



GOBIERNO DE LA PROVINCIA
MINISTERIO DE EDUCACION
SAN JUAN

10518

RESOLUCION Nº **10518** ME
SAN JUAN, **13 NOV 2015**

VISTO:

La Ley de Educación Nacional (LEN) Nº 26206; La Ley Provincial Nº 7833; La Ley Provincial Nº 1327-H; La Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) Nº 188/2012 y las Resoluciones Ministeriales de la Jurisdicción Nº 2857-ME-2009; Nº 1514-ME-2009 y Nº 3187-ME-11, Y;

CONSIDERANDO:

Que la Ley de Educación Nacional Nº 26.206, establece en el artículo 71 que la Formación Docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promover la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes.

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

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

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

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

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

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

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

Que por su parte, la Jurisdicción aprobó los Diseños Curriculares y el despliegue curricular a través de las Resolución N° 2857-ME-2009; N° 1514-ME-2009 y N° 3187-ME-2011, debiendo de acuerdo a la Resolución N° 188-CFE-2012 en su Anexo I, producir la readecuación de dichos Diseños Curriculares, referido a Formación Docente; la política III: Fortalecimiento del Desarrollo Curricular, Líneas de Acción b; "Actualización de los Diseños Curriculares de la Formación Docente de todos los niveles".

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

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

Que es necesario dictar norma legal Jurisdiccional al respecto.

POR ELLO:


LA MINISTRA DE EDUCACION

RESUELVE:

ARTICULO 1º: APRUÉBASE el Diseño Curricular Jurisdiccional, de la carrera Profesorado de Educación Primaria, que como Anexo I forma parte integrante de la presente Resolución y corresponde al título de Profesor/a de Educación Primaria, según Resolución del Consejo Federal de Educación N° 188-CFE-2012 y la Resolución 1514 -ME-2009.

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

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


PROF. ALICIA SÁNCHEZ GARCÍA DE GARCÍA
MINISTRA DE EDUCACIÓN

ANEXO I

DISEÑO CURRICULAR PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Índice

PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	3
a. Denominación de la carrera: PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	6
b. Título a otorgar: PROFESOR/A DE EDUCACIÓN PRIMARIA	6
c. Duración de la carrera en años académicos:.....	6
d. Carga horaria total de la carrera incluyendo los espacios de definición institucional (expresada en horas cátedra y horas reloj).....	6
e. Condiciones de ingreso.....	6
f. Marco de la Política Educativa Nacional y Provincial para la Formación Docente .	6
f.i. El papel del Estado en las Políticas Educativas y en Formación Docente.....	6
f. ii. Marco normativo.....	13
g. Fundamentación pedagógica de la propuesta curricular	20
g.i. Marco pedagógico referencial.....	20
g.ii. La propuesta curricular.....	23
h. Finalidades formativas de la carrera	26
i. Perfil del egresado	27
j. Organización curricular	27
1. Definición y caracterización de los campos de formación y sus relaciones.....	27
2. Carga horaria por campo (expresada en horas cátedra y horas reloj) y porcentajes relativos.....	29
3. Definición de los formatos curriculares que integran la propuesta.....	29
4. Estructura curricular por año y por campo de formación (unidades curriculares correspondientes a cada año académico y especificación del tipo de formato).....	32
5. Presentación de las Áreas y las Unidades curriculares que componen el Diseño Curricular del Profesorado de Educación Primaria.....	34
I. CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL	34
1º AÑO	37
APORTES DE SOCIOLOGÍA Y ANTROPOLOGÍA A LA EDUCACIÓN.....	37
PSICOLOGÍA EDUCACIONAL.....	39
DIDÁCTICA Y CURRÍCULUM.....	42
TEORÍAS DE LA EDUCACIÓN.....	44
INICIACIÓN A LAS TIC.....	47
2º AÑO	49
HISTORIA SOCIAL ARGENTINA Y LATINOAMERICANA.....	49
ESTADO, SOCIEDAD Y EDUCACIÓN.....	51
FILOSOFÍA Y CONOCIMIENTO.....	54
3º AÑO	56
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA I.....	56
FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA.....	59
COMUNICACIÓN, CULTURA Y TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN.....	61
4º AÑO	64
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA II.....	64
II. CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA	67
SUJETOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA	69
SUJETO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA I.....	69
SUJETO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA II.....	71
ÁREA LENGUA	73
LENGUA Y LITERATURA.....	76
ALFABETIZACIÓN.....	79
DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA.....	81
ÁREA MATEMÁTICA	83

MATEMÁTICA.....	86
DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA I.....	89
DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA II.....	92
ÁREA CIENCIAS NATURALES.....	95
CIENCIAS NATURALES.....	98
DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS NATURALES I.....	100
DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS NATURALES II.....	103
AREA CIENCIAS SOCIALES.....	106
CIENCIAS SOCIALES.....	108
DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES I.....	111
DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES II.....	114
EDUCACIÓN TECNOLÓGICA.....	116
III. CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL.....	120
PRÁCTICA I: Aproximación a las instituciones socioculturales y educativas en diversos contextos.....	126
PRÁCTICA II: La Institución Escolar y las prácticas curriculares en diversos contextos.....	128
PRÁCTICA III: El aula como escenario de las prácticas de enseñanza, de análisis y reflexión.....	131
PRÁCTICA IV: Residencia pedagógica y trabajo docente.....	135
6. Propuestas para las Unidades de Definición Institucional.....	138
6.1. Propuestas de UDI del Campo de la Formación General.....	139
UDI: EDUCACIÓN EN Y PARA LA DIVERSIDAD.....	139
UDI: LAS TÉCNICAS DE ESTUDIO COMO HERRAMIENTAS DE APRENDIZAJE.....	141
6.2. Propuestas de UDI del Campo de la Formación Específica.....	143
UDI: EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL.....	143
UDI: TALLER DE LECTURA Y ESCRITURA.....	146
UDI: EFEMÉRIDES Y ACTOS PATRIOS EN EL AULA.....	148
UDI: PRODUCCIONES DISCURSIVAS.....	151
UDI: TRATAMIENTO Y USO DE SÍMBOLOS PATRIOS EN EL ÁMBITO ESCOLAR.....	153
UDI: EDUCACIÓN EN ARTE.....	154
UDI: ARTE PRECOLOMBINO ANDINO Y REGIONAL.....	156
UDI: MUSEOS, PATRIMONIO Y ARTE.....	158
UDI: EDUCACIÓN RURAL.....	160
UDI: CORRECTO USO DE LA VOZ.....	161
7. Contenidos Transversales.....	163
ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA.....	163
EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL.....	165
EDUCACIÓN RURAL.....	167
EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE.....	170
EDUCACIÓN PERMANENTE DE JÓVENES Y ADULTOS.....	174
8. Programa de Actualización Científico-Académica.....	178
9. Correlatividades.....	179
10. Articulaciones y equivalencias del Diseño Curricular.....	179



10518

RESOLUCIÓN Nº _____ -ME-
SAN JUAN

Equipo Jurisdiccional
Diseño Curricular: Profesorado De Educación Primaria
Coordinación general
Directora de Educación Superior
Lic. Josefa Sandra Molina
Coordinación de Adecuaciones Curriculares
Susana Aguilar
Equipo técnico
Susana Elizondo

A- INSTANCIA DE TRABAJO INTERINSTITUCIONAL

ISDF Esc. Normal Superior Sarmiento

Gallardo, Adriana del Valle
Rodríguez, Ghilda
Canga, Carlos
Llitas, María Antonia
Torres, Liliana
Traverso, María Cristina
Ozán, Rosa

ISDF Esc. Normal Superior Gral. San Martín

De los Ríos, Claudia
Cabrerá, Liliana
Belli, Rossana
Flores, Elsa Mercedes
Galván, María Irma
Gordillo, Alejandra Mónica
Quiroga, Elena Nancy
Heredia, Analía

ISDF Esc. Normal Sup. Manuel Belgrano

Heredia, Dora
Castro, Lidia Arcelia
Chacoma, Mónica Sonia
Carbajal, María Cecilia
Salvá, María del Carmen
Puchetta, Analía Deolinda
Miralles, Nelly Marta

ISDF San Buenaventura

Muñoz, Susana
Pizarro, Andrea Elizabeth
Moral, Eduardo

ISDF Esc. Normal Sup. Fray Justo Sta. María de Oro

Silva, Mirtha Alida
Aballay, Graciela Bibiana
Cano, Emilse Ascención
Manrique, Luisa Juana
Pezzini, Ana Valeria

ISDF Col. Sup. N° 1 Fuerza Aérea Argentina

Martín, Dora Graciela
Eflas, Claudia Beatriz
Chirino, Adriana
Ferro, Judit

ISDF Santa María

Massaccesi, Adriana
Villegas, Adriana
Carrascosa, José Antonio
Rodríguez, Myriam
Fracá, Carina Silvia
Pelizzari, Silvia

ISDF ISPE Domingo Faustino Sarmiento

Guevara, Carlos
Sánchez, Graciela Esther
Páez, Telma Lorena
Porra, Valeria
Rodríguez, Néilda Patricia

UDAP: Alejandra Sampaolosi

Lectura final:
Vives, Mónica del Valle

B- INSTANCIA DE REVISIÓN DE ESPECIALISTAS

I. CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

Grupo 1: Historia Social Argentina y Latinoamericana; Aportes de Sociología y Antropología a la Educación; Estado, Sociedad y Educación

COORDINADOR: Vega Riveros, Arturo

INTEGRANTES

Cortéz, Enrique

Heras, María del Carmen

Grupo 2: Didáctica y Currículum; Teorías de la Educación

COORDINADOR: Miralles, Nelly Marta

INTEGRANTES

García, Liliانا

Posse, Hortencia Nancy

Puchetta, Analía

Grupo 3: Filosofía y Conocimiento; Formación Ética y Ciudadana

COORDINADOR: Rusansky, Silvia Judith

INTEGRANTES

Frezza, Nelly

Maratta, María Inés

Massaccesi, Adriana

Petta, Mónica

Ponce, Analía

Grupo 4: Psicología educacional.

COORDINADOR: Ferres, Mónica Alejandra

INTEGRANTES

Maggio López, Natalia Andrea

Porres, Mónica Alejandra

Rodríguez Manzanares, Myriam Elvira

Sepúlveda, Virginia Fabiana

Vega Balderramo, Fernanda

Wetten, Fany Georgina

Grupo 5: Iniciación a las TIC; Comunicación, Cultura y TIC

COORDINADOR: Yornet, Vanesa

INTEGRANTES

Leonardelli, Verónica

Vargas, Estela

Grupo 6: Investigación educativa I;

Investigación educativa II

COORDINADOR: Pelizzari, Silvia

INTEGRANTES

Aguilar, Susana

Villegas, Adriana

II. CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

Grupo 1: Sujeto de la Educación Primaria I;

Sujeto de la Educación Primaria II

COORDINADOR: Ferres, Mónica Alejandra

INTEGRANTES

Maggio López, Natalia Andrea

Porres, Mónica Alejandra

Rodríguez Manzanares, Myriam Elvira

Sepúlveda, Virginia Fabiana

Vega Balderramo, Fernanda

Wetten, Fany Georgina

Grupo 2: Área Lengua

COORDINADOR: López, Fabiana Alejandra

INTEGRANTES

Arnau, María Pía

Maggio, María Eugenia

Palou, Cecilia

Pinto, Viviana Mabel

Tejada, Ariadna

Tejada, Rosa

Vives, Mónica del Valle

Grupo 3: Área Matemática

COORDINADOR: Huamán, Elena

INTEGRANTES

Balmaceda, Irma

Barrado, Patricia Rosanna

Doña, Susana

Grupo 4: Área Ciencias Naturales

COORDINADOR: Barros, Mario Alfredo

Figuerola, Mercedes Ruth

Lobarbo, Mariela

Martín, María Mónica

Grupo 5: Área Ciencias Sociales

COORDINADOR: Cuello, Manuel Alejandro

INTEGRANTES

Alleghy, Richard

Bartol, María Claudia

Espejo, Osvaldo

Guzmán, Eugenia Elena

Paci, Teresa

Plaza Videla, Joana Laura

Grupo 6: Educación Tecnológica

COORDINADOR: Morales, José Eduardo

INTEGRANTES

Gimeno, Silvina

Guevara, Carlos

Mas, Alicia Marina

Svriz, Natalia Benita



GOBIERNO DE LA PROVINCIA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SAN JUAN

10518

RESOLUCIÓN Nº _____ -ME-
SAN JUAN

III. CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL

COORDINADOR: Myriam Rodriguez

INTEGRANTES

Eliás, Claudia Beatriz
García, Sonia
Gordillo, Alejandra
Miralles, Nelly Marta
Ozán, Rosa
Puchetta, Analía

CONTENIDOS TRANSVERSALES

Alfabetización Académica

López, Fabiana

Tejada, Ariadna

Educación Sexual Integral

Aravena, Estela Beatriz Del Valle

de los Ríos, Claudia

Díaz Alonso, María Inés

Martín, María Mónica

Massaccesi, Adriana

Páez Rubia, María Cristina

Puchetta, Analía Deolinda

Educación Rural

Posse, Hortencia Nancy

Educación Intercultural Bilingüe

Aguilar, Susana (Revisión)

Educación Permanente De Jóvenes y Adultos:

Gallardo, Martha

PROPUESTAS DE UDI

UDI: Educación en y para la Diversidad

Ozán, Rosa

UDI: Las técnicas de estudio como herramientas de aprendizaje.

Eliás, Claudia Beatriz

UDI: Educación Sexual Integral

Aravena, Estela Beatriz Del Valle

De Los Ríos, Claudia

Díaz Alonso, María Inés

Martín, María Mónica

Massaccesi, Adriana

Páez Rubia, María Cristina

Puchetta, Analía Deolinda

UDI: Taller de Lectura y Escritura

Puchulu, Magdalena

UDI: Efemérides y Actos patrios en el aula

Rodríguez Manzanares, Myriam

UDI: Producciones Discursivas

Rusansky, Silvia Judith

UDI: Tratamiento y uso de Símbolos patrios en el ámbito escolar

Lloveras, María Inés

UDI: Educación en Arte

Ferrero, Cristina

Balderramo, Daniel

UDI: Museos, patrimonio y arte

Goya, Ivana

UDI: Arte Precolombino Andino y Regional

Riveros, Gabriela

UDI: Educación rural

Muñoz, Susana

UDI: Correcto uso de la voz

Danesin, Doriana

ANEXO I

PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

a. Denominación de la carrera: PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

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

c. Duración de la carrera en años académicos:

La carrera Profesorado de Educación Primaria se desarrolla en 4 (cuatro) años de Educación Superior, con un total de 2652 horas reloj. La Jurisdicción establece hasta un máximo del 10% de la carga horaria total para la instancia de Definición Institucional.

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

d. Carga horaria total de la carrera incluyendo los espacios de definición institucional (expresada en horas cátedra y horas reloj)

Total de horas	Profesorado de Educación Primaria		
	Áulicas	Reloj	%
	3978	2652	100 %

e. Condiciones de ingreso.

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

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

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

f.i. El papel del Estado en las Políticas Educativas y en Formación Docente¹

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



GOBIERNO DE LA PROVINCIA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SAN JUAN

10518

RESOLUCIÓN Nº _____ -ME-
SAN JUAN

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

Del Estado de Bienestar al Estado Neoliberal

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

En nuestro país, a mediados del siglo veinte, fuimos capaces de construir un Estado que desplegó políticas sociales vinculadas a la idea de universalización de los derechos ciudadanos (aunque dicho propósito no se logró en toda su dimensión). Esta etapa histórica que, bajo el influjo de un decidido intervencionismo de Estado, ligado a la emergencia de sectores sociales populares; asumió la denominación de Estado de bienestar por su profundo sentido social y significó una cualitativa superación de situaciones que, tanto en el ámbito de la vida social como de la educación, habían dejado su sello de exclusión sobre vastos sectores de la sociedad desde finales del siglo XIX. En lo concerniente al ámbito de las políticas educativas, las líneas rectoras de la educación nacional rubricaron un modelo educativo tradicional con un marcado carácter pedagógico positivista con sus diversas manifestaciones tales como conductismo, enciclopedismo, transmisionismo, estructura piramidal del Sistema Educativo Tradicional con su carácter selectivo entre otras. El surgimiento del Estado de Bienestar en Argentina se dio en un momento en el que una nueva correlación de fuerzas advino en la escena política y social y fue capaz de lograr la inclusión de estos grupos históricamente relegados por la configuración estatal que le

antecedió. Así, las políticas educativas aparejaron una decidida ampliación de la cobertura escolar, una ambiciosa política de obras públicas, la construcción de nuevos edificios escolares que tuvieron un significativo impacto en términos de la democratización de la educación y de sus potencialidades de incidir sobre la movilidad social ascendente.

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

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

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

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

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

El propósito explícito fue "erradicar la subversión", hecho que justificó la búsqueda implícita y permanente de la desideologización y legitimación de los métodos utilizados para tal fin. Para lograr este cometido la política educativa dejó asentado que la función de los docentes consistía en "transmitir" los conocimientos que el gobierno militar creía pertinente. De este modo, se produjo un progresivo





GOBIERNO DE LA PROVINCIA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SAN JUAN

10518

RESOLUCIÓN Nº _____ -ME-
SAN JUAN

vaciamiento de contenido y la sustitución deliberada de ciertos saberes por otros funcionales a los intereses del régimen.

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

La Formación Docente en la Historia

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

En el país, la experiencia de transformar las instituciones educativas solamente por la vía de cambios de planes de estudio, de normativas o de "formatos institucionales y/o curriculares", ha sido en muchas ocasiones una constante. Muchas veces estos cambios fueron realizados de manera verticalista dejando de lado la participación de los sujetos involucrados en la cotidianeidad de los procesos educativos. La terclerización de la Formación Docente, hacia finales de los sesenta, fue la respuesta a una necesidad que se saldó con un aumento de años de estudios, al tiempo que se continuó abrevando pedagógicamente en los mismos supuestos epistemológicos y no significaron una superación de la compartimentalización del conocimiento, la rigidez y la disociación teoría-práctica del modelo positivista imperante desde tiempos decimonónicos.

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

Derechos como individuales.

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

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

Por la Resolución CFE- 24/07 se aprobaron los Lineamientos Cuticulares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Se ha trabajado y se sigue trabajando a nivel nacional, regional y jurisdiccional en procesos de construcción de los Diseños Curriculares, sobre la base de los citados lineamientos y las realidades y experiencias regionales y provinciales de carácter participativo y pluralista, en los que los docentes de los diferentes institutos han podido discutir y generar los acuerdos y consensos necesarios para las formulaciones de los Diseños Curriculares para los Institutos formadores de la Jurisdicción. En este marco, la Provincia se abocó a encarar dichos procesos atendiendo simultáneamente, desde una perspectiva integral, tanto el desarrollo institucional y curricular, sus fundamentos lógicos y epistemológicos, como las condiciones institucionales y del trabajo docente y de los alumnos de los ISFD.

Democratización de los ISFD

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

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

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

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

Hacia una Concepción Integral de la Formación

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

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

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

Al concebir la Formación Continua y el Desarrollo Profesional, como una actividad permanente, articulada con la práctica concreta de los docentes y orientada a responder a las necesidades del profesorado y a sus contextos de actuación, surge la posibilidad de institucionalización de una noción

integral de la formación en la que formación inicial, en servicio e investigación se imbrican dialécticamente y aparecen indisolublemente relacionadas entre sí formando parte del puesto de trabajo de los educadores del nivel superior.





GOBIERNO DE LA PROVINCIA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SAN JUAN

10518

RESOLUCIÓN Nº _____ -ME-
SAN JUAN

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

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

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

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

f. ii. Marco normativo

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

La Formación docente se encuentra enmarcada en los lineamientos de la política nacional de formación docente que surgen a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 (L.E.N.), la creación del Instituto de Nacional de Formación Docente y las definiciones de la política educativa de orden jurisdiccional vinculadas a este tema (Ley 6755-06 y sus rectificatorias, Ley 6770-06 y la Ley 7833-07 de adecuación a la Ley de Educación Nacional).


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

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

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

La misma Ley de Educación establece, en su art. 71, que la formación docente "tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as". Es parte constitutiva del nivel de Educación Superior y tiene como funciones, entre otras, la formación docente inicial, la formación docente continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa (L.E.N., art 72).

La formación de los docentes es un proceso permanente, que acompaña todo el desarrollo de la vida profesional. En particular, la formación docente inicial se concibe como una de las oportunidades que brinda la educación para "desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas y promover en cada una de ellas la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común" (L.E.N., artículo 8). Posee una importancia sustantiva, generando las bases para la intervención estratégica, en su dimensión política, socio-cultural y pedagógica, en las escuelas y en la enseñanza en las aulas.





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

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

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

Por su parte, la Res. CFE N° 188/12 diseña y aprueba el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016 en el cual se expresan necesidades e intereses colectivos para el mejoramiento de la calidad de la educación nacional. Estas tareas implican el fortalecimiento de la Formación Docente a partir de una reflexión permanente, que contribuya a superarse a sí misma, a constituir formas innovadoras para el abordaje de las problemáticas escolares y a mejorar las condiciones educativas para los estudiantes, los profesores y las instituciones en su conjunto. Entre sus objetivos se detiene específicamente en los recursos TIC, cuando afirma en la Política VI, Consolidar La Formación Pedagógica con Recursos Digitales, que se debe "Formar a los formadores y los futuros docentes en la inclusión de recursos tecnológicos en sus prácticas pedagógicas, ofreciéndoles un espacio virtual como soporte de sus acciones y potenciar esta formación integrándolos en una red virtual de formación docente".

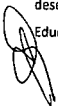
En la práctica, los diseños curriculares no alcanzan por sí mismos para sostener los procesos y resultados de la formación; por ello, es necesario considerar las dinámicas y los contextos institucionales y organizacionales que posibilitan y dinamizan su desarrollo. La misma Res. 24/07 establece que "la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

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

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

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

La función principal del Sistema de Formación Docente es contribuir a la mejora general de la educación argentina y sus propósitos específicos son brindar la formación inicial y continua a los agentes que se desempeñan en el sistema educativo, en el marco de las políticas educativas que establece la Ley de Educación Nacional, y favorecer la producción de saberes sobre la enseñanza, la formación y el trabajo





GOBIERNO DE LA PROVINCIA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SAN JUAN

10518

RESOLUCIÓN Nº _____ -ME-
SAN JUAN

docente, teniendo en cuenta que la tarea sustantiva de la profesión requiere conocimientos específicos y especializados que contemplen la complejidad del desempeño docente. Las funciones básicas asignadas al sistema formador en la LEN refieren a la Formación Inicial, la Formación docente continua, el Apoyo pedagógico a las escuelas y la Investigación (Res. CFE Nº 30 /07).

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

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

En una primera instancia, el proceso de renovación curricular de la Formación Docente buscó superar la fragmentación existente en el Sistema Formador nacional con el fin de unificar las propuestas formadoras y favorecer la movilidad de los estudiantes dentro del sistema. Las Resoluciones del Consejo Federal de Educación que reflejan los de acuerdos federales en relación al desarrollo curricular son Res. CFE Nº 24/07, 74/08 y 83/09.

Los Lineamientos Curriculares Nacionales (Res. CFE Nº24/07), se fundan en los principios, derechos y garantías definidos en la Ley de Educación Nacional, concibiendo a "la educación y el conocimiento como un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado" y como "una prioridad nacional que se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación", garantizando "el acceso de todos los ciudadanos a la información y al conocimiento como instrumentos centrales de la participación en un proceso de desarrollo con crecimiento económico y justicia social" (L.E.N., artículos 2,3 y 7).

La misma Ley de Educación establece, en su art. 71, que la formación docente "tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más

justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as". Es parte constitutiva del nivel de Educación Superior y tiene como funciones, entre otras, la formación docente inicial, la formación docente continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa (L.E.N., art 72).

La formación de los docentes es un proceso permanente, que acompaña todo el desarrollo de la vida profesional. En particular, la formación docente inicial se concibe como una de las oportunidades que brinda la educación para "desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas y promover en cada una de ellas la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común" (L.E.N., artículo 8). Posee una importancia sustantiva, generando las bases para la intervención estratégica, en su dimensión política, socio-cultural y pedagógica, en las escuelas y en la enseñanza en las aulas.

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

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

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

Por su parte, la Res. CFE N° 188/12 diseña y aprueba el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016 en el cual se expresan necesidades e intereses colectivos para el mejoramiento de la calidad de la educación nacional. Estas tareas implican el fortalecimiento de la Formación Docente a partir de una reflexión permanente, que contribuya a superarse a sí misma, a





GOBIERNO DE LA PROVINCIA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SAN JUAN

10518

RESOLUCIÓN Nº _____-ME-
SAN JUAN

constituir formas innovadoras para el abordaje de las problemáticas escolares y a mejorar las condiciones educativas para los estudiantes, los profesores y las instituciones en su conjunto. Entre sus objetivos se detiene específicamente en los recursos TIC, cuando afirma en la Política VI, Consolidar La Formación Pedagógica con Recursos Digitales, que se debe "Formar a los formadores y los futuros docentes en la inclusión de recursos tecnológicos en sus prácticas pedagógicas, ofreciéndoles un espacio virtual como soporte de sus acciones y potenciar esta formación integrándolos en una red virtual de formación docente".

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

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

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

jurisdiccional precedente, Res N° 1514 y 1515-ME-2009 y la Res. 2857-ME 2009 de aprobación de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales para los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria.

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

g. Fundamentación pedagógica de la propuesta curricular.

g.i. Marco pedagógico referencial

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

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

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

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



GOBIERNO DE LA PROVINCIA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SAN JUAN

10518

RESOLUCIÓN Nº _____-ME-
SAN JUAN

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

En la enseñanza se establece un vínculo pedagógico con un sujeto que aprende. Aprender es un derecho y un deber que compromete al sujeto en su totalidad. Se aprende a partir de la necesidad, la curiosidad, cuando se generan el deseo de saber y de aprender. El **aprendizaje** es un proceso de transformación sucesiva del que aprende, como una actividad compleja de apropiación y producción de nuevos significados y sentidos, desarrollada en la trama inescindible de procesos corporales y mentales, emocionales y cognitivos, que se producen en el seno de un funcionamiento intersubjetivo³. En toda situación de aprendizaje, el estudiante pone en juego sus saberes cotidianos, sentidos y representaciones acerca de lo que significa aprender, que influyen en la valoración que hace de sí mismo y que tienen efectos duraderos y resistentes al cambio por haber sido incorporados en procesos de socialización en su historia escolar.

Las instituciones formadoras de docentes, se constituyen en el espacio de reflexión sobre los saberes, las prácticas de enseñanza y aprendizaje y la reconstrucción permanente de la identidad docente. Un lugar desde donde construir visiones, miradas y horizontes para el trabajo de enseñar a los sujetos en los diferentes ámbitos educativos. Allí confluyen, entre otros actores, docentes y estudiantes con capitales culturales, condiciones materiales y simbólicas e identidades propias, en permanente construcción⁴.

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

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

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

³ Res. CFE N° 24/2007. Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. ME.INFD.
Ministerio de Cultura y Educación. Diseño Curricular del Profesorado de Educación Primaria. Gobierno de la Provincia de La Pampa.


propósito educativo y sus aportes a la práctica docente, tales como asignaturas, seminarios, talleres, trabajos de campo.

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

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

En esta dirección, la Jurisdicción a través de la Disposición N° 023-DES-2010 estableció las condiciones de acreditación, vigentes para todos los ISFD, a saber: **Acreditación como alumno promocional sin examen final**; **Acreditación como alumno regular con examen final** y **Acreditación como alumno libre**. Estas condiciones están sujetas a posibles adaptaciones considerando los diferentes formatos establecidos en el presente Diseño Curricular y al Reglamento Académico Marco Jurisdiccional y a los Reglamentos Académicos Instituciones.

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





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

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

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

g.ii. La propuesta curricular

La conceptualización de **currículum** es amplia y compleja, tiene un carácter teórico y práctico y comprende instancias de diseño, desarrollo y evaluación. Si bien en torno al currículum existe multiplicidad de debates, producciones y significados, compartimos el planteo de Alicia de Alba³, quien sostiene que currículo es:

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

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

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

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

De Alba, A (1995). *Currículum, crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- **Dimensión social amplia:** el conjunto de las múltiples determinaciones que conforman la totalidad social (cultural, política, económica, social e ideológica) en la cual los procesos educativos están implicados. En ella se observan diferentes aspectos de la realidad:
 - **cultural:** el currículum contiene rasgos de la cultura dominante al tiempo que rasgos opuestos que ofrecen resistencias.
 - **político:** es un proyecto político en tanto requiere una práctica humana, acciones con sentido dirigidas a fines sociales específicos.
 - **social:** en las sociedades complejas interactúan diversos grupos y sectores sociales e intervienen en un proyecto social amplio, que en ocasiones confronta con otros proyectos sociales.
 - **económico:** se refiere la distribución y optimización de los recursos en función de los objetivos de la política educativa.
 - **Ideológico:** contiene las formulaciones básicas del pensamiento individual y colectivo, que tienden a justificar las prácticas curriculares.
- **Dimensión institucional:** se expresa en las instituciones educativas a través de mediaciones, la organización de tiempos y espacios, los contenidos, las relaciones de trabajo, la administración que acompañan a la gestión curricular integral.
- **Dimensión didáctico-álulca:** implica el espacio de encuentro, desarrollo y concreción cotidiana de la propuesta curricular y se visualiza a través de las relaciones entre docente, alumnos y contenidos, los procesos grupales, programas y evaluaciones.

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

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

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





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

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

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

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

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

En la reconstrucción de la propuesta curricular se trató de articular, desde la primera instancia de trabajo institucional, tanto la dimensión horizontal - que hace referencia al alcance (amplitud y profundidad de los contenidos) y a la integración (relaciones horizontales existentes entre los distintos tipos y campos de conocimientos y experiencias de cada año), como la dimensión vertical - que refiere a la selección, secuenciación y organización de los contenidos, en las unidades curriculares a lo largo del proyecto formativo⁶.

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

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

h. Finalidades formativas de la carrera

- Brindar a los futuros docentes de Educación Primaria una formación pedagógica integral que les permita indagar, analizar y comprender las problemáticas educativas vinculadas con su práctica profesional y favorecer el ejercicio de su tarea como trabajador, transmisor, recreador y productor de cultura.
- Concebir la formación docente como una práctica social transformadora, que se funda en valores democráticos y que revaloriza el conocimiento como herramienta necesaria para transformar y comprender la realidad.
- Valorar la centralidad de la enseñanza como función sustantiva del docente y desarrollar una relación con el conocimiento que promueva la reflexión crítica, la producción de saberes en relación con la práctica profesional y la toma de decisiones sustentada en dichas conceptualizaciones.
- Favorecer la indagación de las problemáticas del contexto educativo desde las dimensiones socio- cultural, político, económico y legal, asumiendo un posicionamiento y compromiso ético con la sociedad, la institución escolar y la tarea docente.
- Comprender la vida escolar como parte de la realidad social, facilitando la construcción de la subjetividad e identidad de los sujetos sociales en relación con sus realidades históricas, regionales, culturales y medioambientales.
- Brindar elementos que permitan problematizar la propia representación sobre la niñez y las nuevas infancias en el mundo contemporáneo.
- Enriquecer desde la diversidad la experiencia cultural de los futuros docentes, para que puedan posteriormente ampliar las experiencias educativas de sus alumnos y desarrollar procesos de sensibilización teniendo en cuenta la variedad de situaciones.
- Promover una formación científica tecnológica que incorpore los avances que se producen en los distintos campos del conocimiento.
- Favorecer el desarrollo de la Alfabetización académica para el procesamiento y la producción del lenguaje escrito a partir de la interacción con la cultura letrada disciplinar y la comprensión y producción escrita como medio para aprehender y trasponer los contenidos de las disciplinas.
- Estimular procesos que impulsen la cooperación y conformación de redes interinstitucionales, el trabajo en grupo y la responsabilidad, propiciando la formación de ciudadanos y profesionales conscientes de sus deberes y derechos, dispuestos y capacitados para participar en la solución de los problemas áulicos, institucionales y comunitarios diversos.





i. Perfil del egresado.

A través del presente curriculum se pretende formar profesionales docentes con capacidad de:

- Asumir la profesión docente como una práctica de promoción humana y de transformación social sustentada en valores democráticos, que promueva la construcción de saberes en su relación con la práctica profesional y la toma de decisiones fundamentadas teóricamente.
- Reconocer la formación docente como un proceso continuo, que supone el desarrollo profesional y la actualización permanente de los marcos teóricos y metodológicos de referencia.
- Construir una identidad profesional docente, fundada en la autonomía profesional, el trabajo colaborativo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de todos los niños/as, comprometido con la realidad socio-histórico cultural en la que está inserto.
- Comprender y atender el sujeto de la educación primaria, a quien va dirigida la enseñanza, en sus dimensiones subjetivas, psicológicas, cognitivas, afectivas y socio-culturales.
- Analizar la realidad y las características de los destinatarios y diseñar propuestas pedagógicas que tengan en cuenta la diversidad y heterogeneidad de sujetos y contextos, promoviendo la inclusión de los educandos.
- Desarrollar la investigación y la innovación educativa, vinculadas con las tareas de enseñanza, la experimentación y sistematización de propuestas, y las capacidades comunicativas relacionadas a la producción y difusión, que aporten a la reflexión sobre la práctica y a la renovación de las experiencias escolares.
- Seleccionar y utilizar las nuevas tecnologías de manera contextualizada, como una alternativa válida para la apropiación de saberes, potenciadoras de la enseñanza, comprendiendo la responsabilidad que implica el uso social de las mismas.

j. Organización curricular

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

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

- **Formación general:** dirigida a desarrollar una sólida formación humanística y al dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, y a la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socio- culturales diferentes.

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

disciplinarias que, con diversos principios de articulación, conforman las nuevas regiones del conocimiento integrado.

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

La incorporación de las Nuevas Tecnologías Educativas y las Tecnologías de la Comunicación y la Información implica la apropiación de las mismas a través del uso de las herramientas apropiadas para el desempeño profesional tanto en las actividades formadoras como en las prácticas de desempeño docente.

- **Formación específica:** dirigida 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 de los alumnos a nivel individual y colectivo, en la Educación Primaria. Asimismo, deberá atender al análisis, formulación y desarrollo de conocimientos y estrategias de acción profesional para el Nivel Primario.
- **Formación en la práctica profesional:** orientada al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas, a través de la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos.

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

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





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

CAMPO DE FORMACIÓN	Carga horaria		Porcentajes relativos (%)
	Horas áulicas	Horas reloj	
Campo de Formación General	1056	704	26,55 %
Campo de Formación Específica	1996	1331	50,17 %
Campo de Formación en la Práctica Profesional	798	532	20,06 %
Espacios de Definición Institucional EDI (fuera de campo)	128	85	3,22%
Total de horas	3978	2652	100 %

3. Definición de los formatos curriculares que integran la propuesta

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

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

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

Materias o asignaturas

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

Seminarios

Son instancias académicas de estudio de problemas relevantes para la formación profesional. Incluyen la reflexión crítica de las concepciones o supuestos previos sobre tales problemas, que los estudiantes tienen incorporados como resultado de su propia experiencia, para luego profundizar su comprensión a través de la lectura y el debate de materiales bibliográficos o de investigación. Estas unidades permiten el cuestionamiento del 'pensamiento práctico' y ejercitan en el trabajo reflexivo y en el manejo de literatura específica, como usuarios activos de la producción del conocimiento.

Talleres

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

Trabajos de campo

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

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

Prácticas docentes

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

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



Unidades curriculares opcionales

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

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

Programa de actualización científico-académica

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

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

Prueba de suficiencia de TIC

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

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

Los dispositivos pedagógicos de formación deberán ser revisados y renovados críticamente. Las modalidades de trabajo independiente, de investigación documental, de uso de instrumentos informáticos, la elaboración de informes escritos, los trabajos con tablas y bases de datos, la elaboración de planes de acción en tiempos determinados con elección de alternativas, de ejercicios de expresión y comunicación oral, los trabajos de campo, entre otros, son aún muy escasos. Ellos brindan la posibilidad de desarrollar la autonomía de pensamiento y métodos de trabajo intelectual necesarios para el

desarrollo profesional y deberían ser sistemáticamente ejercitados, contribuyendo, así también, a disminuir las brechas resultantes de las desigualdades en el capital cultural de los estudiantes.

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

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

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

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

La información referida a la estructura y organización curricular se presenta organizada en diferentes cuadros a continuación.

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

Carga horaria por año académico (Hs cátedra)		Carga horaria por campo formativo (Hs. Cátedra)			
		F.G.	F.E.	F.P.P.	UDI fuera de Campo
1°		448	644*	116**	
2°		288	644*	160**	
3°		256	644*	194**	
4°		64	64	328**	128
Total carrera	3978	1066	1996*	798**	128
Porcentaje	100%	26,55 %	50,17 %	20,06 %	3,22 %

* Incluye 20 hs. cátedra por U.C. para actividades formativas que realizará el estudiante fuera del aula del ISFD.

** Conforme Res. CE N°24/2007, Cap. V, Pto 6, item B4: Prácticas docentes.

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

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



GOBIERNO DE LA PROVINCIA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SAN JUAN

10518

RESOLUCIÓN Nº _____ -ME-
SAN JUAN

Cantidad de UC por año	
	Total
1*	11
2*	09
3*	09
4*	5
Total	34

Cantidad UC por año y por campo				
F.G.	F.E.	F.P.P.	UDI fuera de Campo	
5	5	1	0	
3	5	1	0	
3	5	1	0	
1	1	1	2	
12	16	4	2	

Cantidad UC por año y régimen de cursada	
Anuales	Cuatr.
2	9
1	8
1	8
1	4
5	29

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

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

CARRERA	CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL		CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA		CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL		EDI FUERA DE CAMPO	
1	DIDÁCTICA Y CURRÍCULUM Asignatura. 128hs.		MATEMÁTICA Asignatura. 148hs	LENGUA Y LITERATURA Asignatura. 148hs.	PRÁCTICA I Prácticas docentes Total 116 hs (En campo:29 hs)			
	APORTES DE SOCIOLOGÍA Y ANTROPOLOGÍA A LA EDUCACIÓN Módulo. 96hs	TEORÍAS DE LA EDUCACIÓN Asignatura. 96hs	CIENCIAS NATURALES Asignatura. 116hs.	CIENCIAS SOCIALES Asignatura. 116hs				
	PSICOLOGÍA EDUCACIONAL Asignatura. 96hs.	INICIACIÓN A LAS TIC Prueba de suficiencia/Taller. 32 hs		SUJETO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA I Asignatura. 116hs.				
					PRÁCTICA II Prácticas docentes Total 160 hs (En campo 32hs)			
2	HISTORIA SOCIAL ARGENTINA Y LATINOAMERICANA Asignatura. 96hs.	ESTADO, SOCIEDAD Y EDUCACIÓN Módulo. 96hs.	ALFABETIZACIÓN Asignatura. 148hs.	DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA I Asignatura. 148hs.				
		FILOSOFÍA Y CONOCIMIENTO Asignatura. 96hs.	DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES I Asignatura. 116hs	DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS NATURALES I Asignatura. 116hs				
			SUJETO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA II Asignatura. 116hs.					
3					PRÁCTICA III Prácticas docentes, 128hs Total 194 hs (En campo:66 hs)			
	INVESTIGACIÓN EDUCATIVA I Seminario. 96hs.	FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA Asignatura. 96hs.	DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA II Asignatura. 148hs.	DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA Asignatura. 148hs.				
		COMUNICACIÓN, CULTURA Y TIC Módulo. 64hs.	DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS NATURALES II Asignatura. 116hs.	DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES II Asignatura. 116hs.				
4			EDUCACIÓN TECNOLÓGICA Asignatura. 116hs.		PRÁCTICA IV Residencia pedagógica Total 328 hs. (En campo:200 hs)			
	INVESTIGACIÓN EDUCATIVA II Seminario. 64hs.			UDI II (CFE) Taller. 64 hs			UDI I Taller. 64hs	UDI III Taller. 64hs

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

Referencias: UC Anuales UC cuatrimestrales

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

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

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

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

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

I. CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

Marco explicativo

En el marco del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente, la Resolución CFE N° 188/12 plantea como línea de acción dentro del Fortalecimiento del desarrollo curricular, la "Actualización de los diseños curriculares de la formación docente de todos los niveles". En función de esto se procede a la elaboración de las adecuaciones en el Campo de la Formación General.

Como se sostiene en los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Res. CFE N° 24/07), este "se orienta 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



GOBIERNO DE LA PROVINCIA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SAN JUAN

10518

RESOLUCIÓN Nº _____-ME-
SAN JUAN

análisis de los distintos contextos socio-educacionales y toda una gama de decisiones de enseñanza". (LCN, 2007, párrafo 34).

La propuesta en vigencia del Campo de la Formación General se formula a partir de los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, teniendo en cuenta las recomendaciones para la elaboración de los Diseños Curriculares de la Formación Docente, elaboradas y difundidas por el INFD, Diseños Curriculares vigentes, experiencias y saberes producidos en los Institutos de Formación Docente, las evaluaciones realizadas desde su implementación.

Tal como quedó expresado, dichos materiales curriculares constituyeron y conforman un punto de partida, a la hora de abrir el debate regional y jurisdiccional, planteando un abanico de posibilidades, que progresivamente permite seleccionar y redefinir de modo participativo, reflexivo, pertinente y acorde a las condiciones locales la transformación deseada para nuestros profesorados. Se contemplan criterios y modalidades de articulación que permitieron diseñar una propuesta en la que se integran enfoques epistemológicos, perspectivas, modalidades y tiempos, en vinculación con el Campo de la Práctica y con el Campo de la Formación Específica.

En este sentido se hace ineludible pensar en la disposición de tiempos y espacios institucionales en los que sea posible poner en diálogo y tensión teoría y práctica. De este modo, tanto las teorías que sustentan las prácticas, como las prácticas mismas, en sus diversas manifestaciones e instancias con distintos niveles de complejidad y agregación (contextual, institucional, áulico, etc.) no se abordarán sólo como un momento de la formación; sino que encontrarán distintas instancias y espacios en los que los términos de la relación puedan ser significados y resignificados articuladamente con un profundo sentido procesual.

La transformación de la formación docente requiere, por un lado, de un docente que enseñe, investigue, reflexiones y produzca conocimientos sobre su propio trabajo, como así también las condiciones materiales y simbólicas de realización. Por otro lado, la construcción de redes institucionales e interinstitucionales posibilitará la construcción colectiva de instancias de validación y legitimación del saber producido en los institutos formadores y en las prácticas educativas cotidianas, en los distintos planos y contextos en los que éstas acontezcan.

Desde esta perspectiva y de manera colectiva, se sostiene que el campo de Formación General en el currículo del profesorado tiene la importante finalidad de apoyar la construcción del juicio para la acción, que no se agota en la enseñanza de contenidos curriculares. Porque entre el pensamiento (representación) y la acción práctica, interviene el juicio (criterios, normas y valores generales para la acción), como base para las decisiones. En otros términos, los marcos conceptuales generales deberán ser problematizados a la luz de situaciones sociales, culturales y educativas específicas, y de los desafíos prácticos.

Es importante tener presente que los conocimientos de la Formación General son un medio y no un fin.

Su transmisión no representa un mero ejercicio académico. Constituyen la mediación necesaria para apoyar la comprensión, valoración e interpretación de la educación en el marco de la cultura y la

sociedad, y para fortalecer la construcción de criterios de acción sustantivos para orientar las prácticas docentes.

Desde esta perspectiva, la Formación General deberá aportar los marcos conceptuales y cuerpos de conocimiento que permitan la comprensión de las dimensiones estructurales y dinámicas, el reconocimiento tanto de regularidades como de especificidades contextuales, así como la identificación de problemas. En otros términos, estos conocimientos alcanzan su mayor eficacia y significación en la medida en que se orienten a la comprensión de las prácticas educativas, en distintos contextos y niveles de concreción, fortaleciendo y dando base a toda una gama de decisiones en las prácticas sociales, institucionales y de la enseñanza.

Desde el punto de vista pedagógico- didáctico de definición curricular, se consideró conveniente, por un lado, tal como se propone en las recomendaciones para la elaboración de los Diseños Curriculares de la Formación Docente, que en esta propuesta convivan armoniosa y solidariamente unidades organizadas en torno a enfoques disciplinares y unidades organizadas a partir de delimitaciones de objetos de estudio.

Otros aspectos que se consideraron al momento de organizar los contenidos, son aquellos que se vinculan a la transversalidad de temáticas que puedan dar cuenta de la complejidad de la educación en diversas realidades tales como: la ruralidad, lo urbano, la educación intercultural bilingüe, entre otras; como aspectos significativos que atraviesan la escuela y el trabajo docente. El tratamiento de los mismos debe poner atención a las distintas configuraciones que la cotidianeidad de la práctica pedagógica presentará, a modo de interpelaciones, a los futuros docentes.

Finalidades Formativas del Campo de la Formación General

- Concebir la formación docente como una práctica social transformadora, que se funda en valores democráticos y que revaloriza el conocimiento como herramienta necesaria para transformar y comprender la realidad.
- Indagar las problemáticas del contexto educativo desde las dimensiones socio- cultural, político, económico y legal, asumiendo un posicionamiento y compromiso ético con la sociedad, la institución escolar y la tarea docente.
- Revalorizar la centralidad de la enseñanza como función sustantiva del docente y desarrollar una relación con el conocimiento que promueva la reflexión crítica, la producción de saberes en relación con la práctica profesional y la toma de decisiones sustentada en dichas conceptualizaciones.
- Promover una formación científica tecnológica que incorpore los avances que se producen en los distintos campos del conocimiento.
- Estimular procesos que impulsen la cooperación y conformación de redes interinstitucionales, el trabajo en grupo y la responsabilidad, propiciando la formación de ciudadanos y profesionales conscientes de sus deberes y derechos, dispuestos y capacitados para participar en la solución de los problemas áulicos, institucionales y comunitarios diversos.
- Comprender la vida escolar como parte de la realidad social, facilitando la construcción de la subjetividad e identidad de los sujetos sociales en relación con sus realidades históricas, regionales, culturales y medioambientales.
- Comprender al sujeto de la educación primaria, a quien va dirigida la enseñanza, en sus dimensiones bio- psico- socio- trascendente.





GOBIERNO DE LA PROVINCIA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SAN JUAN

10518

RESOLUCIÓN Nº -ME-
SAN JUAN

- Brindar elementos que permitan problematizar la propia representación sobre la niñez y las nuevas infancias en el mundo contemporáneo.
- Enriquecer desde la diversidad la experiencia cultural de los futuros docentes, para que puedan posteriormente ampliar las experiencias educativas de sus alumnos y desarrollar procesos de sensibilización teniendo en cuenta la variedad de situaciones y contextos.

1° AÑO

APORTES DE SOCIOLOGÍA Y ANTROPOLOGÍA A LA EDUCACIÓN

Denominación: APORTES DE SOCIOLOGÍA Y ANTROPOLOGÍA A LA EDUCACIÓN

Formato: Módulo

Régimen de cursada: cuatrimestral

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

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

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

Finalidades formativas

- Favorecer el desarrollo de discusiones en torno a los principales problemas antropológicos y socio-culturales del mundo actual.
- Desarrollar una mirada crítica y reflexiva de la realidad socio-cultural de nuestra época como producto de un proceso de construcción histórica.
- Propiciar el análisis de los procesos educativos desde categorías teóricas procedentes de la Antropología y la Sociología para favorecer la toma de posición respecto a ellos.
- Crear condiciones favorables para la comprensión del contexto inmediato (local y regional) y mediano (nacional y global).
- Favorecer la discusión en torno al papel del conocimiento escolarizado y sus implicancias políticas, culturales, ideológicas y sociales.
- Generar espacios de debate en torno a la educación, sus concepciones y sus relaciones con problemáticas del contexto social en el que acontece constituyéndose en base sólida del Campo de Formación en la Práctica Profesional.

