, es decir, se hace referencia a imágenes auditivas, táctiles, olfativas, visuales, gustativas y kinestésicas.

El desarrollo del pensamiento creativo es el que posibilita reorientar la percepción desde los mundos reales a los imperios de la ficción, desde las imágenes reproducidas a los universos de lo imaginado.

También es de destacar el aporte que estos conocimientos brindan al proceso de aprendizaje de habilidades sociales. Hoy, la educación está fuertemente comprometida con el respeto por las diferencias y el desarrollo del pensamiento desde las particularidades de cada individuo en su contexto. La idea de comprender y respetar la diversidad cultural se ha llenado de sentido. Los lenguajes artísticos posibilitan la exploración vivencial y respetuosa de estas diferencias, oportunidad que resulta igualmente valiosa en la formación del adulto que va a ser docente como en la educación de los pequeños que serán sus alumnos.

El acercamiento a diferentes expresiones de otros, con culturas y puntos de vista diferentes, enriquece la sensibilidad, la flexibilidad de pensamiento y la propia capacidad de resolver situaciones. Ayuda a conocer, respetar y valorar las ideas y expresiones de los demás y, por lo tanto, fortalece las relaciones entre las personas.

Los procesos de expresión con lenguajes artísticos requieren además de espíritu colaborativo, aceptación por los tiempos y espacios de producción del otro y de sí mismo. Un taller en el que se interactúe con los lenguajes artísticos y que genere una producción en común, es una oportunidad valiosa de intervenir en el fortalecimiento de un aspecto muy importante del perfil del profesional que se está formando: la capacidad de interactuar para producir en grupo. Aprender a aceptar las diferencias, a negociar significados, a descubrir y comprender múltiples modos de decir y de decirse, a responsabilizarse de lo que le toca



resolver, son aprendizajes indispensables para trabajar en una comunidad educativa y para transferir a sus alumnos.

Se plantea también que el manejo de conocimientos básicos de los lenguajes artísticos y de su didáctica impacta positivamente en la tarea de alfabetización lingüística y de desarrollo del lenguaje oral que debe llevar adelante el docente de este nivel y cuya calidad y eficacia incide en la posterior historia de aprendizajes de los pequeños alumnos.

Propósitos de la enseñanza

- Vivenciar procesos de expresión personal, desde lenguaje visual, el lenguaje teatral, y el corporal, que contribuyan a su formación como docentes de nivel inicial.
- Iniciar un proceso de desinhibición, que le posibilite desarrollar pensamiento ficcional, acrecentando su imaginación y creatividad.
- Conocer los desarrollos didácticos de cada lenguaje y su aplicación en el nivel inicial

Contenidos

La Educación Corporal en el Nivel Inicial: Características e importancia. Aportes de la Educación teatral y corporal expresiva al tratamiento de otros contenidos de aprendizaje. Materiales y modos de organización del lenguaje del Juego dramático y de la Expresión Corporal. Desarrollo perceptivo. Desarrollo del movimiento expresivo. Propuestas de actividades lúdicas de exploración del movimiento expresivo y la palabra, juego de roles, apreciación de producciones ajenas, aplicables en el Nivel Inicial. Estrategias de mediación pedagógica adecuadas al sujeto de aprendizaje del nivel. Diseño Curricular de Educación Teatral y Corporal para Nivel Inicial, vigente en la jurisdicción provincial. Planificación y evaluación de procesos de mediación de aprendizajes básicos para el nivel.

La Educación Visual en el Nivel Inicial, características e importancia. Aportes de la Educación visual al tratamiento de otros contenidos de aprendizaje. Desarrollo de la percepción, la imaginación, la fantasía y la creatividad. La organización de los elementos del Lenguaje Visual mediante la forma, el color, la proporción, la textura, el espacio virtual y real. Técnicas, materiales y procesos de producción en el Lenguaje Visual. Estrategias de



Dirección General de Educación Superior
La Rioja



Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

mediación pedagógica adecuadas al sujeto de aprendizaje del nivel. Diseño Curricular de Plástica visual para Nivel Inicial vigente en la jurisdicción provincial. Planificación y evaluación de procesos de mediación de aprendizajes plástico-visuales básicos del nivel inicial.

Orientaciones Metodológicas y Propuestas de Evaluación

Con respecto al abordaje de las didácticas, si observamos los contenidos propuestos para Educación Artística en desarrollos curriculares de diferentes niveles, advertiremos que lo que varía, fundamentalmente, es el grado de complejidad en las habilidades a adquirir y el nivel de desarrollo de la capacidad de conceptualizar a partir del hacer.

En el Nivel Inicial, los aprendizajes artísticos están orientados a posibilitar a los niños explorar la realidad y expresar, desde una estética espontánea, sus sensaciones, emociones, sentimientos e ideas.

Cada lenguaje artístico, según su especificidad, deberá plantear su propia problemática pedagógica, sin embargo, se propone que desde las didácticas de todos los lenguajes se problematicen algunos aspectos comunes que se presentan como desafíos a superar:

- *La fuerte marca de los estereotipos impuestos desde los medios masivos de comunicación:* No ceder a la reproducción mimética de producciones televisivas, en general inapropiadas para niños, es una dura tarea del docente ya que la presión de



los adultos y la gran receptividad de los niños que pasan mucho tiempo frente a la TV son factores muy poderosos de resistencia al quiebre de estereotipos.

- *La presión de decisiones institucionales pedagógicamente poco convenientes, dado el escaso conocimiento que la comunidad educativa posee acerca de los aprendizajes artísticos:* a veces se toman decisiones institucionales relacionadas con la distribución de los espacios y los tiempos que responden a una lógica organizativa general, pero que irrumpen negativamente en la lógica propia de los aprendizajes artísticos.
- *La tendencia al activismo sin reflexión:* En toda experiencia de aprendizaje, desde muy pequeño, un ser humano puede pensar acerca de lo que hace, de cómo lo hace y de las características de lo que ve hecho por otros. En arte esto es muy importante porque es el modo de ir desarrollando criterios y conocimientos. Sin embargo, el proceso de verbalización, posterior a la vivencia, está poco instituido como momento sistemático del aprendizaje.
- *La lectura psicológica de las producciones infantiles, hecha por el docente y no por un especialista y con un objetivo de reparación claramente determinado:* Sobre todo en las artes visuales todavía subyace la tendencia a “interpretar” psicológicamente los dibujos de los niños. Los expertos en pensamiento hoy desestiman absolutamente esas lecturas y las consideran nocivas y portadoras de prejuicios que encasillan a los niños.
- *La tendencia a descuidar procesos en pos de productos:* La gracia y la espontaneidad propia de los niños pequeños pone al docente frente al riesgo de ceder a la tentación de “mostrar” a los niños para placer y diversión de los adultos, priorizando vestuarios, escenografías y maquillajes por encima de procesos de expresión y comunicación verdaderamente significativos para los niños.
- *La escasa preocupación por formar el gusto estético y la capacidad de apreciación:* Así como la educación sistemática es responsable de la alfabetización lingüística y del desarrollo de la capacidad de leer comprensivamente, del mismo modo es responsable de la alfabetización estética y, desde el Nivel Inicial debe poner a los alumnos en contacto con obras de arte valiosas, visitando museos, escuchando diferentes tipos de música y no sólo canciones infantiles y viendo espectáculos de danza y de teatro apropiados a la edad. Este contacto estimulará el desarrollo de criterios de apreciación



que, aunque en esta etapa sean intuitivos, serán germen de la futura capacidad de lectura estética, si se lo continúa formando del mismo modo durante toda la escolaridad.

Con respecto a los criterios de **evaluación** de los espacios curriculares de las didácticas, es aconsejable proponer situaciones en las que los alumnos tengan que poner en juego lo aprendido. Sería pertinente proponerles el diseño de una secuencia de trabajo en el aula y, si fuera posible, la experimentación en campo de lo propuesto.

UNIDAD CURRICULAR: Educación Física

UBICACIÓN EN PLAN DE ESTUDIOS: 2do. Año

CAMPO DE LA FORMACION: Específica

CARGA HORARIA: 3 Horas/Cátedras

REGIMEN DE CURSADO: Cuatrimestral

FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA Y DIDÁCTICA

Cuando se creó el sistema educativo nacional, a fines del siglo XIX y se incluyó a la Educación Física como contenido escolar, se indicaba que la necesidad era ordenar a los sujetos educándolos de manera integral: "intelectual, física y moralmente". A esta tarea se abocaría la escuela toda y como un todo.

El modelo de la Educación Física con un acento en la *transmisión de valores morales y su función disciplinadora* ha sido considerado un propósito sustantivo de la asignatura desde principios de siglo XX. Con estas ideas nació la Educación Física en los Institutos de



Formación. La formación de docentes con la especialización de Educación Física estaba orientada al desarrollo de los valores morales y del espíritu, el cuerpo en movimiento era sólo un instrumento.

El profesorado de Educación Física quedó definitivamente fundado en 1912. Hasta esos años, en las escuelas enseñaban Educación Física maestros de enseñanza común, deportistas, y, en su mayoría, maestros de esgrima, personal castrense preparado para actuar dentro de un sistema militar con alumnos conscriptos. Desde *"la letra con sangre entra"*, *"párate en el rincón"*, *"quédate quieto"*, *"no te muevas"*, *"tomen distancia, la mano no toca el hombro del compañero"*, el cuerpo ha sido objeto de un aparente doble mensaje: cuerpo negado para el aprendizaje, cuerpo siempre aludido para la disciplina, que es, en definitiva, un único mensaje: el cuerpo debe ser silenciado, el cuerpo es silencio.

Desde otra consideración, la Educación Física escolar había encontrado un lugar con relación a la salud pública y la higiene y como espacio de aparición de rituales a la hora de construir la nacionalidad. La preocupación por el cuerpo y la salud eran confiados a la Educación Física, convirtiéndose en su fuente de legitimación social.

Estos primeros comienzos con sus concepciones y valores, sumados al perfil de sus formadores o enseñantes, dieron lugar a una fuerte tradición militar e higienista de la enseñanza, tradición que llevó a confusiones, roces y entredichos respecto al sentido de la Educación Física en el ámbito escolar.

La didáctica especial de la Educación Física fue variando según la evolución de su concepción disciplinar y de la influencia ejercida por las corrientes y tendencias anteriormente señaladas, que se sucedieron o coexistieron en el devenir histórico - algunas de ellas aún vigentes – y pueden resumirse en:

La Educación Física gimnástica.

La Educación Física deportiva.

La Educación Física centrada en el rendimiento físico o condición física.

La Educación Física psicomotriz o psicomotricidad.

La Educación Física expresiva o expresión corporal.

Con otro nivel de presencia, se observan estas tendencias:

La Educación Física para la salud.



La Educación Física recreacional o para el tiempo libre, con integración de las actividades deportivo-recreativas en ambientes naturales¹⁴.

Las dos últimas se están desarrollando aceleradamente por fuera del sistema escolar y cuentan con escasa consideración observando las asignaturas y cargas horarias, simplemente-, en los planes de estudio de los Institutos de Formación Docente en Educación Física.

En su devenir, la Educación Física y su didáctica han recibido la influencia de los aportes de la didáctica general, las teorías cognitivas, las del campo de lo grupal, de la sociología crítica, entre otros, que han impregnado el pensamiento pedagógico de las diferentes disciplinas y están marcando los nuevos enfoques didácticos, con la pretensión de producir aperturas en las didácticas especiales y una consideración de los sujetos de aprendizaje, en sus situaciones complejas de existencia.

Todas estas influencias van quedando plasmadas en el hacer de los docentes, en las decisiones que toman, en los modos con que intervienen en sus clases, en la forma en la que enseñan y llevan adelante sus prácticas docentes, configurando a través del tiempo estructuras que persisten o se modifican, de acuerdo a la dinámica que imprimen las casas de estudios superiores en cada período histórico-político sobre la base del pensamiento hegemónico que prevalece.

En la actualidad, ***la Educación Física, es concebida como una disciplina pedagógica, que tiene por objeto intervenir intencional y sistemáticamente en la constitución corporal y motriz de los sujetos, colaborando en su formación integral y en la apropiación de bienes culturales específicos, a través de prácticas docentes que parten de considerarlos en la totalidad de su complejidad humana y en sus posibilidades de comprender y transformar su realidad individual y social.***

En este sentido la corporeidad y motricidad humana requieren un particular análisis por ser esenciales para la constitución de la Educación Física como disciplina pedagógica.

a. La corporeidad

¹⁴ Renzi, G (2001). Tesis de maestría., Los medios de Enseñanza usados en los Institutos de Formación docente en Educación Física, Universidad de Bs As. Facultad de Filosofía y Letras. Maestra en Didáctica. Inédito.



El ser humano es cuerpo biológico, pero al mismo tiempo cuerpo sensible, inteligente, social. Hablar del cuerpo en toda su amplitud es trascender el sistema orgánico, para entender y comprender al propio “humanes”. El ser se constituye con un cuerpo, pero no es un cuerpo exclusivamente objetual, es un cuerpo que vive, que es acción y expresión. El Dr. Ommo Gruppe¹⁵, ya en 1976 sostenía que *“Corporeidad y juego se convierten en los principios de legitimación de la teoría de la educación física. Si como ciencia la actividad físicadeportiva tiene la forma de la pedagogía, sus métodos y conceptos serán la corporeidad y el juego.”*

Pierre Parlebas¹⁶ plantea que la Educación Física es una práctica pedagógica, una práctica en el transcurso de la cual, los profesores ejercen una influencia en los alumnos que les han sido confiados y se manifiesta en la modificación de sus conductas motoras.

Bracht también la define como una práctica pedagógica y que, como cualquier práctica social, no está vacía de pensamiento. Toda práctica exige una teoría que la constituye y dirige, por lo tanto se elabora un cuerpo de conocimientos que tiende a fundamentarla. *“Creyendo estar respaldado por la historia, entiendo que la Educación Física es la práctica pedagógica que ha tematizado elementos de la esfera de la cultura corporal/ movimiento.(...) Es importante destacar que la elección o la tematización en la Educación Física de determinado elemento de la cultura corporal /movimiento, está relacionada, directa o indirectamente, con las necesidades del proyecto educacional hegemónico en determinada época, y con la importancia de aquella manifestación en el plano de la cultura y de la política en general.”*¹⁷

Conceptos más actuales, como la diferenciación de Max Scheler entre “corporeidad” (Leib) o cuerpo vivido y “cuerpo bruto” (Sasha Waltz Körper) o cuerpo exterior; José Ortega y Gasset con sus dos modos de percibir el cuerpo “desde dentro” (intracuerpo) y “desde fuera” (cuerpo exterior), Edmund Gustav Albrecht Husserl, diferenciando entre “cuerpo propio” y “cuerpo de los otros”, hasta observaciones más convergentes en autores como Maurice Merleau-Ponty, Gabriel Marcel, Jean-Paul Charles Aymard Sartre, Frederic Jacobus Johannes Buytendijk, todos fueron y siguen siendo intentos de buscar una explicación a la compleja

¹⁵ Gruppe, O (1976) Teoría Pedagógica de la educación Física. Madrid .INEF

¹⁶ Parlebas, p (1997) Conferencia

¹⁷ Bracht, V (1996) Educación Física y aprendizaje. Editorial Velez Sarfield.



realidad humana. *“Referido al Ser Humano definimos la corporeidad como la ‘vivenciación del hacer, sentir, pensar y querer’ de manera que podemos identificar corporeidad con humanas (Xavier Zubiri, 1986), ya que el ser humano es y se vive sólo a través de su corporeidad.”*¹⁸

Manuel Sergio¹⁹ (1996) define la corporeidad como *“condición de presencia, participación y significación del hombre en el mundo”*. Este cuerpo, entendido como expresión factual del ser, toma el estado y el proceso (Manuel Sergio, 1996). *El “estado”*, en tanto que es expresión de un código genético, de unas características químicas, físicas, anatómicas y energéticas. *El “proceso”*, en tanto que él se manifiesta en las conductas sociales, afectivas, cognitivas y motrices que posibilitan el aprendizaje, la educación y por tanto definen al ser humano frente a otros seres.

La persona se manifiesta a través y con su cuerpo, pero esas manifestaciones - emociones, sentimientos, pensamientos - son parte de ese cuerpo (científicamente ya se ha encontrado la localización cerebral de los sentimientos, Antonio Damasio, 1995). Hablar del cuerpo en toda su amplitud es trascender el sistema orgánico, para entender y comprender al propio *“humanes”*. El ser posee un cuerpo, pero no es un cuerpo exclusivamente objetual, es un cuerpo que vive, que es expresión. *“El Humanes ya no sólo “posee” un cuerpo (qué sólo hace), sino que su existencia es corporeidad, y la corporeidad de la existencia humana implica hacer, saber, pensar, sentir, comunicar y querer.”*²⁰

Luego del breve recorrido realizado por estas posturas, es posible confirmar a la Educación Física como una disciplina pedagógica que contribuye 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.

Actualmente, existe conciencia o al menos se puede *“pensar”* y poner en debate, el derrumbe del modelo biologista – reduccionista - positivista como modelo paradigmático en la Educación Física.

Demasiadas veces ésta *“reproduce un discurso tradicional de lo que fue la Educación Física hasta mediados del siglo XX. Los ejercicios contruidos, driles, progresiones, tanto así*

¹⁸ Trigo Eugenia y colab. (1999) Creatividad y motricidad. Barcelona Inde.

¹⁹ Sergio, M (1986) Motricidad Humana- Uma Nova Ciencia do Homen! Desporto. Ministerio de Educacao e Cultura. Lisboa.

²⁰ Rey Cao, Ana; Trigo Aza, Eugenia. Op cit



*como el lenguaje de rendimiento y eficiencia que son manifestaciones de una exterioridad excesivamente mecanicista*²¹

Se hace necesario, entonces, trascender el paradigma simplificador, capaz de explicar unidimensionalmente las transformaciones empírico-objetales de un organismo, y considerar la complejidad de las transformaciones de un ser humano, donde la explicación sólo es posible bajo un paradigma que hable del ser que piensa, siente, se relaciona y se mueve para ser humano.

Se debiera comenzar por aceptar la diversificación y adecuación de las prácticas de educación física, dando cabida a las necesidades de todas las personas que desean desplegar su disponibilidad corporal y motriz y *“desenvolverse en su sabiduría de vivir”* en cualquier contexto, sin hacerla dependiente de modelizaciones motrices hegemónicas, institucionalizadas y naturalizadas.

Hace falta para ello, al decir de Bracht, *“unir la vigilancia epistemológica a la vigilancia democrática”*²². Se presenta, así, un desafío importante para la formación docente: la superación del estudio fragmentado del cuerpo por la de un planteo didáctico que permita integrar de modo holístico el *“estado y el proceso.”* En síntesis, la corporeidad y sus formas de abordaje pedagógico-didáctico.

b. La motricidad

El intento de definir el movimiento remite a las ciencias naturales, en particular a la física. Es un proceso objetivo en el que un punto de masa varía de lugar en un determinado espacio de tiempo: *“el movimiento es una variación de lugar y posición del cuerpo humano (o de segmentos del mismo) dentro de su entorno”* (Friedrich August Gossler, Herman, Tusker y Karla Meaurio De Zintl²³, 1991).

Diferentes estudios sobre la relación entre motricidad y movimiento se posicionan a favor de una diferenciación clara entre los términos. Dentro del concepto de motricidad se

²¹ Galantini, G (2000) La vida y la maquina: dos prácticas que se juegan en la educación Física. Conferencia.

²² Bracht, V. Op. Cit.

²³ Gossler, Herman, Tusker y Zintl, (1991). El movimiento deportivo. Barcelona. Martinez Roca.



clasifican “*las características neuro-cibernéticas que incluyen también factores subjetivos y contenidos de la conciencia*” (Gutewort y Rodrigo Albornoz Pollmann, 1966). La dimensión conceptual de la motricidad excede el simple proceso “*espacio-temporal*”, para situarse en un proceso de complejidad humana: cultural, simbólico, social, volitivo, afectivo, intelectual y por supuesto motor.

Para Manuel Sergio²⁴ la motricidad es un: “*Proceso adaptativo, proceso evolutivo, proceso activo, como proceso humano la motricidad es la forma de la creatividad, es el ver-percibir de un proyecto, es un proceso originariamente subjetivo.*”

Siguiendo a Eugenia Trigo Aza, “*este cuerpo que somos es motricidad potencial, simbólica. Para acoger el estudio científico del cuerpo humano no es suficiente un paradigma disgregador, que diferencie entre ciencia natural y ciencia social; es necesario aproximarse a un paradigma emergente que recoja la totalidad humana (pensamiento, sentimiento, sociedad, naturaleza, movimiento)*”.

Desde la perspectiva de la praxeología - representada por Parlebás - la motricidad posee dos objetos de estudio que dan origen a dos líneas de abordaje estrictamente diferenciadas: la conducta motora, cuyo estudio da lugar a la Pedagogía de la conducta motriz, sustentada en la Psicología de la conducta y la Acción Motora que da origen a la Praxeología Motriz. Pierre Parlebás sostiene que, subyacente a toda acción motriz, existe el comportamiento motor y crea un concepto de gran importancia: *socio motricidad*. A partir del mismo, se diferencia la acción psicomotriz, que genera la imagen de sujeto considerado aisladamente de su contexto, de la acción sociomotriz, donde los otros son considerados como factor preponderante en la génesis y desarrollo de las acciones motrices, necesariamente interactivas.

En la actual formación docente del área se puede detectar, aún, un tratamiento reduccionista de la motricidad y sus manifestaciones estereotipadas, con un fuerte énfasis en el tecnicismo de los gestos, en la fragmentación de los contenidos y en la desactualización de los planteos didácticos.

Debe interpretarse que la separación realizada entre los conceptos de corporeidad y motricidad, sólo tiene una intención analítica y de conceptualización que aporten a la

²⁴ Sergio, M. Op.cit



Dirección General de Educación Superior
La Rioja



Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

comprensión. El ser humano no actúa fragmentadamente y por esta razón se propugna una Educación Física que lo considere en su totalidad y complejidad.

Aportes de la Educación Física a la formación de los docentes del nivel inicial.

Los futuros docentes de Nivel Inicial, durante su formación, experimentarán y valorarán la importancia de los saberes específicos de esta disciplina tanto para su formación personal como profesional, como un medio para superar la mirada reduccionista que la confina a la clase en el patio y la circunscribe a la labor del profesor especialista, desconociendo que la intervención sobre lo corporal y lo motor, compete y es responsabilidad de todos los docentes del nivel. Uno de los propósitos que se le atribuyen al Sistema Educativo es el de posibilitar la formación integral y permanente de los seres humanos para que se realicen como personas en la totalidad de las dimensiones de su comportamiento, acorde con sus capacidades y posibilidades. Sin embargo, no todas las dimensiones de las personas ni todos los tipos de saberes, han recibido históricamente igual consideración en la educación sistemática. *“En la cultura escolar los saberes corporales, lúdicos y motores tuvieron siempre una inserción desvalorizada en la institución y han sido excluidos, casi en su totalidad, de la formación del Profesorado, con excepción de aquella que se dedica específicamente a la didáctica de la Educación Física”*.²⁵ Para revertir esta situación se hace imprescindible que el futuro docente se forme en una concepción de educación integral que posibilite adoptar una perspectiva totalizadora del proceso de enseñanza.

Los futuros docentes necesitan reactualizar y revisar sus vivencias y experiencias anteriores referidas a la Educación Física, para lograr sensibilizarse y revalorizar sus aportes para su formación personal y docente. Esta es una condición indispensable para que aprecien la importancia de los saberes corporales y motrices y los promuevan como parte de la formación de sus alumnos. También tienen que acceder a un conocimiento didáctico, un “saber cómo” que les permita aceptar el desafío y el compromiso de intervenir en el desarrollo motor de los/as niños/as, pues éste requiere de múltiples experiencias e intercambios con el entorno físico, social y cultural que se generan en la relación con el docente, como promotor y

²⁵ GCBA. Secretaría de Educación. Dirección de Currícula. Aportes para el Debate Curricular . Gaggianesi, A. ; Prieto, E. (2000): “Taller: Los saberes corporales, lúdicos y motores en la Formación Docente”. Bs. As.



contenedor de las iniciativas infantiles. La enseñanza de la Educación Física aumenta las posibilidades de interacción y contacto físico entre niños y docentes, quienes deben estar preparados y contar con la disponibilidad corporal para permitirlos.

Toda experiencia y saber propuestos durante la Formación docente, incluidos los de Educación Física, tienen que ser abordado desde sus implicaciones y aportes a las prácticas de la enseñanza.

Por consiguiente, los futuros docentes deben adquirir saberes específicos y apropiarse de estrategias de enseñanza que les permitan mediar intencionalmente en el aprendizaje motor de los/as niños/as, para favorecer el desarrollo motor de los mismos durante su trayecto por el jardín.

