



*Diseño curricular base
para la formación
de maestros
del nivel inicial*





MINISTERIO DE EDUCACIÓN
VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN ESCOLARIZADA Y ALTERNATIVA

DISEÑO CURRICULAR BASE PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS DEL NIVEL INICIAL

Coordinación general

Nicole Nucinkis
Elizabeth Birhuett

Aprobación técnica

Carmen de Urioste

Ámbito de Formación general

Marco Antonio Salazar
Iván Jiménez
Ivonne Nogales
Elizabeth Birhuett
Susana Guidugli
María Eugenia Moraes
David Portillo
Nicole Nucinkis

Ámbito de Práctica docente e investigación

Marco Antonio Salazar
Ivonne Nogales
Nicole Nucinkis

Ámbito de Formación especializada

Miriam Sotomayor
Melba Layme
Anita Espejo
David Portillo
Jeannette Inchauste
José Barrientos
Gladys Márquez
Salustiano Ayma
Manuel de la Torre
Pieter van Lierop
Anke van Damm
Silvia Camacho
Ruth Vilela
Sylvia Estenssoro
Iván Jiménez
Marcos Tarifa

Ámbito de Formación personal

Celestino Choque
Esteban Quispe
Limbert Ayarde
Marcos Tarifa
José Barrientos
Gladys Márquez
Salustiano Ayma

Asesoría externa nacional

Luis Enrique López
Claudia Guidugli
María Isabel Calvo

Asesoría técnica

Elizabeth Kiyonari

Asesoría externa internacional

Ofelia Roldán
María Victoria Peralta
Cecilia Braslavsky
Francesco Imbernon
Serafín Antúnez
Ignasi Puigdellivoll

Producción editorial

Leonardo Bacarreza
Dalia Nogales A.
Pablo Loayza

Diseño gráfico y diagramación

Susana Machicao Pacheco

Fotografías

Antonio Suárez Weise/UEP

Supervisión de impresión

Bernardo Choque

Primera edición revisada

ISBN
Depósito legal

Impresión

Índice

ANTECEDENTES	7
CAPÍTULO 1	
La Reforma Educativa: un desafío y una oportunidad para la formación docente	11
CAPÍTULO 2	
Propósitos y fundamentos de la transformación de la formación docente	17
1. Propósitos generales de la formación docente	19
2. Fundamentos generales	20
2.1. Fundamentos políticos	20
2.2. Fundamentos culturales y lingüísticos	21
2.3. Fundamentos epistemológicos	24
2.4. Fundamentos pedagógicos	25
CAPÍTULO 3	
Características y fuentes del currículo	27
1. Características del currículo	29
2. Fuentes del currículo	30
CAPÍTULO 4	
Los maestros que queremos formar	33
1. Competencias generales de los maestros de todos los niveles del Sistema Educativo Nacional	36
2. Características y competencias del maestro de educación inicial	38
2.1. Características del maestro polivalente del nivel inicial	39
2.2. Competencias del maestro polivalente del nivel inicial	40
CAPÍTULO 5	
Los centros de formación docente que deseamos	41
1. Situación actual	43
2. El carácter de los centros de formación docente	44

CAPÍTULO 6

Organización de la estructura curricular base 47

1. Los ámbitos y áreas de formación de la estructura curricular 49
2. El tiempo de libre disponibilidad: la complementación al tronco común 53

CAPÍTULO 7

La estructura curricular base 55

1. Orientaciones para el manejo de la estructura curricular en cada centro formador 57
 - 1.1. Sugerencias para la organización de la modalidad de formación bilingüe 57
 - 1.2. Organización de alumnos y catedráticos 60
 - 1.3. Organización del tiempo 61
 - 1.4. Metodología para los procesos de enseñanza 65
 - 1.5. El proceso de evaluación 67
2. Cuadro de la estructura curricular 69

CAPÍTULO 8

Desarrollo de los ámbitos y áreas de formación 71

1. El ámbito de Formación general 73
 - Educación y sociedad 74
 - Aprendizaje, enseñanza y currículo 80
 - Psicología evolutiva 92
 - Integración educativa 98
 - Gestión educativa 103
 - Tecnología de la información y comunicación aplicadas a la educación 108
2. El ámbito de Práctica docente e investigación 112
 - Práctica docente e investigación 114
3. El ámbito de Formación especializada 132
 - Lenguaje y comunicación, didáctica de primera lengua 133
 - Lenguaje y comunicación, didáctica de segundas lenguas 143
 - Matemática 149
 - Ciencias de la vida 159
 - Tecnología y conocimiento práctico 169
 - Expresión y creatividad 174
 - Transversales 195
 - Interpretación de instrumentos musicales 205
4. El ámbito de Formación personal 213
 - Aprendizaje y desarrollo de una lengua originaria 214
 - Formación ética y responsabilidad social..... 222
 - Liderazgo 228

5. Tiempo de libre disponibilidad	231
- Actividad física	233
- Negociación y resolución de conflictos	236

CAPÍTULO 9

La formación permanente para maestros en servicio.....	239
---	------------

BIBLIOGRAFÍA	244
---------------------------	------------

ANEXO 1

Ejemplo de plan de estudios	247
-----------------------------------	-----

ANEXO 2

Formatos para la elaboración de documentos de planificación	251
---	-----

ANTECEDENTES

La formación de maestros en Bolivia ha sido un importante tema de análisis y reflexión en los últimos años, particularmente desde que se está llevando a cabo el proceso de transformación de la educación generado por la promulgación de la Ley 1565 de Reforma Educativa en julio de 1994. Teniendo en cuenta las expectativas que han surgido en el sector educativo y los cambios en la concepción del papel e importancia otorgados a la educación inicial, la sociedad boliviana ha coincidido en que es necesario transformar la formación del maestro de este nivel. El objetivo fundamental de este proceso es responder a las nuevas demandas del sistema, desarrollando una educación de calidad, con equidad y pertinencia social, cultural y lingüística en el marco de una sociedad multicultural y plurilingüe.

Entre 1996 y 1997, como parte del marco global de transformación institucional del Sistema Educativo Nacional, la Secretaría Nacional de Educación (hoy convertida en el Ministerio de Educación) desarrolló varios talleres de consulta. En ellos, los docentes y directores de la carrera del nivel preescolar¹ de las escuelas normales hicieron propuestas sobre la base de las cuales se elaboraron los lineamientos de un nuevo diseño curricular para la formación de docentes del nivel inicial. Estos lineamientos fueron puestos a consideración de las escuelas normales y los Institutos Normales Superiores (INS) para su enriquecimiento, desarrollo y adecuación durante 1998. El objetivo de este trabajo fue construir un diseño que promoviera procesos educativos pertinentes, relevantes, actualizados y democráticos en la formación de recursos humanos, en coherencia tanto con la transformación institucional que se estaba llevando a cabo paralelamente, como con la transformación curricular del nivel inicial y las políticas de educación inicial aprobadas a través de la Resolución Ministerial 005/98.

Hasta 1999, las diferentes interpretaciones de los lineamientos derivaron en el desarrollo de currículos diferentes en cada una de las escuelas normales e INS, los cuales no siempre respondían a los requerimientos del nivel. Esta situación generó la demanda de un nuevo diseño curricular con una propuesta base común, que fuese más claro y orientador, particularmente respecto a la estructura curricular y las áreas de formación, los requerimientos específicos de formación de recursos para trabajar en los dos ciclos del nivel (en sus distintas modalidades de atención) y el abordaje de la educación intercultural en modalidad monolingüe y bilingüe en el nivel inicial.

¹ Esta denominación se utilizó hasta 1997. Actualmente se utiliza la denominación "educación inicial", dada su mayor pertinencia en el nuevo marco teórico.

Teniendo en cuenta esta demanda, los insumos provenientes de las experiencias generadas a lo largo de dos años de aplicación de las primeras transformaciones curriculares en los centros de formación docente, y la puesta en marcha la Reforma Educativa en algunas escuelas de nivel inicial durante cinco años, el Ministerio de Educación define como prioridades:

- Sistematizar las demandas y propuestas para la elaboración del nuevo diseño curricular base para la formación de maestros del nivel inicial.
- Vincular la formación docente a la educación superior universitaria, con el fin de alcanzar los niveles de calidad y eficiencia deseados, como lo estipula la Ley 1565.
- Promover el nexo entre los centros de formación docente y los centros de educación inicial en sus diversas modalidades de atención.

De esta manera, el proceso de construcción curricular se hace pertinente, significativo y participativo. Además, se revaloriza el papel social del maestro de educación inicial y se rompe con la tradición de aislamiento de los centros de formación docente, lo cual constituye un paso imprescindible para lograr que la oferta de estos centros se adecue a las necesidades del sistema educativo. Estas líneas de acción ampliarán las posibilidades para lograr el objetivo de incrementar la cobertura de este nivel educativo hasta poder declararlo obligatorio, como lo establece la Ley 1565. En este nuevo escenario, los centros formadores y las universidades son responsables de poner en marcha el cambio deseado a partir de un trabajo conjunto con el Ministerio de Educación, que define el marco normativo y las bases técnicas para desarrollar el proceso requerido.

El presente diseño curricular, producto del trabajo de los años anteriores, tiene el objetivo de servir de base para encarar los desafíos descritos. Para ello sistematiza las orientaciones curriculares e institucionales que deben asumir todas las instituciones que forman maestros del nivel inicial, tanto públicas como privadas. A partir de estas orientaciones, cada institución elaborará planes base y programas de estudio para los seis semestres de formación² en todas las áreas establecidas en el diseño. Estos planes deben adecuarse a la situación particular y a las necesidades de la región en la cual se encuentra el centro de formación. Los planes base serán presentados al Ministerio de Educación para su aprobación y, junto con los programas, servirán de instrumentos para hacer el seguimiento a la formación docente.

El presente documento está estructurado de la siguiente manera: en el primer capítulo se presenta un resumen de la propuesta de transformación; en el segundo, los propósitos y fundamentos de la misma; en el tercero se exponen las características y fuentes del currículo; en el cuarto capítulo se especifican las competencias que deben desarrollar los

² Cabe aclarar que estos seis semestres son precedidos por un curso de nivelación de cuatro meses, para el cual existen planes y programas de estudio desarrollados por el Ministerio de Educación en coordinación con las universidades a cargo de los INS.

maestros en formación y en el quinto se describe la institución de formación docente que se necesita para lograr los objetivos planteados; en el sexto se explica la organización de la estructura curricular y en el séptimo se dan algunas orientaciones para aplicar el currículo; en el octavo se desarrolla cada uno de los ámbitos y área de formación; en el noveno capítulo se presentan los lineamientos básicos que se deben tener en cuenta para la formación permanente de los maestros en servicio. Anexos al documento se incluyen: un ejemplo de un plan de estudios para seis semestres para formar maestros de nivel inicial y formatos para la presentación de los planes base y programas de estudio.

Finalmente es importante mencionar que este documento comparte la estructura y gran parte del contenido con el *Diseño curricular base para la formación de maestros del nivel primario*, pues ambos diseños surgen de procesos comunes, se basan en el mismo enfoque teórico y están dirigidos a formar maestros en niveles educativos que coinciden en una serie de características y que deben estar estrechamente articulados. Lo que los diferencia son algunos antecedentes, los objetivos propios de cada nivel y la organización de los contenidos, metodologías y sugerencias particulares de las áreas de formación, debido a la especificidad de las competencias que debe desarrollar el maestro para su apropiado desempeño en el trabajo con los niños en cada uno de los niveles.

CAPÍTULO 1

La Reforma Educativa: un desafío y una oportunidad para la formación docente

Instituto Normal Superior Warisata, La Paz



La Reforma Educativa brinda el marco legal y político necesario para emprender el proceso de mejoramiento de la calidad de la formación docente, el cual tiene repercusiones en la calidad de las propuestas de las escuelas para responder a los desafíos y necesidades de la sociedad actual. Entre estos desafíos se deben tener en cuenta los siguientes:

- La acelerada producción de conocimientos científicos y tecnológicos, que ha generado un exceso de información, cuyo uso requiere capacidades de selección y análisis más que de memorización.
- La necesidad de responder desde la educación a la realidad diversa y compleja del país.
- La necesidad de rescatar el papel central del profesional docente en la educación y en la construcción de una conciencia ciudadana.
- El cambio en la gestión de las instituciones educativas que deben tender cada vez más a la eficiencia y a la búsqueda de nuevas formas de relacionamiento entre sus actores.

En el contexto de la educación inicial, a estos desafíos se suman:

- El reconocimiento de la importancia y valor de la intervención educativa en edades tempranas para el desarrollo integral de las personas.
- La necesidad de generalizar paulatinamente el servicio educativo de nivel inicial hasta llegar a la cobertura plena para garantizar a los niños mejores oportunidades educativas.

Teniendo en cuenta los desafíos existentes, así como lo establecido en la Ley 1565, en la que la educación intercultural y la participación popular se constituyen en los ejes de la Reforma Educativa, es necesario transformar la formación docente de nivel inicial desde dos ámbitos de intervención: el curricular y el institucional.

- *En lo curricular* la intervención se dirige a sentar las bases para formar un profesional para el nivel inicial. Esta formación se apoya en la adquisición de competencias para trabajar en situaciones educativas que respondan de manera oportuna y pertinente, y desde un enfoque intercultural, a las necesidades de aprendizaje de los niños. Por otro lado, se pretende incidir en la formación de conciencia y responsabilidad respecto al mejoramiento de la calidad de la educación como parte fundamental de sus reivindicaciones profesionales.

Estos propósitos exigen que el proceso formativo establezca una adecuada relación entre teoría y práctica y no las separe como momentos diferentes de la formación. Demandan, asimismo, fomentar la adquisición de capacidades para la investigación en el campo pedagógico, social y cultural, de manera que se acreciente la sensibilidad del maestro hacia los requerimientos de una sociedad diversa, multicultural y plurilingüe.

En este contexto, los conocimientos y actitudes que caractericen al futuro docente deben traducirse en el desarrollo de capacidades para valorar críticamente las teorías

pedagógicas, reflexionar sobre la práctica y reconocer que la actualización continua y el trabajo en equipo constituyen la base del desarrollo profesional.

- *En lo institucional* se requiere transformar profundamente el sistema de formación docente y la propia gestión de los centros de formación. En lo que se refiere al sistema, la transformación de las escuelas normales en INS y la articulación de éstos con la educación universitaria han constituido las primeras medidas institucionales dirigidas a mejorar la calidad de la formación docente.

En cuanto al segundo aspecto, la gestión, el cambio de las estructuras de funcionamiento interno de los INS implica, entre otros, reordenar la lógica orgánica, la relación entre los actores, el papel de la autoridad, la distribución de responsabilidades, el aprovechamiento y cuidado de las condiciones materiales y las disposiciones respecto a la matrícula y el egreso. Se trata de convertir a los INS en organizaciones que estén en constante diálogo e interrelación con la sociedad y el sistema del cual forman parte, que practiquen una gestión democrática en un ambiente de colaboración que sirva de modelo a los estudiantes para el futuro desempeño en aula, y que respondan a las necesidades cualitativas y cuantitativas de la sociedad respecto de la formación docente.

Para lograr esto es necesario fortalecer los espacios de participación comunitaria a través del apoyo, por ejemplo, de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios u otras organizaciones de base. Éstas podrían participar en el análisis de las normas de funcionamiento del INS, en el trabajo de concreción curricular y en la creación o restitución del vínculo entre el centro formador de maestros y las distintas instituciones que atienden niños de 0 a 6 años. Dado que los centros de formación están trabajando junto con las universidades, el desafío es mayor pues también exige un acercamiento de la universidad a esas instituciones educativas, aspecto en el cual no existe experiencia, por lo que requiere esfuerzos importantes que pueden redundar indirectamente en los procesos de formación que las universidades brindan.

Con el propósito de contar con esta renovada institución formadora de maestros de nivel inicial, la concepción curricular expuesta en este diseño debe constituirse en el insumo de base para definir los lineamientos institucionales del cambio. En la práctica, serán los cambios institucionales los que le darán sustento a los cambios curriculares.

A través de este cambio integral se espera que los futuros maestros estén preparados para comprender el sentido de las transformaciones que se están operando en el nivel inicial, así como en los campos educativo y social en general, que tengan una actitud abierta y receptiva hacia las nuevas demandas y sean, por lo tanto, capaces de adecuar sus actuaciones a las necesidades de los niños, las familias, la época y el contexto.

Para ello es necesario que en los INS se trabaje con un currículo innovador, que se apliquen nuevas metodologías y se fomente la reflexión, capacitación e investigación constantes para responder a las necesidades de los niños de 0 a 6 años mediante una práctica pedagógica en permanente renovación, que dé respuesta a los problemas concretos que se presentan en las diferentes modalidades de atención en el nivel inicial. Al mismo tiempo, el ambiente de trabajo en los INS y las relaciones que allí se generen deben ser coherentes con esta propuesta y fomentar la participación e interacción horizontal entre los actores que se comprometen en un proyecto conjunto.

CAPÍTULO 2

Propósitos y fundamentos de la transformación de la formación docente

Camiri, Santa Cruz



El objetivo principal de los INS es formar y capacitar a los maestros del Sistema Educativo Nacional.³ Los INS pueden ser públicos y privados y tienen la facultad de impartir títulos profesionales de nivel técnico superior.⁴ Los INS públicos dependen administrativamente del Ministerio de Educación⁵ y, por delegación de éste, algunos son administrados por universidades. Los INS privados deben contar con el aval del Ministerio de Educación para formar maestros.

El Ministerio de Educación es el responsable de definir los diseños curriculares base para las distintas especialidades de formación docente (inicial, primaria y secundaria), aprobar los planes base elaborados por los INS y conocer los programas de estudio para hacer el seguimiento a su puesta en práctica. Además debe normar los temas institucionales como las modalidades de ingreso y promoción, cupos para la admisión de los alumnos nuevos (en el caso de los centros de formación públicos) y modalidades de coordinación con los niveles departamental y nacional. Finalmente, el Ministerio de Educación define en cada INS las especialidades que puede ofrecer y las modalidades de las mismas (bilingüe o monolingüe), según las necesidades del sistema y de la región.

1. Propósitos generales de la formación docente

- Formar al maestro boliviano para que asuma su papel de organizador, facilitador, guía y orientador de los procesos de enseñanza, y genere procesos de aprendizaje en los cuales el protagonismo lo tienen los niños y los jóvenes.
- Formar recursos humanos idóneos para la acción educativa que la sociedad boliviana requiere, con conocimientos y capacidades intelectuales, pedagógicas y sociales que permitan promover el desarrollo integral de los niños y jóvenes.
- Formar maestros con una clara conciencia de la necesidad de trabajar en forma colaborativa, de actualizarse permanentemente y de investigar, entendiendo estos procesos como herramientas esenciales de su aprendizaje y desarrollo profesional.
- Formar maestros con un amplio conocimiento de su realidad, una profunda valoración de la diversidad cultural y lingüística del país, y capaces de reconocer la importancia del aprendizaje y uso de las lenguas originarias y del uso del castellano como lengua de encuentro y diálogo intercultural.
- Formar hombres y mujeres íntegros, capaces de ver, analizar y comprender el mundo social y natural que les rodea y del cual son parte integrante, para que en este marco desarrollen un profundo sentido ético y asuman el papel de sujetos activos, construyendo y proyectando su propia historia.

³ Ley 1565, artículo 15.

⁴ Decreto Supremo (DS) 23950, artículo 54.

⁵ DS 25255, artículo 10.

2. Fundamentos generales

La formación docente responde a cuatro fundamentos, los cuales no son aspectos independientes entre sí, sino que dependen unos de otros e interactúan en la orientación de los lineamientos por los que se opta en el proceso de formación.



2.1. Fundamentos políticos

La Ley 1565 de Reforma Educativa, promulgada el 7 de julio de 1994, es el marco legal que norma la acción educativa en el país y define los objetivos principales del sistema educativo y de la transformación de los niveles inicial, primario, secundario y de formación docente, considerando sus dimensiones curriculares e institucionales. Los principales objetivos del sistema educativo son: la plena cobertura de atención a la población en edad escolar, la calidad expresada en la relevancia social, en la pertinencia cultural y lingüística de contenidos y metodologías curriculares, la equidad expresada en la igualdad de oportunidades para el acceso al servicio educativo y la eficiencia en el uso de los recursos humanos, materiales y financieros.

En lo que se refiere a la formación docente, la Ley de Reforma Educativa establece en el capítulo VI, artículo 15, la transformación de las escuelas normales en INS con el objetivo de mejorar la calidad de la formación de maestros, para responder adecuadamente a los objetivos que el sistema se ha propuesto, a las necesidades de aprendizaje de la sociedad boliviana y a la naturaleza multicultural y plurilingüe que la caracteriza.

