

Formosa/09



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

Diseños Curriculares Jurisdiccionales

Formación Docente Inicial
PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA





Diseños **C**urriculares
Jurisdiccionales

Formación Docente Inicial
PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

[AUTORIDADES PROVINCIALES]

Gobernador

Dr. Gildo Insfrán

Vicegobernador

Dr. Floro Eleuterio Bogado

Ministra de Cultura y Educación

Lic. Olga Isabel Comello

Subsecretario de Educación

Pedro Acosta Román

Subsecretario de Cultura

Alfredo Jara

Asesora del Ministerio de Cultura y Educación

Lic. Dora del Carmen Aquino

Directora de Planeamiento Educativo

Lic. Miriam del Pilar Chamorro

Directora de Educación Superior

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

Directora de Educación Secundaria

Prof. Sandra Isabel Arrieta

Directora Educación Primaria

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

Directora de Educación Inicial

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

Departamento de Educación Especial

Lic. María de los Angeles Romero

Departamento de Educación Privada

Prof. Adriana Baum

Departamento de Educación Técnica

A/C **Ing. Mario César Urbieta**

Departamento de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

Lic. Lidia Ruchinsky

Coordinación Provincial de Modalidad EIB

Prof. María del Pilar De La Merced

Coordinadora General de la Unidad de Programas y Proyectos Especiales

CC. Alicia Juana Mariño

[DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL] Formación Docente Inicial

Responsable del DCJ

Dirección de Educación Superior

Lic. Dora del Carmen Aquino

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

Lic. Trinidad Romero

Secretaria Académica
Dirección de Educación Superior

Lic. Alba Morán

Secretaria General
Dirección de Educación Superior

Coordinación General

Silvia Alejandra Polo

Especialistas por Áreas

Campo Formación General

Agustín Cardini
Noemí Paredes
Estela Polo
Silvia Polo

Ciencias Sociales

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

Tecnología de la Información y la Comunicación

Paola Alberti

Práctica Profesional

Lilian Tumburús
María Isabel Wellig

Educación Física

Cristina Scheidegger

Lengua y Literatura

Graciela Oviedo
Elba Magdalena Suárez
Soraya Saguier

Matemática

Carlos Arrieta
Graciela Figueredo
Gloria Rodas
Graciela Piloto

Ciencias Naturales

Lorena Nitzlader
Rita Benítez

Educación Artística

Tomás Barijhó
María Inés Villada

Inglés

Silvia Parmigiani
Claudia Wendel

Diseño de Tapa y Diagramación de Interior: Roxana Crosa Palavecino

Colaboración: Cristian Galeano

[DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL]
Formación Docente Inicial

Coordinación General

Silvia Alejandra Polo

PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Marco General

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



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

Ferry, Gilles.



1. Presentación

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

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

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

Se incluyen en el presente documento consideraciones sobre:

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

1.1. Contexto socio-político de la provincia de Formosa

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

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

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

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

¹ INDEC – Censo 2001.-

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

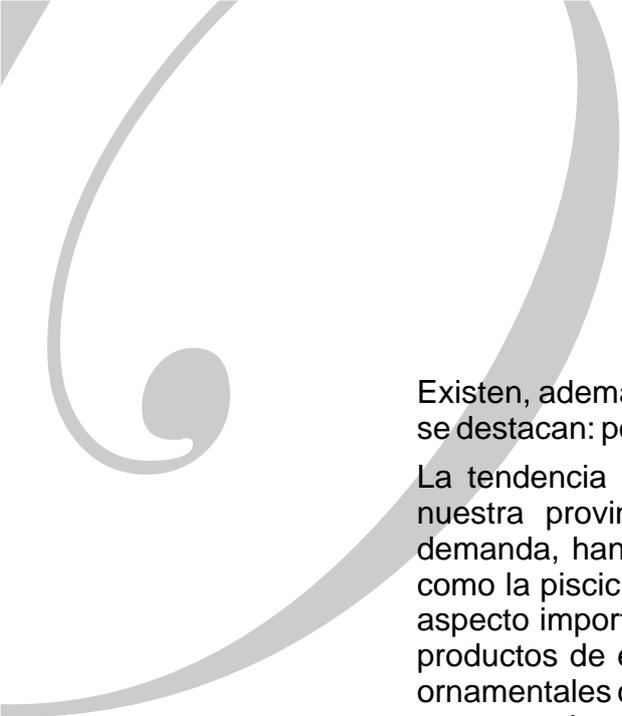
- Comunidades aborígenes de distinta composición étnica-wichi, toba, pilagá-distribuidas en casi todo el territorio provincial.
- Criollos, grupo de pobladores del oeste y centro de la provincia, cuyo origen está relacionado con migraciones provenientes de Salta, Jujuy, Santiago del Estero y Tucumán.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

1.2. Estructura económica socio-productiva

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

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

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



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

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

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

1.3. Marco normativo y formación docente

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

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

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

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

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

El artículo 71, refiriéndose puntualmente a la Formación Docente, establece que la misma “tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as.”

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.4. Lineamientos de Política Educativa para el Nivel Superior

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

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

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

1.5. Políticas Educativas Jurisdiccionales en materia de formación docente

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

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

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

1.6. Formatos institucionales y planeamiento del sistema formador

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

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

organización de centros documentales y laboratorios pedagógicos.

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

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

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

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

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

-La profesionalización y jerarquización docente.

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

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

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

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

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

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

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

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

² Plan Nacional de Formación Docente – INFoD-2007

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

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

En el marco precedente la Dirección de Educación Superior propone:

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

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

1.7. Las Instituciones de Formación

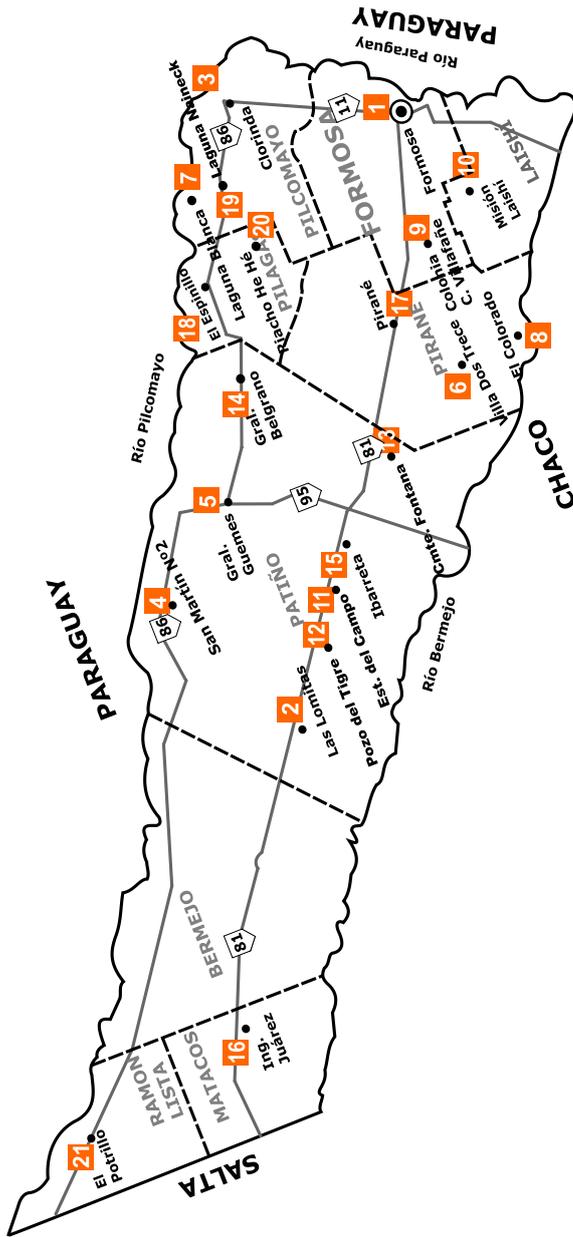
Actualmente la Dirección de Educación Superior cuenta con un total de veintiséis institutos, con la creación de un instituto en el año 2007, en la localidad de el Potrillo, cuya finalidad es la de atender en su mayoría a población de diferentes etnias que habitan esa extensa región del oeste formoseño.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

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



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

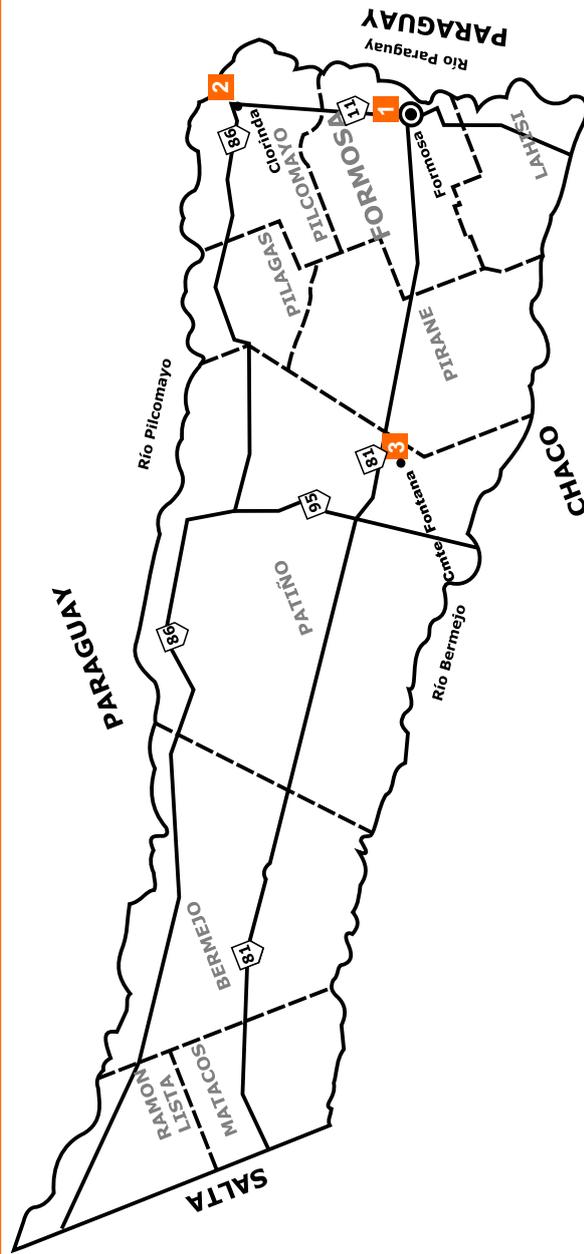
LOCALIZACIÓN GEOGRÁFICA INSTITUTOS SUPERIORES DE FORMACIÓN DOCENTE - GESTIÓN ESTATAL



REFERENCIAS

- | | |
|--|--|
| <p>1 Esc. Normal Superior "Rca. Del Paraguay"- CAPITAL
I.S.F.D. en Educación Física - CAPITAL
I.S.F.D.C. "Félix A. Cabrera" - CAPITAL
I.S.F.D.C. de Nivel Inicial - CAPITAL
I.S.A. "Oscar A. Albertazzi" - CAPITAL
I.S.P.A.F. - CAPITAL</p> <p>2 I.S.F.D.C. y T. "Br. Gral. Juan F. Quiroga" - LAS LOMITAS</p> <p>3 I.S.F.D.C. "Don Cristóbal Aguirre" - CLORINDA</p> <p>4 I.S.F.D.C. y T. "Maestro Laureano Gómez" - SAN MARTÍN Nº2</p> <p>5 I.S.F.D.C. y T. "Maestra María E. González" - GRAL. GÜEMES</p> <p>6 I.S.F.D.C. y T. "Nación Latinoamericana" - VILLA DOS TRECE</p> <p>7 I.S.F.D.C. y T. "Pte. Juan D. Perón" - LAGUNA BLANCA</p> <p>8 I.S.F.D.C.y T. "Rca. Federal de Alemania - EL COLORADO</p> | <p>9 I.S.F.D.C. y T. "Victor Manuel Almenara" - VILLAFañE</p> <p>10 I.S.F.D.C. y T. Anexo "Félix A. Cabrera" - MISION LAISHI</p> <p>11 I.S.F.D.C. y T. Anexo Ibarreta - ESTANISLAO DEL CAMPO</p> <p>12 I.S.F.D.C. y T. Anexo - POZO DEL TIGRE</p> <p>13 I.S.F.D.C. y T. de CMTE. FONTANA</p> <p>14 I.S.F.D.C. y T. de GENERAL BELGRANO</p> <p>15 I.S.F.D.C. y T. de IBARRETA</p> <p>16 I.S.F.D.C. y T. de INGENIERO JUAREZ</p> <p>17 I.S.F.D.C. y T. de PIRANÉ</p> <p>18 I.S.F.D.C. y T. de EL ESPINILLO</p> <p>19 I.S.F.D.C. y T. de LAGUNA NAINECK</p> <p>20 I.S.F.D.C. y T. de RIACHO HE HÉ</p> <p>21 I.S.F.D.C.y T. - EL POTRILLO</p> |
|--|--|

LOCALIZACIÓN GEOGRÁFICA INSTITUTOS SUPERIORES DE FORMACIÓN DOCENTE - GESTIÓN PRIVADA



REFERENCIAS

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

2. Consideraciones acerca del Sujeto y su Contexto

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

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

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

2.1. Conceptualización del sujeto social

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

2.2. El sujeto de aprendizaje

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

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

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

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

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

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

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

2.3. El sujeto de aprendizaje de la Educación Primaria

La infancia como categoría social se convirtió en un objeto emblemático del siglo XX, fijado por los saberes de distintas disciplinas, capturado por dispositivos institucionales, proyectado hacia el futuro por las políticas de Estado y transformado en metáfora de utopías sociales pedagógicas. Esto sólo puede analizarse en la tensión estrecha que se produce entre la intervención adulta y la experiencia del niño, entre lo que se ha denominado la construcción social de la infancia y la historia irrepetible de cada niño, entre las regularidades que marcan el horizonte común que una sociedad construye para la generación infantil en una época y las trayectorias individuales.

Las nuevas formas de la experiencia social, en un contexto de redefinición de las políticas públicas, de las lógicas familiares y de los sistemas educativos, están generando un terreno propicio para el debate acerca de las formas de constitución de los niños como sujetos y como sujetos de la educación, para la construcción de nuevos lenguajes que den cuenta de lo real y de lo desconocido que la experiencia infantil revela para los adultos.

Las infancias se van configurando con nuevos rasgos en sociedades caracterizadas por la incertidumbre frente al futuro, por la caducidad de las representaciones sobre ellas y por las dificultades que se generan al intentar dar forma a un nuevo imaginario sobre la infancia.

La construcción social de la infancia moderna se relaciona no sólo con las transformaciones de la familia sino con la emergencia de la escolaridad. La

obligatoriedad de asistencia a la escuela de los menores de 6 a 14 años, incidió en la constitución de los niños como sujetos, donde comenzaron a interpelarse diferentes discursos, como los de la protección, la represión y la educación.

A partir de allí el niño quedó capturado en buena medida por la escuela; la infancia se convirtió en el punto de partida y en el punto de llegada de la pedagogía.

Las miradas a la infancia han oscilado en diferentes corrientes ideológicas en cuanto a la formación educativa del sujeto y en la intervención que deberían tener dentro de la sociedad. Actualmente la voluntad educativa es que se respete lo que Basil Bernstein llama “derecho al crecimiento”⁷, como posibilidad de experimentar los límites, sean éstos de naturaleza social, intelectual o personal, derecho a la confianza, a la inclusión y a la participación.

⁷BERNSTEIN, Basil. Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural, El Roure, Barcelona, 1.999, Pág. 124.

Educar en la sociedad contemporánea requiere en buena medida volver a considerar al niño como sujeto en crecimiento, como un sujeto que se está constituyendo, que vive, juega, sufre y ama en condiciones más complejas, diversas y en algunos casos desiguales.

La cuestión que se debe profundizar radica en cómo configurar una nueva mirada pedagógica de la infancia frente a estas situaciones que se presentan, para ello, es necesario restituir la cadena histórica entre las generaciones en este contexto de desintegración de lazos sociales y ubicar a la condición humana para potenciar demandas, desafíos y ejercicios de responsabilidad pública.

Se requiere una mirada que vuelva a interrogar los problemas interculturales y sociales de las escuelas a través del tiempo y que recupere la memoria de las mejores experiencias de educación infantil. Pero también una mirada hacia lo contemporáneo, atenta al devenir y a los registros de temporalidad de cada generación, que explore el impacto de las nuevas tecnologías, de los cambios perceptivos, de las formas de construcción de conocimiento, de los procesos de identificación infantiles, de los cambios en la cotidianeidad.

En la constitución del sujeto está en juego, no sólo su posición y su crecimiento, sino también la posición del adulto y los proyectos de una sociedad. Las políticas crean condiciones para que la educación se torne posible a través del vínculo entre un adulto y una generación en crecimiento, en el trabajo del tiempo y del deseo, de transmisión siempre renovada que va formando al sujeto en su devenir constante.

⁸Ley Nº: 26206 Ley de Educación Nacional – Enero 2007 MECyT

Así pues, la educación primaria tiene por finalidad proporcionar una educación integral, básica y común, y para ello es necesario “brindar oportunidades equitativas para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento, la lengua, la comunicación, las ciencias sociales, la matemática, las ciencias naturales y el medio ambiente, las lenguas extranjeras, el arte, la cultura y la educación física para promover la formación corporal y motriz⁸”.

2.4. El sujeto de la formación

⁹Pensar políticamente el trabajo docente implica trascender la neutralidad normativa y construir el espacio de lo común en la escuela...se trata de una producción activa que reconoce y posicional al docente en relación con el hecho educativo en tanto acto de transmisión, de emancipación y de reconocimiento. MINISTERIO DE EDUCACION. INFOD. Área de Desarrollo Curricular. Fundamentos políticos institucionales en materia docente.

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

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

- en proceso de actualización permanente
- con dominio de la ciencia y la tecnología
- que atienda a la inclusión y la igualdad
- que conciba la docencia como acto político⁹
- que tenga en cuenta la diversidad socio-cultural y a los contextos socio históricos en constante cambio
- capaz de recrear en las escuelas situaciones de aprendizaje que vayan más allá de las aulas.

3. Conceptualizaciones acerca de la Profesión Docente

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

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

¹⁰ DAVINI, María Cristina (1995). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Editorial Paidós. BsAs.

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

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

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

¹¹ Ibid

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

¹² TENTI FANFANI, E y GÓMEZ CAMPO, V.: Universidad y profesores. Crisis y alternativas. Miño y Dávila Editores. (1989).

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

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

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

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

¹³ CONTRERAS, Domingo. (1997). La Autonomía del Profesorado. Ed. Morata. Madrid. pág. 32-33-50

Domingo Contreras¹³ en coincidencia con Gimeno Sacristán define el concepto de profesionalidad como “la expresión de la especificidad de la actuación de los profesores en la práctica, es decir el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores ligados a ella, que constituyen lo específico de ser profesor”. Desde esta perspectiva sostiene tres dimensiones como cruciales para la profesionalidad docente: la obligación moral, el compromiso con la comunidad y la competencia profesional.

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

3.1. Conceptualizaciones y desafíos para la Formación Docente Inicial

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹⁴ ACHILLI, Elena Libia (2000). Investigación y Formación Docente. Laborde. Rosario.

3.2. Consideraciones sobre el trabajo de los Formadores de Formadores

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

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

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

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

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

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

3.3. El trabajo docente en distintos contextos de inserción

profesional

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

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

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

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

4. Perfil del Egresado

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

Se pueden distinguir en ellas dos aspectos importantes:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹⁵ INFOD- Área de Desarrollo Curricular. Capacidades para la actividad docente en escuelas de educación primaria. Junio 2008

¹⁶ El listado de capacidades responde a lo consignado en el doc. Lineamientos Curriculares Nacionales de la Formación Docente Inicial. Resolución N° 24/07. Instituto Nacional de Formación Docente. Consejo Federal de Educación. Punto 25.4.