Marco conceptual

El potencial de las categorías teóricas desarrolladas por la Sociología y la Antropología en el estudio de los fenómenos sociales, a partir de sus diferentes enfoques y perspectivas teóricas, se constituye en un aporte fundamental para la reflexión y comprensión de la educación como fenómeno complejo, en tanto proceso social y personal que entraña aspectos que acontecen tanto en los planos materiales como

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

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

Ejes de contenido

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

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

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

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

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



GOBIERNO DE LA PROVINCIA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SAN JUAN

10518

RESOLUCIÓN Nº _____ -ME-
SAN JUAN

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

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

Bibliografía básica

- Barrios, J. M. (1995) El aporte de las ciencias sociales a la antropología de la educación. *Revista Complutense de Educación* vol. 6, n. 1. Recuperado el 14 de julio de 2015 de: <http://revistas.ucm.es/Index.php/RCED/article/viewFile/RCED9595120159A/17714>.
- Barrios, J. M. (2004) *Elementos de antropología pedagógica*. Madrid: Rialp.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2008) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, P. (1999). *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2003) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Brigido, A. M. (2006) *Sociología de la Educación. Temas y enfoques fundamentales*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- Chinoy, E. (1987) *Introducción a la Sociología*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Duschatzky, S. (2007) *Maestras Errantes. Experimentaciones Sociales en la Intemperie*. Buenos Aires: Paidós Tramas Sociales 42, Editorial Paidós SAICF.
- Margulis, Mario (2011) *Sociología de la cultura. Conceptos y problemas*. Buenos Aires: Biblos.
- Martínez de Soria, A. (2006) Antropología de la educación para la formación de profesores. *Educación y Educadores*, V 9, N° 2, pp. 149-167. Recuperado el 11 de julio de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942006000200011&lang=pt.
- Martínez de Soria, A. (2008). Temas centrales de la antropología de la educación contemporánea. *Educación y Educadores*, 11(1), 129-144. Recuperado el 11 de julio: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942008000100008&lng=en&tlng=es.
- Tenti Fanfani, E. (2007) *La Escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación Argentina*, Buenos Aires: Siglo veintiuno Editores.
- Tamarit, J. (1990) *Estado, Hegemonía y Educación*. Propuesta educativa FLACSO, 2, 9-15.
- Titamonti, G. (comp.) (2010) *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Vasen, J. *Las certezas perdidas. Padres y maestras ante desafíos del presente*. Buenos Aires: Paidós.

PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

Denominación: PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: cuatrimestral

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

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

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

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

Finalidades formativas

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

Marco Conceptual:

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

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

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

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

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

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

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

Hay distintas concepciones de Psicología Educativa, ellas se han ido delineando en su recorrido histórico y seguramente irán trascendiendo nuevos enfoques frutos de paradigmas emergentes en permanente



construcción. En este sentido, se entiende que el recorrido histórico permite ampliar la mirada comprensiva.

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

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

Ejes de contenido

La Psicología educacional

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

El aprendizaje en el aula

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

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

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

Las teorías de aprendizaje

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

Alfabetización académica:

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

Bibliografía básica

- Baquero R. (2001). Ángel Riviere y la Agenda Post-Vigostskiana de la Psicología del desarrollo. En Rosas, R. (Comp) (2001). *La mente reconsiderada en homenaje a Ángel Riviere*. Chile: Psykhe.
- Carretero, M. (1993) *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2009) *Aprendizaje ubicuo*. Illinois: University of Illinois Press
- Chardón, C. (2000). *Perspectivas e interrogantes en psicología educacional*. Buenos Aires: Eudeba.
- Clifford, M. (1987) *Enciclopedia práctica de la Pedagogía*, Barcelona: Grupo editorial Océano
- Deval, J. (1991) *Crear y pensar*. España: Ediciones Cuadernos de Pedagogía.
- Ellichiry, N. (comp) (2004) *Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educativa*. Buenos Aires: Manantial.

- Elichiry, N. (comp.) (2001) *¿Dónde y cómo se aprende? Temas de Psicología Educcional*. Buenos Aires: Eudeba.
- Feuerstein, R. *La Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva*. Mira Editores.
- Hernández Rojas, G. (1998) *Paradigmas en Psicología de la Educación*, Distrito Federal: Paidós Educador.
- Pozo, J. (1989) *Teorías Cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. (1999) *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Riviere, A. (1988) *La psicología de Vygotsky*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Souto M. (2004) *Didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Paidós.
- Zabatel, E. (2008) *Sujetos y Aprendizajes*. Colección Ensayos y Experiencias. Buenos Aires: Novedud.

DIDÁCTICA Y CURRÍCULUM

Denominación: DIDÁCTICA Y CURRÍCULUM

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño curricular: Campo de la Formación General. 1º Año.

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

Cátedra: 4hs semanales. Total: 128 hs. anuales.

Reloj: 2h 40 m semanales. Total: 85h 20m anuales.

Finalidades formativas

Se propone que el estudiante pueda:

- Apropiarse de marcos conceptuales, criterios generales y principios de acción que le permitan significar las prácticas docentes y de la enseñanza como trabajo situado social e históricamente en el campo de la cultura.
- Construir categorías de análisis para el estudio de las prácticas de la enseñanza y criterios para relacionar diferentes enfoques que permitan realizar opciones metodológicas para la definición y la mejor resolución de los problemas que la enseñanza plantea a los docentes, así como la creación de alternativas de actuación pedagógica.
- Desarrollar su pensamiento práctico en todas sus dimensiones en interacción con otros, tomando conciencia de la responsabilidad y compromiso ético de la tarea docente.
- Diferenciar perspectivas teóricas que fundamentan las propuestas curriculares.
- Analizar la complejidad de los problemas curriculares que se presentan en el aula y el papel del docente como moldeador del currículum
- Analizar críticamente los procesos de negociación y definición curricular desde criterios que guíen la planificación de aula y experiencias de aprendizaje con enfoques cooperativos en contextos diversos.
- Reflexionar sobre la complejidad de la enseñanza, supuestos y saberes del docente que significan y orientan las prácticas de enseñanza.
- Favorecer la alfabetización académica mediante el desarrollo de estrategias de lectura y producción escrita en el Nivel Superior.



Marco conceptual



La unidad propone el análisis de la Didáctica en tanto disciplina compleja que se constituye en dos dimensiones articulables: la explicativa-comprensiva que aporta elementos teóricos para comprender la realidad escolar educativa, desde una perspectiva situada; y la dimensión prescriptiva-normativa sobre el quehacer docente, que enuncia prescripciones acerca de cómo actuar, cómo enseñar determinados contenidos, qué estrategias utilizar, etc. Ambas dimensiones atienden a un componente utópico que apunta a la intencionalidad ética y social de la enseñanza, a partir de la consideración de los contextos y sujetos involucrados.

Esta unidad disciplinar permitirá realizar un abordaje del proceso didáctico desde un marco explicativo - normativo, acerca de todas las dimensiones puestas en juego en los procesos de enseñar y aprender, que posibiliten al futuro docente la construcción crítica de estos conocimientos indispensables para analizar y comprender la práctica de la enseñanza. Contar con un marco general para la interpretación y la dirección de las actividades escolares, ubicar la enseñanza en el marco de las políticas curriculares e incorporar diferentes enfoques que permitan realizar opciones metodológicas para la definición y resolución de problemas.

El abordaje del campo del Currículum supone el debate entre las nociones de planeamiento racional e integral, tipologías del Currículum, aspectos relativos a diseño y procesos curriculares; su problematización en términos de regulación de las prácticas de la enseñanza. Ello implica el análisis crítico en relación a los procesos didácticos curriculares.

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

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

Ejes de contenido

Didáctica y Currículum: campo y problemáticas

Conceptualización de la didáctica: etimología. Campo de la didáctica. Construcción histórica. Discusiones actuales en torno al objeto de estudio de la Didáctica. Teorías didácticas. La didáctica crítica. Modelos y enfoques de enseñanza. Didáctica general y Didácticas especiales.

Práctica docente. Práctica de la enseñanza: concepto. Características. Su problematización. El profesor reflexivo.

Conceptualización de currículum. Diseño y desarrollo del currículum: del currículum como texto hasta el currículum como proceso. El Currículum como entrecruzamiento de prácticas diversas: Currículum prescripto, propuesta editorial y cultura pedagógica del docente. Tipos. Elementos del currículum.

Modalidades de organización curricular. Niveles de concreción curricular. Sujetos sociales del Currículum.

La problemática del conocimiento y el contenido curricular, la transposición didáctica, contrato didáctico, recaudos y alertas.

La articulación teoría-práctica como problema curricular y de enseñanza.

Programación de la enseñanza

El proceso didáctico, sentido. Fases: etapa pre-activa, interactiva y pos-activa.

Diagnóstico: concepto, instrumentos.

Planificación: concepto. Componentes. El diseño áulico práctico - crítico frente al diseño tecnológico: la formulación de marcos referenciales. Tipos de planificación: proyecto, unidad didáctica, taller, secuencia didáctica.

Contenidos: Concepto. El docente y el contenido: toma de decisión en la selección, secuencia y estructuración de contenidos.

El problema metodológico, métodos de enseñanza, tipos, las estrategias y las modalidades del conocimiento.

Actividades, tareas, tipos, criterios de selección y organización.

Materiales, criterios de selección, usos.

Evaluación: concepto, tipos de evaluación, instrumentos, nuevos instrumentos.

El docente frente a los aspectos estructurantes de la clase. La legitimación de la situación áulica. La organización del tiempo y el espacio. Grupo, organización.

La nueva Agenda de la didáctica

Enseñanza para la comprensión. Caracterización. Implicancias didácticas.

Inteligencias múltiples. Definición. Tipos. Características.

Innovaciones e investigaciones didácticas.

Alfabetización académica

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

Bibliografía Básica

Bixio, C. (2005). *Enseñar a aprender: construir un espacio colectivo de enseñanza aprendizaje*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

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

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

Chevallard, Y. (1997) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

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

De Alba, A. (1995) *En torno a la noción de currículum*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

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

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Gvurtz, S. y Palamidessi, M. (2010) *El ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza*. Madrid: Aique.

Fenstermacher, G. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Hillert, F. (2011) *Políticas Curriculares*. Buenos Aires: Colihue.

Litwin, E. (1997) *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.

Litwin, E. (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

Malet, A. M. y Monetti, E. (2012) *Debates Universitarios acerca de la Didáctica y la Formación Docente*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

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

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

Terigi, F. (1999) *Curriculum. Itinerarios para aprender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.



GOBIERNO DE LA PROVINCIA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SAN JUAN

10518

RESOLUCIÓN Nº _____ -ME-
SAN JUAN

Denominación: TEORÍAS DE LA EDUCACIÓN

Formato: Asignatura

Despliegue: Cuatrimestral

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

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

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

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

Finalidades formativas

- Propiciar la comprensión de la educación como proceso socio – histórico complejo, inscripto en la totalidad de la realidad social y el análisis del estado actual del debate epistemológico respecto del campo educativo.
- Promover el análisis crítico de los discursos pedagógicos en el marco de sus contextos de producción y difusión, sus realizaciones prácticas, sus problemáticas centrales y sus concepciones acerca de la relación entre educación y sociedad.
- Favorecer el análisis y la comprensión de las teorías educativas argentinas y latinoamericanas, posibilitando así el acercamiento a una diversidad de estudios y posicionamientos teóricos y metodológicos, necesarios para la interpretación de las prácticas educativas, de sus cambios y problemáticas.
- Promover la comprensión y contextualización de los aportes de las diferentes teorizaciones que desde la pedagogía se ofrecen para la interpretación de la realidad actual, desarrollando una capacidad crítica y un compromiso ético político en los posibles espacios de intervención.

Marco conceptual

La reflexión teórico – pedagógica y la problematización de la educación constituyen aspectos centrales de la formación docente, ya que incorporan una lectura social, política y crítica de los procesos educativos.

Esta unidad curricular, propone analizar el estado actual del debate epistemológico respecto del campo educativo, repensar los conceptos básicos de la educación, desnaturalizar prácticas y conceptos y analizarlos como construcciones históricas. Como así también, construir los marcos teóricos que permitan comprender la educación como proceso complejo, socio – histórico, inscripto en la totalidad de la realidad social, recuperando su sentido ético y político y, por ende, su potencial transformador.

Se plantea realizar un análisis crítico de los discursos pedagógicos relevantes modernos y contemporáneos, sus contextos de producción, sus debates, querellas, desarrollos científicos, evolución histórica y los modos en los que éstos legitimaron prácticas sociales concretas tanto a nivel sistémico, institucional y áulico, como popular.

Se sugiere que la selección de los discursos teóricos sobre educación se oriente desde criterios tales como su influencia y repercusión en Latinoamérica y Argentina, y las líneas de interpretación que éstos expresan. El propósito es promover la toma de posición crítica de los estudiantes frente a los mismos.

El análisis de las teorías educativas argentinas y latinoamericanas permitirá el acercamiento a una gran cantidad de estudios divergentes y distintos posicionamientos teóricos y metodológicos, que permitirá explicar y comprender las prácticas educativas, atendiendo a las características y condiciones específicas de nuestro país y Latinoamérica, desde la construcción de teorías situadas en el espacio local, provincial, nacional y regional.

En la educación, en tanto portadora de una intencionalidad cultural, social, ética y política, conviven interrogantes, problemas y debates que facilitarán la construcción de marcos referenciales para la acción docente. Ello le posibilitará al futuro docente comprender y contextualizar los aportes de las diferentes teorizaciones que desde la pedagogía se ofrecen para la interpretación de la realidad actual, como así también, desarrollar una capacidad crítica y un compromiso ético político en los posibles espacios de intervención.

Ejes de contenido

La Educación y la constitución del campo educativo.

Estado actual del debate epistemológico respecto del campo de la educación. La educación como proceso complejo. Conceptualizaciones. La naturaleza social y política de la educación. La educación entre la reproducción y la transformación social. Educación y poder. La educación como acción política.

Teorías educativas en la primera mitad del siglo XX

El movimiento de la escuela nueva. El movimiento democratizador en educación. Innovaciones teórico-prácticas. C. Freinet: las bases de una pedagogía popular. La crítica del autoritarismo escolar: Carl Rogers y la enseñanza no directiva. Otras corrientes pedagógicas significativas en la primera mitad del siglo XX.

Teorías educativas en la segunda mitad del siglo XX

Críticas a la institución escolar: Iván Illich y el movimiento anti escuela. La función social de la escuela: teorías del consenso y teorías del conflicto. Teorías del consenso en la educación: Pedagogía por objetivos o tecnológica, otras corrientes educativas. Teorías del conflicto en educación: Teorías crítico-reproductivistas. Teorías críticas.

Pensamiento pedagógico latinoamericano. Diversas perspectivas (Sarmiento, Estrada, José Martí, Simón Rodríguez, etc.). La educación como proceso emancipador. Paulo Freire y la pedagogía de la liberación. La colonización Pedagógica.

Debates teóricos contemporáneos

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

Alfabetización académica:

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



Bibliografía básica



GOBIERNO DE LA PROVINCIA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SAN JUAN

10518

RESOLUCIÓN Nº _____ -ME-
SAN JUAN

- Bazán Campos, D. (2008). *El oficio del Pedagogo*. Homo Sapiens: Rosario
- Bamozzi, E. (2012) *Pedagogía latinoamericana como campo de tematización de la dominación*. <http://www.bibdigital.uccor.edu.ar>.
- Carreño, M. y otros (2000) *Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación*. Madrid: Síntesis Educación.
- Corea, C., Lewkowicz, I. (2010) *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Frigerio, G. y Diker G. (2008) *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante.
- García Gutiérrez (2012) *Teoría y política de la educación: Reflexiones para el proceso formativo*. Chile: Scielo.
- Gentili, P. (2007) *Desencanto y Utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. Rosario: Homo sapiens.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Gutiérrez, F. (2005). *La Educación como praxis política*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gvirtz, S. y otros (2009). *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía*. Buenos Aires: Aique.
- Pineau, P., Dussel, I., Caruso, M. (2010). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Puigrás, A. (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*. Colombia: Convenio Andrés Bello.
- Sarmiento, D.F. (2011) *Educación popular*. Con presentación de Juan Carlos Tedesco e Ivana Zacarías. La Plata: UNIPE.

INICIACIÓN A LAS TIC

Denominación: INICIACIÓN A LAS TIC

Formato: Prueba de suficiencia/ Taller

Régimen de cursada: Cuatrimestral

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

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

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

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

Finalidades formativas

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

- Promover el uso de herramientas multimediales como recursos didácticos.

Marco conceptual

Las transformaciones que definen las características de la Sociedad de la Información o Sociedad del Conocimiento, como se denomina a la época actual, que se manifiestan en cambios acontecidos en los procesos productivos, económicos y comunicacionales de las últimas décadas y su relación con la educación, exigen modificaciones en la educación y por lo tanto en la formación de los futuros docentes.

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

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

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

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

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

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

Ejes de Contenido

Internet



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

El aula virtual. Estrategias de intervención: Clases, Foros, Sitios, Repositorio, Archivos, Mensajería.

Sistema operativo.

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

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

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

Paquete ofimático.

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

Alfabetización académica: Diversidad de lenguajes y entornos de aprendizaje. Los textos en Internet. Estrategias de búsqueda y selección de información y de herramientas multimediales como recursos didácticos.

Bibliografía básica

Alfie, G. (2011) Aprender y crear con las TIC, competencias y habilidades. México: Editorial Alfa Omega. Grupo Editor.

Aulaclac (2010). Curso de PowerPoint 2010. Disponible en <http://www.aulaclac.es/powerpoint-2010/>

Aulaclac (2010). Curso de Word 2010. Disponible en <http://www.aulaclac.es/word-2010/>

Aulaclac (2010). Curso de Excell 2010. Disponible en <http://www.aulaclac.es/excel2010/>

Dirección de Capacitación en TI (2010) "Microsoft Word 2010 Básico". Disponible en <http://www.campus.cif.gob.mx/campuscif/manual/ManualWordBasico2010.pdf>

ebriik.com (2010). Microsoft Office – Excel 2010. Disponible en <http://www.uv.mx/personal/llopez/files/2013/03/Manual-Microsoft-Office-Excel-2010.pdf>

Gómez Gutiérrez, J. A. (2010) Excel 2010 avanzado. Editorial Alfa Omega. Grupo Editor.

Martín, R. (2010) Manual de Microsoft Powerpoint. Disponible en <https://www.uclm.es/profesorado/raulmartin/Ofimatica/powerpoint.pdf>

Pascual, F. (2010) Word 2010 Guía de campo. Editorial RA-MA.

Pérez, C. (2007) Microsoft Word y Power Point 2007. Manual de Aprendizaje. Editorial Prentice-Hall.

Woods, Donnay (2008) Seis pasos para lograr una presentación fantástica. *Revista Learning & Leading With Technology*, Volumen 26, Número 5

2º AÑO

HISTORIA SOCIAL ARGENTINA Y LATINOAMERICANA

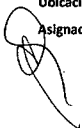
Denominación: HISTORIA SOCIAL ARGENTINA Y LATINOAMERICANA

Formato: Asignatura

Despliegue: Cuatrimestral

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

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



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

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

Finalidades Formativas

- Promover el abordaje de la Historia Argentina y Latinoamericana desde una perspectiva social que permita conocer, comprender y utilizar categorías de análisis que contribuyan a entender la realidad socio-política y cultural como una construcción social.
- Aportar a la construcción un andamiaje analítico que posibilite contextualizar, reflexionar y tomar posición frente a los diferentes procesos políticos y socio-culturales que se desarrollan en diferentes momentos históricos.
- Favorecer la comprensión del contexto mediato e inmediato -local y regional- -nacional y global-.

Marco conceptual

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

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

Ejes de Contenido

La desnaturalización del conocimiento histórico en las explicaciones del pasado.

El papel del conflicto y la disputa de intereses en el cambio histórico y social.

La realidad histórica como construcción social.

Capitalismo, Marxismo, Imperialismo, Colonialismo, desarrollo desigual y combinado.

Procesos de conformación de los Estados Nacionales en la región y el papel de los distintos sujetos sociales.

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

Desde el Estado oligárquico-liberal al Estado neoliberal.

Los proyectos y las acciones de los gobiernos populares en Latinoamérica. Relaciones norte-sur, centro-periferia, dependencia y subdesarrollo. Tensión capitalismo-comunismo: experiencia chilena, cubana,



GOBIERNO DE LA PROVINCIA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SAN JUAN

10518

RESOLUCIÓN Nº _____ -ME-
SAN JUAN

nicaragüense en el terreno del socialismo. Procesos dictatoriales en Latinoamérica y el papel de Estados Unidos en la región desde la posguerra.

Hacia una reconfiguración del Estado

Crisis del neoliberalismo en Latinoamérica. Lo nacional y lo popular.

Bibliografía básica

- Ansaldi, W. (1991), La búsqueda de América latina. Entre el ansia de encontrarla y el temor de no reconocerla. Teorías e Instituciones en la construcción de las ciencias sociales latinoamericanas. *Cuadernos, 1*. Instituto de Investigaciones. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales (UBA).
- Barroetaveña, M.; Parson, G.; Roman, V. y otros. (2007): *Ideas, política, economía y sociedad en la Argentina. (1880-1955)*. Buenos Aires: Biblos.
- Bustos, G. (2014) *Enfoque subalterno e historia latinoamericana. Nación, subalternidad y escritura de la Historia en el debate*. Mallon-Beverley. bibliotecadigital.univalle.edu.co
- Cattaruzza, A. (2012). *Historia de la Argentina 1916- 1955*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Chevalier, F. (2005). *América Latina. De la independencia a nuestros días*. México: Ed. Fondo de Cultura Económica.
- De Blas, P. (2000). *Historia común iberoamericana*. España: Edad Ensayo.
- Halperin Donghi, T. (1996), La historia social en la encrucijada. En *Ensayos de historiografía*. Buenos Aires: El Cielo por Asalto.
- Hora, R. (2010): *Historia Económica de la Argentina en el siglo XIX*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Lomnitz Adler, L. y Melnick, A. (1998), *La cultura política chilena y los partidos de centro. Una explicación antropológica*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Oszlak, O. (1982) Reflexiones sobre la formación del estado y la construcción de la sociedad argentina. *Revista Desarrollo Económico, Vol. XXI*, Buenos Aires.
- Rapoport, M. (2004) *Historia económica, política y social de la Argentina*. Buenos Aires: Editorial Macchi.
- Rodríguez, M. G., & Vázquez, C. (2014). Del silencio a la ampliación de los derechos humanos: Un análisis comunicacional de los bombardeos de 1955 en la Argentina contemporánea. *Comunicación y sociedad, (22)*, 231-263. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188252X2014000200010&lng=e&tlng=es.
- Rouquié, A. (1990) *El estado militar en América latina*. Buenos Aires: Emecé
- Suriano, J. (dir.), (2005) *Dictadura y democracia (1976-2001)*, vol. X *Nueva Historia Argentina*, Buenos Aires: Sudamericana.

ESTADO, SOCIEDAD Y EDUCACIÓN

Denominación: ESTADO, SOCIEDAD Y EDUCACIÓN

Formato: Módulo

Despliegue: Cuatrimestral

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

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

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

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

 Finalidades formativas

- Favorecer la comprensión de la trama de relaciones entre Estado, Sociedad y Educación en la Argentina.
- Desarrollar las visiones y/o concepciones de Estado y educación más importantes y significativas en el devenir de la historia educativa argentina.
- Promover el análisis crítico de las propuestas de transformación y reforma del Sistema Educativo argentino producto de las necesidades de la sociedad.
- Propiciar el análisis de los hechos sociales desde categorías teóricas de distinta índole y la toma de posición respecto de ellas.
- Promover la interpretación de algunas de las funciones del Estado en relación a la educación, de sus tendencias de expansión y diferenciación
- Favorecer el desarrollo de una mirada crítica sobre dimensión temporal e histórica de la relación Estado y Sistema Educativo argentino en el contexto de los procesos nacionales.
- Propiciar el análisis de la normativa, principios, fines, objetivos del Sistema Educativo argentino.
- Favorecer la comprensión de la génesis de la formación docente, sus principales referentes históricos de los jardines de infantes, inicios, desarrollo y consolidación.
- Desarrollar una mirada crítica y reflexiva en torno a la calidad educativa, desigualdad educativa entre jurisdicciones y al interior de las mismas. El fracaso escolar. La educación en contextos rurales en distintos momentos históricos., descentralización, etc.

Marco conceptual

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

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

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

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

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



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

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

Ejes de contenido

El Estado, institución política de la modernidad

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

El Sistema Educativo Argentino

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

La Formación Docente: génesis, desarrollo y consolidación

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

Bibliografía básica

- Alliaud, A. y Antelo, E. (2008) *Iniciación a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar*. Ponencia presentada al *Congreso de profesores noveles*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Almandoz, M. (2000). *Sistema educativo argentino, escenarios y políticas*. Buenos Aires: Santillana
- Caruso, M. y Dusel, I. (1996) *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires: Kapelusz.

- De Luca, P. Fariño, M y otros. (2010) *Política y ciudadanía*. Buenos Aires: Santillana.
- Filmus, D. (1996) *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo*. Procesos y desafíos. Buenos Aires: Troquel.
- Frigerio, G. y Diker, G (2005). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante.
- Gvirtz, S. (2009) *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía*. Buenos Aires: Aique.
- Merle, M. (2008). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona: Graó.
- Muscará, F. (2010) *Raíces culturales*. Mendoza: Editorial UNCuyo.
- Muscará, F. (2014) *Historia de Educación*. Mendoza: Editorial UNCuyo.
- Solari, M. (2006). *Historia de la educación argentina*. Buenos Aires: Paidós.
- TentiFañani, E. (comp.) (2008) *Nuevos temas en la agenda educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008). *La educación de las élites*. Buenos Aires: Paidós.
- Veleda, C. y otros (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC – UNICEF.

FILOSOFÍA Y CONOCIMIENTO

Denominación: FILOSOFÍA Y CONOCIMIENTO

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: cuatrimestral

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

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

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

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

Finalidades formativas

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

Marco conceptual

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

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

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

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

Ejes de contenido

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

El problema del conocimiento.

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

Tipos de conocimientos: cotidiano, filosófico y científico.

Modernidad y contemporaneidad en el desarrollo de la ciencia

Caracteres del proyecto moderno: Filosofía y ciencia.

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

Propuestas epistemológicas actuales.

Pensamiento latinoamericano y argentino

La impronta del pensamiento filosófico en los proyectos socio-políticos educativo latinoamericano y argentino.

Conocimiento escolar

Construcción del conocimiento escolar desde el conocimiento erudito al conocimiento enseñado.

Formación de la conciencia gnoseológica.

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

Bibliografía Básica

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

Canal Encuentro: *Mentira la verdad*. Documental en TV.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



- Roig, A. (2011) *Rostró y filosofía de nuestra América*. Buenos Aires: Una ventana.
- Schujman, G., Herszkowich, E. y Finoccio, S. (1999). *Filosofía y Formación Ética y Ciudadana*. Buenos Aires: Aique.
- Tamarit, J. (1988) La función de la escuela: conocimiento y poder. *Revista argentina de educación*, Año 6, nº 10.

3° AÑO

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA I

Denominación: INVESTIGACIÓN EDUCATIVA I

Formato: Seminario

Régimen de cursada: Cuatrimestral

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

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

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

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

Finalidades formativas

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

Marco conceptual

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

Es clara la importancia que adquiere, en la política educativa nacional, la capacidad de producir conocimiento por parte de los profesionales docentes. Por lo que se torna necesario reivindicar la



GOBIERNO DE LA PROVINCIA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SAN JUAN

10518

RESOLUCIÓN Nº _____-ME-
SAN JUAN

investigación como trabajo de construcción científica de saberes, poniendo en diálogo y tensión la teoría y la práctica docente. De este modo, las teorías que sustentan las prácticas: sus fundamentos lógicos, epistemológicos e ideológicos, como las categorías conceptuales que se desprenden de las mismas; así como las prácticas mismas en sus diversas manifestaciones e instancias, encontrarán en la investigación la posibilidad de que los términos de la relación puedan ser objetivados, analizados, explicados y comprendidos.

Por lo dicho, desarrollar la capacidad de reflexión y el conocimiento de la propia práctica, científica y pedagógica, de cómo se va construyendo el bagaje de conceptos disciplinares que se enseña, requiere incorporar un *habitus* científico desarrollando la capacidad de producir los instrumentos metodológicos necesarios. Esto es, profundizar la formación en investigación a fin de allanar las dificultades encontradas en el sistema educativo.

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

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

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

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

Se propone formato Seminario para el abordaje de los contenidos teóricos y procedimentales con una finalidad formativa específica. Constituye una instancia académica para el estudio de problemas

relevantes en formación profesional. Incluye la reflexión crítica de las concepciones o supuestos previos de los estudiantes sobre tales problemas y su comprensión a través de la lectura y el debate de materiales bibliográficos o de investigación. Permite el trabajo reflexivo y el manejo de literatura específica como usuarios activos de la producción del conocimiento.

Ejes de contenido

El proceso de construcción del conocimiento

La dimensión histórico-social del conocimiento. La investigación como práctica social, científica y educativa. Método y metodología. El debate sobre la relación sujeto-objeto y objetividad-subjetividad.

Enfoques cualitativos, cuantitativos y mixtos. Rasgos del estudio cualitativo.

Enfoques teóricos metodológicos en la investigación educativa

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

Proceso, proyecto y diseño de la investigación.

Relación investigación educativa y práctica docente

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

Alfabetización científica y académica

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

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

Bibliografía básica

- Achilli, E. (2000) *Investigación y Formación Docente*. Rosario: Laborde.
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación Educativa. Fundamentos y Metodología*. Barcelona: Ed. Labor.
- Cardelli, J.; Datri, y Duhalde, M. (2002) *Docentes que hacen investigación educativa*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Contreras, R. (2002) Investigación participativa nacimiento y relevancia de un nuevo encuentro ciencia - sociedad. En Durston, J. y Miranda, F. (comps.) *Experiencias y Metodologías de la Investigación Participativa*. Santiago de Chile: CEPAL
- Durston, J. y Miranda, F. (Comps.). (2002). *Investigación Participativa. Experiencias y metodologías de la Investigación Participativa*. Santiago de Chile. Naciones Unidas. Serie Políticas Sociales. División de Desarrollo Social. Santiago de Chile: CEPAL ECLAC.
- Eisner, E. (1998) *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Elliot, John (1990). *La Investigación- Acción en Educación*. Madrid: Morata.
- Enriquez, P. G. (2000) *Perspectivas y modelos de investigación educativa: un breve recorrido desde Latinoamérica*. Argentina, San Luis: UNSL.





GOBIERNO DE LA PROVINCIA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SAN JUAN

10518

RESOLUCIÓN Nº _____ -ME-
SAN JUAN

- Guber, R. (2013) *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Guber, R. (2014) *La etnografía. Método, campo y reflexibilidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hernández Sampieri, R. (2010) *Metodología de la Investigación*. (5ta Ed). México: McGraw-Hill.
- Pievi, N. y Bravin, C. (2009). *Documento Metodológico Orientador para la Investigación Educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Rodríguez, G. (1999) *Metodología de la Investigación Cualitativa*. España: Ediciones Aljibe.
- Sagastizabal, M. y Perlo, C. (2006). *La Investigación- Acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. Buenos Aires: Ed. Stella. La Crujía Ediciones.
- Sautu, R. (2010) *Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: Prometeo.
- Súarez, Daniel Hugo. (2007) *¿Qué es la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas?* Fascículo 2. Colección de Materiales Pedagógicos, Documentación Narrativa de Experiencias y Viajes Pedagógicos. Buenos Aires: Siglo XXII.
- Taboada, M. (2011). Escribir en el Nivel Superior: pretextos para un compromiso. *Prisma. Revista de Didáctica*, N° 2, pp. 48-58.
- Varón Rondón, G. y Moreno Angarita, M. (2009) *Escritura académica y ambientes virtuales de aprendizaje en la educación superior*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia
- Zamero, M y Taboada, B. Equipo TIC del Instituto nacional de Formación Docente (2012), Clase 3: Estrategias de escritura, Módulo temático: Lectura y escritura académica. Especialización docente de nivel superior en educación y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Webgrafía

- <http://www.scielo.sa.cr/scielo.php>
- <http://www.redalyc.uaemex.mx/>
- <http://www.web.idrc.ca/es>
- <http://www.biblioteca.itsn.mx/oa/educacion/oa2/ParadigmasInvestigacionCualitativa/113.ht>
- <http://www.revistas.um.es/rie>
- <http://www.conicet.gov.ar>
- <http://www.biblioteca.clasco.edu.ar>

FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA

Denominación: FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: cuatrimestral

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

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

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

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

Finalidades formativas

- Favorecer un pensamiento crítico y pluralista abierto a la diversidad, ofreciendo un espacio de reflexión que permita la participación en la construcción y reconstrucción de normas en diversos ámbitos y fundamentalmente en el educativo.
- Propiciar la formación de ciudadanos como sujetos morales y de derechos con posibilidades de desarrollar formas de solidaridad social.
- Valorar la práctica del diálogo como herramienta para afrontar conflictos y para debatir temas relacionados con normas, valores y derechos.

- Fomentar el sentido responsable de ejercicio de la docencia y el respeto por la tarea educadora.
- Advertir acerca de la complementariedad del quehacer ciudadano con la formación ética.

Marco conceptual

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

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

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

Ejes de contenido

Campo de la Formación Ética y Ciudadana

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

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

Ciudadanía y derechos humanos

Fundamentos de los derechos humanos. Valoración de los derechos humanos en diversos contextos.

Declaración y convención universal de los derechos del niño. Legislación nacional. La construcción del estado y de la ciudadanía en contextos socio-históricos políticos diferentes. Formas de gobierno.

Democracia. Constitución nacional. Teorías de la igualdad, la libertad y la justicia.

Ética y profesión docente

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

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

Programación para la Formación Ética y Ciudadana.

Bibliografía Básica

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

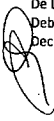
Custo, Esther (2008). *Salud mental y ciudadanía*. Buenos Aires Espacio Editorial.

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

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

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

Declaración Universal de los Derechos del Niño.





GOBIERNO DE LA PROVINCIA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SAN JUAN

10518

RESOLUCIÓN Nº _____-ME-
SAN JUAN

Declaración Universal de los Derechos Humanos.

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

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

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

Hernández Baqueiro, A.; Constante López, A. y otros (2006) *Ética actual y profesional. Lecturas para la convivencia global en el siglo XXI*. México, Ed. Thomson.

Ley Nacional de Educación 26206

Magdalena, G. (2008), *El espíritu del Educador*. Argentina: Ed. SM.

Meirieu, P. (2006) *Carta a un joven profesor: Por qué enseñar hoy*. Barcelona: Ed. Graó.

Michelin, D. H. (2008) *Bien Común y Ética Cívica*. Buenos Aires: Bonum.

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

Ministerio de Educación de la Nación (2010). *Educación sexual integral para la educación inicial: contenidos y propuestas para las salas*. 1° ed. Buenos Aires.

Nuño Vizcarra, F. (2004) *Filosofía, ética, moral y valores*. México: Ed. Thomson.

Onetto, F. (2004). *Clima educativo y pronóstico de violencia*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Schujman, G. Coord. (2012). *Formación Ética y Ciudadana. Un cambio de mirada*. Buenos Aires: Octaedro.

Wanjiru Gichure, C. (1999) *La ética de la profesión docente*. España: Ediciones Universidad de Navarra.

COMUNICACIÓN, CULTURA Y TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

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

Formato: Módulo

Régimen de cursada: Cuatrimestral

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

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

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

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

Finalidades formativas

- Reflexionar sobre la influencia y las consecuencias de los medios de comunicación social e internet en las relaciones personales, sociales y la configuración de nuevas realidades.
 - Analizar críticamente las formas culturales actuales y su influencia en la configuración de las identidades individuales y sociales.
 - Entender a las tecnologías de la información y comunicación como herramientas mediadoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
 - Tomar conciencia sobre la importancia de utilizar, con sentido pedagógico, las TIC en su futuro rol profesional docente.
 - Interpretar la cultura como el contexto en el que se desarrolla la vida del hombre y sus influencias.
- Resignificar la interrelación entre comunicación, cultura y TIC en el contexto social actual.

- Desarrollar marcos conceptuales y metodológicos, desde una perspectiva reflexiva, analítica y crítica, para integrar los distintos contextos educativos generados por el desarrollo de las TIC en la actual sociedad de la información y el conocimiento.

Marco conceptual

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

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

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

Ejes de contenido

Contexto sociopolítico cultural actual

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

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

Ciudadanía digital. La construcción de identidades y la participación mediada por la tecnología.

La hipertextualidad y el entrecruzamiento de narrativas en la red. Medios de comunicación y educación:





cine, radio y televisión educativa. Consumidor crítico. El uso de estos medios como recursos para el trabajo áulico. La comunicación como producción social de sentidos y significados. La comunicación como producción social de sentidos y significados. Medios de comunicación y educación. Nuevos modos de producción, distribución, circulación y recepción de conocimientos y bienes culturales. Telefonía celular: un nuevo recurso didáctico. Los sentidos del espacio y del tiempo. Las formas de socialidad y los nuevos lazos sociales. Redes sociales. Seguridad en Internet: Prevención de riesgos: cyberbullying, grooming, sexting, phishing y malware.

Las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje

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

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

Alfabetización digital

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

Bibliografía básica

Adell, J. (2004) Internet en educación. *Comunicación y Pedagogía* Nº 200, 25-28 Disponible en: http://www.comunicaciony pedagogia.com/cyp_online/infocyp/indice/com200.html
Castellano, H. M. (2011). Enseñando con las TIC. Argentina: Editorial Cengage Learning.
Cope, B. y Kalantzis, M. (2009) Aprendizaje ubicuo.

En Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/anytime possibilities for learning in the age of digital media. Champaign: University of Illinois Press. Trad: Emilio Quintana.

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

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

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

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

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

Novak, J. y Cañas, A. (2006) La teoría subyacente a los mapas conceptuales y a cómo construirlos.

Florida Institute for Human and Machine Cognition. Disponible en:

<http://cmap.ihmc.us/publications/ResearchPapers/TeoriaCmaps/TeoriaSubyacenteMapasConceptuales.html>

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

- Prieto Castillo, D. (2007) *Dime qué hiciste con los anteriores alfabetizaciones y te diré que harás con las nuevas*. Disponible en <http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD30/contenido/pdf/castillo.pdf>
- Sagol, C. (2012) El aula aumentada. En Webinar 2012: *Aprendizaje ubicuo y modelos 1 a 1*. Organizado por IIFE-UNESCO y Flaco Argentina, 14 al 16 de marzo. Disponible en: <http://www.webinar.org.ar/conferencias/aprendizaje-ubicuo-modelos-1-1-experiencias-propuestas-del-portal-educar>
- Valverde Berrocoso, J.; Garrido Arroyo M. y Fernández Sánchez, R. (2010) Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas con TIC. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, Vol. 11, Nº 1, febrero, 203-229. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/2010/201014897009.pdf>.

4º AÑO

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA II

Denominación: INVESTIGACIÓN EDUCATIVA II

Formato: Seminario

Régimen de cursada: Cuatrimestral

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

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

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

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

Finalidades formativas

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

Marco conceptual

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



GOBIERNO DE LA PROVINCIA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SAN JUAN

10518

RESOLUCIÓN Nº _____ -ME-
SAN JUAN

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

Una práctica que se debe desarrollar en los futuros docentes es la investigación a través de la realización de trabajos de indagación en terreno, que permitan la adquisición de conocimientos en ámbitos reales, que lleven a interpretar críticamente la realidad, al estudio de situaciones, al desarrollo de capacidades para la producción de conocimientos. De este modo la realización de diseños de investigación, como la ejecución de los mismos resulta ser una tarea ineludible al momento de abordar una formación que asuma el desafío de transformar la formación docente con vistas a incidir sobre la educación con sentido crítico y reflexivo.

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

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

Ejes de contenido

La investigación como instancia de producción de conocimientos.

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

Proyecto, diseño y ejecución de una investigación.

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

elaboración y aplicación de las técnicas. Análisis y procesamiento de la información. Interpretación de resultados.

Alfabetización académica: Comunicabilidad del proceso y los resultados.

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

Tipos de textos científicos: tesinas, tesis, artículos de investigación, revista científica, capítulo de libro.

Papers, posters, abstract. Foros de discusión y construcción colectiva de conocimiento a partir de investigaciones realizadas. Ponencia. Presentación y defensa final del trabajo de investigación.

Bibliografía básica

- Alcoba de Battler, S. (1999). *Aprendiendo a investigar*. San Juan: Fondo Editorial UCCuyo.
- Ander – Egg, Ezequiel. (1993). *Técnicas de Investigación Social*. 23ª Ed. Buenos Aires, Argentina: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Borsinger de Montemayor, A.; Bosio, I. Castro De Castillo, E. y otros (2005) *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*. Buenos Aires: Comunic Arte.
- Carlino, Paula (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económico.
- Cifuentes Gil, R. (2014). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- García de Ceretto, J. y Giacobe, M. (2009) *Nuevos desafíos en investigación: teoría, métodos, técnicas e instrumentos*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Hernández Sampieri, R. (2010) *Metodología de la Investigación*. 5ta Edición. México: McGraw-Hill.
- Iglesias, G. y Rosales, G. (2013) *Elaboración de tesis, tesina y trabajos finales: diferentes modalidades: pautas metodológicas: indicadores de evaluación*. Buenos Aires, Argentina: Centro de publicaciones educativas y material didáctico.
- Lara Muñoz, E. M. (2013) *Fundamentos de investigación. Un enfoque por competencias*. 2da Edición. México: Alfaomega.
- McMillan, J. y Schumacher R. (2007). *Investigación Educativa*. 5ª Edición. España: Ed. Pearson Addison Wesley.
- Navarro, F. (2014) *Manual de escritura para carreras de humanidades*. 1ªed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Pievi, N. y Bravin, C. (2009). *Documento Metodológico Orientador para la Investigación Educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Samaña, J. (2004). *Proceso, Diseño y proyecto de Investigación Científica*. Buenos Aires: JUE Ediciones.
- Sautu, R. (2010) *Manual de Metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo
- Souza Minayo, M. (2004). *Investigación social. Teoría, método y creatividad*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Taboada, M. (2011). Escribir en el Nivel Superior: pretextos para un compromiso. *Prisma. Revista de Didáctica*, N° 2, pp. 48-58.
- Varón Rondón, G. y Moreno Angarita, M. (2009) *Escritura académica y ambientes virtuales de aprendizaje en la educación superior*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia
- Wainerman C. y Sautu R. (2014) *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Manantial.
- Yuni, J. A. y Urbano C. A. (2006) *Técnicas para investigar 1: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. 2ª Edición. Córdoba, Argentina: Brujas.
- Yuni, J. A. y Urbano C. A. (2006) *Técnicas para investigar 2: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. 2ª Edición. Córdoba, Argentina: Brujas.
- Yuni, J. A. y Urbano C. A. (2006) *Técnicas para investigar: análisis de datos y redacción científica*. Córdoba, Argentina: Brujas.
- Zamero, M y Taboada, B. Equipo TIC del Instituto nacional de Formación Docente (2012), Clase 3: estrategias de escritura, Módulo temático: Lectura y escritura académica, especialización docente de nivel superior en educación y TIC, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.



II. CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

Marco explicativo

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 los recursos tecnológicos educativos particulares, así como de las características y necesidades propias de los alumnos a nivel individual y colectivo (Res. CFE N° 24/07, Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial). Se refiere, por lo tanto, a aquello que es propio, en este caso, del Profesorado de Educación Primaria 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 primaria. Definir cuáles son los saberes necesarios para enseñar resulta, en la actualidad, un desafío central en materia de política curricular y, a la vez, una difícil decisión.

Es importante señalar, por otra parte, que los saberes que componen la Formación Específica proceden de fuentes diversas. Las disciplinas, en primer lugar, constituyen una fuente ineludible, en la medida en que aportan estructuras conceptuales, perspectivas y modelos, modos de pensamiento, métodos y destrezas, y valores. Los elementos de una disciplina que un docente debe aprender están ligados, sin duda, a los contenidos que integran el currículo del nivel para el que se forma, pero éstos no lo agotan en ningún sentido. Resulta necesario garantizar una formación profunda sobre los aspectos que hacen a la estructura de la disciplina y, a la vez, dotar a los estudiantes de estrategias y categorías de pensamiento que les posibiliten la apropiación de nuevos conocimientos a futuro y el abordaje de nuevas problemáticas y cuestiones más allá de la formación inicial.

La organización del currículum por disciplinas presenta varias ventajas, dado que las disciplinas constituyen modos de pensamiento que de manera simplificada posibilitan ordenar y comunicar los conocimientos sistematizados en determinadas áreas de conocimiento. También son modelos de investigación, pues en sus campos pueden generarse nuevos desarrollos científicos. Además, posibilita la movilidad de los alumnos en las diversas instituciones del sistema educativo, ya que resulta altamente factible validar contenidos comunes que han sido estudiados a partir de programaciones disciplinarias con características similares.

La enseñanza de los aspectos disciplinares en la formación docente debe poder asumir el desafío de promover un trabajo sobre las concepciones, supuestos y representaciones que los propios estudiantes tienen acerca de esos conocimientos y campos disciplinares. Esas representaciones, a menudo, distan del saber disciplinar y juegan un papel central en la definición de modos de pensar y llevar a cabo la enseñanza. Por ello, la Formación inicial constituye un ámbito privilegiado para la elucidación, el análisis, la puesta en cuestión y la revisión de esas nociones y creencias.

En el Campo de la Formación específica se plantea, además, la agrupación de las disciplinas por Áreas. Se aplica este criterio con el fin de respetar los modos de desarrollo actuales de la ciencia caracterizados por el borramiento o solapamiento de las fronteras entre los campos de conocimiento, generando procesos de aprendizaje más acordes con las formas de producción del saber y con las necesidades psicológicas de los alumnos⁵. En este sentido, se trata de evitar la fragmentación de los contenidos en los Institutos formadores.

La Formación Específica se nutre, asimismo, del conocimiento didáctico relativo a la enseñanza de contenidos específicos correspondientes a las distintas áreas curriculares, de las teorías psicológicas necesarias para conocer los rasgos distintivos del proceso de aprendizaje de esos contenidos y de las características evolutivas de los alumnos desde el punto de vista motriz, cognitivo, emocional, moral y social. Del mismo modo, los estudios de carácter histórico, sociológico y cultural constituyen una referencia curricular importante en la medida en que posibilitan perspectivas y modos de comprensión más amplios acerca de la infancia y su problemática.

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

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

En consecuencia, en la presente construcción curricular se han considerado aspectos epistemológicos, referencias históricas, sociales y psicológicas inherentes al campo de conocimiento y los Sujetos de la Educación Primaria, para focalizar en los contenidos propios de la enseñanza.

Para las presentes adecuaciones se realizó un trabajo colectivo y colaborativo con la participación los Profesores de los ISFD, teniendo como referente, el marco legal vigente, los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el Nivel Primario, los Diseños Curriculares de los ISFD, las Recomendaciones elaboradas por del INFD y los propios criterios y miradas profesionales.

Finalidades formativas del Campo de la Formación Específica

- Concebir la formación docente como una práctica social transformadora, que se funda en valores democráticos y que revaloriza el conocimiento como herramienta necesaria para transformar y comprender la realidad.
- Indagar las problemáticas del contexto educativo desde las dimensiones socio-cultural, político, económico y legal, asumiendo un posicionamiento y compromiso ético con la sociedad, la institución escolar y la tarea docente.



⁵Coicaud, S. (2003) La Organización del Currículum Escolar. Algunos Criterios de Análisis. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. 1, Nº 1, 49-66.