En este sentido, la nueva política de formación docente fomenta el desarrollo de una conciencia profesional que fundamente y contextualice el ejercicio del desempeño docente a partir del reconocimiento de las realidades y potencialidades culturales, sociales y lingüísticas de los grupos que habitan nuestro país. Asimismo, promueve el desarrollo de capacidades profesionales que permitan a los maestros, por un lado, adecuar y generar propuestas, contenidos, procesos y metodologías de enseñanza que respondan a las distintas necesidades regionales y locales que se manifiesten en el entorno social en el cual trabajan y, por otro, asumir la responsabilidad y el compromiso con el fomento de la participación popular en la escuela, para lograr una mayor intervención social en la educación.

De esta manera, los docentes deben comprender que la relación de la institución educativa con la comunidad está dirigida a dotar de un sentido de misión a la misma, como fuente de articulación de las demandas de aprendizaje con el desarrollo social de las comunidades. Por ello, el ámbito de desempeño docente es concebido como un espacio de desarrollo profesional en el que se comparten prácticas y conocimientos. En la nueva política de formación se considera prioritaria la activa participación docente en el desarrollo del proceso educativo orientado a generar aprendizajes situados, significativos y relevantes.

La construcción de relaciones colaborativas y complementarias, en reemplazo de relaciones burocráticas y autoritarias con la administración escolar, concuerda con las políticas de la Reforma Educativa en el sentido del cambio institucional que se está operando tanto en la escuela como en el propio INS.

En lo referido a la educación inicial y la formación docente para este nivel, los lineamientos descritos están reflejados en la política de educación inicial aprobada por la Resolución Ministerial 005/98, que establece que los procesos de formación de recursos humanos en los INS deben permitir al Sistema Educativo Nacional contar con maestros capaces de atender a niños de 0 a 6 años, que asisten al primer ciclo (0 a 4 años) o al segundo ciclo (4 a 6 años) del nivel inicial, en cualquier modalidad de atención, al mismo tiempo que deben promover la participación de la familia y la comunidad en el proceso educativo.

2.2. Fundamentos culturales y lingüísticos

La diversa realidad cultural y lingüística que caracteriza a una sociedad como la nuestra requiere que los INS formen un maestro capaz de atender adecuadamente esta diversidad desde el punto de vista pedagógico. En el enfoque curricular adoptado por la Reforma Educativa, la cultura, que le da sentido y significado al proceso de aprendizaje, es el punto de partida para la construcción de conocimientos, estrategias, valores, actitudes y formas de convivencia en la comunidad educativa y en la sociedad en general. Por ello, un alumno tiene que articular los conocimientos previos con nuevas informaciones en un proceso coherente de formación y de expansión de conocimientos. En este proceso no sólo se valora lo propio, sino que se sistematiza y utiliza propositivamente la cultura para aprender acerca de otras culturas del entorno o lejanas en tiempo y espacio, apropiándose de aquellos elementos que se consideren necesarios para el mejoramiento de la calidad de vida del grupo al que se pertenece.

Un alumno reconoce diferentes posibilidades de ver el mundo y de encarar problemas de diversa índole, lo cual puede llevar incluso a conflictos internos que se deben superar para desarrollar nuevos aprendizajes y reafirmar su identidad. Un abordaje cultural del currículo permite, entre otros procesos, sistematizar lógicas, conceptos y criterios de clasificación, de valoración ética y estética, de organización y de participación. Así se generan lógicas de

discusión y complementación, antes que de oposición, que permiten construir la interculturalidad.

Desde el punto de vista lingüístico esto exige tener en cuenta los derechos lingüísticos de los alumnos en todos los procesos pedagógicos que se ponen en marcha, pues la lengua es una de las principales herramientas de comunicación y construcción de la cultura.

Las instituciones formadoras deben apoyar al futuro docente en la identificación de los contextos sociolingüísticos existentes en el aula y la comunidad, para trabajar con los distintos niveles de bilingüismo de los niños y facilitar así los aprendizajes y la organización del trabajo cooperativo entre niños según sus competencias lingüísticas y los diferentes niveles de bilingüismo. Para ello, los procesos de formación deben comenzar por propiciar el autorreconocimiento de la filiación lingüística y cultural de los futuros docentes, con vistas a la valoración positiva de las particularidades de la sociedad de la cual forman parte. Sólo cuando los maestros se autovaloran están en condiciones de trabajar con empatía con sus alumnos, con sus colegas y con las comunidades en las cuales se encuentran insertas las escuelas.

Por otro lado, la relación estrecha que existe entre el desarrollo del lenguaje y el desarrollo del pensamiento exige que se emplee la lengua que mejor conoce y más utiliza el alumno para que los aprendizajes sean significativos. En contextos multilingües este aprendizaje significativo sólo se alcanza cuando se reconocen las particularidades lingüísticas de los alumnos y de la sociedad de la cual forman parte y, por ende, se utilizan sus lenguas como vehículos de educación. Dado el multilingüismo mencionado, esto requiere, además, de la apropiación efectiva y eficiente de una segunda lengua para que ésta pueda llegar también a ser utilizada, al lado de la primera, como vehículo de educación y construcción de conocimientos y no sólo de comunicación. En Bolivia esto significa, por lo general, el desarrollo y uso de una lengua originaria y el aprendizaje del castellano como segunda lengua para hacer posible una educación bilingüe. Sin embargo, en el largo plazo también se debe apuntar a desarrollar la lengua originaria como segunda lengua en contextos monolingües castellanos.

Para la enseñanza en el nivel inicial es particularmente importante desarrollar la educación en la lengua materna de los niños pues con ella se hace viable una verdadera comunicación y se puede acceder a los conocimientos e intereses de los niños, construidos en el marco de sus familias y de sus culturas. Sólo de esta forma se fomenta la autovaloración, se respetan los potenciales de aprendizaje de los niños y se evita la innecesaria agresión hacia ellos, la cual existe cuando se les hace sentir que no pueden aprender porque se les enseña en una lengua que no comprenden.

Por lo anterior, la formación docente en Bolivia considera las siguientes modalidades:

- Formación docente intercultural monolingüe en castellano, con aprendizaje de una lengua originaria con fines de comunicación.
- Formación docente intercultural bilingüe, a partir de una lengua originaria y tomando el castellano como segunda lengua.

Estas modalidades de formación docente pueden ser aplicadas en contextos urbanos y/o rurales, dependiendo de la presencia de población indígena o no indígena y el uso preponderante de las lenguas.

Al respecto, es necesario resaltar que el docente que se forma en un sistema a partir de la lengua originaria adquiere mayores competencias, ya que se forma para enseñar en y sobre la lengua originaria y el castellano, como primera y segunda lengua respectivamente, mientras el docente monolingüe en castellano adquiere competencias respectivas al castellano y aprendizajes suficientes de la lengua originaria, como segunda lengua, para efectos de comunicación. Cabe plantearse también, dadas las transformaciones sociales y culturales que el país experimenta, que más adelante el sistema podrá también formar maestros que desde su condición inicial de monolingües se conviertan en bilingües capaces de enseñar tanto en una lengua como en otra.

Para la atención en el nivel de educación inicial, el maestro que trabaje en instituciones con modalidad monolingüe debe desarrollar los procesos educativos en castellano y tener conocimiento suficiente de la lengua originaria de uso predominante en la zona con fines comunicativos, lo cual le será útil en caso de contar con algunos alumnos que hablen dicha lengua originaria. El maestro que trabaje en instituciones con modalidad bilingüe debe desarrollar los procesos educativos en la lengua originaria e iniciar a los niños en el aprendizaje del castellano en forma oral.

Por tanto, los maestros de este nivel deben utilizar la lengua originaria y el castellano de la siguiente forma:

	Lengua originaria	Castellano como L2
Maestros bilingües en el nivel inicial	Lengua en la que se desarrollan los procesos educativos	Lengua que se enseña oralmente a los niños cuya lengua materna es originaria
Maestros monolingües nivel inicial	Lengua utilizada con fines de comunicación con los niños y padres de familia de habla originaria	Lengua en la que se desarrollan los procesos educativos

2.3. Fundamentos epistemológicos

La Reforma Educativa concibe la construcción del conocimiento desde un enfoque de constructivismo social en el cual el sujeto aprende sobre la base de sus experiencias previas y en interacción permanente con el mundo social y natural. Desde este enfoque se considera que el conocimiento no es estático y está en permanente cambio. Por lo tanto, las situaciones de aprendizaje escolar deben ser vistas como oportunidades para que el aprendiz sistematice sus experiencias y construya nuevos conocimientos sobre la base de sus conocimientos previos (culturales, históricos, lingüísticos, etcétera) en un proceso de interacción con sus pares, sus maestros y la comunidad en general.

En este contexto se entiende que la formación docente está dirigida a desarrollar en los futuros maestros, en primer lugar, el conocimiento pedagógico que les permita construir un tipo de educación donde el alumno es el centro de las actividades de aprendizaje y el maestro es el dinamizador de un nuevo modo de organizar y desarrollar la educación.

Un segundo objeto de estudio está dirigido a los conocimientos didácticos que deben permitir al maestro diseñar experiencias de aprendizaje que mejoren las oportunidades de aprendizajes sociales y culturales de los educandos y llevarlas a la práctica en situaciones reales en las instituciones educativas.

En tercer lugar, hay que buscar que el maestro desarrolle el conocimiento propio del campo disciplinario en el cual desenvolverá su experiencia profesional. En este punto, la formación de maestros debe proporcionar una base disciplinar y los instrumentos que le permitan actualizar la misma en un mundo tan dinámico y cambiante como el actual.



Tanto los aspectos pedagógicos como los disciplinares inciden en los aspectos didácticos, que son los que determinan el tipo de educación que se desarrolla en la práctica.

Como la práctica docente implica la relación dialógica con otros sujetos, el conocimiento que despliega el maestro en las situaciones educativas también se halla determinado por la relación con estos sujetos, por su propia historia y por los fines del sistema educativo. En tal

sentido, el conocimiento que un docente construye está afectado por sus propias acciones al ser partícipe de la cultura del entorno y de las lenguas con las que se comunica, de las tradiciones y de los valores que comparte.

Desde esta perspectiva, el desafío en la formación docente consiste en ayudar a los futuros maestros a lograr una comprensión más amplia de la realidad, comenzando por el análisis crítico de las propias prácticas. Sobre esta base, y desde la diversidad que caracteriza el contexto, es necesario ampliar el espectro de comprensión y expandir los conocimientos para dirigirlos también hacia el análisis de prácticas culturales y lingüísticas diferentes de las propias. Así, el maestro debe aprender, a partir de estas reflexiones, a comprender las orientaciones culturales y las necesidades e intereses individuales y colectivos de los educandos como un requerimiento básico para enseñar y crear situaciones de aprendizaje. Esto supone colocar a lo largo del programa de formación docente el análisis constante de las prácticas pedagógicas como problemas de enseñanza que requieren su comprensión.

2.4. Fundamentos pedagógicos

Los modelos tradicionales de enseñanza han priorizado aquellos procesos de aprendizaje basados en el almacenamiento de la información y de contenidos y han favorecido la capacidad de reproducirlos. En la actualidad, las teorías educativas reconocen la importancia de la diversidad cultural y lingüística de la sociedad, el inmenso volumen de información que circula en el mundo y las diferentes necesidades de aprendizaje que expresan distintos grupos dentro de cada sociedad, por lo que han cuestionado la viabilidad de proseguir con aquellos modelos.

El desempeño social requiere más bien comprender y usar la información para resolver problemas en el mundo real. Las escuelas necesitan una profunda transformación para que puedan trabajar en torno a problemas del mundo usando críticamente y relacionando la información que las disciplinas les proveen, expandiendo así las posibilidades culturales de los estudiantes. Esto es particularmente relevante en el marco de la formación de maestros.

Por ello, este diseño considera nuevas alternativas en los modelos de formación. El punto de partida es reconsiderar la concepción de aprendizaje, entendiéndolo como un desempeño activo y autónomo que los individuos realizan en sus ámbitos sociolingüísticos y culturales, como lo plantea el constructivismo.

En esta corriente, el significado que tiene la realidad es construido a través de las experiencias de los sujetos en contacto con otros, mediados por el lenguaje y basados en sus conocimientos previos. La experiencia es un fundamento esencial para el aprendizaje. En tales condiciones, el proceso de formación docente para el nivel inicial debe configurarse en torno a las experiencias auténticas que se encuentran en la práctica docente en

instituciones que atienden, en la modalidad directa y en la indirecta, a niños de 0 a 6 años. La información no contextualizada que se le brinde a los alumnos de los INS corre el riesgo de no llegar a relacionarse con la práctica.

La formación no debería centrarse en la transmisión de planes, reglas o procedimientos, sino más bien en desarrollar competencias para generar conocimientos, establecer relaciones cooperativas y usar el conocimiento en forma apropiada en las situaciones de enseñanza y de aprendizaje en que participe el futuro docente. Así, podrá construir situaciones de aprendizaje que respondan a demandas educativas variadas.

Para lograr este objetivo en la formación de maestros de nivel inicial es importante la comprensión de los procesos de desarrollo de los niños de 0 a 6 años en sus dimensiones afectivas, cognitivas, sociales y motrices para poder favorecer su desarrollo integral. En este contexto es fundamental asumir como punto de partida la influencia de la cultura en la construcción de los conocimientos previos, la configuración de la identidad personal, las estructuras cognitivas de los educandos y la particularidad de cada etapa de desarrollo. Finalmente, es imprescindible que los futuros maestros valoren la importancia de la intervención educativa en edades tempranas ya que la misma es determinante para mejorar las oportunidades de aprendizaje y el desarrollo posterior de cada persona.

Sobre la base de estas consideraciones, el maestro se constituye en un mediador y en un facilitador de los aprendizajes de los niños. Esto exige adoptar una perspectiva similar en la formación docente, de manera que el futuro maestro también aprenda inmerso en esta nueva forma de enseñar que debe estar plasmada en las estrategias que utilizan los catedráticos de los INS y en el involucramiento directo en experiencias de aprendizaje significativas con una perspectiva intercultural.



CAPÍTULO 3

Características y fuentes del currículo

Santa Cruz



1. Características del currículo

El currículo de formación de maestros de educación primaria se caracteriza por ser:

- *Flexible*, porque permite interpretar los fundamentos y la estructura curricular base de manera que la planificación sea diversificada y los procesos formativos sean pertinentes al contexto en el cual se desarrollan.

La estructura curricular presentada en este documento proporciona orientaciones básicas para los ámbitos de formación, las cuales deben precisarse y concretarse en la planificación y organización del proceso de formación por medio del desarrollo de planes y programas a cargo de los INS. Éste es el espacio más pertinente para que cada institución haga la adecuación o complementación de contenidos, metodología u otros aspectos que considere necesarios en cada área de formación. Asimismo, la estructura establece una carga horaria normativa,⁶ de la cual una parte se rige por las orientaciones proporcionadas, mientras la otra es planificada en su totalidad por cada institución formadora.⁷

- *Abierto*, porque posibilita y promueve la participación de sujetos y actores sociales de la comunidad educativa como las juntas escolares y de distrito y los Consejos Educativos de Pueblos Originarios en la adecuación y complementación del currículo.

En este sentido, se establece el carácter democrático y desburocratizado que debe prevalecer en la estructura institucional de los INS y en los procesos de planificación participativos de la formación docente.

- *Integrador y constructivista*, porque postula el tratamiento interdisciplinario de los contenidos, sin perder profundidad en los temas particulares de cada campo de conocimiento científico y sin descuidar la especialidad de cada área. Es constructivista en tanto considera que el conocimiento es producto de procesos de elaboración personal y social en permanente interacción con el entorno.

Por ello la propuesta de trabajo pedagógico para los catedráticos de los INS, especialmente en los enfoques, contenidos y la metodología sugerida, se nutre sobre todo de las teorías constructivistas de aprendizaje que fomentan procesos de planificación interdisciplinaria. Dependerá de cada INS hacer que las planificaciones estén dirigidas a promover efectivamente los procesos propuestos.

⁶ La carga horaria normativa que los INS deben dedicar a la formación de maestros de nivel inicial es de 3 600 horas distribuidas en seis semestres.

⁷ Esto se refiere al tiempo de libre disponibilidad, de 400 horas en total para los seis semestres de formación. El capítulo 6 explica en detalle la organización de la estructura curricular.

- *Globalizador u holístico*, porque el acercamiento al conocimiento de la realidad se realiza desde una perspectiva totalizadora, promoviendo la comprensión global de la realidad. Por otra parte, se basa en la premisa de que el estudiante es una totalidad compleja y que desarrolla competencias de manera integral en los aspectos cognitivos, afectivos y procedimentales.

Esta característica sustenta la selección y organización de los ámbitos de formación propuestos y sus respectivas áreas curriculares, cuya interrelación apunta al logro de la formación necesaria para encarar el trabajo de aula.

- *Orientado al desarrollo de competencias*, porque promueve procesos que permiten a los futuros docentes enfrentar con autonomía diferentes situaciones, problemas y desafíos a partir del desarrollo de capacidades cognitivas, habilidades sociales, actitudes y valores que son logrados por complejos procesos de aprendizaje.

Esta característica determina que los propósitos de la formación docente se dirijan al logro de procesos de reflexión, práctica y valoración de contextos sociales y culturales relevantes para una práctica pedagógica de calidad, en vez de estar centrados en resultados cognitivos aislados y en la repetición de contenidos. Por ello, además de abordar los contenidos desde un enfoque crítico y de trabajar con metodologías participativas en todas las áreas de formación, se pone especial énfasis en proporcionar al alumno del INS espacios de práctica donde pueda contrastar permanentemente los elementos teóricos revisados en las clases presenciales y ejercer y evaluar sus propios desempeños en aula.

2. Fuentes del currículo

Las fuentes son referentes a los cuales el currículo responde con el fin de ser pertinente y contextualizado. Estas fuentes son:

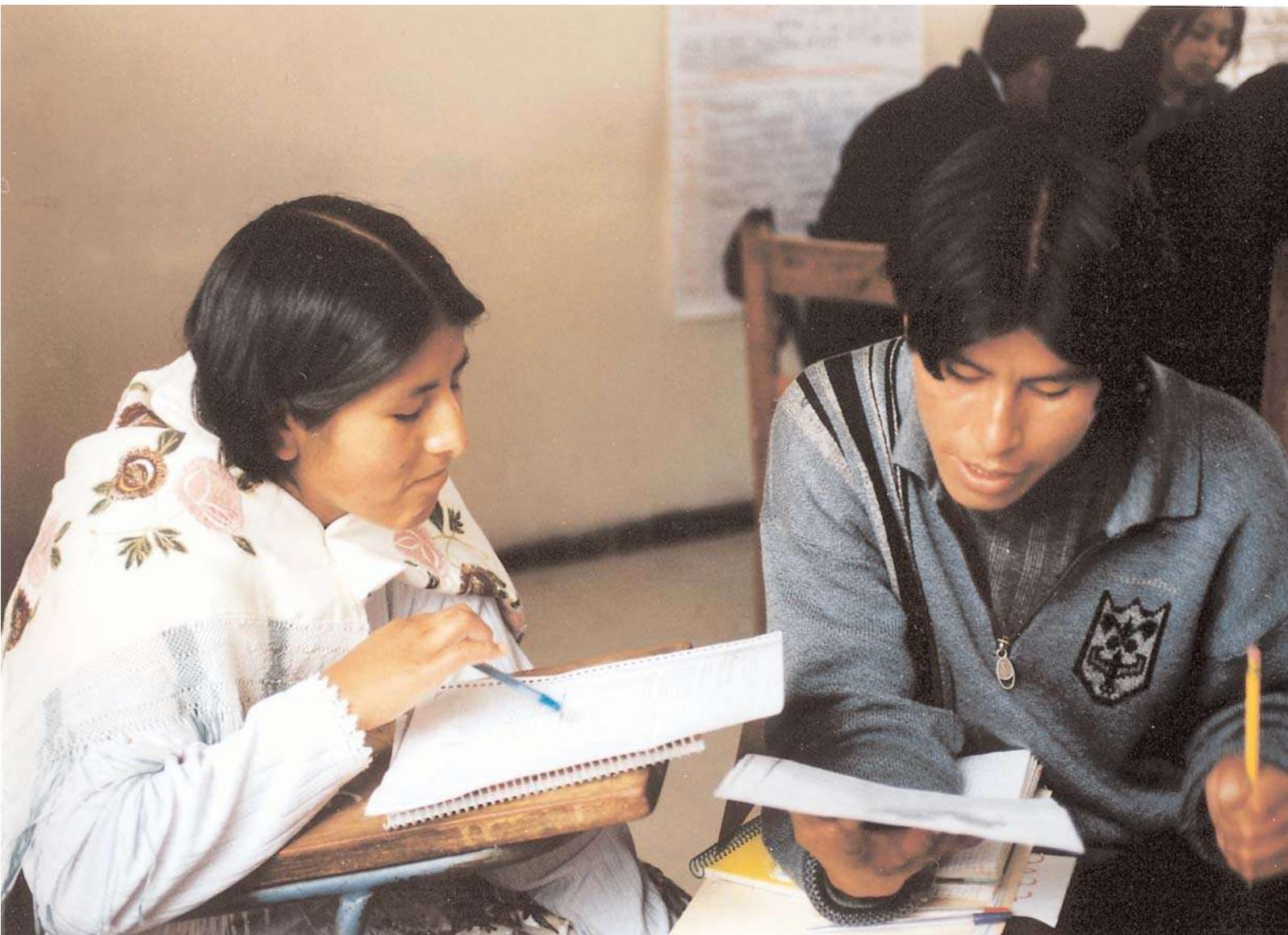
- El contexto histórico, político, social, lingüístico y cultural del país, que permite generar y revitalizar el currículo en forma permanente.
- Las condiciones diferenciadas y cambiantes de los niños de 0 a 6 años de edad, quienes en última instancia son los principales beneficiarios del proceso educativo y el referente fundamental para lograr pertinencia y validez en el currículo de formación docente.
- La situación de las instituciones de educación inicial que exigen del maestro determinadas capacidades para participar activamente en el desarrollo de estrategias que mejoren la calidad de la educación inicial y apoyen la ampliación de la cobertura del nivel.