De este modo, contarán con más herramientas conceptuales y didácticas para desarrollar diferentes actividades, así como para articular sus acciones y cooperar con los especialistas de esta disciplina y con otros docentes, que posibiliten una acción educativa integral de los niños. **Es necesario repensar no sólo el lugar que ocupan los contenidos de la Educación Física en el nivel inicial, sino también revisar desde qué enfoque didáctico y con qué tipo de intervención se promueven el aprendizaje de los mismos referidos al cuerpo, el movimiento y el juego.**

La intención es promover un enfoque didáctico superador de las limitaciones y sesgos en que incurren la aplicación de las tendencias antes mencionadas. No se pretende descartarlas, sino por el contrario, a partir de una actitud de vigilancia epistemológica tomar los aportes que contribuyan a enriquecer las prácticas de la enseñanza de los contenidos de la Educación Física.

Por ultimo, la Educación Física como disciplina pedagógica, se inserta en el proceso educativo del nivel inicial a través de sus contenidos específicos: los saberes corporales, lúdicos y motores para procurar la intervención intencional y sistemática sobre el desarrollo de las capacidades corporales y motrices de los/as niños/as. El desarrollo de dichas capacidades posibilita la adquisición de nuevas habilidades motoras y ambas propician el logro de las



competencias motrices²⁶

Propósitos de la Enseñanza

- Contribuir con el proceso de desarrollo individual y social de los alumnos de nivel superior, a fin de formar docentes con competencias que le permitan intervenir en el nivel inicial, en distintos contextos y modalidades del ámbito escolar.
- Comprender las características particulares que asume el aprendizaje y la enseñanza de los contenidos referidos a la corporeidad, la motricidad y el juego en el transcurso del nivel inicial
- Aproximar a la concepción que tanto la corporeidad como la motricidad constituyen dimensiones significativas en la construcción de la propia identidad y de la comunicación con los otros.
- Comprender los Núcleos de aprendizaje Priorizados en Educación Física para el Nivel Inicial
- Comprender la importancia de la formación corporal y motriz como dimensiones constitutivas de la persona, posibilitando la integración de los núcleos de aprendizajes priorizados (N. A. P) referidos a estas dimensiones en las prácticas pedagógicas educativas.
- Conocer la estructura de las configuraciones de movimiento que componen la educación Física, las relaciones entre ellas y con otros espacios curriculares de la formación en el Nivel Inicial.
- Integrar y/o articular saberes corporales y motrices en sus prácticas pedagógicas utilizando recursos tecnológicos apropiados al campo disciplinar (reproductores, d v d, pantallas etc.) .
- Conocer estilos de enseñanza y las estrategias metodológicas para la formación corporal y motriz en el nivel Inicial.
- Adecuar los Diseños curriculares jurisdiccionales de Educación Física de Nivel Inicial al contexto en que ejerce su labor profesional.

²⁶ Competencia motriz, hace referencia al conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos que intervienen en las múltiples interacciones que realiza en su medio y con los demás, y que permiten que los escolares superen exitosamente los diferentes problemas motrices planteados, tanto en las sesiones de educación física como en su vida cotidiana. (Ruiz Perez-1995)



- Coordinar propuestas de trabajo corporal y motriz en el abordaje de otros espacios curriculares
- Diseñar, intervenir y evaluar por sí mismos, o en colaboración con el profesor de Educación Física, propuestas didácticas que incentiven el aprendizaje corporal y motriz, respetando la diversidad de los/as niños/as, en contextos escolares específicos.
- Utilizar de forma responsable y crítica las Tecnologías de la comunicación y la información (T I C s) como instrumento de enseñanza aprendizaje en educación física

Contenidos

Eje1: La educación física en el nivel inicial

- Educación Física: Concepto
- Núcleos de aprendizajes priorizados en Educación Física para el Nivel Inicial
- Configuraciones de movimiento en el Nivel Inicial:

Gimnasia: Conocimiento, uso y dominio del propio cuerpo.



El propio Cuerpo y sus capacidades motrices:

1. Capacidades perceptivas;
2. Capacidades coordinativas

El propio Cuerpo y su relación con el espacio, el tiempo y los objetos.

Las habilidades motoras. Tipos:

- Habilidades motoras de locomoción;
- no locomoción;
- manipulativas; acuáticas.

b) Juegos motores.

- Tipo de juegos. Jugar y la relación con los otros. Las reglas.
- El juego como contenido y como medio para la enseñanza.
- El juego como actividad humana.
- La valoración del juego, del saber jugar, del saber hacer jugar y del saber dejar jugar.

Las actividades en la naturaleza.

Eje 2: La enseñanza de la educación física en el nivel inicial

- Planificación de prácticas corporales y motrices: elementos, construcción. La intervención didáctica. La evaluación. La gestión de la clase. Estilos de enseñanza en Educación Física.
- Tic en la enseñanza de la educación física

ORIENTACIONES METODOLOGICAS Y EVALUACION

- Poder reconocer y utilizar las posibilidades de movimiento de las distintas partes de su cuerpo.
- Promover el dominio progresivo de las habilidades motrices básicas de acuerdo a sus posibilidades evolutivas y saberes previos.



Dirección General de Educación Superior
La Rioja



Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

- Estimular habilidad para adaptar sus esquemas motrices y posturales a los parámetros espacio temporales y a los objetos.
- Integrar las habilidades motrices en los juegos, tanto en los que se le enseñen como en los espontáneos.
- Actitud positiva y placentera en el aprendizaje motriz.
- Promover autonomía y confianza en si mismo, en sus capacidades motrices.
- Estimular el placer y goce por las actividades físicas y las sensaciones que experimenta en ellas, en los Juegos en general y en los motores en particular.
- Promover actitudes de cuidado del entorno escolar y en situaciones didácticas que se propongan en otros ámbitos

UNIDAD CURRICULAR: Práctica II Taller: “Currículum y organizadores escolares”

UBICACIÓN EN PLAN DE ESTUDIOS: 2do. Año

CAMPO DE LA FORMACION: Práctica Profesional

CARGA HORARIA: 3 Horas/Cátedras

REGIMEN DE CURSADO: Cuatrimestral



FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA Y DIDÁCTICA

Las definiciones sobre el currículum son tan diversas como los autores y perspectivas que abordan la temática. Frente a la pluralidad de significados una mirada posible sobre el currículum es aquella que lo analiza y lo aborda como norma.

En este sentido el currículum es una norma organizadora de la práctica de los docentes en las instituciones escolares. Definir el currículum como tal implica considerar sus intersticios, o espacios de decisiones que deja abiertos en tanto que hacen a la naturaleza de la norma o textura normativa misma.

El currículum cumple un papel estructural y estructurante y por ello se lo considera un organizador. Como tal representa un cerco, una forma de regular saberes, prácticas y sistemas de pensamiento al interior del sistema educativo.

Las funciones que el currículum cumple como norma y organizador concierne a los docentes, porque define y delimita lo esperable, es un elemento contractual, es el marco de referencia de la tarea docente. Para los padres cumple la función de información sobre la trayectoria de los alumnos. Hacia la población escolar cumple una función continente porque facilita de diversos modos la comprensión del itinerario o recorrido escolar.

Pensar el currículum desde esta perspectiva supone concebirlo como un cerco de organización, información y conocimiento a través del cual se construye una estructura de sentido para la práctica docente.

Propósitos de la enseñanza:

- Analizar el diseño curricular jurisdiccional para el nivel educativo de referencia como así también toda documentación y normativa que opera como marco regulador, organizador y configurador de la práctica docente.



- Analizar el sentido y función de los aspectos técnicos y normativos en la práctica docente y su relación con los marcos conceptuales político, cultural, sociológico, pedagógico y didáctico que la fundamentan teórica e ideológicamente.
- Generar zonas de intercambio para que tanto los profesores como los docentes orientadores participen en el acompañamiento, supervisión y evaluación del proceso y la práctica propiamente dicha.

Contenidos

- Currículum. La dimensión normativa del currículum y su incidencia sobre la práctica docente. Norma e intersticios.
- Recolección de información y análisis de los diferentes tipos de documentos que organizan y regulan la práctica docente y escolar. (Diseño curricular jurisdiccional, planificaciones, agendas de trabajo, registros de asistencia, legajos, cuadernos de comunicaciones, circulares,)

Orientaciones metodológicas:

Trabajo de Campo



Dirección General de Educación Superior
La Rioja



Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

El mismo implica el diseño y aplicación de entrevista semiestructurada a Directivos, Secretarios, Docentes sobre temáticas relativas a los Organizadores escolares como así también el acceso a alguna documentación pertinente, para su posterior análisis acerca de la función que ocupan en relación a la regulación de las prácticas docentes; simultáneamente a la cursada del taller.

Se elaborará un informe que considere el aspecto descriptivo del documento al que se accede y analice teóricamente la función de los mismos como organizadores de la práctica. Para ello los estudiantes podrán recuperar elementos conceptuales de las unidades curriculares: Historia y Política Educacional, Seminario Instituciones Educativas, Didáctica General.

UNIDAD CURRICULAR: **Práctica II Taller: “Programación de la enseñanza y coordinación de las actividades.”**



Dirección General de Educación Superior
La Rioja

Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

UBICACIÓN EN PLAN DE ESTUDIOS: 2do. Año

CAMPO DE LA FORMACION: Práctica Profesional

CARGA HORARIA: 3 Horas/Cátedras

REGIMEN DE CURSADO: Cuatrimestral

FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA Y DIDÁCTICA

Toda acción educativa se encuentra orientada por la planificación, la que, a modo de prefiguración de la realidad, tiene como finalidad guiar la práctica. Hablar de programación significa hacer referencia a un acto eminentemente práctico a través del cual el docente organiza sus decisiones y posibles cursos de acción. Esta prefiguración no se realiza en abstracto sino que se desarrolla condicionada por circunstancias políticas, culturales, institucionales, sistémicas y específicamente aquellas provenientes de la complejidad de las situaciones de enseñanza.

Es posible reconocer en la planificación o programación algunas notas distintivas que aportan a la construcción de su significado.

Una de las características es la de ser una representación de la realidad, empleando para ello palabras, gráficos, esquemas, pero se trata de una representación situada, por lo tanto no se puede hacer extensible a cualquier contexto, tiempo, lugar y sujetos.

Otra característica de la programación es la anticipación, a través de ella es posible prever qué y cómo se desarrollarán las acciones educativas constituidas fundamentalmente por la enseñanza y el aprendizaje. Es importante la adecuación de la programación a las necesidades y posibilidades cognitivas de los alumnos, a la relevancia y complejidad del contenido, a los avances del conocimiento y la tecnología, a las características del contexto socio-cultural, a los lineamientos curriculares que enmarcan el accionar del docente.

La programación también es un intento o prueba porque la representación-anticipación se manifiesta como tentativa, tiene un carácter provisorio, hipotético, está sujeta a modificaciones y cambios originados en los emergentes de las situaciones áulicas y desde la reflexión y auto-evaluación que el docente realiza sobre su práctica.



La tarea educativa se desarrolla en una realidad condicionada por múltiples factores que hacen de la misma una situación compleja, en consecuencia la tarea de planificar y programar implica representar la complejidad de elementos, aspectos y factores que intervienen en una situación educativa para anticipar posibles maneras de orientarlos, guiarlos, concretarlos desde un posicionamiento flexible.

Propósitos de la enseñanza:

- Aportar orientaciones conceptuales y metodológicas para una primera aproximación a la práctica de diseño y desarrollo de propuestas de enseñanza para sujetos específicos considerando el nivel (educación inicial o educación primaria) y el contexto institucional particular.
- Conocer los diversos contextos y las diferentes modalidades que ofrece la educación primaria.
- Adquirir herramientas conceptuales y metodológicas para la elaboración de informes, registros y análisis de las prácticas docentes.

Contenidos:

El Taller se podría organizar considerando dos ejes:

a) La recuperación de contenidos conceptuales de Didáctica:

- Diseñar, programar, planificar.
- Selección y secuenciación de contenidos.
- Planteo de objetivos.
- Selección y elaboración de estrategias de enseñanza.
- Planificación de actividades. Actividades específicas y propias de cada nivel.
- Selección y organización de materiales y didácticos.
- Selección de clases de docentes del I. S. F. D para realizar análisis didáctico de las mismas. (Actividad para realizar en el Taller)



b) El diseño y construcción de propuestas de enseñanza para su posterior implementación y desarrollo en las escuelas asociadas.

Orientaciones metodológicas

Micro experiencias de práctica de enseñanza

Se desarrollan acciones de observación y coordinación de situaciones de enseñanza previamente diseñadas y programadas en el presente Taller. La micro-experiencia adopta la modalidad de Ayudantía Pedagógica en las escuelas asociadas con una duración aproximada de tres semanas consecutivas durante el segundo cuatrimestre. La Ayudantía Pedagógica consiste en la intervención puntual del alumno o alumna en determinados momentos de la clase: proporcionar explicaciones, narrar un cuento, supervisar una tarea, colaborar en la organización de grupos, preparar recursos didácticos, etc. La Ayudantía Pedagógica también puede implicar la articulación de diferentes tipos de ayuda pedagógica en el proceso de construcción del conocimiento del alumno.

En el I. S. F. D. la instancia de taller como metodología adopta las características del “practicum”, es decir, una situación que puede ser real o simulada que está pensada y dispuesta para aprender la práctica de diseñar y programar propuestas de enseñanza. El practicum se desarrolla en un contexto cercano al mundo de la práctica pero relativamente libre de las presiones, del tiempo real de las situaciones áulicas de los riesgos que se dan en el mundo al cual hace referencia.

Propuestas de Evaluación

Asistencia de los alumnos a las instancias correspondientes a la práctica de segundo año (Talleres), asistencia y realización de las actividades correspondientes al Trabajo de Campo y Micro-experiencias de práctica de enseñanza (Ayudantía Pedagógica), presentación y aprobación de las producciones escritas que se solicitan para sistematizar la información relativa a la práctica de segundo año.



Dirección General de Educación Superior
La Rioja



Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

Tercer Año

UNIDAD CURRICULAR: Tecnologías de la Información y la Comunicación

UBICACIÓN EN PLAN DE ESTUDIOS: 3er. Año

CAMPO DE LA FORMACION: General

CARGA HORARIA: 3 Horas/Cátedras

REGIMEN DE CURSADO: Cuatrimestral

FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA Y DIDÁCTICA

Para lograr comprender las sociedades que vivimos y la llamada cultura mediática de la que somos parte, no alcanza con conocer el funcionamiento de los modernos aparatos técnicos y las nuevas tecnologías, sino que es necesario conocer los mecanismos a través de los cuales estas herramientas contribuyen a la re-configuración de la realidad, a su potencial transformador de la sensibilidad, la sociabilidad y la subjetividad.

La inclusión de la unidad curricular Tecnología de la Información y la Comunicación responde a la posibilidad de generar marcos de análisis que permitan a los estudiantes pensar de qué manera estos fenómenos se constituyen en vectores de cultura y transforman las prácticas, las representaciones y los saberes.

Las formas de registro y transmisión de los saberes construidos socialmente nos permiten entender por qué las tecnologías de la información y la comunicación no se entienden como *una herramienta más* sino como un cambio social profundo y estructural en las formas de conceptualizar y concebir el mundo que nos rodea; y por lo tanto, en las formas de acceder, aprender y conocer el entorno.

Si los modos de sentir, pensar y actuar sobre el mundo se han visto modificados en una sociedad donde los grupos sociales se encuentran cada vez mas fragmentados, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son canales de circulación de representaciones e ideas en torno a las cuales la población segmentada puede encontrar puntos de contacto y conexión. Las Tecnologías de la Información y Comunicación nos



brindan múltiples y variadas herramientas como posibilidades, para operar en el campo educativo y en los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo que, valiéndose de los marcos conceptuales de las disciplinas que constituyen el campo de la Formación General, pueden ser abordadas desde una perspectiva transversal, en un espacio de reflexión.

Las múltiples y variadas posibilidades de las TIC nos permiten adecuar la misma a los supuestos teóricos que se adopten, las características de los sujetos, y las condiciones de los contextos educativos y sociales.

El ámbito de estudio es el impacto social y cultural de los fenómenos comunicacionales con eje en la interactividad y su incidencia sobre el desarrollo del conocimiento, trascendiendo temáticas como el hardware y el software. Desde esta mirada resulta esencial comprender los factores sociales, económicos y políticos que dan origen a la Sociedad del Conocimiento y la Información, como así también la complejidad de los escenarios de las acciones pedagógicas. Y en un sentido complementario los componentes y procesos ligados a la investigación científica.

La incorporación de las TIC en el diseño curricular, responde a dos perspectivas una utilitaria y otro de carácter pedagógico ligadas a:

- La posibilidad que brindan para transmitir información y conocimiento, para apoyar la comunicación administrativa, para ampliar la disponibilidad de los profesores, para potenciar la comunicación entre los estudiantes y entre estos y los profesores;
- Las posibilidades que brindan para el desarrollo de estrategias de enseñanza, para potenciar el aprendizaje de los alumnos de los procesos cognitivos, habilidades, destrezas y actitudes a través de los distintos formatos, escenarios y tiempos; a la vez que propician entornos de trabajo colaborativo.

Propósitos de la Enseñanza

- Comprender las características del contexto y los factores socio-económico y culturales que dieron sustento al desarrollo de la Sociedad del Conocimiento y la Información.
- Desarrollar marcos conceptuales y metodológicos que le permitan, al futuro docente, desde una perspectiva reflexiva, analítica y crítica,



integrar los distintos contextos educativos generados por el desarrollo de las TIC.

- Aprender la complejidad y la asimetría de los procesos comunicacionales como constructores simbólicos de significado y sentido.
- Desarrollar estrategias para el aprendizaje autónomo y metacognitivo.
- Desarrollar experiencias de trabajo colaborativo entre estudiantes, profesores, especialistas institucionales e interinstitucionales, a los efectos de profundizar el interés por el desarrollo de experiencia comunes.
- Desarrollar capacidades para la adquisición de información y conocimiento, que favorezcan la interacción en los procesos educativos y acceso a diversas fuentes de información.
- Adquirir la disposición y apertura para explorar los distintos entornos comunicacionales y extraer conocimientos de nuevas experiencias en relación a ellos.

Contenidos:

Eje 1: Sociedad del Conocimiento y la Información

Contexto de desarrollo social y Económico. Sociedad del Conocimiento y la Información. Variables sociales, políticas y económicas que configuran nuevos escenarios para la educación. El lugar de la escuela en este nuevo escenario. Las TIC dentro y fuera de la escuela.

Eje 2: Las TIC como rasgo de la cultura y los códigos de comunicación

La comunicación como producción social de sentidos y significados. Los modos y formatos comunicacionales. La cultura mediática y digital. La producción, distribución, circulación y recepción de la información, el conocimiento y los bienes culturales.

Debate: Cultura mediática y escolar. Influencia de las TIC en niños y jóvenes. La participación mediada por la tecnología. La hipertextualidad. El entrecruzamiento de narrativas en la red.



Eje 3: Las TICs en los procesos de cognición

Aspectos psicológicos. Aportes de las TIC a los procesos de cognición. La construcción social de la realidad. Percepción y sensibilidades producidas por la cultura mediática. La construcción de identidades. El desarrollo de los procesos de comprensión y las TIC: concepto de residuo cognitivo; perspectivas de la incidencia multimedia sobre los procesos cognitivos. Conocimiento colaborativo.

Eje 4: Uso educativo de las TIC

El uso de los medios y tecnologías desde la perspectiva pedagógica. La incidencia de las TIC sobre los procesos de aprendizaje y de enseñanza. Modelos didácticos y TIC: el trabajo colaborativo. Debates actuales, las TIC en el aula: recurso, herramienta, entorno o contenido. El aprendizaje icónico o visual. Los medios gráficos, análisis y aplicación educativa en sus distintos formatos comunicacionales. La radio, análisis y aplicación educativa en distintos formatos comunicacionales. La televisión y el video en educación en distintos formatos comunicacionales. Nuevas tecnologías. Internet. Telefonía celular.

Eje 5: Uso didáctico de las TIC

Desarrollos organizacionales y dinámicas de trabajo con TIC: aulas en red; modelo 1 a 1; laboratorios; aulas Temáticas. Presencialidad y virtualidad. Espacio y tiempo. Los medios gráficos, como estrategia y material didáctico, importancia e implicancia en los procesos de enseñanza-aprendizaje en sus distintos formatos comunicacionales. La radio como estrategia y material didáctico, importancia e implicancia en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La televisión y el video como estrategia y material didáctico, importancia e implicancia en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Posibilidades y recursos en Internet. Las Webquest; Wikis; weblogs; círculos de aprendizaje; portfolios electrónicos o portfolios; páginas web. El “software educativo”: fundamentos, criterios y herramientas para su evaluación desde los modelos didácticos. La información en la red: criterios de búsqueda y validación. Construcción de categorías. Su aporte a la enseñanza, posibilidades y limitaciones. El Juego en la cultura mediática. Juegos de roles; simulación; videojuegos temáticos.



Dirección General de Educación Superior
La Rioja



Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

Orientaciones metodológicas:

La utilización práctica y personal de la tecnología y de los medios audiovisuales de información y comunicación ofrece a menudo la forma más directa, comprometida y eficaz de explorar un determinado tema o contenido. La actividad práctica ofrece un espacio relativamente eficiente en el que los alumnos pueden explorar los intereses que ellos mismos invierten en la tecnología y los modernos medios de comunicación y al mismo tiempo demostrar sus emociones, preocupaciones, entusiasmos, divergencias, etc.

Con respecto a las actividades vinculadas al análisis de los medios y de las diferentes tecnologías conviene posicionarse tanto desde la emisión como desde la recepción. Aquí se considera pertinente para el desarrollo del pensamiento crítico el análisis de las lógicas de producción de cada medio según sus particularidades específicas (tendencia ideológica, línea editorial, grado de independencia, etc.) en la construcción de la realidad social, como así también los efectos que producen en el entramado social (prácticas de recepción).

De manera que las tareas de producción por parte de los estudiantes representan un aspecto central e irremplazable. La tecnología digital supone nuevas y significativas oportunidades en este campo sin que sea necesario la disposición de un instrumental de alta tecnología, es más, es importante que las actividades de producción se realicen en escala pequeña y controlable. Como cualquier otra forma de escritura, las habilidades de producción han de adquirirse de manera estructurada y gradual incluyendo etapas exploratorias previas, sucesiva observación, análisis; para pasar luego a producciones modestas. Hacia el final del cursado se puede intentar la realización de materiales integrales y más complejos.



Una estrategia acertada para resolver la variedad de información y de recursos que necesitan estas producciones es la coordinación con otras unidades curriculares en donde los alumnos podrán trabajar los contenidos de las producciones para luego ser publicados o difundidos según el caso. Aquí se necesitará de la articulación planificada con los docentes de Sociología de la Educación, Psicología, Pedagogía, Didáctica, Filosofía, etc; que a su vez podrán articular algunos de sus contenidos reforzando la rigurosidad de la información y creando ambientes de colaboración.

Teniendo en cuenta la diversidad de actividades en que los alumnos resultarán protagonistas, se propone la modalidad de aula-taller lo que facilitará el desempeño con márgenes mayores de libertad de tiempos y espacios para la realización de las actividades como por ejemplo la realización de investigaciones; incluyendo el manejo y recolección de diferentes fuentes de información, y el análisis de los diferentes géneros y formatos discursivos ya que la riqueza de las conclusiones estará en directa relación con la variedad de información que se trabaje.

Debido a que la tecnología cambia con enorme rapidez, los profesores deben permitir la inclusión de los conocimientos previos de los estudiantes en permanente dialogo entre lo que se trae y lo que se propone (más aún si se trata de grupos de jóvenes) e integrarlos a los contenidos de la propuesta de la unidad curricular, la cual debe reflejar los aprendizajes que se esperan a partir de las actividades pensadas por el docente.

En el contexto de la educación en TIC, la producción no es un fin en si misma. Naturalmente, la educación en TIC debería capacitar a los estudiantes para expresarse creativa o artísticamente y para utilizar los medios para comunicarse, ahora bien, esto no es en primer lugar una cuestión de entrenamiento en las habilidades técnicas; en el contexto de la educación en TIC, la producción debe ir acompañada de la reflexión y autoevaluación sistemática; por otra parte, los estudiantes deben sentirse estimulados a tomar decisiones y elegir opciones sensatas sobre lo que están haciendo.



Este espacio se constituye bajo la concepción de un aprendizaje democrático, interactivo, teórico-práctico, si bien por sus características se enfatiza el segundo, este tiene que ir acompañado por el análisis y la reflexión crítica y debe estar esencialmente centrado en el alumno. El docente orienta, guía, acompaña el proceso de aprendizaje y gestiona el entorno formativo, en este sentido su rol es fundamental.