GOBIERNO DE LA PROVINCIA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SAN JUAN

10518

RESOLUCIÓN Nº _____-ME-
SAN JUAN

- Revalorizar la centralidad de la enseñanza como función sustantiva del docente y desarrollar una relación con el conocimiento que promueva la reflexión crítica, la producción de saberes en relación con la práctica profesional, y la toma de decisiones sustentada en dichas conceptualizaciones.
- Promover una formación científica tecnológica que incorpore los avances que se producen en los distintos campos del conocimiento.
- Estimular procesos que impulsen la cooperación y conformación de redes interinstitucionales, el trabajo en grupo y la responsabilidad, propiciando la formación de ciudadanos y profesionales conscientes de sus deberes y derechos, dispuestos y capacitados para participar en la solución de los problemas áulicos, institucionales y comunitarios diversos.
- Comprender la vida escolar como parte de la realidad social, facilitando la construcción de la subjetividad e identidad de los sujetos sociales en relación con sus realidades históricas, regionales, culturales y medioambientales.
- Comprender al sujeto de la educación primaria, a quien va dirigida la enseñanza, en sus múltiples dimensiones.
- Brindar elementos que permitan problematizar la propia representación sobre la niñez y las nuevas infancias en el mundo contemporáneo.
- Enriquecer desde la diversidad la experiencia cultural de los futuros docentes, para que puedan posteriormente ampliar las experiencias educativas de sus alumnos y desarrollar procesos de sensibilización teniendo en cuenta la variedad de situaciones y contextos.

SUJETOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

SUJETO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA I

Denominación: SUJETO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA I

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: cuatrimestral

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

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

Semanales: 6 hs. cátedra; 4hs. reloj.

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

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

Finalidades formativas

Brindar conocimientos acerca de las perspectivas teóricas que permiten apreciar las transformaciones epistemológicas en la comprensión de los sujetos de la educación primaria.



- Propiciar en los estudiantes el análisis crítico y reflexivo acerca del proceso de subjetivación en la niñez y adolescencia y su relación consigo mismo, los entornos sociales y culturales.
- Posibilitar la construcción del saber de un sujeto de educación primaria atendiendo a los elementos que configuran las relaciones personales y grupales en diferentes contextos.
- Brindar a los alumnos el espacio para la reflexión sobre las problemáticas actuales que inciden sobre las infancias y adolescencias, y, la toma de conciencia de su futuro rol profesional frente al desafío de atender a la diversidad.
- Promover la apropiación de saberes y procedimientos vinculados a la lectura y escritura de textos académicos.

Marco conceptual

Como ser social, el hombre no puede vivir aislado, necesita imperiosamente el contacto con los otros, que le permiten conocerse y reconocerse, desarrollarse como ser humano, construir su identidad, apropiarse del bagaje histórico cultural de su medio, reproducirlo y transformarlo.

La infancia y la adolescencia no han tenido siempre a lo largo de la historia la misma consideración que tienen en estos momentos. Por ello se tendrán en cuenta las diferentes perspectivas que permiten su estudio.

Se abordará el estudio de los procesos de subjetivación en relación a las circunstancias culturales, históricas y sociales en las que la existencia del sujeto transcurre.

Con esta mirada integral del ser humano en su proceso de subjetivación, sus características y las relaciones con el entorno social y cultural, la unidad curricular contribuye a la comprensión de la complejidad de la persona en tanto Sujeto de la Educación.

La presente unidad curricular representa un espacio válido para el análisis crítico y reflexivo en torno a las problemáticas actuales que inciden sobre las infancias y adolescencias. Al mismo tiempo que se profundizará la mirada en torno a los procesos de inclusión que atienden a la diversidad.

Si bien es cierto que la juventud y la adultez son posibles sujetos de la Educación Primaria, se considera necesario instancias de especialización posteriores a la formación inicial que habiliten la práctica educativa con estos destinatarios.

El presente despliegue curricular no descuida su continuidad e integración con la instancia curricular correlativa: Sujeto de la Educación Primaria II. Se articula también con Psicología Educativa y las unidades curriculares del Campo de la Práctica, proponiendo una vinculación teoría-práctica, que facilite la construcción del conocimiento.

Ejes de contenido

Culturas infantiles y adolescentes

Las infancias a través de la historia. Escuela, infancia y modernidad. Culturas infantiles y adolescentes.

Niños y adolescentes en la sociedad de la información y el conocimiento, el consumo y la era digital.

Los niños y adolescentes como sujetos de derecho. Educación, pobreza e igualdad. La realidad del sujeto en situación de riesgo social.

Proceso de subjetivación y contexto.



GOBIERNO DE LA PROVINCIA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SAN JUAN

10518

RESOLUCIÓN Nº _____ -ME-
SAN JUAN

Construcción subjetiva. Identidad. Sexualidad. Autoconcepto y autoestima. Subjetividad en la niñez y la adolescencia en diversos contextos.

La inclusión educativa como derecho. La diversidad como posibilidad de construir experiencias.

Familia y Escuela

Significaciones actuales sobre la familia y la escuela. Rol adulto e infantil: relaciones de autoridad y responsabilidad. Estilos de crianza. Dinámica y clima familiar.

Importancia de los límites en los entornos familiares y escolares.

La escuela: imaginarios singulares y colectivos. Construcción de códigos compartidos. Relaciones entre pares. Mediación del conflicto.

Contenidos transversales: Escuela y diversidad. Las infancias en contexto: el entorno rural. Los pueblos originarios: respeto por la diversidad cultural. La educación intercultural bilingüe.

Educación permanente de jóvenes y adultos.

Alfabetización académica: La lectura y escritura en el Nivel Superior. Los textos expositivos.

Bibliografía básica

- Aguilar, M. (2001) *Educación Familiar, ¿reto o necesidad?* Madrid. España: Ed. Dykinson.
- Aisencarg, N. y Bendersky, B. (2013) *Escuela y prácticas inclusivas: intervenciones psicoeducativas que posibilitan*. Buenos Aires, Argentina: Manantial
- Borsani, M. J. (2010) *Integración educativa, diversidad y discapacidad en la escuela plural*. Buenos Aires, Argentina: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Carli, Sandra (2009) *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Edit. Paidós.
- Comellas, M. J. (2013) *Familia, escuela y comunidad: un encuentro necesario*. Barcelona, España: Octaedro.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (1999) *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires, Argentina: Lumen/HVMANITAS.
- Donini, A. M. (2009) *Nuevas infancias y juventudes: una experiencia formativa*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de San Martín. UNSAM EDITA.
- Elichiry, N. (2011) *La psicología educacional como instrumento de análisis y de intervención: diálogos y entrecruzamientos*. Buenos Aires, Argentina: Centro de publicaciones educativas y material didáctico.
- Griffa, M. C. y Moreno J, E. (2011) *Claves para una psicología del desarrollo*. Buenos Aires: Lugar.
- Kántor, D. (2008) *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Ons, S. (2014) *Todo lo que necesitas saber sobre el psicoanálisis*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Pérez, A. (2009) *Familia: enfoque disciplinario*. Buenos Aires, Argentina: Lugar.
- Rascovan, S., Ley, D. y Korinfeld, D. (2013) *Entre adolescentes y adultos en la Escuela: puntuaciones de época*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Vasen, J. (2008) *Las certezas perdidas. Padres y maestros ante los desafíos del presente*. (1ª ed.) Buenos Aires: Paidós.

SUJETO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA II

Denominación: SUJETO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA II

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: Cuatrimestral

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

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

Semanales: 6 hs. cátedra; 4hs. reloj.

Acreditación de 20 hs cátedra adicionales para actividades formativas que el estudiante realizará fuera del aula del ISFD. Total cuatrimestrales: 116hs cátedra; 77h 20m reloj.

Finalidades formativas

- Ofrecer marcos teóricos actualizados de los aspectos psico-socio-afectivos, motrices, cognitivos y morales de los sujetos de educación primaria, comprendiendo su complejidad según los diversos contextos.
- Brindar instrumentos propicios para favorecer el aprendizaje de los sujetos, desde un posicionamiento reflexivo y crítico en el acontecer de la situación educativa.
- Preparar y capacitar a los futuros docentes en la formación de competencias apropiadas para su desempeño como miembros activos de una institución escolar, generadores de prácticas inclusivas.
- Promover la formación de personas reflexivas y críticas frente al propio proceso educativo.

Marco conceptual.

Hablar del Sujeto de Educación Primaria es hablar de un sujeto complejo, que se va construyendo y constituyendo en contacto con los otros. Así adquiere importancia la configuración de los procesos subjetivos e intersubjetivos en diferentes contextos e itinerarios.

En la presente unidad curricular se abordarán las diferentes dimensiones que permiten el estudio del sujeto de la educación primaria (psicomotriz, del lenguaje, cognitivo, moral y afectiva), desde los aportes de diferentes recortes epistemológicos.

La escuela se ofrece como espacio de los otros - el de conocimiento, el de apertura a otros mundos-que enriquece la vida psíquica del sujeto y posibilita potenciar el pensamiento, el aprendizaje y la autonomía.

El encuentro con el otro le permite ser capaz de percibir las diferencias, de poder mirar al otro en su subjetividad, respetando la diversidad.

El presente despliegue curricular no descuida su continuidad e integración con la instancia curricular Sujeto de la Educación Primaria I. Se articula también con las unidades curriculares del Campo de la Formación específica y el campo de la Formación en la Práctica Profesional, proponiendo una vinculación teoría-práctica, que facilite la construcción del conocimiento.

Ejes de contenido

Proceso de subjetivación personal y social

Reflexiones acerca de la subjetividad actual: infancias y adolescencias. Rol del adulto. Protección y desprotección de las infancias y adolescencias. Sobreprotección. Resiliencia. La afectividad del sujeto de nivel primario.

Dimensión Psicomotriz y del Lenguaje

Teorías sobre la adquisición del lenguaje. Lenguaje y pensamiento.

Expresión motriz: el cuerpo y los otros. Psicomotricidad. Esquema corporal e imagen corporal.

El juego: tipos. Importancia y función del juego. El juego y el desarrollo cognoscitivo.

Dimensión Cognitiva y Moral

Diferentes concepciones sobre la inteligencia. Aportes de la Teoría Psicogenética, Teoría Socio Histórico Cultural, Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva, Inteligencias Múltiples, Neurociencias.



GOBIERNO DE LA PROVINCIA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SAN JUAN

10518

RESOLUCIÓN Nº _____-ME-
SAN JUAN

Construcción de la moralidad. Pensamiento moral y comportamiento moral: aportes de J. Piaget y de L. Kohlberg. Cultura y desarrollo moral.

Contextos de Socialización: Escuela

El grupo escolar: vínculos docente-alumno, alumno-alumno. Significaciones sobre el poder, la autoridad, la disciplina, la justicia y el trabajo escolar. Manifestaciones agresivas y violencia en el ámbito escolar. Bullying. Escuela inclusiva: aceptación de la diversidad.

Contenidos transversales:

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

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

Bibliografía Básica

- Aizencarg, N. y Bendersky, B. (2013). *Escuela y Práctica Inclusivas: intervenciones psicoeducativas que posibilitan*. (1ª ed.) Buenos Aires. Argentina: Ed. Manantial.
- Carretero, M y Castorina J. (2012) *Desarrollo cognitivo y Educación I. Los inicios del conocimiento*. Buenos Aires. Argentina: Paidós.
- Carretero, M y Castorina J. (2012) *Desarrollo cognitivo y Educación II. Procesos del conocimiento y contenidos específicos*. Buenos Aires: Paidós.
- Delval, J (1991). *Crecer y pensar*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Doval, D. y Rattero, C. (comp.) (2011). *Autoridad y transmisión: niños y jóvenes en la mira*. Buenos Aires: Noveduc.
- Friggerio, G. y Diker, G. (Comp.) (2003) *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Griffa, M. C. y Moreno J. E. (2011) *Claves para una psicología del desarrollo*. Buenos Aires: Lugar.
- Kántor, D. (2008) *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Lus, M. (1995) *De la integración escolar a la escuela integradora*. Argentina: Paidós
- Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (Comp.) (1995) *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología Evolutiva*. España: Alianza Psicología.
- Santillán, L. (2011) *¿Quiénes educan a los chicos? Infancia, trayectorias educativas y desigualdad (1ª ed.)*. Buenos Aires: Biblos.
- Sarté, P. (2008). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Vasen, J. (2008) *Las certezas perdidas. Padres y maestros ante los desafíos del presente*. (1ª ed.) Buenos Aires: Paidós.
- Villa, A. (2014) *Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural*. (1ra.ed.) Buenos Aires: Centro de publicaciones editoriales y material didáctico.

ÁREA LENGUA

Marco explicativo

La formación de docentes en Lengua y Literatura asume la responsabilidad de que los futuros profesionales de la educación, como sujetos culturales mediadores y productores de cultura, puedan llevar a cabo algunas de las misiones centrales de la escuela como son garantizar el desarrollo de la lengua y el aprendizaje de la lectura y la escritura, además de transmitir saberes socialmente

significativos vinculados con la literatura y la reflexión sobre la lengua, la normativa y los textos, todos ellos como factores de desarrollo personal, lingüístico, cultural y estético de los alumnos y las alumnas⁹. Como consecuencia, las unidades curriculares de los Institutos de Formación Docente destinadas al Área Lengua y Literatura, abarcan saberes disciplinares, didácticos y relativos a la práctica de la enseñanza, referidos a la oralidad, la lectura, la escritura, la literatura, la normativa y la gramática. En este contexto, la alfabetización constituye la base, estructura inicial y condiciones para el aprendizaje de todos los demás contenidos de la escolaridad.

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

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

La escritura constituye una herramienta intelectual y cultural. Es una herramienta intelectual porque su carácter diferido, distanciado y controlado, favorece la objetivación y manipulación de las representaciones mentales. El descentramiento del propio discurso, característico de la escritura permite, de un modo particular y cualitativamente distinto al habla, la materialización del pensamiento, la revisión crítica de las propias ideas y su transformación. En este sentido, las prácticas de escritura establecen una relación significativa entre sujeto y conocimiento. Asimismo, la escritura es una herramienta cultural ya que da lugar a la creación de situaciones de intercambio y producción colectiva del conocimiento. Estos intercambios, promovidos por instituciones y prácticas, implican un proceso de elaboración de géneros escritos que requieren habilidades maduras de lectura y escritura para su composición y recepción (Alvarado, Maite, Cortés, Marina, 2001).

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

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

La inclusión del estudio de la alfabetización permite superar una grave carencia y posibilita la formación de docentes calificados que puedan garantizar el acercamiento de la lengua escrita a sus alumnos. Este estudio habrá de brindarles los marcos conceptuales y los instrumentos metodológicos para comprender que cuando una persona aprende a leer y escribir puede y debe adquirir simultáneamente herramientas



para ingresar en circuitos y ámbitos de la cultura escrita, pero esto no sucede si los docentes que alfabetizan tienen una visión empobrecida e incorrecta del objeto de enseñanza y de las metodologías que deben implementar para su aprendizaje.

Asimismo deben ser incluidos como espacio de estudio y de debate la estructuración epistemológica clara y comparable de los diferentes métodos y los enfoques que la enseñanza del objeto lengua escrita ha tenido a lo largo de la historia.

El saber previo fundamental con el que se acerca todo niño al aprendizaje de la lengua escrita es el conocimiento de otra lengua, la oral, que es en sí misma un enorme capital simbólico y constituye la experiencia lingüística previa más importante y a la vez la más democrática porque todos los niños saben hablar¹⁰.

Sin embargo, la didáctica de la Lengua no debe desconocer que la oralidad es un objeto de mejoramiento o perfeccionamiento con estrategias específicas que respeten las variedades lingüísticas socio familiares de los alumnos, y a la vez, que amplíen y enriquezcan los registros y usos hacia la oralidad secundaria.

Un buen desarrollo del proceso de alfabetización implica asumir la diversidad de los niños en su punto de partida real, asumir la diversidad de la oralidad primaria que ellos muestran como parte de su identidad cultural al momento del ingreso.

Por otra parte, los discursos sobre Literatura enfatizan la lectura de materiales ricos y variados en la formación de las personas y el lugar que tiene la escuela en esa formación. El número de obras leídas es fundamental, ya que permite construir un horizonte de expectativas sobre el cual se proyecta cada nueva lectura.

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

Finalidades formativas del Área Lengua

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

- Consoliden saberes lingüísticos en relación con la producción y comprensión escrita y oral de la lengua.
- Reconozcan a la lectura y la escritura como procesos cognitivos y como objeto de aprendizaje, y a la oralidad como objeto de mejoramiento y perfeccionamiento.
- Desarrollen estrategias autogestionarias respecto de lecturas y escrituras diversas y complejas en diversos y variados formatos.

- Conformen un corpus de conocimientos significativos de obras de literatura oral y escrita para asegurar a todos sus alumnos un contacto rico, vivo y desafiante con las obras literarias.
- Comprendan el proceso de alfabetización en toda su complejidad y profundidad y su incidencia en el éxito o fracaso escolar.
- Incorporen intervenciones pedagógico-didácticas adecuadas a los distintos contextos sociales, lingüísticos, culturales, escolares y etarios para acertadas tomas de decisiones comprometidas con una oferta educativa de calidad.
- Transfieran a sus prácticas los aportes de las distintas teorías psicológicas, sociológicas, históricas, cognitivas y comunicativas relativas al área.
- Reflexionen sobre los distintos métodos y enfoques para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral y escrita en toda su complejidad y su incidencia en el éxito o fracaso escolar.
- Utilicen las herramientas pedagógicas y didácticas que les permitan planificar, identificar aprendizajes esperables, diseñar actividades, seleccionar recursos, prever estrategias adecuadas y modos de evaluación en distintos contextos a la luz de los marcos curriculares.
- Incorporen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a sus prácticas docentes.

LENGUA Y LITERATURA

Denominación: LENGUA Y LITERATURA

Formato: Asignatura

Régimen de Cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el Diseño Curricular: Campo de la Formación Específica, 1º Año, 2º cuatrimestre

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

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

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

Cuatrimestrales Total: 148hs cátedra; 98h 40m reloj

Finalidades formativas

- Promover el aprendizaje significativo de los contenidos de Lengua y Literatura, en todos sus ejes, de forma que el futuro docente los utilice como poderosa herramienta que le posibilite no solo resolver problemas del área, sino también de la vida cotidiana o de otros campos del saber.
- Proponer saberes lingüísticos en relación con la producción y comprensión escrita y oral de la lengua.
- Propiciar la aplicación de contenidos gramaticales como estrategia de comprensión de intenciones.
- Favorecer el reconocimiento de los procesos cognitivos que intervienen en la lectura y en la escritura que en los años siguientes se convertirán en objeto de aprendizaje.
- Incorporar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a sus prácticas en diversos contextos de aprendizajes



- Promocionar la lectura de un corpus representativo de textos literarios que incluya los específicos de la literatura infantil y la literatura en general, a fin de que genere y oriente la formación del lector literario.
- Propiciar el conocimiento de las teorías lingüísticas que subyacen en los diversos contenidos del área, y su aplicación en distintos contextos.

Marco conceptual

En esta asignatura el objeto de estudio está constituido por las prácticas sociales que se llevan a cabo con el lenguaje: hablar y escuchar, leer y escribir en distintos contextos, abarcando saberes disciplinares referidos a la lengua oral, la lectura, la escritura, la gramática y la literatura. Estos quehaceres del hablante, lector y escritor son saberes que involucran contenidos lingüísticos que adquieren sentido por dichas prácticas. Es por ello que se considera necesario resaltar que los futuros profesionales de este Nivel, son sujetos culturales mediadores y productores de cultura. Esto implica ser garantes del desarrollo de la lengua y el aprendizaje de la lectura y la escritura, además de transmitir saberes socialmente significativos vinculados con la literatura y la reflexión sobre la lengua, la normativa y los textos, todos ellos como factores de desarrollo personal, lingüístico, cultural y estético de los estudiantes.

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

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

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

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



escritos y la reflexión metacognitiva cuidadosamente guiada proporcionarán a los futuros docentes las bases para el conocimiento de las características formales, los estilos y usos de la lengua escrita. Estas prácticas sociales de la oralidad y la lectura y la escritura tienen un lugar fundamental en la apropiación de conocimientos durante la formación docente. A su vez resultarán centrales para su futura práctica docente, ya que necesitará desempeñarse con soltura en diversas situaciones comunicativas y a través de diferentes tipos de textos.

Ejes de contenido

Panorama histórico de los estudios lingüísticos desde los aportes fundacionales hasta la actualidad para contextualizar los enfoques actuales de la disciplina.

El texto como unidad semántica y pragmática. Tipologías textuales. Características discursivas para mejorar los desempeños lectores y escritores.

La gramática como instrumento esencial en la construcción, interpretación y evaluación de los textos, para reconocer su papel en la organización y formación del pensamiento.

Relaciones entre el componente léxico y el gramatical; la gramática y las posibilidades combinatorias morfológicas y sintácticas de las unidades léxicas.

La Literatura como arte y como bien cultural.

Teoría y análisis literario. Aproximación a los géneros y subgéneros literarios y sus características para incorporar criterios de selección adecuados al contexto escolar.

Alfabetización Académica

La lectura como proceso interactivo y la escritura como proceso recursivo.

Las prácticas de lectura y escritura en el Nivel Superior. Estrategias cognitivas y lingüísticas para exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de las disciplinas.

Los textos expositivos y argumentativos. La conversación y el debate.

Bibliografía básica

Alisedo, G. y Melgar, S. (1994) *Didáctica de las Ciencias del lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.

Alvarado, M. (2004) *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Universidad Virtual de Quilmes.

Bombini, G. (2006) *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura* Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Cassany, D. (1989) *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.

Ciapuscio, G. (1994) *Tipos textuales*. Buenos Aires: Edit.UBA.

Ciapuscio, G. (2008) *Revisión crítica y propuesta para la enseñanza de la Gramática en la Escuela Primaria*. Ciclo de Desarrollo Profesional Docente. Buenos Aires: INFOD.

Ciapuscio, G. (2006) Los conocimientos gramaticales en la producción de textos. En *Homenaje a Ana María Barrenechea*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: Eudeba.

Cubo de Severino, L. (2007). *Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*. Córdoba: Comunicarte.

Kaufman, A., y Rodríguez, M. (1993). *La Escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana.

Di Tullio, A. (2008) *Reflexiones sobre el lugar de la Gramática en la escuela Primaria*. Ciclo de Desarrollo Profesional Docente. INFOD

Di Tullio, A. (2005) *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: La Isla de la Luna.

Romo, A. y Jiménez, A. (2008) *Cómo y cuándo enseñar Gramática*. San Juan; Editorial Fundación Universidad.

Zamero, M. (2012). *Enfoques, propuestas didácticas y prácticas*. Novedades Educativas, Año 24, N°255, AÑO 2012.



GOBIERNO DE LA PROVINCIA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SAN JUAN

10518

RESOLUCIÓN Nº _____ -ME-
SAN JUAN

ALFABETIZACIÓN

Denominación: ALFABETIZACIÓN

Formato: Asignatura

Régimen de Cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el Diseño Curricular: Campo de la Formación Específica, 2º Año, 1º cuatrimestre

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

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

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

Cuatrimestrales Total: 148hs cátedra; 98h 40m reloj

Finalidades Formativas

La formación docente para la educación primaria en el área de Lengua y Literatura se propone que los futuros docentes:

- avancen en la construcción de su rol profesional en tanto sujetos comprometidos, competentes, autónomos, críticos, y reflexivos a cargo de la alfabetización inicial, la formación de lectores y escritores y el desarrollo de la oralidad en la escuela primaria;
- dispongan de instrumentos para analizar la diversidad de contextos sociales, lingüísticos, culturales, escolares y etarios que inciden en el aprendizaje y la enseñanza en el área y puedan tomar decisiones comprometidas con una oferta educativa de calidad para todos;
- comprendan el proceso de alfabetización en toda su complejidad y profundidad y su incidencia en el éxito o fracaso escolar;
- incorporen las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como herramientas de la lectura y la escritura en el mundo contemporáneo;
- conozcan y analicen distintos aportes teóricos en el campo de la psicología, la antropología, la historia de la enseñanza en el área, la lingüística y la literatura que subyacen a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral y escrita;
- conozcan y analicen los marcos curriculares, los aportes de las disciplinas de referencia y la Didáctica de la lengua y la literatura
- adquieran las herramientas pedagógicas y didácticas que les permitan planificar, identificar aprendizajes esperables, diseñar actividades, seleccionar recursos, prever estrategias didácticas adecuadas a distintos contextos.

Marco conceptual

La institución escuela ha asumido históricamente la responsabilidad pedagógica de enseñar a leer y escribir y, por ello, la necesaria formación del rol alfabetizador del maestro es ineludible en el marco del sistema formador.

La finalidad de la Alfabetización, en tanto unidad curricular de la formación de maestros de escuela primaria, es consolidar la enseñanza escolar de la lengua escrita a través de sus prácticas sociales y/o la enseñanza escolar de las prácticas sociales de la lectura y la escritura de modo tal que los alumnos comprendan gradualmente las características de la lengua escrita.

La concepción de la alfabetización como acceso a la cultura escrita de la comunidad y necesariamente a sus productos, implica que desde el comienzo de la escolaridad los alumnos experimenten la lengua escrita como instrumento poderoso para acceder a los campos del conocimiento y que además comprendan que contribuye de modo sustantivo a sistematizar los saberes, conservarlos, compartirlos y transmitirlos.

Los aportes de las distintas teorías psicológicas, sociológicas, históricas, cognitivas y lingüísticas relativas al área y las reflexiones sobre los distintos métodos y enfoques para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral y escrita en toda su complejidad y su incidencia en el éxito o fracaso escolar proporcionan el encuadre disciplinar y didáctico de la asignatura.

La formación de docentes alfabetizadores requiere un encuadre lingüístico que les permita identificar las características de la lengua oral y la lengua escrita, sus relaciones y diferencias y su historia. Implica, además, reconocer la lengua escrita como un objeto cultural, de naturaleza semiótica, que debe ser enseñado sistemáticamente. Esta concepción se fundamenta en la posibilidad humana de generar sistemas simbólicos de comunicación.

De esta manera, el sistema formador persigue la preparación sólida de un docente cuya actuación profesional consista en interpretar teóricamente e intervenir de manera satisfactoria en problemas generados en el ejercicio de la práctica pedagógica y gestionar íntegramente la clase de alfabetización en diversos contextos.

En la práctica, el proceso de la Alfabetización en los primeros años opera como un fuerte organizador de la inclusión de los sujetos en el Sistema Educativo, pero también de la exclusión, cuando el fracaso engrosa los porcentajes de analfabetismo adulto o se traduce en la pobreza de los aprendizajes alcanzados, situación ésta que pone en riesgo la posibilidad de continuar estudios más allá de la Educación Primaria, o que tiene consecuencias a largo plazo en el ingreso y la permanencia en carreras de Nivel Superior.

Ejes de contenido

La Problemática de la Alfabetización Inicial. Alfabetización inicial y avanzada. Los contenidos implicados sobre la escritura, el sistema de escritura y las características del escrito.

Revisión crítica de métodos y enfoques alfabetizadores para construir un modelo alfabetizador superador.

Desarrollo de la lengua oral y aprendizaje de la lengua escrita reconociendo las diferencias y complementariedad entre ambas.

Caracterización del sistema de escritura: conciencia gráfica y morfológica, fonológica y léxica.



GOBIERNO DE LA PROVINCIA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SAN JUAN

10518

RESOLUCIÓN Nº _____ -ME-
SAN JUAN

Estrategias cognitivas y lingüísticas de la lectura y la escritura para el desarrollo de la autonomía del alumno como lector y escritor.

Gestión de la clase de alfabetización. Planificación y desarrollo de la secuencia didáctica. Integración de Áreas en el proyecto alfabetizador. La articulación entre niveles.

La literatura en la alfabetización.

La evaluación en el proceso alfabetizador.

Gestión de la clase alfabetización en contextos de diversidad cultural y lingüística.

Bibliografía básica

- Alisedo, G., Melgar, S., Chiocci, C. (1994) *Didáctica de las Ciencias del Lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Borzone de Manrique, A. y Rosenberg (2000) *¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar?* Buenos Aires: Aique.
- Braslavsky, B. (2003). *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*. Buenos Aires: FCE.
- Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Daviña, L. (1999). *Adquisición de la lectoescritura. Revisión crítica de métodos y teorías*. Rosario: Homo Sapiens.
- Gaspar, P. y González, S. (2006). *Serie cuadernos para el aula- Lengua- Primer Ciclo EGB/ Nivel Primario*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Melgar, S. y Zamero, M. (2006). *Todos pueden Aprender. Módulo Lengua*. Buenos Aires: UNICEF.
- Ministerio de Educación. (2009-2010). *Cuaderno de sugerencias didácticas para la enseñanza de la alfabetización inicial en los IFD*. Argentina: INFD.
- Ministerio de Educación (2009-2010). *La Formación Docente en Alfabetización Inicial. Literatura infantil y Didáctica*. Argentina: INFD.
- Ministerio de Educación (2009-2010). *La formación docente en alfabetización inicial como objeto de investigación. El primer estudio nacional*. Argentina: INFD.
- Org, W. (1987). *Oralidad y escritura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Otañi, L. (2008). *La enseñanza de la gramática en la escuela primaria y en la formación docente*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Zamero, M. (2012). Enfoques, propuestas didácticas y prácticas. *Novedades Educativas*, Año 24, N°255, pp. 21- 26.

DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Denominación: DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Formato: Asignatura

Régimen de Cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el Diseño Curricular: Campo de la Formación Específica, 3°Año, 2°cuatrimestre

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

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

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

Cuatrimstrales Total: 148hs cátedra; 98h 40m reloj

Finalidades formativas

- Propiciar la elaboración y análisis de las estrategias de intervención adecuadas a los diversos contextos para acertadas tomas de decisiones, comprometidas con una oferta educativa de calidad.
- Promover la reflexión sobre los distintos métodos y enfoques para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral y escrita en toda su complejidad.
- Generar situaciones que propicien la formación de lectores autónomos de diversos textos literarios y no literarios.
- Brindar herramientas pedagógicas y didácticas que les permitan planificar, identificar aprendizajes esperables, diseñar actividades, seleccionar recursos, prever estrategias didácticas y modos de evaluación en distintos contextos de acuerdo con los lineamientos curriculares vigentes.
- Proveer criterios para la selección y conformación de un corpus significativo de obras literarias adecuadas al nivel primario.

Marco conceptual

La unidad curricular proporciona un marco conceptual respecto de la diferencia entre los modos orales y escritos; enfoca la lectura y escritura como objetos de aprendizaje y la oralidad como objeto de mejoramiento o perfeccionamiento. Al ingresar a la escuela los alumnos hablan una lengua materna completa, por lo cual la formación docente especifica la diferencia entre los dialectos socio-familiares o las lenguas maternas distintas del español y la necesaria ampliación de lenguas y registros. En esa línea incluye contenidos destinados al desarrollo de oralidad secundaria vinculada estrechamente con el aprendizaje de la lectura y la escritura y su proyección hacia los usos personales y sociales de la lengua oral.

Se incluyen contenidos relativos a los propósitos y los modos de la formación de lectores y escritores en la escuela, incluyendo las tecnologías de la información y la comunicación, los saberes –enciclopédicos y culturales, ideológicos, lingüísticos, retóricos, estratégicos, meta-cognitivos– implicados en la comprensión y producción de textos de los distintos campos del conocimiento, las características prototípicas de distintos géneros discursivos, diversas estrategias de enseñanza incluidas en los procesos de lectura y escritura.

La formación literaria y del acceso al texto escrito se configuran desde edades tempranas por lo que la escuela es el lugar que debe asegurar a todos los alumnos un contacto rico, vivo y desafiante con la literatura.

Como consecuencia, la instancia de formación debe brindar oportunidades para que los futuros docentes aprendan a diseñar, implementar secuencias didácticas de enseñanza de la lectura que atiendan equilibradamente la diversidad de saberes que se ponen en juego, a elaborar criterios de selección de textos, a seleccionar y definir el alcance de los contenidos y a evaluar los aprendizajes.

Ejes de contenido

Enseñanza de la Lengua y la Literatura.

Propósitos y objetivos presentes en las diversas prescripciones de orden nacional y provincial.

Diseño Curricular Provincial y NAP. Análisis de los materiales aportados por el Ministerio de Educación.

Cuadernos de Aula del segundo ciclo. Incorporación de las TIC como recurso didáctico.

Modelos de enseñanza de la lengua oral.

Estrategias para su desarrollo a través de la enseñanza del léxico. Didáctica de los diferentes tipos textuales en relación con la comprensión y producción de textos. Sistematización de procesos de análisis y generalización mediante la reflexión metalingüística, la gramática.



La lengua escrita.

La escuela como comunidad de lectores. La práctica de la lectura en el aula. Los propósitos que movilizan a los lectores. El proceso de comprensión de los textos. La interrelación entre los elementos lingüísticos y el universo referencial de los textos. La selección de los textos. La evaluación de la lectura.

La escritura.

La práctica de la escritura en la escuela. Los quehaceres del escritor: los propósitos de la escritura, el destinatario, el tipo textual, la posición del enunciador, el proceso de revisión y de edición. Estrategias discursivas y recursos lingüísticos. La reflexión sobre lo escrito: la corrección procesual de los textos.

La reflexión acerca de los hechos del lenguaje y los textos.

Lenguaje e interacción. La reflexión sobre la diversidad lingüística. Gramática y estrategias discursivas: del uso a la reflexión y de la reflexión a la sistematización. Niveles microestructurales y macroestructurales de los textos.

Lectura crítica de una amplia selección de textos literarios representativos.

Enfoques didácticos sobre la relación de la literatura y la escuela. Recursos y estrategias de obras de literatura oral y escrita. La clase de lengua y literatura adecuada a los distintos contextos sociales, lingüísticos, escolares y culturales.

Bibliografía básica

- Alaniz, S. y Cuadros, M. (2007) *Un Mundo de Sonidos en las Aulas del Siglo XXI*. San Juan: EFFU.
- Alvarado, Maite. (1999) *Paratexto*. Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires: UBA.
- Borzones, A. M. (2015) *Leamos juntos. Programa para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura*. Buenos Aires. Paidós.
- Borzones, A. M. (2013) *Los chicos aprenden a escribir textos, desafíos y propuestas para el aula*. Buenos Aires. Paidós.
- Cassany, D. (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. y. (1989). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Colomer, T. (2005) *Andar entre libros*. México: Fondo de cultura Económica.
- Cubo de Severino, L. (2007). *Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*. Córdoba: Comunicarte.
- De Gregorio de Mac, M. (1992). *Coherencia y cohesión en el texto*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Gaspar, P. y González, S. (2006). *Serie cuadernos para el aula- Lengua- Primer Ciclo EGB/ Nivel Primario*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Jolibert, J. (1991). *Formar niños productores de textos*. Santiago de Chile: Hachette.
- Kaufman, A. y Rodríguez, M. (1993). *La Escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana.
- MEC. (2008). *Diseño de materiales multimedia. Web 2.0. Formación del Profesorado*. España: CNICE.
- Melgar, S. y Zamero, M. (2006). *Todos pueden Aprender. Módulo Lengua*. Buenos Aires: UNICEF.
- Otañi, L. (2008). *La enseñanza de la gramática en la escuela primaria y en la formación docente*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Soriano, M. (1995). *La literatura para niños y jóvenes; guía de exploración de sus grandes temas*. Buenos Aires: Colihue.

ÁREA MATEMÁTICA

Marco explicativo

La Matemática es una ciencia que ha ocupado y ocupa un lugar destacado en la currícula en los distintos niveles de escolaridad. Por su poder "modelador" resulta una herramienta indiscutiblemente útil para resolver problemas de otras disciplinas, de la realidad social (problemas extramatemáticos) o del interior de la misma (problemas intramatemáticos). Tampoco la matemática de hoy atiende solo los problemas a los que puede dar una respuesta exacta (concepto antiguo de la Matemática), sino también a aquellos de la vida diaria que, por su naturaleza, admiten un resultado con cierto grado de aproximación, ya sea como probabilidad o dentro de un intervalo de valores.

Es desde esta potencialidad que la Matemática contribuye en forma privilegiada con el desarrollo individual y social de las personas, ayudándolas a tener elementos para emitir juicios críticos y se ha constituido -hoy más que nunca- en un medio de comprensión y mejoramiento del mundo científico y tecnológico en que vivimos.

La Matemática es, por tanto, una realidad cultural constituida por conceptos, proposiciones, teorías (los objetos matemáticos) y cuya significación personal e institucional está íntimamente ligada a la resolución de las situaciones problemáticas.

Por ello, y dada la importancia decisiva de la función docente como catalizadora y gestora de los aprendizajes, la Matemática en la formación inicial de maestros, no puede reducirse a identificar las definiciones y propiedades de los objetos matemáticos. Debe implicar ser capaz de usar el lenguaje y el sistema conceptual matemático en la resolución de problemas y aplicar constructivamente el razonamiento matemático. No es posible atribuir un sentido pleno a los objetos matemáticos a menos que éstos se relacionen con la actividad de la que indisolublemente provienen.

En consecuencia, la actividad realizada con el fin de resolver problemas es uno de los pilares del aprendizaje significativo de la Matemática y no debe considerarse como un apéndice de la enseñanza tradicional.

Los estudiantes que ingresan a los Institutos de Formación Docente lo hacen con una visión personal acerca de qué es la Matemática -producto de su larga experiencia como alumnos-, que dista mucho de los nuevos enfoques epistemológicos y didácticos. Con frecuencia guardan un recuerdo bastante negativo de los aprendizajes matemáticos anteriores, y cuando comienzan a ejercer su actividad docente, ponen en funcionamiento de un modo implícito sus propias ideas sobre qué significa aprender matemática y cómo se puede ayudar a los alumnos en ese proceso. En la mayoría de los casos estas ideas constituyen su propia teoría, y en consecuencia, su único referente clave para la toma de decisiones sobre qué, cuándo y cómo enseñar y evaluar.

Atendiendo a esta realidad, se vuelve prioritario que además de instruir en contenidos didácticos matemáticos, la formación inicial incida sobre esas actitudes, concepciones y creencias, favoreciendo en los estudiantes la convicción de que la Matemática es accesible a todos, fomentando e incrementando instancias de reflexión y práctica docente, no solo con niños de edad escolar sino también con jóvenes y adultos que requieran ser alfabetizados matemáticamente, a fin de formar un docente que pueda ser autónomo y crítico de su propia práctica cuando sea parte de una institución escolar.

Esto deriva en la dificultad de seleccionar qué contenidos fundamentales deben integrar la formación didáctico-matemática de los futuros maestros y cómo las nuevas concepciones epistemológicas y pedagógicas deben atravesar la formación docente inicial para ayudarlos en su futuro desempeño, lo cual implica considerar la formación desde dos dimensiones: la matemática y la formación profesional, entendiendo esta última en el aspecto pedagógico didáctico y en el de la formación para la práctica docente.



En este sentido, los criterios para la selección de los contenidos propuestos, se basan en el análisis y selección de las herramientas mínimas que el estudiante debe poseer al iniciar su vida laboral para poder desempeñarse con cierta "solvencia" matemática y didáctica, y no deben considerarse como una prescripción cerrada en este Diseño Curricular.

Si bien se busca formar un maestro autónomo e innovador, no se puede desconocer que la actividad docente se encuentra regulada por un proyecto social – político de enseñanza y condicionada por multiplicidad factores (tanto explícitos como implícitos) de diferente naturaleza.

En consecuencia, y considerando que los Núcleos de Aprendizaje Prioritario constituyen el marco normativo – curricular que deberán adecuar en su labor los futuros docentes, se propone partir desde la profundización específica de algunos de los contenidos matemáticos que tendrán que enseñar, hasta llegar al análisis didáctico de su abordaje en las aulas, teniendo en cuenta variedad de sujetos y de contextos posibles de aprendizaje.

Es claro que para poder diseñar situaciones de aprendizaje no basta solamente conocer el currículo del nivel primario, sino tener además un conocimiento superador de los mismos. "Sin embargo, no habría que incluir un nivel de formalización excesivo ni un tratamiento axiomático, alejados tanto del tipo de mirada que necesita un docente de la enseñanza básica, como de las posibilidades de los mismos ingresantes.¹¹".

Tampoco se puede pensar en estudiar aportes de la Didáctica de la Matemática solo desde la teoría, sin que el profesor formador desarrolle sus clases usando la resolución de problemas contextualizados en el nivel para el cual se forma, en una constante dialógica entre la teoría didáctica y el concepto matemático que el futuro docente enseñará en el nivel primario, facilitando de esta manera, que el estudiante pueda vivir y reflexionar durante toda su formación inicial las características del aprendizaje matemático, y el análisis de los procesos de enseñanza del conocimiento matemático desde una perspectiva global.

Finalidades formativas del Área Matemática

Considerando que la Educación Matemática en la escolaridad obligatoria tiene como principal finalidad la construcción de un conocimiento matemático útil al individuo para su integración e intervención crítica en la sociedad; que en general las concepciones que los futuros docentes tengan sobre la determinarán en gran medida su práctica en el aula, y que estas concepciones sólo se modifican tras una intervención formativa significativa, desde esta disciplina se intentará:

- Favorecer instancias de análisis y reflexión vinculadas a los problemas que surgen en torno a los procesos de enseñanza aprendizaje, como sistemas interactivos, inmersos en una estructura social y en un contexto concreto a partir de una reflexión crítica sobre propuestas de enseñanza.
- Crear situaciones que posibiliten a los estudiantes poner de manifiesto sus concepciones particulares, compararlas con las de sus compañeros, cotejarlas con distintos enfoques didácticos, y reconstruir sus propias ideas acerca de la enseñanza de los contenidos curriculares.

¹¹ Agrasar, M. y Chemello, G. (2008) "Los conocimientos matemáticos en la formación de maestras y maestros. ¿Qué y cómo aprenden los que van a enseñar?" En *12(ntes) Enseñar Matemática Nivel Inicial y Primario*. Libro #3. Ed.12ntes. Bs. As.

- Propiciar actividades de diseño, puesta en práctica, evaluación y ajuste permanente de las acciones necesarias para la enseñanza de contenidos matemáticos a sus futuros alumnos, que tengan en cuenta los diversos contextos sociales e institucionales en que se desarrolla este proceso.
- Promover la alfabetización digital a través del uso de las TIC, como una herramienta valiosa para desarrollar nuevas capacidades, abarcando desde la intervención del aspecto lúdico y la posibilidad de acceder rápidamente a nuevos conocimientos, al desarrollo de destrezas mentales superiores y la creación de modelos propios de pensamiento.
- Brindar herramientas que contribuyan al desarrollo del estudio autónomo como parte de la formación continua, propiciando (entre otros) la investigación de bibliografía tanto del campo conceptual de la Matemática como de las diversas corrientes que surgen del campo de la investigación.

MATEMÁTICA

Denominación: MATEMÁTICA

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: Cuatrimestral

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

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

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

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

Cuatrimestrales Total: 148hs cátedra; 98h 40m reloj

Marco conceptual

El sentido de esta unidad curricular en el Diseño, es la de ampliar y profundizar el conocimiento que tienen los futuros docentes de la Matemática, desarrollando una práctica de resolución de problemas que les permita dar cuenta de su sentido, de su naturaleza y su método. Se organiza en torno a un recorte de contenidos disciplinares básicos que el estudiante necesitará para su futuro desempeño, con un enfoque didáctico acorde al que se pretende que pongan en funcionamiento los estudiantes en su futura práctica docente y que puede ser diferente del vivido en su historia escolar anterior, basado principalmente en la corriente francesa de la Didáctica de la Matemática cuyo principal referente es Guy Brousseau.

El recorte propuesto para esta Unidad Curricular se circunscribe al campo de la Aritmética y la Teoría de números y la Geometría euclidiana.

Finalidades Formativas

Para ello, el docente formador deberá:





- Generar espacios de análisis de las prácticas matemáticas que se vivan en la formación para compararlas con otras vividas, pudiendo explicitar los modelos sobre la enseñanza y la Matemática que las orientan;
- Propiciar situaciones donde los estudiantes resignifiquen sus conocimientos matemáticos en términos de objetos de enseñanza, el aprendizaje significativo de los contenidos de este espacio, en todos sus ejes, de forma que la utilice como poderosa herramienta que le posibilite no solo resolver problemas del área, sino también de la vida cotidiana o de otros campos del saber.
- Prever espacios temporales para que manifiesten sus ideas y validen sus producciones, a través de expresiones orales, gráficas, escritas y simbólicas, promoviendo una comunicación fluida que incluya el lenguaje específico del área.
- Presentar a los alumnos diferentes situaciones problemáticas para que consoliden el gusto por la matemática, refuercen la confianza en sí mismos y adquieran seguridad en la aplicación de sus razonamientos.

Ejes de Contenido¹²

La **actividad matemática** en la construcción de conocimientos a partir de la resolución de problemas que permitan:

- Elaborar conjeturas,
- Seleccionar estrategias de resolución,
- Usar lenguaje apropiado para explicar las acciones vinculadas con la resolución matemática,
- Argumentar en la validación de afirmaciones y procedimientos, analizando qué tipos de justificaciones son aceptables para el nivel primario y cuáles para los maestros en formación (argumentaciones empíricas o lógicas matemáticas)
- Reconocer el concepto matemático que subyace en las situaciones propuestas para iniciar la modelización de los mismos.
- Diferenciar los distintos tipos de razonamientos empleados al realizar la actividad matemática: inducción, analogía, abducción y deducción.

Números y Operaciones

Los números **Naturales** y **Racionales positivos**, sus representaciones, interpretaciones y relaciones, en situaciones problemáticas que requieran:

- Analizar las propiedades del conjunto \mathbb{Q}^+ y compararlas las propiedades de los números naturales (discretitud de los números naturales, la existencia de un siguiente y las condiciones de existencia de un anterior, la relación de orden) y los significados de cardinalidad y ordinalidad.
- Interpretar, registrar o comparar números racionales (desde las expresiones personales y/o las usadas por los niños, hasta su expresión formal) a partir del resultado de una medición, como relación de la parte y un todo (usando distintas formas de representación) o como parte de un

12

¹² Se enuncian los ejes de contenidos, con los descriptores que integran cada uno de los ejes de la Unidad Curricular.

conjunto de objetos (operador), de situaciones de reparto, como cociente, como índice comparativo, usadas como razón y como probabilidad de un suceso a través de distintas escrituras (en fracción, decimal, razón, porcentaje), en situaciones de uso social e intra matemáticos.

- Aproximación al número irracional.
- Analizar la ampliación o ruptura de técnicas de cálculo con números racionales en relación a la de números naturales, argumentando la validación de afirmaciones y procedimientos.
- Calcular en forma exacta y/o aproximada usando números racionales, analizando la ampliación o ruptura de los procedimientos de cálculo con números naturales.
- Traducir situaciones expresadas en lenguaje coloquial al lenguaje simbólico.

Espacio y Geometría

Las **Relaciones espaciales** como herramienta de desarrollo de los procesos de apropiación de las relaciones del sujeto con el espacio circundante, en situaciones que requieran:

- Establecer las referencias necesarias para ubicar objetos en el espacio uni, bi y tridimensional o sus representaciones en el plano.
- Interpretar y elaborar representaciones del espacio próximo teniendo en cuenta las relaciones espaciales entre los objetos representados.
- Uso de relaciones espaciales al interpretar y describir en forma oral y gráfica trayectos y posiciones de objetos y personas, para distintas relaciones y referencias (mapas, croquis, planos, imágenes satelitales).