- El papel de la familia en la educación de los niños y las pautas de crianza que la misma utiliza, ya que la formación de los niños debe estar articulada con el desarrollo del entorno familiar y comunitario, dentro de un enfoque integral de intervención.
- Los anteriores diseños curriculares, planes y programas, las nuevas concepciones de currículo y los nuevos conocimientos disciplinarios, como el punto de partida de una reforma curricular que no opera sobre el vacío ni ignora las experiencias acumuladas y la evolución de los conocimientos científicos.
- La experiencia de los propios catedráticos y directores, porque es la base a partir de la cual se identifican los potenciales y las necesidades para establecer los lineamientos de la transformación de la formación docente.
- Los ejes y objetivos determinados en la Ley de Reforma Educativa y la política de educación inicial, porque establecen la política sectorial en la que se debe enmarcar la propuesta curricular de formación docente.
- El currículo del nivel inicial, porque es indispensable generar una relación coherente entre la formación del docente y los lineamientos curriculares estipulados para el nivel educativo en el cual se desempeñarán profesionalmente.
- El currículo del nivel primario y el de formación de maestros para ese nivel, porque se entiende que la educación de los niños y adolescentes es un proceso continuo, organizado en niveles y ciclos entendidos como partes de un proceso secuencial y articulado.
- Las diversas contribuciones de las ciencias de la educación, reconociendo su evolución y perspectivas, así como los avances de otras disciplinas como la lingüística, la antropología, la sociología y la psicología, porque abren nuevas posibilidades de enriquecer las alternativas pedagógicas propuestas.

CAPÍTULO 4

Los maestros que queremos formar

INS Warisata • Warisata, La Paz



Históricamente la formación docente en las últimas décadas se desarrolló a partir de una concepción de la profesión que no respondía a las necesidades de la educación inicial. En el contexto de la Reforma Educativa y de la política de educación inicial, que otorgan autonomía y posibilidades de decisión crecientes a los diversos actores del sistema educativo para que puedan responder a las necesidades y particularidades de las diversas situaciones existentes en el país, se requieren profesionales capaces de detectar problemas y pensar y aplicar soluciones apropiadas. Los maestros deben reconocer a los niños como sujetos con derechos, conocimientos, necesidades y características particulares que deben ser respetadas y desarrolladas mediante su apoyo permanente en un proceso educativo.

Dado este desafío, es necesario trascender la histórica condición de técnicos “aplicadores” de planes detallados y diseñados por otros, que se le reconocía a los maestros. Para que la educación responda a las necesidades de una sociedad en permanente cambio y a una nueva visión de la educación de los niños de 0 a 6 años se necesitan profesionales capaces de evaluar críticamente los planes y propuestas existentes, y de evaluar el entorno y las necesidades de los niños para elaborar y aplicar sus propios planteamientos, adecuándolos o enriqueciéndolos de acuerdo con el contexto en el que los desarrollan.

En este sentido cabe resaltar aquellos aspectos que tradicionalmente perjudicaron la formación docente: la poca flexibilidad en el currículo, que impidió la adquisición por parte de los maestros de competencias profesionales y autonomía para adecuar los contenidos y metodologías a los diversos contextos de aprendizaje; el desconocimiento de la realidad multilingüe y pluricultural del país; los procesos de formación centrados en la reproducción y transmisión de conocimientos sin reflexión, creatividad ni análisis autónomo y crítico; la falta de contextualización de un proceso educativo que no incorporó, entre otros, el tratamiento de temas transversales; la falta de conocimiento de las pautas culturales de crianza y las características del desarrollo de la primera infancia en las diferentes culturas; los modelos que impidieron el trabajo en equipo y restringieron los niveles de participación de los profesores, alumnos y padres de familia; las limitaciones en la visión de los diferentes ámbitos posibles de trabajo en educación inicial, restringiéndolos sólo a las aulas e ignorando los espacios familiares y comunitarios como potenciales ámbitos alternativos.

El presente diseño curricular encara dichas deficiencias, rescatando diversas innovaciones que los propios INS han avalado, y replanteando la concepción del maestro que se requiere y las competencias que éste debe desarrollar según su especialidad.

1. Competencias generales de los maestros de todos los niveles del Sistema Educativo Nacional

En cuanto al desempeño en el aula y su relación con los alumnos

- ◆ Asume su responsabilidad y compromiso de educador en función de lograr que sus alumnos aprendan de manera significativa, situada, creativa e interesante, reconociendo y promoviendo la autonomía creciente de los mismos.
- ◆ Identifica, comprende y valora los saberes, las necesidades y los procesos de aprendizaje de los niños en sus respectivos contextos y, en consecuencia, adecua el currículo haciéndolo pertinente, oportuno y contextualizado.
- ◆ Conoce, comprende y emplea creativamente, en sus estrategias de enseñanza, contenidos actualizados y pertinentes que proceden de las disciplinas académicas y de la reflexión sobre su práctica y sobre la realidad. Estos contenidos sustentan sus decisiones pedagógicas.
- ◆ Aplica conocimientos y habilidades para desarrollar una pedagogía activa en el aula, basada en el diálogo y la comunicación, la vinculación teoría-práctica, la interdisciplinariedad, el reconocimiento de la diversidad y el trabajo cooperativo en equipo.
- ◆ Investiga, reflexiona y evalúa su práctica profesional y las estrategias de enseñanza que utiliza, con el fin de mejorarlas constantemente a través de la aplicación de métodos y técnicas de investigación pedagógica.
- ◆ Realiza evaluaciones permanentes de los procesos y resultados de aprendizaje de los niños con ecuanimidad, con el fin de mejorarlos brindando la ayuda pedagógica adecuada a los niños cuando la necesitan.
- ◆ Brinda atención a la diversidad desde una perspectiva intercultural, a partir de la detección de las diferencias generadas por los distintos ritmos de aprendizaje y el reconocimiento y valoración del contexto social, cultural y lingüístico de los alumnos.
- ◆ Desarrolla un proceso de enseñanza lingüísticamente adecuado, en modalidad monolingüe o bilingüe, teniendo en cuenta la primera y segunda lengua de los alumnos, según el contexto en el cual trabaja.
- ◆ Conoce y pone en práctica estrategias específicas de enseñanza para realizar una integración adecuada de niños con necesidades educativas especiales en el aula y la escuela.
- ◆ Genera actividades que promueven la igualdad de oportunidades entre sus alumnos.

En cuanto a la relación consigo mismo

- ◆ Reconoce la necesidad de seguir formándose autónomamente como profesional y desarrolla una actitud permanente de aprendizaje.

- ◆ Analiza investigaciones educativas, aprovecha sus resultados y participa en los procesos de construcción de las mismas, sistematizando las innovaciones para responder a las necesidades concretas que surgen en su ejercicio profesional.
- ◆ Busca permanentemente la coherencia ética entre lo que postula y lo que hace, orientando su comportamiento para constituirse en un ejemplo motivador para los alumnos.
- ◆ Respeta y muestra una actitud de tolerancia ante las diferencias de género, cultura, lengua, opción religiosa, preferencia sexual y cualquier otra diferencia que pueda existir entre sus alumnos, compañeros de trabajo y miembros de la comunidad.
- ◆ Es capaz de dirigir y orientar procesos de negociación, resolución de conflictos y búsqueda de consensos.
- ◆ Realiza actividades culturales y deportivas como un componente importante de su desarrollo integral.
- ◆ Valora el papel social de la profesión docente en el desarrollo de una sociedad.

En cuanto a su función dentro de una institución educativa que pertenece al Sistema Educativo Nacional

- ◆ Se compromete, junto con sus colegas, en la creación de un clima de cooperación dentro de su ámbito de trabajo para la construcción de un proyecto y una misión institucional común.
- ◆ Trabaja cooperativamente con toda la comunidad educativa y promueve procesos participativos para enriquecer sus formas de enseñanza y los aprendizajes que genera, dándoles mayor significación social.
- ◆ Posee condiciones, conocimientos y experiencias apropiadas para trabajar en forma participativa en una red de ayuda de docentes de la misma unidad y núcleo educativos o con otras instituciones.
- ◆ Analiza, interpreta y utiliza críticamente los marcos normativos y la información respecto a la situación general del Sistema Educativo Nacional para contribuir a su desarrollo y mejor funcionamiento a partir de su ámbito de desempeño.

En cuanto a su relación con la comunidad

- ◆ Comprende, respeta y recupera, en su práctica cotidiana, la diversidad cultural local y del país y desarrolla una educación intercultural y lingüísticamente adecuada a las mismas.
- ◆ Desarrolla y valora el aprendizaje de una lengua originaria para mejorar sus posibilidades de desempeño profesional y de relacionamiento social en contextos bilingües, al reconocer las expectativas y necesidades de las comunidades originarias.
- ◆ Toma en cuenta diversos problemas de la comunidad para desarrollar procesos de aprendizaje en el ámbito de trabajo que contribuyan a su solución.

- ◆ Acepta y valora la función educativa inherente a toda comunidad en el proceso de desarrollo de los niños, reconociendo y aprovechando en el proceso pedagógico los saberes, conocimientos y valores comunitarios.
- ◆ Reconoce el derecho de la comunidad y de los órganos de participación popular a intervenir en la gestión pedagógica e institucional de la escuela y desarrolla estrategias para promover la participación social necesaria para que se asuma dicho derecho.



2. Características y competencias del maestro de educación inicial

El proceso de desarrollo y aprendizaje de los niños durante los primeros años es un continuo que requiere intervenciones educativas de calidad y adecuadas para establecer la base de los posteriores aprendizajes. Estas intervenciones educativas tendrán mayor o menor incidencia en la calidad del desarrollo integral de los niños de 0 a 6 años, dependiendo de las condiciones de salud y protección que existan, ya que estos aspectos son fundamentales para promover los procesos deseados en el área educativa.

El currículo de nivel inicial establece las competencias que deben desarrollar los niños en forma progresiva hasta los seis años de edad, en coherencia con su proceso evolutivo y sus posibilidades de aprendizaje. Este currículo aborda los procesos necesarios para promover el desarrollo integral del niño a partir de la construcción de conocimientos en las distintas áreas y en los temas transversales.

Es importante tomar en cuenta que los ámbitos y modalidades en los que se desarrolla la educación inicial y en los que se aplica dicho currículo no sólo se ubican en las aulas de la

escuela formal, pues el proceso educativo se inicia en el seno de la familia y la comunidad y es apoyado por distintas instituciones que plantean el uso de diversas modalidades de atención. Estas modalidades son clasificadas como directas⁸ o indirectas⁹ y cada una de ellas abre un abanico de estrategias distintas de atención integral a los niños, obedeciendo a las expectativas de las comunidades y las familias, las condiciones de desarrollo local, la disponibilidad de recursos humanos y materiales y la oferta institucional tanto desde el Estado como desde el sector privado.

En coherencia con estas consideraciones, el presente diseño curricular apunta a la formación de maestros de nivel inicial capaces de trabajar con niños de 0 a 6 años en diferentes modalidades de atención, teniendo en cuenta la integralidad de atención que requiere el niño así como la necesidad de realizar un estrecho trabajo con la familia y la comunidad. En este sentido, se forman maestros polivalentes para trabajar indistintamente en el primer o segundo ciclo del nivel inicial, tanto en modalidades directas de atención (jardines exclusivos, aulas anexas, escuelas unidocentes, centros infantiles), o modalidades indirectas (a través de la familia, los padres o hermanos, grupos de madres, postas sanitarias, programas de alfabetización, comunicación, etcétera).

2.1. Características del maestro polivalente del nivel inicial

Los maestros polivalentes del nivel inicial deben ser profesionales capacitados para desarrollar y promover procesos formativos de calidad para niños de 0 a 6 años a partir de las potencialidades y características específicas de los mismos, gestionar el proceso educativo (diseñar, planificar, orientar y evaluar la enseñanza y los procesos de aprendizaje generados) y analizar e investigar la realidad sociocultural y promover la participación de la familia y la comunidad en la educación para brindar a los niños ambientes favorables para su desarrollo integral.

Por tanto, estos maestros se caracterizan por:

- Ser capaces de utilizar herramientas didácticas para diseñar, planificar, desarrollar y evaluar procesos de aprendizaje adecuados, oportunos y pertinentes para niños de 0 a 6 años.
- Ser capaces de brindar el apoyo necesario a los niños en situaciones cotidianas de vida para potenciar su desarrollo integral, brindándoles desafíos oportunos y pertinentes a sus necesidades de aprendizaje, a su edad y a su lengua y cultura de tal manera que se aprovechen de manera óptima todas sus potencialidades. En el segundo ciclo (4 a 6 años)

⁸ Cuando los niños acceden a programas educativos en centros especializados, compartiendo el espacio con otros niños de 0 a 6 años y son atendidos por profesionales especializados o personal capacitado para tal propósito, por ejemplo: los jardines exclusivos, las aulas anexas, las aulas multigrado y los centros infantiles.

⁹ Cuando los niños son atendidos a través de la familia, y son los padres o algún otro miembro de la familia quienes reciben capacitación de especialistas a través de talleres, medios masivos de comunicación o minimedios, para estimular el desarrollo integral de los niños de 0 a 6 años en el medio familiar cotidiano.

estos maestros, además, fomentan en los niños el desarrollo de capacidades de aprendizaje sistemáticas basadas en el trabajo con las áreas curriculares, en ambientes socioafectivos cálidos y seguros.

- Promover la formación de valores y actitudes relacionadas con los temas transversales priorizados en el currículo del nivel inicial (salud y sexualidad, género, democracia y medio ambiente), complementando la tarea educativa de la familia.
- Generar procesos organizativos comunitarios para la gestión de programas o proyectos educativos con la familia, la comunidad y otras instituciones en beneficio del desarrollo integral de los niños, con una actitud de respeto hacia la cultura local.
- Desarrollar procesos educativos en diferentes modalidades de atención interviniendo directamente o a través de la capacitación a miembros de la familia y/o la comunidad.

2.2. Competencias del maestro polivalente del nivel inicial

Además de las competencias generales mencionadas anteriormente, el maestro polivalente del nivel inicial desarrolla las siguientes competencias específicas:

- ◆ Comprende las finalidades específicas del nivel inicial y toma decisiones acertadas para la puesta en marcha del currículo, atendiendo las necesidades básicas de los niños, sus características y su entorno sociocultural, favoreciendo su desarrollo integral y organizando los recursos didácticos requeridos para tal fin.
- ◆ Conoce, elabora y aplica procedimientos e instrumentos de seguimiento y evaluación de los aprendizajes de los niños, que son cultural y lingüísticamente pertinentes, además de adecuados al nivel de desarrollo de los niños y a la modalidad de atención, en función de las competencias a desarrollar en el primer y segundo ciclo del nivel inicial.
- ◆ Establece una relación estrecha con la familia y la comunidad buscando complementar la tarea educativa de la misma y adecuando los procesos educativos que desarrolla al contexto social, cultural y lingüístico de dichas familias.
- ◆ Posee una visión global de la política de educación inicial y de los diferentes ámbitos de trabajo en que puede intervenir profesionalmente y conoce las distintas modalidades de atención y las características institucionales, sectoriales e intersectoriales que requiere la atención a los niños de 0 a 6 años

CAPÍTULO 5

Los centros de formación docente que deseamos

INS Rafael Chávez Ortiz • Portachuelo, Santa Cruz



Para llevar adelante una propuesta curricular con las características descritas en los capítulos anteriores es necesario organizar los centros de formación docente de tal forma que, desde una gestión distinta e innovadora, se conviertan en instituciones en las que se aprenda permanentemente y se mantenga una constante interacción con la comunidad educativa y, en especial, con las escuelas del entorno. Además, se deben generar mecanismos de intercambio y cooperación entre los centros con el fin de consolidar el funcionamiento del Sistema Nacional de Formación Docente, entendido como una red de apoyo mutuo, tanto en la dimensión pedagógica como en la institucional.

1. Situación actual

Entre 1997 y 1998 se realizaron diagnósticos del estado de situación de cada una de las escuelas normales y de los INS detectando un conjunto de deficiencias y problemas de carácter curricular, institucional, administrativo y financiero. En este sentido, se han identificado, entre otros aspectos:

- La desarticulación entre las prioridades que cada INS ha planteado y las necesidades del sistema y del entorno local y regional donde se encuentran.
- El incumplimiento con lo establecido en la Ley 1565, puesto que la planta docente de los INS no se ha cualificado con profesionales con nivel de licenciatura.
- La organización de los INS aún no promueve la participación de la comunidad en la gestión educativa y tampoco, en algunos casos, el trabajo colaborativo y participativo entre catedráticos del propio instituto.
- Desde el punto de vista administrativo, muchos INS no tienen archivos ordenados ni organizados en sistemas eficientes y confiables; las modalidades de admisión han sido arbitrarias y los costos elevados por cada alumno no se justifican con relación a la calidad de la formación desarrollada.

Para superar estos problemas, en 1999 se replanteó la organización institucional de estos centros, transfiriendo la administración de algunos INS a las universidades y fortaleciendo el funcionamiento de aquellos que continúan bajo la administración directa del Ministerio de Educación. Estas instituciones de formación docente, a través del marco legal y normativo correspondiente, constituyen el Sistema Nacional de Formación Docente.

En cuanto a la formación de maestros para el nivel inicial es importante resaltar que, curricularmente, la misma estuvo circunscrita a la formación de profesionales que atendiesen la escolarización formal de niños de 4 a 6 años, siendo su único ámbito de desempeño la educación formal, en el antes llamado ciclo prebásico. De esta manera, no se ha respondido a las necesidades de formación de los niños de 0 a 4 años y no se ha logrado articulación alguna con los entornos familiares y comunitarios, que son los principales ambientes educativos durante los primeros años de vida.

2. El carácter de los centros de formación docente

Teniendo en cuenta los propósitos y fundamentos generales que se han planteado para la formación docente y el trabajo conjunto que se ha iniciado con algunas universidades, se ha definido que es fundamental que los diversos institutos encargados de esta tarea reorienten sus finalidades, reordenen su estructura interna y desarrollen una nueva dimensión institucional en función de la articulación con la educación superior y de su vinculación con las diversas modalidades de atención para fomentar la participación de la familia y la comunidad.

Marco institucional de relacionamiento del centro de formación de maestros para el nivel inicial



Los centros de formación docente deben generar, en sus instancias consultivas y mediante acciones concretas, la participación de organizaciones como los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs) y de otras instancias, como las ONGs, iglesias, fábricas, organizaciones cívicas y otras, con quienes se puedan crear procesos de coordinación y colaboración en relación con el proceso de formación de maestros de nivel inicial.

A su vez, cuando los INS coordinen con las unidades educativas, centros de desarrollo infantil y otras instituciones que reciban a sus alumnos para hacer sus prácticas e investigaciones, deben cuidar que se involucren en el proceso los actores de la comunidad educativa de dichas instituciones como los padres de familia, juntas educativas, comité cívico y otros.

La reorientación de las finalidades de los INS debe tener como horizonte la revalorización del docente como profesional, basada en la adquisición de competencias que le permitan desempeñarse en forma más autónoma en un contexto de continuo cambio y de diversidad sociocultural y lingüística. Así, cada INS construirá una identidad particular que debe plasmarse en el proyecto institucional. Dicho proyecto se elaborará a partir de los lineamien-

tos de este diseño curricular base, de las características y particularidades de la región y de las expectativas y necesidades de los docentes, de los estudiantes y de la comunidad educativa en general.