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

5. Hacia una Pedagogía de la Formación

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

De acuerdo con Batallán¹⁷, la identidad de Formadores de Formadores constituye el núcleo para la comprensión del trabajo docente. Se construye alrededor de las valoraciones y significados otorgados por los ámbitos donde se originó la actividad formativa, la historia de la disciplina, las características de su carrera docente, el trabajo regulado por las diversas normativas del Estado y sus resignificaciones en las prácticas concretas, las interpretaciones y vínculos entre los docentes y el contexto social e institucional.

¹⁷ BATALLÁN, Graciela. Docentes de infancia: antropología del trabajo en la escuela primaria. Buenos Aires. Paidós. 2007, p. 177.

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

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

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

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

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

5.1. La práctica como objeto de reflexión y de acción

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.3. Práctica educativa e intervención pedagógica

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

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

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

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

6. Currículo

6.1. Algunas consideraciones sobre el Currículo

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

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

¹⁸ BARBOSA MO-REIRA Antonio Flavio. Didáctica y Currículum: cuestionando fronteras. En revista Propuesta Educativa N° 20. Año 10- Junio de 1999. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Bs.As.

Según Hamilton y Gudmundsdottir(1994)¹⁸ “los orígenes se sitúan en el centro de las renovaciones de las prácticas educativas que se inician en Europa renacentista y se intensifican con la Reforma y la Contra-Reforma a partir de los esfuerzos de católicos y protestantes para consolidar sus programas pedagógicos”.

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

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

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

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

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

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

Los estudios curriculares, a partir de este enfoque interpretativo y crítico inician una búsqueda de equilibrio entre la naturaleza del currículo (como tarea profesional centrada en la institución) y los métodos disciplinares que se utilizaban para estudiarlo. De este modo “la praxis curricular se convertía en fuente privilegiada de conocimiento sobre el currículum desde las posiciones interpretativas; la relación entre investigación y acción, entre saber y hacer, entre sujeto y objeto (...), quedando al descubierto la responsabilidad y compromiso social de la investigación y los investigadores”¹⁹.

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

El debate que se inició con el currículum y la didáctica aún hoy no se agota y continuarán desde el análisis y discusión incluyendo otros conceptos como cultura, sociedad, ya que pensar acerca del currículum implica situarse desde un marco sociopolítico, administrativo y cultural, implica una concepción amplia que incluya tanto el “qué” y el “cómo” enseñar, a partir de la relación escuela-sociedad. “Según Stenhouse²⁰, la problemática permanente del estudio del currículum se fundamenta en la relación existente entre nuestras ideas (teorías) y la práctica curricular.

¹⁹ MORENO OLME-DILLA, Juan Manuel. Didáctica y Currículum. Notas para una genealogía de los estudios curriculares en España.

²⁰ KEMMIS Stephen. El Currículum: mas allá de la teoría de la reproducción. Ediciones Morata. Madrid

7. Organización del Diseño Curricular de la Formación Docente

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

7.1. Campos de formación

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

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

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

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

Ámbito de intervención pedagógica: destinado al diseño de

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

7.2. Criterios para la selección de contenidos.

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

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

7.3. Diseño de la Formación Docente Inicial

Ámbito de definición jurisdiccional

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

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



Formación General	25%,
Práctica Profesional	16%
Formación Específica	59%

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

Ámbito de Definición Institucional

El diseño curricular propone un *sistema de créditos*²¹ dentro de cada unidad curricular. En su definición se incluirán actividades formativas como: conferencias y coloquios, seminarios de intercambio y debate de experiencias, ciclos de artes, congresos, jornadas, talleres, actividades en terreno, búsqueda y análisis de documentos y actividades de estudio independiente. Estas no deben quedar meramente como actividades extraclase, sino como instancias de formación de gran importancia y para consolidar capacidades relacionadas con:

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

7.4. Unidades curriculares

La “*unidad curricular*”²² es definida como “aquellas instancias curriculares que, adoptando distintas modalidades o formatos pedagógicos, forman parte constitutiva del plan, organizan la enseñanza y los distintos contenidos de la formación y deben ser acreditadas por los estudiantes”. Se distribuyen en tres campos de formación y pueden adoptar distintos formatos: materias o asignaturas, seminarios, talleres, trabajos de campo, módulos, entre otros.

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

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

²¹ Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. 2008. P. 27-28.

²² Lineamientos Curriculares Nacionales de la Formación Docente Inicial. Resolución N° 24/07. Instituto Nacional de Formación Docente. Consejo Federal de Educación.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

²³ Régimen Pedagógico de los ISFD Res. 055



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

8. Formación General

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

8.1. Unidades Curriculares del Campo de Formación General²⁴ y Campo de la orientación.

²⁴ Estas unidades curriculares constituyen el *Campo de la Formación General* de los Profesorados de: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Primaria-Orientación Educación Rural, Intercultural Bilingüe-Educación Primaria, Artes Visuales, Música y Educación Física.

PROFESORADO DE EDUCACION PRIMARIA Unidades Curriculares Formación General		
Unidad Curricular	Año	Formato
DIDACTICA GENERAL LECTURA Y ESCRITURA ACADEMICA PEDAGOGIA PSICOLOGIA EDUCACIONAL	1º Año 1º Año 1º Año 1º Año	Disciplina Taller Disciplina Disciplina
TIC I PROBLEMATICA HISTORICA DE LA FILOSOFIA HISTORIA ARGENTINA Y LATINOAMERICANA HISTORIA Y POLITICA DE LA EDUCACION ARGENTINA	2º Año 2º Año 2º Año 2º Año	Taller Disciplina Disciplina Disciplina
SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION FORMACION ETICA Y CIUDADANA EPISTEMOLOGIA PROPUESTA VARIABLE O COMPLEMENTARIA I □	3º Año 3º Año 3º Año 3º Año	Seminario Taller Seminario
INGLES	4º Año	Taller

□ Las instituciones definirán formato

8.1.1. Unidades curriculares: propuesta de contenidos

PRIMER AÑO

Didáctica General **Marco Orientador**

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

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

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

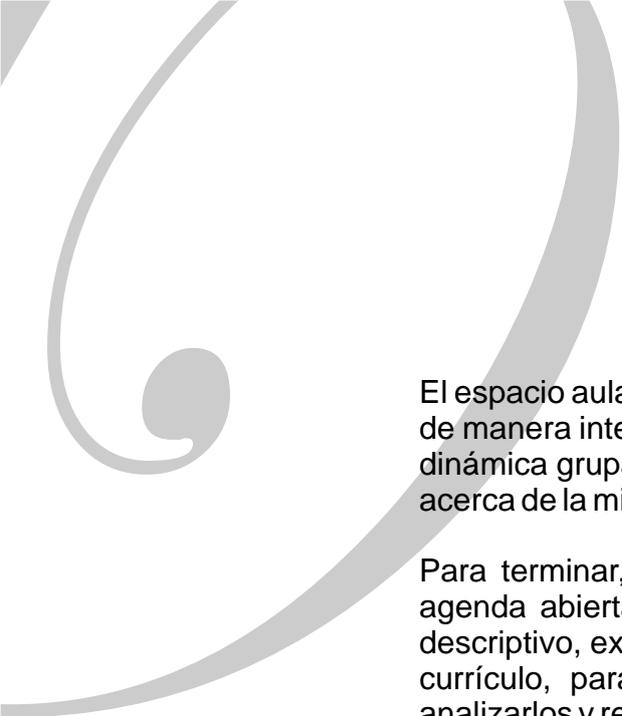
Vista de esta manera la didáctica configura, orienta, direcciona modos de intervención social, pertinentes en el ámbito educativo y justifica la praxis.

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

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

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

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



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

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

Contenidos

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

Lectura y Escritura Académica

Marco Orientador

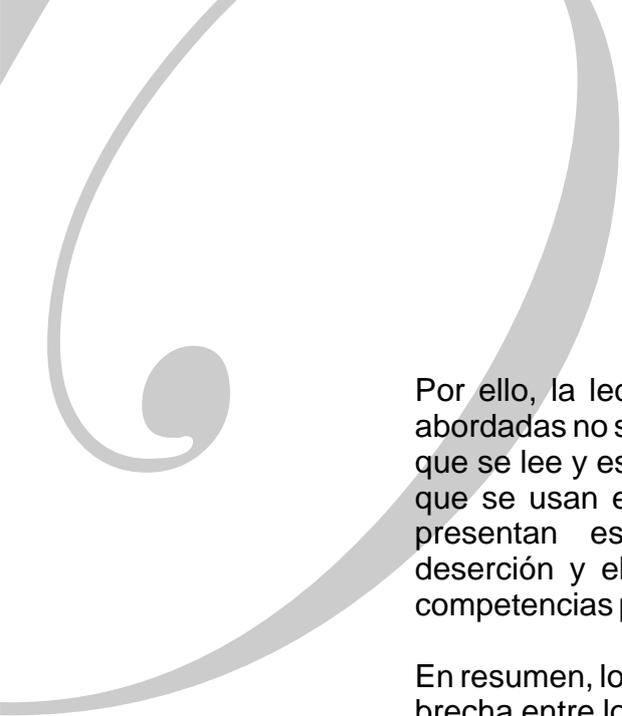
Para ser un alumno competente, esto es, para poder cumplir en tiempo y forma con las exigencias que plantea un plan de estudios de Nivel Superior, existen una serie de competencias, a las que Mastache, A. (2007) denomina *competencias académicas*. Éstas podrían agruparse en aquellas que se hallan relacionadas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

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

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

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

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



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

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

Contenidos

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

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

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

La escritura y su relación con el pensamiento.

Relaciones entre lectura y escritura.

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

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

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

La exposición y la argumentación.

Diferencias entre oralidad y escritura.

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

Estrategias para el desarrollo del vocabulario general y específico.

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

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

La construcción del referente. La presencia de enunciadores múltiples.

Texto y discurso.

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

reformulación de la teoría de los actos del lenguaje.

Géneros, tipos de género y polifonía.

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

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

Relación entre lectura y escritura.

Pedagogía

Marco Orientador

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

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

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

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

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

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

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

Contenidos

Complejidad de la Educación y la Pedagogía.

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



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

Psicología Educativa

Marco Orientador

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

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

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

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

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

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

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

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

algunas aplicaciones al campo de la enseñanza.

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

Contenidos

Encuadre epistemológico de la Psicología.

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

Desarrollo de la inteligencia y lenguaje.

Alcances de la psicología educacional.

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

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

Consideraciones acerca de maduración, crecimiento, desarrollo y aprendizaje.

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

Importancia del proceso de la transferencia de saberes.

El aprendizaje escolar.

Aprendizaje. Concepto. Características.

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

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

Aproximaciones a las teorías psicoeducativas. Sentido y alcance.

Teorías asociacionistas: conductismo: aportes de Watson y seguidores

Estructuralismo: Gestalt y teoría del campo.

Teorías cognitivas. La teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel.

VARIABLES Y FACTORES DEL APRENDIZAJE ESCOLAR. Teoría de la Asimilación.

Bruner.

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

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

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

Tendencias actuales de la psicología educacional..

TIC I **Marco Orientador**

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

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

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

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

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

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

Contenidos

La Sociedad del Conocimiento y la Información

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

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

Hechos significativos que caracterizan la sociedad en red.

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

Los sujetos y los contextos de aprendizaje

Las TIC como rasgo de la cultura y los códigos de comunicación de niños y jóvenes. Ciudadanía digital. La construcción de identidades y la participación mediada por la tecnología. La hipertextualidad y el entrecruzamiento de narrativas en la red.

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

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

Introducción a la Tecnología Informática

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

Software. Sistemas operativos.

Funcionamiento básico del hardware y software.

Software educativos. Definición. Tipos. Clasificación.

Aplicaciones. Multimedia y Educación.

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

Generador de presentaciones. Programas de edición de imágenes.

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

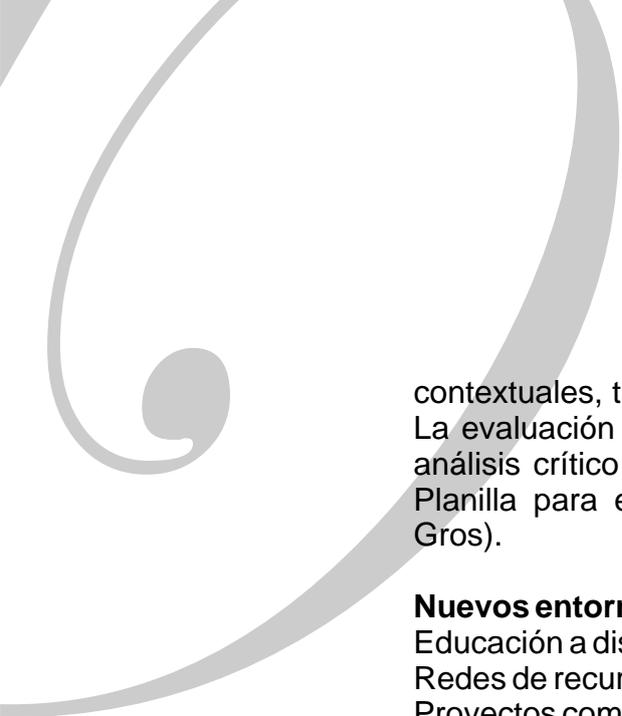
Comunicaciones. Software de comunicaciones. Internet. Servicios.

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

Evaluación en la FD con TIC

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

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



contextuales, tutoriales, documentos explicativos.

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

Nuevos entornos educativos.

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

Redes de recursos.

Proyectos complejos.

Entornos de aprendizaje dinámicos.

Problemática Histórica de la Filosofía

Marco Orientador

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

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

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

Contenidos

Filosofía

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

La realidad y su conocimiento en la filosofía griega antigua.

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

El problema del conocimiento en la filosofía moderna.

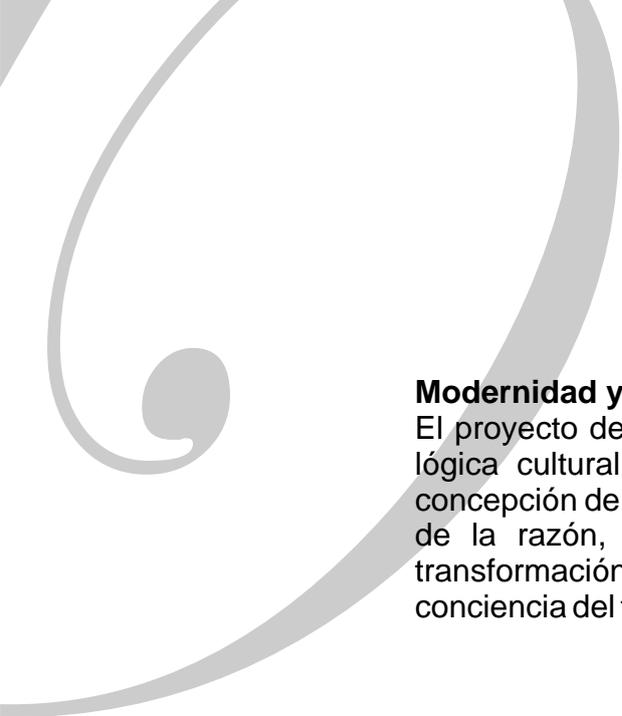
Descartes y el racionalismo. Hume y el empirismo. El idealismo en la filosofía moderna. Kant: el idealismo trascendental.

Ética y filosofía política en los siglos XVIII y XIX.

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

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

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



Modernidad y posmodernidad en los finales del siglo XX.

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

Historia Argentina y Latinoamericana

Marco Orientador

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

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

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

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

Contenidos

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

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

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

La sustitución de importaciones. Dictaduras y democracias

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

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



clases y orden político. Estado y movimiento obrero.

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

Globalización económica y exclusión social. Dictaduras y democracias

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

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

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

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

Historia y Política de la Educación Argentina

Marco Orientador

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

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

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

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

Contenidos

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

El pensamiento pedagógico de la Revolución de Mayo.

La generación del 37 como antecedente del Sistema Educativo Argentino.

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

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

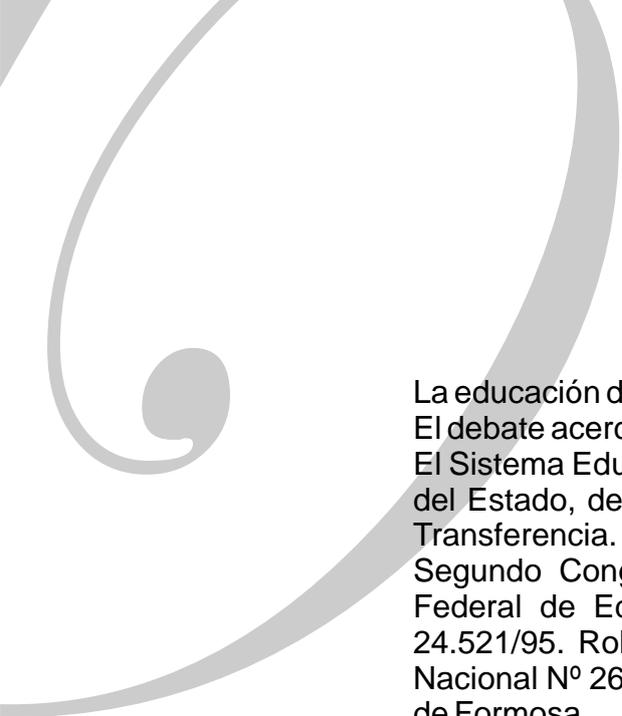
La Reforma Universitaria de 1918.

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

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

El sindicalismo docente argentino.

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



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

TERCER AÑO

Sociología de la Educación **Marco orientador**

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

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

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

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

Contenidos

Breve introducción a los conceptos fundamentales de sociología

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

La educación como organización

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



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

Educación, trabajo y estructura social

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

Sociología de los maestros

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

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

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

Formación Ética y Ciudadana

Marco Orientador

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

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

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

Contenidos

El objeto de la ética

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

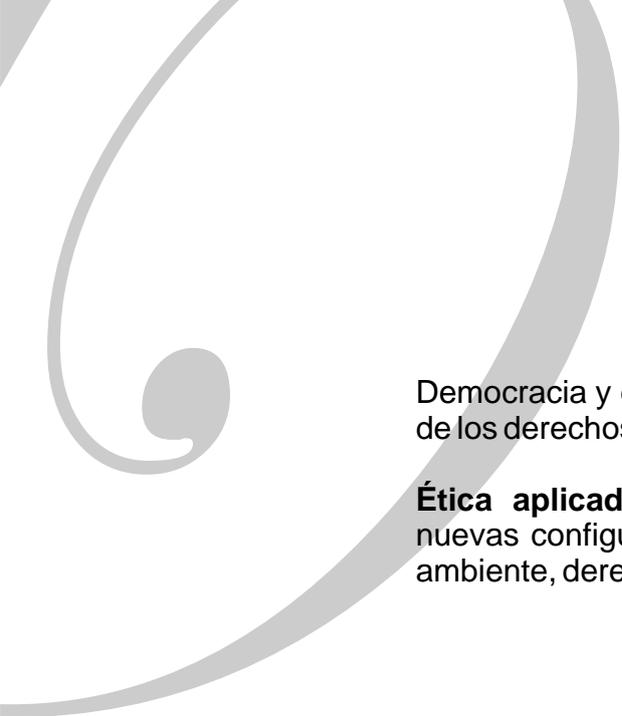
Teorías éticas contemporáneas.