El estudio de **cuerpos y figuras**, como herramienta de evolución de modos de argumentación empíricos a lógico - matemáticos, en situaciones que requieran:

- Explorar las propiedades geométricas de cuerpos y figuras (cantidad caras/lados curvos y planos, paralelismo y perpendicularidad de caras/lados, ángulos cóncavos o convexos) para caracterizarlos.
- Clasificar figuras y cuerpos presentados en distintas posiciones y con distintas dimensiones, utilizando y explicitando los criterios empleados.
- Analizar y argumentar sobre el conjunto de condiciones necesarias y suficientes para la existencia de figuras y/o cuerpos, como también formas equivalentes de definirlos.
- Interpretar desarrollos planos de distintos cuerpos geométricos, explicitando las razones matemáticas que lo fundamentan.

Bibliografía Básica

- Boitman, C.; Itzcovich, H. y Quaranta, M.E. (2011). "Aportes para el diseño curricular. Matemática. Acerca de los números decimales. Una secuencia posible". Gobierno de la ciudad autónoma de Bs As. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula. PDF disponible en www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/primaria
- Bonyuan S. y Cabrera G. P. (2010) *Matemática ni más ni menos*. Buenos Aires. Editorial Comunicarte
- Broitman C. y Itzcovich H. (2011) *Matemática 1° CABA/2°*. Argentina: ES Editorial Santillana.
- Díaz, A. (2007). Evaluación. En Kurzrok, L. (ed.). *Enseñar Matemática en la escuela primaria* Buenos Aires: Tinta Fresca.
- Itzcovich H. (2006) *Matemática 1 Polimodal*. Argentina: Editorial Tinta Fresca.
- Itzcovich, H. (coord.), Ressa de Moreno, B.; Novembre, A.; Becerril, M. (2007). "La matemática escolar: La práctica de enseñanza en el aula". Buenos Aires. Aique.
- Latorre, M. L. et al. (2007). *Matemática 9*. Buenos Aires. Santillana.
- Latorre, M. L. et al. (2005). *Matemática 8*. Buenos Aires. Santillana
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006). "Aportes para el seguimiento de los aprendizajes en procesos de enseñanza. Matemática. Segundo Ciclo EGB / Primario".





GOBIERNO DE LA PROVINCIA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SAN JUAN

10518

RESOLUCIÓN Nº _____ -ME-
SAN JUAN

- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006). "Serie Cuadernos para el aula: Matemática 4. Segundo Ciclo EGB / Primario".
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006). "Serie Cuadernos para el aula: Matemática 5. Segundo Ciclo EGB / Primario".
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006). "Serie Cuadernos para el aula: Matemática 6. Segundo Ciclo EGB / Primario".
- Ponce, H. (2000). "Enseñar y aprender matemática. Propuestas para el segundo ciclo". Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Pujadas, M.; Eguiluz, L. (2000). "Fracciones ¿Un quebradero de cabeza? Sugerencias para el aula". Buenos Aires. Novedades Educativas
- Tussy, A. S. y Gustafson, R. D. (2014) *Matemáticas Básicas*. Argentina. Editorial Cengage Learning.

DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA I

Denominación: DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA I

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: Cuatrimestral

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

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

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

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

Cuatrimstrales Total: 148hs cátedra; 98h 40m reloj

Finalidades Formativas

El sentido de esta unidad Curricular es iniciar en la tarea de enseñar con la metodología de resolución de problemas, como un proceso complejo que requiere la formación de criterios y el desarrollo de capacidades para la práctica profesional. Para ello, del docente formador deberá:

- Promover la reflexión en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los contenidos matemáticos de Numeración y Operaciones en situación escolar.
- Promover la lectura y análisis de las Normativas curriculares nacionales y jurisdiccional que sustenta la práctica docente, como instrumento que la enmarca.
- Propiciar el análisis de las prácticas matemáticas vividas en la formación inicial para compararlas con otras de su biografía escolar, pudiendo explicitar los modelos sobre la enseñanza y la matemática que las orientan, rechazando estereotipos discriminatorios y desarrollando la convicción de que todos pueden aprender.
- Facilitar situaciones donde resignifiquen sus conocimientos matemáticos en términos de objetos de enseñanza, estableciendo las características y las relaciones entre contenidos que se aborda en el nivel primario, analizando el sentido de su enseñanza en la escuela de hoy.

- Favorecer la construcción del rol docente como mediador entre el niño y el saber matemático a través del conocimiento y análisis de las tareas propias del campo profesional (planificación de la enseñanza, recursos de enseñanza, intervención docente y la gestión de la clase), y realicen algunas aproximaciones a las mismas, formulando propósitos y anticipando posibles variables didácticas.
- Ofrecer espacios para que los estudiantes pongan a prueba situaciones de enseñanza analizando reflexivamente en forma individual o con sus pares, desde los marcos teóricos, el diseño de las propuestas; anticipando posibles cursos de acción y sus intervenciones durante la puesta en aula; evaluando lo ocurrido tanto en relación con los logros y errores propios de los alumnos como con sus propias intervenciones; y diseñando posibles acciones futuras.

Ejes de Contenido¹³

La enseñanza del Número Natural y el Sistema de Numeración, a partir del análisis y resolución de situaciones didácticas propias de la educación primaria que permitan:

- Conocer el proceso de construcción del número natural, las representaciones, las reglas de escritura, el estudio de sus regularidades y las relaciones entre la designación oral y escrita de los números, para caracterizar el sistema decimal.
- Comparar diferentes modelos de enseñanza del número y de la numeración, para determinar cómo se han abordado y se abordan estos conceptos en la escuela, y los marcos matemáticos y didácticos que sustentan dichos modelos.
- Distinguir el contenido, sus alcances en los distintos años de escolaridad y la secuenciación en su enseñanza, a partir de la lectura de los materiales curriculares.

La enseñanza de las operaciones en el campo aditivo y multiplicativo, en situaciones que permitan:

- Analizar didácticamente los tipos de problemas que dan sentido a la suma y a la resta, y a la multiplicación y división.
- Conocer la evolución de las técnicas de conteo usadas por los niños para resolver problemas aditivos y multiplicativos hasta la construcción de los algoritmos de cálculo.
- Reconocer y argumentar sobre la importancia de la enseñanza del cálculo mental como herramienta eficaz para dar sentido a las propiedades de las operaciones, anticipar el resultado de un cálculo no algorítmico y como herramienta para el cálculo algorítmico.
- Distinguir el contenido, sus alcances en los distintos años de escolaridad y la secuenciación en su enseñanza, a partir de la lectura de los materiales curriculares.

La exploración de situaciones de enseñanza del conjunto de los números racionales positivos, en relación a:

- Las diferentes interpretaciones de los números racionales según los tipos de situaciones que permiten resolver, y sus formas de representación y las dificultades en su abordaje didáctico.
- La ampliación de los significados de las operaciones construidos con los números naturales y la construcción de los algoritmos.
- Distinguir el contenido, sus alcances en los distintos años de escolaridad y la secuenciación en su enseñanza, a partir de la lectura de los materiales curriculares.

Bibliografía Básica

Broitman, C. (1999). *Las operaciones en el primer ciclo*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

¹³ Se enuncian los ejes de contenidos, con los descriptores que integran cada uno de los ejes de la Unidad Curricular.



GOBIERNO DE LA PROVINCIA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SAN JUAN

10518

RESOLUCIÓN Nº _____ -ME-
SAN JUAN

- Brousseau, G. (1994). *Los diferentes roles de los maestros*. En Parra, C. y Saiz, I. (comps.) *Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Brousseau, G. (Dilma Fregona trad.). (2007). *"Iniciación al estudio de las situaciones didácticas"*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Castro, A.; Diaz, A. et al. (2007). *"Enseñar matemática en la escuela primaria"*. Serie Respuestas. Buenos Aires: Tinta Fresca.
- Chamorro, M. del C. (coord.) (2006). *"Didáctica de las Matemáticas para primaria"*. Madrid: Pearson.
- Chemello, G. (1997). *La Matemática y su didáctica. Nuevos y antiguos debates*. En laies, G. *Didáctica especiales. Estado del debate*. Buenos Aires: Aique.
- Chevallard, Y.; Boch, M.; Gascón, J. (1997). *Estudiar Matemática-El eslabón perdido entre la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Editorial Horsari.
- Dirección General de Educación Básica. Pcia. de Buenos Aires. (2001). *Orientaciones Didácticas para la Enseñanza de la División en los tres ciclos de la EGB*. Disponible en: <http://abc.gov.ar/ainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/default.cfm>.
- Dirección General de Educación Básica. Pcia. de Buenos Aires (2007). *División en 5, 2 y 6. 2º Año de la escuela primaria. Una propuesta para el estudio de las relaciones entre dividendo, divisor, cociente y resto* [en línea]
- Dirección General de Educación Básica. Pcia. de Buenos Aires. (2001). *Orientaciones Didácticas para la Enseñanza de la Multiplicación en los tres ciclos de la EGB*. Disponible en: <http://abc.gov.ar/ainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/default.cfm>.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. Dirección de Currícula (1992). *Los niños, los maestros y los números. Desarrollo curricular. Matemática para 1.º y 2.º grado*. Disponible en: <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/docum/areas/matemat/inlmyln.pdf>.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. Dirección de Currícula (2006). *Cálculo mental con números naturales. Apuntes para la enseñanza* [en línea] http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/pluri_mate.php?menu_id=20709. <http://www.buenosaires.gov.ar>.
- Itzcovich, H. (coord.), Ressa de Moreno, B.; Novembre, A.; Becerril, M. (2007). *La matemática escolar: La práctica de enseñanza en el aula*. Buenos Aires. Aique.
- Lerner, D.; Saiz, I.; Malet, O. et al. (2011). *El lugar de los problemas en la clase de Matemática*. Buenos Aires. Novedades educativas.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006). *Aportes para el seguimiento de los aprendizajes en procesos de enseñanza. Matemática. Primer Ciclo EGB / Primario*. Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006). *Aportes para el seguimiento de los aprendizajes en procesos de enseñanza. Matemática. Segundo Ciclo EGB / Primario*. Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006). *Serie Cuadernos para el aula: Matemática 1. Primer Ciclo EGB / Primario*. Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006). *Serie Cuadernos para el aula: Matemática 2. Segundo Ciclo EGB / Primario*. Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006). *Serie Cuadernos para el aula: Matemática 3. Segundo Ciclo EGB / Primario*. Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006). *Serie Cuadernos para el aula: Matemática 4. Segundo Ciclo EGB / Primario*. Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006). *Serie Cuadernos para el aula: Matemática 5. Segundo Ciclo EGB / Primario*. Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006). *Serie Cuadernos para el aula: Matemática 6. Segundo Ciclo EGB / Primario*. Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2005). *Núcleos de aprendizaje prioritarios 1º Ciclo EGB / Primario*. Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2005). *Núcleos de aprendizaje prioritarios 2º Ciclo EGB / Primario*. Buenos Aires, Argentina.
- Ponce, H. (2000). *Enseñar y aprender matemática. Propuestas para el segundo ciclo*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Terigi, F y Wolman, S. (2007). *El sistema de numeración. Consideraciones sobre su enseñanza*. En REI. Revista Iberoamericana de Educación N.º 43 [en línea] <http://www.rieoei.org/rie43a03.pdf>.

DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA II

Denominación: DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA II

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: Cuatrimestral

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

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

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

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

Cuatrimestrales Total: 148hs cátedra; 98h 40m reloj

Finalidades formativas

Entendiendo que la unidad curricular Didáctica de la Matemática II es una continuación de la Didáctica de la Matemática I, el sentido de la misma es fortalecer la formación profesional del futuro docente, ampliando y profundizando la enseñanza de la metodología de la resolución de problemas al abordar nuevos contenidos matemáticos. Para ello, del docente formador deberá:

- Facilitar situaciones problemáticas para que los futuros docentes resignifiquen de los conocimientos matemáticos de Proporcionalidad, Medida y Geometría en términos de objetos de enseñanza, estableciendo las características y las relaciones entre contenidos que se abordan en el nivel primario y analizando el sentido de su enseñanza en la escuela de hoy.
- Propiciar el conocimiento de nociones teóricas que aportan distintas líneas de investigación de la Didáctica Matemática, para que los estudiantes dimensionen el corpus teórico existente y la necesidad de la formación permanente y autónoma en la toma de decisiones pedagógicas.
- Promover la lectura y análisis de las Normativas curriculares nacionales y jurisdiccional que sustenta la práctica docente, como instrumento que la enmarca.
- Favorecer la construcción del rol docente como mediador entre el niño y el saber matemático a través del conocimiento y análisis de las tareas propias del campo profesional (planificación de la enseñanza, recursos de enseñanza, intervención docente, la gestión de la clase y evaluación), y la puesta en acción de secuencias didácticas.
- Ofrecer espacios para que los estudiantes elaboren y pongan a prueba situaciones de enseñanza, analizando reflexivamente en forma individual o con sus pares, desde los marcos teóricos, el diseño de las propuestas; anticipando posibles cursos de acción y sus intervenciones durante la puesta en práctica en el aula; evaluando lo ocurrido tanto en relación con los logros y errores propios de los alumnos como con sus propias intervenciones; y diseñando posibles acciones futuras.

Ejes de Contenido¹⁴

La enseñanza de **Magnitudes Proporcionales**, directas e inversas, a partir del análisis y resolución de situaciones didácticas propias de la educación primaria que permita:

¹⁴ Se enuncian los ejes de contenidos, con los descriptores que integran cada uno de los ejes de la Unidad Curricular.



GOBIERNO DE LA PROVINCIA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SAN JUAN

10518

RESOLUCIÓN Nº _____ -ME-
SAN JUAN

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2005). *Núcleos de aprendizaje prioritarios 1º Ciclo EGB / Primario*. Buenos Aires, Argentina.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2005). *Núcleos de aprendizaje prioritarios 2º Ciclo EGB / Primario*. Buenos Aires, Argentina.

Ponce, H. (2000). *Enseñar y aprender matemática. Propuestas para el segundo ciclo*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Ponce, H. (2012). *Enseñar y Aprender Matemática*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

ÁREA CIENCIAS NATURALES

Marco explicativo

El mundo actual signado por avances científicos, tecnológicos y comunicacionales está en constante cambio y al ritmo de él, también se modifican las disciplinas científicas, se desarrollan nuevas teorías, otras son reemplazadas. De esta manera, se ha superado la necesidad de educación basada en un esquema clásico de alfabetización en sentido estricto, dando lugar a una demanda más amplia que incorpora la alfabetización científico- tecnológica de la población que posibilite la formación de ciudadanos críticos y reflexivos, capaces de participar a la hora de tomar decisiones que afecten su desarrollo personal y social así como al desarrollo comunitario.

En consonancia con esta sociedad del conocimiento, las instituciones formadoras, tienen que asegurar una formación científica básica que enseñe a pensar más allá de los contenidos, hacia conocimientos que no se reduzcan, sino que se integren. Es en ellas donde se deben brindar las herramientas para que sus alumnos sean los promotores de la mencionada alfabetización en el nivel que, como docentes, les toque actuar.

La inclusión de las Ciencias Naturales en el ámbito de la formación inicial posibilita la comprensión y el dominio de una parte del conjunto teórico desarrollado por la comunidad científica en el curso de la historia de las disciplinas que integran el área. Asimismo, el abordaje de los contextos de producción de las ideas, métodos, recursos y posibilidades socio- políticas, permiten la identificación de hitos históricos de la evolución conceptual y los vínculos entre Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente. Adquirir esta perspectiva requiere de un abordaje por área, que lleve a construir y comprender la complejidad y naturaleza integrada de los problemas de la realidad, en evolución constante a lo largo del contexto socio- histórico cultural, así como también permite atender los problemas de organización y optimización de la investigación y de la enseñanza de las ciencias.

El objeto de estudio de las Ciencias Naturales abarca la comprensión, explicación y anticipación de la realidad donde vive y actúa el ser humano y es abordado desde distintas disciplinas como Física, Química, Biología y Geología. Estas disciplinas, como toda área o teoría, se caracterizan por las continuas revisiones a que son sometidas como resultado de la actividad científica y académica, razón por la cual, resulta imperioso que quienes se están formando como trabajadores de la educación, asuman y comprendan el carácter político de los conocimientos que transmite la escuela, así como el grado de provisoriedad de que dispone cada uno de ellos.

La enseñanza de las Ciencias Naturales tiene que articular dinamismo histórico- crítico en la construcción de saberes con el carácter constitutivo de la enseñanza de los mismos. En su interior debe conjugarse cuestiones epistemológicas, psico- sociales, y configuraciones didácticas específicas. El análisis desde una perspectiva histórica del desarrollo de la Didáctica de las Ciencias Naturales, de las etapas que dieron origen a su desarrollo, caracterizadas cada una de ellas, por un tipo de investigación pedagógica, marcos teóricos de la Epistemología, de la Psicología y de la Pedagogía que sustentaron esos desarrollos y, que se reflejaron en la enseñanza de las ciencias permite comprender las diferentes configuraciones resultado de políticas vigentes, que asumió a lo largo del tiempo en etapas históricas definidas.

En una primera etapa (1880 a 1955) denominada *adisiplinar*, los referentes epistemológicos fueron variados, pero inscriptos principalmente en el empirismo lógico. Desde esta postura se han justificado prácticas estereotipadas que buscaban el conocimiento científico como resultado y las actividades de aprendizaje como reproductivistas del "hacer ciencia" desde lo normativo del método científico y lo absoluto y universal del conocimiento científico válido para siempre. El marco psicopedagógico, también variado, estuvo liderado por la pedagogía activa.

En una segunda etapa (1955 a 1970) llamada *tecnológica*, el empirismo lógico continúa siendo el referente filosófico predominante. En cuanto a los referentes psicopedagógicos, tuvieron un papel relevante las diferentes corrientes que apelaban a un modelo de trabajo que recogía las ideas de Jerome Bruner.

En la siguiente etapa (1970 a 1980) denominada *protodisciplinar*, transcurrió un período de consolidación de una comunidad de investigadores dedicados específicamente a los estudios de didáctica de las ciencias. La corriente epistemológica de referencia fue el racionalismo crítico y en los campos psicopedagógicos se siguieron principalmente los modelos de Piaget y D. Ausubel.

Desde la etapa anterior y durante un breve lapso de tiempo (1980 a 1990) se desarrolla la etapa denominada *emergente* por el rápido crecimiento de los estudios desde el enfoque constructivista que llevaron a la emergencia de la didáctica de las ciencias, siguiendo enfoques epistemológicos evolucionistas. En lo psicopedagógico, como puede deducirse, hay un predominio del modelo constructivista.

Finalmente, la última etapa (desde 1990 hasta el presente) llamada *consolidada* es sustentada filosóficamente desde distintas epistemologías contemporáneas. En los aspectos psicopedagógicos se destacan los modelos cognitivistas y constructivistas.

Si se entiende que, de los modelos mencionados en el recorrido histórico precedente, algunos si no todos, aún persisten en las aulas de los institutos de formación docente y que, el modelo didáctico que se adopta va de la mano de creencias o concepciones implícitas acerca del hombre y la naturaleza que se posee, se torna necesario una toma de conciencia y un giro, en la forma de enseñar que se tiene porque es justamente esto lo que marca una impronta en el futuro docente quien replica en su quehacer profesional los modos de enseñanza que como alumno trabajó.

Debe quedar claro que las estrategias de formación a ser puestas en práctica tienen que dar respuesta a los actuales lineamientos teóricos que se apuntan desde la didáctica específica. Es preciso dar paso a modelos actuales, que tomen elementos del constructivismo, abandonando aquellas tendencias propias de modelos de enseñanza tradicional o de transmisión- recepción y del tecnológico o científicista, tan arraigadas en las aulas de nuestras instituciones.

En este sentido, entre los modelos constructivistas para el campo específico de la enseñanza de las ciencias, cobran un desarrollo particular aquellos que hacen referencia a la investigación como



metodología de enseñanza, de particular relevancia para la didáctica de nivel inicial. Al mismo tiempo, la postulación de los principios globalizadores del currículum adquieren importancia instando a un abordaje de la ciencia articulado con otros campos disciplinares orientados a una convergencia entre lo social y lo natural que facilite la indagación del ambiente y resulta coherente con los modos de deconstrucción del conocimiento en la primera infancia.

Esta propuesta de modelos didácticos alternativos concibe a la teoría y a la práctica en estrecha interacción. Se prioriza la reflexión sobre la propia práctica, con referencia a marcos teóricos que les deben ser familiares a los docentes y con el fin de ir ajustándola eficientemente.

Para poder enfocar la enseñanza de las Ciencias Naturales desde esta perspectiva se requiere de una concepción previa de la Epistemología de las Ciencias, que plantee una aplicación de la metodología científica como estrategia así como también un análisis interdisciplinar. Esto implica un retorno a la unidad perdida del conocimiento, al intercambio recíproco y a la comprensión global de los fenómenos naturales.

En cuanto a los contenidos, una selección de los mismos como "productos acabados de investigación" dentro de una ciencia no resulta compatible con la enorme explosión de conocimientos y los rápidos cambios que en ellas se producen; ni tampoco con la diversidad de interpretaciones que surgen sobre los nuevos conocimientos y descubrimientos. Por ello, si se propone un currículo que presente coherencia interna, articulación e integración, éstos deben presentarse en una secuencia didáctica que muestre la integración de uno con otro. Deben ser elegidos de tal manera que activen el mayor número de potencialidades respecto de las competencias que se espera tenga el futuro maestro en el área de Ciencias Naturales.

Las formas de resolución curricular para este campo responden a los principios de globalización e integración del currículum donde se articula la identidad de las disciplinas que integran el área con la didáctica del nivel. De esta manera se entiende que los contenidos que abarcan la enseñanza de las Ciencias Naturales en la formación inicial de los docentes, no pueden ser abordados desvinculando el contenido disciplinar de su didáctica. Por lo tanto, la orientación de la unidad curricular propuesta apunta a una integración de aspectos epistemológicos, disciplinares, didácticos y psicológicos. Como objeto de estudio, todas las disciplinas que integran el área, abordan a los fenómenos y procesos que ocurren en el mundo natural y a la hora de trabajar problemáticas escolares, todas utilizan estrategias de tipo exploratoria y experimental que permiten el continuo cuestionamiento acerca de ese objeto de estudio.

Para ello se sugiere elaborar propuestas de trabajo áulico integradas en el marco del área en torno a ejes u organizadores conceptuales, que permitan una mirada multidisciplinar de los mismos y donde también se incorporen las conexiones entre Ciencia, Tecnología y Sociedad y Ambiente.

La apropiación de los conocimientos así planteados permitirá a los futuros docentes intervenir adecuadamente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las Ciencias Naturales en el nivel posibilitando la evolución de los saberes espontáneos de los niños a saberes más sistematizados, desarrollándose así diferentes hipótesis de progresión.

Asimismo, la selección de los contenidos debe tener en cuenta la posibilidad de una constante revisión y actualización de los mismos, por lo que es importante atender a la génesis y evolución de los contenidos seleccionados.

Aproximar a los futuros docentes a esta formación interdisciplinaria implica, en cada instituto de formación, un trabajo de cooperación disciplinar, realizada desde campos científicos particulares, pero que integre conceptos, interpretaciones y metodología. Este abordaje favorece una integración teórica-metodológica que dé respuesta a una problemática conjunta.

Finalidades formativas del Área Ciencias Naturales

- Propiciar la reconstrucción de un marco conceptual básico que contemple las perspectivas lógica, psicológica, histórica, sociológica y epistemológica de las distintas disciplinas que integran el área de las Ciencias Naturales, que permita al alumno seleccionar y organizar contenidos así como establecer criterios para diseñar y desarrollar actividades de indagación del mundo natural acordes a las diferentes franjas etarias del nivel.
- Contribuir a la apropiación de la metodología científica de modo tal que, a partir del conocimiento y uso de la misma, el alumno pueda acceder, procesar y organizar la información utilizada tanto en su labor como docente como de investigación en el aula.
- Fortalecer la concepción de conocimiento científico como producción social e histórica.
- Promover acciones tendientes al desarrollo y fortalecimiento de la capacidad de inferir las causas y consecuencias de los fenómenos naturales, de transferir criterios de interpretación científica a situaciones extra-científicas y de integrar aportes interdisciplinarios que permitan al alumno intervenir adecuadamente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las Ciencias Naturales.
- Garantizar una formación científico- tecnológica, que trascienda las interpretaciones mecanicistas y que apunte a la democratización del conocimiento abonando a la formación de futuros docentes críticos, responsables y participativos.
- Fortalecer la función social de la tarea docente en relación con la prevención y promoción de la salud del niño y su familia.

CIENCIAS NATURALES

Denominación: CIENCIAS NATURALES

Formato: Asignatura

Régimen de Cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el Diseño Curricular: Campo de la Formación Específica. 1º Año, 1º Cuatrimestre.

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

Semanales: 6 hs. cátedra; 4hs. reloj.

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

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

Finalidades formativas

En la formación del maestro, son pertinentes los conocimientos específicos de las disciplinas que forman el área de Ciencias Naturales (Física, Química, Biología, Ciencias de la Tierra) para comprender y explicar los cambios que ocurren en la naturaleza. Para ello se propone:





GOBIERNO DE LA PROVINCIA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SAN JUAN

10518

RESOLUCIÓN Nº _____ -ME-
SAN JUAN

- Propiciar la comprensión de los fenómenos naturales desde una perspectiva compleja que abarque la interrelación entre las distintas disciplinas que conforman el área.
- Promover el desarrollo de una actitud crítica, a través del planteo de interrogantes y explicaciones del mundo que los rodea.
- Favorecer el reconocimiento del planeta Tierra como parte del Universo.
- Contribuir al conocimiento de la biodiversidad.
- Promover la toma de conciencia sobre las problemáticas ambientales más relevantes.
- Propiciar la interpretación de las propiedades y transformaciones de la materia y energía.
- Enriquecer el conocimiento los principales fenómenos físicos que ocurren en la naturaleza.

Marco conceptual

La ciencia es una actividad humana muy amplia, compleja y en evolución constante. Es provisional, dado que las teorías están en permanente revisión intentando explicar los fenómenos y construyendo en el tiempo la evolución en la historia de la Ciencia.

La inclusión de las Ciencias Naturales en el ámbito de la formación inicial posibilita la comprensión y el dominio de una parte del conjunto teórico desarrollado por la comunidad científica en el curso de la historia de las disciplinas que integran esta área: Química, Física, Biología, Geología y Astronomía. Asimismo, el objeto de estudio de las Ciencias Naturales abarca la explicación y anticipación de la realidad donde vive y actúa el ser humano, la cual está signada por avances científicos, tecnológicos y comunicacionales.

Estas disciplinas comparten el objeto de estudio y las 'estrategias de investigación escolar' por lo tanto es necesario aproximar a los futuros docentes a una formación interdisciplinaria que integre conceptos, interpretaciones y metodologías, respetando los campos científicos específicos de cada una. Esta propuesta permite enriquecer las concepciones sobre Ciencia y al mismo tiempo, promover un acercamiento al modo de producción del conocimiento científico, favoreciendo la reflexión y generando acciones coherentes en su futura práctica profesional.

Ejes de contenido

La Tierra, el Universo y sus cambios

Los subsistemas terrestres: geósfera, hidrósfera y atmósfera. El efecto invernadero. La capa de ozono. Las radiaciones y la salud.

El universo. Teoría del Big-Bang. El Sistema Solar: concepto de Sistema, composición. Origen y formación de la Tierra. Estructura de la Tierra. Cuerpos celestes: estrellas, planetas, satélites. Calendario Geológico: eras, períodos, épocas.

Materia y energía

Materia: concepto, tipos. Estructura de la materia: sustancia, molécula, átomo. Cambios de Estado. Modelo cinético molecular. Sistemas materiales.

Materiales: propiedades. Materiales biodegradables. Recursos naturales: tipos.

Energía: tipos, fuentes y transformaciones de energía. Energías alternativas.

Los seres vivos: diversidad, unidad, interrelaciones y cambios

La Biósfera como ecosistema global. Ecosistema: concepto y clasificación. Componentes abióticos: aire, suelo, agua, luz. Caracterización y propiedades. Componentes bióticos: Productores, Consumidores y Descomponedores. Cadenas y redes alimentarias. Ciclo de la materia y flujo de energía. Fotosíntesis y respiración. Concepto de hábitat, nicho ecológico, individuo, especie, razas, variedades, híbrido, población y comunidad. Adaptación de los seres vivos a los distintos ambientes. Las poblaciones, las comunidades y sus relaciones.

El origen de la vida. Niveles de organización de los seres vivos en la naturaleza. Reinos. Biodiversidad. Diversidad vegetal. Características de las principales clases de plantas. Diversidad animal: generalidades, clasificación, características principales de cada clase.

La Célula: Concepto, estructura y función. Metabolismo celular. Diferencias entre célula animal y vegetal. Célula procarionta y eucarionta.

Bibliografía básica

- Audesirk, T. y Audesirk, G. (2003). *Biología. La Vida en la Tierra*. México: Pearson. Educación Latinoamericana.
- Biasioli, G. A. y otros (1995). *Química General e Inorgánica*. Argentina: Ed Kapelusz.
- Campbell, N. A. y Reece, J. B. (2007). *Biología*. Buenos Aires: Ed. Panamericana.
- Campos, C. M. y otros (2007). *Fauna en los desiertos de altura. Características, usos y potencialidades en la zona de influencia de San Guillermo*. Argentina: Zeta Editores.
- Cuniglio, F. y otros. (1998). *Biología y Ciencias de la Tierra*. Argentina: Ed. Santillana.
- Curtis, H. (2011) *Biología*. Argentina: Ediciones Panamericana.
- Curtis, H. y Barnes, S. (2000). *Biología*. Argentina. Ed. Médica Panamericana. Sexta edición.
- Curtis, H. y otros (2008). *Biología*. Buenos Aires. Ed. Médica Panamericana.
- Mautino, J. M. (1991). *Físico- Química 3 y Química 4*. Argentina: Ed. Stella.
- Reinoso, L. (1997). *Física E.G.B. 3*. Buenos Aires: Ediciones Plus Ultra; Argentina.
- Secretaría de Estado de Ambiente y Desarrollo Sustentable. (2014). *Manual de Educación Ambiental de la Provincia de San Juan*. San Juan. Argentina.
- Vidarte, L. (1997). *Química 3º Ciclo EGB*. Buenos Aires: Ed. Plus Ultra. Argentina.
- Ville, C. (1996) *Biología*. México: Ed. Interamericana. 8ª edición.
- Villee, S. y Berg, M. (1998). *Biología*. Argentina: Ed. McGraw- Hill Interamerican

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS NATURALES I

Denominación: DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS NATURALES I

Formato: Asignatura

Régimen de Cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el Diseño Curricular: Campo de la Formación Específica. 2ºAño, 2ºCuatrimestre.

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

Semanales: 6 hs. cátedra; 4hs. reloj.

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

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

Finalidades Formativas

- Posibilitar la comprensión y el dominio de una parte del conjunto teórico desarrollado por la comunidad científica en el curso de la historia de las disciplinas que integran el área.
- Promover el abordaje de los contextos de producción de las ideas, métodos, recursos y posibilidades



socio – políticas que permiten la identificación de hitos históricos de la evolución conceptual y los vínculos entre Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente.

- Propiciar el conocimiento de los problemas de organización y optimización de la investigación y de la enseñanza de las ciencias.
- Favorecer la interpretación de las funciones vitales del ser humano: funciones de nutrición y funciones de relación (Sistema osteo-artro-muscular).

Marco conceptual

El mundo actual signado por avances científicos, tecnológicos y comunicacionales está en constante cambio y al ritmo de él, también se modifican las disciplinas científicas, se desarrollan nuevas teorías, otras son reemplazadas. De esta manera, se ha superado la necesidad de educación basada en un esquema clásico de alfabetización en sentido estricto, dando lugar a una demanda más amplia que incorpora la alfabetización científico tecnológica de la población que posibilite la formación de ciudadanos críticos y reflexivos, capaces de participar a la hora de tomar decisiones que afecten su desarrollo personal y social así como al desarrollo comunitario.

En consonancia con esta sociedad del conocimiento, las instituciones formadoras, tienen que asegurar una formación científica básica que enseñe a pensar más allá de los contenidos, hacia conocimientos que no se reduzcan, sino que se integren. Es en ellas donde se deben brindar las herramientas para que sus alumnos sean los promotores de la mencionada alfabetización en el nivel que, como docentes, les toque actuar.

El objeto de estudio de las ciencias naturales abarca la comprensión, explicación y anticipación de la realidad donde vive y actúa el ser humano y es abordado desde distintas disciplinas como Física, Química, Biología, Geología y Astronomía. Estas disciplinas, como toda área o teoría, se caracterizan por las continuas revisiones a que son sometidas como resultado de la actividad científica y académica, razón por la cual, resulta imperioso que quienes se están formando como futuros docentes, asuman y comprendan el carácter político de los conocimientos que transmite la escuela.

La enseñanza de las Ciencias Naturales tiene que articular dinamismo histórico en la construcción de saberes con el carácter constitutivo de la enseñanza de los mismos. En su interior debe conjugar cuestiones epistemológicas, psico – sociales, y configuraciones didácticas específicas.

Las estrategias de formación a ser puestas en práctica tienen que dar respuesta a los actuales lineamientos teóricos que se apuntan desde la didáctica específica. Es preciso dar paso a modelos actuales, que tomen elementos del constructivismo, abandonando aquellas tendencias propias de modelos de enseñanza tradicional o de transmisión – recepción y del tecnológico o cientificista, tan arraigadas en las aulas de nuestras instituciones.

En este sentido, entre los modelos constructivistas para el campo específico de la enseñanza de las ciencias, cobran un desarrollo particular aquellos que hacen referencia a la investigación como metodología de enseñanza, de particular relevancia para la didáctica de nivel primario

Esta propuesta de modelos didácticos alternativos concibe a la teoría y a la práctica en estrecha



GOBIERNO DE LA PROVINCIA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SAN JUAN

10518

RESOLUCIÓN Nº _____ -ME-
SAN JUAN

naturales.

En cuanto a los contenidos, una selección de los mismos como "productos acabados de investigación" dentro de una ciencia no resulta compatible con la enorme explosión de conocimientos y los rápidos cambios que en ellas se producen; ni tampoco con la diversidad de interpretaciones que surgen sobre los nuevos conocimientos y descubrimientos. Por ello, si se propone un currículo que presente coherencia interna, articulación e integración, éstos deben presentarse en una secuencia didáctica que muestre la integración de uno con otro. Deben ser elegidos de tal manera que activen el mayor número de potencialidades respecto de las competencias que se espera tenga el futuro maestro en el área de Ciencias Naturales.

Se sugiere elaborar propuestas de trabajo áulico integradas en el marco del área en torno a ejes u organizadores conceptuales, que permitan una mirada multidisciplinar de los mismos y donde también se incorporen las conexiones entre Ciencia, Tecnología y Sociedad y Ambiente.

Se tratarán los contenidos específicos del área en forma paralela y relacionándolo con la Didáctica de las Ciencias Naturales, tendiendo a desarrollar las capacidades que les permitan elaborar, conducir y evaluar estrategias de enseñanza acordes a las Teorías de Enseñanza- Aprendizaje que son fundamentos de la didáctica actual

Ejes de contenido

Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Naturales

Enseñar Ciencias Naturales: El desafío de las nuevas alfabetizaciones. El lugar de las Ciencias Naturales en la escuela y su aporte a la alfabetización. La ciencia erudita y la ciencia a enseñar. Paradigma de la Complejidad. Teoría Socio-crítica.

La ciencia escolar. La tarea de enseñar ciencias: situaciones didácticas contextualizadas. Modelizar para aprender ciencias: un cruce entre exploraciones, pensamiento y lenguaje. La gestión de las interacciones discursivas en el aula. Regulación y autorregulación de los aprendizajes.

La enseñanza de Contenidos Conceptuales en el aprendizaje de las Ciencias Naturales

Funciones de relación: Órganos de los sentidos. Sistema nervioso. Sistema endócrino.

Luz, sonido. Propagación de ondas. Características del sonido. Fenómeno de reflexión y refracción.

La práctica de la enseñanza de las Ciencias Naturales

El conocimiento del Diseño Curricular. Selección, secuenciación y organización de los contenidos. Conocimiento de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (N.A.P.). Organización en Ciencias Naturales. Conocimiento y Usos de los Textos Complementarios de los N.A.P. Intervenciones de enseñanza. La indagación en el aula. La utilización de recursos para trabajar en el área de Ciencias. Evaluación de estrategias de enseñanza mediante el análisis de la propia práctica. Evaluación del aprendizaje de los alumnos mediante la utilización de diferentes instrumentos e indicadores.

Modelos de planificación en Ciencias Naturales. Unidades Didácticas. Elaboración de proyectos en Ciencias Naturales.

Recursos didácticos: Concepto, selección y organización.

Organización del espacio: El aula laboratorio y rincones de ciencias. Club científico y feria de ciencias.
Materiales de Laboratorio. La evaluación en las Ciencias Naturales.

Bibliografía básica

- Benlloch, M. (2004). *La educación en Ciencias: ideas para mejorar su práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Canessa Mejía, R. (2012) *La Enseñanza de las Ciencias Naturales en Educación Primaria: Una Propuesta de Estrategias Metodológicas Basadas en el Aprendizaje por Descubrimiento Significativo Guiado*. España: Ed. Académica Española
- Espinoza, A. y otros (2009) *Enseñar a leer textos de Ciencias*. Buenos Aires: Ed Paidós.
- Fumagalli, L. (1993) *El Desafío de enseñar Ciencias Naturales*. Buenos Aires: Ediciones Troquel.
- Furman, M. y Podestá, M. E. (2009) *La aventura de enseñar Ciencias Naturales*. Buenos Aires: Aique.
- Furman, M. y Zysman, A. (2004) *Ciencias Naturales, aprender a investigar en la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Jara David, G y otros (2015) *Didáctica de las Ciencias Naturales en Educación Primaria*. España: Ed. UNIR.
- Kaufman, M & Fumagalli, L. (1999) *Enseñar Ciencias Naturales*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacreu, L. (1997) *El agua, saberes escolares y perspectiva científica*. Buenos Aires: Paidós.
- Liguori, L. y Noste, M. (2006). *Didáctica de las Ciencias Naturales*. Homo Sapiens Ediciones.
- Sargorodski A. y otros (2000): *La ciencia posible: propuestas de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Weissmann, H. (1993) *Didáctica de las Ciencias Naturales. Aportes y Reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.

AREA CIENCIAS SOCIALES

Marco explicativo

Los saberes que se poseen y transmiten, pueden mediar en la educación ciudadana crítica, en la producción de un imaginario de posibilidad y evitar todas las formas posibles de ser utilizado para fortalecer la desigualdad cultural, para excluir diversos modos de lenguaje, identidades socioculturales, sistemas de significado y experiencias culturales, y para invalidar otras formas de capital simbólico.

Para que los saberes adquieran sentido social deben reorganizarse de acuerdo a la interpelación del mundo actual y atender a los intereses políticos de formación de una sociedad y de una ciudadanía democrática y crítica, antes de adecuarse y estructurarse, por lo general de una forma rígida, técnica de acuerdo a la lógica interna de las disciplinas.

Las Ciencias Sociales conforman un área de conocimiento que remite al análisis de la cultura y las sociedades como objeto de estudio desde una mirada científica. Como toda área, que trabaja a partir de supuestos epistemológicos y de conocimientos, se caracteriza por las continuas revisiones como resultado de la actividad científica y académica, pero tiene un carácter no neutral en el sentido que se asuma el carácter político que tiene la formación de futuros trabajadores de la educación y no natural, si entendemos la provisoriedad del conocimiento.

Las Ciencias Sociales son construcción particular que se hace en función de las prácticas sociales, de la relevancia y potencialidades educativas de aspectos del mundo social. Cuentan con una riqueza conceptual en la que confluyen o entran en conflicto distintos enfoques, lecturas, visiones de la realidad. Se trata de un amplio campo de saberes, prácticas y experiencias que se hallan en permanente





construcción. Es decir que se producen rupturas, cambios y nuevos desarrollos conceptuales que acompañan el devenir de las sociedades a lo largo del tiempo.

En este marco se plantea la especificidad de las disciplinas que conforman las Ciencias Sociales y en especial aquellas que de alguna manera construyen en forma particular las Ciencias Sociales en la escuela: la historia y la geografía, pero en un fecundo diálogo con la sociología, la economía, la antropología, las ciencias políticas. Es decir que la formación en Ciencias Sociales se apoye en la capacidad de percibir las interrelaciones que se producen en el mundo social. Esta posición construye un objeto de estudio: la realidad social como un objeto complejo que supone articular diversas dimensiones (política, económica, social, cultural) que permite establecer relaciones de multicausalidad y que se aborda desde los ejes estructurantes y los principios explicativos de las Ciencias Sociales.

Las Ciencias Sociales en la formación deben aportar una serie de herramientas que no solo aluden al nivel de conocimiento necesario para la acción cotidiana, entendida como generación de situaciones didácticas, sino también refieren a aquellos saberes que colaboran para que el docente pueda alcanzar una práctica fundamentada y reflexiva y una implicación crítica.

Los Lineamientos Curriculares Nacionales expresan "en la formación docente inicial, un planteo recurrente suele ser: ¿qué y cuánto de Ciencias Sociales deben saber los futuros profesores? Este interrogante puede formularse desde diferentes perspectivas y ser respondido también de modo diverso. En primer lugar, es necesario no perder de vista que el docente necesita de una sólida formación en las disciplinas del conocimiento social, pero que esa formación no es la de un especialista en ellas sino la de alguien que va a utilizar ese conocimiento como campo referente para construir sus contenidos de enseñanza. Esto implica reconocer que los contenidos de las Ciencias Sociales escolares no son una simplificación de sus homónimas académicas, sino que son producto de una construcción didáctica del conocimiento disciplinar, en la medida que responden a las finalidades de la escuela, institución social con una dinámica particular, y a una tarea centrada en sujetos de aprendizaje con características cognitivas, culturales, étnicas, sociales y de género propias" (Res. CFE 24-07).

Finalidades formativas del área Ciencias Sociales

La formación inicial debe recuperar las perspectivas múltiples a fin de que los futuros docentes puedan acercarse a discursos plurales, complejos, ricos, fundamentados, potentes y creativos a través del conocimiento de las Ciencias Sociales y su Didáctica, de modo de disponer de variadas oportunidades interesantes y enriquecedoras que le permitan:

- Plantear dispositivos para encontrar en las Ciencias Sociales una forma de conocimiento valiosa para su propia comprensión del mundo, y para el compromiso con la construcción de sociedades basadas en los derechos que hacen a la ciudadanía plena.
- Propiciar el reconocimiento como sujetos sociales, constructores de realidades sociales, políticas, económicas y culturales en el marco del reconocimiento y respeto por identidades múltiples.
- Promover el conocimiento de las formas en que se producen conocimientos disciplinares en Ciencias Sociales, su controversialidad, así como las principales preocupaciones a las que dieron respuesta y las

características que este tipo de conocimientos fueron adoptando en su proceso histórico de construcción como disciplinas, como ámbitos académicos específicos.

- Facilitar el conocimiento de las principales dificultades que presenta el aprendizaje de las Ciencias Sociales para los alumnos del nivel primario, para anticiparlas, enfrentarlas y atenderlas a través de la selección de estrategias y de materiales curriculares pertinentes.
- Promover la construcción de criterios para analizar y evaluar propuestas de enseñanza de las Ciencias Sociales escolares producidas por otros.
- Propiciar el análisis de las relaciones entre el marco normativo-didáctico y la realidad institucional-social para elaborar proyectos de enseñanza del conocimiento social adecuados a la diversidad, interactuando con otros para acordar decisiones colectivas.
- Fomentar el debate, apelando a los fundamentos de las decisiones didácticas específicas y poner a prueba situaciones de enseñanza de los conocimientos sociohistórico-territoriales para diversos grupos y niveles, de diferente complejidad, extensión, formato y alcances, conforme se avance en la Formación.
- Propiciar el diseño de situaciones de aprendizaje coherentes con las teorías actuales de la Didáctica del área, para construir nuevos sentidos a partir de la articulación de los saberes sociales previos con los nuevos.
- Generar situaciones para el análisis de las propias prácticas como estudiante, como docente, en colaboración con sus colegas, para reflexionar sobre su formación como profesional de la enseñanza en el área.

CIENCIAS SOCIALES

Denominación: CIENCIAS SOCIALES

Formato: Asignatura

Régimen de Cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el Diseño Curricular: Campo de la Formación Específica. 1° Año, 2° Cuatrimestre.

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

Semanales: 6 hs. cátedra; 4hs. reloj.

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

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

Finalidades Formativas

El fin de las Ciencias Sociales es esencialmente desarrollar capacidades, en los futuros docentes, que les permitan tanto interpretar la realidad que les rodea como intervenir en ella.

El propósito es promover una formación que incluya la diversidad de discusiones teóricas y metodológicas que provienen de los diferentes campos de reflexión y acción de las distintas disciplinas que integran el área, asegurando el desarrollo de propuestas de enseñanza que contemplen la articulación y convergencia de saberes para la consideración de diferentes problemáticas sociales.

Promover el análisis de los cambios y permanencias en la organización y transformación del territorio a través del tiempo, desde la multicausalidad y multidimensionalidad.



GOBIERNO DE LA PROVINCIA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SAN JUAN

10518

RESOLUCIÓN Nº _____ -ME-
SAN JUAN

- Propiciar el conocimiento contextualizado de los diversos grupos sociales y el tipo de interacciones que se desarrollan en los mismos a través de las diferentes categorías transversales a las disciplinas involucradas (complejidad, conflicto, alteridad, identidad, diversidad, cambio, interjuego de escalas de análisis)
- Fortalecer el desarrollo de la formación de una conciencia plural y democrática, de respeto ante la multiculturalidad, y en relación a la conservación del ambiente y del patrimonio cultural.
- Ofrecer estrategias orientadas a la interpretación de la información ofrecida por diversos registros de creciente complejidad, en el manejo de imágenes, documentos cartográficos, de indicadores estadísticos y de distintos tipos de fuentes históricas.

Marco conceptual

Las Ciencias Sociales conforman un área del conocimiento que remite al estudio de la realidad social como un objeto complejo que supone articular diversas dimensiones: política, económica, social, cultura, que permite relaciones de causalidad y se aborda desde los ejes estructurantes y los principios explicativos de las propias Ciencias Sociales. Es por esto, que estas conforman un marco multidisciplinar, es decir, incluye el campo de estudio de la economía, la política, la antropología, la sociología y fundamentalmente la historia y la geografía.

Para que se produzca tal evolución es necesario que conozcan y comprendan el ambiente, en sus distintas dimensiones: natural, social y cultural. Comprenderlo, implica, saber observarlo, diferenciar o clasificar los elementos que lo integran y las relaciones que se establecen entre ellos, así como elaborar juicios de valor de forma autónoma. Todo proceso social que se desarrolla en el ambiente, posee una dimensión espacial y temporal.

El orden en que se presentan los ejes de contenidos no marca una jerarquización. Se ha optado por una organización que permite la flexibilidad de establecer diferentes itinerarios entre contenidos según las problemáticas abordadas. Desde la formación como ciudadanos y como docentes, los aprendizajes resultan especialmente fructíferos cuando la enseñanza logra articular conocimientos pertinentes y profundizarlos en torno a cuestiones del mundo actual que inquietan a los estudiantes y a la sociedad. Se sugiere que la enseñanza de dichas cuestiones se realice presentando variedad de fuentes de información, atendiendo a sus códigos específicos y evaluando su confiabilidad.

Ejes de Contenido

La Construcción del campo de las Ciencias Sociales

Las disciplinas que conforman el área de Ciencias Sociales y su objeto de conocimiento: la realidad social. Diferentes perspectivas epistemológicas. Características del conocimiento social y su problemática. Categorías analíticas de las ciencias sociales para interpretar y explicar la realidad social. Los conceptos estructurantes de las Ciencias Sociales y los principios explicativos. Las discusiones actuales: problemática del género y la interculturalidad.