Por las características de los contenidos de enseñanza, es posible desarrollar distintas estrategias de intervención didácticas con mayor dinamismo e interacción que las usadas tradicionalmente, ligadas entre otras, al trabajo colaborativo (transferencia de ficheros, aplicaciones compartidas, asignación de tareas, calendario, chat, convocatoria a reuniones, lluvia de ideas .mapas conceptuales, navegación compartidas, notas, pizarra.)

Propuestas de Evaluación

Las prácticas de evaluación que suponen estas modalidades de enseñanza tenderán a acompañar los procesos de apropiación de conocimientos y habilidades de los estudiantes, cuando puedan dar cuenta de un seguimiento individual y grupal efectuado mediante indicadores sencillos (por ejemplo, el grado de participación en el trabajo, calidad de los aportes y argumentos, etc.) que atraviesen todas las fases de un determinado proceso de enseñanza aprendizaje. Esta propuesta significará también no caer en la aproximación de calificaciones basadas en el producto final que, bajo riesgo de arbitrariedad, no contemplan la gran cantidad de posibilidades y/o limitaciones que se les presentan a los alumnos en sus procesos de producción.

Una estrategia para ello, puede consistir en examinar poniendo todo tipo de recursos a disposición del alumnado; tener acceso a los proyectos del alumnado en cualquier momento, tal y como permiten las TIC, hace posible un seguimiento de su trabajo y dar indicaciones sobre cómo mejorarlo en cualquier momento. Pudiendo utilizarse para tal fin, herramientas como el correo electrónico que permite una comunicación más personalizada y no presencial a su vez que favorece el desarrollo de habilidades autónomas de aprendizaje.

En este orden, el uso e-portafolio (portfolio) es una herramienta formativa y de evaluación donde la reflexión es la novedad más característica; teniendo en cuenta que se trata de una herramienta de aprendizaje que parte de una selección de trabajos del estudiante en donde se



relata de manera reflexiva el progreso y los logros conseguidos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta selección de trabajos se centra en decisiones y reflexiones relacionadas con el aprendizaje explicitadas por parte del estudiante sobre los contenidos y documentos a presentar para su evaluación que, a su vez, han de tener sus fundamentos en los referentes que son las competencias que se pretenden asumir y en los criterios de evaluación que guiarán el seguimiento formativo del profesor y el juicio de los méritos conseguidos por parte del estudiante.

El modelo de evaluación y seguimiento proporcionado por el portfolio, puede aplicarse a otras herramientas de producción como los Blogs, a partir del diseño de herramientas que tengan en cuenta una diversidad de consignas, intereses, habilidades y el acceso a recursos multimedia. Como así también que integren distintos lenguajes (oral, escrito, audiovisual, hipertextual) y géneros discursivos (narraciones, entrevistas, informes, etc.).

UNIDAD CURRICULAR: Filosofía

UBICACIÓN EN PLAN DE ESTUDIOS: 3er. Año

CAMPO DE LA FORMACION: General

CARGA HORARIA: 4 Horas/Cátedras

REGIMEN DE CURSADO: Cuatrimestral

FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA Y DIDÁCTICA

Desde que, Heráclito afirmó que todo cambia permanentemente y Parménides replicó que lo esencial es inmutable, calibrar la entidad y el significado de los cambios ha resultado bastante problemático. Sin embargo el cambio parece ser el denominador común en las últimas décadas.

En la Argentina como en el mundo, en la política como en la economía, en la tecnología como en las ideas y la vida cotidiana, en las comunicaciones como en la educación, rápidos y significativos cambios han transformado la vida de gran parte de los hombres a los que nos toca vivir un complejo final y comienzo de siglo.

Aunque el cambio lo afecta todo y produce una crisis global de las distintas sociedades, hay territorios, sectores, instituciones, grupos y generaciones, más o menos dinámicos, más o menos dependientes, que viven la crisis de modo diferente.



Naturalmente se puede intentar buscar este hilo conductor (causas del cambio), en muy distintas áreas y acudiendo a distintos tipos de conceptos, explicarlo todo desde la economía, a partir de la revolución científica tecnológica o postular una crisis de valores. Sin embargo, estas explicaciones suelen ser un tanto reduccionistas: todo sería consecuencia de ciertos desarrollos producidos en el área que se privilegia. En lugar de definir una clara, pero a la vez unilateral perspectiva, para intentar una comprensión de los procesos de cambios.

En este escenario, la Filosofía se presenta como una herramienta que nos permitirá leer y comprender la realidad social, cultural, política y económica necesaria para el conocimiento del proceso, de la práctica y del campo educativo, una filosofía que dialoga constantemente con las otras disciplinas, como por ejemplo, la lingüística, las ciencias sociales en la experiencia histórica ética y política (totalitarismo, omnipresencia de mecanismo de autorregulación, proliferación de signos y pérdida de significación); con las ciencias naturales integrando la reflexión filosófica en torno al conocimiento científico, y escuchar aquellas voces surgidas de las minorías en todo el mundo como reacción a la globalización y opresión.

La Filosofía en la formación general como unidad curricular representa conjuntos de saberes particularmente adecuados para favorecer el desarrollo de capacidades necesarias para la prosecución de ciertos fines, traducidos posteriormente en un buen desempeño docente en sus diferentes fisonomías; como trabajador, como mediador cultural, como intelectual o como profesional de la Educación.

Sin olvidar, que Históricamente la filosofía comprendía, un lugar de la cultura que albergaba la posibilidad de ensayar respuestas lógicamente fundamentadas, a los más diversos interrogantes humanos. Con el tiempo ese saber se ha ido diluyendo en la absolutización de la ciencia moderna. La respuesta definitivamente racional y lógica ha sido reemplazada por la provisoriedad del conocimiento cierto fundado en la experimentación.

En ese giro epistemológico la filosofía, lejos de desaparecer del horizonte disciplinario de las culturas, se ha transformado a sí misma, hasta encontrar un nuevo lugar en el concierto de los saberes que intentan hacer del mundo y del hombre algo más humano.

La filosofía, en tanto manifestación de la capacidad reflexiva y auto reflexiva del ser humano, es una disciplina fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico y riguroso. El saber filosófico posee características particularmente apropiadas para favorecer la



autonomía intelectual vinculadas con las tareas de enseñanza, la experimentación y sistematización de propuestas que aporten insumos a la reflexión sobre la práctica y la renovación de experiencias pedagógicas.

Por lo tanto, se consideraran las líneas fundamentales del pensamiento Occidental pero se prestará especial atención al pensamiento situado en América Latina y en la Argentina, imprescindible para reconocer las corrientes pedagógicas y los hitos en la educación de nuestro país.

Propósitos de la Enseñanza

Desde la Unidad Curricular Filosofía, se espera que en proceso de enseñanza aprendizaje los alumnos logren:

- Conocer las características del conocimiento filosófico.
- Valorar la formación reflexiva que nos brinda el pensamiento filosófico.
- Reconocer los grandes períodos de la filosofía y relacionarlos con los hechos relevantes de la ciencia y la humanidad.
- Valorar las respuestas filosóficas dadas a lo largo de la historia a las diferentes problemáticas culturales.
- Identificar los principales interrogantes filosóficos y la diversidad de respuestas dadas a los mismos.
- Reconocer las problemáticas actuales mediante el tratamiento que de ellas se hace en la filosofía contemporánea.
- Comprender los diversos puntos de vistas desde los cuales se plantea la cuestión del sujeto, de la identidad, de la diferencia.



- Reflexionar sobre los tópicos principales del pensamiento filosófico latinoamericano y argentino en orden a considerar su relevancia para la realidad socio-histórica Latinoamericana y argentina.
- Valorar los emprendimientos filosóficos realizados en nuestro país
- Reconocer, reconstruir, evaluar críticamente y elaborar argumentaciones filosóficas de cierta complejidad.

Contenidos

Eje 1: Filosofía como ciencia

Caracterización de la filosofía. Comienzos de la filosofía. Los orígenes del Filosofar. El sentido cultural de la filosofía. La historia de la filosofía: etapas y problemáticas.

Eje 2: Teoría del conocimiento y Epistemología

Lógica clásica y lógica simbólica. La teoría del conocimiento: Platón y Aristóteles y mas allá de ellos. Recepción en la Edad Media: a) San Agustín y la teoría de la iluminación b) Santo Tomás de Aquino y la teoría de la subalternación de la ciencia. Posibilidad, límites y fuentes del conocimiento de acuerdo con la filosofía moderna: racionalismo y empirismo; la crítica Kantiana. Epistemología. Caracteres del conocimiento científico. Paradigmas científicos. Ciencia normal y ciencia revolucionaria. El método de las ciencias formales y ciencias fácticas.

Eje 3: Enfoques Filosóficos Contemporáneos



El problema antropológico. Historia de las respuestas antropológicas. La Crítica al Sujeto y a la filosofía de la conciencia. La deconstrucción contemporánea del Sujeto. Alteridad y subjetividad: E. Levitas; Historia del pensamiento en la visión de M Foucault; Filosofía y Lenguaje en el pensamiento de Ludwig Wittgenstein. El hombre y la sociedad: Filosofía política.

Eje 4: Pensamiento Argentino y Latinoamericano

Corrientes Filosóficas Latinoamericanas del Siglo XX y XXI. La Filosofía de la Liberación latinoamericana. El grupo Argentino. El pensamiento Argentino y Educación.

Orientaciones Metodológicas

La filosofía es una ciencia que permite pensar y relacionar el acontecer actual con los hechos del pasado. Una buena transposición didáctica es fundamental para evitar deformación del conocimiento que nos brinda la filosofía, como punto de partida, para pensar desde diferentes perspectivas la realidad actual en general y la educación en particular.

A partir de esta característica, y con el fin de alcanzar los propósitos trazados, se puntualiza para el proceso de enseñanza aprendizaje, los siguientes principios metodológicos.

a) Tomar como punto de partida problemas cercanos a las inquietudes de los alumnos, tales como la reflexión sobre el sentido de la existencia del hombre en el mundo, para pasar luego al tratamiento de las cuestiones más abstractas de la filosofía. Esto permitirá a los alumnos la construcción y resignificación de sus propios conocimientos.



b) La lectura directa de las fuentes, dirigida al reconocimiento de argumentos y contra argumentos, y la identificación de presupuestos y consecuencias, es esencial para la comprensión de la filosofía, al tiempo que desarrolla hábitos de interpretación para otras disciplinas.

c) Considerando la complejidad de los contenidos a desarrollar, se recomienda la utilización de las nuevas tecnologías como estimuladora de aprendizajes significativos, en este contexto y siguiendo las reflexiones de los cognitivistas David Perkins y Troy Glaberson, es posible ampliar la inteligencia humana a partir de la utilización de tecnología inteligente.

d) Para que la adquisición de los contenidos filosóficos sea efectiva, el proceso pedagógico de la Unidad Curricular debería tener las características propias de un Seminario.

Propuestas de Evaluación

Se concibe la evaluación como un juicio complejo acerca del desempeño de los alumnos y las estrategias de enseñanza. De esta perspectiva, evaluar es emitir un complejo juicio de valor con la finalidad de comprobar un saber pero, que, a su vez, se relaciona estrechamente con la necesidad de mejorar los procesos de enseñanza.

En este contexto, la evaluación no es un proceso neutral u objetivo, sino que es efectuar una estimación compleja de una realidad compleja. Los datos y las informaciones que debe recolectar y elaborar el docente no se refieren sólo a los productos del aprendizaje o al desempeño de los alumnos. Hay muchos otros elementos que deben considerarse a la hora de evaluar a los alumnos: su propia acción, las estrategias de enseñanza que ha planificado, el currículo con el que está trabajando. En este sentido la evaluación sirve para retroalimentar la tarea de enseñanza; ejerce una influencia formativa muy importante sobre la



labor del desarrollo. Tanto de la planificación inicial como la revisión que se van haciendo sobre la marcha.

En esta configuración, la estimación y la evaluación acompañan permanentemente la tarea del docente.

Al respecto, se postulan los siguientes criterios de evaluación:

- Compromiso con el estudio.
- Participación, interés y aportes personales.
- Organización coherente y presentación adecuada de la síntesis conceptual de la bibliografía de estudio y de los trabajos prácticos.
- Claridad conceptual, precisión terminológica y argumentación correcta en el planteo y análisis de las situaciones problemáticas.
- Pertinencia, corrección, profundidad y relevancia de los conceptos desarrollados en los parciales y coloquios.

UNIDAD CURRICULAR: Seminario de Investigación Educativa I

UBICACIÓN EN PLAN DE ESTUDIOS: 3er. Año

CAMPO DE LA FORMACION: General

CARGA HORARIA: 3 Horas/Cátedras

REGIMEN DE CURSADO: Cuatrimestral

FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA Y DIDÁCTICA

La Ley de Educación 26.206 prevé una preparación pedagógica y científica que favorezca el contacto del alumno con las escuelas desde el inicio de su trayectoria formativa a través de prácticas directas y asunción de responsabilidades. Para ello propone incentivar la actividad investigativa vinculada con la producción de saberes sobre dicha práctica.



Es en este contexto en el que el currículum cumple un rol protagónico ya que a través de él se generarán los procesos de transformación mencionados.

En el caso particular de la Investigación Educativa, los documentos que el Instituto Nacional de Formación Docente elaboró sobre esta actividad sostienen que: *“En la medida en que la investigación educativa forme parte del proceso de formación de los futuros docentes, permitirá la construcción de esquemas conceptuales y procedimentales que posibilitarán el desarrollo de la investigación como una habilidad en los docentes”*²⁷ (pag.249)

La investigación Educativa puede definirse como el proceso por el cual se construye conocimiento sistemático y riguroso acerca de alguna problemática vinculada al campo de las ciencias de la educación. A esta actividad Pérez Gómez la denomina Investigación “sobre” educación.

El autor se refiere también a la Investigación “en” educación, vinculada fundamentalmente con *“la reflexión sobre la práctica”*. Desde esta perspectiva, la investigación educativa es una actividad que involucra a los sujetos en la reflexión, la ampliación de sentidos, la problematización de la realidad educativa, la desnaturalización de lo cotidiano institucionalizado, para poder resignificarlo.

En este marco, la posición teórica que sobre la **investigación educativa** se adopta en el diseño del currículum, es la postura **crítica**.

La teoría crítica intenta cimentar una ciencia social crítica que se vincule con la problemática de los valores e intereses del hombre. Busca recuperar lo práctico del plano meramente técnico a través de la posibilidad analítica, valorativa y creativa de la razón.

Para la racionalidad crítica, tanto la práctica como la teoría son construcciones sociales. Su articulación es necesariamente dialéctica puesto que la teoría reconoce sus orígenes en la práctica y apunta a mejorarla.

Retomando el planteamiento curricular, es importante aclarar que su inclusión no está orientada a formar especialistas en investigación; más bien tiene por objeto posibilitar en los alumnos el desarrollo de habilidades que le permitan problematizar sus saberes y sus prácticas, generar el conocimiento pertinente y tomar decisiones fundamentadas en todos los ámbitos en los que se desenvuelvan. Para ello, es necesario incorporar criterios pedagógicos

²⁷ Documento Metodológico orientador para la Investigación Educativa elaborado por el INFoD. Pág.249



basados en la criticidad, racionalidad y científicidad del conocimiento a enseñar. Esto supone que favorezca:

- La lectura crítica de la realidad en relación a la cual se explican las prácticas del alumno.
- La comprensión del conocimiento científico como superación del dogmatismo y del sentido común.
- El reconocimiento de la metodología de la investigación como herramienta útil para la auto- indagación reflexiva.

Propósitos de la Enseñanza

- Desarrollar una actitud crítica y reflexiva sobre la realidad como instrumento para el análisis de las prácticas educativas.
- Conocer y comprender los marcos teóricos del proceso de investigación y del conocimiento científico.
- Construir y reconstruir experiencias educativas a partir del uso de los recursos de la investigación.
- Iniciarse en la producción de conocimiento científico.



Contenidos

Eje 1: “Conocimiento, investigación y docencia”

- El conocimiento como construcción social.
- La lógica del conocimiento en la práctica docente.
- La investigación como modo de construcción de conocimiento. Nociones básicas.
- Naturaleza de la investigación en educación. Características. Desarrollo histórico.
- Investigación y práctica docente. Lógicas e implicancias.
- El problema de investigar la propia práctica.

Eje 2: “Concepciones epistemológicas en Investigación Educativa”

- Perspectivas de investigación en las ciencias sociales. Su relación con el concepto de paradigma.
- Las perspectivas Positivista, Interpretativa y Sociocrítica: Supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos.
- Las teorías que fundamentan las prácticas reflexivas: perspectiva socio- crítica. Su incumbencia en la investigación educativa. Características y supuestos que la sustentan.
- Posibilidades y limitaciones de las diferentes perspectivas en el ámbito de la investigación educativa.

Orientaciones metodológicas:

Diseñar la Unidad Curricular de Investigación Educativa como un seminario es considerarla como un espacio de enseñanza y aprendizaje que tiene naturaleza práctica y académica, cuyo objetivo es realizar un estudio profundo sobre determinado sector de la realidad, en este caso la producción de conocimiento y la investigación en la docencia. Dicho enfoque exige que en el aula, tanto alumno como docente desplieguen modos de apropiación y de enseñanza – andamiaje que superen los ámbitos convencionales de las prácticas pedagógicas.



Una alternativa metodológica válida sería abordar el objeto de estudio desde enfoques relacionales y desde una visión contextualizada de la realidad educativa. Esto supone concebir a la vida institucional y áulica, tanto de las escuelas asociadas como de la propia institución formativa, como objeto de investigación, esto es: problematizadas y reflexionadas desde la teoría.

Es recomendable entonces, que los docentes que enseñan investigación tengan presente:

- La articulación permanente entre Investigación Educativa y el Campo de la Práctica para recuperar esta última como insumo para el desarrollo de la unidad.
- Que las posibilidades de aprendizaje de los alumnos se generen a partir de situaciones prácticas como el estudio de casos y las micro experiencias. Esta reciprocidad permitirá poner en práctica la teoría y teorizar sobre la práctica de manera crítica y reflexiva.
- La focalización de la enseñanza hacia el nivel para el cual se está formando.

En lo que respecta a los contenidos, los ejes 3 y 4 fueron propuestos para desarrollarse durante el Seminario de Investigación Educativa II. El tratamiento de los mismos puede estar orientado por dos lógicas distintas que quedarán libradas a la elección del docente: iniciar el seminario con la presentación del diseño de investigación y relacionarlo con el proceso mismo, en ese caso se desarrollarán paralelamente ambos ejes o siguiendo el orden propuesto aquí.

Propuestas de Evaluación

Se considerarán como criterios para elaborar propuestas de evaluación:

- La capacidad del alumno para problematizar sus conocimientos y por lo tanto sus prácticas en forma individual y colectiva.
- La capacidad de relacionar el conocimiento académico con la vida social y cotidiana exterior a la escuela, y otros aspectos transcurriculares.



Dirección General de Educación Superior
La Rioja



Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

- La aplicación estratégica que haga de herramientas, instrumentos y técnicas de investigación.
- La transferencia de lo aprendido en la realización de un proyecto de investigación simple.

UNIDAD CURRICULAR: Didáctica de la Educación Inicial II

UBICACIÓN EN PLAN DE ESTUDIOS: 3er. Año

CAMPO DE LA FORMACION: Específica

CARGA HORARIA: 4 Horas/Cátedras

REGIMEN DE CURSADO: Anual



FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA Y DIDÁCTICA

La Didáctica surge con Comenio en el siglo XVII, caracterizada por un conjunto de normas y prescripciones para “enseñar todo a todos”. Su evolución histórica permite hoy considerar a la Didáctica como una disciplina pedagógica, de carácter científico y técnico que puede ocuparse y pre-ocuparse de la práctica pedagógica integrando los aportes de la teoría del aprendizaje y la teoría de la enseñanza.

La teoría del aprendizaje se ocupa de analizar el proceso que vive el sujeto en situaciones de aprendizaje en un ámbito escolar, en tanto que la teoría de la enseñanza proporciona la explicación de los resultados de ese proceso.

Esta concepción permite delimitar el campo de acción de la Didáctica en la teoría y la programación de la práctica pedagógica, como así también la práctica misma de la enseñanza dentro de una teoría de la Educación.

La didáctica en el Nivel Inicial se aborda desde dos perspectivas de análisis: la primera dada por el escenario donde se desarrolla la situación de enseñanza, que es el aula, y la relación que se establece en el interjuego de los elementos de la triada didáctica, con la particularidad que esta asume en la educación inicial, y la segunda perspectiva se relaciona con variables que envuelven a la situación de la enseñanza y que son constitutivas de la educación de los pequeños, a saber: crear un entorno seguro, contención afectiva, establecimiento de vínculos, clima de intercambios comunicativos y dependencias facilitadas.

En el Nivel Inicial, la Didáctica se apoya en:

- Una Teoría de la Educación que define a la misma como un proceso permanente a través de la integración dialéctica del sujeto con el medio, posibilitando el desarrollo autónomo de ese sujeto y procurando su integración en su realidad histórica sociocultural.
- Una Teoría del Aprendizaje interaccionista – constructivista a través de la cual el sujeto construye su conocimiento interactuando con el medio que lo circunda.
- Una Teoría de la Enseñanza científica a través del estudio del sujeto que aprende integral de los aspectos afectivos, cognitivos y psicomotores de la persona en situaciones de enseñanza – aprendizaje y abierta, no perspectiva y cerrada.



La Didáctica del Nivel Inicial se desarrolla en dos unidades curriculares anuales: la primera Didáctica del Nivel Inicial I y la segunda Didáctica del Nivel Inicial II. Ambas se abordan en función del sustento epistemológico anteriormente expuesto, teniendo en cuenta dos grandes aspectos:

- A)- Teoría y Programación de la Práctica
- B)- Práctica de la Enseñanza.

Estas dos grandes ramas del saber didáctico darán lugar a redes conceptuales teóricas que sustenten las prácticas didácticas. Es por ello que se desarrollan marcos conceptuales que permitan comprender las características particulares que ha de asumir la enseñanza en el Nivel Inicial y construir criterios de acción propios para desarrollar la tarea con los niños de 45 días a 5 años de edad.

De esta manera se propone que la Didáctica del Nivel Inicial se inscriba en un enfoque practico- situacional, contextual izando y multireferencial que de lugar a una formación, a su planificación y construcción.

Propósitos de la Enseñanza

- Que el futuro docente de Nivel Inicial: conozca las características y la implementación de la acción educativa en el Nivel Inicial.
- Adquiera una formación que le permita abordar tareas de investigación , organización, coordinación, orientación , asesoramiento y conducción en instituciones de dicho nivel y en los organismos afines al sistema
- Conozca ,profundice y amplíe las bases teóricas que fundamentan la Didáctica en el Nivel Inicial
- Desarrolle criterios y habilidades para el análisis de las propuestas didácticas con que se abordan las acciones educativas en el Nivel Inicial, tanto propias como ajenas.
- Valore el Nivel Inicial como primera etapa de escolarización y se comprometa con una visión integradora del Nivel Inicial que brinda igualdad de oportunidades al niño pequeño
- Reconozca a la Didáctica como la disciplina pedagógica que se ocupa y se pre-ocupa de la practica.



- Construya propuestas de enseñanza según el enfoque seleccionado y a su vez pueda modificarlas para diferentes situaciones áulicas
- Transforme conocimientos aprendidos en conocimientos a enseñar a través del análisis de los mismos por medio de crónicas de observaciones en la construcción de propuestas didácticas.

Contenidos

Eje 1: La tarea educativa en el nivel Inicial

- Dimensión didáctica de las Teorías del Aprendizaje. Sus aportes
- El rol docente para el Nivel Inicial. Dimensiones
- El planeamiento de Educación: concepto, dimensiones, fases, características
- Fines y objetivos de la educación. Niveles de enunciación y tipologías
- Los contenidos de la educación: conceptualización, criterios de selección y organización
- Los métodos de enseñanza: método didáctico. Su significatividad pedagógica. Alcances y límites de los métodos didácticos.
- Las actividades del aprendizaje escolar: principios de selección, criterios de organización.
- Recursos didácticos: conceptualización. Criterios de selección. Criterios de organización.
- La evaluación didáctica para el Nivel Inicial: naturaleza y funciones

Eje 2: Modelo Didáctico para el Ciclo Jardín Maternal

- Historia del Jardín Maternal: precursores, valor educativo. Marco legal.
- La enseñanza en las diferentes secciones. Relación con padres y familia. Una forma de compartir la crianza.