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

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

La obligatoriedad moral.

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



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

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

Epistemología

Marco Orientador

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

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

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

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

Contenidos

La ciencia y las teorías científicas

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

El lenguaje de las ciencias

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

Métodos científicos

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

Ciencia y sociedad

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

Inglés **Marco orientador**

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

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

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

La comunicación no implica solamente la interacción interpersonal, sino también la interacción que se establece con el texto como unidad comunicativa. Como expresara Halliday: “La lingüística (...) se interesa (...) en la descripción de actos del habla y de textos, ya que sólo mediante el estudio completo del lenguaje en uso se enfocan todas las funciones del lenguaje, y por lo tanto, todos los componentes del significado”. Halliday también describe funciones básicas del lenguaje, entre ellas, la función heurística: usar el lenguaje para aprender y descubrir; la función interaccional: usar el lenguaje para crear la interacción con otros; la función representativa: usar el lenguaje para comunicar información.

Los procesos que promuevan y faciliten la comprensión lectora en la lengua inglesa, promoverán, a su vez, el desarrollo de la competencia comunicativa en sus cuatro dimensiones: la competencia lingüística, es decir el conocimiento morfosintáctico y lexical de la lengua; la competencia

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

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

Contenidos

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

Diferencias entre oralidad y escritura.

Nociones básicas de fonética y fonología.

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

**ESTRUCTURA CURRICULAR
PROFESORADO DE EDUCACION PRIMARIA**

9. Estructura Curricular

Año	Campo de la Formación General		Campo de la Formación en la Práctica Profesional		Campo de la Formación Específica		
	1C	2C	ANUAL		1C	2C	
1º año	Didáctica General	128	PRÁCTICA I 64	64	Matemática	128	
	Lectura y Escritura Académica	64			Ciencias Naturales	128	
	Pedagogía	64	Método y Técnicas de Recolección y análisis Instituciones Educativas	64	Ciencias Sociales	128	
	TIC I	32	PRÁCTICA II 64	64	Lengua y Literatura	128	
2º año	Historia Argentina y Latinoamericana	32	Programación de la enseñanza	128	Alfabetización Inicial	64	
	Sociología de la Educación	32	Curriculum y Org. Escolares		64	Didáctica de la Matemática	128
	Formación Ética y Ciudadana	32	PRÁCTICA III 128	128	Didáctica de la Lengua y Literatura	128	
	Propuesta Variable o Complementaria I	32	Coord. de grupos de aprendizaje	Evaluación de aprendizajes	Sujeto de la Educación Primaria	128	
3º año	Inglés	32	PRÁCTICA IV Residencia Pedagógica	192	Problemática Contemporánea de la Educación Primaria	64	
			Sistematización de experiencias		64	Didáctica de las Ciencias Sociales	128
					Didáctica de las Ciencias Naturales	128	
					Necesidades Educativas Especiales	32	
4º año					Estudio de la Realidad Social de Formosa	32	
					Propuesta Variable o Complementaria II	32	
					Área Estético Expresiva: Lengaje Visual	32	
					Área Estético Expresiva: Educación Física	32	
				Educación Sexual Integral	32	448	
						1568 (59%)	
						2688	
						448 (16%)	
						672 (25%)	

Las horas están expresadas en "Horas Reloj"

Las TIC atravesarán el campo de la Formación en la Práctica Profesional

Horas Reloj
 Definición Jurisdiccional

9.1. Distribución de horas reloj por año

Distribución por año de horas presenciales y horas no presenciales (por unidad curricular)

Año	UNIDAD CURRICULAR	REGIMEN	TOTAL HORAS RELOJ	HORAS RELOJ PRESENCIALES	HORAS RELOJ NO PRESENCIALES	HORAS CATEDRAS SEMANALES	
						P	NP
1º año	DIDÁCTICA GENERAL LECTURA Y ESCRITURA ACADEMICA PEDAGOGIA PSICOLOGIA EDUCACIONAL PRACTICA I MATEMATICA CIENCIAS NATURALES CIENCIAS SOCIALES LENGUA Y LITERATURA	ANUAL	4	4	—	6	—
		ANUAL	2	2	—	3	—
		CUATRIMESTRAL	4	2	2	3	3
		CUATRIMESTRAL	4	2	2	3	3
		ANUAL	2	2	—	3	—
		ANUAL	4	2	2	3	3
		ANUAL	4	2	2	3	3
		ANUAL	4	2	2	3	3
		ANUAL	4	2	2	3	3
		ANUAL	4	2	2	3	3
2º año	TIC I PROBLEMATICA HISTORIA DE LA FILOSOFIA HISTORIA ARGENTINA Y LATINOAMERICANA HISTORIA Y POLITICA DE LA EDUCACION ARGENTINA PRACTICA II ALFABETIZACION INICIAL DIDACTICA DE LA MATEMATICA DIDACTICA DE LA LENGUA Y LITERATURA SUJETO DE LA EDUCACION PRIMARIA	CUATRIMESTRAL	2	2	—	3	—
		CUATRIMESTRAL	2	2	—	3	—
		CUATRIMESTRAL	4	2	2	3	3
		ANUAL	2	2	—	3	—
		CUATRIMESTRAL	4	2	2	3	3
		ANUAL	4	2	2	3	3
		ANUAL	4	2	2	3	3
		ANUAL	4	2	2	3	3
		ANUAL	4	2	2	3	3
		ANUAL	4	2	2	3	3
3º año	SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION FORMACION ETICA Y CIUDADANA EPISTEMOLOGIA PROPUESTA VARIABLE O COMPLEMENTARIA I <input type="checkbox"/> PRACTICA III PROBLEMATICA CONTEMPORANEA DE LA EDUCACION PRIMARIA TIC II DIDACTICA DE LAS CIENCIAS NATURALES DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	CUATRIMESTRAL	2	2	—	3	—
		CUATRIMESTRAL	2	2	—	3	—
		CUATRIMESTRAL	4	2	2	3	3
		ANUAL	4	4	—	6	—
		CUATRIMESTRAL	4	2	2	3	3
		CUATRIMESTRAL	4	2	2	3	3
		ANUAL	4	2	2	3	3
		ANUAL	4	2	2	3	3
		ANUAL	4	2	2	3	3
		ANUAL	4	2	2	3	3
4º año	INGLES PRACTICA IV NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ÁREA ESTÉTICO EXPRESIVA: LEGUAJE VISUAL ÁREA ESTÉTICO EXPRESIVA: LEGUAJE MUSICAL PROPUESTA VARIABLE O COMPLEMENTARIA II <input type="checkbox"/> EDUCACION FISICA ESTUDIO DE LA REALIDAD SOCIAL DE FORMOSA EDUCACION SEXUAL INTEGRAL	CUATRIMESTRAL	2	2	—	3	—
		ANUAL	6	6	—	6	3
		CUATRIMESTRAL	2	2	—	3	—
		CUATRIMESTRAL	2	2	—	3	—
		CUATRIMESTRAL	2	2	—	3	—
		CUATRIMESTRAL	2	2	—	3	—
		CUATRIMESTRAL	2	2	—	3	—
		CUATRIMESTRAL	2	2	—	3	—
		CUATRIMESTRAL	2	2	—	3	—
		CUATRIMESTRAL	2	2	—	3	—

 LA INSTITUCIÓN DEFINIRÁ LA MODALIDAD DE CURSADO

Régimen de Correlatividades

9.2. Regimen de correlatividades

AÑO	PARA RENDIR	DEBERÁ TENER APROBADO
1º año	DIDÁCTICA GENERAL LECTURA Y ESCRITURA ACADEMICA PEDAGOGIA PSICOLOGIA EDUCACIONAL PRACTICA I MATEMATICA CIENCIAS NATURALES CIENCIAS SOCIALES LENGUA Y LITERATURA	SIN CORRELATIVIDAD SIN CORRELATIVIDAD SIN CORRELATIVIDAD SIN CORRELATIVIDAD SIN CORRELATIVIDAD SIN CORRELATIVIDAD SIN CORRELATIVIDAD SIN CORRELATIVIDAD SIN CORRELATIVIDAD
2º año	TIC II PROBLEMATICA HISTORIA DE LA FILOSOFIA HISTORIA ARGENTINA Y LATINOAMERICANA HISTORIA Y POLITICA DE LA EDUCACION ARGENTINA PRACTICA II ALFABETIZACION INICIAL DIDACTICA DE LA MATEMATICA DIDACTICA DE LA LENGUA Y LITERATURA SUJETO DE LA EDUCACION PRIMARIA	SIN CORRELATIVIDAD SIN CORRELATIVIDAD SIN CORRELATIVIDAD SIN CORRELATIVIDAD SIN CORRELATIVIDAD SUJETO DE LA EDUCACION PRIMARIA MATEMATICA LENGUA Y LITERATURA PSICOLOGIA EDUCACIONAL
3º año	SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION FORMACION ETICA Y CIUDADANA EPISTEMOLOGIA PROPUESTA VARIABLE O COMPLEMENTARIA I <input type="checkbox"/> PRACTICA III PROBLEMATICA CONTEMPORÁNEA DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA TIC II DIDACTICA DE LAS CIENCIAS NATURALES DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	HISTORIA Y POLITICA DE LA EDUCACION ARGENTINA PROBLEMATICA HISTORIA DE LA FILOSOFIA PROBLEMATICA HISTORIA DE LA FILOSOFIA SIN CORRELATIVIDAD PRACTICA II SUJETO DE LA EDUCACION PRIMARIA TIC I CIENCIAS NATURALES CIENCIAS SOCIALES
4º año	INGLES PRACTICA IV NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ÁREA ESTÉTICO EXPRESIVA: LEGUAJE VISUAL ÁREA ESTÉTICO EXPRESIVA: LEGUAJE MUSICAL PROPUESTA VARIABLE O COMPLEMENTARIA II <input type="checkbox"/> EDUCACIÓN FÍSICA ESTUDIO DE LA REALIDAD SOCIAL DE FORMOSA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL	SIN CORRELATIVIDAD PRACTICA III SUJETO DE LA EDUCACION PRIMARIA SIN CORRELATIVIDAD SIN CORRELATIVIDAD SIN CORRELATIVIDAD SIN CORRELATIVIDAD SIN CORRELATIVIDAD SIN CORRELATIVIDAD

La institución definirá la modalidad de cursado



“C
F *ormación* E *specífica*
C *ampo de la*

10. Campo de la Formación Específica

La Formación Específica se orienta al estudio de la/s disciplina/s específicas para la enseñanza en la especialidad en que se forma, la didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como de las características y necesidades propias de los alumnos a nivel individual y colectivo. Se refiere, por lo tanto, a aquello que es propio, en este caso, del Profesorado de Educación 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 del nivel primario.²⁵

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

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

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

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

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

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

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

Del mismo modo, el tratamiento de los contenidos en la Formación Específica, deberá efectuarse de modo articulado con el Campo de Formación en la Práctica profesional, en una doble vertiente: incluyendo, por un lado, las informaciones que provengan de las indagaciones y observaciones que efectúen los estudiantes y que puedan ser pertinentes para analizar y reflexionar acerca de problemas específicos del área, y, por el otro, efectuando aportes sustantivos para las decisiones didácticas que debe tomar el futuro docente en las instancias de práctica y residencia. Es necesario, entonces propender a la mayor articulación posible entre campos e instancias formativas, desde el propio diseño del currículo.

10.1 Unidades Curriculares del Campo de Formación Específica

PROFESORADO EN EDUCACION PRIMARIA Unidades Curriculares Formación Específica

Unidad Curricular	Año	Formato
MATEMATICA	1º Año	Disciplina
CIENCIAS NATURALES	1º Año	Área
CIENCIAS SOCIALES	1º Año	Área
LENGUA Y LITERATURA	1º Año	Área
ALFABETIZACION INICIAL	2º Año	Disciplina
DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA	2º Año	Disciplina
DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LITERATURA	2º Año	Disciplina
SUJETO DE LA EDUCACION PRIMARIA		Módulo
PROBLEMÁTICA CONTEMPORÁNEA DE LA EDUCACION PRIMARIA	3º Año	Módulo
TIC II	3º Año	Taller
DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS NATURALES	3º Año	Disciplina
DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	3º Año	Disciplina
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	4º Año	Seminario
ÁREA ESTÉTICO EXPRESIVA: LENGUAJE VISUAL	4º Año	Taller
ÁREA ESTÉTICO EXPRESIVA: LENGUAJE MUSICAL	4º Año	Taller
EDUCACION FISICA	4º Año	Taller
EDUCACION SEXUAL INTEGRAL	4º Año	Taller
PROPUESTA VARIABLE O COMPLEMENTARIA II <input type="checkbox"/>	4º Año	-----
ESTUDIO DE LA REALIDAD SOCIAL DE FORMOSA	4º Año	Seminario

Las instituciones definirán formato

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

Se define fundamentalmente en torno a la intervención pedagógica; incluye prescripciones para la acción e integra saberes del campo psico/socio/educativo. Los saberes que los constituyen son de tipo normativo/prescriptivo y retomarán para sus fines los saberes explicativo/descriptivos o contextuales del campo de formación general.

Podemos distinguir las siguientes dimensiones:

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

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

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

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

En la selección de contenidos se han tomado en cuenta los siguientes criterios²⁶:

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

²⁶ Ministerio de Educación – INFoD – Criterios para considerar en la elaboración de los diseños curriculares de acuerdo con la resolución CFE 24/07.

10.1.1. Unidades curriculares: propuesta de contenidos

PRIMER AÑO

Matemática **Marco orientador**

El desarrollo de esta unidad curricular permitirá construir las primeras herramientas básicas que favorecerán la selección e integración de los contenidos que forman parte del currículo de educación primaria.

Se abordarán contenidos referidos a distintos conjuntos numéricos y las propiedades de cada uno de ellos, sistemas de numeración: posicionales, aditivos y mixtos. Se profundizará el análisis de los distintos conjuntos numéricos, su operatoria y las propiedades de cada una de ellas, para ello, se abordarán las distintas representaciones de los números racionales, las equivalencias entre las diferentes expresiones de dichos números, las cuatro operaciones básicas, analizando uso, diferentes estrategias de cálculo para delimitar sus ventajas o dificultades en función de los números involucrados. La aproximación a la idea de número irracional como forma de comprender los límites de uso de los racionales, con ejemplos particulares como pi y raíz de dos.

Respecto al contenido divisibilidad, se incluyen nociones sobre criterios de divisibilidad, múltiplo, divisor, máximo común divisor, mínimo común múltiplo, números primos, congruencia módulo n, sin olvidar el análisis respectivo en lo referente a potenciación y radicación. Además se trabajará con dada una de las operaciones, su uso, diferentes estrategias de cálculo para delimitar sus ventajas o dificultades en función de los números involucrados. Respecto al contenido divisibilidad, se abordarán nociones sobre criterios de divisibilidad, múltiplo, divisor, máximo común divisor, mínimo común múltiplo, números primos, congruencia modulo n.

Los contenidos referentes a los lenguajes gráficos y algebraicos, incluyen un tratamiento como contenido transversal, permitiendo modelizar situaciones en diferentes contextos matemáticos. El concepto de función permite predecir comportamientos y describir matemáticamente procesos, además de dar significado a diferentes expresiones algebraicas e interpretar los parámetros de las mismas, por ejemplo de la función lineal, la proporcionalidad, será abordada en relación con magnitudes del mismo y de distinto tipo.

Desde la Geometría se darán los fundamentos para reconocer, clasificar, construir, justificar y comunicar los contenidos relativos a las nociones espaciales, a las figuras geométricas y sus propiedades y por último, lo

relacionado con las medidas espaciales. El pensamiento geométrico se construye a partir de un proceso que incluye el desarrollo de las prácticas de la medida, va desde las formas intuitivas iniciales de pensamiento, hasta las formas deductivas finales. Se pretende alcanzar un mayor nivel de abstracción, trabajando con variedad de axiomas, concibiendo la geometría como un modelo deductivo formal.

El conocimiento de las propiedades ligadas a las medidas de lados y ángulos para los polígonos convexos y las condiciones de congruencia y semejanza de figuras, las nociones de: área, perímetro, volumen de figuras y cuerpos y las unidades de medida asociadas a estas magnitudes, deberán ser estudiadas tanto en lo que se refiere a las mediciones efectivas como a la producción, uso y análisis de fórmulas.

Con frecuencia tanto en la vida cotidiana como en la vida profesional la tarea de interpretar, seleccionar y organizar información son ineludibles, por lo que se incluyen nociones básicas de estadística descriptiva, como último eje de la unidad curricular, estos contenidos ayudan a la simulación de problemas y a la comprensión del papel del azar en la elección de modelos pertinentes para el tratamiento de cada situación

Contenidos

Número y operaciones

Los Conjuntos Numéricos: N , Z , Q , R . Características principales. Representación en la recta de cada uno de ellos.

Números naturales (N). Problemas que resuelven con este conjunto numérico. Significado nominal, ordinal y cardinal. Orden (igualdad y desigualdad). Sistemas de numeración. Sistemas posicionales. Reglas de escritura y lectura. Concepto de base. Valor relativo. El cero. Sistema posicional decimal. Propiedades. La representación de los números naturales en la recta numérica. cálculo mental. Regularidades.

Operaciones con números naturales (N): suma, resta, multiplicación y división. Significado de las operaciones en distintos contextos de uso. Tipos de problemas que respondan a una misma operación aritmética. Propiedades de cada operación.. Algoritmos; justificación en base al sistema decimal de numeración y a las propiedades de las operaciones.

Divisibilidad; usos. Números primos. Múltiplo común menor. Divisor común mayor. Problemas que involucran estos conceptos. Nociones de congruencia en naturales

Números enteros (Z). valor absoluto. Problemas que se resuelven con este conjunto numérico. Orden.

Operaciones con números enteros: suma resta, multiplicación, división, potenciación, radicación. Propiedades. distintos tipos de problemas que responden a una misma operación aritmética. Los algoritmos y su justificación. cálculo mental.

Números racionales (Q): distintas expresiones de un número racional.

Orden. Equivalencias de números racionales.

Operaciones con números racionales. Suma. Resta. Multiplicación, División potenciación, radicación. Significado de las operaciones en distintos contextos de uso. Propiedades encuadramiento, redondeo, truncamiento, notación científica.

Números reales (R). Números irracionales, Completitud en la recta numérica, representación gráfica. Propiedades.

Razón. Proporción. Proporcionalidad directa e inversa. Problemas. Proporcionalidad entre magnitudes y su relación con la proporcionalidad numérica. Tratamiento de las magnitudes involucradas. Expresiones usuales de la proporcionalidad (porcentaje, interés simple, escala, repartición proporcional, etc.)

Expresiones algebraicas: ecuaciones e inecuaciones. Propiedades

Geometría y Medida

La geometría; su objeto de estudio.

Relaciones espaciales. Sistemas de referencia unidimensional, bidimensional y tridimensional. Geometría euclidiana. Entes geométricos: punto, recta, segmento, semiplano, semirrecta. Axiomas.

Relaciones espaciales de ubicación, orientación, delimitación y desplazamiento. Posiciones relativas de rectas en el plano y en el espacio, y de rectas y planos en el espacio. Sistemas de referencia para la ubicación de puntos en la recta, el plano y el espacio. Coordenadas cartesianas. Coordenadas polares.

Los instrumentos de geometría: sus usos específicos

Ángulos: Concepto, elementos, clasificación.. Relaciones entre ángulos. Ángulos interiores y exteriores de un polígono. Ángulos complementarios, suplementarios. Ángulos determinados por dos rectas oblicuas: opuestos por el vértice y adyacentes. Propiedades. Ángulos entre paralelas cortados por una transversal. Propiedades. Lugar geométrico. Mediatriz de un segmento. Bisectriz de un ángulo. Circunferencia y círculo. Elementos. Angulo central. El número π .