Las sociedades a través del tiempo



El enfoque temporal desde una perspectiva renovada: análisis del tiempo histórico a través de diferentes criterios de periodización aplicado a los siguientes ejes:

- La organización social de los pueblos originarios de América Latina, Argentina y San Juan. Distintas formas históricas de organización social y política: recolectores, cazadores, bandas, jefaturas, aldeas y estados.
- El Proceso de Conquista y Colonización Española. Análisis de la complejidad del nuevo orden colonial en Latinoamérica, y los actuales territorios de Argentina y San Juan. Caracterización de los circuitos económicos, condiciones socio-políticas de los diversos actores sociales.
- La ruptura del orden colonial, el proceso revolucionario y la formación del Estado Nacional. Las guerras de liberación de los países latinoamericanos. Características centrales del nuevo orden económico, político y social construido-la economía capitalista y liberalismo político- aplicado a escala latinoamericana, nacional y local.

Las sociedades y los espacios geográficos desde diversidad de enfoques.

Ejes vertebradores del conocimiento espacial: Ambiente, Territorio y Espacio. Lenguajes y Procedimientos. El territorio desde la multidimensionalidad:

- * El ambiente como resultado de las relaciones complejas entre naturaleza y sociedad a distintas escalas. Manejo integrado de recursos naturales y los Problemas ambientales. Gestión del riesgo y los desastres ambientales. Los procesos de desarrollo local como rescate de la identidad de las comunidades.
- * Dimensión Política a través de la construcción histórica de los Estados y los diferentes niveles de organización (regional/nacional/provincial, municipal). Análisis de las fronteras como espacios de integración/separación de los Estados.
- * Dimensión Socio-demográfica: Tendencias actuales de la dinámica demográfica: contrastes territoriales y desigualdades en las condiciones de vida. Movilidad espacial a través del análisis de las corrientes migratorias en el mundo actual. Estudios de casos.
- * Dimensión Económica y modalidades de organización territorial. Circuitos productivos (fases, condicionantes, sujetos sociales). Sistemas agroindustriales, turísticos, redes y flujos de transporte y circulación en los procesos productivos. Situaciones de Conflicto. Dinámica del sistema Urbano y Rural. Procesos de urbanización actuales e impactos en los sistemas productivos. Problemáticas asociadas.

Bibliografía básica

- Alderoqui, S. y Penchansky, P. (2006). *Ciudad y Ciudadanos. Aportes para la enseñanza del mundo urbano*. Buenos Aires: Paidós.
- Aneas, S. y Cattapán, S. (2008). *La población de San Juan. Su estructura y su dinámica*. San Juan: EFFU.
- Caldarola, Gabriel, (2008). *Los héroes de la Patria en el aula. Un enfoque renovado para las escuelas del siglo XXI*. Buenos Aires: SB.
- Clarín (2008). *Atlas Total de la República Argentina*. Buenos Aires: Arte gráfico Edit. Argentino.
- Cordero, S., Svarzman, J. (2007). *Hacer Geografía en la Escuela*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- De Marco, M. A. (2013) San Martín. General Victorioso, Padre de Naciones. Buenos Aires: Emecé.
- Echeverría, M. J. y Capuz, S. M. (2010). *Geografía. La Argentina y el Mercosur*. Buenos Aires: Editorial A-Z.
- Gurevich, R. (2005). *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la geografía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- IGN, (2011) *Atlas Geográfica de la República Argentina*. Décima edición. República Argentina.
- INDEC. Censo Nacional de Población y Vivienda 1991/ 2001/2011. Argentina.
- Instituto de Historia Regional y Argentina "Héctor Arias"(2006). *La Nueva Historia de San Juan*. San Juan: EFU. (Libro y DVD)
- Instituto de Historia Regional y Argentina "Héctor Arias"(2006). *Aportes desde la Historia a la Revalorización del Patrimonio Cultural Sanjuanino*. San Juan: EFU.



GOBIERNO DE LA PROVINCIA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SAN JUAN

10518

RESOLUCIÓN Nº _____ -ME-
SAN JUAN

- Junta de Estudios Históricos de la Provincia de San Juan. (2010). *II Congreso de Historia Regiones, Ciudades Y Provincias .Hacia El Bicentenario*. Serie Bicentenario de la Patria 2010 – 2016. San Juan
- Le Monde diplomatique (2011). El Atlas III. Un mundo al revés. De la hegemonía occidental al policentrismo.
- Le Monde/la Vie. (2013). *El Atlas de las minorías. Étnicas, nacionales, sociales, lingüísticas, religiosas, sexuales...*
- Le Monde/la Vie. (2014). El Atlas de las Ciudades. El mundo a través de los grandes conglomerados urbanos.
- Luna, F. (1998). *La emancipación argentina y americana. Momentos Clave de la Historia Integral de la Argentina*. Buenos Aires: Planeta.
- Meireu, P. (2006). El significado de educar en un mundo sin referencias . Conferencia dictada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires, 27 de junio.
- Meireu, P. (2009). *Frankenstein educador*. Barcelona: Alertes.
- Otarola, L. (2009) *Independencia Hispano – Americana. ¿Espejismo Trágico?* Colombia.
- Pardo, Rubén. (2000) Verdad e historicidad. El conocimiento científico y sus fracturas, en La posciencia. El conocimiento científico en las postrimerías de la modernidad. Buenos Aires: Biblos.
- Revistas NOVEDADES EDUCATIVAS. Varios Números.
- Reboratti, Carlos, 2006. Geografía. La Argentina: el territorio y su gente" Buenos Aires, Tinta Fresca.
- Sánchez, M. I. (2010) Diccionario Biográfico y Genealógico de San Juan de la Frontera: 1700 – 1900-. San Juan: Editorial EFU.
- Zanatta, L. (2012) *Historia de América Latina. De la colonia al siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI.

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES I

Denominación: DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES I

Formato: Asignatura

Régimen de Cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el Diseño Curricular: Campo de la Formación Específica. 2º Año, 1º Cuatrimestre.

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

Semanales: 6 hs. cátedra; 4hs. reloj.

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

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

Finalidades formativas

La formación docente en el área capacita a los alumnos para diseñar y utilizar estrategias de enseñanza teniendo en cuenta las necesidades de los alumnos, los contextos sociales e institucionales, atendiendo a la significación de los contenidos propios de las Ciencias Sociales.

En este marco, la didáctica de las Ciencias Sociales se pregunta por el origen y las características de los conocimientos enseñados, por los enfoques y problemas de la enseñanza y el aprendizaje, por las condiciones que pueden favorecer relecturas críticas de las prácticas docentes y por la construcción de nuevas propuestas de enseñanza. Los contextos sociales (espacios urbanos y rurales) donde se imparte la enseñanza y también desde donde surgen futuros docentes, son parte de esta reflexión, entre otras dimensiones de la práctica docente.



de contenidos e información, la elaboración de actividades, la utilización de recursos y materiales específicos, la adopción de estrategias de enseñanza y evaluación.

En consecuencia el saber en la Didáctica de las Ciencias Sociales no se restringe solo a la producción de propuestas innovadoras y materiales fundamentales para la enseñanza, sino también a un proceso de construcción teórico como disciplina social.

La Didáctica de las Ciencias Sociales aborda la enseñanza, concebida como la relación entre docentes-alumnos y los contenidos escolares acerca del mundo social, en el marco de propósitos sociales determinados.

Como afirman Gómez Carrasco y Rodríguez Pérez (2014) las transformaciones sociales a las que asistimos actualmente, obligan al docente de ciencias sociales "a un replanteamiento didáctico que les permita afrontar unos nuevos escenarios de aprendizaje. Los métodos de enseñanza deben tener como principal finalidad que el alumno descubra y asimile el medio en el que vive, atendiendo a la complejidad de los hechos sociales en todo su significado y matices".

Los contenidos propuestos se trabajan a partir del análisis de diseños áulicos reales o elaborados con fines didácticos, a su vez, se plantea el análisis de casos de la práctica áulica real y situada del espacio de Ciencias Sociales en instituciones educativas del medio, así como el trabajo a partir de situaciones simuladas; otra herramienta utilizada es la indagación de la práctica docente en el área ciencias sociales, entre otras estrategias.

En un segundo momento se plantea la elaboración de diseños áulicos y la reflexión en torno a los mismos. Esta instancia es importante para resolver situaciones áulicas diversas, como los tiempos de desarrollo de los contenidos, las prácticas evaluativas y otras situaciones cotidianas de la enseñanza.

Ejes de contenido

Intervenciones docentes

Análisis de las intervenciones de los docentes en distintos contextos y en situaciones específicas. Recurrencias y ausencias del currículum residual en el aprendizaje actual de las Ciencias Sociales. Implicancias actuales de la realidad social como objeto de la enseñanza. Análisis crítico de documentos curriculares y ofertas editoriales.

La construcción didáctica del conocimiento social.

El problema de las simplificaciones y la linealidad de los procesos sociales. Análisis de la epistemología del área que orienten el "para qué?" y "¿qué enseñar?". Relación de las teorías de aprendizaje con la selección de estrategias y procedimientos. Desarrollo de las capacidades: descripción, narración, explicación, justificación y argumentación.

Las propuestas curriculares áulicas

Elaboración de la planificación áulica. Las secuencias didácticas en Ciencias Sociales. Criterios y componentes. La articulación entre los contenidos, las estrategias y los objetivos orientadores de la enseñanza. Los problemas de promover la participación y dinámica de trabajo en el aula. Las prácticas

evaluativas en el área Ciencias Sociales. La construcción de una narrativa que permita las reflexiones y conceptualizaciones, fundamentaciones, argumentos y contrargumentos.

Bibliografía básica

- Aisemberg, B. y Alderoqui, S. (1997). *Didáctica de las Ciencias Sociales: aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Ander-Egg, E. 1996. *Interdisciplinariedad en educación*. Buenos Aires: Mag. Del Plata.
- Benejam, P. (2011). Didáctica y construcción del conocimiento social en la escuela. *Pensamiento Educativo. Revista De Investigación Educativa Latinoamericana*, 30(1), 61-74.
- Domínguez Garrido, L.(2007). Didáctica de las Ciencias Sociales para Primaria. Buenos Aires: Paidós.
- Giacobe, M. (1997). Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Bs. As., Homo Sapiens.
- Gurevich, R. (2003). *Didáctica de las ciencias sociales. Aproximaciones a la enseñanza de los territorios y ambientes del mundo contemporáneo*. Curso de Posgrado Constructivismo y Educación. FLACSO.
- Gurevich, R. (2005). Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la geografía. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- IGN, (2011) *Atlas Geográfico de la República Argentina*. Décima edición. República Argentina.
- INDEC. *Censo Nacional de Población y Vivienda 1991/ 2001/2011*. Argentina.
- Insalraude, M. (coord). (2007). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Líneas de Acción, Didáctica y perspectivas epistemológicas*. Buenos Aires:Noveduc
- Le Monde diplomatique (2011). *El Atlas III. Un mundo al revés. De la hegemonía occidental al policentrismo*.
- Le Monde/la Vie, (2013). *El Atlas de las minorías. Étnicas, nacionales, sociales, lingüísticas, religiosas, sexuales...*
- Le Monde/la Vie, (2014). *El Atlas de las Ciudades. El mundo a través de los grandes conglomerados urbanos*.
- Meirieu, P. (2003). *Frankenstein educador*. Barcelona: Alertes.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la nación (2006a). *Cuadernos para el aula. Ciencias Sociales 1*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2006b). *Cuadernos para el aula. Ciencias Sociales 2*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Ministerio de Educación de la Nación, (2012). *Colección Malvinas. Soberanía y Memoria*. Educar, Canal Encuentro y PakaPaka. (4 DVDs). Buenos Aires:Argentina.
- Revistas NOVEDADES EDUCATIVAS. Varios Números.
- Siede, I. (2010). *Las Ciencias Sociales en la Escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires:Aique.
- Varela, B. (1999). *Las Ciencias sociales en la escuela*. Buenos Aires: Pro-ciencia.

EDUCACIÓN TECNOLÓGICA

Denominación: EDUCACIÓN TECNOLÓGICA

Formato: Asignatura

Régimen de Cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el Diseño Curricular: Campo de la Formación Específica. 3° Año, 1° Cuatrimestre.

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

Cátedra: 6 hs. Reloj: 4 hs. semanales

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

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

Finalidades formativas

- Favorecer la comprensión de la tecnología como el conjunto ordenado de conocimientos y procesos que tienen como objetivo la producción de bienes, procesos y servicios, teniendo en cuenta tanto las



relaciones entre la técnica, ciencia y tecnología, como los aspectos económicos, sociales y culturales involucrados.

- Contribuir a que los alumnos logren un saber disciplinar que integre aspectos de la Educación Tecnológica, el objeto de su enseñanza, vinculándolos con la vida diaria y el mundo laboral.
- Propiciar el saber sobre la enseñanza y el aprendizaje de contenidos de la Educación Tecnológica a través de distintos procedimientos y estrategias, que permitan la planificación, desarrollo y evaluación de propuestas pedagógicas, con la posibilidad de establecer relaciones con saberes provenientes de otras disciplinas.
- Fomentar la valoración del trabajo en equipo y de las técnicas de organización generando confianza para enfrentar y resolver problemas de índole sociotécnica.
- Propiciar la elaboración de secuencias didácticas áulicas partir del enfoque propuesto por los NAP de Educación Tecnológica para el Nivel Primario y el Diseño Curricular Jurisdiccional.

Marco conceptual

La tecnología se caracteriza por la existencia concreta, en el tiempo y en el espacio, de un campo de fenómenos como resultado de la acción intencionada y organizada del hombre (acción técnica) sobre la materia, la energía y la información, que da lugar a una serie de artefactos y procesos que constituyen nuestro entorno artificial.

Está presente en la vida diaria y desde la escuela es importante desarrollar desde muy pequeños una concientización de la influencia que tiene, ya sea desde el punto de vista de su desarrollo como el control de los efectos que produce. Lo que se espera es que los alumnos puedan plantearse interrogantes y ser capaces de encontrar respuestas acerca de algunas de las relaciones entre la técnica y el modo en que las personas resuelven problemas de la vida cotidiana.

La tecnología juega un papel preponderante impregnando cada uno de los ámbitos de actuación del hombre y de la vida cotidiana, por lo tanto, es preciso que la Educación Tecnológica se constituya en una instancia fundamental en la formación de ciudadanos críticos y reflexivos, capaces de intervenir en las complejas relaciones sociales que se presentan a diario.

La Educación Tecnológica, como unidad curricular, posibilita a los futuros docentes se aproximen en las lógicas del conocimiento de un mundo creado por el hombre, un mundo artificial, con una cultura fundamentalmente tecnológica que crea determinadas relaciones desde lo técnico con lo social, natural, estableciendo vínculos con lo ideológico, político, ético y viceversa.

Se espera que los estudiantes de los Profesorados de Formación Docente en esta asignatura adquieran no sólo los conocimientos específicos y epistemológicos del área, sino también conocimientos sobre estrategias metodológicas adecuadas al nivel primario y a las características de sus futuros estudiantes.

Educación Tecnológica adopta el formato Asignatura ya que es una disciplina escolar que posee un marco epistemológico con contenidos, metodologías y enfoque didáctico propios, que le permiten un lugar único dentro del ámbito educativo. Los NAP de Educación Tecnológica definen los saberes relevantes del área y el enfoque metodológico propuesto, en ellos se puede reconocer claramente

dichos saberes y el modo de trabajo o de abordaje propuesto para todo el Nivel de la Educación Primaria. Estos NAP son la base conceptual del presente diseño curricular de Educación Tecnológica. Además en las finalidades formativas presentadas se pueden observar el objeto de estudio y el de enseñanza para el nivel primario, como también se pone énfasis la concepción sociotécnica propia de la mirada actual de la Educación Tecnológica.

Cabe aclarar que la Educación Tecnológica ha tenido en estos últimos años un cambio conceptual muy fuerte respecto de los diseños anteriores, situación que se ha plasmado en la presente propuesta de diseño curricular. Por tal razón en los profesorados de nivel inicial y primario se está produciendo a un cambio tanto de la bibliografía como del modo en que se enseña. Durante el cursado regular de la asignatura prevalece la discusión y debates grupales a partir del desarrollo de actividades basadas en la resolución de problemas, que permiten adquisición de conceptos y vocabulario propio del área. El análisis de casos permite a los estudiantes reconocer el enfoque metodológico y un tratamiento de contenidos adecuado, que le permite posteriormente diseñar secuencias didácticas para el nivel primario acorde a las condiciones solicitadas.

Los trabajos prácticos tratan los contenidos y conceptos específicos que de manera gradual se van desarrollando. Los parciales de índole teórico-prácticos evalúan la mayoría de los contenidos trabajados y también le sirven al docente para reconocer el grado de apropiación de los mismos y en caso de ser necesario retomarlos nuevamente. Se concluye con la presentación final de una propuesta didáctica que muestre los resultados alcanzados durante el cursado, con la modalidad de coloquio final.

Ejes de contenido

El ser humano y la Tecnología como proceso sociocultural

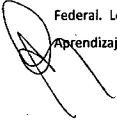
Diversidad, cambios y continuidades que experimentan las tecnologías a través del tiempo y en distintos contextos: Análisis de sistemas socio-técnicos, cambios técnicos y tecnificación de tareas. Análisis de trayectorias técnicas que llevan a la innovación de artefactos: continuidad y cambio en actividades, tecnologías y procesos. Identificación de aspectos comunes, modificaciones y cambios técnicos para una determinada familia de artefactos. La relación entre las respuestas de la tecnología con los deseos, intereses y necesidades de diferentes grupos de personas. Efectos ambientales y socioculturales de la actividad tecnológica. Coexistencia de diferentes tecnologías en una misma sociedad. Relación entre Ciencia, Técnica y Tecnología.

Los procesos tecnológicos y los medios técnicos

Procesos tecnológicos. Insumos. Acciones técnicas. Operaciones. Actividades mediadas por técnicas. Medios técnicos. Tecnologías. Tareas. Gestos técnicos. Máquinas. Herramientas. Instrumentos. Enfoque sistémico. Análisis de sistemas sociotécnicos: procesos y artefactos. Lenguaje de la tecnología. Distintos modos de organización, representación y comunicación de la información técnica.

La Educación Tecnológica como espacio disciplinar

La Educación Tecnológica: Institucionalización del campo. Alfabetización y Cultura Tecnológica. Ley Federal. Ley de Educación Nacional. Diseños Curriculares Jurisdiccionales y Nacionales. Núcleos de Aprendizaje Prioritarios.





El proceso de enseñanza y aprendizaje en la Educación Tecnológica

El Currículum de Educación Tecnológica en el Nivel Primario: objetivos, contenidos (criterios de selección, de organización y de secuenciación), relación con otras áreas. Secuencia didáctica

Criterios de selección de estrategias de enseñanza y aprendizaje adecuadas al nivel Primario. Resolución de problemas técnicos. Resolución de problemas de diseño, de producción y de uso de tecnologías.

Métodos y estrategias didácticas que favorecen la construcción del conocimiento tecnológico.

Propuestas de enseñanza que promueven la construcción de ideas generales transferibles a otras situaciones y contextos. Aprendizaje situacional.

Recursos auxiliares para enseñar: juegos didácticos, juguetes, maquetas, herramientas, entre otros.

Evaluación de los aprendizajes en la Educación Tecnológica. El qué y el cómo evaluar los aprendizajes en Educación Tecnológica. Diseño y aplicación de instrumentos de evaluación. El aula-taller. Otras estrategias de evaluación.

Bibliografía básica

Andrés, C. (2010). *A descubrir y conocer la magia de la Tecnología*. Montevideo, Rep. Oriental del Uruguay: Arquetipo Grupo Editorial.

Averbu E. y Leliwa S. (2011) (comp.). *Educación Tecnológica: Experiencias y reflexiones*. Buenos Aires: Lesa.

Baron, M. (2004). *Enseñar y aprender tecnología*, Buenos Aires: Novedades Educativas.

Buch, T. (1997). *El Tecnoscopio*. Buenos Aires: Aique.

Buch, T. (1999). *Sistemas Tecnológicos*. Buenos Aires: Aique.

Buch, T. (2004). *Tecnología en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Eudeba.

Cwi, M. y Serafini, G. (2000). *Tecnología. Procesos Productivos*. Buenos Aires: Prociencia.

Fuentes, A. (2010). *Ciencia y Tecnología*. Buenos Aires: Cultural Librería Americana.

Gay, A. y Ferreras, M. A. (1996). *La Educación Tecnológica*. Buenos Aires: Prociencia.

Gennuso, G. (2010). *Educación tecnológica. Situaciones problemáticas + aula taller*. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.

Leliwa S. (2008). *Enseñar Educación Tecnológica en los escenarios actuales*. Córdoba: Comunicarte.

Marpegán, C. y Toso, A. (2006). La resolución de problemas: aspectos metodológicos. *Revista Novedades Educativas*, nº 187, pág 66-71.

Marpegán, C., Mandón, M. y Pintos, J. C. (2000). *El Placer de Enseñar Tecnología: actividades de aula para docentes inquietas*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Mautino, J. M. (2008). *Didáctica de la Educación Tecnológica. ¿Cómo aprender? ¿Cómo enseñar?* Buenos Aires: Bonum.

Ministerio De Educación (2007) *Núcleos de aprendizaje prioritarios. Nivel Primario. Primer ciclo*. Buenos Aires: Presidencia De La Nación.

Ministerio De Educación (2009) *Núcleos de aprendizaje prioritarios. Nivel Primario. Segundo ciclo*. Buenos Aires: Presidencia de la Nación.

Ministerio de Educación de la Nación (2000). *Propuestas para el aula. Material para docentes. Tecnología. EGB 2*. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/curriform/tecnologia>.

Orta Klein, S. y Cwi, M. (2007). *Cuadernos para el aula. Tecnología. Primero y Segundo Ciclo. EGB. Nivel Primario*. Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de http://www.me.gov.ar/curriform/nap/tecnologia_2_final.pdf

Sargorodski, A. (2010). *Ciencia y Tecnología para niños investigadores. Nuevas ideas, otros recursos didácticos*. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.

III. CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Marco explicativo

El Campo de la Formación en la Práctica Profesional se articula e integra con los Campos de la Formación General y de la Formación Específica, generando instancias para la interrelación de saberes en distintos contextos, para la elaboración de acuerdos y criterios comunes que permitan la coherencia y el trabajo colectivo, articulando experiencias formativas de los distintos campos en relación con las exigencias propias de las prácticas docentes.

Se propone un trabajo articulado entre el Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) y las escuelas asociadas, a través del trabajo de un equipo interdisciplinario constituido por el docente del ISFD a cargo de la Práctica Docente, en carácter de coordinador; los docentes a cargo de las unidades curriculares del ISFD que se vinculan interdisciplinariamente con el Campo de la Práctica; el docente orientador de la escuela asociada (nueva figura); los docentes de las escuelas asociadas que reciben en sus aulas a los residentes y los equipos directivos de ambas instituciones.

La práctica docente es una práctica social, determinada por factores contextuales, tanto institucionales como sociales, que la atraviesan e influyen en ella. En tanto práctica social, se caracteriza por su *complejidad*, la cual, para Edelstein G. y Coria A. (1995), deviene del hecho de que se desarrolla en *escenarios singulares*, bordeados y surcados por el contexto. La *multiplicidad de dimensiones* que operan en ella y la *simultaneidad* desde la que éstas se expresan tendrían por efecto que sus resultados sean en gran medida *imprevisibles*.

Otro rasgo constitutivo de la práctica docente son los *valores*, que se ponen en juego, y la conflictiva propia de los procesos interactivos que demandan de los docentes *decisiones éticas y políticas*, en las que inevitablemente se tensan condiciones subjetivas y objetivas.

Elena Achilli destaca el carácter complejo y situado de la práctica docente al definirla como "el trabajo que el docente desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo significado tanto para la sociedad como para el mismo docente. Trabajo que si bien está definido en su significación social y particular por la práctica de la enseñanza, va más allá al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa" (Achilli, E. 1987).

Investigaciones en el campo de la sociología (Bourdieu, P., 1991) reconocen en la práctica una *lógica específica*, que las define y otorga singularidad, no subsumible ni equivalente a la lógica teórica que intenta explicarlas, ni tampoco expresión de una respuesta mecánica a la imposición institucional. Lo que definiría una práctica, para Bourdieu, no es un conjunto de axiomas claramente determinables, sino la "incertidumbre y la vaguedad resultantes del hecho, de que tienen por principio no unas reglas conscientes y constantes sino *principios prácticos*, opacos a ellos mismos, sujetos a variación según la lógica de la situación, el punto de vista, casi siempre parcial, que ésta impone. (...) Así, los pasos de la *lógica práctica* raramente son coherentes por entero y raramente incoherentes por entero". (Bourdieu, 1991) Las prácticas son resultado de la aplicación de principios de percepción y de acción nunca explícitos.

La tarea central de la práctica docente es su trabajo en torno al conocimiento, es decir, la práctica de la enseñanza o práctica pedagógica, entendida como "el proceso que se desarrolla en el contexto del aula



en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro-conocimiento-alumno, centrada en el enseñar y el aprender" (Achilli, 1996).

En sentido, el CFE sostiene que la práctica docente "se centra en la enseñanza, entendida como acción intencional y socialmente mediada para la transmisión de la cultura y el conocimiento en las escuelas, como uno de los contextos privilegiados para dicha transmisión, y para el desarrollo de potencialidades y capacidades de los alumnos. Como tal, la enseñanza es una acción compleja que requiere de la reflexión y comprensión de las dimensiones socio - políticas, histórico - culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinarias para un adecuado desempeño en las escuelas y en los contextos sociales locales, cuyos efectos alcanzan a los alumnos en distintas etapas de importancia decisiva en su desarrollo profesional" (Resolución CFE 24/07).

El trabajo en el interior del aula, que tiene que ver con la enseñanza de contenidos disciplinarios que son la base curricular para cada nivel y modalidad, ocupa un espacio sustantivo en la formación docente. Pero esto no puede significar el descuido del tratamiento simultáneo de los determinantes institucionales y contextuales que atraviesan el aula y condicionan poderosamente la tarea de enseñar. Desde esta perspectiva microsocia, Gimeno Sacristán J. (1992) señala como rasgos propios del trabajo docente la pluridimensionalidad, la simultaneidad, la inmediatez y la fuerte dosis de implicación personal. Según este autor, la práctica docente es una práctica sometida a tensiones y contradicciones, las que se producirían por el entrecruzamiento de esos rasgos constitutivos, por su anudamiento desde la perspectiva de un sujeto social, con una trayectoria, que ocupa una posición en el interior de la institución en que trabaja.

Teniendo en cuenta los rasgos distintivos que caracterizan a la práctica docente, podemos decir que ésta, en tanto práctica social, es altamente compleja y, en la medida en que involucra a muchas personas, se la puede considerar como un espacio de poder, una acción ética y políticamente comprometida orientada a la reproducción, resistencia y producción cultural. Desde esta perspectiva, la práctica docente sólo puede ser entendida de forma interpretativa y crítica (Brandt, S. 1999).

Articulación Curricular Teoría y Práctica

Una de las tensiones constitutivas de la práctica docente, es la tensión teoría - práctica. Al respecto, la *teoría crítica* integra la teoría y la práctica en un proceso dialéctico de reflexión, ilustración y acción política.

Desde la racionalidad crítica, tanto la práctica como la teoría son construcciones sociales que se llevan a cabo en contextos concretos. Su articulación es dialéctica: la teoría se origina en la práctica y apunta a la mejora de ésta. La articulación teoría - práctica no sólo persigue la comprensión y la interpretación, sino también la toma de conciencia de las condiciones reales y de los contextos que posibilitarán la acción para el cambio. La práctica reflexiva, según Elliot (1990), es un proceso dialéctico de generación de práctica a partir de la teoría y de teoría a partir de la práctica.

En el marco del paradigma crítico, se concibe la práctica docente como la práctica socialmente construida, contextualizada socio - históricamente, cargada de valores, intenciones, por lo cual no

puede analizarse desde la racionalidad técnica, sino desde los significados, condicionantes e intereses que la determinan.

Se revalorizan así los aportes del paradigma interpretativo, en cuanto al lugar que le otorga a la comprensión de los hechos sociales a partir del significado que los actores implicados le atribuyen; pero reconociendo que las prácticas sociales responden a intereses no siempre racionales y que están condicionadas por aspectos socio-políticos que las sobredeterminan (Sanjurjo, 2002).

- La necesidad de los procesos reflexivos en torno de la práctica docente

En el campo educativo la práctica docente implica un hacer pedagógico constante. Esta práctica es la síntesis de la propia formación, de las matrices de aprendizaje, experiencias, marcos teóricos, trayectoria docente, junto a las experiencias y trayectorias de los alumnos y de otros actores institucionales. Implica una permanente toma de decisiones y resolución de problemáticas en un hacer creativo, fruto de la reflexión, que permite modificar y transformar la realidad.

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

Las prácticas docentes se convierten así en "objeto de estudio" que debe ser sometido al escrutinio, a la mirada crítica y minuciosa de lo que acontece tras las rutinas cotidianas, en las que siempre subyacen supuestos teóricos, prejuicios, intenciones, ideologías, concepciones, significados y valores que no siempre han sido esclarecidos. Es entonces necesaria la acción reflexiva para repensar lo subyacente, para develar lo oculto y cuestionarlo que parece obvio. El pensamiento reflexivo interroga, interpela, problematiza, discute la práctica reiterada, ritualizada y cotidiana. La reflexión sistemática y compartida con otros es un buen aporte para reconceptualizar la práctica, en vistas a mejorar su calidad.

Los procesos de reflexión posibilitan darnos cuenta y dar cuenta de nuestras propias acciones y de la diversidad de condicionantes que las determinan. La reflexión permite analizar la relación entre teoría y práctica, entre pensamiento y acción.

Edelstein entiende la reflexión como la reconstrucción crítica de la propia experiencia (individual y colectiva), poniendo en tensión las situaciones, los sujetos, sus acciones, sus decisiones y los supuestos implicados. Si la enseñanza se concibe como una actividad intencional en la que se juegan explícita o implícitamente distintas racionalidades, el interés de la reflexión es poner en situación de análisis la intencionalidad, la racionalidad que subyace en cada caso. En suma, los mecanismos más sutiles que permiten develar el sentido y orientación de esta práctica (Edelstein, 2013).

Hablar de reflexión de la práctica docente, implica la construcción de un profesional reflexivo, un docente que parte de una concepción de la práctica, que pone de relieve la cuestión del conocimiento profesional, asumiendo como punto de partida la reflexión en, desde y para la acción (Schon, 1992). Este autor ha realizado valiosos aportes que contribuyen al esclarecimiento de la formación práctica de los profesionales reflexivos. Señala que las situaciones complejas que nos plantea la práctica requieren que el docente reconozca y evalúe la situación, la construya como problemática y, a partir de su conocimiento profesional, elabore nuevas respuestas para cada situación singular. Esto hace que la reflexión sobre nuestras acciones y el conocimiento a partir de



esa reflexión sean de fundamental importancia, ya que posibilitan la toma de decisiones y el diseño de propuestas de intervención basadas en dicho conocimiento.

Zeichner K. (1987) enfoca la reflexión docente desde la perspectiva crítica, considerando al docente como profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana para comprender tanto las características específicas de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, como del contexto en que la enseñanza tiene lugar, de modo que su actuación reflexiva facilite el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo.

La concepción de la reflexión de la práctica docente como medio para la acción emancipadora tiene fuertes raíces en Paulo Freire. Para este autor, la reflexión es sinónimo de concientización, entendida ésta como el proceso a través del cual la conciencia pasa de un estado ingenuo a un estado crítico, reflexión como un elemento indisoluble de la acción. La reflexión apunta a conocer, darse cuenta de las relaciones entre el hombre y el mundo, relaciones ocultas para la conciencia ingenua; pero ese darse cuenta implica también para Freire, el tomar conciencia acerca de la propia subjetividad, acerca de las posibilidades de reflexionar críticamente sobre el mundo y actuar para transformarlo.

Desde esta perspectiva de la reflexión en la práctica para la reconstrucción social, la reflexión es una forma de practicar la crítica con el objetivo de provocar la emancipación de las personas cuando descubren que tanto el conocimiento como la práctica educativa son construcciones sociales de la realidad que responden a intereses políticos y económicos contingentes a un espacio y a un tiempo y que, por tanto, pueden cambiarse históricamente (Edelstein, 2013).

En este sentido es importante en la formación docente y especialmente, en el campo de la práctica, emprender un camino de búsqueda de alternativas, construir colectivamente espacios compartidos, para repensar las prácticas desde marcos teóricos que favorezcan la comprensión de lo que se hace y desde dónde se hace, bajo una mirada crítica. Por ello, es necesaria la investigación de la propia realidad educativa dentro de su peculiar contexto.

Es necesario que el docente se involucre activamente en la internalización del conocimiento, en un trabajo de investigación, reflexión, construcción y producción de saber; comprometiéndose a entender y explicar el conocimiento que circula en el aula, sus lógicas, fundamentaciones y funciones. Seleccionar, decidir, recortar y jerarquizar el contenido a enseñar requiere de un verdadero trabajo de contrastación crítica. La apropiación dialéctica del conocimiento posibilitará una práctica pedagógica consciente de las selecciones, jerarquizaciones y transposiciones didácticas a realizar.

Promover una actitud de investigación y reflexión crítica, requiere como condición necesaria recurrir a instrumentos y herramientas de la investigación educativa, recuperando las últimas teorizaciones y debates realizados en el campo de la investigación que aporten y enriquezcan las experiencias de enseñanza y de aprendizaje.

El docente es un profesional de la enseñanza que necesita analizar la realidad educativa, para comprenderla e idear diferentes estrategias de intervención, garantizando la circulación y apropiación del conocimiento.

Por lo expuesto, se puede representar el Campo de la Práctica como un proceso de focalización que va de lo macro a lo micro y viceversa, suponiendo procesos de intercambio, de visualización, de pliegues, de quiebres, de tensiones, de construcción de modo espiralado. Esta práctica es pensada desde un dispositivo a modo de 'zoom' que va acercándose, alejándose y deteniéndose para su análisis, comprensión, modificación, transformación, creación, toma de decisiones desde el propio proceso en diferentes momentos de los complejos procesos educativos.

Se proponen, entonces, para la organización del Campo de la Formación en la Práctica Profesional, las siguientes escalas o niveles de análisis, que dan origen a los ejes en torno a los cuales gira la Práctica en este diseño curricular:

- El **socio-político-histórico-cultural**: como el conjunto de factores de mayor nivel de agregación que inciden en los procesos educativos, como por ejemplo los procesos económicos y sociales, las complejas manifestaciones culturales e idiosincrásicas de un determinado lugar o contexto social; las políticas a nivel estatal; las relaciones de clases sociales y las posibilidades de acceso a la escolaridad según la procedencia social; la acción del poder económico y político, la configuración de las demandas del mercado laboral, etc.
- El **institucional**: en este nivel aparecen factores ligados a procesos intrínsecos de las instituciones que se hallan ineludiblemente mediados por lo social y por el conjunto de las políticas socio-culturales, económicas y educativas. Éstos, por lo general, se manifiestan bajo la forma de determinados tipos de culturas institucionales en las que es posible advertir modos o estilos de gestión (curricular, administrativa y socio-comunitaria); como así también la emergencia de fenómenos tales como la comunicación y el conflicto, el liderazgo y la negociación, la circulación del poder y producción del saber, etc.; los que se encontrarán mediatizados en su abordaje por la cultura institucional predominante en las mismas.
- El **áulico**: este nivel resulta ser un ámbito específico de encuentro entre el docente, el alumno y el conocimiento. En él acontecen un conjunto de prácticas cotidianas vinculadas a los procesos de distribución, apropiación y producción del conocimiento que implican diversos modos de interacción socio-cultural entre los sujetos y el saber, desde procesos de índole epistémico mediatizados. Al tomar cuerpo los contenidos o concretarse en el espacio privilegiado del aula, se traman con el universo de relaciones entre el docente y los alumnos. Son estos sujetos quienes, en el microcosmos escolar, los asumen, los reconstruyen, los median, los cuestionan, los restituyen, los olvidan, etc.

Es importante entender que estas tres instancias no se conciben por separado; sino que, por el contrario, están estrechamente imbricadas e interrelacionadas entre sí en una compleja trama. Permiten ir recorriendo la realidad en la que deberán actuar los futuros docentes, ubicando y situando los diversos problemas que se presentan en las aulas atravesados por condicionamientos institucionales, históricos, culturales, políticos, ideológicos y sociales.

Por ello, la presente propuesta para el campo de la Formación en la Práctica Profesional pretende enfocar desde las unidades curriculares del campo de la Formación General y del campo de Formación Específica, en un primer año a modo de 'zoom', la fuerte influencia y vinculación del contexto con las instituciones educativas en su conjunto, para acercar el foco en el segundo año a



GOBIERNO DE LA PROVINCIA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SAN JUAN

10518

RESOLUCIÓN Nº _____ -ME-
SAN JUAN

la institución escolar, entrando al aula y a sus prácticas de la enseñanza en el tercer año. Para llegar al cuarto año de residencia pedagógica, centrándonos en el trabajo y la función docente, donde el alumno enfrentará desde su propia práctica la complejidad del sistema educativo, en una particular situación áulica, institucional y local, que requiera de él propuestas de desempeño situadas y alternativas.

Finalidades Formativas del Campo de la Formación en la Práctica Profesional

- Posibilitar la resignificación, desde el saber hacer, de los saberes del campo de la Formación General y del campo de la Formación Específica.
- Propiciar una mirada de comprensión de la institución escolar en tanto escenario complejo, atravesado por múltiples dimensiones de la vida socio-cultural y política, que favorezca la toma de conciencia del conjunto de condicionamientos, atravesamientos y contradicciones, que se presentan como posibilidades y límites en las prácticas de la enseñanza.
- Favorecer el desarrollo y aprendizaje sistemático para el trabajo docente en las aulas y en las escuelas, en diferentes contextos reales.
- Fortalecer la capacidad de toma de decisiones del docente frente a las necesidades que plantea la práctica profesional, basadas en el análisis, la reflexión y la comprensión de la realidad concreta y en los aportes teórico – metodológicos de las diferentes áreas curriculares.
- Favorecer la formación de un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana para comprender los procesos y supuestos implicados en la enseñanza como las condiciones en que ésta tiene lugar, con el objeto de mejorarla y/o transformarla.
- Promover la construcción de los saberes propios de la práctica profesional constituyendo la práctica docente como objeto de estudio de la formación inicial.
- Desarrollar la capacidad de diseñar, implementar y evaluar estrategias de intervención adecuadas a las características de los sujetos, de la institución y del contexto social; que promuevan el aprendizaje de los estudiantes.
- Posibilitar la construcción de saberes en tanto sujetos sociales, históricos y singulares, que permitan reconstruir, desandar y desinstalar marcas de los procesos de rutinización escolar.
- Promover el desarrollo del compromiso ético y político en la búsqueda de prácticas docentes y de enseñanza más justas y democráticas.
- Viabilizar la formación de docentes con conciencia histórica, política, social y cultural; capaces de comprender y valorar el carácter diverso, complejo y pluricultural que define el contexto de intervención pedagógico-didáctico.
- Establecer vínculos de colaboración mutua entre instituciones de Educación Superior y otras instituciones, tanto educacionales como socio-comunitarias.

PRÁCTICA I: Aproximación a las instituciones socioculturales y educativas en diversos contextos.

Denominación: PRÁCTICA I: Aproximación a las instituciones socioculturales y educativas en diversos contextos.

Formato: Prácticas docentes.

Régimen de cursada: anual.

Ubicación en el diseño curricular: Campo de la Formación en la Práctica Profesional. 1º año.

Asignación horaria semanal y total para el estudiante:

Cátedra: 3 horas. Total: 96 horas anuales.

Reloj: 2 hs semanales. Total: 64 horas anuales.

Asignación horaria en campo: 20 horas cátedra.

Finalidades formativas.

- Focalizar el abordaje de diversas instituciones socio-culturales y educativas y su vinculación con la comunidad, en contextos locales e históricos específicos.
- Viabilizar la formación de docentes con conciencia histórica, política, social y cultural, capaces de comprender y valorar el carácter diverso, complejo y pluricultural que define los diversos contextos.
- Promover la comprensión de las prácticas sociales e institucionales posibilitando la reconceptualización de la práctica desde la teoría.
- Propiciar la construcción de instrumentos metodológicos de recolección, procesamiento, análisis e interpretación de la información para el trabajo de campo.
- Favorecer la alfabetización académica a través del análisis, sistematización y comunicación de la información a través de la elaboración del informe.

Marco Conceptual.

El Campo de la Formación en la Práctica Profesional se organiza en torno a tres escalas o niveles de análisis, el socio – político – histórico – cultural; el institucional y el áulico; los que dan origen a los ejes que estructuran la práctica en cada año.

El nivel socio – político – histórico – cultural, se refiere al conjunto de factores de mayor nivel de agregación que inciden en los procesos educativos, tales como los procesos económicos y sociales, las manifestaciones culturales e idiosincráticas de un determinado lugar o contexto social, las políticas a nivel estatal, las relaciones de clases sociales y las posibilidades de acceso a la escolaridad según la procedencia social, la acción del poder económico y político, la configuración de las demandas del mercado laboral, etc. La Práctica I se enmarca en este primer nivel de análisis.

En el primer cuatrimestre el Eje es "Instituciones socio – culturales y educativas en diversos contextos". Se focaliza en instituciones socio – culturales y educativas y su vinculación con la comunidad. Este abordaje se realiza, por una parte, desde un tratamiento conceptual que analice las prácticas socio – culturales y educativas, recuperando los contenidos de las unidades curriculares de primer año que refieren a diferentes ámbitos de la vida institucional. Por otra





GOBIERNO DE LA PROVINCIA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SAN JUAN

10518

RESOLUCIÓN Nº _____ -ME-
SAN JUAN

parte, a partir del análisis de instituciones socioculturales y educativas en diversos contextos locales a través de experiencias, casos, investigaciones y narraciones que se hayan desarrollado en este sentido.

En el segundo cuatrimestre, constituye un Trabajo de campo sobre "*Experiencias de aproximación y análisis cualitativo en instituciones socio - culturales y educativas*", integrando categorías conceptuales que permitan el análisis de prácticas socio-culturales en diversos contextos sociales.

El trabajo en terreno requiere de herramientas de recolección, procesamiento, análisis e interpretación de la información; que posibilitará la comprensión y reconceptualización de la práctica a partir de la teoría y viceversa, en una relación dialéctica entre ambas.

La vinculación de los alumnos con las diversas instituciones socio - culturales y educativas y su contexto, posibilitará la construcción de una conciencia crítica acerca de las diferentes formas de vincularse e incidir en los distintos ámbitos institucionales.

Condiciones para su implementación

La presente unidad curricular deberá estar articulada y apoyada fuertemente desde las unidades curriculares del campo de la Formación General. Desde estas instancias de articulación, las diferentes unidades curriculares proporcionan un conjunto de elementos conceptuales.

Esta modalidad de articulación requiere de cargas horarias asignadas desde cada uno de los Campos de Formación, para la implementación de las instancias de articulación interdisciplinaria señaladas líneas arriba, como así también para consultas específicas de los alumnos.

La carga horaria anual total del alumno para la Práctica I será de 116 hs cátedra, de las cuales son 96 hs. cátedra en el aula y 20 hs. cátedra en terreno como mínimo o más, según se considere en el Instituto Formador.

Ejes de contenido

Instituciones socio-culturales y educativas en diversos contextos.

La institución social como objeto cultural e histórico. Concepciones sobre institución. Instituciones socio - culturales: tipos, fines y funciones. Su historicidad. Estructura y modos organizacionales. Dimensiones de la vida Institucional.

Las demandas sociales a la Institución escolar. Modos de relación entre institución escolar y comunidad en escenarios locales e históricos específicos. Trabajo en redes interinstitucionales.

Experiencias de aproximación y análisis cualitativo en instituciones socio-culturales y educativas.

Trabajo de Campo: caracterización. Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa. Enfoque socio-antropológico. Herramientas metodológicas de recolección de la información. Sistematización y análisis cualitativo de la información recabada en instituciones socioculturales y educativas en diversos contextos. Redacción de informes de investigación cualitativa: pautas vigentes para su elaboración.

Bibliografía básica

- Albuquerque, F. (2005) *Reflexiones sobre el desarrollo económico en la práctica: desarrollo y territorio*. Madrid: CSIC.
- Bravin, C. y Pieri, N. (2008) *Documento metodológico orientador para la investigación educativa*. INFOD. OEI. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Bretones, F.D. y Mañas, M.A. (2008) La organización creadora de clima y cultura. En Martín M. A. y Bretones F. D. *Psicología de los grupos y de las organizaciones*. Madrid: Pirámide.
- Brígido, A. M. (2006) *Sociología de la educación: Temas y perspectivas fundamentales*. Córdoba: Ediciones Brujas.
- Falíco, E. y otros. (2002) *Sociología*. Buenos Aires: Aique.
- García de Ceretto, J. y Giacobbe, M. (2009) *Nuevos desafíos en investigación: Teorías, técnicas e instrumentos*. Rosario: Homo Sapiens.
- Giarracca, N. (compiladora). (2001) *¿Una Nueva Ruralidad en América Latina?* Colección Grupos de Trabajo de Clasco. Grupo de Trabajo Desarrollo Rural. Buenos Aires: Clasco.
- López, M. P. (2004) *Sociología*. Buenos Aires; Ediciones Aique.
- Santos Guerra, M. (1990) *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid: Akal.
- Sill, Marcelo (2005) *La Argentina rural. De la crisis de la modernización agraria a la construcción de un nuevo paradigma de desarrollo de los territorios rurales*. Buenos Aires: Ediciones INTA.
- Tapia, M. N. (2000) *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Yentel, N. (2006) *Institución y cambio educativo: una relación interferida*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

PRÁCTICA II: La Institución Escolar y las prácticas curriculares en diversos contextos

Denominación: PRÁCTICA II: La Institución escolar y las prácticas curriculares en diversos contextos.

Formato: Prácticas docentes.

Régimen de cursada: anual.

Ubicación en el diseño curricular: Campo de la Formación en la Práctica Profesional. 2º año.

Asignación horaria semanal y total para el estudiante:

Cátedra: 4 hs. semanales. Total: 128 hs cátedra anuales.

Reloj: 2hs 40 m semanales. Total: 85hs 20 m anuales.

Asignación horaria en campo: 32 horas cátedra.

Finalidades formativas.

- Favorecer el acercamiento a la institución escolar, su dinamismo y características según el contexto socio-histórico y cultural propio.
- Propiciar una mirada de comprensión de la institución escolar en tanto escenario complejo, atravesado por múltiples dimensiones de la vida socio-cultural y política, que favorezca la toma de conciencia del conjunto de condicionamientos, atravesamientos y contradicciones, que se presentan como posibilidades y límites en las prácticas de la enseñanza.
- Promover el análisis de las objetivaciones curriculares en los diversos niveles de especificación curricular.
- Promover la integración de teoría y práctica en un proceso dialéctico de articulación, de construcción y de reflexión.
- Favorecer la alfabetización académica a través de diversas producciones escritas y del análisis, sistematización y comunicación de la información a través de la elaboración del informe.

 Marco conceptual

El Campo de la Formación en la Práctica Profesional, se organiza en torno a tres escalas o niveles de análisis, el socio – político – histórico – cultural; el institucional y el áulico; los que dan origen a los ejes que estructuran la práctica en cada año.

En el nivel institucional, aparecen factores ligados a procesos intrínsecos de las instituciones, que se encuentran mediados por lo social y por el conjunto de las políticas socio – culturales, económicas y educativas. Éstos, por lo general, se manifiestan bajo la forma de determinados tipos de culturas institucionales en las que es posible advertir estilos de gestión – curricular, administrativa, socio-comunitaria; como así también la emergencia de fenómenos como la comunicación y el conflicto, el liderazgo y la negociación, la circulación del poder y producción del saber, entre otros; los que se encuentran mediatizados en su abordaje por la cultura institucional predominante en las mismas. La Práctica II, se enmarca en este segundo nivel de análisis.