En cuanto a este desafío de los centros de formación de ser instituciones capaces de formar maestros bilingües y/o monolingües según la demanda en cada contexto regional, en el caso de los INS públicos el Ministerio de Educación define si se deben formar maestros para una u otra modalidad de lengua. En cambio, en el caso de los INS privados, cada institución puede optar por una o ambas modalidades, dependiendo de la opción institucional que crea conveniente. Para cumplir con este objetivo, en el capítulo 7 se proporcionan algunas estrategias básicas que deben tener en cuenta los centros para adecuar la estructura curricular propuesta a una de estas dos modalidades.

La reestructuración interna descrita anteriormente debe tomar como punto de partida la misión de los INS, que consiste en formar y capacitar maestros que respondan a las necesidades del país y a la política educativa vigente.

La funcionalidad interna y su lógica de gestión deben considerar que los INS forman parte de una institucionalidad que permite desarrollar y crear las condiciones necesarias para la transformación de las prácticas de enseñanza en las escuelas del país. En tal sentido, en su interior se busca cambiar las relaciones en la organización para que el trabajo se desarrolle alrededor de prácticas colaborativas tanto para la planificación como para la investigación y extensión de sus servicios.

De este modo los INS, concebidos de acuerdo con las exigencias de las organizaciones modernas orientadas a la formación de recursos humanos, deben convertirse en organizaciones que aprenden. Sus principales características radican en *la claridad de su misión institucional, su apertura y respuesta adecuada al entorno, su visión intercultural, el trabajo en equipo, la generación de una cultura organizacional basada en la ayuda al aprendizaje de todos sus miembros y el desarrollo permanente de las innovaciones y la investigación pedagógica.*

Por tanto, la gestión institucional debe encaminarse a que las diversas instancias de las que se compone permitan incrementar las competencias individuales y colectivas de cada uno de sus miembros. La regulación de sus funciones está basada no sólo en la jerarquía, sino en una mayor delegación de responsabilidades y posibilidades de toma de decisión, a partir del trabajo cooperativo en equipo.

En este sentido, los centros de formación docente deben contar con:

- Un proyecto institucional coherente con los objetivos y ejes de la Reforma Educativa y el diseño curricular base de formación de maestros, que refleje la identidad propia de la

institución, promueva la educación intercultural y que se convierta en el instrumento que encauce esfuerzos a favor de la formación, investigación, capacitación y relacionamiento permanente con la comunidad y las organizaciones educativas del entorno.

- Planes y programas para el desarrollo de las áreas de formación adecuados a las especialidades y a la modalidad bilingüe o monolingüe, según la oferta del centro y contextualizados en la realidad local.
- Una estructura institucional y administrativa eficiente y eficaz.
- Un equipo de formadores de excelencia, en el que se cuente con profesionales con amplia experiencia en las especialidades ofrecidas (en este caso, en educación inicial) y que tenga, incorpore o forme catedráticos bilingües.
- Un plan y acciones de investigación permanente.
- Una oferta de formación permanente para sus catedráticos y para maestros de las escuelas de la región o del entorno y sobre todo para aquellas que reciban alumnos practicantes o investigadores del INS.
- Una matrícula en función de las necesidades del servicio escolar regional y nacional, que responda a las necesidades de las comunidades.
- Infraestructura, equipamiento y material pedagógico adecuados a las propuestas curriculares.

CAPÍTULO 6

Organización de la estructura curricular base

INS Bautista Saavedra • Santiago de Huata, La Paz



La estructura curricular base¹⁰ está organizada en seis semestres de formación para los cuales se prevé una carga horaria total de 3 600 horas para las clases presenciales en todas las áreas. Este tiempo se complementa con otras 560 horas de práctica e investigación realizadas por los alumnos en aulas o centros de educación inicial.

La estructura curricular está compuesta por cuatro ámbitos de formación que constituyen el tronco común destinado a cubrir 3 200 horas y un tiempo de libre disponibilidad de 400 horas que cada institución utilizará en forma autónoma para las prioridades que identifique. También se consideran parte del tronco común las 560 horas complementarias arriba mencionadas.

Los ámbitos de formación del tronco común son:

- a) Formación general
- b) Práctica docente e investigación
- c) Formación especializada
- d) Formación personal

1. Los ámbitos y áreas de formación de la estructura curricular

El ámbito es una manera de organizar las áreas de formación docente a partir de la afinidad existente entre sus propósitos. Así, cada ámbito de formación es un espacio que está delimitado por el agrupamiento de ciertas áreas que contribuyen con el desarrollo de un aspecto determinado que se considera fundamental para un maestro. En su conjunto, estos ámbitos se complementan para lograr una formación integral y, a su vez, mantienen cierto grado de diferenciación debido a la especificidad de los procesos de construcción del conocimiento que requieren.

La organización de los cuatro ámbitos de formación mencionados apunta, de manera general, a los siguientes aspectos centrales:

- Todo maestro debe conocer y comprender los conceptos de currículo, educación y enseñanza y su vinculación con el contexto sociocultural, en el marco de políticas educativas específicas; el proceso de desarrollo evolutivo (psicológico, socioafectivo y biológico) del niño de 0 a 6 años de edad y las necesidades educativas particulares de éstos, incluyendo las necesidades especiales; los medios para realizar una buena gestión educativa en distintas modalidades de atención; y analizar críticamente la influencia de la tecnología de la comunicación en el campo de la educación (Formación general).

¹⁰ Esta estructura corresponde a los seis semestres de la carrera de formación docente para la especialidad de Maestro polivalente del nivel inicial. Para ingresar a la misma, los alumnos deben realizar previamente un curso de nivelación durante cuatro meses, el cual compartirán con los alumnos que cursan las especialidades de formación docente para los niveles primario y secundario.

- Todo maestro en proceso de formación necesita realizar prácticas en las tareas educativas que desempeñará para conocer de cerca el contexto y las modalidades de educación inicial, apoyándose en la investigación permanente para aprender a observar, detectar necesidades, introducir innovaciones pertinentes en la enseñanza y sistematizar los procesos que genera en dicha práctica (Práctica docente e investigación).
- Además un maestro del nivel inicial debe conocer y comprender los enfoques, contenidos y conceptos claves de las áreas curriculares (por ejemplo, Lenguaje y comunicación, Matemática, etcétera) y de los temas transversales (Salud y sexualidad, Democracia, etcétera), y ser capaz de desarrollar experiencias de aprendizaje apropiadas para fomentar la autonomía y la capacidad de exploración de los niños, apoyado en distintos recursos metodológicos seleccionados en función de las potencialidades y necesidades socioafectivas y cognitivas de sus alumnos (Formación especializada).
- Finalmente, un maestro debe construir determinadas capacidades personales que contribuyan a fortalecer su autoestima, hacerlo consciente de su papel profesional, construir valores éticos para liderar y facilitar un buen proceso de aprendizaje en su escuela (Formación personal).

Para desarrollar esta formación integral, los cuatro ámbitos están conformados por *áreas de formación*, las cuales a su vez están integradas por disciplinas que se relacionan y complementan a través de sus objetos de estudio, tradiciones, procedimientos metodológicos y de investigación o sus particulares propuestas para la resolución de problemas. Los catedráticos que trabajan en un mismo ámbito de formación en un INS deben planificar en equipo para lograr una óptima complementación entre sus áreas.¹¹

El ámbito de Formación general

Este ámbito tiene el propósito de brindar las bases teóricas fundamentales para la profesión docente. Por ello se pretende:

- Formar maestros abiertos a las nuevas concepciones educativas para desarrollar cambios en los procesos de enseñanza y de aprendizaje comprendiendo los aspectos conceptuales, metodológicos e instrumentales de los nuevos enfoques y necesidades de la educación boliviana y en particular de la educación inicial en sus distintas modalidades, en particular.
- Desarrollar competencias para interpretar el contexto social, cultural, lingüístico y educativo, y las particularidades del desarrollo de los niños y sus continuas transformaciones para adecuar el currículo y los procesos de enseñanza a esas realidades diversas, a través de procesos de gestión participativos.
- Construir la capacidad de utilizar y analizar críticamente los recursos metodológicos y tecnológicos contemporáneos en un espacio educativo cuya gestión está orientada por el mejoramiento continuo y la calidad de sus servicios.

¹¹ El uso de la lengua (originaria o castellano) en el desarrollo de las áreas, según la modalidad del INS, se explica en el capítulo 7.

Con este fin, el ámbito de formación general está constituido por las siguientes áreas:

- Educación y sociedad
- Aprendizaje, enseñanza y currículo
- Psicología evolutiva
- Gestión educativa
- Integración educativa
- Tecnología de la información y comunicación aplicadas a la educación

El ámbito de Práctica docente e investigación

Este ámbito tiene como propósito desarrollar capacidades relacionadas con el desempeño docente y la investigación permanente sobre el mismo en diferentes contextos de atención a los niños de 0 a 6 años. Por ello se lleva a cabo en instituciones que brindan atención en modalidades directas (jardines exclusivos, aulas anexas, aulas multigrado, centros infantiles familiares y comunitarios) o indirectas (centros de madres, postas sanitarias u otras experiencias de atención indirecta), y de acuerdo con la modalidad de lengua (monolingüe o bilingüe) en la que se está formando el maestro. Por ello se pretende:

- Desarrollar experiencias de práctica pedagógica en centros de educación inicial y con niños de diferentes edades que permitan al futuro maestro comprender y valorar los desafíos que surgen de la diversidad sociocultural, lingüística e individual, así como de la dinámica de demandas y cambios permanentes que se presentan en ese contexto.
- Conocer y aplicar instrumentos de investigación educativa para favorecer la adecuación y pertinencia del proceso de enseñanza en respuesta a los contextos de trabajo.
- Poner en práctica las competencias desarrolladas en los ámbitos de formación general, especializada y personal, en un contexto de educación inicial concreto.

Con este fin, el ámbito de práctica docente e investigación está constituido por un área integrada, cuyos contenidos y actividades abordan de manera concreta el trabajo pedagógico en aula. Se trata del área de:

- Práctica docente e investigación

Cabe mencionar que el tiempo dedicado a esta área se organiza por semestre y se distribuye en dos espacios.¹² Por un lado, se dedica un tiempo a clases presenciales en el centro de formación (de 320 horas en total) y, por otro, un *tiempo complementario* (de alrededor de 560 horas) a la práctica *in situ* en centros de educación inicial de diferentes modalidades de atención.¹³

¹² Este aspecto se explica con mayor detalle en el capítulo 7.

¹³ Las horas correspondientes al seguimiento por parte de los catedráticos a los alumnos en las escuelas deben ser remuneradas y contempladas al momento de la planificación del área; las demás horas de asesoría y orientación por parte del catedrático para realizar este trabajo de práctica e investigación son parte del tiempo correspondiente al área en sus clases presenciales. Se recomienda que, en la medida de lo posible, cada INS asigne al menos dos catedráticos para desarrollar esta área, quienes serán los encargados de incentivar y organizar la participación de los demás catedráticos que necesiten para hacer el seguimiento de los alumnos cuando hacen su práctica *in situ*.

El ámbito de Formación especializada

El ámbito de Formación especializada tiene el propósito de desarrollar las competencias específicas necesarias para que el futuro docente pueda desempeñarse en el nivel inicial a través del apoyo al desarrollo integral de los niños en ambos ciclos del nivel. Por ello se pretende:

- Formar maestros con conocimientos teóricos y prácticos, especialmente didácticos, para poder enseñar y diseñar situaciones de aprendizaje que contribuyan al desarrollo integral de los niños.
- Desarrollar la capacidad de aplicar una diversidad de estrategias metodológicas y de evaluación de los aprendizajes de los niños, adecuadas al ciclo de aprendizaje y a cada situación sociocultural y lingüística.

Con este fin, el ámbito de formación especializada está constituido por las siguientes áreas:

- Lenguaje y comunicación, didáctica de primera lengua
- Lenguaje y comunicación, didáctica de segundas lenguas
- Matemática
- Ciencias de la vida
- Expresión y creatividad
- Tecnología y conocimiento práctico
- Transversales
- Interpretación de instrumentos musicales

El ámbito de Formación personal

Este ámbito tiene como propósito ampliar la formación del maestro en el sentido de construir un mayor conocimiento de sí mismo y una valoración de sí y de aquéllos con quienes convive y trabaja, y proveerlo de estrategias para asumir su rol como maestro.

Con este fin, para el ámbito de formación personal se propone desarrollar las siguientes áreas:

- Aprendizaje y desarrollo de una lengua originaria
- Liderazgo
- Ética y responsabilidad social

El área de Aprendizaje y desarrollo de una lengua originaria está dirigida a fortalecer el manejo de dicha lengua en maestros bilingües y a enseñar la lengua originaria de la región a maestros monolingües en castellano a fin de que la puedan utilizar como medio de comunicación con alumnos y en comunidades cuya lengua predominante sea una lengua originaria.

2. El tiempo de libre disponibilidad: la complementación al tronco común

Cada INS dispone de un tiempo de libre disponibilidad para desarrollar actividades complementarias al tronco común en temas que considere pertinentes o que contextualicen el proceso de formación en aspectos particulares de la región. Para ello, cada INS debe planificar actividades para 400 horas en total, que deben ser distribuidas a lo largo de los 6 semestres de la carrera.

El presente documento, en la última parte del capítulo 8, propone algunas sugerencias para pensar en cómo organizar este tiempo. Se presentan dos ejemplos de lineamientos para desarrollar talleres de Actividad física y de Negociación y resolución de conflictos, que se ofrecen aquí sólo a modo de ejemplo.

También se podría destinar este tiempo para reforzar una o varias áreas de formación en las cuales los alumnos tengan dificultades, a través de horarios de consulta, tutorías para grupos de alumnos, clases de apoyo para alumnos, etcétera.

La experiencia en algunos INS ha demostrado que éstos también optan por desarrollar talleres o cursos sobre temas muy específicos. En general han propuesto trabajar con temas que refuerzan o amplían la construcción de conocimientos como, por ejemplo, fortalecer el manejo del castellano por parte de alumnos bilingües, o enseñar portugués a los alumnos de regiones fronterizas con el Brasil. En cambio, en otros INS han comenzado a plantear la necesidad de innovar y abordar temas que tradicionalmente no se trataron, como el análisis de la situación del medio ambiente cercano, la necesidad de mejorar las relaciones entre varones y mujeres con respeto y buena comunicación, proponer el trabajo con el sistema Braille para integrar niños con discapacidad visual a las escuelas de nivel inicial o primario, la apertura de un espacio para tener asambleas de discusión con los alumnos sobre temas de su interés, etcétera.

Se debe tener en cuenta que éste es un tiempo remunerado para los catedráticos, que debe ser de beneficio para la formación de los alumnos, y que depende solamente de la disposición y esfuerzo del equipo de profesionales de los INS para asegurar que el mismo sea valorado por los alumnos y las comunidades en general.

CAPÍTULO 7

La estructura curricular base

INS Bautista Saavedra • Santiago de Huata, La Paz



1. Orientaciones para el manejo de la estructura curricular en cada centro formador

La estructura curricular propuesta por el Ministerio de Educación es el referente básico que los centros deben considerar para planificar el proceso de formación de los alumnos a través de planes y programas específicos para cada área. En el caso de los INS administrados por universidades, éstos deben elaborar sus planes de manera conjunta.

La presentación que se hace de la estructura curricular base en este capítulo proporciona el enfoque de cada área detallando su objeto de estudio, los propósitos que persigue, los contenidos fundamentales que se deben considerar en cada módulo, sugerencias metodológicas y bibliografía de referencia para uso del catedrático.

Sobre esta base, cada equipo de catedráticos debe realizar la complementación y concreción necesarias en cuanto a competencias específicas a desarrollar en cada área que sean coherentes y contribuyan al desarrollo de las competencias planteadas en este diseño. Asimismo, es importante que propongan contenidos, estrategias metodológicas y bibliografía de apoyo, teniendo en cuenta, sobre todo, las especificidades de la región en la cual se encuentra el INS.¹⁴

1.1. Sugerencias para la organización de la modalidad de formación bilingüe

Los centros deben organizar el proceso de formación en función de la modalidad de enseñanza bilingüe y/o monolingüe que ofrezcan, ya que éstas tienen requerimientos diferentes. La formación de maestros bilingües requiere asumir una política lingüística definida y un modo de organización del centro que permitan generar las condiciones para lograr este propósito. Sólo experimentando un proceso de formación bilingüe en y desde la lengua y la cultura propia se puede lograr que los alumnos apliquen esta modalidad en el nivel inicial, una vez que egresen como maestros.

En primer lugar se deben realizar *ajustes* en el desarrollo de los contenidos y las *metodologías* de cada área diferenciando aquellos que deben ser trabajados en castellano de los que se deben trabajar en la lengua originaria de la región. Se debe tener como meta rescatar e integrar en el trabajo cotidiano en el INS formas de interactuar, negociar, convivir y resolver problemas que son particulares a los modos propios de los alumnos.

Esto significa que todos los procesos pedagógicos deben tener en cuenta el contexto sociolingüístico y cultural del INS para identificar y contextualizar los contenidos y metodologías más apropiados para ser abordados desde la lengua originaria. En las clases

¹⁴ Para apoyar este trabajo, en el anexo 2 se incluyen formatos para la elaboración de planes base de módulos y programas de estudio.

presenciales y para los trabajos en las escuelas, los catedráticos de todos los ámbitos de formación deben presentar, desarrollar y evaluar esos temas en la lengua originaria y promover que los alumnos participen en las clases, discutan en los grupos de trabajo y elaboren sus trabajos, informes, afiches, pruebas o trabajos de evaluación y aprovechen sus visitas a las escuelas para utilizar y desarrollar la lengua originaria.

Se debe tener en cuenta que la puesta en marcha de esta modalidad en las aulas del INS requiere un proceso gradual para llegar al ideal, en el cual todas las áreas cuenten con profesionales con competencias lingüísticas en castellano y en la lengua originaria de la región. Por ello, es necesario que el centro cuente con catedráticos bilingües o que organice espacios de capacitación para formar catedráticos con esta competencia.

Debido a la poca experiencia y a la limitación de recursos humanos capaces de aplicar la modalidad bilingüe es necesario introducir el uso de la lengua originaria y la incorporación de contenidos culturales propios de manera diferenciada a lo largo de los seis semestres. Esto significa que el tiempo dedicado al uso de la lengua originaria y la cantidad de contenidos desarrollados en dicha lengua irán aumentando progresivamente, y variará la forma de uso de la lengua a medida que se vaya fortaleciendo la competencia lingüística de los catedráticos y de los alumnos. Este proceso requiere el apoyo especializado a las universidades y a los INS para que puedan asumir gradualmente la responsabilidad plena de la calidad de esta modalidad.

Paralelamente se debe realizar un trabajo de concientización y sensibilización de los alumnos y las comunidades para que éstas comprendan, valoren la importancia y promuevan el uso de la modalidad bilingüe en Bolivia, un país eminentemente plurilingüe.

La gradualidad sugerida se puede visualizar en las figuras que muestran el porcentaje de los contenidos de los ámbitos a ser trabajados en lengua originaria.

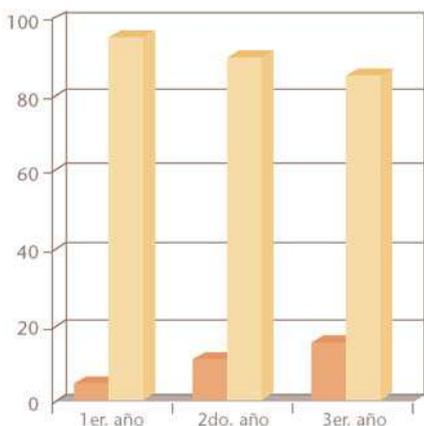
Para lograr la progresión propuesta en los anteriores cuadros, es necesario incrementar paulatinamente el tiempo dedicado al uso de lenguas originarias en los centros de formación.

Sobre la base de la identificación de los niveles de bilingüismo de los alumnos a través de un diagnóstico pertinente, cada catedrático debe agrupar a sus estudiantes de acuerdo con estos niveles, con el fin de partir de sus potencialidades reales, desarrollarlas de manera progresiva y así fortalecer el uso y valoración de la lengua originaria.