Figuras y cuerpos. Elementos. Propiedades. Clasificaciones. Utilidad de la clasificación, reproducción, descripción, construcción y representación de figuras y cuerpos.

Teorema de Pitágoras; usos. Número de Euler; usos.

Movimientos rígidos. Simetrías. Traslaciones. Rotaciones.

Nociones de congruencia y semejanza. Nociones de proyección y perspectiva.

Transformaciones topológicas, proyectivas, afines y métricas. Comparación de propiedades.

Magnitudes. Medidas de cantidades. Unidades no convencionales y convencionales.

Sistemas de medición. Longitud. Capacidad. Masa. Peso. Tiempo. Amplitud de un ángulo. Área. Volumen. Sistema monetario argentino.

SIMELA. Equivalencias de unidades de medida.
Medición. Estimación aproximación y exactitud. Error de medición.
Instrumentos de medición; precisión.

Lenguaje Gráfico y Algebraico

Traducción del lenguaje coloquial al simbólico y viceversa. Lenguaje algebraico: ecuaciones e inecuaciones en N. Fórmulas.

Funciones. Definición. Formas de representación (tablas, diagramas, formulas, gráficos). Función lineal, cuadrática, racional. Función de Proporcionalidad: directa e inversa.

Probabilidad y estadística

Estadística descriptiva. Método estadístico. Gráficos estadísticos: distintos tipos. Frecuencia absoluta y acumulada. Tablas de frecuencia: distintos tipos. Medidas de tendencia central. Medidas de dispersión. Desvío estándar.

Diagrama de árbol. Número factorial. Permutaciones. Variaciones. Combinatoria. Probabilidad. Concepto. Sucesos. Tipos de sucesos. Probabilidad experimental. Espacio muestral.

Ciencias Naturales

Marco Orientador

El saber cotidiano que la gente utiliza en su relación con los fenómenos naturales y el conocimiento científico, producido en el seno de las comunidades científicas para describir, explicar, predecir y controlar fenómenos naturales y artificiales, poseen cada uno, naturalezas propias, esto es, tienen sus propias epistemologías. (Porlán, en Kaufman 1999).

El conocimiento escolar en ciencias debería, de alguna manera, enlazar estos ámbitos de conocimiento, esto es permitir a los alumnos la construcción de nuevas visiones sobre la realidad natural que, iniciadas con el debate de los conocimientos iniciales, se proyecte al desarrollo de ideas y formas de conocer vinculadas al ámbito de la ciencia. (Rodrigo, M. J., Arnay, J. 1997). Este proceso ineludiblemente implica la consideración de una nueva forma de conocer, diferente a las anteriores, y de aquí la necesidad de analizar la epistemología propia del conocimiento escolar en ciencias naturales.

Tradicionalmente la selección de contenidos del área de Ciencias Naturales no se apoyaba tanto en conceptos y teorías dentro de una ciencia determinada como tampoco en la metodología del trabajo partiendo del análisis, experimentación, descripción, etc., mediante los cuales se genera el conocimiento científico, sino que se elegían contenidos como productos acabados de investigación dentro de una ciencia. Este criterio tradicional 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.

Una concepción moderna de la ciencia requiere reconocer las interrelaciones entre ciencia, tecnología y sociedad. Esta concepción implica que reconocer que la tecnología no tiene sólo un rol utilitario, sino que se encuentra estrechamente ligada a la producción del saber.

En este marco, la selección de contenidos debe contribuir a que los futuros docentes elaboren una concepción de ciencia y elaboren un marco conceptual amplio que integre el aporte de diferentes campos del saber de las Ciencias Naturales, en concordancia con los lineamientos nacionales para la formación docente. Desde este enfoque, se puede decir que la implementación de contenidos y estrategias tendiente a recuperar la Historia y Filosofía de la Ciencia es necesaria para entender la naturaleza de la ciencia, porque permite establecer aproximaciones históricas y filosóficas para conectar el desarrollo del pensamiento individual con el desarrollo de las ideas científicas; es a su vez es facilitadora del aprendizaje de las ciencias, al reflejar la estrecha relación que vincula la ciencia, la tecnología y la sociedad que las genera, al presentarlas como

importantes aspectos de la cultura y por último promueve una mejor comprensión de los conceptos y las metodologías científicas porque permite identificar paralelismos entre conceptos y métodos aplicados en diferentes campos del saber científico, pero con un núcleo común.

Asimismo, al mostrar que los marcos conceptuales que manejan los científicos incluyen ideas “extracientíficas” (religiosas, morales, políticas, metafísicas), la HFC permite debatir acerca de los procesos de producción del conocimiento científico. Esto representa para la enseñanza de las ciencias contar con una dimensión metacognitiva que ayuda a los alumnos a reflexionar sobre sus propios procesos de pensamiento y sobre las dificultades ante el cambio de concepciones.

La incorporación de las dimensiones histórica y filosófica dada por la HFC no debe aumentar los contenidos de los programas de ciencias, ya bastante extensos, sino que debe favorecer la selección de aquellos tópicos en los cuales: a) existan ideas erróneas; b) se presente resistencia al cambio conceptual; c) se indague sobre la naturaleza de la ciencia y del conocimiento; d) se estudie la evolución de teorías. Además, teniendo en cuenta las características sociales- tecnológicas e históricas actuales se hace necesario incorporar alfabetización científicotecnológica como modelo didáctico que genere los espacios para producir un contacto estimulante y enriquecedor entre el alumno y los conocimientos y temas de ciencia y tecnología; y que permitan enseñar contenidos significativos que faciliten la comprensión y el uso de los mismos en la vida cotidiana. De la misma manera, promover con ello un pensamiento crítico frente al conocimiento en general y a la información proveniente del área científico-tecnológica en particular difundidos por los medios de comunicación a fin de discriminar los destinados a servir a fines de beneficios sectoriales de aquellos que constituyen un bien social general.

Asegurar una formación científica en el campo de las Ciencias Naturales y reconocer su historicidad, significa que el futuro docente comprenda a la ciencia como una construcción social y humana. Esta nueva mirada y la necesidad de Alfabetizar Científica y Tecnológicamente al estudiante, persigue tres fines: autonomía en su desempeño; posibilidad de comunicación con los demás, dialogar con lo común. En este contexto, la Ciencias Naturales en la escuela cumple el rol de consolidar, fortalecer y reproducir las concepciones dominantes que esa sociedad ha construido acerca de las relaciones entre Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente.

Contenidos

Materia y Energía

Materia y material. La estructura y propiedades de la materia. Eventos históricos: De las concepciones atomistas a la Teoría atómica. Estados

de la materia y sus cambios: energía en juego. Sustancias. Simples y compuestas.

Los sistemas materiales: sistemas homogéneos y heterogéneos; sus fases y componentes. Diferenciar entre mezclas, suspensiones, dispersiones y soluciones. Técnicas de separación de los componentes de los sistemas materiales. Disoluciones acuosas. Solute y disolvente
Propiedades del agua: polaridad de la molécula, cohesión, adhesión, solubilidad y tensión superficial.

La energía y sus propiedades: transformación, conservación y transferencia. Fuentes y formas de energía. Trabajo. Potencia. Aspectos históricos y epistemológicos que condujeron a la formulación del Principio de Conservación de la Materia y de la Energía. Energía.. Principios de conservación de la energía

Calor y temperatura. Las Leyes de la Termodinámicas. Entropía.
Reacciones químicas en general: combustión, oxidación y reducción. Química ambiental. La atmósfera terrestre. Procesos químicos en el ambiente. La lluvia acida. Capa de ozono. El efecto invernadero. El smog. Relación entre la composición de la atmósfera y los procesos biológicos. Ciclos biogeoquímicos. Conservación y preservación del medio ambiente. Radioactividad. Elementos radioactivos. Características y aplicaciones.

Los fenómenos ondulatorios: luz y sonido, su propagación, reflexión y refracción. la historia de la ciencia sobre la luz y su naturaleza (corpúscular, ondulatoria, dualidad onda partícula). Descomposición de la luz, los espectros y sus aplicaciones tecnológicas.

Fuerza y Movimiento

Rapidez y velocidad y sus representaciones Matemáticas. vectores y magnitud vectorial. aceleración. La evolución histórica desde las concepciones aristotélicas predominantes hasta el siglo XVII y física newtoniana. Leyes de Movimiento (de Newton) inercia y masa. Fuerza y de acción a distancia. Ley de la Gravitación Universal. Caída libre de los cuerpos. Peso y masa. Estados de equilibrio: reposo y movimiento. Fuerzas. El peso en fluídos, peso específico y empuje. Flotación de los cuerpos. Principio de Arquímedes.

Fenómenos gravitatorios, magnéticos y eléctricos. Polaridad y la noción de carga eléctrica. campos magnéticos y fenómenos electrostáticos.. Camino histórico que lleva de la Teoría Atómica a la Teoría de la Relatividad.

Niveles de Organización de la Materia

Organización de la materia

Nivel subatómico (partículas subatómicas: quarks, neutrinos, electrones, protones, neutrones), nivel atómico (elementos atómicos) Elementos

químicos y sus propiedades. La historia de la clasificación de los elementos. La tabla periódica propuesta por Mendeleiev y actual. Nivel molecular (moléculas). Propiedades de las sustancias y de los compuestos químicos. cristales y minerales; biomoléculas (hidratos de carbono, lípidos, aminoácidos, proteínas y ácidos nucleicos). Teorías del Origen de la Vida, Oparin y Haldane. Interpretaciones culturales del origen de la vida.

Organización de la vida

Niveles subcelular y celular. Teoría del Origen Endosimbiótico células procarióticas y eucarióticas. Semejanzas y diferencias. Origen de la teoría celular. La célula, su estructura y sus funciones.

Características y clasificación de los seres vivos. Reinos: monera, protistas, hongos, plantas y animales: características generales, grupos representativos y nociones de morfofisiología. Los virus como organismos fronterizos en la clasificación de seres vivos y no vivos.

Nivel Tisular: los tejidos animales y vegetales. Características y función.

El enfoque sistémico. Los componentes de un sistema. Sistemas abiertos y cerrados. Interacciones con el medio.

Nivel orgánico y Sistemas de órganos: anatomía y la fisiología de organismo humano desde el enfoque sistémico. Salud y enfermedad: nociones generales. Intercambios y flujos de materiales, energía e información en los sistemas estudiados.

Organización de la ecósfera

Nivel de poblaciones, comunidades, ecosistemas: características y propiedades emergentes (enfoque holístico) Las relaciones tróficas: cadenas y redes tróficas. Las relaciones entre los organismos (intra e interespecíficas) y las relaciones con el entorno abiótico (tropismos y taxismos). Hábitat, nicho y sucesión ecológica.

Evolución biológica: el origen y la extinción de las especies. Adaptación de los seres vivos y su ambiente. Mecanismos evolutivos. Teorías pre-evolucionista y evolucionistas. Teoría sintética o neodarwinista.

Nivel ecosférico: los subsistemas: atmósfera, hidrosfera, geósfera y biosfera.

Las interacciones entre estos subsistemas: ciclos biogeoquímicos: ciclo del carbono, ciclo del agua (fenómenos meteorológicos). Radiación solar y las acciones gravitatorias. Los medios fluidos (el agua y el aire) como soportes materiales de estos ciclos naturales.

Espacio y Tiempo

Historia de las concepciones cosmológicas aparecidas en la cultura occidental: desde el geocentrismo, pasando por el heliocentrismo, hasta las actuales como la del universo en expansión (*Big Bang*). Revoluciones Científicas de los siglos XVI y XVII y ciencia moderna.



Escalas temporales, dataciones geológicas absolutas y las cronologías cosmológicas actuales.

Estructura y organización en galaxias, sistemas solares, estrellas, planetas, cometas, meteoros y meteoritos. Movimientos galácticos. Movimientos de rotación y traslación de la Tierra y la Luna y sus consecuencias (día-noche, estaciones, mareas, circulación atmosférica, etc.).

La edad de la Tierra y las eras geológicas. Dinámica interna de la Tierra: Historia y origen de las teorías del movimiento de la corteza terrestre: Deriva continental y Teoría de Tectónica de Placas. Fenómenos naturales: vulcanismo, terremotos, maremotos, fallas tectónicas, orogenia. Dinámica externa: erosión, transporte y sedimentación de materiales que modelan la superficie de la tierra. Agentes intervinientes. Aspectos biogeográficos y evolutivos.

Ciencias Sociales

Marco orientador

Los cambios producidos en todas las esferas de la realidad social en los últimos años, provocaron la emergencia de múltiples problemáticas sociales que deben ser leídas, analizadas, explicadas y comprendidas a partir de enfoques apropiados, donde la combinación de escalas y perspectivas constituyen los procedimientos adecuados para abordarlos como fenómenos complejos.

La comprensión clara de esos fenómenos sociales ha de ser uno de los objetivos primordiales de la educación, más aún si se quiere contribuir con la formación de personas libres, autónomas y críticas. Por lo tanto es imperioso entender y comprender en los distintos aspectos, la sociedad en la que se vive, como así también el rol que las personas cumplen en ella.

La Formación Inicial de los docentes de Educación Primaria deberá orientarse a encontrar en las Ciencias Sociales, centrada en la Historia y la Geografía, una forma de conocimiento que le permita comprender el mundo actual y comprometerse para transformarlo a partir de la construcción de sociedades basadas en el derecho y la ciudadanía plena, comprometido con su medio ambiente y defensor de su identidad socio – histórico – cultural.

Ello será posible con el cuestionamiento, la ampliación y profundización del conocimiento acerca de la diversidad social del pasado y del presente, que le permita reconocerse como sujeto social con posibilidad de construir realidades políticas, sociales, económicas y culturales teniendo como marco el reconocimiento y respeto por las múltiples y diversas identidades.

Considerando que las sociedades viven en un tiempo y espacio determinado, y que en ese tiempo y espacio los hombres van construyendo esa sociedad, las dos ciencias básicas para la interpretación de esas dimensiones son la Historia y la Geografía, que utilizan a las demás ciencias del área como auxiliares para lograr una interpretación más acabada de la complejidad de los procesos sociales, pero respetando la epistemología de las dos ciencias vertebrales.

Para lograr esto, se partirá de un enfoque pluridisciplinario²⁷ de las Ciencias Sociales, donde la Geografía y la Historia resuelven una problemática partiendo cada una de ellas desde su propio ámbito, manteniendo su independencia y su carácter de científicidad propia.

Será necesario, entonces, que los futuros docentes se apropien de las distintas concepciones epistemológicas de las dos disciplinas centrales para asumir una postura crítica y coherente de las opciones teóricas y las

²⁷ Esto significa que las disciplinas que componen el campo de las Ciencias Sociales colaboran en la resolución de un problema, pero cada una desde su propio ámbito, manteniendo su independencia y su carácter de científicidad propio. Continúan como dominios de conocimientos bien delimitados, con objetos propios. Giacobbe, Mirta (1997): "Enseñar y aprender Ciencias Sociales" – Homo Sapiens Ediciones.

pongan en práctica con rigor lógico y sistemático.

Desde esta perspectiva, la enseñanza de las Ciencias Sociales debe contribuir a la construcción de algunos conceptos básicos que permitan interpretar la realidad social desde una postura crítica y reflexiva y, a la vez, propiciar la apropiación de las actitudes científicas necesarias para un conocimiento que supere el que provee el sentido común.

Contenidos

Aspectos epistemológicos

La conformación del objeto de la Historia: El tiempo personal, tiempo físico, tiempo social y tiempo histórico. Nociones que componen el tiempo histórico: .Cambios y duración. Tiempo y cronología: La periodización a partir de una cronología determinada: polémica historiográfica entre escuelas e historiadores. Herramientas de representación del tiempo histórico (líneas de tiempo, ejes, cronológicos, mapas temporales). El carácter social del conocimiento histórico. Historia social como historia de hechos sociales. El sujeto de la historia. Acción y estructura El problema del cambio social: conflictos, crisis, revoluciones. La multicausalidad, la controversialidad, la neutralidad y objetividad en la historia. El retorno de la narrativa. Teoría crítica e historia social de la cultura. El poder de la teoría y la explicación histórica.

El carácter social del conocimiento geográfico. Corrientes de pensamiento en Geografía (en particular el Positivismo, el Posibilismo y la Geografía Radical, dadas sus influencias en el Sistema educativo). Geografía renovada y crítica. Relación naturaleza y Sociedad. Actores sociales, procesos y escalas. Desarrollo de nociones espaciales: los mapas cognitivos. Discusiones en torno a los conceptos de región, espacio social, territorio, ambiente y lugar, y sus alcances. Nominación, descripción, localización versus complejidad, multicausalidad y aproximaciones cualitativas al conocimiento. Los estudios de caso.

Historia, Geografía y Ciencias Sociales

Debates actuales en la construcción de teoría social.

Aspectos Disciplinarios

La Historia Argentina desde una Historia de América Latina y en el contexto del proceso de construcción de un orden social mundial.

La conformación histórica de un orden social mundial²⁸

El «largo siglo XIX» (1789-1914): las transformaciones del capitalismo y sus implicancias en América y Europa.

La era de la revolución (1789-1848): La revolución industrial. La revolución francesa: el triunfo de la sociedad burguesa y de la industria capitalista.

²⁸ Para la elaboración de estos aspectos se ha tomado como referencia la periodización propuesta por Eric Hobsbawm en sus obras referidas a los dos últimos siglos de la historia contemporánea, consideradas a su vez en las "Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares" elaboradas por el I.N.Fo.D.

Sus consecuencias.

La era del capital (1848-1875): 1848, la revolución social general: el retroceso de la revolución política y el avance de la revolución industrial. Ascenso del capitalismo industrial y de las ideas y creencias que lo legitiman: razonamiento, ciencia, progreso y liberalismo: su influencia en Latinoamérica. Surgimiento de nuevas fuerzas sociales en Europa.

La era del imperio (1875-1914). Formación y apogeo de los imperios coloniales. Nacimiento de la «era posliberal» y de los movimientos socialistas y revolucionarios de los trabajadores. Las contradicciones del progreso.

El «corto Siglo XX (desde 1914): La crisis del 30 y sus alternativas en el orden social mundial. La Segunda Guerra Mundial, (1943 – 1955). La Guerra Fría. EEUU y América Latina; (1955 -1962) EEUU y América Latina. La Alianza para el Progreso (1963 – 1969) Del Estado de Bienestar a la crisis de 1968; (1969 – 1972) EEUU en el orden social mundial: Vietnam; (1973 – 1975) La crisis del petróleo y sus alternativas; (1975 – 1983) El neoliberalismo: el tacherismo. La revolución iraní (1983 – 1991). Entre el neoliberalismo y la caída del muro (1991 – 2001). El mundo unipolar. La Guerra de Irak.

América antes de ser América

Diferentes tipos de formas históricas de organización política y social existentes en el territorio latinoamericano, argentino y específicamente el Noreste: Principales características de su organización social, económica y política y sus formas de interpretar el mundo.

La invención de América. Conquista y colonización

Proceso de conquista y colonización de los imperios azteca e inca: principales características económicas, políticas y sociales del nuevo orden colonial en Hispanoamérica. Causas y significados de la conquista y colonización de América.

Revoluciones e independencia en América: la ruptura del orden colonial y las luchas por consolidar un nuevo orden

El cambio social en América Latina. Proceso de crisis y ruptura del orden colonial: Los intentos fallidos de reforma y las acciones revolucionarias que concluyen con la independencia de los países latinoamericanos. Las dificultades de la conformación de un nuevo orden social en las sociedades independientes: las luchas entre grupos con intereses divergentes.