En el primer cuatrimestre, se focaliza en la dinámica e historia de las instituciones educativas, las dimensiones de análisis, categorías teóricas y sociales para la comprensión de las mismas en su cotidianeidad, en diversos contextos y en relación con las normativas y políticas vigentes. Consiste en un Trabajo de campo sobre "La institución escolar en diversos contextos", que implica un trabajo en terreno en instituciones educativas del medio (urbanas, suburbanas, rurales, hospitalarias, etc.), recuperando las categorías teóricas de la unidad curricular, tales como, dimensiones de las instituciones educativas, cultura y estilo institucional, etc.; como así también, las herramientas de recolección de información y análisis cualitativo, trabajadas en la Práctica I.

El trabajo de campo acercará a los futuros docentes a la realidad educativa y al análisis de la tarea docente en diversos contextos, de modo de favorecer la construcción de marcos interpretativos de los múltiples aspectos de su futuro campo laboral y de la compleja realidad institucional en la que les tocará actuar.

En el segundo cuatrimestre, consiste en un Taller de "Análisis de objetivaciones curriculares y los procesos de producción"; que implica un análisis sobre el trabajo curricular docente, experiencias y documentación acerca de los diseños curriculares nacionales, jurisdiccionales, institucionales y áulicos para una comprensión aproximativa de las prácticas docentes. Como así también, el diseño de propuestas curriculares a nivel institucional y/o áulico, según criterios de selección de contenidos específicos y situados.

El presente taller acerca a los futuros docentes a la realidad educativa y al análisis de las objetivaciones curriculares, de modo de favorecer la construcción de marcos interpretativos de los múltiples aspectos de su futuro campo laboral y de la compleja realidad institucional en la que les tocará actuar.

Esta unidad curricular, anticipa herramientas a los alumnos para su entrada al aula en la Práctica III.


Condiciones para su implementación

La presente unidad curricular deberá ser coordinada por los profesores responsables, quienes articularán acciones con los profesores responsables de la Práctica I, para recuperarlas y continuarlas en un proceso formativo. Además, éstos, deben coordinar tareas fuertemente articuladas y apoyadas por profesores de segundo año, de las unidades curriculares del campo de la Formación General y de la Formación Específica.

Para dar sentido al proceso espiralado que es espíritu de esta propuesta curricular se podrán realizar todas las articulaciones horizontales y verticales posibles con las demás unidades curriculares de primero y segundo año de los diferentes campos.

Esta modalidad de articulación horizontal y vertical requiere de cargas horarias asignadas desde cada uno de los Campos de Formación, para la implementación de instancias de articulación interdisciplinaria y para consultas específicas de los estudiantes.

La carga horaria anual total del alumno para la Práctica II es de 160 hs., de ellas son 128hs. áulicas y 32 hs. en terreno como mínimo o más, según se considere en el Instituto Formador.

Ejes de contenido

La institución educativa. Organización y dinámica institucional en diversos contextos.

La institución escolar como construcción social e histórica. Génesis social e histórica de la escuela.

La des-naturalización de las prácticas educativas. Contrato fundacional. La función de la escuela.

Dimensiones de análisis de la institución escolar. La institución educativa en diversos contextos (urbano, suburbano, rural, aborígen, hospitalarios, otros). Cultura institucional. Actores institucionales. Poder y conflicto.

La gestión institucional y su incidencia en las prácticas docentes. Análisis de proyectos y documentaciones institucionales: Proyecto Educativo Institucional (PEI), Proyectos Específicos, Proyectos de Convivencia.

El trabajo de campo. Negociación y entrada al campo en instituciones educativas en diversos contextos. Técnicas de análisis documental, entrevistas, encuestas, observación, narrativas y su reconceptualización, frente a problemáticas de la enseñanza y del aprendizaje en contexto. El informe: pautas para su elaboración. Citas y referencias bibliográficas según normas vigentes.

Análisis de las objetivaciones curriculares y los procesos de producción.

Gestión curricular y su incidencia en las prácticas educativas. Análisis de documentos curriculares: prescripciones nacionales, diseños jurisdiccionales, PCI y diseños áulicos. Materiales curriculares: propuesta editorial, proyectos áulicos, guías didácticas, etc. Análisis de los mismos y criterios para su selección.

Construcción de propuestas curriculares alternativas. Diseño de propuestas curriculares a nivel institucional y/o áulico, según criterios de selección de contenidos específicos y situados. Proyectos específicos, proyectos integrados, secuencias didácticas, etc.

Bibliografía básica

Alfiz, I. (1997) *El proyecto educativo institucional: Propuesta para un diseño colectivo*. Buenos Aires: Ediciones Aique.

Anjovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires: Paidós.

Anjovich, R. (Comp.) (2013). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.



GOBIERNO DE LA PROVINCIA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SAN JUAN

10518

RESOLUCIÓN Nº _____ -ME-
SAN JUAN

- Anjovich, R., Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- Bromberg, A. y otros. (2008) *Formación profesional docente. Nuevos enfoques*. Buenos Aires: Bonum,
- Ceballos, M y otros (2005). *La trama de las instituciones educativas y de su gestión directiva*. Córdoba: Yammal.
- Davini, M. C. (2008) *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Dubet, B. (2006) *El declive de las instituciones. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Fernández, L (2005) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Frigerio, G. & Poggi, M. (1992) *Las instituciones educativas: Cara y Ceca*. Buenos Aires: Ediciones Troquel
- Garay, L (2000) *Algunos conceptos para analizar instituciones educativas*. Universidad Nacional de Córdoba Facultad de filosofía y humanidades. Córdoba: Centro de Investigaciones.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2010) *El ABC de la tarea docente*. Buenos Aires: Aique.
- Harf, R y Azzerboni, D. (2004). *Conduciendo la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas. Ley de Educación Nacional. Ley N° 26.206
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Méndez de Seguí, M. (2011). *Estrategias didácticas: revisando la intervención docente*. Buenos Aires: Puerto Creativo.
- Ministerio de educación (2001) *Cuadernos para directivos escolares N°3. Hacia culturas colaborativas en la escuela*. Buenos Aires. Argentina.
- Ministerio de Educación (2011) *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios*. Buenos Aires: CFE.
- Ministerio de Educación (2006) *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Serie Cuadernos para el Aula*. Buenos Aires: CFE. Gráfica Pinter.
- Parcerisa Aran, A. (1997) *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona, España: Grao.
- Pérez Gómez, A. (1999) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pozner, P. (2008) *El directivo como gestor de los aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Aique.
- Rockwel, E. (1995) *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica de México.
- Santos Guerra, M. (1994) *Entre Bastidores. El lado oculto de las Organización Escolar*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Trillo Alonso, F. y Sanjurjo, L. (2008). *Didáctica para profesores de a pie. Propuestas para mejorar y comprender la práctica*. Rosario: Homo Sapiens.

PRÁCTICA III: El aula como escenario de las prácticas de enseñanza, de análisis y reflexión

Denominación: PRÁCTICA III: El aula como escenario de las prácticas de enseñanza, de análisis y reflexión.

Formato: Prácticas docentes.

Régimen de cursada: anual.

Ubicación en el diseño curricular: Campo de la Formación en la Práctica Profesional. 3º año.

Asignación horaria semanal y total para el estudiante:

Cátedra: 4 hs. semanales. Total: 128 hs cátedra anuales.

Reloj: 2hs 40 m semanales. Total: 85hs 20 m anuales.

Asignación horaria en campo: 66 horas cátedra.

Finalidades formativas

- Propiciar una mirada de comprensión del aula en tanto escenario complejo, atravesado por múltiples dimensiones de la vida institucional y social, que favorezca la toma de conciencia del conjunto de condicionamientos, atravesamientos y contradicciones, que se presentan como posibilidades y límites en las prácticas de la enseñanza.
- Promover la comprensión de la práctica docente en estrecha relación con las teorías y supuestos que la sustentan.
- Generar espacios de análisis y reflexión sobre la práctica docente con el objeto de mejorarla y/o transformarla.
- Incentivar una actitud investigativa en relación a la práctica docente, haciendo uso de herramientas metodológicas diversas.
- Promover el diseño de propuestas pedagógico-didácticas, su implementación y evaluación adecuadas a las características de los sujetos, de la institución y del contexto social; que promuevan el aprendizaje de los estudiantes.
- Propiciar el desempeño del rol docente con una actitud responsable, respetuosa y comprometida para con los alumnos, con la escuela asociada y el contexto local.
- Fortalecer el trabajo en parejas pedagógicas, respetando las opiniones ajenas, aceptando las sugerencias y desarrollando una actitud solidaria y cooperativa.
- Promover la integración de teoría y práctica en un proceso dialéctico de articulación, de construcción y de reflexión.
- Favorecer la alfabetización académica a través de producciones escritas y la elaboración del informe de práctica.

Marco conceptual

En esta instancia de formación en la Práctica en terreno, se focalizan las prácticas educativas en el aula (en diferentes áreas curriculares, ciclos y años), donde prácticas, sujetos y procesos definen su sentido y su relación en torno al contenido legitimado en el ámbito educativo.

En el marco de un trabajo compartido por parejas pedagógicas -en el que mientras un estudiante realiza su desempeño de enseñanza, el otro acompaña con la observación y registro de la clase-, se generarán insumos para que luego, en el grupo total de la clase, se analicen los supuestos socio-políticos, epistemológico-disciplinares, pedagógico-didácticos y psicológicos de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje situadas, recuperando el sentido del conocimiento sistemático, la comprensión y el análisis de las prácticas áulicas, construyendo categorías pertinentes para la interpretación, intervención y transformación de las situaciones analizadas. Este trabajo de recuperación de experiencias y reflexión sobre las mismas, se constituirá en un generoso espacio que, con criterios amplios, podrá contar con la participación de profesores de los tres campos formativos del Instituto, como así también con docentes provenientes de las escuelas asociadas.

Como ya se dijo líneas arriba, estas experiencias en la escuela y en el aula requerirán de un trabajo de tutoría en ayudantías, con carácter reflexivo entre parejas pedagógicas, partiendo del registro de observaciones, registros de clases, entrevistas, recopilación de documentación, etc.; que permitirán realizar análisis, diagnósticos, diseños de intervención alternativos y de propuestas específicas de enseñanza.





GOBIERNO DE LA PROVINCIA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SAN JUAN

10518

RESOLUCIÓN Nº _____ -ME-
SAN JUAN

La reflexión se llevará a cabo en forma colectiva en distintas instancias (con los pares, docentes del instituto de formación, pudiendo incorporarse docentes de las escuelas asociadas, etc.). Para lo cual es necesario recurrir a dispositivos de metodologías de investigación-acción, participativas, de investigación cualitativa, etc., que hagan posible la objetivación de las prácticas mediante crónicas, registros, narrativas que posibiliten el análisis reflexivo y compartido, sobre las prácticas de otros y sobre la propia práctica.

Se comienza a ejercer, de esta manera, la toma de decisiones para la acción docente, involucrando a los estudiantes en la construcción de diseños áulicos formulados en torno a núcleos de contenidos específicos o unidades didácticas en distintos campos disciplinares, que promuevan la realización de micro-experiencias innovadoras en el mismo IFD, como anticipadoras de prácticas en las escuelas asociadas.

Condiciones para su implementación

La modalidad de organización de esta unidad anual implica prácticas de enseñanza en escuelas asociadas, simultáneamente con instancias de taller y espacios de reflexión, que promuevan instancias de intercambio, puestas en común y socialización de experiencias y análisis realizados, por parejas pedagógicas, grupos de pares y docentes involucrados (docentes del Instituto Formador pudiendo incorporarse docentes de las escuelas asociadas).

Estas primeras experiencias de prácticas de enseñanza, se orientan a favorecer aprendizajes centrados en el análisis de diseños e implementación de propuestas didácticas y son coordinadas por el profesor de la Práctica III, articuladas fuertemente por el cuerpo de profesores de las didácticas de las disciplinas pertenecientes al campo de la Formación Específica, como así también por el profesor de "Investigación Educativa I" del Campo de la Formación General.

Esta modalidad de articulación requiere de cargas horarias asignadas desde cada uno de los Campos de Formación, para la implementación de instancias de articulación interdisciplinaria, de tutorías y reflexión sobre la práctica, como así también para consultas específicas de los alumnos.

Además, se podrán realizar articulaciones verticales con profesores de segundo año, del Campo de Formación en la Práctica y el profesor de "Didáctica y Currículum" de la Formación General.

Los modos de organización de alternancia del estudiante entre la escuela asociada y el Instituto Formador quedan a consideración y posibilidades de las instituciones involucradas respetando los tiempos del estudiante.

La carga horaria anual total del alumno para la Práctica III: 194hs. de las cuales son 128 hs áulicas y 66hs en terreno como mínimo o más, según se considere en el Instituto Formador.

Ejes de contenido

El aula en el contexto institucional y social.

Prácticas docentes y prácticas de enseñanza. El aula en relación con el contexto institucional y social. El aula como espacio de circulación y construcción de saberes. Teorías que fundamentan la práctica docente: pedagógico-didácticas, psicológicas, epistemológicas y disciplinares. Grupos de aprendizaje, la heterogeneidad grupal y social. Interacción, intersubjetividad y relaciones de saber-poder en la clase. La mediación cognitiva y la promoción del desarrollo del pensamiento.

Análisis y reflexión sobre la práctica docente en diversos contextos.

Las prácticas de enseñanza como objeto de análisis. La transposición didáctica del conocimiento y las modalidades de circulación del conocimiento en el aula.

Procesos de investigación sobre la práctica docente. Herramientas metodológicas: observación, registro etnográfico, análisis de clases, narrativas pedagógicas, crónicas de clases, autobiografías, otras. Construcción de categorías teóricas, de análisis e interpretación, que den cuenta de la vida en las aulas. La reflexión como reconstrucción crítica de la experiencia. La práctica reflexiva como práctica colectiva. La reflexión sobre la propia práctica y sobre las prácticas cotidianas en las instituciones escolares. Análisis de supuestos socio-políticos, históricos, epistemológicos-disciplinares, pedagógicos-didácticos y psicológicos de las prácticas de enseñanza. La dimensión institucional y social en el análisis de la práctica docente. Los portfolios como herramientas de evaluación y autoevaluación. Elaboración de informes.

Prácticas de enseñanza.

Propuestas didáctico-curriculares. Caracterización y análisis según enfoques epistemológico-disciplinares y didácticos. Elaboración e implementación de propuestas de enseñanza contextualizadas. Componentes del diseño curricular áulico. Especificidad del abordaje de contenidos según el área disciplinar, sus estrategias metodológicas, procesos y criterios de evaluación y autoevaluación. Prácticas de enseñanza en el aula: desarrollo de propuestas didácticas como primeros desempeños. Los portfolios como herramientas de evaluación y autoevaluación. El trabajo en parejas pedagógicas.

Bibliografía básica

- Achilli, E. (2000) *Investigación y Formación Docente*. Rosario: Ediciones Laborde.
- Alliaud, A. Duschatzky, L. (1998) *Formación práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Azzerboni, D. (2002). La biografía escolar, la formación inicial y la socialización laboral. *Novedades Educativas. Reflexión y debate*. N° 143. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bixio, C. (1.999) *Enseñar a aprender. Construir un espacio colectivo de enseñanza - aprendizaje*. Buenos Aires: Editorial Homo Sapiens.
- Brandt, S. y otros. (1999) *Práctica docente e investigación educativa*. San Juan: EFFU. UNSJ
- Davini, M. C. (2009) *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Papers Editores.
- Dussel, I y Carruso, M. (2003) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Edelstein, G y Coria, A. (1995) *Imágenes e imaginación. Iniciación en la docencia*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Edelstein, G y Coria, A. (1997) El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. En *Revista I.I.C.E.* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Edelstein, G. (2013). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Eggen, P.D. & Kauchak, D.P. (1999) *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Brasil: Fondo de Cultura Económica
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2010) *El ABC de la tarea docente*. Buenos Aires: Aique.
- Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Morata. Madrid.
- Feuerstein, R. (2006) *La Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva*. México: Mira Editores
- Luchetti, E. (1998) *El diagnóstico en el aula*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Perrenoud, P. (2010) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.



GOBIERNO DE LA PROVINCIA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SAN JUAN

10518

RESOLUCIÓN Nº _____ -ME-
SAN JUAN

- Sanjurjo, L. (2002) *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. y Rodríguez, X. (2005) *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar*. Buenos Aires: Ediciones Homo Sapiens.
- Zapata Erice, M. M. (2009) *¿Cómo desarrollar el potencial de aprendizaje?* Buenos Aires: Ediciones Dunken

PRÁCTICA IV: Residencia pedagógica y trabajo docente.

Denominación: PRÁCTICA IV: Residencia pedagógica y trabajo docente.

Formato: Residencia pedagógica

Régimen de cursada: Anual.

Ubicación en el diseño curricular: Campo de la Formación en la Práctica Profesional, 4º año.

Asignación horaria semanal y total para el estudiante:

Cátedra: 4 hs. Total: 128 hs cátedra.

Reloj: 2hs 40 minutos semanales. Total: 85hs 20 minutos anuales.

Asignación horaria en campo: 200 horas cátedra.

Finalidades formativas

- Favorecer la construcción del rol docente como profesional autónomo, reflexivo y crítico con una actitud comprometida y responsable.
- Promover el desarrollo y aprendizaje sistemático para el trabajo docente en las aulas y en las escuelas, en diferentes contextos reales.
- Fortalecer la toma de decisiones en relación a la elaboración de propuestas didáctico - curriculares en diversos contextos.
- Desarrollar la capacidad de diseñar, implementar y evaluar estrategias de intervención adecuadas a las características de los sujetos, de la institución y del contexto social.
- Propiciar la formación de un profesional que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana para comprenderla y transformarla.
- Generar los espacios y los tiempos institucionales para el análisis y la reflexión sistemática sobre la práctica docente.
- Promover la integración de teoría y práctica en un proceso dialéctico de articulación, de construcción y de reflexión.
- Favorecer la alfabetización académica a través de diversas producciones escritas y la elaboración del informe de práctica.

Marco conceptual

Consideramos al trabajo docente como una práctica social enmarcada en una institución específica, la escuela, lo que pone de manifiesto su inscripción en el campo de lo público y sus regulaciones. Un trabajo de enseñanza y con el conocimiento, que se enfrenta a diversas

culturas, normas escritas y tácitas, historia, poder, tensiones, luchas y, particularmente, una tarea que se realiza con y sobre otros: las nuevas generaciones.

Se abordan procesos de construcción, deconstrucción y reconstrucción de la función docente, de tal modo de comprender sus implicancias en la actual configuración de la identidad docente y asumir su posicionamiento como un trabajador cultural y como un intelectual transformador, que trabaja con el oficio de la palabra y con el conocimiento en la producción, transformación, conservación y distribución de la cultura.

Se profundiza, en esta instancia, la toma de decisiones para la acción docente, involucrando a los estudiantes en la construcción de diseños áulicos formulados en torno a núcleos de contenidos específicos o unidades didácticas en distintos campos disciplinares, como hipótesis de trabajo anticipadoras de sus prácticas en las escuelas asociadas. Trabajando sobre la historia, tradiciones, metáforas y representaciones sociales sobre la identidad laboral docente, sus condiciones laborales y su perspectiva ética.

Esta instancia de formación apunta a la inserción en la escuela y el aula requiriendo de un trabajo reflexivo que involucra la observación, el diagnóstico, el diseño, la implementación y sistematización de propuestas de enseñanza, siendo necesario propiciar la conquista intencional de mayores niveles de autonomía en los desempeños docentes.

Estas prácticas de reflexión sobre las propias prácticas docentes y de enseñanza en diversos contextos institucionales, se lleva a cabo en forma colectiva en distintas instancias (con los pares, docentes del instituto de formación, pudiendo incorporarse docentes de las escuelas asociadas, etc.). Para lo cual es necesario recurrir a dispositivos de metodologías de investigación-acción, participativas, de investigación cualitativa, etc., que hagan posible la objetivación de las prácticas mediante crónicas, registros, narrativas que posibiliten el análisis reflexivo y compartido, sobre las prácticas de otros y sobre la propia práctica.

Condiciones para su implementación

La modalidad de organización de esta unidad anual implica prácticas de enseñanza y de residencia simultáneamente con instancias de tutorías y acompañamiento, taller y ateneos, que promuevan espacios de intercambio interdisciplinario, puestas en común: socialización y análisis de experiencias por parejas pedagógicas, grupos de pares y docentes involucrados (docentes del instituto formador y de las escuelas asociadas) en distintos contextos institucionales.

Estas experiencias son coordinadas por el profesor de la Práctica IV y articulando fuertemente con el cuerpo de profesores de las didácticas de las disciplinas pertenecientes al Campo de la Formación Específica, como así también con el profesor de "Investigación Educativa II, del Campo de la Formación General.

Esta modalidad de articulación y trabajo colectivo requiere de cargas horarias asignadas desde cada uno de los Campos de Formación, para la implementación de instancias de articulación interdisciplinaria y reflexión sobre la Práctica, como así también para tutorías y consultas específicas de los alumnos.

Además, se podrán realizar articulaciones verticales con los profesores de 3º año del Campo de la Práctica y profesores de didácticas especiales de la Formación Específica.



GOBIERNO DE LA PROVINCIA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SAN JUAN

10518

RESOLUCIÓN Nº _____-ME-
SAN JUAN

La carga horaria anual total del alumno para la Residencia Pedagógica es de 328hs, de las cuales son 128 hs. áulicas y en terreno 200hs como mínimo o más, según se considere en el Instituto Formador.

Ejes de contenido

La construcción del rol docente como profesional autónomo y reflexivo.

La docencia: oficio, empleo, trabajo o profesión. Pilares de la profesión docente. Características del docente como profesional de la educación. Análisis de las condiciones materiales, simbólicas y normativas del trabajo docente en relación a la enseñanza del nivel para el cual se forma. Perspectiva ética del trabajo docente.

Aproximación a la institución, al aula y al grupo-clase en diversos contextos.

El aula, los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Condicionantes contextuales: institucionales y sociales. El diagnóstico institucional y áulico. La noción de cotidianeidad como categoría y nivel de análisis. Grupo clase y micro grupo de aprendizaje. Herramientas etnográficas de recolección y análisis de la información. Tensiones y contradicciones en la práctica docente.

Diseño e implementación de propuestas didáctico-curriculares para Nivel Primario en diversos contextos.

Diseño de propuestas de enseñanza, tomando decisiones didácticas fundamentadas teórica y metodológicamente, en función de la prescripción curricular, del ciclo, la institución y el sujeto de la educación primaria. Implementación de las mismas y su revisión crítica. Componentes del diseño curricular. Determinación de criterios y diseño de instrumentos para el seguimiento y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación como proceso para orientar y reorientar las prácticas educativas.

Desempeños intensivos en primer y segundo ciclo del nivel primario, en diversos contextos. Diseños de proyectos específicos, de investigación, otros.

Análisis y reflexión sobre la práctica docente en diversos contextos.

La reflexión como reconstrucción crítica de la experiencia. La práctica reflexiva como práctica colectiva. La reflexión sobre la propia práctica y sobre las prácticas cotidianas en las instituciones escolares. Análisis de las situaciones, los sujetos y los supuestos. La dimensión institucional y social en el análisis de la práctica docente. Procesos de investigación sobre la práctica docente. Herramientas metodológicas: observación, registro etnográfico, análisis de clases, narrativas pedagógicas, crónicas de clases, autobiografías, otras. Construcción de categorías teóricas, de análisis e interpretación, que den cuenta de la vida en las aulas. Los portfolios como herramientas de evaluación y autoevaluación. Elaboración de informes.

Bibliografía básica

Alliaud, A. y Antelo, E. (2011). *Los gajes del Oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique Educación

Anijovich, R. (2012) *Transitar la Formación Pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.

- Brandi, Stella y otros. (1999) *Práctica docente e investigación educativa*. UNSI. San Juan, Argentina.
- Bixio, C. (2005) *Enseñar a aprender. Construir un espacio colectivo de enseñanza aprendizaje*. Rosario: Homo Sapiens.
- Bromberg, A. y otros. (2008) *Formación profesional docente. Nuevos enfoques*. Buenos Aires: Bonum
- Casal, V.; Lofeudo, S. y Lerman G. (2011) *Hacia la Inclusión Educativa: Configuraciones de Apoyo en escenarios educativos situados en la escuela común*. Buenos Aires. Paidós
- Coria, A. y Edelstein, G. (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la Docencia*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Davini, M. C. (Comp.) (2003) *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Papers Editores.
- Davini, M. C. (2008) *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Edelstein, G. (2013). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Feldman, D. (2010) *Enseñanza y Escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Gvirtz, S. (Comp) (2000) *Textos para repensar el día escolar*. Buenos Aires: Santillana
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- López de Maturana, S. (2009) *Los buenos profesores: educadores comprometidos con un proyecto educativo*. La Serena. Chile: Editorial Universidad de La Serena.
- Menghini, R. y Negrín, M. (Comp) (2008) *Prácticas y residencias docentes. Viejos problemas, ¿nuevos enfoques?* Argentina: Editorial de la Universidad Nacional del Sur.
- Noriega, J. (2009). *Prácticas Docentes y Prácticas de Enseñanza*. En *Identidad Profesional docente*. Cátedra Abierta colección. San Luis: Nueva Editorial Universitaria.
- Perrenoud, P. (2007) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2010) *Diez nuevas competencias para enseñar*. España: Graó.
- Sanjurjo, L. (2002) *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario Homo Sapiens.
- Trillo Alonso, F. y Sanjurjo, L. (2008). *Didáctica para profesores de a pie. Propuestas para mejorar y comprender la práctica*. Rosario Homo Sapiens.

6. Propuestas para las Unidades de Definición Institucional

La inclusión de unidades curriculares de Definición Institucional en el Diseño Curricular brinda la posibilidad a los futuros docentes de elegir dentro de un repertorio posible y orientar la formación dentro de sus intereses particulares. Por otra parte, permite que los Institutos formadores realicen adecuaciones al Diseño Curricular atendiendo a la definición de su perfil específico. Las UDI pueden adquirir diferentes formatos según sea conveniente a sus finalidades formativas: asignaturas, seminarios, talleres, ateneos (Res. 24-CFE-07).

Los estudiantes deben obtener la acreditación de 3 (tres) UDI para completar la Formación Inicial, para ello deberá optar entre un mínimo de 6 (seis) UDI que los ISFD deben ofrecer como instancias optativas. Se ha decidido en acuerdo con los ISFD, que el UDI Educación Sexual integral revistá carácter obligatorio.

A continuación se ofrecen algunas propuestas de EDI. Sin embargo, las Unidades de Definición Institucional están abiertas a nuevas propuestas innovadoras, a las especificidades propias de cada ISFD, las necesidades planteadas por los estudiantes y los permanentes cambios que la sociedad demanda a la Formación Docente Inicial.

6.1. Propuestas de UDI del Campo de la Formación General

UDI: EDUCACIÓN EN Y PARA LA DIVERSIDAD

Denominación: EDUCACIÓN EN Y PARA LA DIVERSIDAD

Formato: Taller (Unidad de Definición Institucional)

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 4° año - 1° cuatrimestre

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

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

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

Marco conceptual


El tema de la diversidad ocupa un lugar destacado en la agenda política educativa desde las últimas décadas. A partir de discusiones filosóficas, antropológicas, sociológicas, culturales se entiende la diversidad como una posibilidad para pensar la pluralidad, la diversidad y la multiplicidad como conceptos relacionales y no como un problema que debe ser prohibido y hasta negado.

Desde esta mirada pluralista en el campo de la educación, es considerable la bibliografía, los documentos oficiales, los discursos, dispositivos técnicos que se comprometen con el trabajo de atención a la diversidad. Pero, en algunos casos esto se evidencia solo en lo retórico sin plasmarse en la realidad concreta del aula, por lo que la escuela y en ella los docentes se ven abrumados por problemáticas, que a veces, no pueden resolver.

La escuela en este sentido tiene el desafío de atender las necesidades educativas de los diferentes sujetos que la habitan, por lo que resulta difícil pensar en iguales procesos de enseñanza y de aprendizaje, resultando imprescindible revisar, repensar aspectos de la práctica docente que necesiten ajustes en relación a los diferentes contextos, teniendo en cuenta otros modos de enseñar que se sostienen en la confianza, en la posibilidad educativa del otro que aprende.

Por su parte la Formación Docente necesita de herramientas específicas para abordar situaciones educativas que se presentan en la actualidad. Por lo tanto resulta importante la participación en el EDI "Educación en y para la Diversidad" dado que, desde este espacio se pretende reflexionar, poner en tensión los proyectos áulicos que se plasman en las instituciones educativas con el objetivo de elaborar propuestas alternativas que atiendan a las personas con discapacidad y las dificultades de aprendizaje en la trayectoria estudiantil.

Resulta imperativo conocer los trastornos del aprendizaje, detectarlos en el aula y acompañar las diferencias de los niños. Por tal motivo cobra relevancia formarse en la diversidad y sus características. Se trata de pensar en oportunidades para otorgar nuevos sentidos a la escolarización de niños pequeños y con ello posibilidades para hacer posible otra mirada acerca de la/s diversidad/es de las infancias.



Finalidades formativas

- Reflexionar respecto a la diversidad como una posibilidad educativa pluralista haciendo énfasis en el discurso y las prácticas educativas inclusivas.
- Comprender los contextos escolares en los que emergen los discursos sobre las diferencias en educación.
- Conocer los marcos teóricos que sustentan las prácticas educativas en relación a la diversidad.
- Indagar en los marcos legales que sostienen el accionar de los docentes e instituciones.
- Identificar diferentes trastornos del aprendizaje y del desarrollo presentes en el aula.
- Elaborar propuestas inclusivas en relación a los proyectos institucionales y áulicos que contemplen instrumentos teóricos y metodológicos acordes a la realidad de la escuela.

Ejes de contenido

Diversidad e Inclusión

La escuela como ámbito de convivencia de la diversidad. La singularidad, la igualdad y las diferencias en el escenario educativo.

Diversidad, desigualdad y fragmentación social: ambigüedades y confusiones. La diversidad como posibilidad.

Las nuevas infancias que habitan las instituciones educativas.

Inclusión social e inclusión educativa. Marco legal, legislación y documentos. Escuelas inclusivas.

La Inclusión en la escuela.

Personas con discapacidad en la educación común. Diferentes déficits vinculados al aprendizaje y al desarrollo: etiología y características.

El currículum frente a la diversidad. Adaptación curricular: quiénes la realizan. Configuraciones de apoyo al aprendizaje.

Justicia curricular en el ámbito de la escuela. Estrategias de enseñanza en diversos contextos.

Diferentes modos de aprender. El arte en la diversidad.

Condiciones que favorecen las experiencias educativas.

Propuestas educativas para atender la diversidad.

Recursos para la atención a la diversidad.

Bibliografía básica

Abramowski, A. (2006) *Educar la mirada. Reflexiones a partir de una experiencia de Formación Docente*. Argentina: FLACSO.


American Psychiatric Association (APA) (2013) *DSM-5. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. 5ª edición.

Arnaiz, P. (2003) *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Benvenuto, A. (2010) *¿Cómo hablar de diferencias en un mundo indiferente?* Recuperado de <http://www.psicoolaisis-s-p.com.ar/saber.html>

Casal, V. y Roccella, L. (2013) *Inclusión educativa: modelo para armar*. Trabajo presentado en el Encuentro Latinoamericano de Infancia y Educación, área temática: formación de docentes de infancia. Disponible en http://www.academia.edu/3169254/inclusion_educativa_modelo_para_armar

Contreras, J. (2007) *Hay otras escuelas*. Dossier. *Kikiriki. Cooperación educativa*, N° 70, 2003, págs. 39-43.

 Convención de los Derechos de las Personas con discapacidad (aprobada por Ley 26379 en la República Argentina-2008)



GOBIERNO DE LA PROVINCIA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SAN JUAN

10518

RESOLUCIÓN Nº _____ -ME-
SAN JUAN

- Documentos del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. (2010) Trayecto de formación para directores de escuela primaria. Buenos Aires: MECyT.
- Dubrovsky, S. (2007) Educación común, educación especial: un encuentro posible y necesario. Recuperado de http://www.porlainclusionmercosur.edu.ar/mat_educativos/dubrovsky.pdf
- Duschatzky, S. y Skliar, C. (2000) La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. *Cuaderno de Pedagogía*. Rosario, Año 4, Nº7, Ed. Bordes, Rosario, Argentina. Recuperado de <http://www.porlainclusionmercosur.edu.ar/documentos/Ladiversidadbajosospecha.pdf>
- Engestrom, Y. (2001) El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No. 1
- Eroles, C. y Flamberti, H. (2009) Los Derechos de las Personas con Discapacidad. Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil. UBA. Fundación Par.Cap. 1
- Frigerio, G. (2004) La (no) inexorable desigualdad. Mimeo para la revista Ciudadano
- Jacobo, Z. (2012) De la discapacidad como constructo social a las formas alternativas del ser y estar en el mundo. *Revista RUEDES*, Año 2- Nº 3- 2012, ISSN: 1853-5658, p.40- 60
- Ley de Educación provincial N°2015. San Juan. Argentina.
- Ley Nacional de Educación 26206- República Argentina (2006)
- Martinis, P. y Redondo, P. (comps.) (2006) Igualdad y educación: escrituras (entre) dos orillas. Buenos Aires: del Estante Editorial
- Skliar, C. (2008) ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insosportable. *Orientación y Sociedad - 2008 - Vol. 8*. Recuperado de <http://www.scieo.org.ar/pdf/orisoc/v8/v8a02.pdf>
- Terigi, F. (2009) Las trayectorias escolares. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- UNESCO (2004) Dossier: Educar en la Diversidad. Material de formación docente. Proyecto "Educar en la diversidad en los países del MERCOSUR". Disponible en http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/educar_diversidad.pdf.

UDI: LAS TÉCNICAS DE ESTUDIO COMO HERRAMIENTAS DE APRENDIZAJE

Denominación: LAS TÉCNICAS DE ESTUDIO COMO HERRAMIENTAS DE APRENDIZAJE.

Formato: Taller (Unidad de Definición Institucional)

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 4° año, 2° cuatrimestre

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

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

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

Marco conceptual

El aprendizaje es un proceso que se va construyendo en forma gradual y permanente. A medida que el sujeto va transitando por los diferentes niveles de escolaridad su capacidad de construcción de esquemas de conocimiento se va complejizando.

Es importante tener en cuenta que el desarrollo de las capacidades intelectuales necesitan, en alguna medida de la intervención del docente para su despliegue. Por ello ofrecer un espacio que

contribuya a facilitar y/o adquirir ciertas destrezas para el aprendizaje es el propósito de este espacio.

Cuanto más se conozca a sí mismo el estudiante y conozca las distintas técnicas de estudio que tiene a su disposición, más fácil le será seleccionar las más adecuadas a cada situación para crear sus propias estrategias de aprendizaje. Para aprender a estudiar sacándole partido a las capacidades personales hace falta voluntad, un buen entrenador y constancia. Si no conocemos la manera de hacerlo no llegaremos a tener buenos resultados. Hay que querer, pero también saber. Los pasos que debemos seguir son casi siempre los mismos a la hora de estudiar, lo que varía es la elección de la técnica en cada uno de estos pasos. El objetivo final será que el alumnado sepa autorregularse y ser autónomo en su aprendizaje.

Se comienza con un diagnóstico general sobre los hábitos de estudio que ellos poseen para pasar a comparar con lo que sería importante considerar tener en cuenta como aspectos básicos para un estudio eficaz. Posteriormente se enseñan las técnicas de estudio seleccionadas con la explicación correspondiente y la puesta en práctica de cada una, utilizando los documentos de estudio de las diferentes Unidades Curriculares que se encuentran cursando.

El criterio selección del Espacio fue teniendo en cuenta lo solicitado por los alumnos.

La selección de las técnicas se realizó con el propósito de destinarlas a alumnos de nivel superior y para ser trabajadas con los materiales de las demás Unidades Curriculares, para que los estudiantes puedan aplicarlas en los horarios del espacio.

Para la implementación del espacio se necesita que los alumnos tengan a disposición el material de las diferentes unidades curriculares, de esa manera se enseñan las diferentes técnicas y su aplicación práctica.

Finalidades formativas

- Proponer al alumno estrategias cognitivas que contribuyan con un aprendizaje efectivo.
- Ofrecer la posibilidad de desarrollar destrezas metacognitivas y ponerlas en práctica durante su formación.
- Brindar el conocimiento de técnicas de estudio que posteriormente pueda aplicar con sus alumnos en las instancias de práctica.

Ejes de contenido

Factores que influyen en el estudio

Factores que intervienen en el aprendizaje escolar.

Operaciones del pensamiento. Funcionamiento del cerebro. Concentración. Memorización.

Estrategias para desarrollar los factores cognitivos.

Factores afectivo-sociales.

Actitud. Motivación. La voluntad. Habilidades sociales.

Estrategias para desarrollar los factores afectivo-sociales.

Factores ambientales y organización para el estudio. Organizar el lugar. Organizar la mente.

Organizar el tiempo.

Habilidades cognitivas básicas para un estudio eficaz.

Leer y comprender: Identificar las señales que tiene el texto, subrayado, notas marginales. Resumen.





GOBIERNO DE LA PROVINCIA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SAN JUAN

10518

RESOLUCIÓN Nº _____ -ME-
SAN JUAN

Los esquemas y cuadros para graficar lo comprendido: esquemas verticales y horizontales, cuadro sinóptico o cuadro de llaves, cuadro comparativo, esquemas de contenidos.

Mapa conceptual. Clasificaciones jerárquicas de conceptos.

Apuntes. Uso del diccionario.

Preparación de evaluaciones. El repaso. Toma de decisiones. Autocontrol.

Método integrativo: Preleer. Leer. Hablar. Escribir. Repetir.

Bibliografía básica

- Boggino, N. (2002) *Cómo elaborar mapas conceptuales. Aprendizaje significativo y globalizado*. Buenos Aires. Homo Sapiens
- Julio, A. (2005) *Metodología de estudio para aprender a aprender*. Buenos Aires: Magisterio Río de la Plata
- García, C.; Gutiérrez, M.C. (2000) *A estudiar se aprende*. Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Cabanach, R. (2004) *Estrategias y técnicas de estudio*. Madrid: Pearson Educación
- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económico.
- Polanco, L. y Castillo, S. (2005) *Enseñar a estudiar. Aprender a aprender*. España: Ed. Pearson

6.2. Propuestas de UDI del Campo de la Formación Específica

UDI: EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

Denominación: EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

Formato: Taller (Unidad de Definición Institucional de carácter obligatorio)

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 4º año – 2º cuatrimestre

Asignación horaria semanal y total para el estudiante: ÁULICAS: 4 horas. Total: 64 horas reloj; 2h 40 m. Total 42hs 40 m

Finalidades formativas:

- Garantizar el cumplimiento del derecho de niñas, niños y jóvenes a recibir educación sexual integral en todos los establecimientos públicos de gestión estatal y privada.
- Promover la adquisición de competencias sobre aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos, éticos, jurídicos y económicos de la educación sexual integral.
- Ofrecer oportunidades de ampliar el horizonte cultural desde el cual cada niño, niña o adolescente desarrolla plenamente su subjetividad, reconociendo sus derechos y responsabilidades, así como los de otras personas.

- Expresar, reflexionar y valorar las emociones y sentimientos presentes en las relaciones humanas con respecto a la sexualidad; reconociendo, respetando y haciendo respetar los derechos humanos.
- Propiciar el conocimiento del cuerpo humano, brindando información sobre la dimensión anatómica y fisiológica de la sexualidad y promoviendo hábitos de cuidado del cuerpo y promoción de la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular.
- Favorecer una educación en valores y actitudes relacionados con la solidaridad, el amor, el respeto a la intimidad propia y ajena, el respeto por la vida y la integridad de las personas y con el desarrollo de actitudes responsables ante la sexualidad.
- Promover aprendizajes de competencias relacionadas con la prevención de las diversas formas de vulneración de derechos (maltrato infantil, abuso sexual, trata de niños), así como aprendizajes basados en el respeto por la diversidad y el rechazo por todas las formas de discriminación.

Marco conceptual

El Espacio de Definición Institucional "EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL" se basa en lo establecido en la Ley N° 26150 (Programa Nacional de Educación Sexual Integral).

Se parte de definir a la Educación Sexual Integral como "el espacio sistemático de enseñanza y aprendizaje que promueve saberes y habilidades para la toma de decisiones conscientes y críticas en relación con el cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, el ejercicio de la sexualidad y de los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes.

- Comprende contenidos de distintas áreas y/o disciplinas, y considera situaciones de la vida cotidiana del aula y de la escuela, así como sus formas de organización.
- Responde a las etapas del desarrollo de las alumnas y los alumnos.
- Se incluye en el proyecto educativo de la escuela.
- Promueve el trabajo articulado con centros de salud, las organizaciones sociales y la familia.

(Programa Nacional de Educación Sexual Integral)

La inclusión de la enseñanza y aprendizaje de la Educación Sexual Integral en todos los niveles del sistema educativo implica cumplir con la obligatoriedad del Estado y la responsabilidad social de las instituciones escolares y de los docentes de garantizar el cumplimiento de los derechos de niños, niñas y adolescentes, que son de rango constitucional.

En el caso de la Formación Docente, hay que tener en cuenta el rol protagónico que ocupan los docentes en ofrecer a los alumnos oportunidades formativas integrales en la temática de la sexualidad. Este rol requiere la implementación de acciones sistemáticas que ofrezcan a los futuros docentes la posibilidad de alcanzar una sólida formación.

Por ello, este espacio busca brindar a los alumnos conocimientos y experiencias pedagógicas validadas y actualizadas que les permita una comprensión integral de la salud, de la sexualidad humana, del rol de la escuela y del docente en la temática; así como de habilidades y estrategias metodológicas apropiadas para el trabajo de los contenidos en el aula. De modo tal de incluir en dicha formación la posibilidad de trabajar sus incertidumbres, prejuicios o estereotipos, para poder así separar su responsabilidad en cuanto a la educación sexual del terreno de las opiniones y experiencias personales.



GOBIERNO DE LA PROVINCIA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SAN JUAN

10518

RESOLUCIÓN Nº _____ -ME-
SAN JUAN

Es importante que el futuro docente construya una visión crítica de los distintos modelos hegemónicos de manera de poder combinar los aportes de las distintas posturas, evitando reduccionismos de cualquier tipo, tendiendo a un abordaje integral de la temática en el marco de los derechos humanos.

El enfoque de este espacio abarca diferentes dimensiones: lo cognitivo, lo afectivo y las prácticas concretas referidas a lo social.

En lo cognitivo, suministra Información científicamente validada y acorde a cada etapa del desarrollo; así mismo trabaja sobre los prejuicios y las creencias que sostienen actitudes discriminatorias y el conocimiento de derechos y obligaciones.

Respecto a lo afectivo, posibilita el desarrollo de capacidades emocionales como la solidaridad, la empatía, la expresión de los sentimientos en el marco del respeto por los demás.

En cuanto al saber hacer referido a lo social, se promueve la adquisición de prácticas tales como la posibilidad de negarse ante la coacción de los otros, el fortalecimiento de conductas de cuidado personal y colectivo de la salud y también las habilidades psicosociales como la expresión de sentimientos y afectos.

Así, se fortalecerá el lugar y responsabilidad que tienen los docentes en su carácter de adultos y docentes frente a los niños, niñas y adolescentes.

Transitamos una época de incertidumbres de dudas, replanteos y a veces de muchas frustraciones, por ello constituye un desafío importante pensar los mejores modos en que se pueda acompañar y promover el desarrollo de la educación sexual integral como un componente importante para una vida plena.

Ejes de contenido:

La Educación Sexual Integral: Marco normativo. Educación Sexual Integral. Ley 26150.

Antecedentes normativos nacionales más destacados. Ley de Identidad de Género.

El conocimiento del propio cuerpo y la sexualidad:

Sexualidad y Genitalidad. Evolución psicosexual. Dimensiones de la sexualidad: Biológica – Reproductiva, Socio – Afectiva, Psicológica y Ético – Moral, Jurídica y Económica. Sexo y Género. Masturbación. Homosexualidad. Hijos de padres del mismo sexo. Exploración de creencias y representaciones sobre la sexualidad humana.

Anatomía y fisiología de los aparatos sexuales masculinos y femeninos. Cambios en la Infancia y pubertad. Valoración de los cambios corporales y afectivos. Reproducción humana. Embarazo y parto. Planificación familiar y regulación de la fecundidad. Salud y prevención: Enfermedades de Transmisión Sexual. El cuidado del propio cuerpo. La prevención del abuso infantil. Maltrato infantil. Trata de personas.

La escuela y la educación sexual integral: La Escuela y la Educación Sexual Integral como espacio transversal en el Nivel Primario. La programación de la Educación sexual. Lineamientos

Curriculares para la Educación Sexual Integral en el Nivel Primario. Contenidos y propuestas para el aula.

Escuela, familia, comunidad y Educación Sexual Integral. Talleres para padres.

Bibliografía básica

- Aller Atucha, L. M (1991) *Pedagogía de la sexualidad humana*. Buenos Aires, Editorial Galerna.
- Barragán Medero, F. (1991). *La educación sexual. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- BENEGAS, M. (2007) *Educación sexual en el Nivel Inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Bianco, M y Re, M. (2006) *Qué deben saber madres, padres y docentes sobre Educación Sexual y VIH/SIDA*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, GCBA.
- Lamas, M. (1986) La antropología feminista y la categoría género. *Revista Nueva Antropología*, noviembre, año/vol. VIII, número 030. Universidad Nacional Autónoma de México. Distrito Federal, México.
- Lanantuoñi, E. (2008) *Pedagogía de la Sexualidad*. Buenos Aires: Ed. Bonum.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206. Año: 2006.
- Ley Nacional de Educación Sexual Integral. N° 26.150. *Programa Nacional de Educación Sexual Integral*. Sancionada el 4 de octubre del 2006 y promulgada el 23 de octubre del 2006.
- Martín, O. y Martín, E. M. (2005) *Didáctica de la Educación Sexual*. Madrid. Ed.SB.
- Messina, L. y Otras (2008) *Educación Afectivo-sexual para la ESB. Una mirada desde el cono urbano bonaerense. Propuestas para el aula*. Buenos Aires: Ed. UM. Universidad de Morón.
- Ministerio De Educación De La Nación. *Ejercicio del derecho a una Educación Sexual Integral (ESI) en la Escuela Primaria – DGCyE*. Módulo I y II (Digitalizado).
- Morgade, G. (2001) *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.
- Programa Nacional de Educación Sexual Integral. (2009) *Educación Sexual Integral para la educación primaria*. Serie Cuadernos ESI. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Programa Nacional de Educación Sexual Integral. (2011) *Educación Sexual Integral. Para charlar en familia*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Programa Nacional de Educación Sexual Integral. (2011.) *Educación Sexual Integral. Contenidos y actividades para el aula*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Rabinovich, J. (2009) *Educación sexual desde la primera infancia. Información, salud y prevención*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- Turriaga, M., Olivieri, L. y otros (2011). *Educación Sexual Integral. Orientaciones para padres*. Buenos Aires: CONSUDEC
- Weiss, M. y Greco, B. (1995) *Charlando sobre nuestra sexualidad*. Buenos Aires: Troquel.

UDI: TALLER DE LECTURA Y ESCRITURA

Denominación: TALLER DE LECTURA Y ESCRITURA

Formato: Taller (Unidad de Definición Institucional)

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 4º año, 2º cuatrimestre

Asignación horaria semanal y total para el estudiante:

Cátedra: 4 hs. Total: 64 hs. Reloj: 2h 40 m. Total 42hs 40 m

Marco conceptual

Este espacio se configura a partir de la consideración de los condicionantes que regulan los procesos de adquisición y aprendizaje de los dominios expresivos y comunicativos. Se define por su predominante carácter transversal y medio de transmisión en el contexto socio-educativo y por su carácter funcional.