- Objetivos, contenidos, actividades, evaluación en el Jardín Maternal. Particularidades. Tiempo y espacio.
- Diseños en el Jardín Maternal. Recorridos didácticos para organizar los componentes didácticos. Distintos planeamientos.
- El valor de la estimulación. Hiper e Hipo estimulación.
- Organización de los grupos: lactarios, gateros, reambulantes, de 1 año, de 2 años. Articulación con el ciclo Jardín de Infantes.
- El juego en el jardín Maternal. Génesis del juego en el periodo sensorio-motriz. Estadios .El Dialogo Lúdico. Evolución de los juegos Perfil del docente de Jardín Maternal

Eje 3: Modelo Didáctico para el Ciclo Jardín de Infantes

- Historia del Jardín de Infantes: precursores. Valor educativo. Sala de 5 años. Marco Legal
- Organización del Jardín de Infantes. Organización del aula. Espacio y tiempo.
- Los objetivos didácticos y la práctica de la enseñanza. Fuente de decisiones , formulación, topología, selección y organización de los objetivos del nivel didáctico en el Jardín de Infantes,
- Los contenidos de la enseñanza; ejes de integración, selección y organización de los contenidos didácticos. Fuentes de los contenidos en el jardín de Infantes
- Las estrategias metodológicas de la enseñanza: conceptualización. Interrelación con otras disciplinas.
- El juego como estrategia metodológica. Naturales, evolución. Función del juego para la acción didáctica. El potencial lúdico en la acción didáctica. El juego trabajo: su evolución.
- Las actividades del aprendizaje escolar: condiciones para su selección. Su relación con las otras disciplinas y con el juego y el potencial lúdico.
- La evaluación didáctica en el Jardín de Infantes. Su acción integradora y de comprensión. Técnicas e instrumentos de evaluación. Forma de registrarla
- La planificación didáctica en el jardín de Infantes: naturaleza, componentes, funciones y niveles. La unidad didáctica: conceptualización. Origen. Otras propuestas de diseños



en el Jardín de Infantes: proyectos, talleres, recorrido didácticos. Plan Anual. Planes Periódicos. Planificación de actividades cotidianas o rutinas

- Perfil del docente en Jardín de Infantes.

Orientaciones Metodológicas y Propuesta de evaluación

El desarrollo de la Didáctica en el Nivel Inicial promueve un espacio de reflexión continua donde se conjugan aspectos teóricos y prácticos, procesos de análisis y reflexión sobre diferentes practicas docentes en marcos teóricos diversos.

El abordaje de esta Didáctica especial es interpretado en torno a objeto de estudio, reflexión y continua contrastación con las practicas (Rosa Violante ,2001) proponiéndose trabajar sobre las siguientes dimensiones.

- Núcleos conceptuales propios de la Didáctica en el Nivel Inicial
- Aproximaciones para la construcción de un repertorio de formas de enseñar.
- Diseño y desarrollo de la enseñanza en el nivel (curriculum)
- Distancia y mediaciones entre teoría , diseño y practicas
- Registro de observaciones en el Jardín Maternal y el Jardín de Infantes.

UNIDAD CURRICULAR: Lengua y Literatura y su enseñanza II

UBICACIÓN EN PLAN DE ESTUDIOS: 3er. Año

CAMPO DE LA FORMACION: Específica



CARGA HORARIA: 4 Horas/Cátedras

REGIMEN DE CURSADO: Anual

FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA Y DIDÁCTICA

La didáctica de la lengua forma parte de la complejidad discursiva de todas las otras áreas del saber que constituyen la formación docente. No es independiente porque se halla en estrecha interrelación con otros sistemas didácticos y forma parte de un todo marcado por contextos sociales y culturales que condicionan la interrelación.

Considerar hoy la enseñanza de didáctica de la lengua en la formación docente implica atender a la construcción del conocimiento lingüístico, al uso y circulación del lenguaje oral y escrito del futuro docente y de las modalidades de transferencia al aula. A los procedimientos y estrategias, determinados por marcos teóricos variados, que marcan el camino hacia diferentes intervenciones didácticas: Actividades de tipo socio-discursivo-comunicativo; actividades de enseñanza y aprendizaje de contenidos lingüísticos, que a su vez se basan en el intercambio verbal.²⁸

Las actividades arriba mencionadas requieren de la enseñanza de saberes disciplinarios y didácticos que involucren a cantidad de contenidos que permitan la enseñanza de la oralidad, la lectura, la escritura, la gramática y la normativa respetando sus especificidades epistemológicas, didácticas y pragmáticas. Aludiendo a la didáctica de cada campo lingüístico, este espacio curricular, deberá atender a la enseñanza y gestión de la clase; como también a los modos de evaluación y acreditación.

Propósitos de la Enseñanza

²⁸ Anna Camps "El aula como espacio de investigación y reflexión". Grao 2001



- Conocer y analizar distintos aportes teóricos provenientes del campo de psicología, sociología, antropología, de la lingüística y de la literatura que subyacen en el aprendizaje del lenguaje oral y escrito.
- Equilibrar el peso curricular de modo de cubrir contenidos de lengua oral, lengua escrita, reflexiones sobre el sistema, reflexión metacognitiva y literatura.
- Conocer y analizar marcos curriculares: N.A.P. de Educación Inicial; recomendaciones curriculares de referencia para la enseñanza de la lengua y la literatura; que les permitan tomar decisiones respecto de la selección y secuenciación de contenidos.
- Adquirir herramientas didácticas que le permitan diseñar propuestas de trabajo basadas en estrategias didácticas, selección de contenidos, diseño de actividades adecuadas a diversos contextos educativos.

Contenidos

Eje 1: Fundamentos de la Didáctica de la lengua

La Didáctica de la Lengua y la Literatura: concepto, disciplinas en las que se apoyan; la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura en la actualidad. Conceptos fundamentales de la Lingüística: Lenguaje, lengua, habla. La lengua como sistema. Funciones del lenguaje. Ciencias del lenguaje: Teoría conductista. Teoría psicolingüística: un modelo sintáctico. Teoría psicolingüística: un modelo semántico-cognitivo. Teoría sociolingüística. Pragmática. Teoría del Discurso. La gramática del texto.

Eje 2: Prácticas didácticas del lenguaje oral

Lengua oral y escrita: Diferencias modales. La oralidad como objeto de aprendizaje. Habla y escucha como objeto de conocimiento y metareflexión.

Psico y Sociolingüística: Variedades dialectales y registros. Interculturalidad y lengua oral. Diversidad de texto y discurso orales. La oralidad y los intercambios en el aula: Estrategias de interacción como contenidos y evaluación. Oralidad, lectura y escritura.



Eje 3: Prácticas didácticas de lectura y escritura:

Las tradiciones históricas de la enseñanza de la lectura y la escritura: Sus propósitos; modos de leer y escribir. Problemática de la enseñanza vinculada a las conceptualizaciones de la lectura y la escritura y las perspectivas contemporáneas.

La formación de lectores y productores de textos en la escuela. Saberes lingüísticos, ideológicos, retóricos, enciclopédicos, culturales, estratégicos, metacognitivos implicados en la comprensión y producción de textos. Géneros discursivos. Estrategias de enseñanza.

Didáctica de la lectura y la escritura desde una perspectiva procesual. Teorías de invención y reformulación. Intertextualidad. Contextualización a los fines de la comunicación.

Los textos y la meta reflexión gramatical desde una dimensión didáctica. La gramática ajustada a la corrección y revisión de los textos. Gramática textual y gramática oracional. Teorías del sintagma.

La normativa vinculada al estudio de la escritura. Reflexiones ortográficas. La ortografía como sistema de reglamentación de la lengua escrita.

Eje 4: Prácticas didácticas de Literatura Infantil y Juvenil:

Problemática de la Literatura infantil: Identidad literaria. Superposición disciplinaria. Intrusiones. Literatura infantil y juvenil tradiciones didácticas. Literatura infantil y marcas ideológicas, sociales, culturales y políticas.

Nuevas infancias. El lector modelo y el lenguaje estético y simbólico. La estética de la recepción del lector modelo del texto literario infantil. Libros de niños y tabúes.

Literatura Infantil de la tradición oral. Recopiladores. Problemáticas en torno a tabúes. Beneficios y obstáculos.

Didáctica de la Literatura Infantil: El docente promotor y mediador de lectura. Estrategias de promoción de la literatura infantil y juvenil en el aula. El canon. Recorridos lectores. La narración oral y la lectura en voz alta. Autores, obras. Géneros infantiles y juveniles. Nuevos géneros: El libro álbum y los libros ilustrados.



Orientaciones Metodológicas

La formación específica del futuro docente estará centralizada en la preocupación de apropiarse de los contenidos disciplinares y en paralelo, de su didáctica. Dos dimensiones formativas que deben equilibrarse en el desarrollo curricular. Cada disciplina que constituye el área de lengua y literatura necesita un tratamiento especial: La lectura, por ejemplo, genera un espacio didáctico que parte de la meta reflexión del proceso lector del alumno –futuro docente- (¿qué estrategias lectoras activo al momento de leer y después?) y paulatinamente se incorporan las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura (¿cómo enseño a leer? ¿Qué significa crear la ocasión para leer en la escuela?). La gramática, en otro sentido, se vio debilitada por la currícula anterior: en la escuela se dejó de enseñar gramática, se limitó su tratamiento sólo a la cohesión, en el mejor de los casos. La gramática textual absorbió a la gramática oracional. Ahora cabe la pregunta ¿Se enseña gramática en Educación Superior? ¿Cómo auspiciamos en la escuela la reflexión de los mecanismos cognitivos de la lengua y conducimos al niño a la apropiación de la lengua estando si olvidamos los principios sintácticos, semánticos y léxicos que constituyen la estructura de la lengua?

Los Institutos de formación Docente deben abrir espacios de conocimiento en torno al lugar formativo de cada disciplina que compone la enseñanza de la lengua, proporcionar a los futuro docentes un conocimiento solvente acerca de las competencias biológicas y culturales implicadas en la adquisición de la lengua oral y escrita. Por lo tanto, cada una de aquellas deberá ser tratada como una dimensión especial, con carga epistemológica y didáctica que fundamente su especificidad.

La formación del docente de nivel Inicial contemplará el conocimiento sobre las estrategias de interacción oral y la discursividad atendiendo al proceso de adquisición de la lengua oral. Para ello, deberá profundizar en marcos teóricos que describan y fundamenten ese proceso. Así mismo poseerá una caja de herramientas metodológicas que le permitirá ofrecer al niño variedad de situaciones comunicativas en diferentes contextos de uso, respetando e incluyendo la diversidad. Para este caso, la sociolingüística puede dar respuestas a los contextos, a las variedades dialectales y a los registros.



Durante el proceso de formación se contemplará a los alumnos como usuarios de la lengua oral y escrita y como futuros profesionales capaces de desempeñarse con eficacia en diferentes situaciones de práctica de la enseñanza de la lengua y de la Literatura Infantil

Propuestas de Evaluación:

Las **clases teórico-prácticas** (obligatorias) donde se propone la lectura y comentario crítico de textos fundamentales del campo de la didáctica de la lengua y la literatura y de otros campos disciplinarios, el desarrollo de actividades de análisis y elaboración de diseños de enseñanza (guiones, planificaciones, proyectos) así como también el análisis crítico y producción de materiales de apoyo (selecciones de lectura, antologías, guías de trabajo, etc.) y la preparación de los materiales necesarios para la implementación del trabajo de campo. Análisis de la experiencia de prácticas. Incluye la preparación de un examen parcial.

Clases prácticas donde se propone la producción de material didáctico, el diseño y planificación de tareas de diverso grado de complejidad, el apoyo y guía de lectura de la bibliografía y la lectura crítica de materiales escolares, libros para docentes y otros materiales habitualmente frecuentados en la práctica.

El **trabajo de campo** comprende todas las actividades realizadas por los alumnos más allá de las instancias anteriores: acceso a la institución escolar, entrevistas, observaciones de intercambio lingüísticos escolares, y específicamente de clases de lengua y literatura, así como el acceso y conocimiento de otras instituciones del ámbito de la educación no formal.

Los alumnos en formación deberán transitar trayectos que les posibiliten explorar diversidad de experiencias didácticas y prácticas escolares de lengua y literatura. En consecuencia, estarán preparados para:

- Planificar y ejecutar proyectos de acción áulica que den muestra de las estrategias utilizadas para posibilitar la apropiación del sistema, de la lengua oral y escrita y de la literatura infantil.
- Percibir la relación lengua-literatura y determinar los elementos lingüísticos que la caracterizan como una forma particular de discurso frente a otros campos discursivos
- Desarrollar e incentivar permanentemente hábitos lectores en sus alumnos promoviendo, asimismo, la capacidad investigativa.



- Responder a instrumentos de evaluación, contruidos con criterios diversos, pero focalizados en la integralidad de las habilidades que como docentes deben poseer respecto del saber disciplinar y didáctico.

UNIDAD CURRICULAR: Matemática y su enseñanza II

UBICACIÓN EN PLAN DE ESTUDIOS: 3er. Año

CAMPO DE LA FORMACION: Específica

CARGA HORARIA: 4 Horas/Cátedras

REGIMEN DE CURSADO: Anual

FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA Y DIDÁCTICA

La Matemática, por su característica modelizadora, es útil para resolver problemas de toda índole; y su estudio contribuye a la adquisición de capacidades que todo ciudadano requiere para el desempeño individual y social.

Esta consideración, no única, determinó incluirla en la curricula del nivel inicial (decisión bastante reciente), y en la del profesorado de dicho nivel.

Las propuestas de las unidades curriculares “Matemática y su enseñanza I y II” para el profesorado de Nivel Inicial, se desarrollarán según tres cuestiones ligadas con la enseñanza de la Matemática en ese nivel.

b) El surgimiento de la enseñanza de la Matemática en el Nivel Inicial.

Es necesario conocer dicho surgimiento y evolución Histórica, pues en la actualidad existen practicas provenientes de diferentes enfoques teóricos que se inscriben en postulados de la didáctica de la Matemática, y ha enriquecido y profundizado la mirada sobre su enseñanza.

La intención, es ofrecer al estudiante elementos teóricos para decidir como enseñar y que desechar o no de los aportes, según el análisis que el futuro docente haga. Para esto, es necesario contactarlo con investigaciones y reflexiones sobre las complejas relaciones entre la enseñanza de la Matemática, destinada a los más pequeños, y las disciplinas tomadas como referente para regular este proceso (Psicogenética, Pedagogía, ...)

b) Los modelos didácticos para la enseñanza de la Matemática.



Desde la Didáctica de la Matemática, se ha de considerar los aportes realizados por las investigaciones y por las formulaciones teóricas, particularmente de aquellas que centran el análisis en las condiciones escolares favoreciendo la construcción de conocimientos matemáticos (Teoría de la Situaciones; Teoría Antropológica;...); involucrando, también, los aspectos distintivos de la actividad matemática a desarrollar en el Nivel Inicial, y los respectivos análisis de pertinentes propuestas de enseñanza, con el fin de avanzar hacia la construcción de una modalidad de intención pedagógica optima .

La idea, es poner en contacto al estudiante con reflexiones e investigaciones didácticas que le posibilite adquirir herramientas de análisis útiles para la selección de propuestas de aprendizaje y para la construcción de estrategias de intervención, poniendo en juego el cuestionamiento de sus concepciones (matemáticas y didácticas) , aprendidas como alumno durante su escolaridad y como estudiante del Profesorado.

c) Cómo enseñar a enseñar Matemática en el Nivel Inicial

Problemática que se ha de abordar desde un enfoque didáctico que posibilite “un recambio” de modelos, para la cual, se debe prestar atención a que la relación entre la enseñanza de la Matemática en este nivel y las estrategias de formación son de diferente naturaleza a las planteadas en los demás niveles. Entonces, el estudiante resolverá problemas analizando los aspectos didácticos de la situación (y de esta metodología también), y los referidos a los conceptos y/o procesos matemáticos involucrados, pero utilizándolos como instrumentos facilitadores para la apropiación de conocimientos didácticos. Las cuestiones involucradas en esta problemática se centrarán en:

-Análisis de propuestas que:

- a) enseñen a mirar prácticas desde la perspectiva didáctica.
- b) atiendan a la comprensión global de la realidad.
- c) posibiliten enriquecer el estudio de particulares recortes de la realidad.

-Elementos para el análisis didáctico de instrumentos, materiales, situaciones diversas, documentos, producciones.

-Roles del alumno y el docente en el marco del enfoque de resolución de problemas.

-Aspectos distintivos de la actividad matemática en el Nivel Inicial.

-Herramientas de validación para la toma de decisiones tanto al momento de planificar como de gestionar la clase.



Dirección General de Educación Superior
La Rioja



Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

Propósitos de la enseñanza

Se intentará a partir de estas Unidades Curriculares:

- Favorecer el abordaje de los fundamentos que permiten concebir a la Didáctica de la Matemática como disciplina científica, particularizando sus aportes para el Nivel Inicial.
- Centralizar la problemática de la formación en la construcción del desempeño profesional, aprendiendo matemática, y desde allí contextualizando su enseñanza para construir el rol docente.
- Brindar conocimientos necesarios para la construcción de propuestas didácticas adecuadas a la actividad matemática en el Nivel Inicial, atendiendo a las condiciones que imponen el objeto de enseñanza.
- Analizar la pertinencia de incorporar contenidos del área en el diseño de proyectos y propuestas didácticas que apunten al estudio de aspectos de la realidad social y/o natural, atendiendo a la articulación de contenidos.
- Analizar la producción de documentos curriculares diversos propiciando la gestión de acciones didácticas que los incluya.
- Considerar el diseño de instrumento de evaluación coherente con los propósitos formativos para Nivel Inicial.
- Construir modelos de intervención para el avance de los conocimientos iniciales de los niños.



Contenidos

- La didáctica de la matemática como disciplina
- El sentido de la enseñanza de la matemática en el nivel inicial.
- Consideraciones sobre la teoría de las situaciones. Macro didáctico para sustentar la enseñanza y el aprendizaje de la matemática en los niños pequeños.
- Situaciones para la construcción del sentido del conocimiento y para la reinención del conocimiento.
- Actividades de la enseñanza. Distintos tipos. Características. Variables didácticas.
- Análisis de la gestión en clases. Interacción de alumnos entre sí, con el docente, con el objeto del conocimiento.
- El rol docente. La devolución y la institucionalización.
- Análisis didáctico de la situación de enseñanza: intencionalidad docente, finalidad del niño, procedimientos posibles de resolución, intervención del docente, validaciones, evaluación.
- Actividades de enseñanza para promover el aprendizaje de aspectos pertinentes al nivel de:
 - El número: uso, función.
 - Sistema de numeración. La cantidad. La numeración oral y escrita. La cardinalidad.
 - El espacio físico, el espacio geométrico; la medida, la magnitud: relaciones espaciales en el objeto, entre objetos y en desplazamientos.



- Representaciones gráficas de sistemas espaciales geométricos. Figuras bi y tri dimensional. La medida y los medidores de uso cotidiano. Los instrumentos convencionales y no convencionales.
- La auto; co; y hetero evaluación como acciones de permanente ajuste del aprendizaje.
- Lectura y escritura favorecedora de la apropiación conceptual - metodológica de prácticas discursivas propias del área y de su enseñanza.

Orientaciones Metodológicas

De acuerdo con la características de las problemáticas de la Formación Docente para el nivel inicial y los propósitos de enseñanza para estas unidades curriculares ,se plantean las siguientes sugerencias:

Considerar la línea teórica de la didáctica de la matemática de la escuela francesa como una de las mas valiosas y completas para explicar los fenómenos educativos a propósito de la enseñanza y del aprendizaje escolar de conocimientos matemático, pues esta perspectiva centra su análisis en las condiciones de enseñanza entendiendo por tales al conjunto de elementos que influyen en los aprendizajes matemáticos en un aula escolar de una institución particular.

Trabajar en la clase con los estudiantes a partir de instancias que permitan reconocer las investigaciones psicogenéticas de los conceptos matemáticos en tanto fuentes de los actuales aportes didácticos. Para la cual es importante que estos aportes, integrados a la instancia formativa, entablen relaciones con otras instancias curriculares del campo de la formación específica. El futuro docente debe comprender que la enseñanza influye sobre las estructuras lógicas y sobre las ideas intuitiva de los niños.

Las producciones curriculares jurisdiccionales se deben integrar a las propuestas de formación en el área de diversas maneras: como objeto de análisis, para estudios



comparativos de los distintos marcos curriculares, como orientación para decisiones didácticas.

Si bien es cierto que muchos de los alumnos de la formación docente conocen y/o recuerdan perfectamente de los conceptos matemáticos que seguramente necesitarán en sus prácticas profesionales, se sugiere incluir estos conocimientos como parte del análisis de las propuestas didácticas centradas en el nivel. Es decir, el análisis del objeto de conocimiento no puede estar ajeno o por fuera de la producción de propuestas de enseñanza.

Las prácticas de enseñanza podrán ser presentadas como objetos de análisis a lo largo de diferentes momentos de la cursada y bajo diversos formatos: registros de clase, videos, relatos de prácticas, en el marco de ateneos para el planteo de ciertas problemáticas ligadas a la enseñanza, en artículos que la analizan, como observaciones. Las mismas forman parte del desarrollo de la materia desde el inicio de su dictado.

Propuestas de Evaluación

La evaluación de los aprendizajes y capacidades de los futuros docentes, en lo que respecta a la formación matemática debe considerar por igual los contenidos disciplinares y los aspectos de su enseñanza y aprendizaje para el nivel inicial.

Si se sostiene, que se forma a los futuros docentes con la convicción de que:

Evaluar consiste en formar juicio de valor sobre la base de información válida respecto de los aprendizajes de sus procesos y resultados, con el fin de tomar decisiones en función de un constante mejoramiento para todos los implicados durante el proceso de aprendizaje, pero también de enseñanza; es conveniente proponer actividades que permitan:

- Instancias de evaluación, de co-evaluación y de auto evaluación.
- El uso de instrumentos varios, en especial aquellos que favorecen a la realización de un posterior análisis y reflexión de los resultados.
- Instancias tanto escritas como orales, pues el futuro docente debe saber expresar fluidamente nociones, modos de resoluciones, justificaciones, con el fin de verificar la comprensión de lo que hace.
- Trabajos grupales, cooperativos y comprometidos para el sostenimiento de los mismos.



Dirección General de Educación Superior
La Rioja



Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

- Poner en juego actitudes de responsabilidad ética y profesionalismo para la tarea áulica.

UNIDAD CURRICULAR: Ciencias Naturales y su enseñanza II

UBICACIÓN EN PLAN DE ESTUDIOS: 3er. Año

CAMPO DE LA FORMACION: Específica

CARGA HORARIA: 6 Horas/Cátedras

REGIMEN DE CURSADO: Cuatrimestral

FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA Y DIDÁCTICA

Los contenidos seleccionados para esta unidad curricular se encuentran agrupados en los siguientes ejes temáticos:

Temáticas Contemporáneas desde una mirada integral.

La Planificación en Ciencias Naturales.

Los docentes de la provincia dedicados a la enseñanza del área, coinciden en que el tratamiento de la temática ambiental y otras de gran actualidad corresponden ser abordadas por varias disciplinas, las que en numerosas ocasiones no son enseñadas como se debiera o, en todo caso, son tratadas superficialmente.



Los medios de comunicación presentan de forma casi inmediata los debates científicos sobre temas actuales. Cuestiones como la ingeniería genética, los nuevos materiales, las fuentes de energía, el cambio climático, etc. son objeto de tratamiento por parte de la ciudadanía toda.

El reto para la formación docente es que el alumno tenga conocimientos suficientes para tomar decisiones reflexivas y fundamentadas sobre temas científicos-técnicos de incuestionable trascendencia social y que le permita participar democráticamente en la sociedad para avanzar hacia un futuro sostenible para la humanidad.

Esta Unidad debe contribuir a dar una respuesta adecuada a ese reto, por lo que es fundamental que la aproximación a la misma sea funcional y trate de responder a interrogantes sobre temas de índole científica con gran incidencia social. No se puede limitar a suministrar respuestas, por el contrario ha de aportar los medios de búsqueda y selección de información, de distinción entre información relevante e irrelevante, de existencia o no de evidencia científica, etc.

Es así que no basta con que el futuro docente conozca estas temáticas contemporáneas, si no junto a sus colegas pueda planificar situaciones didácticas interesantes para los niños y niñas de nuestra provincia.

Para llevar a cabo este proceso de planificación es imperiosa la necesidad de conocer los componentes de la planificación específicos del área. Solo así logrará una intervención pedagógico-didáctica de calidad.

Propósitos de la Enseñanza

- Valorar la contribución de la ciencia y la tecnología a la mejora de la calidad de vida, reconociendo sus aportaciones y sus limitaciones como empresa humana cuyas ideas están en continua evolución y condicionadas al contexto cultural, social y económico en el que se desarrollan.
- Contribuir a la integración de los saberes adquiridos en el plano disciplinar, epistemológico y didáctico en la elaboración de propuestas de enseñanza.
- Posibilitar la planificación de situaciones de enseñanza adecuadas a la realidad escolar.



Contenidos

EJE N° 1 “Temáticas Contemporáneas desde una mirada integral”

Ambiente: riesgos naturales e impacto ambiental. Recursos naturales. Modificaciones en el ambiente generadas por la actividad humana. Hacia una gestión sostenible del planeta. Educación ambiental. Marco legal de referencia.