El nuevo orden en América Latina: exclusión política y dependencia económica

Características del **nuevo orden económico**, político y social construido en Latinoamérica. Características centrales de la modernidad (economía capitalista, estados nacionales y liberalismo político). La Modernidad en

Latinoamérica: el capitalismo dependiente y la forma oligárquica de ejercicio de la dominación política. El caso argentino.

La conflictiva construcción de sociedades democráticas en América latina.

Democracia y ciudadanía, versus Dictaduras y autoritarismos como formas de organización social. El proceso histórico de construcción de la ciudadanía: reformismos y revoluciones sociales (México, Bolivia y Cuba). Las formas de la negación de la democracia: golpes de estado, gobiernos autoritarios y dictaduras, en diferentes países. Retornos de las formas democráticas de gobierno.

Geografías, sus procesos y manifestaciones: los lugares en que transcurre la vida cotidiana, en la Argentina, en América Latina y en el mundo

Las problemáticas ambientales

Las diferentes definiciones de “ambiente” y los múltiples discursos en torno a las problemáticas ambientales, con énfasis en el abordaje social.

La naturaleza reconstruida por las sociedades para instalarse y producir. La relatividad del concepto de “recurso natural”. La apropiación desigual de los recursos, el deterioro ambiental, las racionalidades tecnológicas y económicas en la producción). Concepciones neomalthusianas y neomarxistas en torno a la relación recursos. La utopía del desarrollo sustentable. Los riesgos naturales y desastres “naturales”: y la vulnerabilidad social, económica, política.

La globalización y el mundo “en red”

La complejidad política, económica, social, cultural y territorial de la globalización y la fragmentación. La globalización como momento del capitalismo, sus manifestaciones y su construcción desde los lugares de comando y los lugares comandados. Las políticas neoliberales y la articulación de sectores del territorio y de la sociedad argentinos y latinoamericanos al mundo global, junto a la polarización social, la segregación espacial y la persistencia de formas precapitalistas y tradicionales de producción. Las decisiones, los capitales, las comunicaciones y el transporte como organizadores de redes jerárquicas y de “tierras incógnitas”. El costo social del crecimiento del poder de las empresas a expensas de las políticas de los estados: los desocupados, los pobres, los indigentes, las élites en el mundo del conocimiento tecnológico- científico – organizacional.

La urbanización acelerada en las sociedades actuales.

Algunos contenidos sugeridos:

Diferentes modos de concebir la creciente expansión de lo urbano sobre lo rural. Los procesos diferenciales de crecimiento de las ciudades en países

ricos y pobres, el lugar de las posibilidades laborales y de los transportes y las comunicaciones en la conformación de grandes conjuntos urbanos. Movilidad y accesibilidad. Las ciudades actuales como espacios fragmentados y articulados. Las condiciones de trabajo y de vida de diferentes grupos sociales urbanos. Estudio de casos interesantes: el Área Metropolitana de Buenos Aires, o de Rosario o de Córdoba. El crecimiento de las ciudades intermedias, los pueblos que desaparecen.

Los estados y los territorios

Algunos contenidos sugeridos: la construcción histórica de los estados, algunos procesos recientes. Los estados y la conformación de bloques regionales con fines económicos o múltiples. Las organizaciones intergubernamentales, el alcance de sus debates, decisiones y acciones. Los conflictos entre estados en la actualidad. Los niveles del estado en Argentina: nacional, provincial y municipal. Sus atribuciones y ámbitos de decisión y actuación. Consensos y conflictos entre niveles de estado (por ejemplo, por la coparticipación, por posturas encontradas frente a un conflicto de nivel provincial o de nivel nacional). Los gobiernos locales, los proyectos, la atención de los ciudadanos, el procesamiento de los problemas locales. La búsqueda de inversores y la competitividad territorial

Cambios y permanencias en los espacios rurales

Los mercados de la producción rural.

a) El mercado mundial de commodities y materias primas: productores y consumidores. Los procesos de cambio tecnológico y organizacional (en las producciones rurales) ligado(a)s a los mercados mundiales. El incremento de la producción y transporte de los commodities y materias primas. La concentración en la tenencia de la tierra. Los agentes involucrados: las grandes empresas biotecnológicas, exportadoras importadoras, industrializadoras, productoras en el sector primario de la economía, los estados nacionales.

b) Las producciones tradicionales con mercados restringidos). Principales problemáticas frente a la competitividad y la eficiencia. El abandono de las producciones primarias tradicionales y su sustitución por las mismas u otras capital intensivas.

c) La crisis de los productores de subsistencia. Los movimientos sociales rurales.

Los migrantes en un mundo global de “puertas cerradas”

Diferentes enfoques para estudiar las migraciones: las causas estructurales y las motivaciones subjetivas y de grupo. Las corrientes migratorias en el mundo actual y los límites al movimiento de las personas. La búsqueda de mejores condiciones de vida y los lugares laborales, sociales de los migrantes y sus culturas. Alteridad, respeto y discriminación. Las cadenas migratorias y las relaciones horizontales y



verticales en ellas. Las migraciones en la Argentina en diferentes momentos.

Lengua y Literatura

Marco Orientador

Tradicionalmente la enseñanza de la Lengua y la Literatura en la formación de futuros docentes se vio marcada por una mirada didáctica excesiva sobre el objeto de estudio perdiendo de algún modo la formación disciplinar básica. Intentar conciliar saberes disciplinares con saberes profesionales permitiría al futuro egresado posicionarse de manera más firme ante desarrollos curriculares propios de cada nivel o ciclo de enseñanza. Lo que de algún modo le permitirá la llave de ingreso al mundo del conocimiento.

Formar docentes capaces de dar cuenta de sus prácticas pedagógicas con fundamentos propios de las Ciencias del Lenguaje contribuiría en una perspectiva estrictamente profesional a entender que enseñar lengua va más allá de saber leer, escribir y hablar como formas automáticas de la comunicación.

De esta manera, conocer los procesos cognitivos y lingüísticos que marcan el desarrollo de la adquisición del lenguaje en la primera infancia, poner en práctica marcos conceptuales y metodológicos para el aprendizaje y la apropiación de bienes culturales a través de la lectura y la escritura, propiciar intercambios orales altamente contextualizados en la vida escolar y social inmediata ya no serían prácticas mecánicas que dejaban a los/as estudiantes librados a procesos de maduración sin una intervención docente eficaz.

Vastos son los saberes que la educación sistemática debe garantizar a los alumnos y las alumnas, pero no por su extensión deben perder calidad o en su defecto desfavorecer el desarrollo de procesos del pensamiento a través del desarrollo del lenguaje por lo que requiere de un docente capaz de dar cuenta de sus propuestas didácticas con sustento disciplinar y estrategias apropiadas para el nivel psicoevolutivo de los alumnos y alumnas. Por otra parte, el futuro docente debe construirse como sujeto lector a partir del conocimiento, la lectura e invención. Para ello es vital que como adulto proyecte sus lecturas a partir de un corpus amplio de obras de la literatura. Sólo un docente que ha leído mucho y variado encontrará sentido a esta práctica. Montes afirma que una de las intervenciones más importantes del maestro es la estimulación del enigma por leer y la confianza en el lector.

La intención de estos lineamientos es trabajar en torno de la formación docente como emergente problematizador instalado en un paradigma predominante que requiere de un docente reflexivo, crítico y capaz de ejercer su rol en torno del conocimiento y cuyo propósito es formar futuros formadores.

Contenidos de Lengua

Principios de lingüística textual y oracional

Niveles y dimensiones de la lengua. Las emisiones de los hablantes. La noción de sistema. La relación de la gramática con los otros componentes de la descripción lingüística: fonología y fonética, semántica y pragmática. El léxico. Relaciones entre gramática y léxico. La morfología. Los procesos morfológicos. La estructura de la palabra: flexión y derivación. La sintaxis.

La Lectura y la escritura como prácticas socio-culturales

El texto: propiedades del texto: coherencia y cohesión. Marcadores discursivos. Modalidades textuales: la narración, la descripción, la argumentación, la exposición y la prescripción.

Análisis y contrastación de líneas teóricas imbricadas bajo una perspectiva oracional y textual.

Variación social del español y registros del habla.

Contenidos de Literatura

El Sujeto lector

Construcción de itinerarios lectores

El lector autónomo

Literatura autoral para adultos en formación

Estrategias de mediación, animación, y promoción de la lectura

La especificidad del discurso literario

Los géneros de la literatura infantil: narrativa, poesía y teatro infantil.

La Literatura folklórica y de tradición oral.

Literatura autoral para niños.

La literatura infantil

Cuestiones generales de la Literatura Infantil

Revisión histórica de la lectura y de la Literatura Infantil

Problemática de la Literatura Infantil.

Libro, lectura y literatura.

Los objetos culturales de la sociedad posmoderna y su relación con el libro

La biblioteca y otros escenarios de lectura

Literatura Infantil y sus relaciones.

SEGUNDO AÑO

Alfabetización Inicial **Marco Orientador**

Esta unidad curricular pretende brindar al futuro docente los conocimientos disciplinares que sustentan la adquisición del lenguaje, desde el enfoque comunicativo, reflexivo e instrumental, y plantear una alfabetización inicial que tiende al desarrollo de las capacidades necesarias para la producción y la comprensión de textos. Es importante aclarar, que más allá de las primeras lecturas y escrituras no convencionales que los/las niños/as puedan realizar, los docentes deben conocer los fundamentos teóricos, los enfoques y paradigmas que les permitan comprender esas producciones, orientarlas de la manera más conveniente, para que los/las alumnos/as alcancen, según sus posibilidades y tiempos individuales y personales, la lengua estándar que los/las habilitará socialmente.

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

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

Por otra parte, la Sociolingüística, también aportará los mecanismos de intervención que permitan orientar las primeras producciones y avanzar hacia estructuras, formas, léxico y formatos más complejos.

En tal sentido, el futuro formador deberá conocer los sustentos teóricos de estas disciplinas que conllevan distintas teorías del conocimiento, del aprendizaje y del desarrollo psíquico y posibilitan asumir planteos pedagógicos diferentes, pero complementarios en el proceso. La escuela argentina históricamente alfabetizó desde posiciones unitarias o atomizadas, sustentadas en procesos de maduración biológicos y propició intervenciones didácticas uniformes, homogeneizantes, sin atender a la diversidad. La alfabetización era un proceso inicial de los primeros años del niño que debía desarrollarlos en etapas prescriptas y a través de

métodos cerrados que daban poca participación tanto al sujeto que enseña como al sujeto que aprende.

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

²⁹ Ciapuscio, G. Cita tomada de la ponencia presentada en ocasión del Seminario de Producción Curricular de Gramática los días 14 y 15 de octubre de 2008, en dependencias del INFOD.

³⁰ Di Tulio, A. Cita tomada de la ponencia presentada en ocasión del Seminario de Producción Curricular de Gramática los días 14 y 15 de octubre de 2008, en dependencias del INFOD.

En consecuencia, la Gramática aportará contenidos, unidades de análisis y procedimientos significativos que superen los enfoques reduccionistas de las décadas del 80 y del 90 cuyos postulados limitaron la enseñanza de la lengua a la gramática, la enseñanza de la gramática a lo sintáctico y frecuentemente convirtió el estudio de la sintaxis en una rutina mecánica²⁹, para progresar hacia reflexiones metalingüísticas que permitan hacer explícitos y conscientes los conocimientos gramaticales “intuitivos” que poseen los niños/as en esta edad escolar. Esa reflexión debe recaer también sobre el carácter constitutivo del lenguaje en la vida social e individual, su valor en la formación del pensamiento, en la expresión de los sentimientos, así como en la interacción con los otros³⁰.

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

Los primeros años de la escuela primaria constituyen una etapa de aprendizajes fundamentales en el proceso de alfabetización escolar de manera sistemática. Del éxito o del fracaso de esta etapa dependerá, en gran medida, el éxito o el fracaso de los /as niños/as en sus trayectorias escolares. Conviene, entonces tener presente esta dimensión para la

Formación Docente Inicial ya que compete a los educadores, garantizar el acceso de sus alumnos/as a la cultura escrita, en consecuencia, a los ámbitos de producción y circulación del conocimiento.

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

La alfabetización inicial es, entonces, el ámbito donde se construyen las bases del conocimiento de la lengua escrita como patrimonio cultural. Se construye el conocimiento básico acerca del sistema alfabético, del texto y del paratexto. Esto implica el conocimiento y la valoración de las características formales, específicas de la lengua escrita y las convenciones. Se construyen los fundamentos para el conocimiento de los estilos y usos de la lengua escrita. Pero la adquisición del lenguaje oral y escrito está muy lejos de ser un proceso que se detiene, más bien se puede decir que es un proceso en constante evolución y profundización; paulatinamente se irá incrementando el léxico, la estructura semántico-sintáctica de la oración incluirá formas cada vez más complejas y se desarrollarán las habilidades para producir y comprender textos de diferentes tipos y géneros.

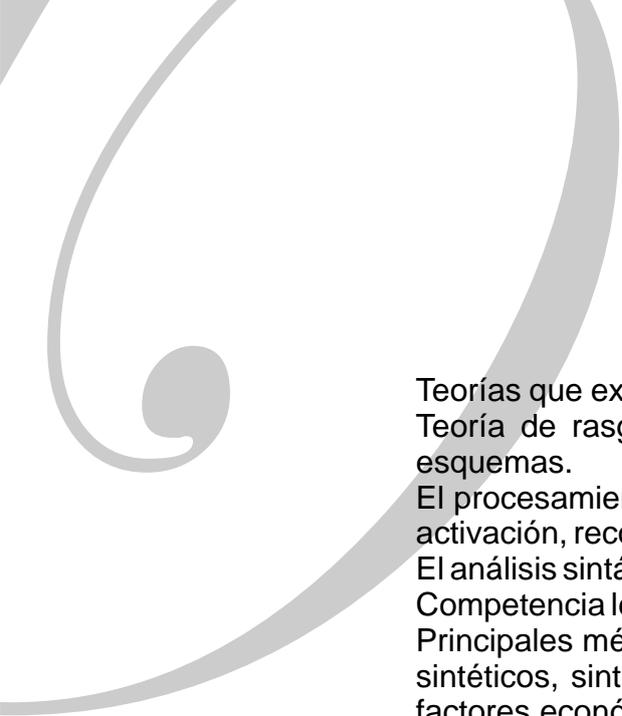
La relación entre oralidad y escritura, si bien son dos actividades íntimamente relacionadas con la capacidad humana del lenguaje, presentan características diferenciales. La escritura no repite la historia evolutiva del habla. El lenguaje escrito es una función lingüística separada que difiere del lenguaje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

Contenidos

La relación entre lenguaje y Pensamiento.

La Adquisición del lenguaje: principios. Teorías de adquisición del lenguaje: innatistas y ambientalistas.

Procesamiento del lenguaje: unidades de procesamiento: unidades subléxicas, la palabra como unidad de procesamiento léxico, el léxico mental.



Teorías que explican la representación del significado en el léxico mental: Teoría de rasgos semánticos, teoría de los prototipos y teoría de los esquemas.

El procesamiento y la comprensión de las palabras: contacto perceptivo, activación, reconocimiento y acceso al léxico mental.

El análisis sintáctico: interpretación del significado de las frases.

Competencia léxica y competencia gramatical

Principales métodos y enfoques para la alfabetización inicial: analíticos y sintéticos, sintético-analíticos (palabra generadora, método global). Los factores económicos y culturales en la alfabetización inicial y los aportes de Vigotsky. Los métodos fónicos, el enfoque equilibrado.

La dimensión social de la alfabetización. Lenguaje y sociedad. Lenguaje y cultura. El uso oral en las comunidades bilingües. La interacción lectura, escritura y oralidad: prácticas.

Didáctica de la Matemática

Marco Orientador

Actualmente la didáctica de la matemática se presenta como una disciplina autónoma, que atiende al abordaje de teorías provenientes de diferentes ámbitos. Estas teorías prescriben, en función de los contenidos a enseñar y las condiciones y problemas de su apropiación, criterios que permitan la selección de estrategias de enseñanza para el aprendizaje de la matemática en el ámbito escolar. El objetivo fundamental de la didáctica de la matemática es averiguar como funcionan las situaciones didácticas, es decir, en cada situación, qué características resultan determinantes para la apropiación de aprendizajes por parte de los alumnos.

Si bien no se pretende un análisis exhaustivo de las distintas corrientes en la enseñanza, sí se abordarán los supuestos y las teorías en que se fundamentan y se reflexionará sobre las opciones acerca de su enseñanza. Las consideraciones en cuanto a la tarea de enseñar y aprender matemática no están agotadas, pero es necesario partir de un análisis multidimensional que promueva en los futuros docentes, la formación de criterios y el desarrollo de capacidades para la práctica profesional a partir de una metodología reflexiva y sometida a constante discusión y revisión.

La enseñanza de la matemática implica tres operaciones cognitivas: la construcción del concepto, la resignificación del mismo al aplicarlo a situaciones nuevas y la validación de las producciones. Desde esta perspectiva, aprender matemática es construir el sentido de los conocimientos, mientras que, los problemas y la reflexión, permiten que los conocimientos adquieran sentido ya que se presentan como herramientas para resolverlos.

Lo más conveniente en la escolaridad primaria es comenzar por una matemática aplicada, contextualizada, relacionada con la interpretación del mundo que rodea a los niños y niñas, con sus intereses y necesidades cotidianas que le irán aportando paulatina y progresivamente, los elementos formales propios de esta ciencia.

Por ello es fundamental que los futuros docentes, posibiliten situaciones de aprendizaje que permitan comprender y explicitar las estructuras matemáticas implícitas en el mundo cotidiano y las relaciones que sirven para resolver situaciones problemáticas, a través de la resolución de problemas. Validar sus producciones a través de la confrontación entre el grupo de pares y sometiéndolos a procesos de contrastación, para aproximarse progresivamente a la conceptualización de los contenidos es una metodología pertinente.

Contenidos

La didáctica de la matemática como disciplina científica.

Teoría de las situaciones (Brousseau).
Teoría de los campos conceptuales (Vergnaud).
Teoría de la ingeniería didáctica (Y. Chevallard).
Teoría Antropológica de la didáctica.
Teoría de los niveles de pensamiento (Van Haile).

Aspectos didácticos de una educación matemática básica

Modelos didácticos. Triángulo Docente-Alumno-Saber
Situaciones matemáticas y situaciones didácticas matemáticas
Elección de “buen problema”. Resolución de problemas: etapas.
La resolución de problemas en diferentes contextos matemáticos: marco geométrico, algebraico y numérico.
Las situaciones de enseñanza y aprendizaje:
Estrategias: cognitivas, metacognitivas y aprendizaje.
Organización y gestión de la clase.
Proyecto aúlico: criterios de selección de contenidos, estrategias didácticas y materiales didácticos.

Construcción de las nociones matemáticas

Problemas aditivos y multiplicativos:
En el campo de los números naturales
En el campo de los números racionales

Problemas en el espacio matemático

Las relaciones geométricas
Las relaciones de proporcionalidad

Evaluación

Concepto y función de la evaluación en matemática. Distintos tipos de evaluación. Construcción de instrumentos y criterios de evaluación. La evaluación de los aprendizajes: la evaluación como la regulación de la enseñanza y los aprendizajes. Regulación y autorregulación.

La investigación en didáctica de la matemática

Paradigmas de investigación e innovación educativa. Métodos y problemas de investigación en educación matemática.