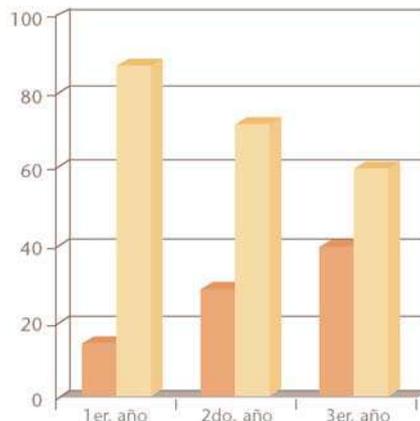
Cabe mencionar que en el caso de la formación de maestros monolingües es importante que el egresado tenga un mínimo de competencias comunicativas en la lengua originaria de la región así como una visión básica de la didáctica de una segunda lengua y de los procesos de enseñanza bilingüe, para que pueda asumir un posible desempeño en esta

Porcentaje de los contenidos de los ámbitos a ser trabajados en lengua originaria

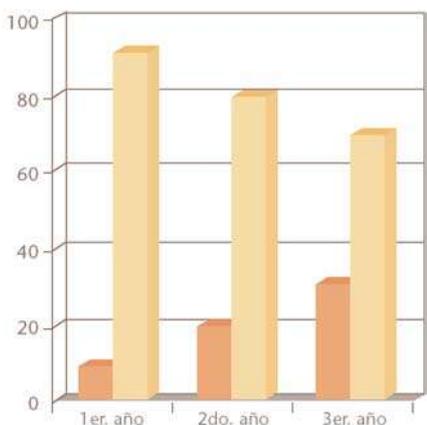
Ámbito de Formación general



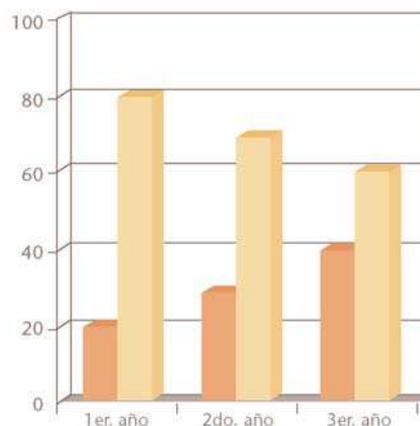
Ámbito de Práctica docente e investigación



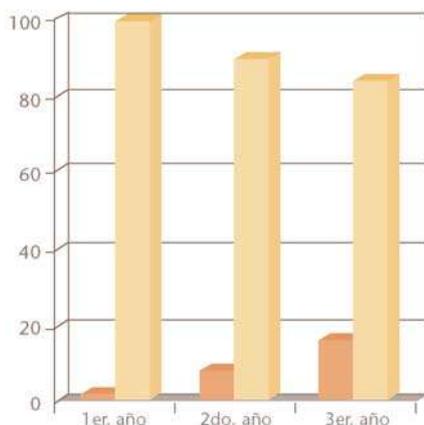
Ámbito de Formación especializada



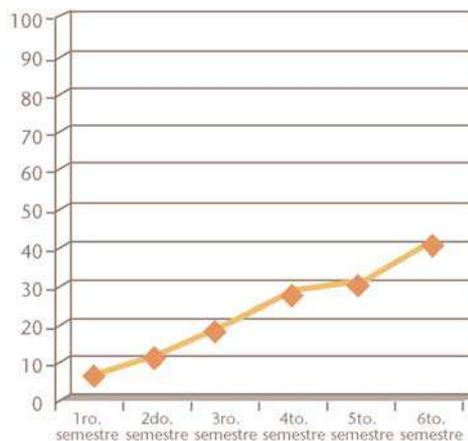
Ámbito de Formación personal



Tiempo de libre disponibilidad



Porcentaje promedio de tiempo dedicado al uso de lenguas originarias



- Porcentaje de uso de lengua originaria
- Porcentaje de uso de castellano

modalidad. Por ello se han incluido en la formación de los alumnos de esta modalidad las áreas de formación necesarias para lograr estas competencias.

Todo esto contribuirá a que se revierta paulatinamente la situación diglósica de las lenguas originarias en el país y se fortalezca la identidad lingüística y cultural de quienes las hablan, a través de un proceso educativo intercultural y bilingüe.

1.2. Organización de alumnos y catedráticos

La organización de los cursos debe responder a las necesidades particulares de cada centro de formación, las cuales dependen de la cantidad de alumnos que se tengan. Esto implica organizar distintos cursos paralelos en cada uno de los semestres. *Los cursos tendrán como máximo 35 alumnos.* En el caso de centros con pocos alumnos es recomendable que un solo catedrático se responsabilice de los diferentes módulos de una misma área. En el caso de centros con muchos alumnos, la planificación para los módulos de una misma área debe ser asumida por diversos catedráticos trabajando en equipo para que el módulo sea desarrollado de manera coherente en los diferentes cursos paralelos.

En algunas áreas es posible que los alumnos que cursan la especialidad de maestro de nivel inicial compartan algunos módulos con los alumnos de las especialidades de nivel primario y, en ese caso, el INS puede tener un solo catedrático para el área en cuestión. Por ejemplo, esto se puede realizar con algunas de las áreas del ámbito de Formación general, como el área de Educación y sociedad. El catedrático debe estudiar los módulos propuestos en este diseño e identificar los contenidos que varían para introducir esas diferencias en el plan y el programa del módulo, por lo cual en algunos momentos los alumnos de las diferentes especialidades estarán trabajando temas distintos dentro de un mismo módulo. Este tipo de organización ha dado importantes resultados en tanto los alumnos de un nivel aprenden acerca del otro nivel, sin descuidar los contenidos propios de su especialidad.

En todos los casos es necesario que los catedráticos tengan como mínimo una formación de nivel de licenciatura para impartir los cursos, como lo estipula la Ley 1565. Además, deben estar formados de manera específica para el área que dictan. Por ello, estos licenciados pueden ser tanto universitarios como maestros normalistas que se han especializado en alguna licenciatura.

Para el caso de los docentes contratados por carga horaria, que no tienen dedicación exclusiva en el centro de formación, es recomendable que estén activos en el ejercicio de la docencia en el nivel inicial o que estén trabajando en asesoría técnica a programas de educación inicial. Si un catedrático está a cargo, por ejemplo, del área de Matemática en un INS, también estará enseñando o promoviendo el desarrollo de esta área con niños pequeños y conocerá las estrategias para trabajar de manera integrada a las otras áreas. De

esta forma se logra mayor calidad en los cursos impartidos a los futuros maestros ya que el catedrático puede traer muchos ejemplos prácticos de situaciones que se dan en el nivel inicial, lo cual es particularmente necesario para adecuar la formación a los cambios que se están dando en el marco de la Reforma Educativa.

Para los catedráticos de dedicación exclusiva (tiempo completo), es importante que se organice desde el INS o la universidad la realización de trabajos de apoyo o investigación con centros dedicados a la educación inicial para que también retroalimenten en forma permanente el trabajo que realizan en el INS.

1.3. Organización del tiempo

Los centros de formación son los responsables de organizar las áreas y su distribución en los *seis semestres de formación*. Es recomendable que en dicha organización se cuide que las áreas de los cuatro ámbitos sean repartidas de manera equilibrada, es decir que no se concentren demasiadas áreas de un mismo ámbito en un solo semestre, sino que el alumno curse diferentes áreas de cada ámbito. Asimismo, es recomendable cierta continuidad entre los módulos de una sola área a lo largo de los semestres. En el anexo de este documento se encuentra ejemplificada una forma de distribuir las áreas en los años de formación en el plan semestral de estudios. Para el área de Aprendizaje y desarrollo de una lengua originaria, por ejemplo, que es un área nueva y un desafío para la mayoría de los INS, es posible que se necesite algún tiempo para contar con el personal y el material pertinente, por lo cual el INS puede optar por iniciar el desarrollo de esta área en el segundo semestre y no en el primero.

Al organizar el trabajo en los INS, se debe tener en cuenta el tiempo dedicado, por un lado, al tronco común (incluyendo la especificidad del área de Práctica docente e investigación) y, por otro, al tiempo de libre disponibilidad.

Para el tronco común de 3 200 horas se han organizado los contenidos en *módulos de 80 horas cada uno*, que corresponden a un semestre. Para lograr mayor calidad en los aprendizajes es importante desarrollar clases cuya duración mínima sea de *2 horas cronológicas continuas* (120 minutos). Por lo tanto, se sugiere que cada módulo sea desarrollado en 40 clases (o sesiones) en un semestre, excepto en el área de Práctica docente e investigación.

El área de Práctica docente e investigación tiene un modo de funcionamiento particular que afecta la asignación de carga horaria por clase. Está organizada de tal manera que se hace un trabajo paralelo entre clases presenciales y visitas de los alumnos en aulas de distintas instituciones de nivel inicial con modalidades de atención diversas. Se inician las visitas con procesos de observación para llegar progresivamente al último semestre durante el cual deben realizar dos meses de práctica en aula con responsabilidad plena en instituciones que desarrollan educación inicial, mientras en las clases presenciales sistematizan su trabajo de investigación, basado en dicha práctica.

El tiempo que se especifica para esta área en el *tronco común* (cuatro módulos que hacen un total de 320 horas distribuidas en los seis semestres) está destinado al desarrollo de *talleres presenciales* en los INS con el fin de planificar, organizar, hacer seguimiento y evaluar la práctica en aula, además de conocer y aplicar los instrumentos de investigación educativa que aseguren la sistematización permanente de dicha práctica. Complementando este tiempo presencial, los alumnos tienen la responsabilidad de desarrollar, fuera del INS, prácticas concretas y procesos de investigación en los centros educativos para totalizar alrededor de 560 horas acumuladas en los seis semestres. Estas horas se reparten de distinta manera en cada semestre, teniendo en cuenta el tipo de práctica prevista.

Resumiendo, la práctica tiene dos espacios paralelos de trabajo:

a) *Talleres presenciales* del área de práctica docente e investigación en los centros de formación:

Semestres	Tiempo presencial
Primero	80 horas
Segundo	60 horas
Tercero	60 horas
Cuarto	40 horas
Quinto	40 horas
Sexto	40 horas
Total	320 horas que equivalen a 4 módulos

b) Actividades de práctica e investigación en escuelas del entorno:

Semestres	Tiempo de práctica	Modo de organización sugerida	Tiempo aproximado de práctica en aula
Primero	Observación etnográfica	Tres tardes a la semana durante 4 semanas en educación inicial, en diferentes modalidades (aproximadamente 3 horas por día)	35 horas
Segundo	Observación etnográfica	Tres tardes a la semana durante 5 semanas en educación inicial y primaria (1 semana en segundo ciclo de inicial, aula anexa; 1 semana en primer ciclo de inicial; 3 semanas en primer ciclo de primaria).	45 horas
Tercero	Asistida	Tres tardes a la semana durante 6 semanas o jornadas completas durante 3 semanas en educación inicial. La mitad del tiempo en modalidad directa (centros infantiles familiares o comunitarios) y la otra mitad en modalidad indirecta (centros de madres, posta sanitaria, centros de alfabetización, etcétera).	55 horas
Cuarto	Asistida	Un mes continuo en una escuela unidocente (multigrado) o en modalidad indirecta de atención en educación inicial en área rural (preferente escuela seccional) o en centro infantil comunitario en área rural (6 horas por día).	120 horas
Quinto	Asistida	Tres tardes a la semana, durante 7 semanas o jornadas completas durante 3 semanas y media , en educación inicial. Mitad del tiempo en aula formal (anexa o jardín exclusivo) y la otra mitad en centro infantil, familiar o comunitario.	65 horas
Sexto	Con responsabilidad plena	Dos meses continuos en una unidad educativa de educación inicial en alguno de los dos ciclos, en una modalidad seleccionada (6 horas por día).	240 horas
Total			560 horas

De esta manera, el tiempo total dedicado por un alumno al área de Práctica docente e investigación es de aproximadamente 880 horas. Los catedráticos a cargo del área deben organizar sus planes y programas a lo largo de los semestres para desarrollar tanto las 320 horas del tronco común para atender a los alumnos en forma presencial en el INS, como para hacer seguimiento de los mismos en sus visitas a las escuelas. Por ello, en esta área los catedráticos deben tener una carga horaria de trabajo mayor que la del tronco común solamente, hecho que debe ser tomado en cuenta por el INS y las universidades en el momento de planificar la distribución horaria al inicio de cada semestre.

En este sentido, en el plan semestral de estudios sugerido (ver anexo 1), la carga horaria de las otras áreas durante los semestres en que los alumnos dedican un tiempo importante al trabajo en aulas y centros infantiles es menor con relación a los otros semestres. Para compensar la disminución de la carga horaria asignada a las demás áreas en los semestres de mayor carga en la práctica, se sugiere que los otros semestres tengan un horario presencial más intensivo por semana. Además, la práctica con responsabilidad plena se debería realizar durante los primeros dos meses del último semestre, para luego dedicar los restantes dos meses al desarrollo de las otras áreas planificadas y para los exámenes o entrega de trabajos finales.¹⁵

Por otro lado, cada centro formador debe definir *400 horas de libre disponibilidad*, que pueden estar destinadas, como se mencionó en el capítulo anterior, a ofrecer talleres sobre temas complementarios que pueden responder a necesidades regionales o a necesidades específicas del futuro maestro como, por ejemplo, talleres de negociación y resolución de conflictos u horarios de reforzamiento para alguna área del tronco común que se considere que tiene un tratamiento insuficiente para la expectativa del centro. Asimismo, un INS podría realizar seminarios e incentivar a los alumnos a realizar actividades físicas o a especializarse en temas de educación especial como el manejo del sistema Braille, el trabajo con niños sordos, o en temas de educación ambiental, entre muchos otros. En el caso de INS que ofrecen la modalidad bilingüe, pueden pensar en ofrecer cursos de fortalecimiento del manejo de la lengua castellana para los alumnos indígenas bilingües.

Tronco común	Tiempo de libre disponibilidad	Tiempo complementario de práctica e investigación en aula
3 200 horas	400 horas	Aproximadamente 560 horas

Para planificar la distribución horaria de las 3 600 horas presenciales es necesario que los centros de formación elaboren sus planes de estudio para *20 semanas por semestre*, en las cuales se desarrolla un *promedio de 600 horas por semestre*,¹⁶ de las cuales alrededor de 540 son para el desarrollo del tronco común y alrededor de 60 para el tiempo de libre disponibilidad. Esto variará de un semestre al siguiente.

En el tronco común los alumnos cursan *40 módulos en total*. Para el ámbito de Formación general se proponen 13 módulos; en el ámbito de Práctica docente e investigación son 4 módulos (que se complementan con las *560 in situ*); para el ámbito de Formación especializada son 18 módulos; y en el ámbito de Formación personal son 5 módulos.

¹⁵ En el punto 2 del siguiente capítulo, en el cual se detalla la concepción del ámbito de Práctica docente e investigación, se exponen los detalles que permitirán organizar el trabajo correspondiente.

¹⁶ Según cómo cada INS organice el desarrollo de los módulos y los talleres del tiempo de libre disponibilidad es posible que algunos semestres tengan una carga horaria de 540 horas y otros sean de 640 horas.

La organización del horario de clases debe tener una flexibilidad diferente a la atomización utilizada en las unidades educativas. Por tanto, se puede considerar la posibilidad de disponer de horarios matutinos, vespertinos y nocturnos según las necesidades particulares de cada centro de formación. Esta flexibilización debe prever también los tiempos que los estudiantes deben destinar a las diferentes etapas de la práctica docente en establecimientos de educación inicial.

1.4. Metodología a implementar en los procesos de enseñanza

En cuanto a los procesos educativos que los catedráticos deben dinamizar es importante que pongan en marcha una organización pedagógica que establezca relaciones horizontales entre alumnos y educadores, que se fomente el aprendizaje cooperativo, contextualizado y enfocado al desarrollo de competencias necesarias para su futuro ejercicio profesional.

Algunas sugerencias generales para desarrollar este trabajo son: realizar actividades que impliquen el acceso directo a la práctica, la preparación de las lecturas necesarias antes de cada clase, la discusión en grupos e intercambio de puntos de vista entre catedrático y alumnos, el análisis de casos similares a los que se encontrarán en la práctica docente, la producción de sistematizaciones e innovaciones para superar las dificultades didácticas, y el empleo de los conocimientos construidos en un área para enriquecer el abordaje de las otras.

Es importante que se diseñen actividades para el desarrollo de los módulos de las diferentes áreas planteando desafíos a los alumnos que los lleven a poner en juego sus conocimientos previos, a partir de los cuales podrán establecer una relación activa con los contenidos que aprenden. Se los debe motivar a cuestionar, analizar, reflexionar, buscar información complementaria, establecer comparaciones y contrastar con otros puntos de vista para arribar a conclusiones sobre cualquier tema.

Las actividades se deben desarrollar en el marco de secuencias didácticas que permitan relacionar problemáticas del quehacer pedagógico con los contenidos que se abordan y con los contextos específicos en los cuales se los utilizarán. Por ejemplo, en el caso del análisis de algún tipo de texto en el área de Lenguaje y comunicación, los alumnos deben identificar el contexto en el cual se usa dicho texto, compararlo con otros tipos de textos para extraer sus características y analizar cómo se puede utilizar ese texto en narraciones, juegos o actividades de interpretación de textos en el nivel inicial. Luego pueden diseñar actividades para profundizar conocimientos acerca de este tipo de texto con los niños, discutir su propuesta con maestros del nivel inicial para ver su pertinencia y, finalmente, corregir sus propios errores en las conclusiones de las tareas sobre este tema. Así, las actividades que se desarrollen cobrarán sentido para ellos y servirán para su futuro ejercicio profesional.

Esta forma de trabajo permite a los futuros maestros experimentar en su propio proceso de formación el enfoque y la metodología apropiada para desarrollar de manera constructiva

el área con sus alumnos, aunque ellos estén abordando contenidos mucho más complejos. Estas experiencias son fundamentales para la formación ya que permiten interiorizar y valorar nuevas formas de trabajo, distintas de la propia historia escolar. Sería contradictorio desarrollar las clases en el INS con una metodología centrada en la memorización y repetición de contenidos cuando lo que se necesita lograr es que los futuros maestros generen en los niños el desarrollo de competencias y no la simple memorización de información o contenidos aislados.

Por lo anterior, el análisis del proceso que se desarrolla en el aula del INS también se puede convertir en un contenido de trabajo de las distintas áreas. Tras desarrollar algunas clases, los catedráticos pueden solicitar a los alumnos que las sistematicen: qué actividades realizaron, por qué creen que realizaron éstas y no otras actividades y si consideran que fueron pertinentes en relación con los propósitos del área, para finalmente discutir ideas sobre formas alternativas de trabajo. De esta manera también se apoya el proceso de construcción de competencias pedagógicas basadas en una reflexión crítica contextualizada en la propia realidad del aula.

En cada área de formación se dan algunas sugerencias metodológicas más específicas según los objetos de conocimiento que se abordan. Se sugiere, además, tomar en cuenta la posibilidad de organizar proyectos en cada semestre que orienten e integren el desarrollo de algunas unidades de diferentes áreas (en tanto los contenidos así lo permitan), de tal manera que las áreas se retroalimenten una a otra y el futuro maestro logre una vivencia de integración de áreas en su propia formación. Estos proyectos requieren de un trabajo en equipo entre los catedráticos, quienes deben reflejar su proyecto en los planes y programas del INS. Aunque este trabajo implica lograr un alto nivel de organización que insume algún tiempo al principio de cada semestre, sus consecuencias valdrán el esfuerzo en tanto serán sustanciales para comprender la práctica pedagógica como un todo interrelacionado que se nutre de diferentes disciplinas, conceptos, estrategias, etcétera.

En esta propuesta los catedráticos tienen un papel particularmente importante que desempeñar como guías y facilitadores del proceso de aprendizaje de los alumnos del INS. En este sentido, deben partir de un diagnóstico para conocer a sus alumnos, sus posibilidades, intereses y los conocimientos e ideas que ya poseen respecto a los contenidos a ser abordados. Sobre esta base planificarán procesos de enseñanza que incentiven a los alumnos a participar activamente en la construcción de sus aprendizajes, sin repetir cosas que ya saben, mientras que ellos les brindan orientaciones, generan y dirigen discusiones, apoyan el desarrollo de trabajos, indican alternativas y posibles errores en trabajos que hacen los alumnos, etcétera. Es decir que los catedráticos asumen un rol de ayuda y acompañamiento a sus alumnos en un proceso activo de aprendizaje por el cual disminuye notablemente el tiempo destinado a clases magistrales, el cual se complementa, más bien, con una serie de estrategias innovadoras que se propongan en el marco de lo descrito en este punto.

1.5. El proceso de evaluación

El tratamiento de la evaluación final de cada área, en cuanto al reglamento para ingresar a la carrera, continuar estudios en semestres consecutivos y egresar, y a los requisitos para el egreso, está definido en la reglamentación respectiva que norma estos aspectos y que emite el Ministerio de Educación en un documento distinto del presente, esto es en el *Reglamento del Sistema Nacional de Formación Docente*.