Intenta favorecer en el alumno/a el dominio de todos los recursos de su lengua para expresarse y comunicarse, por lo que es necesario que se refiera al sistema mismo de la lengua y a su funcionamiento en cada situación, al medio y condicionamientos socioculturales donde se realiza



Comprende la dimensión operativa de la actuación verbal, cuyo objeto es el uso directo de la lengua en el acto comunicativo: comprensión y producción oral y lectura y producción escrita; la dimensión reflexiva: en relación con la lengua (sistema, norma y uso) y los textos; y la dimensión literaria, que pone al alumno/a en contacto (recepción, apreciación, valoración) con los productos literarios y culturales de su lengua.

Pretende acercar al futuro maestro al modelo de lector expresivo que entiende el texto que está leyendo y transmite el placer de la lectura a sus alumnos, a través de los distintos tonos y modulación de la voz.

Se propone ejercitar la escritura de aquellos formatos que probablemente deberá usar el estudiante en el desempeño de su tarea docente, tanto en el aula con tareas escolares, como en el ámbito periférico relacionado con la docencia.

Finalidades formativas

- Estimular la lectura comprensiva y crítica de diversos formatos textuales, tipos de discursos y experiencias comunicativas para desarrollar la competencia lectora de los futuros maestros.
- Optimizar la producción de discursos orales y escritos coherentes, precisos y adecuados a las distintas situaciones comunicativas.
- Leer textos expositivos y reconocer su estructura textual, a fin poder elaborar esquemas y resúmenes que faciliten la comprensión.
- Seleccionar un corpus de textos literarios para ejercitar estrategias de lectura expresiva y animación a la lectura.
- Narrar en firma oral de cuentos seleccionados con fines didácticos.
- Recitar de poesías de autores de literatura infantil.
- Planificar, producir y revisar textos informativos con distintos formatos.
- Reformular narraciones con finalidades didácticas y por placer.
- Escribir textos breves respetando los formatos textuales y las reglas ortográficas.

Ejes de Contenido

Estrategias cognitivas de la lectura.

Lectura comprensiva: Textos expositivos y textos literarios.

Lectura expresiva de textos literarios: cuentos y poesías

Técnicas de animación de la lectura.

Estrategias cognitivas de la escritura.

Producción de textos informativos: resumen, informe, discurso, notas y glosas.

Producción de textos literarios: reformulación del cuento y de la obra de teatro.

Coherencia y cohesión del texto

Normativa correspondiente y ortografía.

Bibliografía Básica

- Almada, M.E. et al. *Entre libros y lectores II. Promoción de la lectura y revistas*. Buenos Aires: Lugar editorial.
- Alvarado, M. (2000). *Estrategias de enseñanza de la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires: Universidad Virtual de Quilmes.
- Alvarado, M. (2001). *Propuestas para el aula EGB 2*. Buenos Aires: MECyT.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Revista Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6.
- Colomer, T. (2005) *Andar entre Libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kaufman, A. (2009). *Leer y escribir. El día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique.
- Loprete, C. (1985). *El lenguaje oral. Fundamentos, formas y técnicas*. Brasil: Plus Ultra.
- Marín, Marta (2000) *La lingüística y la enseñanza de la Lengua*. Buenos Aires: Aique.
- Marinkovich Ravena, J. (2005) Módulos de producción de textos en el aula. *Revista Lingüística en el aula*, Año 3, 3. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba
- Melgar, S. (2007). *Todos pueden aprender. Lengua*. Buenos Aires: UNICEF.
- Ministerio de Educación (2002). *Propuestas para el aula. Lengua 2*. Buenos Aires: MECyT.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2005). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Lengua 4, 5, 6*. Buenos Aires: MECyT.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2007). *Cuadernos para el aula. Lengua 4, 5, 6*. Buenos Aires: MECyT.
- Otañi, L. (2011) *Secuencia didáctica. Reflexionar sobre las características del adjetivo*. Ciclo Virtual de Formación de Capacitadores. Clase 3.
- Sepia, O. et al. (2003). *Entre libros y lectores I*. Buenos Aires: Lugar editorial.

UDI: EFEMÉRIDES Y ACTOS PATRIOS EN EL AULA

Denominación: EFEMÉRIDES Y ACTOS PATRIOS EN EL AULA

Formato: Asignatura (Unidad de Definición Institucional)

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 4° año, 1° cuatrimestre.

Asignación horaria semanal y total del estudiante:

Cátedra: 4 hs. semanales. Reloj: 2h 40 m semanales

Total: 64 hs. cuatrimestrales. Total: 42hs. 40m cuatrimestrales.

Finalidades formativas

- Generar un espacio de reflexión en torno al surgimiento histórico de las efemérides patrias y su consolidación como prácticas escolares.
- Promover la elaboración de estrategias áulicas que resignifiquen el abordaje de las efemérides y los actos patrios en el aula.
- Propiciar la toma de conciencia de la responsabilidad personal al abordar profundamente el contenido a desarrollar en cada una de sus propuestas didácticas.
- Rescatar y valorar la experiencia como fuente de reflexión.
- Promover el respeto por la dignidad humana y una valoración equilibrada de la persona, que reconozca su grandeza y acepte sus límites.
- Favorecer el crecimiento de y en la comunidad, educando para el servicio en el recto uso de la libertad y el ejercicio de la responsabilidad.

 Marco conceptual



GOBIERNO DE LA PROVINCIA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SAN JUAN

10518

RESOLUCIÓN Nº _____ -ME-
SAN JUAN

Las Efemérides Escolares ocupan un lugar importante en el currículum de Ciencias Sociales. A su vez la dinámica de los Actos Patrios cobra especial significación en la práctica docente de los maestros de Educación Primaria.

Recientes investigaciones denuncian el desinterés y la desorientación de los docentes respecto de qué hacer frente al diseño, desarrollo y organización de las efemérides escolares y los actos patrios. Por lo dicho, se ofrece como un Espacio de Definición Institucional la presente unidad curricular, desde la doble intencionalidad de generar un espacio de reflexión sobre el surgimiento y el abordaje de las efemérides en la escuela; así como brindar herramientas pedagógico-didácticas para el trabajo de las mismas y la organización de actos patrios desde el aula.

Zelmanovich (2004) afirma que las fechas patrias "han perdido su connotación primitiva de festejo por determinados logros. En la escuela quedaron instaladas como algo que hay que cumplir pero que nadie sabe bien por qué. La misma autora propone que un posible punto de partida para abordarla es enfrentar el interrogante: ¿qué tenemos que ver nosotros y la realidad que nos toca vivir con aquellos acontecimientos que las efemérides recrean?

Hoy aquellas conquistas del pasado se encuentran empañadas y sin vigencia, frente a una realidad que plantea nuevos problemas y necesidades. No hay un puente que las ligue al presente. Construir ese puente ofrecerá la oportunidad de un reencuentro personal con la propia historia (...). Para hacerlo será necesario encontrar significaciones que nos vinculen de algún modo a los acontecimientos que las efemérides recuerdan."

Méndez, L. (2005) sugiere trabajar las efemérides desde la vinculación entre los tres tiempos de la historia: presente, pasado y futuro. Afirma que es posible encontrar un nuevo lugar a las efemérides escolares desde una mirada retrospectiva, con el objetivo de repensar significados en el presente, vinculado con el ejercicio responsable de la ciudadanía y los valores de la democracia, con una proyección hacia el compromiso social en el futuro. "Analizar problemas del pasado puede ser un buen punto de partida para reflexionar sobre el presente."

Desde la presente propuesta se considera en un plano de igualdad las respuestas vinculadas al *qué* enseñar con aquellas relacionadas al *cómo* hacerlo. Es necesario que en la formación de formadores se aborden metodologías acordes con las nuevas propuestas para el trabajo en Educación Primaria aceptadas desde la política educativa nacional. Las mismas se enmarcan dentro del paradigma cognitivo para el abordaje del proceso enseñanza-aprendizaje.

Dentro de este marco se propone la planificación por **proyectos áulicos de áreas integradas**. Éste es un modo de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que los contenidos que se van a abordar se presentan relacionados en torno a una **situación problemática**, un tema concreto que actúa como eje didáctico; permitiendo la integración de áreas en la concreción del mismo.

Se propone que la organización del acto escolar sea el eje didáctico de un proyecto áulico de áreas integradas; a fin de que la puesta en escena del acto sea el producto, la continuación, el reflejo de lo que en el aula se trabajó sobre las efemérides.

Este modo de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, promueve la participación activa de los alumnos en la planificación y desarrollo del proceso, estimulando su interés y motivación, favoreciendo una respuesta global de los mismos ante los aprendizajes propuestos, mediante la adquisición de conocimientos conceptuales y el desarrollo de sus actitudes, capacidades y destrezas. En este marco las estrategias de aprendizaje contribuyen a favorecer la autonomía de los alumnos a través de la reflexión sobre la forma en que construyen sus propios aprendizajes. De esta manera, la propuesta de trabajo por proyectos constituye una herramienta por demás eficaz para producir los tan ansiados aprendizajes significativos y para favorecer el desarrollo de competencias.

Ejes de contenido.

Efemérides: surgimiento histórico y su consolidación como prácticas escolares.

El sentido de las efemérides en la escuela. Una mirada histórica. Nación, nacionalidad y nacionalismo en los debates de fines del S. XIX. Las Fiestas Mayas. Las peregrinaciones. Representaciones patrióticas. El Monitor de la Educación Común. Las "formas" escénicas de Iwanishevich. El acto como ritual escolar. Los actos escolares como escenas de la vida escolar. Los intercambios en la producción y en la evaluación. Las efemérides en el aula. Tiempo lógico vs tiempo cronológico. El calendario escolar.

Estrategia pedagógico-didáctica: Proyectos de Áreas Integradas

Proyectos de áreas integradas. La interdisciplina y sus dificultades. Ventajas y riesgos de la planificación por proyectos. Rol del docente y del alumno. Proyectos áulicos: características. Etapas en su elaboración. Resignificación de contenidos. El eje Didáctico. Ejercicios espiralados. La evaluación de los Proyectos Áulicos.

Diseño de un Proyecto Áulico para el abordaje de una Efemérides Patria.

Estructura de un Proyecto Áulico. Los componentes del currículo. La evaluación: momentos, agentes y criterios.

Bibliografía Básica

- Álvarez, S. (2000) *Proyectos integrados en el aula. Qué, por qué y cómo en el primer ciclo de la E.G.B.*, Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapeluz
- Álvarez, S. (2000) *Proyectos integrados en el aula. Qué, por qué y cómo en el segundo ciclo de la E.G.B.* Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapeluz,
- Bixio, Cecilia, *Cómo construir proyectos en la E.G.B.* Editorial Homo Sapiens, Buenos Aires, Argentina. Blázquez, G. (2012) *Los actos escolares. El discurso nacionalizante en la vida escolar*, 1ª Ed., Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Funes, A. (2013) *Enseñanza de la historia reciente.* Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Garavaglia, J. C., (2000) *A la Nación por la fiesta: las Fiestas Mayas en el origen de la Nación en el Plata*, Boletín del Instituto de Historia Argentina y americana "Dr. Emilio Ravignani", Tercera Serie, Nº 22, 2º semestre, Buenos Aires.
- Gentiletti, M. G. (2012) *Construcción Colaborativa de Conocimientos Integrados. Aportes de Psicología Cultural en las Prácticas de la Enseñanza.* Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Gervasio, G. (2012) *Efemérides Escolares. La enseñanza de la historia en la era global...*, Buenos Aires: Landeira Ediciones S.A.
- Lucarelli, E. & Correa, E. (1996) *¿Cómo generamos proyectos en el aula?* Buenos Aires, Argentina: Editorial Santillana.
- Mammana, M. (2010) *Efemérides. El derecho a recordar.* Argentina: Comunic-arte.
- Méndez, L. M. (2005) *Las efemérides en el aula. Aportes teóricos y propuestas didácticas innovadoras*, 1ª Ed. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2005) *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, 1º ciclo EGB- Nivel Primario*, Buenos Aires.





GOBIERNO DE LA PROVINCIA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SAN JUAN

10518

RESOLUCIÓN Nº _____ -ME-
SAN JUAN

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2005) Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, 2º ciclo EGB- Nivel Primario, Buenos Aires.
Velázquez, C. (2012) Estrategias Pedagógicas con TIC. Recursos Didácticos para entornos 1 a 1: aprender para educar. Buenos Aires: Novedades Educativas.
Starico de Ácomo, M. N. (1996) Los proyectos en el aula. Hacia un aprendizaje significativo en la EGB., Buenos Aires, Argentina, Ed. Magisterio del Río de la Plata.
Tortorelli de Lorenzo (1999) Enseñanza y aprendizaje por proyectos. Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapeluz.
Zelmanovich, Perla (2004) Efemérides: entre el mito y la historia. Buenos Aires: Paidós

UDI: PRODUCCIONES DISCURSIVAS

Denominación: PRODUCCIONES DISCURSIVAS

Formato: Taller (Unidad de Definición Institucional)

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 4º año – 2º cuatrimestre

Asignación horaria semanal y total del estudiante:

Cátedra: 4 hs. semanales. Relo: 2h 40 m semanales

Total: 64 hs. cuatrimestrales. Total: 42hs. 40m cuatrimestrales.

Finalidades formativas

- Inducir a la reflexión en torno al significado y sentido de las efemérides patrias y su consolidación como prácticas escolares.
- Promover la elaboración de estrategias áulicas que resignifiquen el abordaje de las efemérides y los actos patrios en el aula.
- Propiciar herramientas de alfabetización académica que ayuden al estudiante a poner en práctica y profundizar la escritura en procesos narrativos.
- Formar a los futuros docentes en las prácticas del aula, tales como la elaboración de discursos, la realización de registros, el armado de actos patrios, entre otros.
- Desarrollar en los futuros docentes capacidades para producir diversidad de discursos.
- Inducir a los alumnos a utilizar diferentes modos de expresión.
- Generar en los futuros docentes la necesidad de profundizar y estudiar acerca de las temáticas que deberían enseñar.
- Inducir a la búsqueda de información en forma reflexiva y crítica.
- Propiciar conocimientos y herramientas que conduzcan a los alumnos al desarrollo y profundización de las distintas capacidades.

Marco conceptual

En este EDI se parte de la comprensión del discurso, entendiendo este en sentido foucoltiano, implica considerar al "discurso" como toda producción elaborada por el sujeto. Una obra de arte, la construcción de títeres, un acto patrio, una narración, así como la objetivación de las relaciones

sociales son discursos. Entender así al "discurso", como toda producción humana generadora de un sentido en un determinado contexto socio-político cultural, supone considerar cada uno de los contenidos a trabajar en este taller como un discurso.

El presente EDI plantea la necesidad de resignificar las prácticas discursivas a partir de la reflexión, el análisis crítico y la elaboración de "discursos".

La narrativa como género discursivo es un contenido que les sirve a los futuros docentes para desarrollar su vocabulario y efectuar una mirada introspectiva, hacia dentro de ellos mismos, con el propósito de comprender el modo en que realizan su proceso de aprendizaje. Además, si bien este proceso es individual, se concretiza en relación con otros sujetos, por tanto también se debe analizar la apropiación del saber desde la interacción de ambas perspectivas, individual y social.

La elaboración de diferentes actos les permite a los alumnos poner en práctica su capacidad creadora, innovadora, a la vez que los obliga a profundizar sobre las efemérides y el sentido y significado del acto a conmemorar.

A su vez y como parte constitutiva del acto, empiezan a practicar el proceso de escritura y reescritura generando diversas versiones de discursos hasta hallarles el sentido y la coherencia que requieren.

Ejes de contenido.

Discurso: el discurso desde la perspectiva de Foucault.

Narrativas: proceso introspectivo. La escritura y reescritura en el proceso de aprendizaje. Tips para recordar al momento de escribir. La narrativa como proceso discursivo

Actos escolares: sentido y significado de los actos. Efemérides: contextualización y sentido. Partes del acto patrio. El discurso: su construcción. Las glosas.

Contenido transversal: La enseñanza en la EPJA

Las prácticas de enseñanza en la EPJA: consideraciones pedagógicas didácticas. La diversidad de los sujetos.

Distintos actores como constructores y/o destinatarios de los actos.

Bibliografía básica

Administración Nacional de Educación Pública. Consejo de Educación Primaria Departamento de Relaciones Públicas Mtra. María Teresa Giovanelli (2009), Circular N° 9 "Protocolo de actos"

Antunes, C. (2000): "Vygotsky en el aula... ¿Quién diría?" Colección en el aula 12-sb editorial. Bs. As. Argentina.

Antunes, C. (2001): "¿Cómo identificar en Ud. y en sus alumnos las inteligencias múltiples?" Colección en el aula 4-sb editorial. Bs. As. Argentina.

Cappi, G.; Christella, M. y Marino, M. (2009): "Educación emocional" Programa de actividades para nivel inicial y primario. Ed. Bonum, Buenos Aires.

Castellanos, S. (1999): "Perspectivas contemporáneas en torno al aprendizaje". En Módulos de la Maestría en Educación. (1997): "El valor de educar. Instituto de estudios educativos y sindicales de América". México.

Foucault, M. (2003): "La Arqueología del Saber" Argentina: Ed. Siglo veintiuno.

Goleman, D. (1996): "La inteligencia emocional". Argentina: Javier Vergara Editor.



GOBIERNO DE LA PROVINCIA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SAN JUAN

10518

RESOLUCIÓN Nº _____ -ME-
SAN JUAN

Hisse, M. C. (2009) Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2009. (Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares)

Resolución Ministerial 1635/78, (1991) Ceremonial normas generales. Buenos Aires, Argentina: MEC

Ziegler, C. y Camba, M. E.. Modelo Propuesto –para elaborar discursos escolares–.

UDI: TRATAMIENTO Y USO DE SÍMBOLOS PATRIOS EN EL ÁMBITO ESCOLAR

Denominación: TRATAMIENTO Y USO DE SÍMBOLOS PATRIOS EN EL ÁMBITO ESCOLAR

Formato: Taller (Unidad de Definición Institucional)

Régimen de cursado: 1° Cuatrimestre

Ubicación en el diseño curricular: 4° año, 1° cuatrimestre.

Asignación horaria semanal y total del estudiante:

Cátedra: 4 hs. semanales. Reloj: 2h 40 m semanales

Total: 64 hs. cuatrimestrales. Total: 42hs. 40m cuatrimestrales.

Marco conceptual

Es constante la solicitud, por parte de los docentes en ejercicio y en formación, de conocimientos referidos al uso de los símbolos patrios en los actos escolares y otros del ámbito educativo. Esto justifica el desarrollo de los mismos a través de un taller, que aborde los contenidos teóricamente y los ponga en práctica por medio de vivencias, observaciones y participación en situaciones reales en instituciones educativas. Más aún cuando gran parte de los alumnos se encuentran cursando o próximos a cursar la Residencia pedagógica. Estos contenidos se refieren al tratamiento y uso de los símbolos patrios, como así también a la organización y procedimientos a seguir en actos escolares y públicos. Desde la Educación Física y el Protocolo, se contribuye, de esta manera, a formar docentes capaces de enfrentar situaciones emergentes y habituales en la escuela con la seguridad que el conocimiento brinda. Además de ello, se promueve el compromiso que tienen los docentes en la formación de los valores patrióticos, tan importantes como necesarios en los niños de hoy.

Finalidades formativas

- Contribuir a la formación integral del futuro docente con contenidos teórico-prácticos referidos al uso y manejo de los símbolos patrios.
- Fomentar en los futuros docentes la prédica y acción formativa en principios y valores patrióticos hacia sus alumnos.
- Vivenciar, por medio de observaciones y prácticas, el tratamiento de los símbolos patrios y la organización y desarrollo de actos escolares.

Ejes de contenido

Símbolos nacionales: Bandera, Escudo, Himno Nacional. Características, tratamiento y uso.

Símbolos provinciales: Bandera, Himno Provincial y Escudo. Características, tratamiento y uso.

Otros: Bandera Réplica de la Bandera de los Andes, Banderas de países extranjeros, Bandera Papal, Escarapela, etc.

Actos escolares en el local y fuera del establecimiento educativo: momentos, organización.

Cartelera escolar: características, elaboración.

Actitud de respeto, compromiso, formaciones frente a los símbolos patrios.

Bibliografía básica

Decreto N° 10.302 del Superior Gobierno de la Nación sobre Símbolos Nacionales y Actos escolares.

Gómez, J. "La Educación Física en el Nivel Primario" Ed. Stadium

Normativas del Instituto Argentino de Ceremonial y Relaciones Públicas sobre Símbolos Nacionales y Provinciales.

Resoluciones del Ministerio de Educación de la Provincia.

UDI: EDUCACIÓN EN ARTE

Denominación: EDUCACIÓN EN ARTE

Formato: Taller (Unidad de Definición Institucional)

Régimen de cursado: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 4° año, 1° cuatrimestre.

Asignación horaria semanal y total del estudiante:

Cátedra: 4 hs. semanales. Reloj: 2h 40 m semanales.

Total: 64 hs. cuatrimestrales. Total: 42hs. 40m cuatrimestrales.

Finalidades formativas

Esta Unidad Curricular, integrada por las disciplinas artísticas Música y Plástica, está comprometida institucionalmente en la formación de los aprendizajes estéticos, expresivos y comunicacionales. Propone hacerlo desde una acción pedagógicamente sistematizada y secuenciada de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, focalizados en un saber hacer y un saber ser propios del área; y en la convicción de que éstos procesos colaboran en la construcción de una conciencia social que promueve la apreciación de las manifestaciones artísticas - en su multiplicidad de formas - como bienes culturales trascendentes, representativos, en su capacidad de interpretación de la realidad.

En esta Unidad Curricular los alumnos encontrarán un ámbito abierto, creativo, enriquecedor, que asegura la participación, reflexión y valoración de las disciplinas artísticas como disciplinas formativas de la persona en sus distintas etapas evolutivas e integradas a los aprendizajes de todas las áreas curriculares.

Marco Conceptual

Los aportes de la Educación Artística se evidencian en la formación de las personas toda vez que son capaces de manifestar sus sentimientos y sensaciones de manera individual y única, con





GOBIERNO DE LA PROVINCIA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SAN JUAN

10518

RESOLUCIÓN Nº _____ -ME-
SAN JUAN

imaginación y creatividad; de expresarse y comunicarse con los demás interactuando con respeto, consideración y valoración crítica; de apropiarse de significados y valores interpersonales y sociales, y de producir - de modo autónomo - por medio de lenguajes artísticos.

Le proporcionará al alumno herramientas para explorar y generar modos de oír, ver, ejecutar, disfrutar, construir, dibujar, pintar, interpretar producciones artísticas integradas a través del uso de materiales convencionales, no convencional y la aplicación de las TIC.

La Unidad Curricular se desarrollará con la modalidad de Taller, implementando técnicas individuales y grupales. Los contenidos se abordarán desde el marco teórico-práctico propio de cada disciplina, para alcanzar la posterior integración disciplinar en un trabajo final.

Ejes de contenidos

Están organizados en base a tres aspectos indispensables para las dos disciplinas artísticas de la Unidad Curricular:

Exploración de los códigos de los dos lenguajes artísticos.

Apropiación de los modos y medios expresivos.

Producción específica e integrada.

Música

Sonido: Atributos. Textura. Sonido-silencio. Distancia y procedencia: cerca-lejos; arriba-abajo; atrás-adelante. Entorno natural y social. Melodía: movimiento melódico ascendente y descendente con la voz, con instrumentos musicales y no convencionales, por glissandos y grados de altura.

Fuentes sonoras: Modos de acción. Mediadores.

Percusión corporal aplicada a coplas, rimas, jitanjáforas, trabalenguas, etc.

Géneros y estilos musicales.

Carácter: triste, alegre, marcial, melódico, otros.

Tempo: rápido, lento, moderado, variaciones de velocidad.

Voz: femenina, masculina, infantil.

Sonorización, relatos sonoros, secuencias sonoras.

Modos y medios de representación no convencionales. Técnicas, materiales, herramientas, soportes y recursos para la producción sonora y musical.

La expresión sonora y musical. Exploración y experimentación con diferentes técnicas, materiales, herramientas, soportes y recursos.

La comunicación sonora y musical. Apreciación y comprensión de diferentes manifestaciones artísticas - musicales, sus posibilidades expresivas y comunicativas.

Utilización de las TIC en la creación y presentación de las producciones sonoras y musicales en soporte digital.

Plástica

La línea: tipo de línea, expresiva y descriptiva. Su complejidad.

El color: características expresivas del color, propiedades del color. Observación de las cualidades cromáticas.

El espacio: cuerpos geométricos y perspectiva.

Utilización de las TICs en la creación, producción y presentación de imágenes propias.

Bibliografía Básica

- Akoschky, J. (1991). Cotidífonos. Buenos Aires: Ricordi.
Dennis, B. (1975). Proyectos Sonoros. Buenos Aires: Ricordi.
Forester, R. (1980). Despertar al Arte. Introducción al Mundo Sonoro, Música para todos, por todos. Barcelona: Médica y Técnica.
Manevau, G. (1993). Música y Educación. Madrid: Rialp.
Palacios, F.; Rivero, L. (1990). Artilugos e instrumentos para hacer música. Madrid: Ópera Tres.
Schäfer, M. (1990). El nuevo paisaje sonoro. Buenos Aires: Ricordi

UDI: ARTE PRECOLOMBINO ANDINO Y REGIONAL

Denominación: ARTE PRECOLOMBINO ANDINO Y REGIONAL

Formato: Taller (Unidad de Definición Institucional)

Régimen de cursado: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 4° año, 1° cuatrimestre

Asignación horaria semanal y total del estudiante:

Cátedra: 4 hs. semanales. Reloj: 2h 40 m semanales

Total: 64 hs. cuatrimestrales. Total: 42hs. 40m cuatrimestrales.

Finalidades formativas

- Contribuir a la comprensión de las producciones que integran y representan el patrimonio prehispánico visual local y regional desde puntos de vista críticos.
- Facilitar la producción de propuestas didácticas que contemplen las manifestaciones visuales de nuestro contexto regional, para enseñar a los alumnos en el aula códigos que constituyen las imágenes producidas por sus antepasados.
- Estimular el desarrollo de la capacidad perceptual respecto de la obra de arte prehistórica, alentando la integración a los diversos modos de interpretación, su transposición al lenguaje verbal y su criticidad.
- Promover la construcción de una identidad respetuosa de la diversidad cultural.

Marco conceptual

La presente propuesta se basa en la necesidad de profundizar en la enseñanza de contenidos relevantes, en la formación de los maestros, generalmente ausentes en los currículos de las carreras de profesorado y obligatorios en la enseñanza primaria. Se trata de la producción simbólica de los pueblos aborígenes, andinos y de nuestra región, previa a la conquista española. Con ello se pretende poner énfasis en la enseñanza de diferentes contextos de producción visual y la revalorización del patrimonio visual precolombino andino en general y de nuestra provincia en particular; apuntando a fortalecer el vínculo del futuro docente con las creaciones visuales de la región, construyendo valores y desarrollando hábitos orientados a formar individuos comprometidos con el conocimiento y la preservación del patrimonio.



Ejes de contenido

Acercamiento a los códigos visuales. Abordaje de saberes sobre la imagen y las distintas manifestaciones, géneros y estilos que componen el patrimonio artístico y cultural prehistórico americano. Iniciación a la lectura de imagen como metodología de interpretación y como recurso didáctico.

Rasgos generales de los contextos culturales de los pueblos precolombinos de la zona nuclear andina. Cosmogonía andina.

Arte del Período *Formativo*. Arquitectura y escultura Chavinense. La textilería de Paracas.

Arte del Período *Medio*. Arquitectura y escultura del horizonte Tiahuanaco-Wari.

Arte del período *Tardío*. La arquitectura y al arte de los Incas.

Los pueblos prehispánicos de nuestra provincia en el marco de la prehistoria de San Juan. El arte rupestre de los pueblos del período formativo, medio y tardío: La pintura de las culturas Morrillos y Ansilta; los petroglifos de la cultura Calingasta; los petroglifos de los pueblos de Ullúm-Zonda (Huarpes); el arte rupestre de Angualasto.

*Visita al Museo Arqueológico "Profesor Mariano Gambier" perteneciente a la Universidad Nacional de San Juan.

*Visita a algún sitio arqueológico con arte rupestre precolombino para que los alumnos tomen contacto directo con las obras producidas por los pobladores prehistóricos de San Juan. (Por ejemplo a las quebradas del "Molle Norte" y del "Molle Sur" en el Dpto. de Angaco).

Bibliografía básica

"Arquitectura Inca. El Arte de Pulir y Unir las Piedras". (2000). Recuperado de: www.portalinca.com/arquitectura.

"Arte de las culturas de los Andes: Pachacútec Inca Yupanqui." (2006). Recuperado de <http://www.historiadelarte.us/andes/pachacutec-inca-yupanqui.html>

Berenguer Rodríguez, J. (2000). *Tiwanaku. Señores del Lago Sagrado*. Santiago de Chile. Museo Chileno de Arte Precolombino.

Berenguer, J. (2002) *Tráfico de caravanas, interacción interregional y cambio cultural en la prehistoria tardía del Desierto de Atacama*. Santiago: Editorial Sirawi.

Dondis, D. (1976). "La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual." Barcelona: GG editorial.

Gambier, M. (2000). *Prehistoria de San Juan*. 2ª ed. San Juan: Ansilta Editora.

Gambier, M. (1999). *Tambos incaicos del Centro de San Juan: su articulación regional*. Actas del XIII Congreso Nacional de Arqueología Argentina. Córdoba.

Gradín, C. (1978). *Algunos aspectos del análisis de las manifestaciones rupestres*. *Revista del Museo Provincial*, Neuquén. año 1, v. 1. Neuquén.

Higuera, A. (sf). *La Arquitectura Ortogonal Wari*. Perucultural. Recuperado de: http://www.tiwanakuarqueo.net/7_flash/piqui/piquillacta_C.html

Lumbreras L. (1998) *América Precolombina en el Arte*. El contexto Social del Arte en América Precolombina. Santiago de Chile. Museo Chileno de Arte Precolombino.

Lumbreras, L. (1990) *Chovin de Huántar en el Nacimiento de la Civilización Andina*. Documentos del Museo Arqueológico de Santiago de Chile.

- Michieli, T. Varela, A. Riveros, G. (2005) *Publicaciones 27 (nueva serie): Investigaciones Arqueológicas y protección de las instalaciones incaicas en la quebrada de Conconta (San Juan, Argentina)*. San Juan, FFHA.
- Riveros, G. Varela A. (2001) *Publicaciones 25 (Nueva Serie)*. San Juan, FFHA.
- Riveros, G. Génini, G. Hevilla. C. Mallea, C. (2004) *Publicaciones 26 (Nueva Serie)*. San Juan, FFHA.
- Riveros, G. (2010) *Publicaciones 28 (Nueva Serie)*. Petroglifos de Colangüil (San Juan, Argentina). San Juan, FFHA.
- Sprarkin, M. y BRANDT, E. (SF) Documento ampliatorio PTFD "Vamos a mirar, vamos a Ver". Ministerio de Educación de la Nación.

UDI: MUSEOS, PATRIMONIO Y ARTE

Denominación: MUSEOS, PATRIMONIO Y ARTE

Formato: Taller (Unidad de Definición Institucional)

Régimen de cursado: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 4° año. 2° cuatrimestre

Asignación horaria semanal y total del estudiante:

Cátedra: 4 hs. semanales. Reloj: 2h 40 m semanales

Total: 64 hs. cuatrimestrales. Total: 42hs. 40m cuatrimestrales.

Finalidades formativas

- Propiciar el acercamiento al museo de arte -como espacio cultural convocante-, a su patrimonio y contacto con las obras.
- Promover la función de difusor cultural en relación con la noción de patrimonio como propiedad de todos.

Marco Conceptual

La propuesta de esta unidad curricular se fundamenta en el conocimiento del arte desde la apreciación, el disfrute, la valoración, la movilización intelectual y sensible que produce el contacto directo con la obra de arte. Por lo tanto se propone un espacio de trabajo donde compartir este aspecto cultural, para que luego, los futuros profesionales, *compartan cultura con otros*, de tal modo que se viabilice la noción de democratizar el arte, la cultura.

La concepción de arte como una producción simbólica de las sociedades implica la responsabilidad que le cabe a las instituciones educativas de democratizar los bienes culturales que produce. Es así que, los alumnos del profesorado, se iniciarán en la apreciación de imágenes que les permita ampliar sus competencias culturales y realizar transferencias pertinentes, desarrollando una disponibilidad conceptual, sensible y crítica en relación con las producciones artísticas visuales de la historia. Para lo cual se propone el abordaje de un conjunto de contenidos en relación con el museo y la obra de arte y la interacción con la obra.

La apertura de un museo de las características del Museo de Bellas Artes Franklin Rawson - MBAFR- permite desarrollar esta propuesta curricular como un trabajo real y concreto de acercamiento, sensibilización y conocimiento de los alumnos del profesorado hacia el arte. El patrimonio del museo es invaluable no sólo por su valor económico, sino por la cantidad y calidad de obras que alberga, algunas de ellas pertenecen a Franklin Rawson, Berni, Spilimbergo, Quinquela Martín, Pettoruti, entre muchos otros, obras que hablan de épocas diversas, de la historia de nuestro país y del mundo. A través del conocimiento del arte se conoce también el



contexto de producción, de tal modo que los datos históricos, filosóficos, sociológicos, etc. entran en diálogo y cobran sentido simbólico en la propuesta artística.

Aprender a "ver", aprender a "mirar" una obra de arte implica poner en funcionamiento un conjunto de saberes que confluyen en la obra, y dado que la configuración de la obra de arte tiene la particularidad de ser poética/metafórica, es necesario desarrollar una mirada sensible que se conecte con ese otro modo de decir que tiene el arte.

La proximidad del Profesorado al MBAFR permitirá un trabajo situado en contacto directo con las obras, la institución, su estructura y actividades, con lo cual se generará la inclusión en los circuitos artísticos y la reflexión sobre los hábitos culturales.

Ejes de contenidos

Museos, patrimonio y cultura.

Breve historia del museo. Tipos de museos.

El museo de arte. Los centros culturales.

Funciones del museo. Estructura de funcionamiento.

Concepto de museo y patrimonio según el ICOM (Consejo Internacional de Museos). Patrimonio cultural y democratización de la cultura. Producción, distribución y consumo del arte¹⁵.

El museo como formador de la mirada estética

Análisis de obras de arte: aspectos formales, significativos y contextuales.

La obra de arte como mercancía, la obra metafórica, las obras de denuncia. La función del arte.

Tipos de interacción del espectador con la obra de arte. Ejemplificaciones.

Análisis y reflexión crítica del "gusto" como conexión habitual con las obras.

Apropiación cultural y democratización de los saberes artísticos

Desarrollo de competencias y hábitos culturales.¹⁶

Conocimiento y apropiación de los espacios museales y del patrimonio cultural. Tipos de visitas a un museo.

Diseño de propuestas de trabajo en el museo.

Bibliografía básica

Alderoqui, S., Alderoqui, H., Alderoqui, D., Calvo, S., Acosta, A., Cruz, I., et. al. (2000). Museos y escuelas: socios para educar. Buenos Aires: Paidós.

Alongo F. L. (2001). Museología y Museografía. Barcelona: Ediciones del Serbal.

¹⁵ Garetá Cancellini, Nestor. De acuerdo con los expertos en cultura y con las recomendaciones de los informes de la UNESCO el principal reto para las políticas públicas es *cómo volver a la cultura no un producto del mercado sino un sujeto de desarrollo*.

¹⁶ Bourdieu, Pierre. El goce de lo estético y refinado del arte en la *clase burguesa*, por ejemplo, será considerado por ésta como una cualidad personal especial y no como resultado de unas posibilidades de aprendizaje objetiva e históricamente desiguales respecto de las *clases populares*. Así, el *habitus* naturalizaría el hecho de que el espectro de los gustos de elección de la clase popular, limitada por sus opciones económicas, será condenado a la simpleza y modestia que el *habitus* de las clases más poderosas les sirvan como plato único en el sistema de preferencias sociales. De esta forma, cada posición social tiene su propio *habitus*, creándose así un marco de cada posición social.



- Castilla, A., Lopes, M. M., Podgorny, I., Malosetti Costa, L., García, S. V., García-Huidobro Budge, N., et. al. (2010). El museo en escena. Política y cultura en América Latina. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I., Gutiérrez, D., Monsiváis, C., Reguillo Cruz, R., Arfuch, L., Carli, S., et. al. (2006). Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen. Buenos Aires: Manantial.
- Garcés, A., Puchulu, M., Aguiar, G., Goya, I., Rago, L., Rodríguez, V., et. al. (2011). El museo de arte. Del coleccionismo a las estructuras móviles. San Juan: Imprenta Rocamora.
- García Canclini, N. (2001). Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. Buenos Aires: Paidós.
- García Canclini, N. (2004). Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad. Barcelona: Gedisa.
- Herrera, M. J., Servidio, F., Marchesi, M., Usubiaga, V., Dolinko, S., García, M. A., et. al. (2009). Exposiciones de arte argentino 1956 – 2006. La confluencia de historiadores, curadores e instituciones en la escritura de la historia. Buenos Aires: AAMNBA.
- Oliveras, E. (2008). Cuestiones de arte contemporáneo. Buenos Aires: Emecé.
- Pastor Homs, M. I. (2007). Pedagogía museística nuevas perspectivas y tendencias. España: ARIEL.

UDI: EDUCACIÓN RURAL

Denominación: EDUCACIÓN RURAL

Formato: Unidad de Definición Institucional

Régimen de cursada: cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 4º año. 1º Cuatrimestre

Asignación horaria semanal y total del estudiante:

Cátedra: 4 hs. semanales. Reloj: 2h 40 m semanales

Total: 64 hs. cuatrimestrales. Total: 42hs. 40m cuatrimestrales.

Finalidades formativas

- Caracterizar el espacio rural local, teniendo en cuenta las definiciones de ruralidad, dinámicas de funcionamiento, procesos y actores que de él forman parte.
- Describir la organización de una escuela de grados agrupados, del ámbito local para comprender funcionamiento y dinámica.
- Elaborar la biografía de un Docente Rural para destacar aspectos pedagógicos y comunitarios

Marco conceptual

La escuela se convirtió en un innegable símbolo de los tiempos, es una metáfora del progreso, es una de las mayores construcciones de la modernidad sigue siendo un dispositivo de generación de ciudadanos.

Es así que la condición de no escolarizado dejó de ser un atributo bastante común en la población, extendiéndose la misma a todas las zonas de nuestro país, entre ellas a las zonas rurales, en donde la escuela rural aparece como un instrumento de integración social, cultural, y política entre el Estado y la sociedad. Esta integración construye su historicidad con características propias del que las escuelas forman parte.

Transversalizar los contenidos de la Educación rural en la formación docente permitirá abordar la conducción del trabajo simultáneo con diferentes grupos, haciendo el trabajo más regular y eficaz en una clase de composición tan heterogénea con niños de capacidades y niveles diversos, dentro de una institución con identidad propia.

Ejes de contenido

Contexto rural. Características. Conceptualización



GOBIERNO DE LA PROVINCIA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SAN JUAN

10518

RESOLUCIÓN Nº _____ -ME-
SAN JUAN

La institución escolar en el ámbito rural. Marco legal. Modelos institucionales.

Docentes, alumnos, roles.

Trayectorias en el espacio rural.

Secuencia didáctica. Criterios. Agrupamientos.

Elementos de la planificación.

Bibliografía básica

Ministerio De Educación. La educación en contextos rurales. Modalidad Educación Rural. Argentina

Ministerio De Educación. Cuadernos para el docente. Ejemplos para pensar la enseñanza en Plurigrado en las Escuelas Rurales. Argentina

Manzanal, M.; Neiman G. y Lituana, M. (2005) Desarrollo rural. Organizaciones, instituciones y territorios. Buenos Aires: Edit. CICCUS

Ministerio de Educación. Módulo Alfabetización. Argentina

Ministerio de Educación, Cultura escrita y escuela rural: aportes para leer y escribir en el plurigrado. Cuadernos para el docente

Narvarte, M. (2005) Diversidad en el aula. Necesidades educativas especiales. Buenos Aires: Lesa.

UDI: CORRECTO USO DE LA VOZ

Denominación: CORRECTO USO DE LA VOZ

Formato: Unidad de Definición Institucional

Régimen de cursada: cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 4º año. 2º Cuatrimestre

Asignación horaria semanal y total del estudiante:

Cátetra: 4 hs. semanales. Reloj: 2h 40 m semanales

Total: 64 hs. cuatrimestrales. Total: 42hs. 40m cuatrimestrales.

Finalidades formativas

Estimular la apropiación de prácticas saludables y favorecer el cuidado de la voz con énfasis en el entrenamiento a través de técnicas para reducir los problemas vocales, que condicionan en gran medida la actividad profesional de los docentes.

Desarrollar actividades educativas tendientes a la Promoción de la Salud Vocal, en talleres participativos.

Realizar la detección precoz de los trastornos de la voz.

Detectar casos de riesgo de patología de la voz.

Concientizar a los alumnos acerca de la importancia de la educación sanitaria de la voz

Cuidar y valorar la voz como herramienta fundamental del profesional de la educación.

Marco conceptual

La voz puede considerarse como una carta de identidad personal, una expresión de las emociones, un instrumento fundamental para comunicarnos con los demás y en el caso de los educadores

también es elemento clave del lenguaje corporal. Representa la herramienta de comunicación más genuina ya que es el "material" con el que expresamos las ideas, los sentimientos, los deseos y quiénes somos.

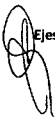
Se denomina profesional de la voz a toda persona que debe satisfacer una demanda vocal hablada y/o cantada para realizar una determinada actividad. Presenta necesidades vocales específicas de la tarea; ésta se realiza bajo condiciones especiales y durante largos periodos de tiempo, por lo que, el entrenamiento es indispensable. Existen diferentes clasificaciones de la voz tomando de base diferentes exigencias de tiempo, pausas, postura, intensidad y extensión vocal utilizadas y otros requerimientos que surgen de la actividad de cada uno de ellos. Nos referimos con mayor especificidad a la voz del docente

Es la voz que se emplea en los distintos niveles y modalidades de enseñanza que ofrece el sistema educativo y en las diferentes especialidades de acuerdo al objeto a enseñar. Se caracteriza por manejar una prosodia acorde al grupo etario e intensidades medias y altas. Lamentablemente con frecuencia se ha dejado de lado la atención y preparación en el uso de aquella herramienta con la que contábamos ciegamente para hacer efectiva la enseñanza: La voz del futuro docente. A menudo también, el futuro docente afronta sus primeros pasos en la Docencia con los recursos propios de su organismo: su propia voz coloquial (que le resulta insuficiente), el mecanismo del grito (fatigoso y dañino) y, algunos intentos por emular estilos de uso vocal de otros docentes de referencia (incierto con gran probabilidad de uso inadecuado).

El mal uso y abuso vocal generan disfonías que impactan a nivel personal en los docentes, pues se produce una disminución progresiva de la capacidad de resistencia de la voz frente a la sobrecarga y ello acarrea sentimientos de incompetencia física para ejercer las tareas docentes. Paulatinamente se reduce la resistencia frente a la sobrecarga, con lo que el docente va requiriendo un tiempo más largo para recuperar la calidad de voz originaria o aliviar la fatiga vocal.

En un segundo orden de efectos, encontramos las consecuencias pedagógicas. Al ser la voz un instrumento profesional primordial, tanto para la transmisión de conocimientos como para establecer adecuadas relaciones personales con el alumnado, su deterioro va en detrimento del nivel de la calidad de todas las funciones docentes, así como del nivel de satisfacción del propio docente hacia su trabajo. Los problemas de voz repercuten también sobre la capacidad docente y la efectividad del profesor para transmitir conocimientos, e igualmente influyen sobre la imagen que de él poseen sus alumnos. Se ha demostrado que la calidad de la docencia y la interacción con el alumnado mejoran cuando el profesor emplea recursos de oratoria y posee una voz sana. Y por último, las consecuencias de tipo administrativo de las alteraciones de la voz en los docentes se

Se propone desarrollar acciones integrales de cuidado de la voz, orientadas preferentemente a la Promoción de la Salud vocal, favorecer el desarrollo de factores protectores y disminuir la vulnerabilidad y riesgos de contraer problemas específicos de la voz y evitar el gran ausentismo por patologías vocales en docentes. Fundamentalmente tomar conocimiento de las medidas adecuadas para prevenir las patologías vocales y conocer la fuente de nuestro recurso vocal para un uso más racional del mismo y la construcción de un criterio de desarrollo sustentable que posibilite un óptimo aprovechamiento del mismo para satisfacción de todos.



Ejes de contenido



GOBIERNO DE LA PROVINCIA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SAN JUAN

10518

RESOLUCIÓN Nº _____ -ME-
SAN JUAN

La Voz y la Dicción del maestro. Anatomía y Fisiología del aparato fonarticulatorio. La Respiración. La Fonación con especial énfasis en la profilaxis vocal (donde se ofrecen orientaciones específicas para el maestro). El Habla hasta la Palabra Expresiva. Habilidades para un manejo correcto de la emisión verbo-vocal.

Bibliografía básica

- Perazzo, I. (2000) Elementos de Foniatría. 2ª Edición. Buenos Aires: Editorial Florida.
Davaroff, J. (1992) Principios del entrenamiento vocal. Fonoaudiológica, Tomo 38 N°2. Argentina - Bs. As.
Neira, L. (1998) La voz hablada y cantada. Diagnóstico y terapéutica vocal. Editorial Puma. Buenos Aires: Argentina Roemmers Alberto J. Fundación. Palabra, voz y audición. Buenos Aires: Argentina
García L. (2003). Tu voz tu sonido. Madrid: España
Menaldi, J. (1992) La voz normal. Buenos Aires: Argentina
Le Huéche, F.; Allali, A. (1999) La voz. Anatomía y fisiología. Patología. Terapéutica. Barcelona: Masson.
Programa de Actualización en Fonoaudiología(2002). Buenos Aires: Argentina.

7. Contenidos Transversales

Se consideró conveniente incluir contenidos a modo de contenidos transversales dada su relevancia para la Formación inicial de profesores en distintos campos de la formación, de modo de garantizar su tratamiento desde diversos espacios y enfoques, en unidades curriculares pertinentes. Estos son:

- Alfabetización Académica
- Educación Sexual Integral
- Educación Rural
- Educación Intercultural Bilingüe
- Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

La inclusión de contenidos relativos a Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos no debe considerarse como un obstáculo para que de ellas se hagan orientaciones, ya que constituyen modalidades específicas previstas por ley.

ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

Finalidades formativas

La inclusión de la Alfabetización Académica en el Nivel Superior conlleva dos finalidades que, si bien están relacionadas, conviene distinguir:

- promover el desarrollo de las estrategias involucradas en el procesamiento y la producción del lenguaje escrito a partir de la interacción con la cultura letrada disciplinar y

también es elemento clave del lenguaje corporal. Representa la herramienta de comunicación más genuina ya que es el "material" con el que expresamos las ideas, los sentimientos, los deseos y quiénes somos.