EJE N° 2 “La Planificación en Ciencias Naturales”

Fundamentación del Área de las Ciencias Naturales. Tipos de planificación en nivel inicial: unidades didácticas, proyectos áulicos, secuencias didácticas. Criterios de selección, organización y secuenciación de contenidos. Criterios para la selección y organización de actividades. Recursos y Materiales didácticos en Ciencias Naturales. Evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias. Diseño de Propuestas áulicas: integración a través de conceptos estructurantes o meta conceptos. Integración entre conceptos específicos de las distintas disciplinas. Integración a partir de problemas significativos para los alumnos.

Orientaciones Metodológicas

Se parte del supuesto que el área de Ciencias Naturales es una construcción escolar cuya definición ha ido cambiando históricamente. Las disciplinas que la integran poseen un objeto de estudio común – los fenómenos que ocurren en la naturaleza- y un modo de construcción del conocimiento les es particular – la metodología experimental-. Estos hechos cimientan el abordaje areal, sin que esto excluya los problemas y los modos de acercamiento a los fenómenos naturales desde la perspectiva disciplinar.

La propuesta que se presenta para estas instancias curriculares *plantea la articulación de los conocimientos de las disciplinas de referencia con los saberes epistemológicos – didácticos por un lado–; y la revisión y la reconsideración de esos conocimientos desde el punto de vista de las prácticas docentes que involucra la enseñanza de las ciencias, por otro. Se trata de promover una reflexión didáctica en torno del campo de problemáticas y situaciones con el que los futuros docentes se habrán de encontrar durante la gestión sus clases.*¹



Es importante considerar que los métodos, las estrategias y las técnicas de enseñanza no son buenos o malos por sí mismos. No existen fórmulas didácticas en ciencias completamente infalibles, adecuadas o inadecuadas en términos absolutos. Su valor consiste en que ellas puedan ser capaces de proporcionar una ayuda pedagógica ajustada a las necesidades de los/las alumnos/as.

Resulta importante explicitar que el modelo pedagógico adoptado por los formadores, cualquiera sea tiende a imponerse como modelo de referencia en los futuros docentes llegando a veces a ser más fuerte que los discursos. Por esto se plantea que los modelos utilizados en la formación inicial deberán ser explícitamente coherentes con los modelos didácticos que se pretende que los alumnos construyan.

¹ Diseños Curriculares Ciudad de Buenos Aires 2001

Propuestas de Evaluación

La enseñanza es una acción intencional que se propone conseguir metas que abarcan múltiples dimensiones, entre las cuales es posible mencionar: disciplinar, de procesos, de actitudes. Algunos autores, consideran otras dimensiones que se entrecruzan con las dimensiones ya citadas como el contexto y la dimensión meta científica.

La evaluación de los contenidos debe contemplar todas sus dimensiones, sin perder de vista la integración de los mismos en el marco del Diseño Curricular Provincial.

Existen diferentes formas de encarar una evaluación, ya sea diagnóstica, en proceso o sumativa. Según el momento, los objetivos y la oportunidad de su inclusión, dentro del normal desarrollo de la práctica cotidiana, es posible recurrir a técnicas e instrumentos diversos. En líneas generales las técnicas se agrupan en pruebas de diferente tipo, registros variados de observación y en resultados obtenidos a partir de entrevistas, cuestionarios. Los instrumentos pueden estar asociados, entre otros, a pruebas escritas de diferente tipo con preguntas de respuesta cerrada y abiertas, defensas orales sobre un trabajo o sobre el diseño de una



Dirección General de Educación Superior
La Rioja



Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

actividad experimental, informes de laboratorio, exploraciones bibliográficas, escalas de seguimiento o planillas de observación, construcción de redes o mapas, encuestas de opinión, trabajos monográficos, portafolios, etcétera. El formador de formadores deberá seleccionar los instrumentos mas adecuados para cada instancia evaluativa considerando la acreditación según el formato de la Unidad y en consonancia con la normativa provincial vigente.

UNIDAD CURRICULAR: Ciencias Sociales y su enseñanza II

UBICACIÓN EN PLAN DE ESTUDIOS: 3er. Año

CAMPO DE LA FORMACION: Específica

CARGA HORARIA: 6 Horas/Cátedras

REGIMEN DE CURSADO: Cuatrimestral

FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA Y DIDÁCTICA

La Didáctica de las Ciencias Sociales se esta configurando en las últimas décadas como un conocimiento social que ha iniciado un proceso de construcción teórica, de ello dan cuenta los numerosos trabajos de investigación sobre la naturaleza del enseñar y aprender el conocimiento social.



Dirección General de Educación Superior
La Rioja

Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

De modo tal, que la Didáctica de las Ciencias Sociales diseña un corpus teórico que se nutre de un dominio complejo de aproximaciones y respuestas que también comparte con la Historia, la Geografía y otras ciencias sociales referentes, tanto como con las ciencias de la comunicación, las ciencias de la educación, la sociología del conocimiento, la historia de las ideas y la antropología cultural. Así, la Didáctica de las Ciencias Sociales se convierte en un lugar de *“encuentros y tensiones múltiples, donde se cruzan la arqueología de los saberes y la exploración de los imaginarios colectivos, la historia del pensamiento y de las disciplinas, la historia social y la sociología de los procesos simbólicos, el análisis cultural, la psicología del aprendizaje, la lingüística, la semiótica y la lógica.”* (S.Moglia)

La enseñanza de la Didáctica de las Ciencias Sociales debe expresar por tanto este entramado complejo de relaciones teóricas y representaciones simbólicas, de pensamiento científico y conocimientos vulgares, de construcciones disciplinares y tradiciones culturales, de desarrollos cognitivos y modos de pensar lo social. Indudablemente en este escenario complejo, cobra relevancia sustantiva el problema de los contenidos de la didáctica de las ciencias sociales. Por ello centrar la mirada en los criterios para seleccionar los contenidos de las Ciencias Sociales se transforma en una cuestión crucial a la hora de enseñar y aprender su Didáctica.

El saber disciplinar como producto de los consensos logrados en los últimos años respecto a la validez de los conocimientos para ser enseñados en la escuela, los propósitos de la enseñanza devenidos últimamente en opciones ético políticas y las teorías y matrices de aprendizaje implícitas instaladas en el conocimiento cotidiano sobre lo social como son por ejemplo la naturalización de la realidad, la personalización de los procesos históricos, la idea paternalista de autoridad, la idea del sujeto individual o el pensar el movimiento histórico asociado a la idea de progreso, se constituyen en criterios a tener en cuenta a la hora de plantear la enseñanza de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Existe una distancia enorme entre el conocimiento social cotidiano que poseen los alumnos y el conocimiento social (histórico, geográfico y otros) que se pretende enseñar en la escuela y que es producido por una comunidad científica. Esta distancia no es solo en el tipo de información sino y sobre todo en el tipo de relaciones conceptuales que se establecen, en los conceptos que se utilizan y en las teorías implícitas de referencia.



Por ello también hay que considerar a la Didáctica de las Ciencias Sociales no solo como un corpus teórico que reflexiona sobre la tarea de enseñar, sino también en su dimensión procedimental para la acción escolar. Nos referimos a los modos de intervención en el aula, a los modelos didácticos que se construyen sobre lo social o las propuestas de tareas académicas específicas. Desde esta perspectiva la Didáctica se encuentra asociada a la práctica, al hacer, a la acción de la didáctica de lo social.

Las relaciones entre teoría y práctica explicitan en el hecho educativo, la acción de la Didáctica de las Ciencias Sociales a través de relaciones pobladas de significados diversos que se construyen en el proceso de enseñar y aprender. Las relaciones conceptuales que expresan el saber científico de lo social juegan un papel trascendental en la construcción del discurso didáctico a construir para ser enseñado.

Es necesario abordar en la educación inicial y primaria procesos de iniciación, de tratamiento cotidiano, o - como en el caso de lengua y salvando las distancias conceptuales - procesos de alfabetización en los que el tiempo y el espacio se constituyan en características esenciales para el desarrollo social de los niños y niñas. Pensar socialmente, construir categorías temporales y espaciales en el pensamiento es un proceso largo en la comprensión. Sin embargo la fantasías, la imaginación, el juego de roles, las imágenes, las iconografías, etc., se convierten en aliados importantes a la hora de permitir a los alumnos/as relacionarse con el conocimiento social científico.

Se trata de elaborar hipótesis sociales para ser resueltas con capacidades infantiles y para que estos destinatarios descubran y así lo comprendan, que lo social es ya vivido antes de ir a la escuela por los alumnos/as. Se trata de contribuir en la construcción o elaboración de andamiajes progresivos y graduales, respetando las capacidades y particularidades de los niños y niñas.

Construir un discurso didáctico coherente que exprese las riquezas teóricas de la didáctica de las Ciencias Sociales y las amalgame significativamente con las tradiciones escolares y con el pensamiento de los alumnos sobre lo social, es el desafío que plantea su enseñanza en la formación de docentes y en el proceso de transposición hacia conocimientos escolares.



Propósitos de la Enseñanza

- Problematización de los contenidos de las ciencias sociales a partir de situaciones de enseñanza.
- Reconocer procesos de selección, organización y secuenciación de contenidos sociales.
- Diseñar los elementos de una unidad didáctica relacionándolos significativamente.
- Desarrollar prácticas de enseñanza de las ciencias sociales.

Contenidos

Las configuraciones didácticas en la enseñanza de las ciencias sociales en la educación inicial y primaria. Los contenidos curriculares de la educación inicial. Procesos de elaboración de contenidos: organización y secuenciación. Núcleos problematizadores: La familia, la ciudad, el campo, los circuitos económicos, las producciones primarias y secundarias, el ambiente natural, el paisaje social, las instituciones sociales, las organizaciones sociales y políticas del barrio, de la provincia, del país, otras. Núcleos de representaciones simbólicas:



las culturas, las tradiciones, las fiestas y celebraciones escolares y comunitarias, los valores y las creencias. Núcleos espaciales: Los lugares públicos y privados. Los no lugares. Lo cercano y lo lejano en el tiempo y en el espacio en la representación infantil. Ejercicios didácticos.

Los procesos sociales: El tiempo y el espacio en la comprensión infantil. El lugar de la imaginación. Lo cercano y lo lejano en el tiempo y en el espacio. Categorías temporales y espaciales en la educación inicial. Las representaciones temporales y espaciales de procesos sociales significativos y relevantes. Procesos históricos de diferente naturaleza: tratamiento de las causalidades e intencionalidades en las representaciones infantiles. Procesos de transformaciones territoriales y ambientales: estudio de casos y reelaboraciones en contenidos escolares. Procesos culturales: cambios y continuidades en diferentes expresiones de la cultura local, provincial, regional y nacional. Procesos de las Ideas: cambios y continuidades respecto a representaciones ideológicas, de poder, de organización política.

Las unidades didácticas: sus componentes. La explicitación del ¿para qué? Enseñar ciencias sociales en la educación inicial y primaria. Los contenidos escolares: organización y secuenciación en la unidad didáctica. La clase de ciencias sociales. El sentido de la práctica docente en ciencias sociales. De las indagaciones previas al planteo de hipótesis o aproximaciones. La reconstrucción del conocimiento social en el aula. Formas de aprendizajes. La evaluación en ciencias sociales: criterios integradores. La evaluación como instancia de aprendizaje con nuevos significados.

Orientaciones Metodológicas

Enseñar Didáctica de las Ciencias Sociales implica el dominio de la estructura sintáctica de las disciplinas sociales o por lo menos de los procesos de construcción del conocimiento social, pues ello posibilita la comprensión de los contenidos didácticos y su aplicación a cualquier situación de enseñanza de las ciencias sociales.



Dirección General de Educación Superior
La Rioja



Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

En ese sentido es recomendable resituar los contenidos de la didáctica desde los contenidos disciplinares a trabajar según se trate, ya sean históricos, geográficos, sociológicos, antropológicos, etc., y poder elaborar construcciones didácticas integradas disciplinariamente centrando el análisis en el contenido didáctico.

Los contenidos disciplinares son susceptibles de ser abordados desde cualquier contenido de la didáctica en un diálogo permanente.

Se recomienda plantear problemas sociales y sus respectivas hipótesis para desde allí facilitar la comprensión y manejo de los contenidos de la presente unidad curricular.

Propuestas de evaluación

Para la evaluación de las unidades curriculares de Didáctica de las Ciencias Sociales se propone:

- El desarrollo de ejercicios de comprensión utilizando contenidos didácticos y aplicándolos a la comprensión de contenidos sociales integrales, problematizados.
- La utilización de juegos de simulación para procesos de selección de contenidos, estrategias de enseñanza y elaboración de actividades de aprendizaje, fundarlas teóricamente en un discurso didáctico coherente.
- Elaboración de argumentaciones didácticas para la enseñanza de las ciencias sociales.
- Diseño de estrategias que manifiesten el manejo de conceptos y relaciones de conceptos aplicados a contenidos disciplinares o interdisciplinares.

UNIDAD CURRICULAR: Lenguaje Musical

UBICACIÓN EN PLAN DE ESTUDIOS: 3er. Año

CAMPO DE LA FORMACION: Específica

CARGA HORARIA: 3 Horas/Cátedras

REGIMEN DE CURSADO: Cuatrimestral



FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA Y DIDÁCTICA

La presencia del área artística en la formación del docente de nivel inicial colabora en el enriquecimiento de su perfil, desarrollando sensibilidad estética y capacidad expresiva a través de experiencias vivenciales con los lenguajes y poniéndolo en relación con el patrimonio cultural.

Además, los lenguajes artísticos son aliados insustituibles de los docentes de este nivel, en la construcción y desarrollo de sus clases. Por eso desde esta área se proponen también contenidos didácticos que brindan orientaciones para la mediación pedagógica.

En ambos casos, aunque con diferente grado de complejidad, el abordaje de los lenguajes artísticos colabora en el desarrollo de capacidades básicas que atraviesan transversalmente los procesos de formación sistemática de un docente y que son el resultado de una multiplicidad de acciones pedagógicas.

Todo proceso educativo lleva a reflexionar y acciona en el campo del desarrollo de la inteligencia. Con este objetivo se buscan y seleccionan los componentes del currículum que tiendan a promover todas las capacidades humanas y no sólo las lógico formales.

Los avances de los estudios del desarrollo del pensamiento reiteran en sus discursos científicos la preocupación por el excesivo acento que pone la educación sistemática en el desarrollo del pensamiento lógico formal, en desmedro de otras estrategias posibles de pensamiento humano.

En la realidad educativo-cultural tradicional, palabra, imágenes visuales y sonoras y acción, se desarticulan con frecuencia. La quietud y la escucha de la palabra del adulto han sido, durante mucho tiempo, un valor escolar preponderante y tendiente al desarrollo de un pensamiento lineal.

Las expresiones artísticas, como juegos simbólicos organizados, posibilitan el afianzamiento sistemático de una modalidad reflexivo-expresiva diferente, que tiene como soporte el pensamiento analógico.

Ninguna inteligencia es inherentemente artística o no artística. Las inteligencias funcionan de forma artística o no, según el modo en que manejen las propiedades de un sistema simbólico.



La inteligencia es un potencial biopsicológico, que no debe confundirse con un dominio del saber, que es una actividad socialmente construida. Cualquier campo del saber utiliza simultáneamente más de un tipo de inteligencia humana, los cuales no son rasgos fijos de las personas sino resultado de procesos dinámicos y reiterados de acomodación de esquemas. Cada ser humano posee una combinación única y variable de tipos de inteligencias.

Que una persona desarrolle inteligencia analógico y metafórico y que maneje la capacidad de ficcionalización estética, es una decisión que depende más de un buen currículum y de un valioso contexto cultural, que de los dones naturales que esa persona posea. Las culturas institucionales escolares fortalecen o frustran la posibilidad del desarrollo estético ficcional de una persona.

La creatividad es la capacidad de adaptarse a situaciones nuevas a partir de la integridad y la unicidad de cada uno, en relación con el contexto, con una disposición afectiva específica que provoca procesos de pensamiento para llegar a una solución. Para ser creativo es tan importante tener la mente abierta a nuevas y diversas ideas, empleando procesos multisociativos, como poseer autoestima.

Este potencial que posee todo ser humano de pensar con flexibilidad y encontrar alternativas de solución a los conflictos, se requiere en cualquier área de su experiencia o actividad y es susceptible de ser estimulado y desarrollado.

La percepción no copia la realidad sino que la organiza y la interpreta, gracias a la función imaginante de la inteligencia, mediante la cual se pueden visualizar internamente imágenes ausentes, inexistentes o modificadas.

Los aprendizajes artísticos desarrollan una “percepción creativa”, capaz de receptar y generar imágenes portadoras de mensajes propios. En esta afirmación, la referencia a la imagen, es en sentido amplio, es decir, se hace referencia a imágenes auditivas, táctiles, olfativas, visuales, gustativas y kinestésicas.

El desarrollo del pensamiento creativo es el que posibilita reorientar la percepción desde los mundos reales a los imperios de la ficción, desde las imágenes reproducidas a los universos de lo imaginado.

También es de destacar el aporte que estos conocimientos brindan al proceso de aprendizaje de habilidades sociales. Hoy, la educación está fuertemente comprometida con el respeto por las diferencias y el desarrollo del pensamiento desde las particularidades de cada



Dirección General de Educación Superior
La Rioja



Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

individuo en su contexto. La idea de comprender y respetar la diversidad cultural se ha llenado de sentido. Los lenguajes artísticos posibilitan la exploración vivencial y respetuosa de estas diferencias, oportunidad que resulta igualmente valiosa en la formación del adulto que va a ser docente como en la educación de los pequeños que serán sus alumnos.

El acercamiento a diferentes expresiones de otros, con culturas y puntos de vista diferentes, enriquece la sensibilidad, la flexibilidad de pensamiento y la propia capacidad de resolver situaciones. Ayuda a conocer, respetar y valorar las ideas y expresiones de los demás y, por lo tanto, fortalece las relaciones entre las personas.

Los procesos de expresión con lenguajes artísticos requieren además de espíritu colaborativo, aceptación por los tiempos y espacios de producción del otro y de sí mismo. Un taller en el que se interactúe con los lenguajes artísticos y que genere una producción en común, es una oportunidad valiosa de intervenir en el fortalecimiento de un aspecto muy importante del perfil del profesional que se está formando: la capacidad de interactuar para producir en grupo. Aprender a aceptar las diferencias, a negociar significados, a descubrir y comprender múltiples modos de decir y de decirse, a responsabilizarse de lo que le toca resolver, son aprendizajes indispensables para trabajar en una comunidad educativa y para transferir a sus alumnos.

Se plantea también que el manejo de conocimientos básicos de los lenguajes artísticos y de su didáctica impacta positivamente en la tarea de alfabetización lingüística y de desarrollo del lenguaje oral que debe llevar adelante el docente de este nivel y cuya calidad y eficacia incide en la posterior historia de aprendizajes de los pequeños alumnos.



Propósitos de la enseñanza

- Valorar la importancia de la Educación Musical en el desarrollo integral del sujeto.
- Comprender las características de los procesos de percepción auditiva y su relación con el desarrollo del niño.
- Discriminar auditivamente los materiales y modos de organización del lenguaje musical.
- Expresarse musicalmente, desde la producción vocal y la ejecución rítmica.
- Conocer el Diseño Curricular de Educación Musical para Nivel Inicial, vigente en la jurisdicción provincial.
- Aplicar criterios de selección y aplicación de recursos musicales, que resulten significativos y adecuados al desarrollo del sujeto de Nivel Inicial
- Diseñar juegos y materiales didácticos y propuestas de actividades lúdicas de exploración sonora, producción y apreciación musical, aplicables en el Jardín maternal y Nivel Inicial.
- Elaborar diseños de procedimientos evaluativos, adecuados a los contenidos y a las características del proceso de enseñanza aprendizaje musical en el Nivel Inicial.

Contenidos:

La Educación Musical en el Nivel Inicial: características e importancia. Aportes de la Educación Musical al tratamiento de otros contenidos de aprendizaje. Materiales y modos de organización del lenguaje musical. Desarrollo de la percepción auditiva. Desarrollo rítmico. Propuestas de actividades lúdicas de exploración sonora, producción y apreciación musical, aplicables en el Nivel Inicial.

La canción Infantil: características didácticas. Estrategias de mediación pedagógica adecuadas al sujeto de aprendizaje del nivel. Diseño Curricular de Educación Musical para Nivel Inicial, vigente en la jurisdicción provincial. Planificación y evaluación de procesos de mediación de aprendizajes musicales básicos del nivel inicial.

Orientaciones Metodológicas y Propuestas de Evaluación



Con respecto al abordaje de las didácticas, si observamos los contenidos propuestos para Educación Artística en desarrollos curriculares de diferentes niveles, advertiremos que lo que varía, fundamentalmente, es el grado de complejidad en las habilidades a adquirir y el nivel de desarrollo de la capacidad de conceptualizar a partir del hacer.

En el Nivel Inicial, los aprendizajes artísticos están orientados a posibilitar a los niños explorar la realidad y expresar, desde una estética espontánea, sus sensaciones, emociones, sentimientos e ideas.

Cada lenguaje artístico, según su especificidad, deberá plantear su propia problemática pedagógica, sin embargo, se propone que desde las didácticas de todos los lenguajes se problematicen algunos aspectos comunes que se presentan como desafíos a superar:

1. *La fuerte marca de los estereotipos impuestos desde los medios masivos de comunicación:* No ceder a la reproducción mimética de producciones televisivas, en general inapropiadas para niños, es una dura tarea del docente ya que la presión de los adultos y la gran receptividad de los niños que pasan mucho tiempo frente a la TV son factores muy poderosos de resistencia al quiebre de estereotipos.
2. *La presión de decisiones institucionales pedagógicamente poco convenientes, dado el escaso conocimiento que la comunidad educativa posee acerca de los aprendizajes artísticos:* a veces se toman decisiones institucionales relacionadas con la distribución de los espacios y los tiempos que responden a una lógica organizativa general, pero que irrumpen negativamente en la lógica propia de los aprendizajes artísticos.
3. *La tendencia al activismo sin reflexión:* En toda experiencia de aprendizaje, desde muy pequeño, un ser humano puede pensar acerca de lo que hace, de cómo lo hace y de las características de lo que ve hecho por otros. En arte esto es muy importante porque es el modo de ir desarrollando criterios y conocimientos. Sin embargo, el proceso de verbalización, posterior a la vivencia, está poco instituido como momento sistemático del aprendizaje.
4. *La lectura psicológica de las producciones infantiles, hecha por el docente y no por un especialista y con un objetivo de reparación claramente determinado:* Sobre todo en las artes visuales todavía subyace la tendencia a “interpretar” psicológicamente los



dibujos de los niños. Los expertos en pensamiento hoy desestiman absolutamente esas lecturas y las consideran nocivas y portadoras de prejuicios que encasillan a los niños.

5. *La tendencia a descuidar procesos en pos de productos:* La gracia y la espontaneidad propia de los niños pequeños pone al docente frente al riesgo de ceder a la tentación de “mostrar” a los niños para placer y diversión de los adultos, priorizando vestuarios, escenografías y maquillajes por encima de procesos de expresión y comunicación verdaderamente significativos para los niños.
6. *La escasa preocupación por formar el gusto estético y la capacidad de apreciación:* Así como la educación sistemática es responsable de la alfabetización lingüística y del desarrollo de la capacidad de leer comprensivamente, del mismo modo es responsable de la alfabetización estética y, desde el Nivel Inicial debe poner a los alumnos en contacto con obras de arte valiosas, visitando museos, escuchando diferentes tipos de música y no sólo canciones infantiles y viendo espectáculos de danza y de teatro apropiados a la edad. Este contacto estimulará el desarrollo de criterios de apreciación que, aunque en esta etapa sean intuitivos, serán germen de la futura capacidad de lectura estética, si se lo continúa formando del mismo modo durante toda la escolaridad.

Con respecto a los criterios de **evaluación** de los espacios curriculares de las didácticas, es aconsejable proponer situaciones en las que los alumnos tengan que poner en juego lo aprendido. Sería pertinente proponerles el diseño de una secuencia de trabajo en el aula y, si fuera posible, la experimentación en campo de lo propuesto.



UNIDAD CURRICULAR: Taller de Juego

UBICACIÓN EN PLAN DE ESTUDIOS: 3er. Año

CAMPO DE LA FORMACION: Específica

CARGA HORARIA: 3 Horas/Cátedras

REGIMEN DE CURSADO: Cuatrimestral

FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA Y DIDÁCTICA

Hablar de Homo Sapiens es también hablar de Homo Ludens ya que el juego es una dimensión esencial en la vida humana. Santo Tomas nos dice que el juego, *“alivia la fatiga del espíritu, la atención de la inteligencia y el esfuerzo de la voluntad, a lo que Aristóteles agrega”*: es la virtud de quien solaz en un humor que no se excede y es capaz de volverse a las cosas recreativas, con moderación y dentro de la moral”. El juego- enseña Ortega Gasset- es el único serio, *“Es la primera vez sobre la que se sustentan las distintas vertientes creativas del hombre. Es la fantasía de las alternativas en un mundo que haya que reconstruir permanentemente. Nada está dado .Pero todo puede darse”*.