Didáctica de la Lengua y la Literatura

Marco Orientador

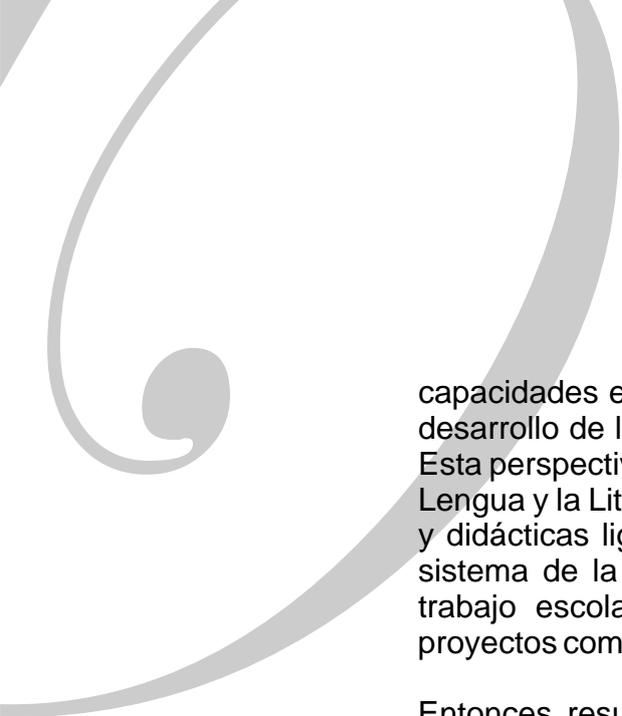
La reforma de la enseñanza iniciada décadas iniciadas en el país no debe suponer tan sólo un cambio formal de las estructuras y etiquetas del sistema escolar anterior, sino, ante todo, una nueva mirada de los llamados procesos de aula y en consecuencia, el principio de una reflexión cooperativa entre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

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

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

Por lo tanto, si se tiene en cuenta, la letra impresa de las diversas disposiciones que regulan la enseñanza obligatoria en la reforma educativa y a la concepción que los objetivos se mantienen, se estará de acuerdo en que se asiste a una auténtica reconversión profesional del profesorado. Esta mirada implicaría un esfuerzo orientado al análisis de destrezas prácticas a partir de un conocimiento consciente de los marcos teóricos en que se fundamentan, sometiendo, a la vez, a revisión crítica en determinaciones socioculturales que condicionan el acceso a los aprendizajes y, en consecuencia, a los saberes culturales que transmite la escuela.

Por lo que se refiere a la enseñanza de la Lengua y la Literatura en etapas obligatorias de escolaridad, es notorio el giro copernicano que se adopta en estos nuevos escenarios, en la visión que se mantiene acerca de los fenómenos lingüísticos y comunicativos. En este sentido, desde los objetivos del área se defiende la postura de atender a la mejora de las



capacidades expresivas y comprensivas de los alumnos y alumnas, y al desarrollo de la competencia comunicativa de los usuarios de la lengua. Esta perspectiva comunicativa, funcional y reflexiva de la enseñanza de la Lengua y la Literatura supone una revisión de las tradiciones disciplinares y didácticas ligadas a la teoría gramatical y a la descripción formal del sistema de la lengua. Por ello, es preciso poner mayor énfasis en un trabajo escolar sostenido en unidades curriculares y en función de proyectos comunicativos.

Entonces, resulta oportuno realizar un recorrido histórico para ver como se planteó la didáctica disciplinar en las carreras de formación docente. La enseñanza de la Lengua y la Literatura tiene como único sustento teórico de sus saberes prácticos- y en consecuencia de sus rutinas epistemológicas y didácticas- una tradición académica ligada a la teoría gramatical, al historicismo y al formalismo literario.

Para estos enfoques preocupados por la descripción de las estructuras abstractas de los sistemas de signos, los temas relativos a los actos de habla, a los procesos de adquisición y desarrollo del lenguaje, al significado cultural y al sentido ideológico de las diversas prácticas discursivas, no forman parte del conocimiento científico de las ciencias lingüísticas. Se olvida, en consecuencia, que lo que justifica la creación de un texto no es tanto su disposición formal como la intención de producir un efecto determinado.

Un conjunto de nuevas perspectivas han comenzado a preocuparse y ocuparse por el modo en que se producen en la vida real los intercambios lingüísticos y comunicativos, mientras otras se ocupan de la forma en que se producen los fenómenos de la producción y de la comprensión, por cómo se adquiere y se desarrolla el lenguaje, y por el rol que cumple en todos los procesos la interacción social.

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

- Por una parte, la voluntad de focalizar el estudio lingüístico en unidades discursivas que no se limiten al marco oracional por considerar que no es la oración el núcleo a partir del cual es posible comprender los fenómenos lingüístico- comunicativos.
- Por otra, la atención a los aspectos pragmáticos de la comunicación que conjugan los usos orales, escritos o iconográficos, así como los

procesos cognitivos de adquisición y desarrollo del lenguaje y a sus estrategias de producción y recepción, con fuerte presencia de contenidos gramaticales implicados en ambos procesos.

Parece razonable pensar entonces, que los aportes de estas nuevas perspectivas deben integrarse en el bagaje formativo de una formación inicial que pretenda, hacer de los futuros formadores ciudadanos competentes para la comunicación. Por lo tanto se requiere un marco que permita entender estas miradas y templen otros problemas del discurso pedagógico y que se inscriban en una teoría de la acción comunicativa que analice críticamente la función lingüística en el espacio aula.

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

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

Contenidos

Enseñanza de la Lengua

Concepciones y evolución de la enseñanza de la Lengua y la Literatura.
Relaciones entre corrientes lingüísticas y concepciones de enseñanza de la Lengua y la Literatura.

Implicancias entre los conceptos didáctica-enseñanza

Sujeto que aprende.
Sujeto que enseña.

Reflexiones en torno de la Enseñanza de la Lengua y la Enseñanza de la Lengua

El enfoque comunicativo, funcional y reflexivo de la Lengua

Las prácticas docentes en función del objeto de enseñanza. (Lengua oral/ Lengua escrita).
Los juegos del lenguaje: su importancia didáctica.



La relación discurso/ procesos cognitivos en el enfoque sociocultural

El enfoque vitgoskiano en las Ciencias del Lenguaje

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

Criterios para la selección de contenidos

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

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

La instrucción gramatical y su doble función. Aplicación de trabajo de campo

Sujeto de la Educación Primaria

Marco Orientador

La realidad actual plantea un mundo ceñido por la globalización económica, determinando un nuevo escenario que afecta directamente a la sociedad, a los niños y a la escuela. Por lo tanto, la escuela, deberá elaborar nuevos dispositivos de atención a las profundas desigualdades sociales que signan la sociedad contemporánea, dado que dentro de este marco el niño construye su identidad como sujeto social y como sujeto de la educación, con nuevos códigos, significados, lenguajes que dan cuenta de lo real y de lo desconocido que la experiencia infantil revela para los adultos.

Por lo expuesto anteriormente, esta unidad curricular tiene como propósito, brindar herramientas conceptuales que permitan complejizar y enriquecer el conocimiento acerca de los sujetos que aprenden en el nivel primario, ampliando los enfoques psicoevolutivos tradicionales e incluyendo los aportes de los enfoques culturalistas del desarrollo, de la sociología y la antropología; de las formas de comunicación de los contenidos en el aula, y la diversidad de procesos cognitivos que se realizan en la escuela.

Su abordaje resulta clave para el conocimiento de las nuevas perspectivas que abordan los procesos de construcción de la subjetividad infantil y las nuevas configuraciones culturales de la infancia, determinando nuevas identidades en los niños, los maestros y la cultura escolar.

Sandra Carli al respecto, afirma lo siguiente “Si bien no es posible hablar de “la” infancia, sino que “las infancias” refieren siempre a tránsitos múltiples, diferentes y cada vez mas afectados por la desigualdad, es posible, sin embargo, situar algunos procesos globales y comunes que la atraviesan. Estos cambios se caracteriza, entre otros fenómenos, por el impacto de la diferenciación de las estructuras y de las lógicas familiares, de las políticas neoliberales que redefinen el sentido político y social de la población infantil para los estados naciones, de la incidencia creciente del mercado y de los medios masivos de comunicación en la vida infantil, y de las transformaciones culturales sociales y estructurales que afectan la escolaridad pública y que convierten la vieja imagen del alumno en piezas de museo³¹.”

³¹ CARLI, S. (2006). “Notas para pensar la Infancia en la Argentina (1983-2001)”. En La Cuestión de la Infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping. Bs.As. Paidós. y “La infancia como construcción social”(1999). En: Carli, S. (comp). De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad. Bs.As. Santillana.

Es importante que este proceso se realice desde una perspectiva situacional en relación directa con las prácticas culturales que las producen, así, desde este enfoque, la infancia será el resultado de un proceso de construcción social, definido desde una base cultural.

Contenidos

Construcción de subjetividad infantil en el nuevo milenio

Modificaciones de los dispositivos estructurantes: la familia, la comunidad y la escuela. Nuevos y viejos agentes de comunicación como modeladores de la experiencia infantil. Transformaciones en la transmisión de la cultura: la escuela con o contra los massmedia.

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

Infancia y Posmodernidad: cambio social y familia. Nuevas miradas y concepciones. Infancia y familia: la familia como objeto de conocimiento. La familia y sus cambios: representaciones infantiles sobre el cambio social y la familia.

Las culturas infantiles: debates en torno al papel del mercado y las industrias culturales. Los procesos educativos de la infancia frente a la colonización cultural. Impacto de la sociedad de riesgo en las nuevas infancias. La imposición de la violencia como lenguaje cultural dirigido a la infancia.

El sistema de control social formal e informal como modelador de la subjetividad en los niños: vulnerabilidad y peligrosidad: desde las formas “duras” del control social (encierro y castigo) a las formas “blandas” (educación y los medios de comunicación masiva).

Nuevas formas de comprensión de las transformaciones recientes en la Argentina: niños desrealizados o “la infancia de la calle”; niños hiperrealizados o “infancia frente a la pantalla”. La educación de los niños y las niñas: una mirada desde la identidad de género. La discriminación por género.

Desarrollo cognitivo. La clasificación, la seriación y la conservación. La complejización de los razonamientos infantiles.

El desarrollo social en la niñez. Los grupos de pares y su influencia en la socialización. La influencia de la interacción social sobre el desarrollo cognitivo.

El desarrollo moral en la niñez. La internalización de los principios y valores éticos. Autonomía y heteronomía moral.

TERCER AÑO

Problemática Contemporánea de la Educación Primaria **Marco orientador**

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

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

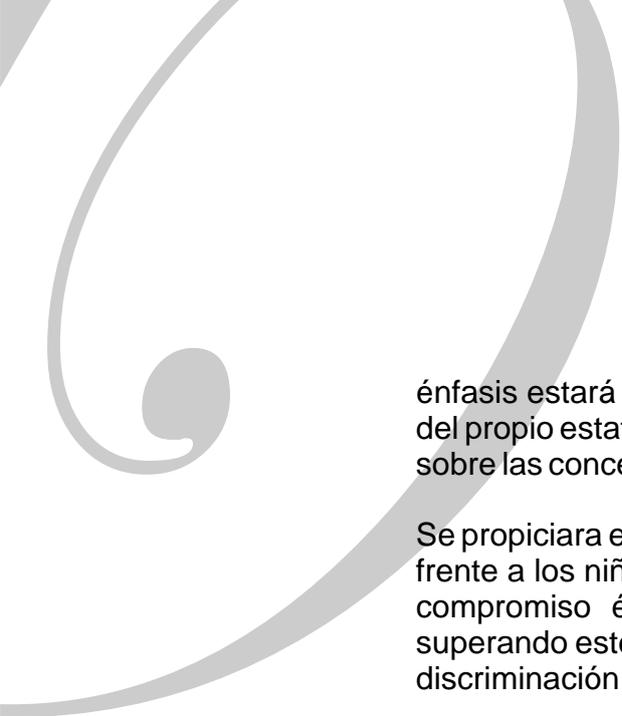
La escuela es un ámbito donde se juegan diferencias, resultado de una construcción social, pero también es un territorio social de legitimación de relaciones de poder. Las diferencias no solo se manifiestan en los modos de ser niño o niña sino también en las valoraciones que los docentes otorgan a ciertas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

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

El discurso social y las representaciones sociales sobre la infancia, sostenidas en el modelo de incompletud, está en crisis, lejos de representar un colectivo homogéneo, la infancia es una categoría social atravesada por la diferenciación social y la desigualdad producida desde las relaciones de poder.

Es por ello que, la inclusión de los estudios sobre la infancia que aborden las transformaciones contemporáneas de las concepciones de la misma, atravesadas por procesos de segmentación y estratificación social, propiciarán comprender las nuevas configuraciones de la experiencia infantil de diferentes sectores sociales en la Argentina.

Los aportes, alcances y límites de las distintas perspectivas teóricas en torno de la comprensión de los sujetos de la educación primaria, brindarán marcos referenciales caracterizados por la multidimensionalidad. El



énfasis estará puesto en las transformaciones de la época y los cambios del propio estatuto de la infancia, propiciará procesos de desnaturalización sobre las concepciones de infancia y el dispositivo escolar.

Se propiciara el análisis reflexivo atendiendo al posicionamiento docente, - frente a los niños en tanto sujetos de derecho-, como construcción de un compromiso ético y político, sostenido en una equidad de género, superando estereotipos vigentes y todo tipo de prácticas que perpetúan la discriminación xenófoba y-o racista.

Contenidos

Problemáticas de la educación primaria

Fracaso escolar. Repitencia. Sobreedad. Abandono. Vulnerabilidad Infantil.

La enseñanza del aula y la vida cotidiana en la escuela primaria. Las modalidades y orientaciones. El uso del tiempo, espacios y agrupamiento: Dimensiones organizacionales y estructurantes en la escuela.

Desigualdades sociales y diferencias culturales: Deconstrucción histórica de las diferencias.

Identidades y poder. Relaciones de poder entre las culturas dominantes y emergentes o subordinadas. Hegemonía y contrahegemonía. Antagonismos sociales y educación.

Alternativas, acciones superadoras y organismos gubernamentales y no gubernamentales que tratan las problemáticas.

La complejidad del sujeto educativo y la pedagogía de las diferencias

Diferencias culturales e integración sociocultural. La articulación intercultural. Los saberes diversos y las diferencias en la relación educativa dialógica.

El problema de la discriminación y las políticas culturales y educativas antidiscriminatorias. Violencia escolar y abuso infantil.

El cuerpo en las pedagogías críticas. La importancia de la “voz” en la formación subjetiva. Pedagogía de las identidades (étnicas, raciales, sexuales, de género, generacionales). Narrativas de la formación de identidades. Riqueza de las diferencias en las microexperiencias pedagógicas alternativas.

TIC II

Marco Orientador

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

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

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

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

Contenidos

Los Software Educativos en la actividad curricular del nivel primario

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

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

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

Enfoques educativos subyacentes en los distintos tipos de software

educativos.

La computadora como apoyo para el desarrollo en el niño/a.

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

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

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

Utilidad de las TIC en el nivel primario

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

Programas utilitarios: procesadores de texto, planillas de cálculo, graficadores, presentadores. Sus funciones y aplicabilidad a proyectos didácticos concretos.

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

Los medios de comunicación. El teléfono celular como medio de comunicación de las nuevas infancias.

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

Estrategias docentes utilizando TIC

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

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

Didáctica de las Ciencias Sociales

Marco orientador

El objeto de las ciencias sociales atiende a las dimensiones de espacio, tiempo y la interacción con la realidad social.

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

Esta unidad curricular propiciará el análisis de los contenidos de ciencias sociales, su tratamiento en los diseños de la jurisdicción, el propósito del sentido formativo de la enseñanza de las ciencias sociales y los núcleos estructurantes de acuerdo a los enfoques disciplinares y epistemológicos actuales. Es por ello que esta unidad curricular propiciará:

- La aplicación de conceptos y procedimientos en la producción de estrategias didácticas específicas para el nivel primario.
- La producción de acciones didácticas considerando la especificidad de los documentos curriculares propios de nivel, las condiciones de apropiación de los contenidos del área en función de las posibilidades cognitivas de los alumnos y los contextos de actuación profesional.
- El análisis y la selección crítica de producción editorial y materiales didácticos.
- La selección de contenidos y el diseño de secuencias y unidades didácticas que articulen diferentes áreas.
- El diseño de instrumentos de evaluación coherentes con las expectativas de logro y las formas de intervención didáctica.

Contenidos

La apropiación de los saberes y el desarrollo didáctico

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

Metodología de enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación primaria

Comunicación y lenguaje en las ciencias sociales: habilidades cognitivo-lingüísticas y enseñanza de las ciencias sociales en la educación primaria.

Interacción dialógica en la clase de ciencias sociales. Los conocimientos intuitivos de los niños.

La enseñanza de las ciencias sociales en la educación primaria. Proyecciones hacia la Educación Primaria.

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

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

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

El “problema” como fuente para la enseñanza de las Ciencias Sociales.

El conflicto cognitivo en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

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

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

La unidad didáctica

Planificación de una unidad didáctica: objetivos específicos e integradores para el área. Integración interareal.

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

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

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

Didáctica de las Ciencias Naturales

Marco orientador

Teniendo ya un marco de Filosofía y Epistemología de las Ciencias y las distintas corrientes que influyeron en el pensamiento científico, sería interesante establecer paralelos y destacar influencias que éstas han tenido sobre la evolución de la metodología de la enseñanza de las Ciencias Naturales.

Al mismo tiempo estaría indicado en este caso analizar y debatir el sentido formativo que presentaron las Ciencias Naturales a lo largo de la historia de la educación. Para ello se aconseja revisar propuestas curriculares diversas, la selección que en ellas se hace de los contenidos, su secuenciación y tratar de dilucidar los criterios que pudieron haber regido dicha selección y secuenciación.

La función de los modelos didácticos, que propician de maneras diversas la intervención del docente en clase, son ilustrativos de los métodos y estrategias que se usaron para la enseñanza de las Ciencias Naturales.

El método o modelo investigativo, que comienza a surgir en las últimas décadas, es la propuesta didáctica en Ciencias Naturales para lograr democratizar los conocimientos científicos. Este método incorpora los preconceptos o ideas previas a tener en cuenta en la enseñanza, la resolución de problemas como punto de partida, el planteo de hipótesis y su contrastación y el lugar de la experimentación en laboratorio o campo. Finalmente es conveniente señalar la importancia de la Historia y la Filosofía de las Ciencias para el reconocimiento de las Ciencias Naturales como construcción social.

La presente propuesta pedagógica-didáctica incorpora un nuevo enfoque, el de la Enseñanza para la Comprensión intentando con ello abordar la problemática de la comprensión profunda (en oposición a la superficialidad que predomina) como fundamento del trabajo escolar.

Desde lo instrumental, pretendemos aportar al futuro docente un conjunto de elementos que lo capaciten para comenzar a desenvolverse de manera profesional y creativa pero que lo abran a nuevas propuestas.

De allí nuestro interés en tratar de transformar por ejemplo la planificación en una herramienta significativa para el docente, sacándola de su lugar cristalizado desde el cual sólo se hace “para cumplir”, pero no responde a ninguna necesidad del Docente.