Sin embargo es importante que cada centro de formación planifique sus propias estrategias e instrumentos de evaluación internos para cada área de formación y sus módulos. Estas estrategias deben ser coherentes con los enfoques de las áreas y la metodología implementada, para así reflejar la propuesta teórica general de la Reforma Educativa y deben ser realizadas tanto en castellano como en la lengua originaria cuando se está formando a maestros bilingües. De esta manera, los alumnos podrían vivenciar en su formación procesos de evaluación coherentes con los que después deberán aplicar en su práctica en aula.

El planteamiento de las estrategias de evaluación debe estar incorporado en los planes y programas de cada INS, ya que allí se explicitan las competencias específicas a desarrollar en cada área y los indicadores de evaluación de las mismas, en correspondencia con los módulos que se trabajan.

Es fundamental realizar evaluaciones de proceso, además de evaluaciones finales, ya que su propósito principal es que el catedrático pueda detectar dificultades durante el proceso de formación para brindar apoyos específicos dirigidos a superarlas. Estas evaluaciones deberían ser realizadas tanto por el catedrático como por los propios alumnos, es decir, que se incentive la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación. Algunos instrumentos útiles para esta propuesta son:

- Hacer carpetas individuales de cada alumno con los trabajos desarrollados en un módulo.
- Elaborar informes de avance con indicadores cualitativos y cuantitativos en relación con las competencias específicas de cada área.
- Realizar exámenes o pruebas a partir de casos concretos para los cuales los alumnos deben elaborar propuestas de intervención que requieran de procesos creativos y de aplicación de conocimientos.
- Solicitar a los alumnos que elaboren casos sobre determinados temas para intercambiarlos con los compañeros y resolverlos.
- Solicitar que los alumnos realicen mapas conceptuales de algunos de los temas trabajados.
- Alternar evaluaciones individuales con otras grupales, a través de debates o exposiciones.
- Combinar exposiciones orales con pruebas o trabajos escritos.
- Elaborar monografías y/o trabajos prácticos.

- Realizar sesiones prácticas de aplicación de las estrategias aprendidas con los propios compañeros (prácticas simuladas en el propio INS).

El personal docente encargado de la planificación, organización y evaluación del área de Práctica docente e investigación debe elaborar instrumentos que permitan dirigir la observación etnográfica de aula y las etapas de investigación, y hacer seguimiento tanto a la práctica asistida como a la de responsabilidad plena. Estos instrumentos deben permitir la evaluación del catedrático, la autoevaluación de cada alumno y la evaluación que realiza cada maestro de aula o los técnicos de centros infantiles que reciben practicantes en su institución.

Finalmente, los catedráticos a cargo del área deben coordinar con los catedráticos responsables de las demás áreas a fin de que las orientaciones que brinden y las evaluaciones que realicen en las prácticas respondan a las expectativas y necesidades de esas otras áreas, según las competencias que se espera que los alumnos hayan desarrollado.

2. Cuadro de la estructura curricular

FORMACIÓN DE MAESTROS DEL NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL

ÁMBITODE FORMACIÓN	Total módulos	Área de formación	Número de módulos	Tiempo
Formación general	13	Educación y sociedad	2	160 hs.
		Psicología evolutiva	2	160 hs.
		Aprendizaje, enseñanza y currículo	5	400 hs.
		Gestión educativa	2	160 hs.
		Integración educativa	1	80 hs.
		Tecnología de la información y comunicación aplicadas a la educación	1	80 hs.
Subtotal del tiempo del ámbito				1040 hs.
Formación especializada	18	Lenguaje y comunicación (L1)	3	240 hs.
		Lenguaje y comunicación (L2)	2	160 hs.
		Matemática	2	160 hs.
		Ciencias de la vida	2	160 hs.
		Tecnología y conocimiento práctico	1	80 hs.
		Expresión y creatividad	5	400 hs.
		Transversales	1	80 hs.
		Interpretación de instrumentos musicales	2	160 hs.
Subtotal del tiempo del ámbito				1 440 hs.
Práctica docente e investigación	4	Práctica docente e investigación	4	320 hs.
Subtotal del tiempo del ámbito				320 hs.
Formación personal	5	Aprendizaje de lengua originaria	4	320 hs.
		Talleres: Liderazgo y Formación ética y responsabilidad social	1	80 hs.
Subtotal del tiempo del ámbito				400 hs.
Total módulos del tronco común	40			3 200 hs.
Tiempo de libre disponibilidad		Talleres optativos		400 hs.
Tiempo total del tronco común y libre disponibilidad				3 600 hs.
Tiempo complementario de práctica en aula				560 hs.

La carga horaria de cada módulo de 80 horas se refiere a horas reloj de 60 minutos cada una.

CAPÍTULO 8

Desarrollo de los ámbitos y áreas de formación

INIS Manuel A. Villarroel • Paracaya, Cochabamba



1. El ámbito de Formación general

El ámbito de Formación general constituye la base formativa de la profesión docente que la diferencia de otras profesiones.

Entre las diferentes áreas que lo componen y el conjunto de contenidos conceptuales que se abordan, se estudia la diversa realidad social, cultural y educativa boliviana procurando su comprensión y análisis crítico, ubicándola en el contexto y en las tendencias históricas y contemporáneas de América Latina en el mundo.

En este ámbito también se analiza el tema de currículo y la conceptualización, diseño, desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza que garanticen los aprendizajes de los alumnos de nivel inicial atendiendo sus características y necesidades individuales, socioculturales y lingüísticas y las de sus comunidades.

Asimismo, se desarrollan temas de gestión, particularmente aquellos relacionados con las instituciones, las diferentes modalidades de atención en el nivel de educación inicial y los procesos de construcción, desarrollo y evaluación de proyectos educativos cuya elaboración involucra tanto a los alumnos y maestros como a las autoridades, los padres de familia y otros miembros de la comunidad.

Por último la Formación general permite acceder a las herramientas básicas de la informática y de la computación. Sin embargo, este aprendizaje no es sólo instrumental, de manejo de programas o paquetes de computación, sino que incluye el análisis crítico del uso de la tecnología de la información y la comunicación en la escuela.

Cabe mencionar que todas las áreas incluyen contenidos que reflejan el enfoque intercultural. Sin embargo, estos contenidos son generales y se refieren a cuestiones de todo el país, de las diferentes culturas que lo habitan, de sus historias, etcétera. Por ello, con el fin de complementar estos contenidos, es importante que todos los INS, tanto los de modalidad monolingüe como los de modalidad bilingüe, los analicen y los articulen con la historia, experiencias, valores y problemas locales. De esta manera, el currículo se hace más significativo y contextualizado en relación con la realidad de la comunidad local.

En el caso de los INS que forman maestros bilingües, como se explicó en las sugerencias para la organización de la modalidad de formación bilingüe es necesario que los catedráticos de cada área identifiquen cuáles son los contextos más apropiados para ser trabajados en la lengua originaria y cuáles en castellano. Por ejemplo, en el área de Educación y sociedad se puede analizar el proceso histórico y educativo de los pueblos originarios a los cuales pertenecen los alumnos, y este trabajo se puede hacer en la lengua originaria. En las áreas de Gestión educativa y Psicología evolutiva se podría fomentar la observación del funcionamiento de una escuela de la comunidad, el análisis de las pautas de crianza propias de sus culturas y los juegos típicos de un niño y solicitar a los alumnos que hagan entrevistas e informes de estas observaciones en su lengua materna.

Área: Educación y sociedad

El objeto de estudio de esta área es la educación y su interacción con la sociedad, la cual puede estar referida, por un lado, a cómo una sociedad determina el tipo de institución educativa que tiene y que desarrolla y, por otro, cómo la educación ejerce influencia en el desarrollo de la sociedad.

En un primer módulo se hace una revisión de la relación entre educación y sociedad en las diferentes etapas de la historia de la educación boliviana y en un segundo módulo se analiza el estado de esta relación en la actual coyuntura de Reforma Educativa, para proyectar la respuesta frente a políticas que requieren la interacción entre la educación y la sociedad en el futuro mediano y en un plazo más largo.

Puesto que la sociedad boliviana es diversa, pluricultural y multiétnica, los docentes deben ser formados para responder a esta realidad con competencias para construir un diálogo intercultural con sensibilidad, comprensión y respeto hacia una diversidad, tomando en cuenta la situación y necesidades de los diferentes grupos sociales originarios y no originarios que conviven en Bolivia hoy.

El área debe ser abordada desde una perspectiva crítica, enfatizando la discusión, el análisis y la reflexión sobre los hechos significativos que han marcado hitos en la historia de la



INS Rafael Chávez Ortiz • Portachuelo, Santa Cruz

educación nacional. El análisis de estos hitos debe ser contextualizado tomando en cuenta los actores, los conflictos sociales, económicos y políticos en determinadas épocas, lo cual permitirá a los docentes relacionar las demandas educativas actuales sobre la base de sus comprensiones históricas para proyectarlas hacia el futuro.

Para cumplir con estos propósitos, el área se nutre de contenidos y metodologías procedentes de diversos campos disciplinarios como la historia de la educación, la sociología de la educación, la economía de la educación, la política educativa, la antropología de la educación y la sociolingüística. Por otra parte, toma como referentes para la selección de los contenidos y de las metodologías de esas disciplinas tres desafíos que permean sus prácticas y a los que se ha hecho referencia en la introducción a este diseño curricular base: 1) el reconocimiento y el ejercicio de los derechos humanos, de los derechos de los pueblos indígenas y de los derechos de los niños y niñas, 2) la promoción de la interculturalidad y 3) la participación popular.

Principales propósitos formativos del área

El área de Educación y sociedad se relaciona con el desarrollo de casi todas las competencias generales del perfil de los maestros. Sin embargo, focaliza su atención hacia los siguientes propósitos formativos específicos:

- Promover la capacidad para analizar las relaciones que, en el proceso histórico de Bolivia, se han dado entre la educación y otros ámbitos de la realidad multicultural, plurilingüe, socioeconómica y política del país.
- Promover la capacidad para obtener información sobre la educación boliviana a partir del análisis histórico, la información sobre el actual sistema educativo nacional y su propia experiencia y participación en los procesos educativos.
- Promover la capacidad de utilizar información sobre la educación boliviana para mejorar sus prácticas pedagógicas, su participación en la institución escolar y sus relaciones con la comunidad educativa.

Propuesta de selección y organización de contenidos, estrategias metodológicas y bibliografía¹⁷

Los módulos de esta área se pueden organizar de diversas maneras: por ejes temáticos, por disciplinas individuales, combinando disciplinas o combinando ejes temáticos y disciplinas.

La presente propuesta da prioridad a la combinación de disciplinas como criterio de organización de las experiencias formativas de los dos módulos de esta área. Se opta por

¹⁷ Ambos módulos son comunes con las especialidades de formación de maestros del nivel primario.

denominar a cada módulo desde la principal disciplina que lo nutre, para destacar al mismo tiempo las disciplinas académicas principales en las que se apoya cada espacio de formación y los referentes a los que se desea dar prioridad en cada caso.

Los profesores de los diferentes módulos deben programar, desarrollar y evaluar su trabajo en equipo de modo que, a partir de las siguientes sugerencias, puedan elaborar sus propios programas evitando reiteraciones y adaptándolos a las necesidades particulares de los alumnos y a las posibilidades de cada establecimiento. Los catedráticos deben procurar que a lo largo de los dos módulos los estudiantes realicen al menos una presentación oral relevante, un informe o monografía escrita y un trabajo de campo en el área de influencia del INS.

Módulo 1 Historia y diversidad cultural en la educación boliviana

Contenidos sugeridos para el módulo

- Concepciones sobre la infancia y la educación en las sociedades prehispánicas según Guamán Poma y otros cronistas coloniales.
- Concepciones sobre la infancia y la educación en el mundo colonial: la educación de las élites española e indígena, la educación de la mujer en la sociedad española, la educación en las reducciones jesuíticas.
- Fundación de la República de Bolivia, nuevas demandas y procesos educativos: antecedentes y fundamentos del liberalismo bolivariano y la propuesta de Simón Rodríguez.
- Procesos educativos del siglo XX: desarrollo de las concepciones sobre la infancia y su relación con la pedagogía y las prácticas educativas en este siglo. Misiones extranjeras e influencias europeas: el darwinismo social, la misión Rouma. Reflexiones sobre el indígena en el campo educativo: las escuelas indígenas, Warisata, Tamayo y la *Creación de la pedagogía nacional*. Convergencias y divergencias con otros procesos latinoamericanos.
- La Revolución del 52 y el proceso de construcción de la nación boliviana: integración, homogeneización y exclusión a través de la educación.
- Diversidad sociocultural de Bolivia: el Código de la educación boliviana. Conocimientos y valores culturales de los pueblos originarios. Relación diglósica en la sociedad boliviana y latinoamericana.
- Relación entre pedagogías, prácticas educativas y desarrollo político, económico y social boliviano. Primeras experiencias de educación bilingüe. Formulaciones para la promoción de la interculturalidad: resistencias y aceptaciones. Reconocimiento del carácter multiétnico, plurilingüe y multicultural del país.
- La Reforma Educativa de 1994: convergencias y diferencias con otros procesos de reforma educativa.

Sugerencias de estrategias metodológicas

Análisis de fuentes documentales y de series estadísticas referidas a la educación boliviana y a la educación en otros países latinoamericanos y europeos. Elaboración de distintos tipos de fichas: bibliográficas, resumen y críticas. Preparación de presentaciones orales en grupo e individualmente. Redacción de monografías e informes breves grupales e individuales. Visitas a comunidades y autoridades locales para investigar sobre las concepciones actuales respecto a temas controversiales como la valoración de los saberes propios, el uso de lenguas originarias y su importancia, el conocimiento de la propuesta de Reforma Educativa, etcétera.

Bibliografía básica

- Albó, X. y otros (1989). *Para comprender las culturas rurales en Bolivia*. La Paz: MEC/Cipca/Unicef.
- Albó, X. (1989). *La cara india y campesina de nuestra historia*. La Paz: Cipca.
- Albó, X. (1995). *Bolivia plurilingüe: guía para planificadores y educadores*. La Paz: Unicef/Cipca.
- Amadio, M. (1989). *La cultura como recurso político: dinámica y tendencias en América Latina*. Lima: López y Moya.
- Amodio, E. (1993). *Cultura*. Materiales de apoyo a la formación docente en EIB. La Paz: Unicef.
- Berg, H. van den y Schiffers, N., Comps. (1992). *La cosmovisión aymara*. La Paz: Hisbol.
- Choque, R. y otros (1992). *Historia de la educación indígena*. La Paz: THOA.
- Guamán Poma de Ayala, F. (1992). *Nueva coronica y buen gobierno*. México: Siglo XXI.
- Moya, R. (1990). *Interculturalidad y educación bilingüe*. Quito: Abya Ayala. "Reformas Educativas en la historia republicana boliviana" (1995). Revista *Data*. La Paz: Indea.
- Tamayo, F. (1975). *Creación de la pedagogía nacional*. 3a ed. La Paz: Biblioteca del Sesquicentenario. Primera edición: 1910.
- Tedesco, J.C. (1993). *Educación y sociedad en América Latina: algunos cambios conceptuales y políticos*. Buenos Aires: Norma.

Bibliografía complementaria

- Batalla, B. (1989). *La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos*. Caracas: Arinsana.
- Bouysse-Cassagne, T. (1987). *Tres reflexiones sobre el pensamiento andino*. La Paz: Hisbol.
- Grillo, E. (1990). *Cosmovisión andina y cosmología occidental moderna*. La Paz: Hisbol.
- Heise, M. y F. Tubino (1992). *El desafío de la interculturalidad*. Lima: Centro Amazónico de la Antropología.

Módulo 2 Sociedad, educación y políticas educativas

Contenidos sugeridos para el módulo

- Relación entre economía, sociedad y educación. Demandas económicas para la educación en Bolivia. Problemas de desempleo y subocupación.
- Concepto de población económicamente activa. Nivel educativo de la población económicamente activa. Impacto social de la relación entre economía y educación. Exclusión económica y exclusión social.
- Conceptos de capital humano, capital cultural y capital educativo. Papel de la educación en la profundización o en la superación de las diferencias socioeconómicas.

- El reconocimiento de las diferencias culturales como punto de partida para la superación de las diferencias socioeconómicas: el multilingüismo y la pluriculturalidad bolivianas.
- Condición económica de las poblaciones indígenas en el país: el costo de ser indígena en Bolivia.
- La política como definición de cursos de acción por parte de los estados y gobiernos. Reconocimiento de la legitimidad de la participación popular.
- Regulación del ejercicio de la política educativa: leyes y decretos vigentes. Estructura actual del sistema educativo boliviano. Funciones y organización del Gobierno en la educación en Bolivia.

Sugerencias de estrategias metodológicas

Análisis de información censal, de encuestas de hogares y de otras fuentes de información social y económica. Lectura de fragmentos de textos clásicos y modernos de interpretación de la relación economía-sociedad y educación. Visitas a empresas y entrevistas a productores. Presentaciones orales y/o redacción de breves informes individuales o grupales sobre la situación socioeconómica en la región y en Bolivia. Investigación dirigida acerca de las demandas educativas de la población y de la producción o acerca de la situación educativa de la población y su relación con la situación socioeconómica.

Análisis e interpretación de leyes, decretos y reglamentos. Análisis de estadísticas internas propias del sistema educativo. Reconstrucción de recorridos de la población escolar de unidades educativas de la zona de influencia del INS a través de la estructura del sistema educativo. Reconstrucción de las relaciones funcionales de establecimientos de la zona con las autoridades educativas. Análisis de políticas educativas en curso y de su impacto. Entrevistas con miembros de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs), juntas escolares y de núcleo o de distrito sobre sus funciones, logros y dificultades en el cambio educativo.

Bibliografía básica

- Álvarez, T. (1993). "El rol de la escuela en la comunidad indígena". W. Küper, Comp. *Pedagogía intercultural bilingüe*. Tomo 5. Quito: P.EBI (MEC-GTZ)/Abya Yala.
- Amadio, M. (1989). "La cultura como recurso político: dinámicas y tendencias en América Latina". *Pueblos indios, estados y educación*. 46 Congreso internacional de americanistas. Puno, Perú: PEB/Proyecto EBI/MEC-GTZ-ERA.
- Batalla, B. (1989). "La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos". *Ariansana*, 10. Caracas.
- Criales, L. (1996). *Construyendo la vida: pautas de crianza en la cultura aymara urbana*. La Paz: Gregoria Apaza.
- Domic, J. (1999). *Niños trabajadores: la emergencia de nuevos actores sociales*. La Paz: PIEB.
- Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa - Etare (1993). *Propuesta de Reforma Educativa*. La Paz.
- Freire, P. (1997). *Política y educación*. México: Siglo XXI.

- Gigante, E. y P. Lewin (1986). "Condiciones etnolingüísticas y pedagógicas para una educación indígena culturalmente apropiada". Buenos Aires: Comisión Argentina de la Unesco. Mimeo.
- Heise, M. y F. Tubino (1992). *El desafío de la interculturalidad*. Lima: Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica.
- Ipiña Melgar, E. (1996). *Paradigma del futuro: Reforma Educativa en Bolivia*. La Paz: Santillana.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes - MECyD (2002). *Nuevo compendio de legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas*. La Paz.
- Mochón, F. (1990). *Economía básica*. Madrid: McGraw-Hill.
- Quiróz Claros, G. (1996). *Niños, castaña y selva*. La Paz: Enda-Bolivia.
- República de Bolivia (1994). *Ley de Participación Popular y Ley de Descentralización Administrativa*. La Paz.
- Seapas (1989). *El niño trabajador en Santa Cruz*. Santa Cruz: El País.
- Tortella, G. (1994). *Introducción a la economía para historiadores*. Madrid: Tecnos.
- Unicef (1995). *La niñez campesina: uso del tiempo y vida cotidiana*. La Paz.