El hombre del siglo XX, y de comienzos del siglo XXI, casi todo lo tiene hecho. Realizado, gracias al avance tecnológico, informático y telemático. Este mundo resuelto, también llegó al Nivel Inicial, donde las posibilidades de jugar son cada vez menores. Por ello Franco Farabboni expresó que el siglo XX *“esta aplazado en infancia”*.

Y, cuando decimos juego, decimos libertad, decimos uno mismo. Uno de los mayores peligros, en la práctica educativa moderna, que en nombre de destacados pedagogos, se transforme su pensamiento en el aula y se lo distorsione en una practica dogmática y autoritaria. Hablar de lo lúdico, es hablar de creatividad y esta solo aparece cuando encuentra un ambiente de libertad.

En el nivel Inicial. El juego es un elemento activo que desata la potencialidad expresiva en todas sus formas. A través de él el niño explora, investiga y se responde .El juego es pregunta y respuesta al mismo tiempo. Generando por un interés , le permite el juego sujeto de la educación Inicial, actuar y avanzar y volver a empezar el juego desde la vivencia de lo personal , el humor y el placer que permite actuar en el intercambio con otras personas, otros objetos , otros espacios y otros tiempos, ya que jugar es divertirse es cosa seria.



Hace falta permiso interno para disfrutar de la acción y la emoción. Aprender jugando le permite al pensamiento acciones espontáneas y eficaces para enriquecer las estructuras que posee y encontrar nuevos caminos, nuevas preguntas, nuevas respuestas.

Se debe aclarar también que no todo es ni pretende que sea juego en el Nivel Inicial. Pero las actividades cargadas de potencial lúdico, deben ser una constante en la vida del aula. Una poesía, una canción, distintos temas de enseñanza, en cada sala, en cada contexto, deben llevar tal carga lúdica que se proyecten espontáneamente en un juego creativo, único, como es el juego en los niños.

No basta con que se defina el juego, es necesario volver a crear situaciones de enseñanza que posibiliten el juego en la escuela.

Patricia Sarlé, nos dice que. En el Nivel Inicial, el contenido didáctico tiene que ser “puesta en acto”, donde mucho tiene que ver el juego en su resolución para ser aprendido, ya que el juego y la construcción social del conocimiento están íntimamente relacionados. Uno hace al otro, solo se debe hacer realidad sus postulados”

En este taller de Juego, se estudiara al mismo desde un enfoque constructivista, desde una mirada globalizadora, analizando las distintas teorías y sus aportes al Campo Lúdico, para valorar la importancia de sus componentes internos y su aplicación en el aula.

Propósitos de la Enseñanza

El propósito de la propuesta es que las/os alumnas/os vivencien, desde el conocimiento teórico el trabajo con técnicas lúdicas, un cambio actitudinal, como resultado de experiencias realizadas en un grupo creativo y participativo.

- Analizar distintas teorías en relación al juego
- Reflexionar sobre el juego como dimensión del ser humano y su importancia en el desarrollo y en el aprendizaje infantil
- Adquirir competencias teóricas y metodológicas que permiten la construcción de propuestas de juego como estrategias didácticas,
- Desarrollar códigos expresivos y creativos para transmitirlos en las propuestas lúdicas.
- Incorporar al rol docente del Nivel Inicial, la dimensión lúdica desde lo actitudinal.
- Potenciar el espacio lúdico natural del Ciclo Maternal y el Ciclo Jardín de Infantes.



Contenidos

EJE Nº 1: Conceptualizaciones

- El juego concepto. Aportes de las teorías psicológicas y pedagógicas
- El juego en el ámbito escolar
- Juego y conocimiento
- Juego , enseñanza y aprendizaje
- El juego y las nuevas tecnologías

EJE Nº 2: El Juego

- Etimología del juego
- Genealogía del concepto de juego
- Historiográfica pedagógica del juego , los precursores
- Juego- trabajo, inicio y transformaciones en el Jardín de Infantes argentino

EJE Nº 3: Dimensiones del Juego

- Dimensiones del juego, filosófica, psicológica, socio-cultural, pedagógica- didáctica
- El potencial lúdico

EJE Nº 4: EL JUEGO EN EL CICLO MATERNAL:

- Génesis del juego en el período sensorio motor. Evolución de los juegos. Estadios
- Formas de juego en el ciclo maternal. Juego y estimulación oportuna.
- Aprender a jugar. El rol del docente ,maternal en relación al juego
- La ludoteca. Baterías de juegos para todas las edades.-

EJE Nº 5 EL JUEGO EN EL JARDIN DE INFANTES:

- Naturaleza del juego infantil .Evolución de los juegos
- El juego y la acción didáctica. El taller de juego. Juego dramático. Juego trabajo, tradicional, en red, en sala multitarea.
- El rol del docente en jardín de infantes en relación al juego.
- La ludoteca: Batería de Juego.



Dirección General de Educación Superior
La Rioja



Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

Orientación Metodológica y Propuesta de Evaluación

En el abordaje de dicho taller se promoverá: a los futuros alumnos el debate en torno a posturas teóricas, la dramatización de situaciones prototípicas en el nivel y su análisis en los marcos teóricos abordados; el análisis crítico reflexivo de los documentos curriculares nacionales y provinciales como así también las producciones de los alumnos del nivel Inicial contrastándolo con las observaciones realizadas en los diferentes contextos de la realidad socio educativa de la provincia. Se promoverá la concepción de evaluación continua del proceso tomando como indicadores: nivel de participación, la creatividad y la capacidad de recrear situaciones lúdicas en el abordaje transversalizador de los campos disciplinares.



Dirección General de Educación Superior
La Rioja



Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

UNIDAD CURRICULAR: Taller Integrador I

UBICACIÓN EN PLAN DE ESTUDIOS: 3er. Año

CAMPO DE LA FORMACION: Específica

CARGA HORARIA: 3 Horas/Cátedras

REGIMEN DE CURSADO: Cuatrimestral

FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA Y DIDÁCTICA

La elaboración de los componentes curriculares de la Unidad Taller Integrador I, estará a cargo del equipo institucional, en virtud de las realidades institucionales de cada Profesorado y a las necesidades de integración de contenidos según la dinámica del desarrollo curricular institucional.

Para la elaboración de la presente unidad, deberán considerarse entre otros, los siguientes criterios:

- Integración disciplinar y didáctica de todos los contenidos.
- Desarrollo de ejercicios o simulaciones didácticas susceptibles de ser llevadas a la práctica.
- Vínculos con la Unidad Práctica de la Enseñanza

Estos criterios y otros que la institución considere pertinentes son los que avalarán las propuestas de evaluación que se elaboren.



Dirección General de Educación Superior
La Rioja



Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

UNIDAD CURRICULAR: Taller Definición Institucional

UBICACIÓN EN PLAN DE ESTUDIOS: 3er. Año

CAMPO DE LA FORMACION: Específica

CARGA HORARIA: 3 Horas/Cátedras

REGIMEN DE CURSADO: Cuatrimestral

Se sugieren para la elaboración de esta Unidad de Definición Institucional las siguientes alternativas:

- a) Desarrollo de Materiales y Recursos
- b) Enseñanza de TIC en el Nivel Inicial



Dirección General de Educación Superior
La Rioja



Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

UNIDAD CURRICULAR: Práctica de Enseñanza Taller: “Coordinación de grupos de aprendizaje”

UBICACIÓN EN PLAN DE ESTUDIOS: 3er. Año

CAMPO DE LA FORMACION: Práctica Profesional

CARGA HORARIA: 4 Horas/Cátedras

REGIMEN DE CURSADO: Cuatrimestral

FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA DIDÁCTICA:

Partiendo del principio que todo ser humano es desde su concepción un ser social y por lo tanto un ser de cultura; que a través de un proceso de socialización o de endoculturación o de educación (sistemática y asistemática) nos convertimos en tales; que dichos procesos se lleva a cabo desde el nacimiento y durante toda la vida en grupos, afirmaremos también que es impresionante la cantidad de tiempo que pasamos con otros y raras veces nos detenemos a observar lo que acontece y como influye la coexistencia en las relaciones humanas y en todos los ordenes de la vida.

Una de las instituciones en la que acontece lo antes mencionado es la escuela y con relación a ella y su función, A. Whitcomb sostiene que *“aún en circunstancia sumamente sencillas, la docencia es una de las tareas más complejas, los docentes deben hacer malabarismos a fin de combinar una amplia variedad de propósitos curriculares con las demandas sociales que implica manejar a un grupo de veinticinco o treinta alumnos atendiendo simultáneamente a sus necesidades individuales. Y deben hacerlo de un modo que produzca no solo orden, sino además un trabajo intelectual provechoso”*.

Para responder a las demandas de una sociedad cada vez más complejas, los alumnos deben aprender a trabajar con otros, buscar recursos, solucionar problemas, cambiar la dirección de sus esfuerzos cuando esto se hace necesario. Pero, no podrán desenvolverse con eficacia si en las instituciones educativas no se les solicita realizar ese tipo de tareas.



Responder a estos propósitos requiere que los docentes desarrollen tácticas que permitan observar y escuchar a los estudiantes, de tal modo que el maestro pueda saber, no sólo qué están aprendiendo sus alumnos, sino también que piensan y que sienten; evaluar los resultados de su labor y buscar alternativas que propicien aprendizajes significativos.

Con tal fin en esta instancia se pretende brindar los recursos teóricos y prácticos para que los futuros docentes conozcan el proceso de conformación grupal, su dinámica, las diferentes tipologías grupales y las estrategias de intervención tan necesarias en las aulas muy heterogéneas que permitan el logro de una aprendizaje grupal a partir de la participación de cada uno de los alumnos desde su particularidad.

Para tal fin el docente debe poseer las herramientas necesarias que le permitan trabajar de forma eficiente con sus alumnos y sus colegas de forma grupal.

Propósitos de la Enseñanza

- Orientar conceptual y metodológicamente acciones de diseño, programación, desarrollo y evaluación de propuestas de enseñanza específicas (Nivel Inicial y Primaria) para sujetos específicos.
- Diseñar e implementar experiencias educativas innovadoras considerando que el aprendizaje es un proceso que se puede generar en contextos áulicos o formales y también en contextos no formales.
- Brindar marcos teóricos y empíricos referenciales para apropiarse, diseñar e implementar estrategias de coordinación de grupos de aprendizaje.
- Generar instancias formativas que posibiliten a los estudiantes conocer la problemática de la evaluación de los aprendizajes y las modalidades e instrumentos adecuados según la fase o el aspecto que se procura evaluar.
- Diseñar e implementar instrumentos de evaluación a fin de recopilar información acerca de los aprendizajes de los alumnos.
- Organizar y sistematizar la información obtenida en producciones escritas.



Contenidos

- Los grupos sociales. Conceptos, características y clasificación.
- La dinámica grupal y sus componentes
- La clase como grupo social.
- El grupo como contexto de aprendizaje. Características del trabajo grupal.
- Estrategias para organizar el trabajo grupal en el contexto del aula.
- La coordinación de grupos de aprendizaje en escenarios educativos informales.
- Diseño de experiencias de coordinación de grupos de aprendizaje
- Diseño de orientaciones para elaborar caracterizaciones de grupo articulando aportes de los contenidos de este Taller con los de Sujeto del Aprendizaje.

Orientaciones metodológicas:

En el presente taller se prevé el desarrollo de acciones de coordinación grupal en diferentes contextos educativos áulicos o formales y también en contextos no formales. Para ello se trabajará en tres instancias, en la primera se partirá del análisis de las experiencias de práctica de segundo año, identificación de situaciones de coordinación y trabajo grupal, se relacionarán dichas experiencias con la teoría propuesta, elaboración de estrategias que permitan modificar y/o superar las experiencias observadas; en un segundo momento se trabajará en las instituciones educativas, observando y relevando información necesaria que permitan caracterizar el grupo de clase, identificar instancias de trabajo grupal. En un tercer momento se trabajará en una propuesta de coordinación y estrategias grupales.



Dirección General de Educación Superior
La Rioja



Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

UNIDAD CURRICULAR: Práctica de Enseñanza Taller: “Evaluación de los aprendizajes”

UBICACIÓN EN PLAN DE ESTUDIOS: 3er. Año

CAMPO DE LA FORMACION: Práctica Profesional

CARGA HORARIA: 4 Horas/Cátedras

REGIMEN DE CURSADO: Cuatrimestral

FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA DIDÁCTICA:

Se reconoce a la evaluación integrando el campo de conocimiento de la Didáctica, dentro del mismo se convierte en un tema y problema central ya que diversas prácticas se estructuran en función de ella.

El término evaluación se vincula con distintos conceptos y significados: atribuir valor, medir, juzgar, estimar, controlar, examinar, regular, calificar, reflexionar. La pluralidad de significados depende del enfoque teórico desde el cual se aborda el tema, en general y desde una perspectiva didáctica la evaluación implica juzgar la enseñanza y juzgar el aprendizaje, a través de la evaluación se atribuye valor a las acciones que dan cuenta de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia también significa estudiar las relaciones mutuas entre enseñar y aprender.

En este marco la evaluación como proceso y práctica informa sobre el aprendizaje de los alumnos y ayuda al docente a recapacitar respecto de su propuesta de enseñanza.

Específicamente la evaluación de los aprendizajes siempre estuvo ligada a procesos de medición, acreditación o certificación; por esta razón los alumnos estudian para aprobar y



no para aprender. Si bien el producto de los aprendizajes es objeto de evaluación, la misma también debería relacionarse con el proceso de toma de conciencia sobre lo adquirido, de reconocimiento de procesos de transferencia, de relaciones mutuas entre temas y problemas. Esta concepción de evaluación supone que aprender es un proceso que implica algo más que reproducir conocimientos ya que el sujeto debe desarrollar la capacidad para afrontar y superar dificultades, para construir significados, para resignificar la realidad, o sea para aprender a aprender.

En este marco la evaluación de los aprendizajes cumple la función de motor de los mismos, ayuda pedagógicamente en el progreso del alumno, facilita el seguimiento de sus aprendizajes, promueve procesos de toma de conciencia.

La evaluación de los aprendizajes no es una tarea exclusiva de los docentes, también puede ser desarrollada por los alumnos en forma de auto-evaluación o co-evaluación. De ese modo los sujetos aprenden a autorregularse.

La evaluación se convierte en un tema y problema sobre el cual sería importante abordar otros puntos de vistas:

- La evaluación se produce en un momento puntual, genera un corte. *La evaluación también puede formar parte del trabajo cotidiano, de las actividades diarias.*
- La evaluación se centra en el recuerdo de hechos aislados. *También se puede centrar en la comprensión de las relaciones entre los hechos.*
- Las tareas de la evaluación remiten a ejercicios y problemas de aplicación. *También pueden requerir acciones de toma de decisiones y construcción de relaciones.*
- Las preguntas de evaluación conducen a respuestas únicas y reproductivas. *Las preguntas de evaluación también pueden promover respuestas divergentes, múltiples y constructivas.*

Contenidos.

- Tipos de evaluación. Formativa. Sumativa.
- Instrumentos para evaluar aprendizajes (producto y proceso)



- Diseño de instrumentos de evaluación.

Orientaciones metodológicas:

Experiencia en las escuelas asociadas

La misma podría extenderse entre cuatro y seis semanas consecutivas distribuidas equitativamente en instituciones de educación formal y no formal, alternando salas, ciclos y áreas curriculares. Para la intervención se sugieren algunas acciones tales como:

- Observación y registro de situaciones áulicas en instituciones de Educación Inicial y Primaria.
- Elaboración de caracterizaciones de grupos de aprendizaje.
- Coordinación de grupos en situación de aprendizaje en contextos formal y no formal considerando como eje de la intervención: la enseñanza de contenidos específicos y la implementación de estrategias de coordinación de grupos.
- Implementación de instrumentos de evaluación, diseñados previamente en el Taller respectivo.
- Elaboración de informe descriptivo-analítico que considere como ejes a las problemáticas de los diferentes talleres (Coordinación de grupos de aprendizaje y Evaluación de aprendizajes) y las particularidades del contexto de implementación.
- A partir de las propuestas desarrolladas en la experiencia, seleccionar y proponer estrategias de coordinación grupal e instrumentos de evaluación alternativos a los abordados.



Dirección General de Educación Superior
La Rioja



Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

Propuesta de Evaluación

Asistencia a los diferentes Talleres, realización de las acciones propuestas para la experiencia práctica en cada Taller, presentación y aprobación de las producciones escritas solicitadas para sistematizar la información y la experiencia realizada.

Cuarto Año

UNIDAD CURRICULAR: Ética y Formación Ciudadana

UBICACIÓN EN PLAN DE ESTUDIOS: 4to. Año

CAMPO DE LA FORMACION: General

CARGA HORARIA: 4 Horas/Cátedras

REGIMEN DE CURSADO: Cuatrimestral

FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA DIDÁCTICA:

La Unidad Curricular incluye disciplinas pertenecientes a la Filosofía práctica, el Derecho y las Ciencias Políticas. Tiene como objetivo general desarrollar y fortalecer las capacidades vinculadas con el ejercicio pleno de los derechos y deberes ciudadanos y establecer criterios basados en valores sostenidos por un estado de derecho constitucional para orientar la acción individual y grupal de manera racional y autónoma. La Formación Ética y Ciudadana privilegian el valor de la democracia como Estado de Derecho y forma de convivencia y la defensa de los Derechos Humanos. Se define en términos de Ética como disciplina filosófica y de Ciudadanía como categoría ético-política que trasciende el sólo aprendizaje de la Constitución y del ejercicio del sufragio y extiende su alcance al ejercicio de la autonomía, la participación, la solidaridad, los deberes y derechos.

Plantear lo que debe ser la formación de un profesional docente en la actualidad no es posible al margen de una formación ética y una educación para la ciudadanía. La



profesionalidad comprende, además de competencias teóricas y prácticas, una conducta profesional ética. No interesa tanto que el futuro docente sepa lo que éticamente es o no correcto en el ámbito de su profesión, sino que sepa comportarse éticamente como profesional y como ciudadano. El componente ético, pues, no es algo ajeno o marginal al ejercicio profesional; por el contrario, forma parte del mismo. La docencia, por más que quisiera refugiarse en la transmisión de la información objetiva, es, por naturaleza, una actividad moral, en el sentido de no ser sólo un ejercicio técnico, sino una práctica donde los aspectos cognoscitivos, morales y habilidades prácticas se fusionan ineludiblemente. La Formación Ética y Ciudadana en la formación docente constituye, de esta manera, un referente fundamental; implica considerar los valores profesionales, su apropiación de manera reflexiva y crítica, y, en definitiva, promover en el estudiante los valores éticos de la profesión que va a desempeñar, así como su compromiso con la sociedad.

La formación ética y ciudadana no debe ser pensada como la transmisión de ideales abstractos, vacíos de contenido y desvinculados de la realidad que rodea. Pero tampoco puede reducirse a un análisis y descripción de lo que sucede. De esta manera, se sostiene que la formación ética y ciudadana no es puro idealismo ni pura sociología. No puede quedarse en el plano prescriptivo ni tampoco sólo en el plano descriptivo. Tiene que poder jugar con estos dos planos. Y esto es posible, como señala Gustavo Schujman, si se concibe a los ideales como realizables (desde un punto de vista absoluto). Desde esta mirada, los ideales sirven para analizar la realidad y para ver la distancia entre esa realidad y esos ideales. Sirven para desafiar los hechos, para actuar en referencia al ideal planteado. La posición que se considera adecuada y siguiendo a Gustavo Schujman en el ámbito de la formación ética y ciudadana es la de *concebir al ideal como irrealizable pero como regulador, guía y motor de nuestra acción*.

Propósitos de la Enseñanza

- Contribuir a la formación de ciudadanos profesionales y trabajadores conocedores de sus derechos y deberes y moralmente autónomos, críticos y participativos, capaces de



construir y reconstruir los espacios en los que actúa con los otros en la búsqueda de una convivencia justa.

- Fortalecer en los futuros docentes la capacidad de fundamentar racionalmente principios de valoración y normas de acción.
- Abordar con profundidad las contradicciones y dificultades de la vida en sociedad haciendo efectivo el ejercicio del juicio crítico sobre los distintos aspectos de la realidad, con el propósito de desarrollar competencias para participar de manera conciente, crítica y transformadora en la comunidad.
- Establecer criterios basados en valores sostenidos por un estado de derecho constitucional para orientar efectivamente la acción individual y grupal de manera racional y autónoma.
- Valorar y asumir la participación social en el marco de la construcción de una ética pública.

Contenidos

UNIDAD Nº 1: LA PERSONA HUMANA

Ser social y cultural. El problema ético: ética y moral; discernimiento moral; formas de argumentación moral frente a los argumentos que se presentan; discusión racional de principios éticos. Los dilemas morales. Desarrollo de la conciencia moral. Autonomía y heteronimia moral. Libertad y responsabilidad. Ética y política.

UNIDAD Nº 2: PARTICIPACIÓN Y ACCIÓN DEMOCRÁTICA

Formas de gobierno. Instituciones democráticas. Organización política de la Nación y las provincias. Poderes y autoridades. La Carta Magna y la Constitución provincial. Federalismo. Valores que subyacen en la convivencia democrática. Clasificación de los valores. Alteridad. Igualdad frente a la ley. Solidaridad, justicia y equidad; legalidad y legitimidad. Participación y acción ciudadana.

UNIDAD Nº 3: LOS DERECHOS HUMANOS



Dirección General de Educación Superior
La Rioja



Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

Fundamentación. Derecho natural y positivo. Clasificación. Características. Derechos civiles subjetivos. El marco general para pensar los derechos humanos: igualdad y no discriminación; ciudadanía y educación. Obligaciones tributarias.

Orientaciones Metodológicas

La reflexión acerca de la enseñanza de la Formación Ética y Ciudadana en el Nivel Superior no se agota en el ámbito de los medios y de los recursos de aprendizaje, ni en la identificación de los fines que creemos corresponde alcanzar a los Institutos de Formación Docente desde un punto de vista ético. Si se coincide en que la tarea educativa y formativa consiste en crear condiciones para el logro de unos determinados aprendizajes, la tarea pedagógica y ética, también en el ámbito de los Institutos de Formación Docente, consistirá en identificar y generar las condiciones que garanticen aprendizajes éticos. Estas condiciones sólo producirán los efectos deseables si se muestran a través de buenas prácticas. En este sentido, es importante atender a la práctica cotidiana, al clima de las instituciones y al pensamiento y mirada del profesorado en relación con la tarea que desarrolla y al modo cómo la ejerce. Debe centrarse pues, la atención en la relación que se establece entre el sujeto que aprende, el profesorado, los contenidos de aprendizaje que forman parte de los estudios y la institución. Destacar la importancia del sujeto que aprende y de la relación que éste mantiene con el medio y con los otros es condición necesaria para lograr aprendizajes éticos de calidad en el ámbito de los I. S. F. D.

Se propone crear un conglomerado de condiciones que permitan al estudiante apreciar como ideales un conjunto de valores, denunciar la presencia de un cúmulo de contravalores y, sobre todo, construir su propia matriz de valores que le permita no sólo razonar y pensar sobre ellos, sino elaborar criterios personales guiados por principios de justicia y equidad, así como actuar coherentemente como profesional y ciudadano.

En el marco de lo desarrollado en los párrafos anteriores se sostiene que las estrategias que se utilicen en el abordaje de esta Unidad Curricular deben tener en cuenta el respeto y el cultivo de la autonomía del estudiante, la consideración del diálogo como única forma legítima de abordar los conflictos y el reconocimiento del valor de la diferencia, no de la desigualdad.



Se sugiere como alternativas posibles el trabajo con dilemas morales que presenten situaciones propias del ejercicio de la profesión docente, el trabajo con relatos y con los debates que surgen a partir del uso de diferentes recursos tales como películas, programas de TV, muestras de teatro, cine, análisis de textos, artículos de diarios y revistas, entre otros.

Propuestas para la Evaluación_

Siguiendo a María Rosa Buxarrais. Afirmamos que es objeto de este campo (...) *la formación de personas autónomas y dialogantes, dispuestas a implicarse y comprometerse en una relación personal y en una participación social basadas en el uso crítico de la razón, la apertura a los demás y el respeto a los derechos humanos*". Desde esta concepción, a nadie escapa que la evaluación de la Formación Ética y Ciudadana es especialmente conflictiva y compleja. Por ello es necesario contar con criterios claros. La presente propuesta sostiene que las expectativas deben estar centradas en la manera en que el alumno capitaliza los contenidos trabajados y los procedimientos propios del campo, en la construcción de una ciudadanía acorde con las demandas del momento histórico. Se sugiere, además, centrar la mirada fundamentalmente en las argumentaciones que se exponen en la defensa de la postura asumida, en su coherencia con los marcos normativos, con los valores asumidos, con las posturas teóricas que la enmarcan y en la consistencia lógica de las mismas.