La actual didáctica de las ciencias concibe el aprendizaje de estas como **investigación**, favorece el cambio conceptual y reconoce que los alumnos construyen el conocimiento de manera social. Además, busca que los estudiantes adquieran capacidad crítica, incluso para reflexionar sobre los procesos de la ciencia. Busca que conciban la ciencia como una manera,

entre otras, de estudiar el mundo. Intenta bajar la ciencia de su pedestal y mostrar que no sólo los científicos hacen ciencia, sino que los alumnos también pueden participar en la tarea de construirla

Contenidos

Concepciones docentes y modelos de enseñanza

Las ciencias naturales. Lugar de las ciencias en la escuela. Problemas de las ciencias. Tarea de enseñar ciencias. Cómo enseñar Ciencias. Ciencia escolar. El desafío de las nuevas alfabetizaciones. La enseñanza de las Ciencias Naturales en diferentes contextos (urbano, rural, intercultural bilingüe, marginal)

Concepciones epistemológicas: ¿qué ciencia enseñar? Naturaleza de la ciencia. La construcción del conocimiento científico y los contenidos de ciencias.

Las concepciones del docente y su relación con la práctica en el aula: concepciones sociales: ¿para qué enseñar? Concepciones psicopedagógicas. Diferentes modelos sobre el aprendizaje. Aprendizaje por condicionamiento y Teorías cognitivas. Consecuencias sobre la enseñanza. Modelos tradicionales de enseñanza de las ciencias y los supuestos epistemológicos que las rigen. Aprendizaje por descubrimiento.

La importancia del error en la construcción del conocimiento. Revisión crítica de algunas investigaciones sobre las “ideas previas” de los alumnos y de cambio conceptual. Los objetivos-obstáculos y la enseñanza de las Ciencias Naturales.

La apropiación de los saberes y el desarrollo didáctico

La unidad didáctica. Planificación de una unidad didáctica: análisis del contenido a enseñar. Identificación del perfil inicial (representaciones del docente y del alumnado) proceso cognitivo deseado.. Elaboración de la unidad didáctica. Evaluación y metacognición.

Criterios de selección y secuenciación de contenidos en sus tres dimensiones. Los conceptuales. Documentos orientadores: Diseño Jurisdiccional y Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Los contenidos procedimentales y los trabajos prácticos: saber hacer Ciencias Naturales. Transposición didáctica. Los contenidos procedimentales en la clase de ciencias. Los trabajos prácticos y el aprendizaje de la biología, la física y la química. Los contenidos actitudinales. Formulación de objetivos específicos e integradores para el área.

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

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

Fundamentar y desarrollar la planificación de una unidad didáctica utilizando los núcleos teóricos abordados, enmarcados dentro del tratamiento del contenido y el desarrollo del itinerario didáctico.

Metodología de enseñanza de las Ciencias Naturales

Comunicación y lenguaje en la clase de ciencias: habilidades cognitivo-lingüísticas y enseñanza de las ciencias. Interacción dialógica en la clase de ciencias.

La resolución de problemas: aprendizaje basado en problemas. Resolución de problemas y actividades de laboratorio. La enseñanza de la teoría de la evolución por medio de la resolución de problemas.

La Experimentación: Desarrollo actividades experimentales en laboratorio, en el aula o en terreno. La observación como proceso consciente según la concepción **constructivista** del aprendizaje. *Observar e inferir*. Las Salidas de Campo. Manejo de material real y realización de montajes. La observación. La representación grafica. La confección de diseños experimentales y de modelos. La elaboración de preparados.

El uso de modelos científicos y escolares para resaltar o explicar *Conceptos, modelos, teorías, y leyes* Construcción y utilización de modelos teóricos. Construcción de aparatos, máquinas, simulaciones, entre otros.

Prácticas de investigación identificación de problemas, predicción e hipótesis, relaciones entre variables, diseños experimentales, observación, medición, clasificación y seriación, técnicas de investigación, transformación e interpretación de datos, análisis de datos, utilización de modelos, elaboración de conclusiones. Planificación y realización de actividades científicas.

Utilización de diversas fuentes (escrito, audiovisual, TICs). . La elaboración de textos explicativos y argumentativos. La comunicación escrita y oral en ciencias.

Elaboración y difusión de materiales y/o propuestas didácticas innovadoras.

Necesidades Educativas Especiales

Marco orientador

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

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

Contenidos

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

Estudio de la Realidad Social de Formosa

Marco Orientador

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

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

La inclusión de contenidos referidos al proceso histórico de los pueblos originarios pretende aportar a una formación respetuosa y valorativa de la diversidad social y cultural de la provincia, en el ejercicio democrático de una construcción social igualitaria.

Es de suma importancia que el desarrollo de esta unidad se realice a partir del abordaje de situaciones concretas que posibiliten releer e indagar de manera reflexiva y crítica, tanto en el pasado como el propio presente, la complejidad de la realidad social formoseña. En este sentido, el desarrollo de investigaciones sobre tópicos o problemáticas vinculadas a situaciones históricas, sociales económicas y culturales se convierte en una herramienta y estrategia pedagógica irremplazable, que contribuirá no solo al conocimiento y comprensión de las mismas, sino al crecimiento de una conciencia crítica sobre cuestiones sociales, fundamental para un docente en formación.

Contenidos

Evolución histórica de Formosa

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

Los pueblos originarios Formosa: wichí, qom y pilagá. Localización histórica: territorios, características generales.

Etapas en la evolución histórica de Formosa

El ciclo militar (1879- 1917)

La fundación de la capital y las campañas militares de ocupación. Corrientes migratorias y fundación de pueblos. Los asentamientos estables de las comunidades indígenas. La economía Territoriana:

adjudicación y ventas de tierras.

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

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

El ciclo del algodón (1940 – 1970)

El boom del algodón: significación para la economía local. La participación de las comunidades indígenas en las actividades económicas emergentes. La Provincialización.

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

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

La Ley Integral de Aborigen

La propiedad privada de las tierras. Las reformas constitucionales y el reconocimiento de los derechos de los PO. La educación en las comunidades: proceso histórico. La EIB en el sistema educativo actual.

Recursos Naturales y desarrollo socio productivo

Principales Características naturales de la provincia. Áreas y regiones. El clima. Temperatura, Precipitaciones. Zonas climáticas. Características generales.

El sistema hidrográfico. Rasgos generales. El río Paraguay y El río Bermejo. Características. Riachos interiores. Lagunas, Bañados y Esteros de los interfluvios.

El río Pilcomayo. Características. La cuenca del Pilcomayo. El proceso de sedimentación, consecuencias. Afluentes. El río como límite natural. La frontera seca. La regulación de las aguas. El Proyecto Pantalón. Los acuerdos Trinacionales. Perspectivas.

El aprovechamiento racional de las aguas del Pilcomayo. El Bañado La Estrella. Localización y características. Obras de regulación y control de aguas, destinadas al consumo y a la producción. Canales, embalses, reactivación de riachos. Las Reservas y Parques Naturales. Su importancia.

La estructura económica y socio cultural de Formosa

La población y sus asentamientos. Localizaciones urbanas y rurales. Ciudades, pueblos y villas. Colonias y comunidades indígenas.

El PBI provincial: análisis de su estructura. Las fronteras.

Los recursos naturales renovables y no. La conservación del medio ambiente.

El Estado planificador. Planes para el desarrollo local con sostenibilidad.

La demografía provincial y la red de servicios.

El sistema productivo y sus posibles perfiles de expansión y desarrollo. Las fuerzas productivas; productos rurales, urbanos y de servicios; las organizaciones sociales. Las economías regionales, locales y familiares. La organización para la producción familiar con desarrollo.

Los primeros pasos en la diversificación productiva: piscicultura, apicultura, agricultura y nuevos cultivos, mejora de la ganadería mayor y menor.

Incipiente industrialización y procesamiento de materias primas.

Los destinos comerciales de la producción formoseña. El rol del Estado.

Políticas públicas.

La explotación forestal. El manejo del bosque nativo como posibilidad de desarrollo sustentable.

La explotación petrolera. Antecedentes históricos. Localización de las áreas de explotación. Posibilidades de crecimiento.

Los servicios sociales en poblaciones crecientes

La organización de los sistemas de educación y salud. La atención a la primera infancia y a los adultos mayores.

La población: predominio juvenil. La desocupación y el empleo. Localización y distribución. Crecimiento.

Características culturales de la población formoseña: la influencia guaraníca, la influencia del noroeste. La influencia de las migraciones e inmigraciones en la conformación poblacional.

Los pueblos originarios en la actualidad. Las comunidades indígenas en zonas rurales y peri urbanas. La producción familiar y de subsistencia. El asociativismo como alternativa de organización para la producción. La producción artesanal. La autogestión y el desarrollo local. La innovación tecnológica. Actividades económicas y perspectivas de desarrollo. Políticas públicas, promoción y desarrollos locales.

Área Estético Expresiva: Lenguaje Visual

Marco Orientador

Esta unidad curricular enmarcada en la alfabetización artística visual tiene como objetivo la aproximación crítica a los fundamentos de la educación artística, sus contenidos y técnicas. Brinda recursos variados que proporcionan medios, modos y procedimientos tales como pintura, modelado, collage, entre otros, posibilitando el desarrollo de las competencias expresivo-comunicativas.

Las didácticas de las distintas áreas del currículo de educación primaria precisan para el desarrollo de sus contenidos, de recursos variados del lenguaje visual y de las artes visuales, dada la coexistencia de géneros secundarios.

La inclusión de estos contenidos en la formación del docente de educación primaria permite el uso idóneo e instrumental de técnicas y materiales de las artes visuales en su trabajo docente, así como el conocimiento y la valoración de la educación artística en la formación de los niños y niñas y el rol del docente especialista.

Contenidos

El arte en la educación: historia, agentes, finalidades.

Conceptos de arte a través de la historia. El arte en la posmodernidad.

Historia de la educación artística. Paradigmas actuales.

La educación artística en contextos de diversidad cultural. El multiculturalismo.

El sujeto que aprende: características del niño y la niña en la educación artística.

La creatividad en la educación artística.

Características del sujeto que aprende: la creatividad en el niño en la educación primaria. La importancia del juego en la creatividad.

La cultura visual y el mundo de las imágenes en niños y niñas. Los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías en su relación con las artes visuales.

El rol (o la imagen) del profesor en artes visuales en la educación primaria.

Los juicios valorativos en la educación artística.

Contenidos, técnicas y materiales para la educación artística.

Percepción visual y representación.

Etapas del grafismo infantil.

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

Narración con secuencia de imágenes.

Elementos básicos del lenguaje visual en la bidimensión.
Elementos básicos del lenguaje visual en la tridimensión.
Técnicas y materiales de la línea, del color y del espacio.

Educación Física Marco Orientador

Considerar la incidencia de la Educación Física en la formación corporal y motriz de los y las estudiantes justifica su inclusión en los planes de formación docente, como así también en los proyectos curriculares de las instituciones de Educación Primaria de las distintas modalidades del Sistema Educativo Formoseño.

³²INFoD (2008).
Ministerio de Educa-
ción. “Recomen-
daciones para la elab-
oración de Diseños
Curriculares. Versión
Borrador”. Pág.17.

Esta significatividad de la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos de Educación Física, debe visualizarse tanto desde la adquisición de “contenidos disciplinares específicos y de otras disciplinas que permitan comprender la integralidad y complejidad del ser humano y sus necesidades de desarrollo corporal y motor³²”.

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

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

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

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

Desde esta visión integral de la persona, la Educación Física, a través del desarrollo de orientaciones corporales y motrices, posibilita mejorar en el ser humano aspectos que hacen a *una cultura del cuidado que reconoce a la salud como un proceso de equilibrio bio-psico-espiritual-social-cultural*

*y, en ella, a la prevención y la detección temprana para atender los problemas de aprendizaje (...) promotora de un ambiente de convivencia armónica que privilegia el respeto, el orden, la disciplina, la participación, el diálogo, la tolerancia, el compañerismo, la formación de buenos hábitos, asignando valor al esfuerzo personal y al trabajo grupal en su justo equilibrio.*³³

³³ Capítulo I. Art.1ro. Inc.n) y o). Pág.12. LEY N°1470. PLP Formosa. 2005

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

Contenidos

Marco epistemológico y social de la Educación Física

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

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

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

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

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

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

Los procesos intersubjetivos en las actividades corporales.

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

El cuerpo y el movimiento en la Educación Inicial.

Los juegos motores en la Educación Primaria

Teorías acerca del juego. Clasificaciones de los juegos.

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

Juegos grupales: cooperación y oposición; táctica y estrategia.

Juegos en el medio natural.

Percepción del propio cuerpo y del medio externo.

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

La Gimnasia en la Educación Primaria

La gimnasia: movimiento y ejercicio; intencionalidad y sistematicidad.

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

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

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

Los esquemas de acción motriz y las habilidades motoras.

Relaciones y articulaciones de la gimnasia con otros contenidos curriculares.

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

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

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

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

La Didáctica de la Educación Física

Principios y objetivos de la Educación Física Infantil.

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

Estilos de enseñanza. Recursos metodológicos.

Elementos didácticos para la clase.

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

Área Estético Expresiva: Lenguaje Musical

Marco Orientador

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

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

En este sentido, el arte, y la música en particular, tanto en su estado natural como en sus manifestaciones simbólicas construidas socialmente, debe estar incluido en los planes de estudio de la formación docente, ya que los contenidos le permitirán mejorar y enriquecer sus prácticas docentes. Asimismo, podrá disponer de una serie de estrategias que le brindarán un marco didáctico-pedagógico. La experiencia artística, junto a la experiencia científica es uno de los caminos que conducen a la percepción del mundo. Es imprescindible entonces, desarrollar en los/las estudiantes las posibilidades que le brinda la imaginación tanto como la capacidad de pensar con lucidez. Esta imaginación es uno de los disparadores de la invención científica y de la fuente de creación artística.

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

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

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

"La música aporta algo que otras asignaturas no pueden ofrecer: educa la sensibilidad, educa las emociones. Al educar la sensibilidad y la emoción preparamos el acceso al desarrollo de la conciencia y al goce de los sentidos y los sentimientos. Si desarrollamos la conciencia y promovemos el goce de los sentidos, creamos las condiciones para la formación estética; no sólo con relación a la música sino con relación a todas las expresiones culturales. Esto se refleja e influye en el comportamiento.

³⁴ Violeta de GAINZA y Sergio GARCÍA. "Construyendo con sonidos". Edit. Tiempos 1997.

humano, permitiéndole entrar en comunión consigo mismo, con otros seres humanos y con la naturaleza³⁴”

Contenidos

Sistema de Relación de Alturas

La altura y el intervalo
El modo y la escala
La música tonal
La melodía y la armonía

Ritmo

Ritmo uniforme y ritmo no uniforme
Ritmo libre y Ritmo pulsado
El acento

Formas Musicales

Funciones formales
El tema. El motivo
Criterios formales: permanencia, cambio y retorno

Texturas

Monodía, Polifonía horizontal, Polifonía vertical, Melodía acompañada.

Sonido

Cualidades perceptivas del sonido musical: altura, intensidad, timbre
Fuentes sonoras
La voz humana.
Los instrumentos musicales
Conjuntos y agrupaciones musicales
Los ruidos, los timbres instrumentales no convencionales y los sonidos electrónicos

Sintaxis Musical

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

Percepción Musical

Géneros y Estilos Musicales

Producciones Sonoras

Juegos orales sonorizados
Sonorizaciones aplicadas a textos literarios
Relato y cuento sonoro
Producciones sonoras aplicadas a imágenes visuales.
Construcción de instrumentos cotidiáfonos.

Educación Sexual Integral

Marco orientador

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

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

Contenidos

Introducción al concepto de sexualidad y educación

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

Adolescencia, sexualidad y derechos

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

Adolescencia, sexualidad y prevención

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

Educación integral en la escuela

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



“C
P *ráctica* P *rofesional*
ampo de la

11. Práctica Profesional

Marco orientador

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

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

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

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

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

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

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

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

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

El desarrollo de la práctica permite realizar un recorrido graduado. A la vez que se comienza a enseñar, se podrá tomar distancia de dicho acto, para

reflexionar en torno al mismo, a partir de un diálogo sobre la propia experiencia de enseñar, la de los otros y la de la vida en las aulas, sostenida por las teorías de la educación, las cuales permitirán ir configurando y consolidando el campo de experiencia de la formación docente.

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

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

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

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

Así como también recuperar los andamios para aprender a enseñar, dados por la presencia de soportes en la práctica de la enseñanza, ya que quienes aprenden requieren que “quien les enseñe, les muestre, les transfiera la experiencia, les oriente y guíe en las decisiones en la acción.

El aprendizaje en la práctica requiere de modelizadores de la práctica, en cuanto intervención práctica deliberada de quien enseña, montada en la realidad de la enseñanza misma³⁵”

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

³⁵ INFoD. 2008. Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Campo de la Práctica Profesional

experiencias e innovaciones y participará de la evaluación formativa. La formación de la práctica debe ser un espacio desde el cual se facilite a los futuros docentes aprender a enseñar reflexionando y cuestionando los propios saberes sobre lo que significa enseñar, trabajando desde una visión de organizaciones abiertas, dinámicas y en redes asistidas por las TICs como potenciadores de la enseñanza, dotando a los futuros docentes de herramientas que mejoren su formación.

Los Equipos Docentes

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

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

Componentes de la Práctica

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

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

1. Las Herramientas de la Práctica

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

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

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

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

2. Los Talleres Integradores Interdisciplinarios

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

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

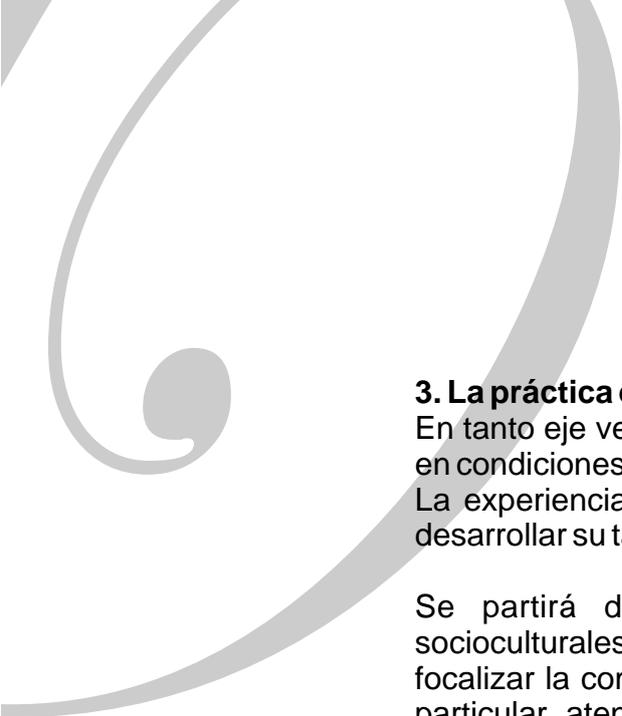
Constituyen un espacio desde donde se puedan:

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

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

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

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



3. La práctica en terreno

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

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

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

Organización de la Práctica Profesional

Primer año

Práctica I: Ámbito Socio comunitario

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

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

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

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

1. Herramientas de la Práctica

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

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

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

Contenidos

Abordaje interpretativo de las instituciones desde una perspectiva sociocultural.

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

Taller 2: Las Instituciones Educativas.

Está centrado en la realización de diversas actividades propias del ámbito institucional, que permitan analizar las distintas conceptualizaciones acerca de las instituciones escolares, para confrontarlo con el registro de las observaciones realizadas durante la concurrencia a las escuelas destino. El futuro egresado deberá insertarse progresivamente en cada una de las tareas que implica el mundo docente como rutinas, eventos escolares y otras actividades propias del ámbito institucional.

Contenidos

Identificación de los distintos ámbitos: urbanos, suburbanos, rurales, formales, no formales.

Determinación de los diferentes ciclos.

Estructura y dinámica de las relaciones formales e informales en la institución.