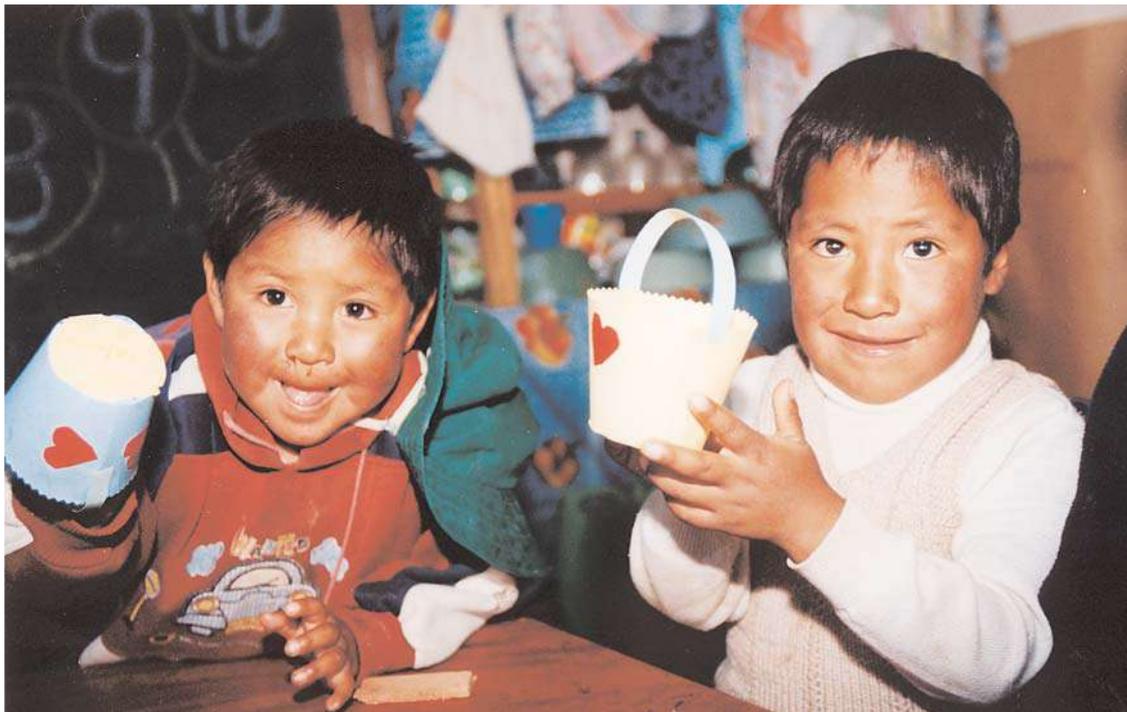
Bibliografía complementaria

- Tapia Mealla, L. y F. Yaksic (1997). *Bolivia: modernizaciones empobrecedoras desde su fundación a la desrevolución*. La Paz: Muela del diablo.
- Zabaleta, R. (1989). *Bolivia: el desarrollo de la conciencia nacional*. México: Siglo XXI.

Área: Aprendizaje, enseñanza y currículo

El área aborda el estudio de los procesos de aprendizaje y de enseñanza y el currículo como un todo integrado en la práctica profesional de los maestros. Se concibe el aprendizaje como un desempeño activo y autónomo que los individuos realizan en sus ámbitos sociolingüísticos, culturales y profesionales tal y como plantea el constructivismo. La enseñanza se entiende como la acción intencional y planificada cuya finalidad es ayudar al desarrollo de competencias que el aprendizaje espontáneo o el desarrollo cognitivo por sí mismos no pueden asegurar. La enseñanza se organiza en la escuela a partir de un currículo abierto y flexible que permite, a su vez, diseñar, organizar y adecuar las prácticas de los maestros a las características socioculturales y a las necesidades de aprendizaje de las comunidades en las que trabajan. En esta dirección, el maestro debe disponer de un conjunto de criterios para tomar decisiones pedagógicas que estén apoyadas en teorías de la enseñanza, del aprendizaje y del currículo.

En ese sentido, desde el área se desarrolla el conocimiento didáctico que favorezca el diseño de estrategias flexibles mediante las cuales se pueda responder a las necesidades y características diversas de los alumnos con los que se trabajará en el aula. En un medio social y cultural como la sociedad boliviana es preciso que, para lograr una enseñanza de calidad, los maestros sepan cómo vincular significativamente la experiencia cultural y social del niño con el conocimiento y las capacidades que se quiere desarrollar. La variabilidad de res-



Warisata, La Paz

puestas pedagógicas que el contexto exige también demanda del área el proporcionar un conjunto amplio de referencias dentro de las cuales el maestro pueda reestructurar sus prácticas y hacer frente, con creatividad y autonomía, a los diferentes problemas que se presenten a diario en su ámbito de trabajo.

En el nivel inicial, entre otras propuestas pedagógicas, es particularmente importante el abordaje del juego, pues éste se constituye en la actividad básica de los niños, actuando como un factor primordial en la exploración del mundo que lo rodea y como recurso fundamental para despertar sus intereses. El juego es un lenguaje a través del cual las personas expresan su estado de ánimo además de sus sensaciones, emociones y sentimientos. El juego se ejerce libremente y aporta a las personas múltiples experiencias educativas diferentes de las que pueden acceder en sus vidas cotidianas. La capacidad lúdica de las personas permite transformar la realidad y liberar sentimientos e ideas. Dentro de esta perspectiva, también se hace hincapié en la revalorización de las diversas concepciones y formas de juego existentes en Bolivia, como también la de los juguetes tradicionales, que son una valiosa fuente de recursos para enriquecer los conocimientos de los niños, en un marco de respeto a las tradiciones culturales propias y ajenas.

1. Principales propósitos formativos del área

- Fomentar el análisis y la comprensión de los procesos del aprendizaje considerando los aspectos biológicos, psicológicos, sociales, culturales y lingüísticos implicados y la postura de las diferentes teorías existentes.
- Apoyar el desarrollo de conceptos, terminología y enfoques fundamentales de la didáctica general y de la teoría curricular que posibiliten una posterior toma de decisiones en las actividades de enseñanza y aprendizaje en el aula.
- Promover el análisis de la importancia de incorporar las necesidades de aprendizaje, las necesidades especiales de los alumnos y sus características socioculturales y lingüísticas en el diseño de estrategias de enseñanza.
- Promover la adopción de criterios didácticos que faciliten la adecuación curricular y la flexibilidad de las metodologías de enseñanza.
- Conocer la propuesta y el enfoque de los diseños curriculares de la Reforma Educativa boliviana para los diferentes niveles del sistema educativo.
- Contribuir al desarrollo de una actitud abierta y creativa hacia las innovaciones educativas para promover procesos de cambio pedagógico acordes a las necesidades educativas del país.
- Promover el análisis y la puesta en marcha de diversas estrategias y medios didácticos apropiados para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje, enfatizando la importancia del juego como herramienta para favorecer los aprendizajes.

2. Propuesta de selección y organización de contenidos, estrategias metodológicas y bibliografía

Módulo 1 Psicología del aprendizaje¹⁸

El estudio de las distintas teorías del aprendizaje permite al futuro docente contar con fundamentos psicológicos para comprender y apoyar los procesos de aprendizaje de los niños según el contexto en el cual se desarrollan y, a la vez, decidir sobre las estrategias de enseñanza más adecuadas.

Contenidos sugeridos para el módulo

- Definiciones de aprendizaje.
- Aprendizaje, desarrollo humano y ambiente educativo.
- Bases biológicas del aprendizaje: desarrollo neurológico y su relación con la salud, nutrición y ambiente social y afectivo.
- Teorías constructivistas del aprendizaje, distintas corrientes: Piaget, Ausubel, Bruner, Vigotsky, Breuer.
- Tipos de aprendizaje: la teoría de las inteligencias múltiples.
- Otras corrientes teóricas en el estudio del aprendizaje: el condicionamiento clásico, el conductismo y el análisis experimental de la conducta: relación y contraste con el constructivismo.
- Aprendizaje, enseñanza e instrucción.
- El enfoque de aprendizaje de la escuela tradicional y de la Reforma Educativa. Análisis desde la perspectiva teórica y las implicaciones en la práctica.

Sugerencias de estrategias metodológicas

Análisis de registros de clases combinados con exposiciones orales del profesor, debates a partir de los registros y de las exposiciones, debates a partir del análisis de artículos, videos y materiales de la Reforma Educativa, y elaboración de trabajos en grupo basados en observaciones de clase y de situaciones de la vida cotidiana o análisis de casos en los cuales se desarrollen procesos de aprendizaje, con la posterior presentación de paneles.

Visitas a escuelas del nivel inicial y primario, así como centros infantiles, para observar las diferencias entre escuelas en transformación y escuelas en mejoramiento y discutir sobre los aspectos positivos y negativos de las distintas posibilidades de aprendizaje que brindan estas escuelas.

Bibliografía básica

Ausubel, D. y otros (1991). *Psicología educativa*. México: Trillas.

¹⁸ Módulo común con las especialidades de formación de maestros del nivel primario

- Breuer, J. (1995). *Escuelas para pensar: una ciencia del aprendizaje en el aula*. Madrid: Paidós.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1995). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Aique didáctica.
- Hoffman, L., S. Paris y E. Hall (1995). *Psicología del desarrollo hoy*. Madrid: McGraw-Hill.
- Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada*. Barcelona, España: Paidós.
- Moll, L. (1993). *Vigotsky y la educación*. Buenos Aires: Aique.
- Pozo, J. (1993). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona, España: Paidós.
- Tonucci, F. (1983). *Con ojos de niño*. Buenos Aires: Red Editorial Iberoamericana.

Bibliografía complementaria

- Gardner, H. (1993). *Estructuras de la mente*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (1994). *Mentes creativas*. Barcelona, España: Paidós.
- Csickzentmihali, M. (1998). *Creatividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Coll, C., J. Palacios y A. Marchesi (1990). *Desarrollo psicológico y educación*. Volúmenes I, II y III. Madrid: Alianza.
- Dewey, J. (1939). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Rogers, C. (1972). *El proceso de convertirse en persona*. Madrid: Paidós.
- Rogers, C. (1972). *Libertad y creatividad en la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Utech, M. (1999). *La imaginación social, la diversidad y las inteligencias múltiples: el salón multigrado*. Guanajuato, México: Gobierno del Estado de Guanajuato.
- Vygotsky, L. (1996). *Obras escogidas*. Madrid: Visor.

Módulo 2 El diseño curricular de la Reforma Educativa boliviana para el nivel inicial

Contenidos sugeridos para el módulo

- Concepto de currículo; su papel como orientador de procesos educativos.
- Currículo y modelos pedagógicos: el debate entre las concepciones curriculares. El currículo por contenidos, objetivos y procesos. El papel de las competencias en el currículo.
- Distinciones básicas: diseño y desarrollo curricular, currículo oculto y explícito. Las tradiciones culturales y el desarrollo del pensamiento. Modelos de organización del currículo.
- Bases del diseño curricular del nivel inicial en la Reforma Educativa boliviana: ejes de interculturalidad y bilingüismo; enfoque de necesidades básicas de aprendizaje; relevancia y pertinencia del currículo en la propuesta de Reforma Educativa; fuentes del currículo; la integración de las áreas curriculares; los temas transversales; integración de niños con necesidades educativas especiales. Articulación entre niveles inicial y primario.
- Desarrollo del currículo: el carácter y naturaleza de la concepción curricular en la Reforma Educativa; finalidades y objetivos del nivel inicial; estructura y organización curricular; concepto de nivel y ciclo.
- Planes y programas de estudio para el primer y segundo ciclo del nivel inicial.

- Tronco común del currículo y elaboración de ramas diversificadas. Adecuación y complementación curricular. Análisis de competencias e indicadores de evaluación para los aprendizajes. Relación entre la apertura y flexibilidad del currículo, y las competencias.
- Enfoque de la evaluación de los aprendizajes en la Reforma Educativa: evaluación diagnóstica, evaluación formativa y evaluación sumativa.

Sugerencias de estrategias metodológicas

Sesiones de presentación general de los temas (proporcionando sus respectivas referencias documentales y bibliográficas) combinadas con trabajos y actividades realizadas por los alumnos en las aulas. Estas actividades deben diseñarse de manera que los alumnos trabajen en grupo dentro y fuera del aula. Para ello se puede recurrir a lecturas grupales, debates y estudios de caso.

Visitas a escuelas y reuniones con directores, asesores pedagógicos y maestros para conocer sus puntos de vista sobre currículo y sobre la propuesta de la Reforma Educativa.

Debido a la amplitud de los temas es necesario suministrar una bibliografía específica para la consulta y otra para la ampliación de temas, cuidando siempre la lectura en profundidad por parte de los estudiantes. Esto se puede promover formando círculos de estudio o desarrollando sesiones de análisis y reflexión.

Una estrategia apropiada para temas controversiales supone la apertura de espacios de discusión y debate, donde los alumnos puedan exponer sus argumentos fundamentados en lecturas especializadas.

Bibliografía básica

- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Aique didáctica.
- Coll, C. (1994). *Psicología y currículo*. Barcelona, España: Paidós.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Unesco/Grupo Santillana.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Argentina: Siglo XXI. 32a edición.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículo*. Madrid: Morata.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes - MECyD (2001). *Documentos de trabajo: segundo ciclo del nivel inicial*. La Paz.
- MECyD (2001). *Diseño curricular para el nivel inicial*. La Paz. Versión preliminar.
- Schuab, J. y otros (1985). *Las nuevas tendencias del currículum*. Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo. Serie Cuadernos de Educación, 123-124.
- Secretaría Nacional de Educación - SNE (1996). *Planes y programas de estudio para los niveles inicial y primario*. La Paz.
- Tarea*, revista de educación y cultura, 43 (1999). Lima.
- Peralta, M.V. (1996). *El currículo en el jardín infantil*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Posner, G. (1998). *Análisis del currículo*. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill.

- Programa nacional de atención al niño y la niña menor de 6 años - PAN (1999). *Planes y programas de estudio para el primer ciclo del nivel inicial*. La Paz: Ministerio de la Presidencia.
- PAN (2000). *Programa curricular de 0 a 4 años*. La Paz: Ministerio de la Presidencia.
- Torres, J. (1991). *El currículo oculto*. Madrid: Morata.
- Unesco/IDCR (1993). *Necesidades básicas de aprendizaje*. Santiago de Chile: Unesco.
- Zabalza, M.A. (1989). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.
- Zubiría, Julián de (1994). *Los modelos pedagógicos*. Santafé de Bogotá: Famdi.

Bibliografía complementaria

- Gimeno, J. (1988). *El currículo: un reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Rogoff, B. (1991). *Aprendices del pensamiento*. Madrid: Paidós.
- Resnick, L. y L. Klopfer (1989). *Currículo y cognición*. Buenos Aires: Aique.

Módulo 3 La organización de la enseñanza con niños de 0 a 6 años

Contenidos sugeridos para el módulo

- El concepto del aprendizaje como proceso y la enseñanza como mediación y ayuda. La vinculación del papel del maestro como profesional en relación con el conocimiento, con los estudiantes y sus necesidades de aprendizaje, y en su relación con el entorno social y cultural. La relación didáctica: papel del docente, papel del alumno, papel del objeto de conocimiento. Modelos de relación didáctica.
- Racionalidad de la Reforma Educativa: coherencia entre el currículo, los enfoques didácticos y las necesidades de aprendizaje. Respuesta a las necesidades de desarrollo y aprendizaje de los niños de 0 a 6 años.
- Procesos de enseñanza y factores socioculturales, lingüísticos y de relaciones personales que afectan el aprendizaje. Pedagogía crítica: Paulo Freire. Educación activa: John Dewey. Pautas de crianza, familia, comunidad y niño: las diferencias culturales.
- Contextualización de los aprendizajes: aprendizaje social, activo, significativo, auténtico y colaborativo. Modelos de planificación del trabajo con niños de 0 a 6 años. Especificidades de grupos etáreos: 0 a 2 años, 2 a 4 años y 4 a 6 años.
- Experiencias de aprendizaje que favorecen la construcción del conocimiento. Los conocimientos previos como base para estructurar las experiencias de aprendizaje.
- Los ambientes de aprendizaje: centro infantil, aula, hogar. Ambiente psicológico: las interacciones entre pares, las normas de convivencia, las relaciones con los adultos. Favorecer la autonomía y el desarrollo de la identidad personal y cultural. Ambiente físico: organización del espacio, uso de recursos en el aula y su relación con las áreas curriculares.
- Recreación de ambientes para favorecer el aprendizaje. Problemas con formas autoritarias o puramente frontales de enseñanza en el nivel inicial. El entorno sociocultural y natural como ambientes de aprendizaje.

- Organización del aula: agrupamiento de alumnos. Planteamientos cooperativos. Atención diferenciada. Control vs. organización.
- Estrategias de enseñanza para favorecer el aprendizaje y la autonomía. Intervenciones didácticas oportunas: exposición magistral, talleres, trabajo en grupos, por pares o individual, investigación como metodología didáctica, búsqueda de información. La problematización, la interrogación con diferentes tipos de preguntas. El papel de la observación para la intervención didáctica.
- Necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares como parte del trabajo educativo con niños de 0 a 6 años.
- El uso de la lengua materna y su importancia en los procesos de construcción de los aprendizajes.

Sugerencias de estrategias metodológicas

Sesiones de presentación general de los temas (proporcionando sus respectivas referencias documentales y bibliográficas) combinadas con trabajos y actividades realizadas por los alumnos en las aulas y/o centros infantiles. Estas actividades deben diseñarse de manera que los alumnos trabajen en grupo dentro y fuera del aula. Para ello se puede recurrir a observaciones de clases, lecturas grupales, debates, estudios de caso. Análisis de la propia experiencia y comparación con las nuevas propuestas. Debido a la amplitud de los temas es necesario suministrar una bibliografía específica para la consulta y otra para la ampliación, cuidando siempre la lectura con profundidad por parte de los estudiantes.

Observación y análisis de situaciones reales de enseñanza a partir de las teorías propuestas. Planteamiento de alternativas por parte de los estudiantes. Se deben realizar registros de clase escritos o filmar situaciones para analizarlas luego en clases.

Es particularmente importante que el proceso de trabajo en el INS y la dinámica en el aula se constituyan en modelo de una gestión áulica acorde a los principios y orientaciones brindados.

Bibliografía básica

- Benedito, V. (1989). *Introducción a la didáctica: fundamentación teórica y diseño curricular*. Barcelona, España: Barcanova.
- Bonalt, J. (2000). *El trabajo en pequeños grupos en el aula*. Barcelona, España: Graó.
- Burgos, N. y otros (1998). *Nuevos sentidos en la didáctica y el currículum en el nivel inicial*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Freire, P. (1997). *Cartas a quien pretende enseñar*. 3a edición. México: Siglo XXI.
- Hohmann, M. y otros (1994). *Niños pequeños en acción*. México: Trillas.
- Joyce y Weil (1996). *Modelos didácticos*. Madrid: Anaya.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes - MECyD (1997). *Organización pedagógica*. La Paz.
- MECyD (1999). *Trabajando con proyectos de aula en el nivel inicial*. La Paz.
- MECyD (2001). *Diseño curricular para el segundo ciclo del nivel inicial*. La Paz. Versión preliminar.

- MECyD (2001). *Documentos de trabajo: segundo ciclo del nivel inicial*. La Paz.
- Moreno, C. y otros. *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona, España: Graó.
- Novak, J. y B. Gowin (1984). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Programa nacional de atención a los niños y niñas menores de seis años - PAN (2000). *Normas y procedimientos técnicos para modalidad directa e indirecta*. La Paz: Ministerio de la Presidencia.
- PAN (2000). *Programa curricular de 0 a 4 años*. La Paz: Ministerio de la Presidencia.
- PAN (2000). Serie: *Nuestras niñas y niños (7 guías, 2 cuadernos y 1 manual)*. La Paz: Ministerio de la Presidencia.
- PAN (2000). Serie: *Aprendiendo y creciendo en familia (5 módulos)*. La Paz: Ministerio de la Presidencia.
- PAN (2000). *Cuidamos la salud de nuestras niñas y niños*. La Paz: Ministerio de la Presidencia.
- PAN (2000). *Guía para la elaboración de materiales educativos*. La Paz: Ministerio de la Presidencia.
- “Planificación: aportes para anticipar y desarrollar la tarea” (1999). Revista *Novedades Educativas*. Colección 0 a 5: La educación en los primeros años.
- “El periodo de iniciación, organización de los primeros días de clase” (2000). Revista *Novedades Educativas*. Colección 0 a 5: La educación en los primeros años.
- Secretaría Nacional de Educación - SNE (1996). *Lineamientos para la evaluación de los aprendizajes*. La Paz.
- Tonucci, F. (1983). *Con ojos de niño*. Buenos Aires: Red Editorial Iberoamericana.
- Villegas, N. y E. Birhuett (1998). “Lineamientos de evaluación y planificación en educación inicial”. Documento de trabajo. La Paz.

Bibliografía complementaria

- Angulo, F. y N. Blanco (1994). *Teoría y desarrollo curricular*. Málaga, España: Aljibe.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.
- Danoff, J. y otros (1995). *Iniciación con los niños*. México: Trillas.
- Dewey, J. (1996). *Educación y democracia*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Argentina: Siglo XXI. 32a edición.
- Gimeno, J. y A. Pérez (1993). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Griffin D. y M. Cole (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Paidós.
- Swenson, L.C. (1984). *Teorías del aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Torres, R.M. (1988). *Educación popular: un encuentro con Paulo Freire*. Lima: Tarea.
- Tochón, F.V. (1995). *Organizadores didácticos: la lengua en proyecto*. Argentina: Aique.
- Vygotsky, L. (1996). *Obras escogidas*. Tomo I. Madrid: Visor.
- Zabala, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*. Barcelona: Graó.
- Zabala, A. (2000). *La práctica educativa: cómo enseñar*. Barcelona: Graó.