UNIDAD CURRICULAR: Seminario de Investigación Educativa II

UBICACIÓN EN PLAN DE ESTUDIOS: 4to. Año

CAMPO DE LA FORMACION: General

CARGA HORARIA: 3 Horas/Cátedras

REGIMEN DE CURSADO: Cuatrimestral

FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA DIDÁCTICA:

La Ley de Educación 26.206 prevé una preparación pedagógica y científica que favorezca el contacto del alumno con las escuelas desde el inicio de su trayectoria formativa a través de prácticas directas y asunción de responsabilidades. Para ello propone incentivar la actividad investigativa vinculada con la producción de saberes sobre dicha práctica.



Es en este contexto en el que el currículum cumple un rol protagónico ya que a través de él se generarán los procesos de transformación mencionados.

En el caso particular de la Investigación Educativa, los documentos que el Instituto Nacional de Formación Docente elaboró sobre esta actividad sostienen que: *“En la medida en que la investigación educativa forme parte del proceso de formación de los futuros docentes, permitirá la construcción de esquemas conceptuales y procedimentales que posibilitarán el desarrollo de la investigación como una habilidad en los docentes”*²⁹(pag.249)

La investigación Educativa puede definirse como el proceso por el cual se construye conocimiento sistemático y riguroso acerca de alguna problemática vinculada al campo de las ciencias de la educación. A esta actividad Pérez Gómez la denomina Investigación “sobre” educación.

El autor se refiere también a la Investigación “en” educación, vinculada fundamentalmente con *“la reflexión sobre la práctica”*. Desde esta perspectiva, la investigación educativa es una actividad que involucra a los sujetos en la reflexión, la ampliación de sentidos, la problematización de la realidad educativa, la desnaturalización de lo cotidiano institucionalizado, para poder resignificarlo.

En este marco, la posición teórica que sobre la **investigación educativa** se adopta en el diseño del currículum, es la postura **crítica**.

La teoría crítica intenta cimentar una ciencia social crítica que se vincule con la problemática de los valores e intereses del hombre. Busca recuperar lo práctico del plano meramente técnico a través de la posibilidad analítica, valorativa y creativa de la razón.

Para la racionalidad crítica, tanto la práctica como la teoría son construcciones sociales. Su articulación es necesariamente dialéctica puesto que la teoría reconoce sus orígenes en la práctica y apunta a mejorarla.

Retomando el planteamiento curricular, es importante aclarar que su inclusión no está orientada a formar especialistas en investigación; más bien tiene por objeto posibilitar en los alumnos el desarrollo de habilidades que le permitan problematizar sus saberes y sus prácticas, generar el conocimiento pertinente y tomar decisiones fundamentadas en todos los ámbitos en los que se desenvuelvan. Para ello, es necesario incorporar criterios pedagógicos

²⁹ Documento Metodológico orientador para la Investigación Educativa elaborado por el INFoD. Pág.249



basados en la criticidad, racionalidad y científicidad del conocimiento a enseñar. Esto supone que favorezca:

- La lectura crítica de la realidad en relación a la cual se explican las prácticas del alumno.
- La comprensión del conocimiento científico como superación del dogmatismo y del sentido común.
- El reconocimiento de la metodología de la investigación como herramienta útil para la auto- indagación reflexiva.

Propósitos de la Enseñanza

- Desarrollar una actitud crítica y reflexiva sobre la realidad como instrumento para el análisis de las prácticas educativas.
- Conocer y comprender los marcos teóricos del proceso de investigación y del conocimiento científico.
- Construir y reconstruir experiencias educativas a partir del uso de los recursos de la investigación.
- Iniciarse en la producción de conocimiento científico.

Contenidos

Eje 1: “La construcción del proceso de investigación educativa”

- El proceso de investigación en educación y el proceso de investigación sobre la propia práctica. Consideraciones generales.
- Características y diferencias básicas entre la metodología cuantitativa y cualitativa.
- El enfoque etnográfico y la investigación acción como estrategias de investigación cualitativa en educación.
- Técnicas e instrumentos de recolección de datos en investigación educativa. Alcances y limitaciones según cada enfoque.

Eje 2: “El diseño de la Investigación educativa”



- Relevancia del tema de investigación.
- El planteamiento del problema y los objetivos de la investigación.
- Elaboración del marco teórico en el proyecto.
- Explicitación del diseño metodológico. Características y componentes.
- El reporte de los resultados del diseño de Investigación: elaboración del informe.

Orientaciones metodológicas:

Diseñar la Unidad Curricular de Investigación Educativa como un seminario es considerarla como un espacio de enseñanza y aprendizaje que tiene naturaleza práctica y académica, cuyo objetivo es realizar un estudio profundo sobre determinado sector de la realidad, en este caso la producción de conocimiento y la investigación en la docencia. Dicho enfoque exige que en el aula, tanto alumno como docente desplieguen modos de apropiación y de enseñanza – andamiaje que superen los ámbitos convencionales de las prácticas pedagógicas.

Una alternativa metodológica válida sería abordar el objeto de estudio desde enfoques relacionales y desde una visión contextualizada de la realidad educativa. Esto supone concebir a la vida institucional y áulica, tanto de las escuelas asociadas como de la propia institución formativa, como objeto de investigación, esto es: problematizadas y reflexionadas desde la teoría.

Es recomendable entonces, que los docentes que enseñan investigación tengan presente:

- La articulación permanente entre Investigación Educativa y el Campo de la Práctica para recuperar esta última como insumo para el desarrollo de la unidad.
- Que las posibilidades de aprendizaje de los alumnos se generen a partir de situaciones prácticas como el estudio de casos y las micro experiencias. Esta reciprocidad permitirá poner en práctica la teoría y teorizar sobre la práctica de manera crítica y reflexiva.



Dirección General de Educación Superior
La Rioja



Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

- La focalización de la enseñanza hacia el nivel para el cual se está formando.

En lo que respecta a los contenidos, los ejes 3 y 4 fueron propuestos para desarrollarse durante el Seminario de Investigación Educativa II. El tratamiento de los mismos puede estar orientado por dos lógicas distintas que quedarán libradas a la elección del docente: iniciar el seminario con la presentación del diseño de investigación y relacionarlo con el proceso mismo, en ese caso se desarrollarán paralelamente ambos ejes o siguiendo el orden propuesto aquí.

Propuestas de Evaluación

Se considerarán como criterios para elaborar propuestas de evaluación:

- La capacidad del alumno para problematizar sus conocimientos y por lo tanto sus prácticas en forma individual y colectiva.
- La capacidad de relacionar el conocimiento académico con la vida social y cotidiana exterior a la escuela, y otros aspectos extracurriculares.
- La aplicación estratégica que haga de herramientas, instrumentos y técnicas de investigación.
- La transferencia de lo aprendido en la realización de un proyecto de investigación simple.

UNIDAD CURRICULAR: Taller Integrador II

UBICACIÓN EN PLAN DE ESTUDIOS: 4to. Año

CAMPO DE LA FORMACION: Específica

CARGA HORARIA: 4 Horas/Cátedras

REGIMEN DE CURSADO: Cuatrimestral

FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA DIDÁCTICA:



Dirección General de Educación Superior
La Rioja



Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

La elaboración de los componentes curriculares de la Unidad Taller Integrador II, estará a cargo del equipo institucional, en virtud de las realidades institucionales de cada Profesorado y a las necesidades de integración de contenidos según la dinámica del desarrollo curricular y de la práctica de residencia.

Para la elaboración de la presente unidad, deberán considerarse entre otros, los siguientes criterios:

- Integración disciplinar y didáctica de todos los contenidos.
- Desarrollo de unidades didácticas susceptibles de ser llevadas a la práctica.
- Vínculos con la Unidad Residencia Pedagógica.

Estos criterios y otros que la institución considere pertinentes son los que avalaran las propuestas de evaluación que se elaboren.

UNIDAD CURRICULAR: Seminario de definición Institucional

UBICACIÓN EN PLAN DE ESTUDIOS: 4to. Año

CAMPO DE LA FORMACION: Específica

CARGA HORARIA: 3 Horas/Cátedras

REGIMEN DE CURSADO: Cuatrimestral



Dirección General de Educación Superior
La Rioja



Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

Se sugieren las siguientes propuestas alternativas:

- Problemática de la Diversidad en el Nivel Inicial
- Literatura Latinoamericana y Argentina

UNIDAD CURRICULAR: Taller de Definición Institucional

UBICACIÓN EN PLAN DE ESTUDIOS: 4to. Año

CAMPO DE LA FORMACION: Específica

CARGA HORARIA: 3 Horas/Cátedras

REGIMEN DE CURSADO: Cuatrimestral



Dirección General de Educación Superior
La Rioja



Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

Se sugieren las siguientes propuestas alternativas:

- Lenguaje audiovisual y digital
- Arte en el Siglo XXI

UNIDAD CURRICULAR: Residencia Pedagógica: Ateneos Integradores

UBICACIÓN EN PLAN DE ESTUDIOS: 4to. Año

CAMPO DE LA FORMACION: Práctica Profesional

CARGA HORARIA: 15 Horas/Cátedras



REGIMEN DE CURSADO: Anual

Propósitos de Enseñanza

- Aunar esfuerzos tendientes al logro de una escuela más acorde con un proyecto pedagógico actualizado poniendo en interacción a las instituciones y los recursos humanos existentes.
- Valorizar el aprendizaje en la interacción social cognitiva entre adultos facilitando la toma de conciencia de la necesidad de la formación permanente.
- Resignificar los roles tradicionalmente asignados al coordinador y al profesor de residentes, al maestro y al alumno residente construyendo vínculos con función cooperativa para el desarrollo del rol:
 - Favoreciendo la participación protagónica de docentes, residentes y profesores como equipo de trabajo.
 - Jerarquizando al maestro de grado como acompañante calificado del futuro docente realimentando su formación permanente.
- Resignificar el sentido del aula: de lugar cedido en préstamo a espacio de trabajo compartido para la experiencia didáctica, la investigación y el aprendizaje de los que comparten.
- Favorecer una actitud indagadora de la práctica:
 - Contextualizando las acciones pedagógicas en el ámbito que las condiciona.
 - Posibilitando la integración entre el pensamiento pedagógico de los maestros y la teoría académica de los profesores y residentes.
 - Generando la toma de conciencia sobre la necesidad de transformar la acción en objeto de estudio a través del cuestionamiento el análisis y la reflexión.



Dirección General de Educación Superior
La Rioja



Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

- Consensuar y definir criterios orientadores para la construcción de la propuesta didáctica de los alumnos residentes.
- Orientar y evaluar la experiencia de práctica de cada residente desde las ideas de: asesoramiento, acompañamiento, reflexión, promoción del trabajo autónomo, introducción de nuevas tecnologías de la información y la comunicación a las experiencias de enseñanza escolar.

UNIDAD CURRICULAR: Talleres: Reflexión sobre la Práctica – Trabajo y Rol docente

UBICACIÓN EN PLAN DE ESTUDIOS: 4to. Año



CAMPO DE LA FORMACION: Práctica Profesional

FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA DIDÁCTICA:

La nueva realidad caracterizada por profundos y vertiginosos cambios que exigen cambios en el sistema educativo, las bases curriculares, las políticas educativas y la gestión de las instituciones plantean la necesidad de una redefinición de las tareas, exigencias, responsabilidades y disposiciones que como profesionales docentes, cabe desempeñar tanto en relación a la enseñanza como con el entorno institucional y social del mismo, y en consecuencia con la formación de los docentes.

Considerando la complejidad que caracteriza al fenómeno educativo, que también atañe a la práctica docente y específicamente a las prácticas de enseñanza, se propone recuperar algunos aportes provenientes del Interaccionismo Simbólico, y de la teoría Socio-Crítica, ya que la perspectiva interpretativa aporta la concepción de sujeto reflexivo, actor capaz de crear, recrear y comprender la realidad en función de los significados que construye. Mientras que desde la visión socio-crítica, la práctica, es concebida como praxis, es decir como acción – reflexión – acción. Se trata de una acción informada y moralmente encaminada a alcanzar el bien. El mundo de la praxis es una construcción del sujeto, por lo tanto los problemas de la práctica no son tales hasta que los docentes los identifican y reconocen como importantes, los que pueden abordarse metodológicamente desde procesos de conocimiento como la reflexión.

La reflexión es reconocida por ambas perspectivas teóricas como un proceso de conocimiento a través del cual es posible comprender y mejorar la práctica docente, posibilita al sujeto centrar la atención en problemas reales, buscar soluciones a problemas ambiguos, disentir, explorar, elaborar juicios, o sea, poder dar respuestas e interpretaciones ajustadas a situaciones específicas. Le posibilita además la posibilidad de reconstruir su propio pensamiento a través del trabajo hermenéutico, cobrando particular significación las actividades tendientes a la metacognición.

Siguiendo a Philippe Perrenuod, dirigirse a una verdadera práctica reflexiva es tener conciencia de la necesidad de que esta postura se convierta en algo casi permanente y se



inscriba dentro de una relación analítica con la acción. Una práctica reflexiva supone una postura, una forma de identidad. *“Su realidad no se considera según el discurso o las intenciones, sino según el lugar, la naturaleza y las consecuencias de la reflexión en el ejercicio cotidiano del oficio, tanto en situación de crisis o de fracaso, como a ritmo normal de trabajo”*³⁰.

El desafío de la formación inicial radica en preparar al futuro docente a reflexionar sobre su práctica, centrarse en determinados temas, establecer modelos, ejercer la capacidad de observación, de análisis, de metacognición y de meta comunicación. Deberá proporcionar actitudes, *habitus*³¹, saber hacer en el método y en las posturas reflexivas creando los lugares para el análisis de la práctica, de mestizaje de aportaciones y de reflexión de cómo se piensa, se dice, se comunica y se reacciona en una clase.

Los presentes Talleres pueden organizarse alrededor de diferentes ejes temáticos

- a) La experiencia de Residencia Docente y los sujetos.
- b) La investigación-acción en la práctica docente.
- c) Identidad y desafíos de la condición docente.
- d) Autoridad y disciplina en la relación educativa.
- e) La profesión docente y su valoración en la sociedad postmoderna.
- f) Fracaso escolar. Escuelas Inteligentes. Cultura Escolar. Culturas Juveniles. Tribus Urbanas.

³⁰ Perrenoud, Philippe, *Desarrollar la práctica reflexiva* – Editorial GRAO

³¹ Bourdieu, P. define este concepto como “un conjunto de esquemas que permite identificar las prácticas adaptadas a situaciones siempre renovadas, sin constituirse jamás en principios explícitos”... “sistema de estructuras de pensamiento, de percepciones, de evaluación y de acción, “la gramática generativista” de nuestras prácticas”.



Orientaciones metodológicas:

Estos talleres se desarrollan en el primer y segundo cuatrimestre, respectivamente y se consideran el ámbito curricular propicio para que los futuros docentes resignifiquen los aprendizajes y conocimientos adquiridos durante su formación inicial. Se inicia en la etapa previa de Práctica y Residencia, es aquí donde se entrecruzan, iluminan, cuestionan, sustentan y elaboran propuestas pedagógicas tendientes a una enseñanza dinámica y constructiva.

Se pretende que en estos talleres el futuro docente y maestro a la vez según manifiesta Domingo José Contreras ³² se apropie del rol, y trabajar con ellos la dualidad en la que para la institución formadora son alumnos y para la institución de residencia son docentes.

En estos talleres se propondrán estrategias metodológicas tendientes a la promoción de la reflexión y la construcción del rol mediante la objetivación de las prácticas a través del análisis de registros, construcción de experiencias mediante la narrativa y su posterior interpretación y contrastación con los sustentos teóricos.

Propuesta de Evaluación de los Talleres

Asistencia a los diferentes Talleres, realización de las acciones propuestas para la experiencia práctica en cada Taller, presentación y aprobación de las producciones escritas solicitadas para sistematizar la información y la experiencia realizada. Socialización de las producciones logradas en las diferentes experiencias de práctica y de los Talleres de reflexión y de Trabajo y rol docente.

³² Contreras, José – “La autonomía del profesorado” Ed Morata . p84



Dirección General de Educación Superior
La Rioja



Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

UNIDAD CURRICULAR: Residencia Pedagógica

UBICACIÓN EN PLAN DE ESTUDIOS: 4to. Año

CAMPO DE LA FORMACION: Práctica Profesional

FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA DIDÁCTICA:

Caracterizando a las prácticas docentes como prácticas sociales complejas en un marco de multi determinación que opera simultáneamente en el ejercicio docente en donde las políticas educativas, la situación social, la dinámica institucional, las prescripciones curriculares, las características del alumnado y de los equipos de trabajo, las particularidades de la comunidad en la que la escuela está inserta, la disponibilidad de recursos, la infraestructura y la propia formación profesional constituyen un entramado complejo fuente de ricas posibilidades para el ejercicio profesional, y a la vez, generador de interferencias, conflictos, incertidumbres, tensiones, contradicciones.

Ángel Pérez Gómez sostiene que :” *la enseñanza es una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas*”... “*el docente interviene en un medio ecológico complejo (Doyle, 1977/90), el centro y el aula; un escenario psicosocial vivo y cambiante, definido por la interacción simultánea de múltiples factores y condiciones*”

Hablar de prácticas docentes implica referirse a distintos tipos de tareas que están implícitas e imbricadas, tareas inherentes a la práctica laboral - institucional, sometida a controles pautados normativamente; tareas de la práctica de enseñanza o académica sometida a sanciones sociales en términos de prestigio – desprestigio; tareas de la práctica social de contención y socialización de niños y jóvenes.

Los espacios de la práctica en los que se desarrollan acciones formativas específicas a la tarea docente, no pueden desconocer esta realidad, y es función de las instituciones



formadoras trabajar mancomunadamente junto a las escuelas asociadas, para fortalecer la identidad de los futuros docentes en esta instancia. Por lo tanto, siguiendo a Gloria. Edelstein, *“la entrada a las instituciones educativas de los futuros docentes, para la instancia de Residencia pone en juego múltiples relaciones, vínculos entre instituciones, con historias y trayectorias diferentes; vínculos entre sujetos sociales cuya pertenencia los coloca en lugares que portan significados también diferentes. Ello implica el desarrollo de propuestas en un espacio social, cuya conflictividad interroga la responsabilidad de formadores respecto de los efectos de la experiencia tanto en instituciones como en sujetos involucrados.”*³³

Es de suma importancia asumir un trabajo colaborador con el desafío constante de reconocer y de respetar la diversidad, poniendo en suspenso posiciones de asimetría, abriendo a un diálogo de pares, haciendo posible desde espacios deliberativos, reflexivos y críticos el compartir y construir nuevos conocimientos.

Sugerencias para la organización del trabajo de los profesores y docentes tutores al interior del equipo:

La propuesta organizativa se podría basar en la conformación de “grupos de asesores”, se considera que esta modalidad promueve el trabajo compartido y complementario, constituye por un lado un intento tendiente a disminuir la disociación entre los diferentes campos de la formación y por otro representa una modalidad que viabiliza el lugar de campo articulador asignado a la práctica profesional docente.

Si bien se reconoce y se respeta la identidad de cada área o disciplina de conocimiento en sus dimensiones conceptual y metodológica, también es cierto que los diferentes campos se pueden articular y complementar desde algunos acuerdos ideológicos. En este sentido es que se plantea la idea de trabajo conjunto y se intenta que ese sustrato ideológico, de alguna manera compartid, gravite en el trabajo de los docentes asesores a modo de principios de procedimiento como afirma Lawrence Stenhouse, y a su vez repercute en las orientaciones que reciben los residentes.

³³ Edelstein, Gloria – Prácticas y Residencias: memorias, experiencias, horizontes... Revista Iberoamericana de Educación N°33 pp 71-89



Por esta razón se procura que la tarea de los docentes del Equipo de Residencia tenga como hilo conductor los siguientes principios:

- “La práctica como espacio de aprendizaje, como actividad compleja y como proceso constituido por diferentes etapas.”
- “La Residencia Docente es una experiencia formativa centrada en la práctica pedagógica, es una actividad racional que requiere la capacidad para planificar y operar con los componentes del currículum, para construir una propuesta didáctica fundamentada en un posicionamiento respecto del aprendizaje, la enseñanza y el conocimiento.”
- “La evaluación en tanto que dimensión transversal de esta experiencia, implica: asesorar, acompañar, reorientar la acción, proporcionar información para superar errores, señalar logros y dificultades, introducir a los residentes en la práctica de la reflexión.”

Las áreas de intervención de los docentes asesores son dos básicamente:

- a) La experiencia de Residencia Docente en sus diferentes etapas (anticipación, intervención y reflexión) y ámbitos institucionales que la configuran (I. S. F. D y Escuelas asociadas).
- b) El Equipo de Residencia como instancia institucional que resignifica este espacio desde el carácter social y profesional de la tarea. Al respecto se podría iniciar al interior del equipo un proceso de reflexión sobre el rol de los docentes formadores que participan del mismo como así también de la propuesta formativa que proponen para esta instancia.

A continuación se propone a modo de ejemplo una posible conformación de grupos de docentes asesores:

- A) Lengua. Ciencias Naturales. Tecnología y un docente del campo de la Formación General Pedagógica.**



- B) Matemática. Formación Ética y Ciudadana. Ciencias Sociales y un docente del campo de la Formación General Pedagógica.**

Sugerencias para la organización de la Residencia Pedagógica desde el punto de vista institucional y académico.

En este sentido las acciones de coordinación requieren lograr acuerdos con las diferentes escuelas asociadas lo cual implica desarrollar actividades tales como: solicitar autorización , entrevistar a los directivos, reunirse con los docentes, facilitar y acercar los lineamientos básicos de la experiencia tales como reglamento, planillas para contenidos, propuesta de evaluación, lineamientos didácticos de la propuesta de los residentes. Resulta importante y necesario señalar que los acuerdos que se logren con las escuelas asociadas deberían formalizarse en Actas u otros Marcos Normativos como Reglamentos Internos, que formalicen las acciones interinstitucionales.

La coordinación también requiere desarrollar acciones al interior del profesorado desde las especificaciones que constan en el Reglamento de Residencia Docente para Nivel Inicial y Primaria.

La residencia docente se sostiene en el concepto de **práctica** como eje articulador de la formación y como espacio de aprendizaje y construcción del rol.

La concepción de práctica que se sostiene en la experiencia de Residencia Docente se inscribe en una perspectiva procesual, integral, racional y reflexiva.

Es procesal porque se trata de una actividad constituida por etapas diferentes, que se complementan mutuamente. Anticipación. Intervención. Reflexión.



Es integral porque el sujeto practicante participa de una instancia básicamente educativa y en consecuencia tiene que resolver problemas de naturaleza curricular y didáctica pero también lo hace en calidad de sujeto social, cultural e histórico, es decir un ser con una trayectoria educativa desde la cual construyó y se apropió de conocimientos de diferente naturaleza.

Es racional porque se trata de una experiencia que requiere adquirir y desarrollar determinadas capacidades, saberes y competencias desde las cuales se sostienen la mayoría de las decisiones y acciones. Al respecto es importante señalar que el carácter racional de la práctica puede estar fundamentado tanto en una racionalidad teórica (saberes y capacidades) como en una racionalidad práctica (hábitus). Tal articulación también justifica el carácter integral de la práctica.

Es reflexiva y abierta porque se trata de una experiencia sujeta a deliberación, análisis, problematización a fin de comprender qué se está haciendo, por qué se hace lo que se hace, cuáles podrían ser las posibles causas, cómo se podrían rectificar las acciones y decisiones, y también cuestionar los marcos teóricos que informan las acciones. En consecuencia a través del proceso de reflexión sobre la práctica el residente se introduce en una forma determinada de relacionarse con el conocimiento y la realidad educativa.

En este marco de ideas la experiencia de Residencia Docente se concreta a través de diversas producciones y acciones específicas que los residentes desarrollan a lo largo de las etapas antes mencionadas y que se detallan a continuación:

ANTICIPACIÓN: observación y registro de situaciones áulicas, elaboración de caracterización de grupo, entrevista informal con la docente de la escuela asociada, elaboración de marco teórico, fundamentación de áreas curriculares, planificación de situaciones de enseñanza para sujetos específicos en contextos específicos. Tiempo aproximado tres a cuatro semanas.

INTERVENCIÓN: Desarrollo, implementación y evaluación de propuestas de enseñanza y retroalimentación de las mismas a la luz de las sugerencias aportadas en el marco de la evaluación continua. Tiempo aproximado seis a ocho semanas.