Actores Institucionales: Equipo de conducción. Roles y funciones. El poder, el conflicto y la concertación.

Dimensión pedagógica didáctica.

Organización y modos de participación comunitaria, previsión de los recursos.

Control de las normas, tiempos y espacios institucionales.

2. Taller Integrador Interdisciplinario

Eje: La comunidad como espacio de formación.

Los contenidos y la propuesta de trabajo de este taller serán de definición institucional.

3. La Práctica en Terreno

El propósito de formación se centra en la posibilidad de visualizar otras alternativas de tareas y roles, otros espacios formales y no formales, de circulación del saber, de manera tal que lo educativo pueda ser visto desde una visión ampliada a lo educativo-social, a partir de prácticas no escolarizadas sino desde acciones de experiencia social que vinculen al futuro docente con la comunidad.

Seminario (de definición institucional)

Segundo año

Práctica II: Ámbito Institucional/Curricular

Incluye visitas y participación en distintas actividades en las escuelas destino atendiendo, problemáticas socio-culturales que impactan en la realidad educativa, (características sociales, culturales, históricas del barrio).

Esta unidad curricular continúa la orientación de la Práctica I, incluyendo la participación de los/las estudiantes en actividades de responsabilidad creciente, centradas en el desarrollo de observaciones participantes, guiados por el profesor de práctica y el docente orientador.

En estos primeros desempeños docentes, la observación no debe plantearse como un registro azaroso de lo que sucede, supone una selección previa de las cuestiones sobre las que interesa volcar la atención y una definición de los criterios de análisis que se seguirán. Lo cual no implica pautar toda la tarea por medio de guías de observación, pero sí

recoger las peculiaridades de los actos que se dan. Lejos de centralizar la mirada, deberían descentralizarla, abrirla, señalar otras direcciones que las previsibles.

1. Herramientas de la Práctica

Se abordarán dos talleres.

Taller 1: Currículum y Organizadores Escolares

Tiene como propósito central el análisis del Diseño Curricular Jurisdiccional y los Proyectos institucionales y áulicos. Así como procesos y documentaciones que organizan la vida escolar.

Incluye la implementación de un diario de ruta que acompañe el desarrollo de la práctica desde esta etapa hasta finalizar la carrera.

Contenidos:

El currículum como organizador institucional. Estrategias de desarrollo en el nivel. El currículum prescripto como uno de los condicionantes de la práctica docente.

Procesos y documentaciones organizadoras de las prácticas docentes y escolares (planificaciones, agendas, registros de asistencia, legajos, cuadernos de comunicación, así como otros instrumentos de producción de información y comunicación).

Taller 2: Programación de la Enseñanza y gestión de la clase

Se incluirán en esta etapa la organización de micro-experiencia pedagógico, estudio de casos y simulaciones como experiencias formativas en el desempeño del rol que permitan la reflexión, donde se visualice lo diverso y se creen espacios de intercambio.

Contenidos

El ámbito de la práctica como espacio de aprendizaje: los contenidos, construcción metodológica y evaluación focalizadas en el nivel.

Criterios de intervención en el aula: organización didáctica de la clase.

Las propuestas didácticas en cada ciclo.

Seminario (de definición institucional)

2. Taller Integrador Interdisciplinario

Eje: La reflexión acerca del espacio escolar

Los contenidos y la propuesta de trabajo de este taller serán de definición institucional.

Se sugiere la participación de los directivos de las escuelas destino y docentes orientadores puesto que la mirada en esta etapa esta centrada en la institución escolar y su contexto, *posibilitando un espacio de reflexión.*

3. La Práctica en Terreno

Se desarrollará en instituciones formales indagando diferentes realidades urbana, suburbana y rural a partir de la realización de observaciones participantes.

Seminario (de definición institucional)

Tercer año

Práctica III: Ámbito de Laboratorio Pedagógico

Constituyen las primeras prácticas institucionalizadas comenzando con las Ayudantías Pedagógicas para lo cual se propone el trabajo en parejas, tendientes a la programación y desarrollo de clases específicas de los/las estudiantes en las aulas, con la guía activa del profesor de práctica y el docente orientador, rotando en contextos institucionales diferentes.

Siguiendo el criterio planteado para la articulación de las unidades curriculares de este campo, recordemos que se trata de incluir a los/las estudiantes en actividades pedagógicas, con una responsabilidad creciente.

Para ello se los debe involucrar en tareas como el diseño, desarrollo y evaluación de secuencias de trabajo para la enseñanza de determinados contenidos; proveyendo a los futuros docentes de esquemas conceptuales y prácticos que les permitan aprender a enseñar reflexionando y cuestionando sus propios saberes.

1. Herramientas de la Práctica

Se abordarán dos talleres y un seminario. Cada taller se desarrollará en un cuatrimestre. Destinándose para cada uno de ellos tres meses de duración con una carga horaria de dos horas cátedras semanales. Siendo los mismos de cursada obligatorias.

Taller 1: Coordinación de grupos de Aprendizaje

Brindará un espacio desde el cual se puedan analizar los procesos de dinámica grupal observados en las prácticas y adquirir herramientas conceptuales y prácticas permitiéndoles entender los procesos grupales que le permitan seleccionar e implementar estrategias de trabajo grupal.

Taller 2: Evaluación de los aprendizajes-técnicas y recursos de evaluación

Posibilitará que los futuros docentes se formen en el análisis y diseño de estrategias, modalidades e instrumentos de seguimiento y evaluación de los distintos tipos de aprendizaje.

Requiere la adquisición de habilidades para la recopilación, organización y registro de información de los procesos de aprendizaje.

Seminario de Políticas, Legislación y Administración del trabajo escolar.

Contenidos

Estado y políticas públicas. Rol del Estado en la regulación, gestión y financiamiento de la educación.

Bases legales del Sistema Educativo Argentino y del Sistema Educativo Provincial. Fundamentos de la Política Educativa de la Jurisdicción y del Nivel.

Marcos conceptuales y marcos legales vigentes referidos a Política, Legislación y Organización del trabajo docente en instituciones formales; no formales; ONG.

Leyes y estatutos: Ley de Educación Nacional N° 26.206; Ley Provincial de Educación N° 1470; Ley Integral del Aborigen N° 426; Estatuto del Docente Formoseño Ley N° 931. Deberes y derechos. Junta de Clasificación. Régimen de Licencias y franquicias.

2. Taller Integrador Interdisciplinario

Eje: La Práctica reflexiva como práctica grupal.

Los contenidos y la propuesta de trabajo de este taller serán de definición institucional.

La Práctica en Terreno

Constituyen las primeras prácticas en las aulas. Programación y desarrollo de clases específicas de los estudiantes en las aulas con la guía activa del profesor de práctico y el docente orientador.

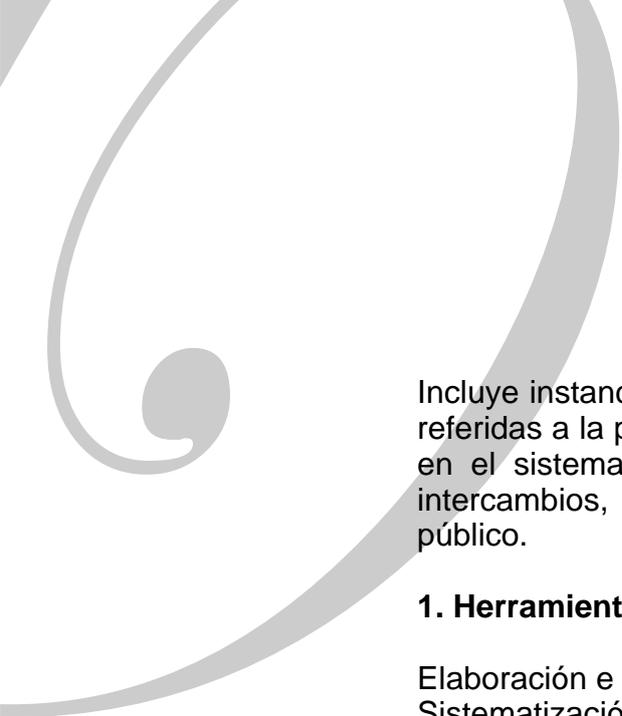
Cuarto año

Práctica IV: Ámbito Áulico

Residencia Pedagógica: Práctica Integral en el aula rotando por ciclos y niveles

La residencia es el espacio de articulación pedagógico didáctico, donde el alumno, situado contextualmente, desarrolla todos los componentes curriculares de cada unidad curricular específica en cada ciclo y nivel, ejerciendo su rol de formador y constructor de su propia biografía profesional.

Estas experiencias constituyen una unidad formativa en la cual los trabajos en la realidad educativa deberán articular los conocimientos y saberes que les brindan las áreas disciplinares que constituyen la currícula de la educación primaria.



Incluye instancias dirigidas a compartir, presentar y debatir experiencias referidas a la producción de conocimiento sistematizado, de su inclusión en el sistema y de regulaciones prácticas: ateneos, presentaciones, intercambios, exposiciones y distintas modalidades de conocimiento público.

1. Herramientas de la Práctica

Elaboración e implementación de proyectos de aula.

Sistematización de experiencias.

La reflexión antes, durante y después de la acción. Análisis y reflexión grupal de las prácticas implementadas.

2. Taller Integrador Interdisciplinario

Eje: El posicionamiento docente.

3. La Práctica en Terreno

Residencias pedagógicas. Práctica integral en el aula rotando por ciclos.



ndice

1. Presentación	1
2. Consideraciones acerca del Sujeto y su Contexto	14
3. Conceptualizaciones acerca de la Profesión Docente	18
4. Perfil del Egresado	23
5. Hacia una Pedagogía de la Formación	26
6. Currículo	29
7. Organización del Diseño Curricular de la Formación Docente	31
8. Campo de la Formación General	39
9. Estructura Curricular	65
10. Campo de la Formación Especifica	69
11. Campo de la Práctica Profesional	125

[DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL]
Formación Docente Inicial

Nomina de Profesores asistentes a la consulta sobre el primer borrador de los
Diseños Curriculares de la Formación Docente Inicial
Santa Isabel - Junio de 2008

Coordinadores de mesas de trabajo

Coordinador	Area - Disciplina
Alberti, Paola	Tic
Arrieta, Carlos	Matematica
Barijhó, Tomás	Artes Visuales
Cardini, Agustín	Formacion General
De la Merced, Maria del Pilar	EIB
Delgado, Nora	Ciencias Sociales
Nitzlader, Lorena	Ciencias Naturales
Paredes, Noemí	Formación General
Polo, Silvia	Formación General
Saguiet, Soraya	Lengua
Scheidegger, Cristina	Educación Física
Suárez, Elba Magdalena	Lengua
Tumburús, Lilian	Práctica Profesional
Villada, María Inés	Lenguaje Musical
Wellig, María	Práctica Profesional

[DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL]
Formación Docente Inicial

Nomina de Profesores asistentes a la consulta sobre el primer borrador de los
Diseños Curriculares de la Formación Docente Inicial
Santa Isabel - Junio de 2008

Equipos Técnicos

Equipo	Docente - Participante
Modalidad Especial	Suárez, Viviana Graciela González, Norma Nicoláas, Liliana
Educación Primaria	Flaska, Roxana Sotelo, Patricia
Educación Inicial	Goiburu, Adriana Fernández, Karina Pereira, Maria Angélica Mendoza, Marisa
Educación Secundaria	Álvarez, Elsa Saguier, Soraya
Equipo Técnico DES	Ayala, Omar Batalla, Olga Cieza, Silvia Noemí Crosa Palavecino, Roxana Daldovo, Elba Beatriz Florentín, Sonia Goretta, Aurelia Reené Jojot, Mirna Orué Ferreira, Maria Estela Pérez, Alicia Peñarol Mendéz, Viviana Scheidegger, Cecilia Torres, Norma Graciela

[DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL]
Formación Docente Inicial

Lista de Profesores asistentes a la consulta sobre el primer borrador de los
Diseños Curriculares de la Formación Docente Inicial
Santa Isabel - Junio de 2008

Institutos Interior y Capital

Instituto	Área - Disciplina
Misión Laishí	Marín, Rosa Fruttero, Liliana Giménez, Prisca
Villafañe	Mola, María Cristina Narge Nalerio, María Teresa Colman, Adrian
Villa Dos Trece	Guerra, Mirta Haydeé López Pereira, Pablo A. Yorda, Teresa
El Colorado	Galli, Marta Mariel Demchuk, Emilia Urriste, Guillermo Miguel
Pirané	Chávez, Orlando N. Maher, Eduardo Fernandez, Norma
Comandante Fontana	Romero, Nélide Patricia Alvarenga, José Luis Ñañez, Roxana
Ibarreta	Pereira, Blanca Maldonado, Ramón Maidana Vazquez, María
Estanislao del Campo	Castillo, Dorys E. Scatolaro, Mario Daniel Reinoso, Sandra

[DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL]
Formación Docente Inicial

Nomina de Profesores asistentes a la consulta sobre el primer borrador de los
Diseños Curriculares de la Formación Docente Inicial
Santa Isabel - Junio de 2008

Institutos Interior y Capital

Instituto	Área - Disciplina
Las Lomitas	Curestis, Viviana De Giovani, Rosana Vidal, Alejandra Trnovsky, Sofia
Ingeniero Juárez	Ibañez, Claudia C. Valdez, Néstor Alfredo Benítez, María de la Nieves
El Potrillo	Martínez, Elena Cristaldo, Adolfo Short, Cristina
Clorinda	Llerandi, Graciela Noemí Marchi, Jorge Luis Ruiz Díaz, Arnaldo
Laguna Nainneck	Morínigo, Gladis Medina, Carlos Alberto Jara, Eugenio Orlando
Riacho He-Hé	López, Norberto Coronel Olga Quintana Sulma
Laguna Blanca	Quiñonez, Norma Silvia Galeano, Sonia Elizabeth Arca, Rosa Fermina
El Espinillo	Bordón, Marcelo González, Ramona C. Giménez, Alejandra

[DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL]
Formación Docente Inicial

Comisión de Profesores asistentes a la consulta sobre el primer borrador de los
Diseños Curriculares de la Formación Docente Inicial
Santa Isabel - Junio de 2008

Institutos Interior y Capital

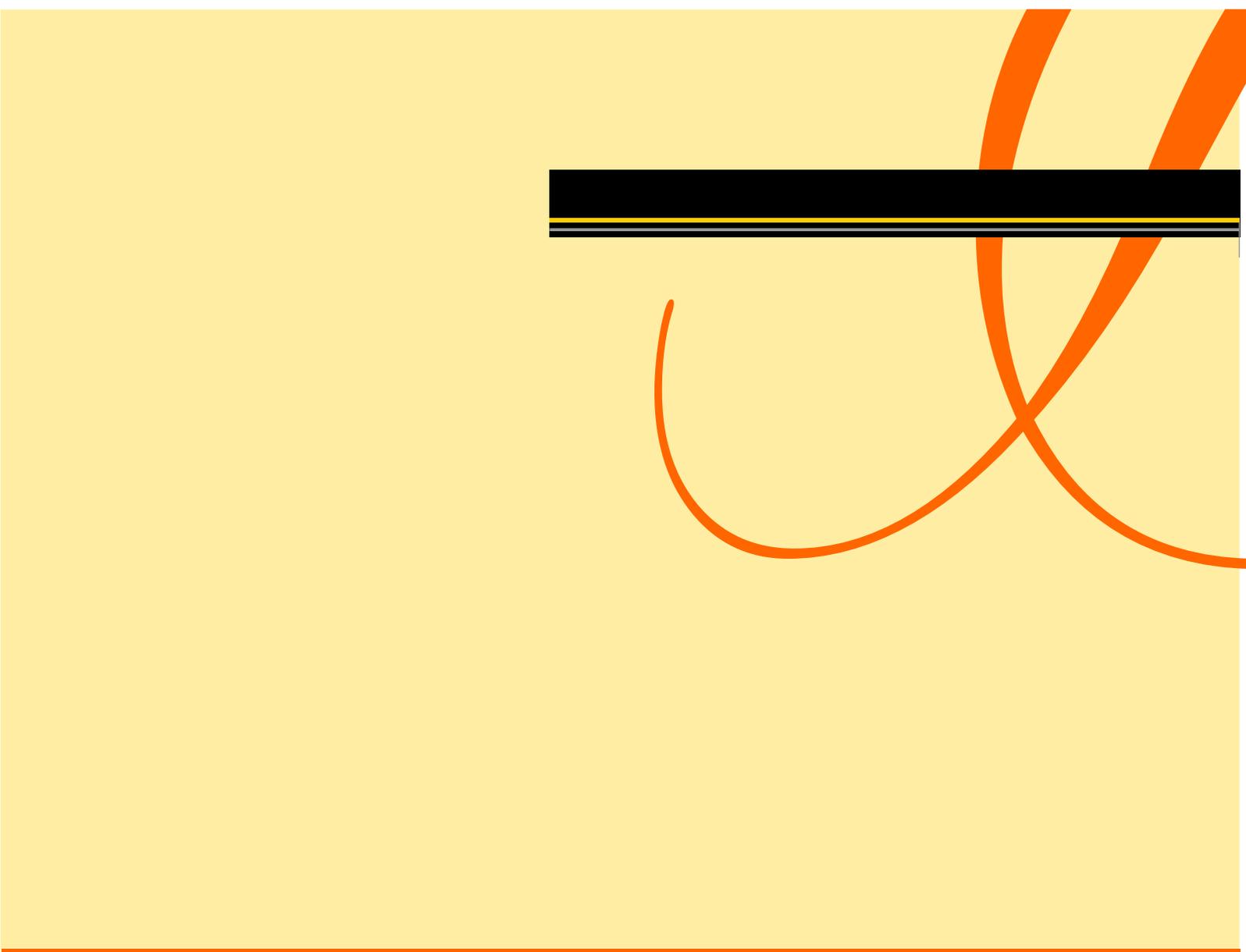
Instituto	Área - Disciplina
Gral. Belgrano	Gamarra, Antonia Vanzán, Daniel Guillermo Valderrama, Miguel
Gral. Güemes	Ortiz, Walter Almirón Raúl Almirón Antonio
San Martín 2	Jara, Antonio Ceferino González, Jovita Esther Cuellar, Irma Noemí
Pozo del Tigre	Suárez, Ilsa Edith Lezcano, Susana Rosa Cruz, Delia Liliana
Nivel Inicial	Ramírez, Liliana Cáceres, María Gómez, María Del Carmen Delgado, Nora
Educación Física	Polo, Estela Juliana Fernández, Pedro E. Verón, Alberto A.
FAC	Arauz, Elisa Rodas, Gloria Arévalo, Lucila
ISA	Villada, María Inés Tumburús, Lilian Barijho, Tomás

[DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL]
Formación Docente Inicial

Nomina de Profesores asistentes a la consulta sobre el primer borrador de los
Diseños Curriculares de la Formación Docente Inicial
Santa Isabel - Junio de 2008

Institutos Interior y Capital

Instituto	Área - Disciplina
ISPAF	González, Catalina Foltz, Dina del Carmen Torres, Sergio Antonio Tomaipitina, Mónica Robledo, Walter
Escuela Normal	Quiñones, Mónica Edith Falcón, Nora
Santa Catalina Ñ 6 - Clorinda	Cárdenas, Manuel Nasch, Silvia Olmedo, Lourdes
San José Ñ 12 - Comandante Fontana	Paz, Maria Mercedes Ayala, Irma Luisa Carol, Nélide Genoveva
San José Ñ15 - Clorinda	Torres, Olga Ayala, Gloria R. Román, Lucio



Parque Nacional Río Pilcomayo[F O R M O S A]