Se denomina profesional de la voz a toda persona que debe satisfacer una demanda vocal hablada y/o cantada para realizar una determinada actividad. Presenta necesidades vocales específicas de la tarea; ésta se realiza bajo condiciones especiales y durante largos períodos de tiempo, por lo que, el entrenamiento es indispensable. Existen diferentes clasificaciones de la voz tomando de base diferentes exigencias de tiempo, pausas, postura, intensidad y extensión vocal utilizadas y otros requerimientos que surgen de la actividad de cada uno de ellos. Nos referimos con mayor especificidad a la voz del docente

Es la voz que se emplea en los distintos niveles y modalidades de enseñanza que ofrece el sistema educativo y en las diferentes especialidades de acuerdo al objeto a enseñar. Se caracteriza por manejar una prosodia acorde al grupo etario e intensidades medias y altas. Lamentablemente con frecuencia se ha dejado de lado la atención y preparación en el uso de aquella herramienta con la que contábamos ciegamente para hacer efectiva la enseñanza: La voz del futuro docente. A menudo también, el futuro docente afronta sus primeros pasos en la Docencia con los recursos propios de su organismo: su propia voz coloquial (que le resulta insuficiente), el mecanismo del grito (fatigoso y dañino) y, algunos intentos por emular estilos de uso vocal de otros docentes de referencia (incierto con gran probabilidad de uso inadecuado).

El mal uso y abuso vocal generan disfonías que impactan a nivel personal en los docentes, pues se produce una disminución progresiva de la capacidad de resistencia de la voz frente a la sobrecarga y ello acarrea sentimientos de incompetencia física para ejercer las tareas docentes. Paulatinamente se reduce la resistencia frente a la sobrecarga, con lo que el docente va requiriendo un tiempo más largo para recuperar la calidad de voz originaria o aliviar la fatiga vocal.

En un segundo orden de efectos, encontramos las consecuencias pedagógicas. Al ser la voz un instrumento profesional primordial, tanto para la transmisión de conocimientos como para establecer adecuadas relaciones personales con el alumnado, su deterioro va en detrimento del nivel de la calidad de todas las funciones docentes, así como del nivel de satisfacción del propio docente hacia su trabajo. Los problemas de voz repercuten también sobre la capacidad docente y la efectividad del profesor para transmitir conocimientos, e igualmente influyen sobre la imagen que de él poseen sus alumnos. Se ha demostrado que la calidad de la docencia y la interacción con el alumnado mejoran cuando el profesor emplea recursos de oratoria y posee una voz sana. Y por último, las consecuencias de tipo administrativo de las alteraciones de la voz en los docentes se

Se propone desarrollar acciones integrales de cuidado de la voz, orientadas preferentemente a la Promoción de la Salud vocal, favorecer el desarrollo de factores protectores y disminuir la vulnerabilidad y riesgos de contraer problemas específicos de la voz y evitar el gran ausentismo por patologías vocales en docentes. Fundamentalmente tomar conocimiento de las medidas adecuadas para prevenir las patologías vocales y conocer la fuente de nuestro recurso vocal para un uso más racional del mismo y la construcción de un criterio de desarrollo sustentable que posibilite un óptimo aprovechamiento del mismo para satisfacción de todos.



Ejes de contenido

EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

Finalidades formativas

- Garantizar el cumplimiento del derecho de niñas, niños y jóvenes a recibir educación sexual integral en todos los establecimientos públicos de gestión estatal y privada.
- Promover la adquisición de competencias sobre aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos, éticos, jurídicos y económicos de la educación sexual integral.
- Ofrecer oportunidades de ampliar el horizonte cultural desde el cual cada niño, niña o adolescente desarrolla plenamente su subjetividad, reconociendo sus derechos y responsabilidades, así como los de otras personas.
- Expresar, reflexionar y valorar las emociones y sentimientos presentes en las relaciones humanas con respecto a la sexualidad; reconociendo, respetando y haciendo respetar los derechos humanos.
- Propiciar el conocimiento del cuerpo humano, brindando información sobre la dimensión anatómica y fisiológica de la sexualidad y promoviendo hábitos de cuidado del cuerpo y promoción de la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular.
- Favorecer una educación en valores y actitudes relacionados con la solidaridad, el amor, el respeto a la intimidad propia y ajena, el respeto por la vida y la integridad de las personas y con el desarrollo de actitudes responsables ante la sexualidad.
- Promover aprendizajes de competencias relacionadas con la prevención de las diversas formas de vulneración de derechos (maltrato infantil, abuso sexual, trata de niños), así como aprendizajes basados en el respeto por la diversidad y el rechazo por todas las formas de discriminación.

Marco conceptual

En el marco de la Ley 26,150 se establece que "Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la CABA y municipal". Por educación sexual integral se entiende la educación que "articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos". El Programa Nacional de Educación Sexual Integral tiene por objeto "Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas; asegurar la trasmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral; promover actitudes responsables ante la sexualidad; prevenir problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular; procurar la igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres". Las acciones que promueva "están destinadas a los educandos que asisten a establecimientos públicos de gestión estatal o privada, desde el nivel

- comprender y producir escritos como medio para aprehender y trasponer los contenidos de las disciplinas.

En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos.

Marco conceptual

El concepto de Alfabetización Académica que actualmente propone la Dra. Paula Carlino¹⁷ implica el proceso de enseñanza que favorece el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas y focaliza las acciones que han de realizar los profesores para que los alumnos de nivel superior aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razones, debatir, etcétera.

Como han puesto en evidencia numerosas investigaciones, las estrategias de estudio, de aprendizaje, de comprensión y de producción del lenguaje escrito se adquieren en estrecha relación con contenidos específicos pertenecientes a las diversas áreas del conocimiento, siendo poco productiva la ejercitación de las mismas en el vacío, es decir, de manera independiente y separada de los temas propios de los ámbitos particulares de conocimiento. Es decir, cualquier disciplina está conformada por modos específicos de pensar vinculados a formas particulares de escribir, y estas formas deben ser enseñadas junto con los contenidos.

La lectura y la escritura no son procesos que se concluyen en algún momento de la formación, sino que por el contrario, demandan ser reactualizados en cada experiencia de formación adecuándolos, reformulándolos y complejizándolos en el proceso mismo de aprendizaje. Además, constituye un emprendimiento colectivo en tanto implica su abordaje a lo largo del recorrido propuesto para la formación inicial.

Ejes de contenido:

Competencia comunicativa. La lectura como proceso interactivo y la escritura como proceso recursivo. Estrategias cognitivas y lingüísticas implicadas.

Los textos expositivos. La búsqueda de información y la construcción del conocimiento científico en el aula. Procedimientos explicativos de los textos científicos y de divulgación científica. Las consignas escolares. Informes.

Los textos argumentativos. Interacciones comunicativas y estrategias argumentativas. La argumentación en la ciencia: informe monográfico y ensayo. La conversación y el debate como medios de comunicación y de aprendizaje.

Bibliografía básica

- Arnoux, E et. al. (2002) *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Carlino, P. (2003) *Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles*. Revista Venezolana de Educación, Vol. 6 N° 20: 409 – 420. Disponible también en Internet: <http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol16num20/articulo7.pdf>
- Carlino, P. (2013) *Alfabetización Académica, diez años después*. México: Revista Mexicana de Investigación Educativa
- Flower, L. y Hayes, J. (1996) La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en contexto*. Buenos Aires: Publicación de la Asociación Internacional de Lectura.

¹⁷ Carlino, Paula. (2013) *Alfabetización Académica diez años después*. México: Revista Mexicana de Investigación Educativa



GOBIERNO DE LA PROVINCIA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SAN JUAN

10518

RESOLUCIÓN Nº _____ -ME-
SAN JUAN

- Ministerio De Educación De La Nación. *Ejercicio del derecho a una Educación Sexual Integral (ESI) en la Escuela Primaria – DGCyE*. Módulo I y II (Digitalizado).
- Morgade, G: (2001) *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.
- Programa Nacional de Educación Sexual Integral. (2009) *Educación Sexual Integral para la educación primaria*. Serie Cuadernos ESI. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Programa Nacional de Educación Sexual Integral. (2011) *Educación Sexual Integral. Para charlar en familia*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Programa Nacional de Educación Sexual Integral. (2011.) *Educación Sexual Integral. Contenidos y actividades para el aula*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Rabinovich, J. (2009) *Educación sexual desde la primera infancia. Información, salud y prevención*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- Turriaga, M., Olivieri, L. y otros (2011). *Educación Sexual Integral. Orientaciones para padres*. Buenos Aires: CONSUDEC
- Weiss, M. y Greco, B. (1995) *Charlando sobre nuestra sexualidad*. Buenos Aires: Troquel.

EDUCACIÓN RURAL

Finalidades formativas

Favorecer el desarrollo de una mirada crítica sobre la educación rural, caracterizando los espacios rurales desde diversas dimensiones: económica y/ o productiva, institucional, sociocultural, ambiental y la interacción entre ellas.

- Brindar a los alumnos el espacio para la reflexión sobre las problemáticas actuales del desarrollo territorial rural y su incidencia en la escuela rural.
- Propiciar la comprensión de las diversas configuraciones de los contextos rurales, posibilitando pensar en la diversidad de la escuela rural en sus diferentes niveles; en la diversidad marcada en los distintos modelos de organización institucional, en lo pedagógico - didáctico, en lo curricular y en lo normativo.

Propiciar una mirada crítica que contemple las múltiples relaciones entre el espacio rural y sus pobladores, la institución y los docentes; así como la situación de sus alumnos en contextos de ruralidad, los modos de fortalecer las tramas entre la escuela y el contexto, abriéndola a los cambios sin perder su sentido

Marco conceptual

La Educación Rural¹⁸ hace referencia a la educación de la población rural, atendiendo a las características diversas de cada zona, considerando la configuración particular del contexto.

Hablar de la situación actual de la educación rural, en primer lugar es hacer mención fundamentalmente a una mirada historizada de la escuela rural, que en un porcentaje importante han cumplido y están cumpliendo su centenario (Esc. de Educación Primaria). La mirada

Acuerdo FAO - UNESCO

inicial hasta el nivel superior de formación docente", por ello, resulta necesario y conveniente incluir contenidos específicos sobre la temática, teniendo en cuenta que "cada comunidad educativa incluirá en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de las propuestas a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros" teniendo en cuenta las necesidades de los grupos etarios. Se incluyeron también los aspectos relativos a la Resolución 43/08-CFE.

Se decidió transverbalizar contenidos específicos en unidades curriculares del Campo de la Formación General y del Campo de la Formación Específica, de tal modo que el docente en formación disponga de herramientas tanto para su desarrollo como sujeto de derecho, como agente promotor de los mismos. Al mismo tiempo, se sugiere ofrecer la UDI Educación Sexual Integral con carácter obligatorio.

Ejes de contenido

La Educación Sexual Integral: Marco normativo. Educación Sexual Integral. Ley 26150. Antecedentes normativos nacionales más destacados. Ley de Identidad de Género.

El conocimiento del propio cuerpo y la sexualidad:

Dimensión y Genitalidad. Evolución psicosexual. Dimensiones de la sexualidad: Biológica – Reproductiva, Socio – Afectiva, Psicológica y Ético – Moral, Jurídica y Económica. Sexo y Género. Masturbación. Homosexualidad. Hijos de padres del mismo sexo. Exploración de creencias y representaciones sobre la sexualidad humana.

Anatomía y fisiología de los aparatos sexuales masculinos y femeninos. Cambios en la Infancia y pubertad. Valoración de los cambios corporales y afectivos. Reproducción humana. Embarazo y parto. Planificación familiar y regulación de la fecundidad. Salud y prevención: Enfermedades de Transmisión Sexual. El cuidado del propio cuerpo. La prevención del abuso infantil. Maltrato infantil. Trata de personas.

La escuela y la educación sexual integral: La Escuela y la Educación Sexual Integral como espacio transversal en el Nivel Primario. La programación de la Educación sexual. Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral en el Nivel Primario. Contenidos y propuestas para el aula.

Escuela, familia, comunidad y Educación Sexual Integral. Talleres para padres.

Bibliografía básica

- Aller Atucha, L. M (1991) *Pedagogía de la sexualidad humana*. Buenos Aires, Editorial Galerna.
- Barragán Medero, F. (1991). *La educación sexual. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- BENEGAS, M. (2007) *Educación sexual en el Nivel Inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Bianco, M y Re, M. (2006) *Qué deben saber madres, padres y docentes sobre Educación Sexual y VIH/SIDA*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, GCBA.
- Lamas, M. (1986) La antropología feminista y la categoría género. *Revista Nueva Antropología*, noviembre, año/vol. VIII, número 030. Universidad Nacional Autónoma de México. Distrito Federal, México.
- Lanantuoni, E. (2008) *Pedagogía de la Sexualidad*. Buenos Aires: Ed. Bonum.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206. Año: 2006.
- Ley Nacional de Educación Sexual Integral. N° 26.150. *Programa Nacional de Educación Sexual Integral*. Sancionada el 4 de octubre del 2006 y promulgada el 23 de octubre del 2006.
- Martín, O. y Martín, E. M. (2005) *Didáctica de la Educación Sexual*. Madrid. Ed.SB.
- Mezzina, L. y Otras (2008) *Educación Afectivo-sexual para la ESB. Una mirada desde el cono uruguayo bonaerense. Propuestas para el aula*. Buenos Aires: Ed. UM. Universidad de Morón.



GOBIERNO DE LA PROVINCIA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SAN JUAN

10518

RESOLUCIÓN Nº _____ -ME-
SAN JUAN

las identidades culturales y las actividades productivas locales" y sin desconocer su especificidad, se hace necesario transversalizar contenidos de Educación Rural en la formación inicial, en el Campo de la Formación General y de la Práctica Profesional.

Las configuraciones diversas de los contextos rurales implican desde la formación docente pensar en la diversidad de la escuela rural, en sus diferentes niveles; en la diversidad marcada en la organización institucional, en lo pedagógico - didáctico, en lo curricular y en lo normativo.

Ejes de contenido

Espacios rurales y desarrollos rurales. Perspectiva socio-histórica

Caracterización de los espacios rurales desde diversas dimensiones: económica y/ o productiva, institucional, sociocultural, ambiental e interacción entre ellas.

Territorio. Desarrollo territorial. El enfoque del desarrollo territorial y sus elementos fundamentales. Principales lineamientos de acción. Desafíos. Los procesos de distribución de los espacios territoriales.

El concepto de nueva ruralidad. Análisis del desarrollo rural a la luz del concepto de nueva ruralidad. El desarrollo rural y el desarrollo local: enfoques y debates.

Ruralidad. Lo rural y lo urbano; lo rural y lo agrario. Sus relaciones. Lo global y lo local.

El desarrollo rural en la provincia. Indicadores económicos, culturales y sociales.

Redes: interinstitucionales y comunitarias. La relación con las comunidades.

La Institución escolar en el espacio rural

Historia de las escuelas rurales de la localidad; incidencia de las escuelas rurales en el sistema educativo provincial.

Características y condiciones de las escuelas localizadas en el espacio rural.

Categorías de las escuelas rurales de la zona.

La gestión curricular de educación primaria en contextos de ruralidad. Modelos de organización de las escuelas rurales: criterios para su categorización. Dinámica de trabajo, uso de recursos.

La organización del tiempo: jornada escolar y jornada extendida. Calendarios especiales

La organización del espacio: la escuela y el aula plurigrado; los espacios comunes; el uso de los espacios escolares para actividades comunitarias.

La enseñanza en contextos rurales

La organización del currículum en el plurigrado. Selección y secuenciación de contenidos comunes y específicos de cada año/grado. Continuidad y progresión. Niveles de profundización.

El Plurigrado. Estrategias de enseñanza alternativas propias para el multigrado.

El concepto de trayectoria escolar y la particularidad que asume en el contexto rural. La particular relación de los alumnos de escuelas rurales con el trabajo familiar. La alta incidencia de la sobreedad y el ingreso tardío en los contextos rurales.

El maestro rural. Historias de vida. Maestros ejemplares rurales de Latinoamérica: aportes a la pedagogía

historizada implica prestar atención a la construcción de referentes contextuales que configuran la cotidianidad y las articulaciones entre diferentes escalas de contextos¹⁹ para comprender distintos procesos que definen la ruralidad y por lo tanto que atraviesan la escuela.

Si se tiene en cuenta el origen de la escuela rural desde el sistema educativo, esta aparece como la institución articuladora entre el Estado y la sociedad, como instrumento de integración social y política y en esto acompaña al proceso de institucionalización de la provincia y el país.

Al revisar algunos trabajos de investigación sobre la escuela rural²⁰, esta aparece mostrando una relación muy particular con los habitantes de distintas localidades, parajes con la escuela. Desde la perspectiva de ellos representa una expectativa de vida, una proyección de futuro, "la solicitan al Estado para que sus hijos puedan acceder a través de ella a mejores condiciones de vida".

Tan importante fue la necesidad de una escuela que en muchos de los casos el inicio del funcionamiento se produjo en casas de familias hasta que llegó la construcción del edificio propio. Además se muestra como el lugar de encuentro para viabilizar otras demandas sobre necesidades del lugar que tienen que ver con actividades y manifestaciones de esas poblaciones. Ahí la escuela rural se transforma en productora de procesos simbólicos, promotora de procesos culturales, sociales que articulan lo histórico en diferentes momentos.

Recorriendo la provincia donde hay grupos pequeños de pobladores hay una escuela. En otros lugares están como mudo testimonio dando cuenta de la existencia de pobladores que migraron y con ello provocando interrogaciones sobre las transformaciones que han definido la presencia de una escuela y la ausencia de quienes estuvieron ahí.

Buscar romper el aislamiento, mejorar las condiciones de vida han sido intenciones y preocupaciones que han guiado y guían diferentes propósitos políticos de trabajo de organizaciones e instituciones en distintos tiempos en los territorios rurales.

Esta convivencia, las actividades que se han ido desarrollando, han generado otros sentidos sobre la educación en las poblaciones rurales. San Juan mirada como espacio geográfico, en su mayoría está marcada por la ruralidad. Se encuentra población rural en zonas de montañas, valles, serranías, zonas muy aisladas de difícil acceso y otras más cercanas a la capital. Realidades múltiples, dispares y contrastantes, que se dan en el ámbito rural, resultantes del entrecruzamiento de diferentes factores condicionantes y esto se comparte con el resto del país. También se dan cambios en el contexto rural frente a la globalización pudiendo hablar de algunos efectos que urbanizan los comportamientos de los habitantes de la zona rural.

La Ley de Educación Nacional define la Educación Rural como una modalidad del sistema en los distintos niveles de educación, destinada a "garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales". En este sentido, a Ley de Educación de la Provincia (2015) detalla en sus artículos 95 y 96 las características que asume la educación rural y las garantías para dar cumplimiento del derecho social a la educación y escolaridad obligatoria.

Considerando que es el Estado quién debe "garantizar el acceso a los saberes postulados para el conjunto del sistema a través de propuestas pedagógicas flexibles que fortalezcan el vínculo con

¹⁹ Achilli, E. (2000) *Contextos y cotidianidad fragmentada*. Buenos Aires: Cuadernos de Antropología Social. UBA.

²⁰ Trabajos de Investigación sobre Escuelas Rurales del Dpto. Jáchal y Caucete. Vivencias de Maestra Rural en Iglesia, Jáchal, Valle Fértil y Pcia de Bs As.



GOBIERNO DE LA PROVINCIA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SAN JUAN

10518

RESOLUCIÓN Nº _____-ME-
SAN JUAN

- Reconocer los aspectos compartidos y diversos con los que se socializa a la infancia según grupos y contextos, y respetar las formas particulares de conceptualizar, intercambiar y expresarse de los niños y niñas indígenas, como sustento de sus intereses de conocimiento y de su identidad como educandos.
- Contribuir a la recuperación de las experiencias de EIB que se desarrollan localmente y a la conformación de redes entre los institutos superiores de formación docente y los establecimientos escolares con una dinámica de retroalimentación.

Marco conceptual

En las últimas décadas, tal como sucede en el resto de Latinoamérica, Argentina ha visibilizado su carácter multilingüe y pluricultural en relación a los pueblos originarios. En diversos ámbitos del país se constatan procesos de recuperación de la identidad étnica (procesos de "re-etnización"), como el caso de Cuyo, donde cabe reconocer los procesos particulares que se verifican.

Desde el Ministerio de Educación de la Provincia se han relevado 220 escuelas rurales de Educación Primaria. Estas poseen anexo el Nivel Inicial, algunas con salas de A y 5 años las más próximas al Dpto. Capital. En las escuelas más aisladas hay plurisalas. Algunas de estas escuelas cuentan además con Ciclo Básico Secundario con propuestas de itinerancia y otros responden a la propuesta general del resto de la Educación Secundaria. Las escuelas que fueron incluidas en los 80 en proyectos de extensión horaria, ofrecen una propuesta curricular diferenciada en aspectos que abordan actividades relacionadas con lo rural. Algunas muy aisladas están organizadas como escuelas albergues, en su mayoría de Personal Único (escuelas de educación primaria, con régimen especial de permanencia y algunas son secundarias).

Las reivindicaciones educativas de estos pueblos han derivado en que el Estado garantice el derecho constitucional a una educación bilingüe e intercultural, estableciendo fundamentos políticos y legales desde los cuales se legitima el reconocimiento de estos sujetos, en tanto sujetos de derecho. De tal modo, la nueva legislación existente integra de pleno derecho a la EIB como modalidad del sistema educativo y establece que el Estado debe impulsar la investigación sobre la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas, tal que permita el diseño de propuestas curriculares que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias. Para ello se propone que el eje de la formación docente se asiente en las herramientas disciplinarias, pedagógicas y didácticas que permitan el desarrollo de los procesos de aprendizaje en ambientes multiculturales y multilingües. Estos elementos mencionados brindarían concordancia nacional y provincial a las propuestas de formación docente, superando enfoques localistas.

En San Juan se produce la situación social de emergencia de pueblos Huarpes, en el centro y sur de la provincia; en tanto que otros pueblos, los Capayanes y Yacampis, comienzan a aparecer en el

Bibliografía básica

- Alburquerque, Fr. (2005). *Reflexiones sobre el desarrollo económico en la práctica: desarrollo y territorio*. Madrid: CSIC.
- Arzeno, M., Troncoso, C. (2010). *Actividades agrarias, turismo y contradicciones del desarrollo en la Quebrada del Humahuaca, Jujuy*. En Manzanal M., Villarreal F. (organizadores) *El desarrollo y sus lógicas en disputa en territorios del norte argentino*. Buenos Aires: Ediciones Ciccus.
- Barsky, O., Schejtman, A. (2008). *Fundamentos de la necesidad y de la posibilidad de una estrategia nacional de desarrollo rural*. En Barsky, O., Schejtman, A. (comps). *El desarrollo rural en la Argentina: un enfoque territorial*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.. Pp. 21-38.
- Barsky, O., Schejtman, A. (2008). *Objetivos y enfoque de la estrategia*. En Barsky, O., Schejtman, A. (comps). *El desarrollo rural en la Argentina: un enfoque territorial*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. Pp. 38-45.
- Giarracca, N. (compiladora). (2001) *¿Una Nueva Ruralidad en América Latina?* Colección Grupos de Trabajo de Clacso. Grupo de Trabajo Desarrollo Rural. Buenos Aires: Clacso.
- Cragnolino, E. (2004). *Escuela, maestros y familias en el espacio rural tulumbaro*. Revista ETNIA N°46-47. Olavarría: Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- Craviotti, C. (2006). *Nuevos agentes en la producción agropecuaria, ¿nuevos sujetos del desarrollo rural?*. En Neiman, G., Craviotti, C. (comp.) *Entre el campo y la ciudad. Desafíos y estrategias de la pluriactividad en el agro*. Buenos Aires: Ediciones Ciccus. Pp 49-67.
- INTA (2007). *Enfoque de desarrollo territorial: documento de trabajo n° 1*. Programa Nacional de Apoyo al Desarrollo de los Territorios Buenos Aires: Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria
- López, M. P. (2004). *Sociología*. Buenos Aires: Ediciones Aique.
- Pérez, E.C. (2001). *Repensando el desarrollo rural. Hacia una nueva visión de la rural*. En Sili, Marcelo (2005). *La Argentina rural. De la crisis de la modernización agraria a la construcción de un nuevo paradigma de desarrollo de los territorios rurales*. Buenos Aires: Ediciones INTA.
- Terigi, Flavia. (2006) *"Las "otras" primarias y el problema de la enseñanza" en Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Terigi, Flavia (2008). *Detrás está la gente*. OEA. Proyecto Hemisférico "Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar", Seminario Virtual de Formación, Clase 1.
- Zattera, O (2006). *Aulas multigrado*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Zattera, O y Serafini, C. (2012). *La educación en contextos rurales*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Finalidades formativas

- Reconocer la interculturalidad en los contextos de diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a la Argentina y a la región latinoamericana.
- Sustentar teóricamente el bilingüismo y el pluriculturalismo y ofrecer las bases pedagógicas para su tratamiento, en el marco de las políticas lingüísticas y culturales que rigen al país y a la región.
- Generar ámbitos institucionales y colectivos de desarrollo curricular, a fin de incrementar la pertinencia cultural, la relevancia social y la significación del aprendizaje en los niños y niñas indígenas y en los diversos contextos en que se desarrollan los procesos educativos.
- Impulsar la valoración, recuperación, utilización y desarrollo de las lenguas originarias, contribuyendo a los esfuerzos por sistematizarlas y documentarlas.
- Fomentar el conocimiento y la valoración de la realidad multilingüe y multicultural de Argentina, favoreciendo la construcción y desarrollo de relaciones interculturales entre los ciudadanos.



GOBIERNO DE LA PROVINCIA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SAN JUAN

10518

RESOLUCIÓN Nº _____ -ME-
SAN JUAN

La construcción y gestión curricular no se piensa como un proceso destinado a ellos sino con ellos, capaz de recuperar las voces, demandas y saberes de todos esos otros que han sido históricamente desdibujados como sujetos pedagógicos.

Ejes de contenido

Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe

La interculturalidad como fundamento socio-antropológico. La dinámica cultural: los procesos de creación, producción, reproducción y recreación cultural. La complejidad lingüístico-cultural de los contextos locales y regionales y de las sociedades nacionales. La diversidad cultural y los procesos de estratificación social y de hegemonización históricocultural. Las dinámicas de imposición y resistencia cultural y lingüística. La conformación de la identidad como proceso multidimensional y constante en los contextos multiculturales. La crítica conceptual al racismo, la xenofobia y la discriminación en sus múltiples expresiones.

La interculturalidad en el contexto histórico y político.

La presencia indígena en los contextos locales, regionales y nacionales en el presente y en el pasado. Las perspectivas indígenas sobre la historia argentina y la reformulación intercultural de ésta.

Las formas de organización indígena local y supra-local y las expectativas y demandas sobre derechos, con especial énfasis a los derechos educativos;

Los marcos normativos e institucionales -internacionales, nacionales y provinciales- que garantizan su participación en la toma de decisiones; el fundamento jurídico de los Derechos Humanos. L. Constituciones Nacional y provinciales y los Convenios Internacionales suscriptos.

Bilingüismo

El bilingüismo como competencia pragmática. La teoría integral del lenguaje, con enfoque constructivista. Los procesos psicolingüísticos y sociolingüísticos en el aprendizaje y uso de las lenguas. Los procesos de socialización lingüística.

Sujetos

El desarrollo infantil con enfoque socio-genético. La dinámica de la socialización primaria en contextos de diversidad lingüística y cultural. Las modalidades formales y no formales de socialización y su relación con la modalidad institucional escolar. Los procesos colectivos de construcción del sujeto y la singularidad de la categoría de individuo.

La infancia como categoría genérica y la postulación de la existencia de infancias en plural.

Enseñanza

Criterios y técnicas para la planificación del currículo de aula, unidades curriculares y experiencias de aprendizaje con enfoque cooperativo. La recuperación de recursos y expectativas educativas de las comunidades. Proyectos áulicos y extra áulicos en EIB. La integración de conocimientos indígenas y no indígenas. Estrategias y recursos para prevenir el fracaso escolar y la repitencia de los alumnos y alumnas. Fundamentos éticos del desempeño docente en contextos interculturales.

Residencia

norte de la provincia. Un diagnóstico²¹ realizado en el mes de octubre de 2008, en los establecimientos de Educación Primaria de la provincia, denota la emergencia en varias escuelas de educandos que se auto-identifican o son reconocidos como pertenecientes a Pueblos Originarios, los cuales están en proceso de re-construcción de su cultura e identidad. De estos pueblos persisten rasgos culturales como creencias y prácticas que sobreviven, pero no el cuerpo central de su cultura anterior ni su lengua. En la región de Cuyo no hay hablantes del *Allentiac* ni del *Kacan*, por ello en la realidad social de la provincia se plantea la situación de interculturalidad, aunque no de bilingüismo.

Ante tal situación, se presenta la necesidad de resolver la deuda histórica que el sistema educativo argentino tiene en la construcción de una educación democrática e igualitaria. Para ello, la Educación Intercultural constituye una respuesta necesaria a la situación de multiculturalidad, y de relaciones asimétricas históricas, pues da lugar a una educación capaz de reconocer las diferencias en sentido positivo e inclusivo; y de promover la recuperación de la identidad lingüística-cultural de los pueblos originarios. La interculturalidad es un proyecto ético, político y epistemológico a construir por los sujetos y grupos sociales. Requiere el establecimiento de auténticas relaciones dialógicas en los contextos en los cuales los sujetos entran en comunicación; es la escuela el lugar donde debe materializarse ese encuentro.

Es necesario que la interculturalidad no se vea solo como un contenido de la educación sino que, su inclusión en la trama curricular, permita desarrollar un bagaje conceptual, competencias y actitudes tendientes a la conformación de un docente respetuoso de la identidad diferente, capaz de intervenir en contextos de diversidad identificando y resolviendo las problemáticas de enseñanza y aprendizaje que estas implican.

En virtud de lo expuesto y teniendo en cuenta que la Educación Intercultural Bilingüe es una modalidad del sistema educativo en los niveles de educación que "garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida", se plantea la transversalización de los contenidos de la EIB en el Campo de Formación General y el Campo de la Práctica pertenecientes a la estructura curricular de la Formación Docente Inicial²². En el primer campo, los contenidos se han transversalizado en las unidades didácticas: Historia Social Argentina y Latinoamericana; Aportes de Sociología y Antropología a la Educación; Estado, Sociedad y Educación; Didáctica y Curriculum; y Teoría de la Educación. Para el segundo campo aludido, se considera que las prácticas profesionales en contexto de diversidad se establecen como un eje estructurante de la formación, contribuyendo a que los procesos socioeducativos concretos orienten el proceso y que las perspectivas teóricas puedan ser analizadas a la luz de lo que se observa en el terreno; por ello los talleres y el trabajo de campo se instauran como una metodología fundamental. El recorrido debe seguir un proceso de complejidad creciente, estructurado a partir de ejes problematizadores.

²¹ De 289 escuelas que respondieron a la encuesta implementada para el diagnóstico, 49 acusan tener alumnos de pueblos originarios (17 %). De éstas, 24 escuelas manifiestan poseer población originaria no argentina (pueblos originarios de nacionalidad chilena o boliviana); y 25 responden poseer población escolar de pueblos originarios locales. En 22 escuelas los docentes han comenzado a implementar estrategias pedagógicas y/o comunitarias.

²² Las experiencias formativas a organizarse deben enmarcarse en un paradigma constructivista y la conformación de una "comunidad de aprendizaje" que, además de incluir a estudiantes, docentes y directivos, integre las propuestas y experiencias que escuelas de Educación Primaria, llevan adelante en la jurisdicción.



Se trata de un problema complejo que no se circunscribe al campo educativo sino que lo incluye y lo trasciende y tiene que ver con problemas políticos, económicos y sociales más globales.

Según la Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos "Por educación de adultos se entiende al conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos, desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales, o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad. La educación de adultos comprende la educación formal y permanente, la educación no formal y toda la gama de oportunidades de educación informal y ocasional existente en una sociedad educativa multicultural, en la que se reconocen los enfoques teóricos y los basados en la práctica" (UNESCO, 1997).

La Educación de Jóvenes y Adultos se delimitó desde sus orígenes como un espacio compensatorio, remedial, como un camino para los que, por sus condiciones sociales excluyentes, quedaron fuera de la escuela. En la actualidad las propuestas se orientan a dismantelar esta mirada, a superar los estereotipos, los prejuicios, dado que la lectura que se haga de la realidad condiciona las respuestas educativas que se brindan.

Una característica general de los destinatarios de la EPJA es la heterogeneidad que se expresa en las edades, trayectorias educativas, intereses, necesidades, ritmos y matrices de aprendizaje, que complejizan la tarea docente. Se hace necesario reconocer a un "otro" con potencialidades, capacidades, historias, culturas, sueños.

Las acciones de formación deben privilegiar el análisis de la práctica cotidiana con énfasis en la reflexión acerca de la institución educativa y del contexto social, económico, político y cultural. Tomar como punto de partida al joven y adulto, considerados como sujetos activos en la construcción del conocimiento. Con una experiencia de vida y un saber que es imprescindible tener en cuenta inicialmente para los nuevos aprendizajes que se les ofrezcan.

En función de la problemática enunciada y teniendo en cuenta que la titulación de los egresados de los ISFD los habilita para trabajar no solo con niños sino también con jóvenes y adultos. Se hace indispensable en la Formación Docente brindar a los futuros profesores herramientas teórico-prácticas que les permitan actuar con responsabilidad y compromiso social en el ámbito de la educación de jóvenes y adultos. Dichas herramientas les posibilitarán entre otras cuestiones reconocer la heterogeneidad de población escolar que convoca la EPJA, sus demandas legítimas, para traducirlas en propuestas pedagógicas adecuadas y flexibles, susceptibles de ser apropiadas por los destinatarios.

La Formación Docente debe asumir el desafío de construir alternativas educativas capaces de dar respuesta al principio de inclusión educativa, para garantizar la educación como derecho personal y social. La inclusión educativa es un derecho de todos, en este sentido, los principios de igualdad de oportunidades y participación democrática, entre muchos otros, deben conjugarse con el fin de construir una sociedad más justa. Asegurar una educación de calidad con estas características puede contribuir a eliminar algunas de las formas de discriminación.

Práctica integral en escuelas de la modalidad. Es de fundamental importancia la sistematización de las experiencias de los residentes en seminarios y talleres de duración variable. Éstos estarán dirigidos a compartir, presentar y debatir las experiencias, en cuanto a producción de conocimiento sistematizado y de su inclusión en el sistema.

Criterios y técnicas para la planificación del currículo de aula, unidades curriculares y experiencias de aprendizaje con enfoque cooperativo. La recuperación de recursos y expectativas educativas de las comunidades. Proyectos áulicos y extra áulicos en EIB. La integración de conocimientos indígenas y no indígenas. Estrategias y recursos para prevenir el fracaso escolar y la repitencia de los alumnos y alumnas. Fundamentos éticos del desempeño docente en contextos interculturales.

Bibliografía básica

García Castaño, F. J.; Pulido Moyano, R. y Montes del Castillo, A. (1997) La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 13, págs. 223-256. Recuperado de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie13a09.pdf>

Hisse, M. C. (2009) *Educación intercultural bilingüe. Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Williamson, G. (2004) ¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural? *Cuadernos Interculturales*, 2(3). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55200303>

EDUCACIÓN PERMANENTE DE JÓVENES Y ADULTOS

Finalidades formativas

- Propiciar el abordaje crítico de contenidos que recupere las características, problemáticas y demandas educativas específicas de jóvenes y adultos.
- Promover la formación de docentes con conocimientos específicos para desempeñarse en la modalidad de jóvenes y adultos
- Desarrollar la capacidad de diseño, implementación y evaluación de estrategias de intervención adecuadas a las características del joven-adulto, de las instituciones y del contexto social.
- Ampliar el campo de intervención a partir de contar con herramientas prácticas y teóricas que le permitan relacionarse con múltiples sectores sociales, que incluyan los problemas del sujeto de la EPJA relativos al trabajo, salud, la familia, el desarrollo social, entre otros

Marco conceptual

La LEN define la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos como una "modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida".

Tanto en el país como en América Latina, a lo largo de la historia, la expresión constituyó un eufemismo para hacer referencia a la educación, escolar y no escolar, de jóvenes y adultos de sectores populares. "Es la clase social hacia la que se dirigen las ofertas, y el nivel de educación escolar de sus potenciales participantes, lo que ha dado lugar a que sea nombrada como educación de adultos" (Brusilovsky 2006).





GOBIERNO DE LA PROVINCIA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SAN JUAN

10518

RESOLUCIÓN Nº _____ -ME-
SAN JUAN

Identidad de los sujetos, diversidad y complejidad: trayectorias sociales y culturales. Pobreza, exclusión y ciudadanía. Relación entre educación y pobreza en los contextos internacionales, nacionales y locales.

Culturas juveniles, la situación de los adolescentes.

Sujetos en contexto de encierro.

Los aprendizajes en contextos cotidianos. Sus potencialidades para la enseñanza en contextos formales.

La enseñanza en la EPJA

Los procesos de producción, apropiación y circulación del conocimiento. Relaciones entre conocimiento cotidiano, conocimiento científico y conocimiento escolar.

La enseñanza básica de la EPJA, contenidos y encuadres. Las prácticas de enseñanza en la EPJA: consideraciones pedagógicas didácticas. La diversidad de los sujetos. La infantilización de la EPJA. Las rutinas de enseñanza. El trabajo con los saberes de los alumnos. El abordaje de las disciplinas escolares en la EPJA.

Alfabetización inicial, permanente e integral. Enfoques y programas. La noción de analfabetismo y personas alfabetizadas: acceso a la cultura escrita, cultura oral e identidad.

Marco curricular para la EPJA. Articulación de niveles y modalidades. Las estructuras modulares: diseño y construcción de propuestas didácticas innovadoras. La participación de los jóvenes y adultos en la construcción curricular. Nuevas tecnologías, educación a distancia, posibilidades y límites.

Práctica y Residencia

Práctica integral en ámbitos educativos vinculados con la EPJA. Es de fundamental importancia la sistematización de las experiencias de los residentes en seminarios y talleres de duración variable. Estos estarán dirigidos a compartir, presentar y debatir las experiencias, en cuanto a producción de conocimiento sistematizado y su inclusión en el sistema.

Las realidades institucionales de la EPJA en la provincia y la diversidad de propuestas formativas, de educación formal y no formal con modalidad presencial y/o semipresencial.

La cotidianeidad escolar y las prácticas curriculares.

La planificación áulica. La dinámica del plurigrado

Organización de tiempos y espacios, rituales, recursos didácticos específicos.

Diseño, implementación y evaluación de propuestas pedagógico-didácticas en instituciones educativas primarias de jóvenes y adultos.

Bibliografía básica

Ander-Egg, E. (2012) *La educación de adultos como organización para el desarrollo social*. Buenos Aires: San Pablo.

Brusilovsky, S. (2006) *Educación escolar de adultos*. Buenos Aires: Novedades educativas.

Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (2009) *Recomendaciones para la Elaboración de Diseños Curriculares*. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. Argentina.

Reconociendo la especificidad y complejidad de la EPJA se considera pertinente que la Formación Docente Inicial incluya sus contenidos básicos transversalmente, tanto en el campo de la formación general, como en el de la formación específica y en el de la práctica profesional.

El propósito se orienta a que la EPJA no se vea solo como un contenido más de la formación, sino que su inserción en la trama curricular permita desarrollar un bagaje conceptual, competencias y actitudes tendientes a la formación de un docente capaz de intervenir en este ámbito, identificando y resolviendo las problemáticas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje que se le presenten.

Desde esta perspectiva, la construcción curricular se piensa como un proceso capaz de recuperar las voces, demandas y saberes de todos esos sujetos que han sido históricamente desdibujados como sujetos pedagógicos.

Ejes de contenido

Contexto socio-histórico e institucional

La educación de jóvenes y adultos en el contexto internacional, latinoamericano, nacional y local. Situación histórica, actual y perspectivas. La función socio-política de la EPJA: formación para el trabajo, compensatoria, ciudadana, desarrollo social e individual.

Marcos nacionales y provinciales en política educativa. Normativa específica para la modalidad. El impacto de la Ley Federal y de la Ley Nacional de Educación.

Los nuevos escenarios de práctica y reflexión. La intersectorialidad como base para las definiciones de política educativa y de acción para la inclusión de jóvenes y adultos en el sistema educativo.

La educación de adultos y algunas perspectivas teóricas. La educación popular, la educación permanente. La educación de jóvenes y adultos en el sistema formal. El aprendizaje a lo largo de toda la vida. Propuestas y modalidades: presenciales, semipresenciales, a distancia.

Educación y trabajo

Los diferentes tipos de vinculación entre educación y trabajo. Historia y actualidad en el marco de procesos sociales, políticos y económicos, a nivel nacional e internacional, especialmente en Latinoamérica.

Problemáticas relacionadas con el trabajo: desocupación, subocupación, incidencia en la vida cotidiana individual familiar y social. Reconocimientos de saberes generales y profesionales de los sujetos: la construcción de criterios y referencias para la enseñanza.

La globalización de la economía y de las comunicaciones. Situación socioeconómica: impacto en la vida del adulto y del adolescente de sectores populares. Desarrollo económico basado en el desarrollo humano. Desarrollo sustentable o sostenido. Contextos de pobreza urbana y rural.

Exclusión e inclusión.

La formación profesional: competencias y capacidades que demanda la actualidad. Sistemas de acreditación, denominación y clasificación.

Los distintos escenarios de la formación: emprendedores, pymes, juntas vecinales, gremios e instituciones del voluntariado.

Sujetos de la EPJA

Teorías relativas a la génesis del sujeto y al aprendizaje.

El aprendizaje en el adulto. Saberes previos. Teorías iniciales.





* Aprendizajes en contextos informales (Visitas a instituciones culturales, cívicas, tecnológicas, etc.)	08
--	----

* Actividades desarrolladas fuera de la planificación de Cátedra.

Los créditos obtenidos pueden canjearse por la Acreditación una Unidad de Definición Institucional (UDI) -de 64 hs. áulicas- a excepción de los UDI de carácter obligatorio.

Todas las actividades deberán ser certificadas por instituciones debidamente reconocidas a nivel nacional o jurisdiccional. Los Consejos Académicos de los ISFD de aplicación, deberán especificar el procedimiento interno a seguir, en el marco de la normativa jurisdiccional vigente.

9. Correlatividades

El sistema de correlatividades²⁴ tiene por objeto facilitar y organizar los estudios y las dinámicas institucionales. Constituye un sistema flexible de correlatividades que permita a los estudiantes, sujetos jóvenes y adultos, espacios de autonomía que les permitan organizar su trayectoria formativa, de acuerdo con las necesidades e intereses propios.

- Para poder cursar una materia se han previsto dos tipos de correlatividades:
 - En primer lugar, están las unidades curriculares que se necesitan regularizar para poder cursar la materia subsiguiente, y esto se fundamenta en que los contenidos de la primera, son la base necesaria para la sucesiva.
 - En segundo lugar, se encuentran las unidades curriculares que se requieren haber aprobado para cursar la materia subsiguiente, y esto se justifica en la organización lógica de la disciplina, de los contenidos y del Plan de Estudios.
- Para poder rendir algunas materias es necesario haber Aprobado la correlativa anterior.

El Régimen de correlatividades y sus especificaciones está sujeto a la Normativa Jurisdiccional correspondiente al presente Diseño Curricular.

10. Articulaciones y equivalencias del Diseño Curricular

Las equivalencias entre unidades curriculares, de los diversos Campos de Formación, aprobadas en el marco del presente Diseño Curricular, son directas, en orden a la normativa vigente.

²⁴ En el marco de las políticas vigentes, están previstas dos instancias de acceso para los alumnos, en el primero y en el segundo cuatrimestre de cada año de estudio, evitando demoras innecesarias.-

- Finnegan, F. (1994) *La educación de adultos en Argentina. Estado de situación en las jurisdicciones. MERCOSUR*. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación, Dirección Nacional de Cooperación Internacional, OEA.
- Lorenzatti, M. (2007): *Saberes y conocimiento acerca de la cultura escrita: un trabajo con maestros de jóvenes y adultos*. Córdoba: Ferreira Editor
- Rodríguez, L. (1992): La especificidad en la educación de adultos: una perspectiva histórica en Argentina. *Revista Argentina de Educación*, Año X, Nº 18.
- Sirvent, M. T., (2008): *Educación de adultos: Investigación, participación, desafíos y contradicciones*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Torres, R. M., (2003) Aprendizaje a lo largo de toda la vida. Educación de Adultos y Desarrollo. *Revista del Instituto de la Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos (IIZ/DVV)*, Suplemento Nº 60
- UNESCO (2010b) CONFINTEA VI. *Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos. Informe Final*, Belém do Pará: Ediciones UNESCO. Disponible en: <http://www.unesco.org/en/confinteavi>

8. Programa de Actualización Científico-Académica

El Programa de Actualización Científico-Académica²³, brinda la posibilidad a estudiantes de acreditación de su participación en Cursos, Seminarios, Talleres, Congresos, de reconocido rigor académico que se desarrollen en el medio, durante su Formación Inicial docente. A la vez que promueve la participación en la vida institucional y la apropiación de saberes, producciones científicas y tecnológicas que circulan en circuitos extra-únicos facilitando la construcción de su identidad profesional docente como práctica social.

Los estudiantes pueden optar por la acreditación de 64 hs. en el Programa de actualización científico académica. A los efectos de facilitar y sistematizar el proceso de acreditación de esas actividades se propone trabajar con un sistema de créditos según el tipo de actividad realizada por los estudiantes.

En tal sentido, los alumnos deberán acumular un total de 64 créditos mediante la certificación de diferentes actividades a realizar según sus intereses y posibilidades, y de acuerdo a la ponderación que a continuación se detalla:

Actividad	Créditos
Asistencia a jornadas, talleres, seminarios, simposios. Congresos, etc. (Sin evaluación).	08
Asistencia a jornadas, talleres, seminarios, simposios Congresos, etc. (Con evaluación).	10
* Cursos de 15 Hs de duración o más (Sin evaluación)	10
* Cursos de 15 Hs de duración o más (Con evaluación)	15
Presentación de ponencia.	22
Participación como miembro Activo (Coordinador, organizador, colaborador, etc.) en Jornadas, Simposios, Talleres, Cursos,	17
Participación en proyectos de investigación.	35
Participación en proyectos institucionales.	20
*Prácticas pedagógicas áulicas	17
Beca de formación	25
Participación en Consejos Institucionales, centro de estudiantes, cuerpos de delegados, etc.	15
* Elaboración de material pedagógico-didáctico.	10
Participación en proyecto o programa jurisdiccional	15

Corresponde a Disposición N° 033-DES- 12. Anexo I. Programa de Actualización Científico Académica

CORRESPONDE A RESOLUCIÓN N° 10518

Para las equivalencias de las Unidades de Definición Institucional, opcionales para el estudiante, se deben establecerse criterios amplios y flexibles que respeten las trayectorias formativas y el marco institucional de cada ISFD.

Las equivalencias con otros Planes de Estudios de la Formación Docente deben respetar los criterios de flexibilidad y amplitud, teniendo en cuenta:

- Los contenidos abordados,
- El nivel de desarrollo,
- Las Cargas horarias de la/las unidad/es curricular/es.

Equivalencias totales y equivalencias parciales:

Para conceder la **equivalencia total**, la/s unidad/es curricular/es que presenta el estudiante, deben contemplar un mínimo del 75%, tanto en contenido como en carga horaria,

Se prevé la adjudicación de **equivalencias parciales** en los casos que el programa presente al menos un 50% de las variables señaladas en el párrafo anterior. Las exigencias para completar la equivalencia para la acreditación, serán definidas por el profesor a cargo de la unidad curricular en cuestión. A los efectos de la acreditación, el alumno hará los trámites administrativos establecidos por el ISFD y la nota resultará del promedio de la calificación anterior y la asignada a la nueva tarea requerida.

Cuando los contenidos de la unidad curricular no alcancen los porcentajes mencionados anteriormente el estudiante podrá optar por el cursado regular o el examen libre, cuando las condiciones académicas lo permitan.

Se sugiere seguir estos criterios para cualquier trámite de equivalencias que se solicite.

Para otorgar el Título, se exige que el alumno haya cumplimentado al menos el 20% del Plan de estudios en el ISFD, y que pueda haber acreditado por equivalencias de otros ISFD hasta un 80% del Plan de Estudios.