REFLEXIÓN: elaboración progresiva de diferentes producciones (textos descriptivos, narrativos, interpretativos y analíticos) que recuperan como eje diferentes situaciones vividas durante la experiencia de Residencia y los contenidos abordados en los ejes temáticos de los Talleres de reflexión.

Sugerencias para posibles modalidades de implementación de la Residencia Docente

- Prácticas de enseñanza en diferentes áreas curriculares en un mismo año. Ej. Ciencias Sociales, Tecnología. 3^a año.
- Prácticas de enseñanza en un área curricular pero en diferentes años (se gana en profundidad). Ej. Lengua 1^o, 2^o y 3^o año.
- Se podría pensar en centrar la Residencia en años diferentes a aquellos que se recortaron para implementar las Prácticas de segundo y tercer año de este modo los estudiantes pueden realizar un recorrido por diferentes años de un mismo nivel desde el principio de la formación inicial.
- Se podrían conformar grupos reducidos de alumnos, cada grupo practica en un área y de ese modo todas las áreas podrían estar representadas durante la experiencia de Residencia Docente. Ej. Grupo A: tres alumnos (Ciencias Sociales y Tecnología) Grupo B: tres alumnos (Ciencias Naturales. Lengua) etc.

Sugerencias para la evaluación de los alumnos residentes



La evaluación se realiza de modo continuo, se inicia en las instancias de asesoramiento cuando el residente comienza la construcción de la propuesta, esta información es registrada por los profesores de cada grupo en el cuaderno respectivo con la finalidad de retroalimentar el proceso con datos reales.

El otro referente de la evaluación cualitativa está representado por las apreciaciones consignadas en las evaluaciones de cada clase.

La evaluación cualitativa se complementa con evaluación sumativa ya que las clases observadas por los profesores del equipo de residencia son calificadas numéricamente. La/ el Maestra/o, también califica al residente (tres evaluaciones por cada área curricular). Al respecto el instrumento que se utiliza consta de una planilla con diferentes ítems los cuales son valorados cuantitativamente.

Posteriormente a la experiencia de Residencia Docente, el alumno comienza con la construcción de un texto narrativo reflexivo a través del cual recupera aquellos acontecimientos que considera, personalmente importantes de dicha instancia.

Este texto se construye progresivamente con el asesoramiento de los docentes del equipo de residencia, se socializa institucionalmente en instancias de Taller y Ateneos y se acredita en instancia de Coloquio.



Dirección General de Educación Superior
La Rioja



Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

CRITERIOS ORIENTADORES PARA LA DEFINICION DE LOS PROYECTOS CURRICULARES INSTITUCIONALES

- **Elaboración del Diagnóstico Institucional**
 - a) Demandas y necesidades formativas en el ámbito de influencia.
 - b) Capacidades instaladas: Infraestructura – Recursos – Interacciones institucionales con Escuelas para el Nivel que forma – Proyectos Innovadores – Proyectos compartidos con otros actores del Sistema Educativo
 - c) Registros y Experiencias de Prácticas Docentes
 - De los Docentes de la Institución
 - De los Alumnos practicantes
 - d) Disponibilidad de cargas horarias:
 - Horas Institucionales
 - Horas Curriculares
 - e) Perfiles Docentes
 - Titulación



- Antigüedad
- Desarrollos profesionales/ Actualización/ Innovación

- **Otras Orientaciones:**

- Los proyectos curriculares se ajustarán a los contenidos curriculares del presente Diseño con especial atención en lo que respecta a la orientación y propósitos de la enseñanza.
- El proyecto Curricular incluirá el régimen académico según lo que determine la autoridad educativa.
- El sistema de correlatividades respetará el proceso de aprendizaje por áreas de conocimiento afines. Deberá ser flexible y riguroso. Facilitador de la movilidad de los alumnos hacia el interior de la carrera.
- Los Espacios de Definición Institucional sugeridos en el presente Diseño, se elaborarán por los equipos institucionales. Las sugerencias realizadas atienden a complementar la carrera tanto en la formación general como en la preparación para futuras orientaciones del Profesorado.

ANEXOS: Anexo I: Campo de la Práctica Profesional –

Sugerencias para orientar la construcción de las propuestas didácticas.

Marco Teórico: Implica la explicitación escrita del posicionamiento que justifica teóricamente la propuesta del residente. Se trata de un texto en el que de modo coherente se abordan conceptualizaciones tales como: Educación, Institución Escolar, Sujeto de la Educación, Aprendizaje, Enseñanza, Conocimiento, Currículum, Evaluación, Práctica. Ello se justifica en el marco de la concepción que entiende que la práctica no es un quehacer a-teórico, siempre está, implícita o explícitamente orientado por principios y supuestos de esta naturaleza teórica.

Caracterización de grupo: Remite al texto construido a partir de la información recolecta durante la etapa de observación. Esta información posibilita contextualizar la propuesta de los residentes y diseñar acciones educativas adecuadas o adaptadas a las particularidades del grupo y del contexto específico de enseñanza y aprendizaje.



Dirección General de Educación Superior
La Rioja



Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

Fundamentación de áreas: Implica la elaboración de un texto en el que se hace explícito el enfoque didáctico del área, la concepción epistemológica, se enuncian los diferentes contenidos que serán enseñados y se define la propuesta de evaluación del área seleccionada especificando el tipo y los instrumentos que utilizará para tal fin. Para el caso de **Educación Inicial** se fundamenta la propuesta o unidad didáctica, priorizando el área que actúa como eje de la propuesta.

Planificación: Implica acciones de secuenciación de contenidos conceptuales en una epítome, selección de contenidos procedimentales y actitudinales, formulación de objetivos, descripción de la clase respetando la lógica de la o las estrategias seleccionadas como adecuadas para enseñar los contenidos y lograr los objetivos propuestos, explicitación de consignas, presentación de materiales y recursos didácticos.

Durante la etapa de intervención el residente concreta la propuesta pero también la modifica según sus propias interpretaciones y según las sugerencias y devoluciones planteadas por los docentes que orientan durante el asesoramiento y la observación de clases. De este modo el residente comienza a aproximarse paulatinamente a la instancia de reflexión sobre la práctica., ya que el sentido de la devolución es proporcionar información para mejorar, para ratificar rumbos, para replantear acciones y decisiones, para instalar algunos interrogantes que los movilice a pensar.

REGIMEN DE CORRELATIVIDADES



Dirección General de Educación Superior
La Rioja



Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL

PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL

RÉGIMEN DE CORRELATIVIDADES – 2º AÑO

UNIDADES CURRICULARES	PARA CURSAR		PARA APROBAR
	REGULARIZADA	APROBADA	APROBADA
Historia Argentina y Latinoamericana	<ul style="list-style-type: none">• Didáctica General		<ul style="list-style-type: none">• Didáctica General
Historia y Política de la Educación Argentina	<ul style="list-style-type: none">• Pedagogía• Sociología de la Educación• Historia Argentina y Latinoamericana		<ul style="list-style-type: none">• Pedagogía• Sociología de la Educación• Historia Argentina y Latinoamericana
Taller: Prevención y Cuidado de la Salud	<ul style="list-style-type: none">• Seminario: Problemática		<ul style="list-style-type: none">• Seminario: Problemática



Dirección General de Educación Superior
La Rioja

Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

	contemporánea de la Educación Inicial		contemporánea de la Educación Inicial
Taller: Currículo y Organizadores Escolares	<ul style="list-style-type: none"> • Taller: Lectura y Escritura Académica • Sociología de la Educación • Psicología Educacional • Didáctica General 	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogía 	<ul style="list-style-type: none"> • Métodos y Técnicas de Recolección y Análisis de Información • Instituciones Educativas
Taller: Programación de la Enseñanza y Coordinación de las Actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Lengua y Literatura • Lenguajes Artísticos 	<ul style="list-style-type: none"> • Sujetos de la Educación Inicial I • Problemática Contemporánea de la Educación Inicial 	<ul style="list-style-type: none"> • Métodos y Técnicas de Recolección y Análisis de Información • Instituciones Educativas
Sujetos de la Educación Inicial II	<ul style="list-style-type: none"> • Sujetos de la Educación Inicial I • Psicología Educacional • Pedagogía 	<ul style="list-style-type: none"> • Problemática Contemporánea de la Educación Inicial 	<ul style="list-style-type: none"> • Lengua y Literatura • Sociología de la Educación • Didáctica General • Sujetos de la Educación Inicial I
Didáctica de la Educación Inicial I	<ul style="list-style-type: none"> • Sujeto de la Educación Inicial I • Problemática de la Educación Inicial • Sociología de la Educación 	<ul style="list-style-type: none"> • Psicología Educacional • Pedagogía 	<ul style="list-style-type: none"> • Didáctica General
Lengua y Literatura y su Enseñanza I	<ul style="list-style-type: none"> • Taller: Lectura y Escritura Académica • Didáctica General • Sujetos de la Educación Inicial • Lengua y Literatura • Psicología Educacional I 		<ul style="list-style-type: none"> • Taller: Lectura y Escritura Académica • Didáctica General • Lengua y Literatura • Pedagogía
Matemática y su Enseñanza I	<ul style="list-style-type: none"> • Sujeto de la Educación Inicial I • Problemática Contemporánea de la Educación Inicial 	<ul style="list-style-type: none"> • Didáctica General • Pedagogía 	<ul style="list-style-type: none"> • Sujeto de la Educación Inicial I
Ciencias Naturales y su Enseñanza I	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogía • Didáctica General 		<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogía • Didáctica General



Dirección General de Educación Superior
La Rioja

Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

	<ul style="list-style-type: none"> • Psicología Educacional • Sujetos de la Enseñanza Inicial I • Sociología 		<ul style="list-style-type: none"> • Psicología Educacional • Sujetos de la Enseñanza Inicial I • Sociología
Ciencias Sociales y su Enseñanza I	<ul style="list-style-type: none"> • Problemática Contemporánea de la Educación Inicial 	<ul style="list-style-type: none"> • Didáctica General • 	<ul style="list-style-type: none"> • Sujeto de la Educación Inicial I
Lenguaje Corporal y Plástica Visual	<ul style="list-style-type: none"> • Taller: Lectura y Escritura Académica 	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguajes Artísticos • Problemática Contemporánea de la Educación Inicial I 	<ul style="list-style-type: none"> • Taller: Métodos y Técnicas de Recolección y Análisis de Información • Taller: Instituciones Educativas
Educación Física	<ul style="list-style-type: none"> • Problemática Contemporánea de la Educación Inicial • Didáctica General 	<ul style="list-style-type: none"> • Psicología Educacional • Sujeto de la Educación Inicial I 	<ul style="list-style-type: none"> • Taller: Métodos y Técnicas de Recolección y Análisis de Información • Taller: Instituciones Educativas

PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL RÉGIMEN DE CORRELATIVIDADES – 3º AÑO

UNIDADES CURRICULARES	PARA CURSAR		PARA APROBAR
	REGULARIZADA	APROBADA	APROBADA
Tecnología de la Información y la Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Sujetos de la Educación Inicial I • Seminario: Problemática Contemporánea de la Educación Inicial 	<ul style="list-style-type: none"> • Taller: Lectura y Escritura Académica 	<ul style="list-style-type: none"> • Sujetos de la Educación Inicial I • Seminario: Problemática Contemporánea de la Educación Inicial
Filosofía	<ul style="list-style-type: none"> • Didáctica General • Sujetos de la Educación Inicial I 	<ul style="list-style-type: none"> • Taller: Lectura y Escritura 	<ul style="list-style-type: none"> • Sujetos de la Educación II • Psicología Educacional



Dirección General de Educación Superior
La Rioja

Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

	<ul style="list-style-type: none"> • Sujetos de la Educación Inicial II • Sociología de la Educación • Psicología Educacional 	<ul style="list-style-type: none"> • Académica • Pedagogía • Historia y Política de la Educación Argentina 	<ul style="list-style-type: none"> • Sociología de la Educación
Seminario: Investigación Educativa I	<ul style="list-style-type: none"> • Sujeto de la Educación Inicial II <ul style="list-style-type: none"> ▪ Taller: Coordinación de Grupos de Aprendizaje • Taller: Evaluación de los Aprendizajes 	<ul style="list-style-type: none"> • Taller de lectura y escritura académica • Pedagogía • Sociología de la Educación • Psicología Educacional. • Práctica I • Sujeto de la Educación Inicial I • Seminario problemática contemporánea de Educación Inicial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sujeto de la Educación II • Taller: Coordinación de Grupos de Aprendizaje • Taller: Evaluación de los Aprendizajes
Taller: Coordinación de Grupos de Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Historia y Política de la Educación Argentina • Taller: Prevención y Cuidado de la Salud • Lengua y Literatura y su Enseñanza 	<ul style="list-style-type: none"> • Sujeto de la Educación Inicial II • Sociología de la Educación • Psicología Educacional • Didáctica General 	<ul style="list-style-type: none"> • Taller: Currículo y Organizadores Escolares • Taller: Programación de la Enseñanza y Coordinación de las Actividades
Taller: Evaluación de los Aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> • Matemática y su Enseñanza I • Ciencias Naturales y su Enseñanza I • Ciencias Sociales y su Enseñanza I • Educación Física 	<ul style="list-style-type: none"> • Didáctica de Educación Inicial I • Lenguaje Corporal y Plástica Visual 	<ul style="list-style-type: none"> • Taller: Currículo y Organizadores Escolares • Taller: Programación de la Enseñanza y Coordinación de las Actividades
Didáctica de la Educación Inicial II	<ul style="list-style-type: none"> • Didáctica de la Educación Inicial I • Sujetos de la Educación Inicial II 	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogía • Didáctica General • Psicología Educacional 	<ul style="list-style-type: none"> • Sujetos de la Educación I • Problemática Contemporánea de la Educación Inicial
Lengua y Literatura y su Enseñanza II	<ul style="list-style-type: none"> • Lengua y Literatura y su Enseñanza I • Sujeto de la Educación Inicial II • Taller: Currículo y Organizadores Escolares • Taller: Programación de la Enseñanza y Coordinación de las Actividades 	<ul style="list-style-type: none"> • Taller: Lectura y Escritura Académica • Sujetos de la Educación Inicial I • Psicología Educacional 	<ul style="list-style-type: none"> • Lengua y Literatura y su Enseñanza I • Taller: Métodos y Técnicas de Recolección y Análisis de Información • Taller: Instituciones Educativas
Matemática y su Enseñanza II	<ul style="list-style-type: none"> • Sujeto de la Educación Inicial II • Taller: Currículo y Organizadores Escolares • Taller: Programación de la Enseñanza y Coordinación de las Actividades • Didáctica de la Educación Inicial I 	<ul style="list-style-type: none"> • Matemática y su Enseñanza I • Sujeto de la Educación Inicial I 	<ul style="list-style-type: none"> • Sujeto de la Educación Inicial II • Didáctica de la Educación Inicial I



Dirección General de Educación Superior
La Rioja

**Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial**

Ciencia Naturales y su Enseñanza II	<ul style="list-style-type: none"> • Ciencias Naturales y su Enseñanza I • Taller: Prevención y Cuidados de la Salud 		<ul style="list-style-type: none"> • Ciencias Naturales y su Enseñanza • Taller: Prevención y Cuidados de la Salud
Ciencias Sociales y su Enseñanza II	<ul style="list-style-type: none"> • Ciencias Sociales y su Enseñanza I 	<ul style="list-style-type: none"> • Historia Argentina y Latinoamericana • Historia y Política de Educación Argentina 	<ul style="list-style-type: none"> • Didáctica de la educación Inicial I • Ciencias Sociales y su Enseñanza I
Lenguaje Musical	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje Corporal y Plástica Visual • Didáctica de la Educación Inicial I • Sujetos de la Educación Inicial II 	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguajes Artísticos • Sujetos de la Educación Inicial I • Psicología Educacional 	<ul style="list-style-type: none"> • Problemática Contemporánea de la Educación Inicial
Taller de Juego	<ul style="list-style-type: none"> • Educación Física • Matemática y su Enseñanza I • Lengua y Literatura y su Enseñanza I • Ciencias Naturales y su Enseñanza I • Ciencias Sociales y su Enseñanza I 	<ul style="list-style-type: none"> • Lengua y Literatura • Lenguajes Artísticos • Sujetos de la Educación Inicial I 	<ul style="list-style-type: none"> • Educación Física • Matemática y su Enseñanza I • Lengua y Literatura y su Enseñanza I • Ciencias Naturales y su Enseñanza I • Ciencias Sociales y su Enseñanza
Taller Integrador I	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguajes Artísticos • Problemática Contemporánea de la Educación Inicial • Practica II: taller de Currículo y organizadores escolares • Taller Programación de la Enseñanza y Coordinación de las Actividades 	<ul style="list-style-type: none"> • Sujetos de la Educación Inicial II • Didáctica de la Educación I 	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje Corporal y Plática Visual • Lenguajes Artísticos • Taller Métodos y Técnicas de recolección y Análisis de Información • Seminario: Instituciones Educativas
Taller: Definición Institucional	Sin correlatividad		

PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL

RÉGIMEN DE CORRELATIVIDADES – 4º AÑO



Dirección General de Educación Superior
La Rioja

Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

Para cursar 4º año se requiere tener aprobado 1º y 2º año			
UNIDADES CURRICULARES	PARA CURSAR		PARA APROBAR
	REGULARIZADA	APROBADA	APROBADA
Ética y Formación Ciudadana	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Filosofía 		<ul style="list-style-type: none"> • Filosofía
Seminario: Investigación Educativa II	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Seminario de Investigación educativa I ▪ Prácticas de la enseñanza ▪ Filosofía 	<ul style="list-style-type: none"> • Taller de lectura y escritura académica • Pedagogía • Sociología de la Educación • Psicología Educativa. • Práctica I • Sujetos de la Educación Inicial I • Seminario problemática contemporánea de Educación Inicial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Seminario de investigación educativa I
Residencia Pedagógica: Ateneos Integradores	<ul style="list-style-type: none"> • Tecnología de la Información y la Comunicación • Filosofía • Lenguaje Musical • Taller de Juego • Taller de Definición Institucional 	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación Educativa I • Didáctica de la Educación Inicial II • Lengua y Literatura y su Enseñanza II • Matemática y su Enseñanza II • Ciencias Naturales y su Enseñanza II • Ciencias Sociales y su Enseñanza II • Taller Integrador I 	<ul style="list-style-type: none"> • Taller: Coordinación de Grupos de Aprendizaje • Taller: Evaluación de los Aprendizajes
Taller Integrador II	<ul style="list-style-type: none"> • Lengua y Literatura y su Enseñanza II • Matemática y su Enseñanza II • Ciencias Naturales y su Enseñanza II • Ciencias Sociales y su Enseñanza II 	<ul style="list-style-type: none"> • Taller Integrador I • Didáctica de la Educación Inicial II 	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje Musical • Taller de Juego
Seminario: Definición Institucional	Se requiere tener aprobado 1º y 2º año		
Unidad de Definición Institucional	Se requiere tener aprobado 1º y 2º año		



Dirección General de Educación Superior
La Rioja



Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

INDICE GENERAL



Dirección General de Educación Superior
La Rioja



Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

	PAGINAS
1. MARCO GENERAL	
1.1. MARCO POLITICO NORMATIVO	PAG. 6
2. DISTRIBUCIÓN DE LOS INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE POR ZONA	PAG.12
3. FORMACIÓN DOCENTE PARA LA EDUCACIÓN INICIAL	PAG. 13
3.1. PROPÓSITOS DE LA CARRERA	PAG. 17
4. MARCO REFERENCIAL DEL DISEÑO CURRICULAR	
4.1. INTRODUCCIÓN	PAG. 18
4.2. FUNDAMENTOS TEORICOS	PAG. 19
4.3 CONCEPCIONES EN TORNO A LA PRÁCTICA DOCENTE	
4.3.1. DESAFIOS FORMATIVOS : EL MAESTRO COMO PROFESIONAL DE LA ENSEÑANZA	PAG. 24
5. PRINCIPALES DESEMPEÑOS PROFESIONALES	PAG .30
6. PERFIL DEL EGRESADO DE EDUCACIÓN INICIAL	PAG. 31
7. ESTRUCTURA CURRICULAR	
7.1. CAMPOS DE FORMACIÓN	
7.1 .1. CAMPOS DE FORMACIÓN GENERAL	PAG. 35
7.1.2. CAMPOS DE FORMACIÓN ESPECIFICA	PAG .37
7.1.3. CAMPO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL	PAG .29
7.2. UBICACIÓN UNIDADES CURRICULARES EN EL PLAN DE ESTUDIO - REGIMEN DE CURSADO	PAG. 42
7.3. CUADROS: CARGAS HORARIAS - PRIMER AÑO	PAG .44
7.3. CUADROS: CARGAS HORARIAS - SEGUNDO AÑO	PAG. 45
7.3. CUADROS: CARGAS HORARIAS - TERCER AÑO	PAG .46
7.3. CUADROS: CARGAS HORARIAS - CUARTO AÑO	PAG.47
8. UNIDADES CURRICULARES - PRIMER AÑO -	
TALLER DE LECTURA Y ESCRITURA ACADEMICA	PAG .48
PEDAGOGÍA	PAG .54
DIDÁCTICA GENERAL	PAG .61
SOCIOLOGIA DE LA EDUCACIÓN	PAG .66
PSICOLOGIA EDUCACIONAL	PAG .71
LENGUA Y LITERATURA	PAG .76
SUJETO DE LA EDUCACIÓN INICIAL I	PAG .81
SEMINARIO : PROBLEMÁTICA CONTEMPORANEA DE LA EDUCACIÓN INICIAL	PAG.85
LENGUAJE ARTISTICO	PAG. 88
PRÁCTICA I : TALLER MÉTODO Y TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN	PAG. 95
PRÁCTICA I: SEMINARIO INSTITUCIONES EDUCATIVAS	PAG .97
SEGUNDO AÑO	
HISTORIA ARGENTINA Y LATINOAMERICANA	PAG. 101
HISTORIA Y POLITICA DE LA EDUCACION ARGENTINA	PAG. 107
TALLER: PREVENCIÓN Y CUIDADO DE LA SALUD	PAG .114
SUJETO DE LA EDUCACIÓN INICIAL II	PAG. 118
DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN INICIAL I	PAG. 123
LENGUA Y LITERATURA Y SU ENSEÑANZA I	PAG.127
MATEMÁTICA Y SU ENSEÑANZA I	PAG. 137



Dirección General de Educación Superior
La Rioja



Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial

CIENCIAS NATURALES Y SU ENSEÑANZA I	PAG. 143
CIENCIAS SOCIALES Y SU ENSEÑANZA I	PAG. 148
LENGUAJE CORPORAL Y PLÁSTICA VISUAL	PAG. 153
EDUCACIÓN FÍSICA	PAG. 159
PRÁCTICA II : TALLER CURRICULUM Y ORGANIZADORES ESCOLARES	PAG. 171
PRÁCTICA II: TALLER PROGRAMACION DE LA ENSEÑANZA Y COORDINACION DE LAS ACTIVIDADES	PAG. 174
TERCER AÑO	
TECNOLOGIAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN	PAG. 177
FILOSOFIA	PAG. 184
SEMINARIO: INVESTIGACIÓN EDUCATIVA I	PAG. 190
DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN INICIAL II	PAG. 195
LENGUA Y LITERATURA Y SU ENSEÑANZA II	PAG. 200
MATEMÁTICA Y SU ENSEÑANZA II	PAG.205
CIENCIAS NATURALES Y SU ENSEÑANZA II	PAG.211
CIENCIAS SOCIALES Y SU ENSEÑANZA II	PAG. 215
LENGUAJE MUSICAL	PAG. 220
TALLER DE JUEGO	PAG. 226
TALLER INTEGRADOR I	PAG 230
TALLER DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL	PAG.231
PRÁCTICA DE ENSEÑANZA: TALLER COORDINACIÓN DE GRUPOS DE APRENDIZAJES	PAG. 232
PRÁCTICA DE ENSEÑANZA: TALLER EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	PAG. 235
CUARTO AÑO	
ETICA Y FORMACIÓN CIUDADANA	PAG. 238
SEMINARIO: INVESTIGACIÓN EDUCATIVA II	PAG. 242
TALLER INTEGRADOR II	PAG. 246
SEMINARIO: DEFINICIÓN INSTITUCIONAL	PAG. 247
TALLER: DEFINICIÓN INSTITUCIONAL	PAG. 248
RESIDENCIAS PEDAGOGICAS - ATENEOS INTEGRADORES	PAG.249
TALLERES: REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA- TRABAJO Y ROL DOCENTE	PAG. 251
RESIDENCIAS PEDAGOGICAS	PAG. 254
9. REGIMEN DE CORRELATIVIDADES	PAG. 263



Dirección General de Educación Superior
La Rioja



Diseño Curricular Jurisdiccional
Profesorado de Educación Inicial