Módulo 4 Contextualización y planificación del trabajo en el nivel inicial

Es recomendable desarrollar este módulo en el cuarto semestre de formación.

Contenidos sugeridos para el módulo

- El currículo y su aplicación. Detección de necesidades de aprendizaje. Diagnóstico e investigación lingüística y sociocultural. La evaluación diagnóstica y la planificación anual. Organización del tiempo y uso del espacio. La selección de temas problemati-

zadores y actividades para la enseñanza mediante la articulación con las exigencias del contexto social, lingüístico y cultural del centro infantil y/o de la unidad educativa.

- Modelos de planificación de la enseñanza: secuencias didácticas a partir de competencias y temas problematizadores. La elaboración de secuencias didácticas: unidades de aprendizaje y proyectos de aula. Identificación de propósitos. Integración de áreas. Focalización de contenidos. Diseño de situaciones didácticas. Ejecución de unidades de aprendizaje y proyectos de aula: procesos integrados de intervención en el primer y segundo ciclo del nivel inicial.
- La contextualización de los aprendizajes. Adecuación curricular. Diversificación del currículo a través de estrategias para complementar o adecuar el tronco común.
- La organización del trabajo para la enseñanza y el aprendizaje. Investigación-acción en el aula. Organización de talleres. Manejo de normas básicas de convivencia en el aula. Estrategias apropiadas al momento pedagógico y al contexto. Ambiente educativo: interrelaciones, diversidad de espacios, diversidad de recursos.
- La participación de los padres y la familia en los procesos de aprendizaje de los niños. Participación de la comunidad. La vida cotidiana y aprendizajes de los niños.
- Las actividades de evaluación en secuencias didácticas. Objetivos, funciones e instrumentos de evaluación. Modos y criterios apropiados para evaluar los procesos y los resultados del aprendizaje. Informes a los padres de familia y participación de los mismos en el proceso.
- Elaboración de materiales como recursos de enseñanza. Materiales del entorno. Elaboración de materiales didácticos sobre la base de material de desecho. Diferencias entre manualidad y material didáctico. La organización de los materiales y su uso para favorecer los aprendizajes de los niños.

Sugerencias de estrategias metodológicas

Gran parte de las actividades de este módulo deben estar articuladas con el área de práctica docente e investigación en tanto los contenidos se deben desarrollar en situaciones reales, para lo cual se requiere de un proceso de planificación conjunta entre profesores de las diferentes áreas. A partir de la puesta en marcha de las estrategias preparadas como parte de la planificación de situaciones de enseñanza en diferentes ámbitos de trabajo con niños, se pueden realizar sesiones de presentación general de los resultados, que mediante su análisis servirán para reforzar los contenidos si se considera necesario. Para introducir los temas también se puede recurrir a la lectura de propuestas teóricas y al análisis de actividades de enseñanza que se ponen en marcha en centros infantiles y jardines de niños.

Bibliografía básica

Antúñez, S. y otros (1992). *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Barcelona, España: Graó.
Burgos, N y M. del C. Silva (1998). *Nuevos sentidos en la didáctica y el currículum en el nivel inicial*. Tucumán, Argentina: Homo Sapiens.

- González Cuberes, M.T. (1991). *El taller de los talleres*. Buenos Aires: Estrada.
- Hohmann, M. y otros (1994). *Niños pequeños en acción*. México: Trillas.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes - MECyD (1997). *Organización pedagógica*. La Paz.
- MECyD (1997 a 1999). Revistas *Jeroata*, 1 al 10. La Paz.
- MECyD (1999). *Trabajando con proyectos de aula en el nivel inicial*. La Paz.
- MECyD (2001). *Documentos de trabajo: segundo ciclo del nivel inicial*. La Paz.
- Moreneo, C. y otros (2000). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona, España: Graó.
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. México: Paidós.
- Programa de atención a los niños y niñas menores de seis años - PAN (2000). *Normas y procedimientos técnicos para modalidad directa e indirecta*. La Paz: Ministerio de la Presidencia.
- PAN (2000). *Programa curricular de 0 a 4 años*. La Paz: Ministerio de la Presidencia.
- PAN (2000). Serie: *Nuestras niñas y niños (7 guías, 2 cuadernos y 1 manual)*. La Paz: Ministerio de la Presidencia.
- PAN (2000). Serie: *Aprendiendo y creciendo en familia (5 módulos)*. La Paz: Ministerio de la Presidencia.
- PAN (2000). *Cuidamos la salud de nuestras niñas y niños*. La Paz: Ministerio de la Presidencia.
- PAN (2000). *Guía para la elaboración de materiales educativos*. La Paz: Ministerio de la Presidencia.
- "Planificación, aportes para anticipar y desarrollar la tarea" (1999). Revista *Novedades Educativas*. Colección 0 a 5: La educación en los primeros años.
- "El periodo de iniciación, organización de los primeros días de clase" (2000). Revista *Novedades Educativas*. Colección 0 a 5: La educación en los primeros años.
- Secretaría Nacional de Educación - SNE (1995). "Programas de estudio de los niveles preescolar y primario". Versión preliminar. La Paz.
- SNE (1996). *Lineamientos para la evaluación de los aprendizajes*. La Paz.
- Tann, S. (1990). *Diseño y desarrollo de unidades didácticas en la escuela primaria*. Madrid: Morata.

Bibliografía complementaria

- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1988). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. y A. Pérez (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Hernández, F. y P. Ventura (1992). *La organización del currículo por proyectos de trabajo*. Barcelona, España: Graó.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Madrid: Morata.
- Peralta, M.V. (1996). *El currículo en el jardín infantil*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Zabala, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*. Barcelona, España: Graó.
- Zabala, A. (2000). *La práctica educativa: cómo enseñar*. Barcelona, España: Graó.

Módulo 5 Juego y aprendizaje

Contenidos sugeridos para el módulo

- El juego. Sus definiciones. Teorías del juego: homeostáticas, fisiológicas, antropológicas, ecológicas, etcétera. Importancia del juego en la vida de las personas. Juego individual y juego grupal.
- Tipos de juego: juegos estimuladores de funciones generales de la vida anímica: sensoriales, motores, psíquicos, intelectuales, fantásticos, afectivos, volitivos. Juegos esti-

muladores de funciones especiales: lucha (corporal, espiritual, deportiva), caza y recolección, sociales, familiares, de imitación.

- Clasificaciones de los juegos. Juegos de competencia, de azar, de simulacro, de vértigo. Juegos motores, de ficción, de reglas y de construcción. Juegos cooperativos, de liderazgo y creativos. Otras clasificaciones.
- El juego en la educación. Juegos competitivos y juegos no competitivos. Juego y participación. El juego en la educación inicial. Organización de actividades lúdicas. Participación de la comunidad en los juegos de la escuela. Papel del docente cuando los niños juegan. Actitud positiva de las personas que juegan.
- Juego y cultura. Juegos de las culturas bolivianas. Juegos de otras culturas. Juegos tradicionales. Juego y juguete. Ludotecas.
- Creación de juegos en diferentes lenguajes artísticos. Juegos relacionados con las áreas curriculares. Utilización de estrategias creativas para la creación de juegos originales.
- Programación y desarrollo de actividades lúdicas en las diferentes áreas curriculares. Juego y necesidades educativas especiales. Aplicación de técnicas e instrumentos de observación en el juego.

Sugerencias de estrategias metodológicas

Las oportunidades que se brinden a los niños para que puedan jugar están ligadas a la flexibilidad de los maestros y el ambiente educativo. Es imprescindible una actitud positiva mediante palabras, gestos, movimientos y sentido del humor. En la formación docente es importante que los futuros docentes tengan experiencias lúdicas y paralelamente conozcan con mayor profundidad el juego y sus implicaciones.

Se debe tener en cuenta que las experiencias lúdicas de los docentes deben ser propias y auténticas. Existe la tendencia de representar situaciones de adultos como si fueran niños en edad escolar. Esto no ayuda mucho porque nunca es lo mismo trabajar en el aula que hacer representaciones ficticias.

Mientras más oportunidades se les otorguen a los niños para que puedan jugar, ellos se expresarán sin temores e inventarán nuevos juegos y otras actividades lúdicas con espontaneidad y autenticidad. Desde este punto de vista, los futuros maestros tienen que aprender a crear ambientes aptos para el juego y situaciones lúdicas para sus estudiantes.

Un ambiente que considera importante el juego es un ambiente de entusiasmo, de contagio afectivo, de sensibilidad, de compañerismo, siempre y cuando se disminuyan las actividades competitivas y se oriente a los niños para que comprendan el sentido del juego como un momento de participación, placer y amistad.

El docente que incluye el juego en su práctica rompe con el aburrimiento, no se conforma con repetir actividades y tiene a la mano un recurso de observación a través del cual puede conocer mejor a los niños y sus necesidades.

Para desarrollar estos aspectos es importante que los futuros docentes observen los juegos de los niños y analicen las interrelaciones que se dan en situaciones de juegos entre niños, entre niños con adultos, y entre niños mayores y menores. También es importante analizar los aprendizajes que los niños construyen en estos juegos a través de sus diálogos y sus acciones.

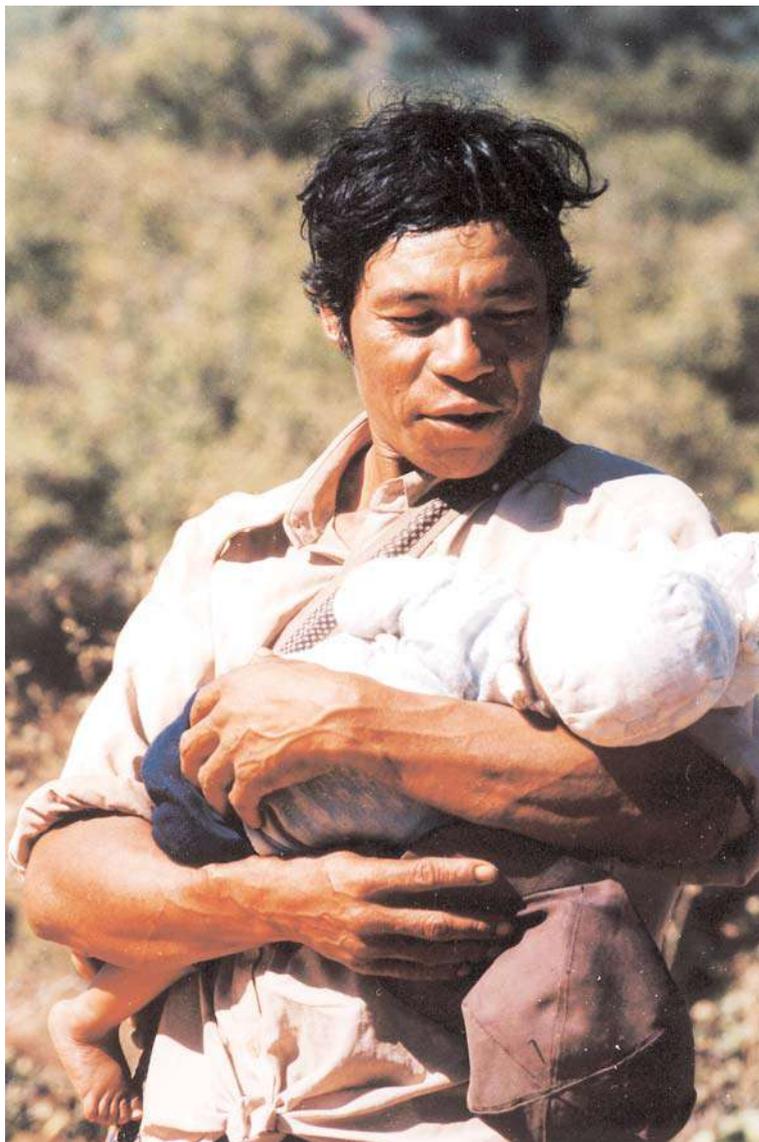
Bibliografía básica

- David, J. (1997). *Juegos creativos para la vida moderna*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- Dinello, R. (1993). *Expresión lúdico-creativa*. Montevideo: Nuevos Horizontes.
- Decroly, O. (1983). *El juego educativo*. Madrid: Morata.
- Esriu, R.M. (1993). *El niño y la creatividad*. México: Trillas.
- “El juego: debates y aportes desde la didáctica” (1999). *Revista Novedades Educativas*. Colección 0 a 5: La educación en los primeros años.
- Machado, L. (1996). “Qué es el juego y cómo aplicarlo en talleres de capacitación”. Montevideo. Documento de trabajo.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes - MECyD (1997). *Expresión y creatividad en actividades integradas*. La Paz.
- MECyD (1999). *Guía de dinamización curricular en Expresión y creatividad*. La Paz.
- MECyD (1999). *Guía de expresión y creatividad para el nivel primario*. La Paz.
- Rodríguez, E. (1994). *Mil ejercicios de creatividad clasificados*. México: McGraw-Hill.
- Vigotsky, L. (1996). *Los procesos psicológicos superiores*. Obras completas. Madrid: Visor.

Área: Psicología evolutiva

El área de Psicología evolutiva tiene como objeto de estudio el análisis y descripción de los procesos de desarrollo evolutivo de las personas en estrecha relación con el ambiente cultural, social y lingüístico en el que se desenvuelven.

En esta dirección, el área provee conocimientos sobre las distintas teorías que explican el desarrollo humano, así como sobre los distintos factores que intervienen en el mismo, de tal manera que los futuros docentes dispongan de criterios fundamentados para comprender y analizar críticamente la forma en que estos factores se relacionan con la formación de las características personales, cognitivas y emocionales de las personas, y para diseñar procesos de enseñanza adecuados de intervención en el desarrollo integral de los niños y adolescentes.



Camiri, Santa Cruz

Los estudios de la psicología y de las neurociencias han demostrado que los primeros años de vida son fundamentales, pues en este periodo se establecen las bases para el posterior desarrollo del ser humano. Es por eso que todo docente del nivel inicial requiere un conocimiento básico de las estrategias para apoyar y optimizar el desarrollo del potencial del niño en sus actividades cotidianas.

Esto implica además el desarrollo de capacidades en el docente que le permitan organizar ambientes favorables al desarrollo del niño, así como capacitar a los padres de familia en este aspecto para trabajar junto con ellos en la educación de los niños.

Principales propósitos formativos del área

- Promover el análisis y la comprensión de los principios y rasgos evolutivos básicos en la infancia y la adolescencia, sus potencialidades y diversidad, de acuerdo con el contexto sociocultural en que se desenvuelven.
- Contar con herramientas y conocimientos que permitan el diseño de situaciones educativas que respondan a las necesidades educativas individuales y culturales de los niños.

Propuesta de selección y organización de contenidos, estrategias metodológicas y bibliografía

Módulo 1 Desarrollo del niño de 0 a 6 años I

Contenidos sugeridos para el módulo

Crecimiento y desarrollo

- Rasgos generales del desarrollo humano en sus diferentes etapas. Desarrollo humano: crecimiento y aprendizaje.
- Factores neurofisiológicos del desarrollo y el aprendizaje. La contribución de las neurociencias en el estudio del desarrollo humano.

Teorías que explican el desarrollo humano

- Teorías de Freud, Vigotsky, Piaget, Bruner, Gesell y Erikson.
- Visión crítica de la psicología evolutiva.

Cuidado de la salud y la nutrición en los primeros años de vida

- Puericultura.
- Vacunas, enfermedades frecuentes, control médico, alimentación, control peso-talla.
- Relación entre desarrollo, salud, aprendizaje y ambiente social.

Influencia de la familia y la cultura en la construcción de los saberes previos y la disposición al aprendizaje

- Actitud del maestro y la familia.
- Participación familiar y papel de la cultura en el desarrollo y aprendizaje del niño.
- Recursos culturales para apoyar el desarrollo integral del niño.

Del embarazo a la adolescencia y la vejez: una visión general

- Grandes hitos y características de cada etapa: el embarazo, la primera infancia, la etapa escolar, la adolescencia, la juventud, la edad adulta y la vejez.

Desarrollo psicomotor en los primeros seis años de vida

- Exploración motriz, sensopercepción, factores neurofisiológicos del desarrollo motor. El cuerpo y su relación con la exploración del medio.

- Hitos del desarrollo psicomotor: control del movimiento, coordinaciones, equilibrio y dominio corporal estático y dinámico.
- Bases psicológicas de las sensaciones: desarrollo de la percepción.
- Aspectos neurofisiológicos y desarrollo de los sentidos: vista, oído, olfato, gusto, tacto, quinesia.
- Nociones de espacio y tiempo.
- Pautas para la detección de niños con necesidades educativas especiales relacionadas con el desarrollo motor.
- Intervenciones educativas para potenciar el desarrollo del niño y la prevención.

Sugerencias de estrategias metodológicas

Empleo de medios audiovisuales para el análisis y el debate, así como el apoyo de lecturas previas. En el caso de las lecturas se sugiere que sean dirigidas a partir de cuestionarios analíticos brindados previamente, de tal manera que la lectura sea orientada en función de los propósitos pedagógicos del área.

Elaboración de instrumentos de registro con indicadores de los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños en diferentes dimensiones, comparación, análisis y discusión de los resultados tomando en cuenta las diferencias y semejanzas en los indicadores.

Análisis de casos de niños que crecen en diferentes ambientes socioculturales, para descubrir efectos de diferentes pautas culturales de crianza.

Bibliografía básica

- Coriat, L. (1985). *Maduración psicomotriz en el primer año del niño*. Buenos Aires: Hemisur SRL.
- Coll, C., J. Palacios y A. Marchesi (1990). *Desarrollo psicológico y educación*. Volúmenes I, II y III. Madrid: Alianza.
- Lewis, W. (1991). *Desarrollo y déficit*. Madrid: Paidós.
- Papalia, D. (1997). *Desarrollo humano*. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill.
- Piaget, J. (1977). *Seis estudios de Piaget*. Barcelona, España: Seix Barral.
- Programa nacional de atención al niño y la niña menor de seis años - PAN (1997). "Estudios sobre pautas de crianza en las áreas quechua, aimara y guaraní". La Paz: Documento de trabajo.
- Romero, R. (1996). *El Chiki*. La Paz: Unicef.
- Tonucci, F. (1983). *Con ojos de niño*. Buenos Aires: Red Editorial Iberoamericana.

Bibliografía complementaria

- Bruner, J. y Aste, H. (1990). *La elaboración del sentido*. Barcelona, España. Paidós.
- Bruner, J. (1995). *Escuelas para pensar: una ciencia del aprendizaje en el aula*. Madrid: Paidós.
- Crespo Cano, V. (1985). *El niño, hacia un enfoque integrador*. Santafé de Bogotá: USTA.
- Piaget, J. (1983). *El desarrollo de la inteligencia en el niño*. Buenos Aires.
- Reátegui, N. (1989). *Estructuras cognitivas y afectivas de madres y niños andinos*. La Paz: Unicef.
- Rodrigo, M.J. (1995). *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona, España: Paidós.
- Vigostky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona, España: Paidós.

- Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada*. Barcelona, España: Paidós.
- Hoffman, L., S. Paris y E. Hall (1995). *Psicología del desarrollo hoy*. Madrid: McGraw-Hill.
- Lapierre, A. (1985). *El adulto frente al niño de 0 a 3 años*. Barcelona, España: Editorial científico-médica.
- Lewis, W. (1991). *Desarrollo y déficit*. Madrid: Paidós.

Módulo 2 Desarrollo del niño de 0 a 6 años II

Contenidos sugeridos para el módulo

Desarrollo socioafectivo

- Importancia de los procesos socioafectivos en el desarrollo de la personalidad infantil.
- Aspectos que influyen en el desarrollo afectivo: necesidades y deseos, maduración y aprendizaje, ambiente y contexto, desarrollo cognitivo.
- Características principales de la afectividad infantil.
- Evolución del desarrollo afectivo: apego, conflictos, actitudes.
- Socialización, procesos implicados en el desarrollo social: afectividad, cognición identidad, autoestima.
- Agentes de socialización y pautas culturales de socialización.
- Conflictos habituales en la relación social con pares de edad y con adultos.
- Desarrollo moral en el niño.
- Agresión, apatía, déficit afectivo y su relación con el desarrollo y el aprendizaje del niño: detección de necesidades educativas especiales.
- Estrategias de intervención y apoyo al desarrollo socioafectivo del niño. Relación entre ambientes afectivos y aprendizaje.

Desarrollo cognitivo en los primeros seis años de vida

- Procesos cognitivos, estadios del desarrollo cognitivo, desarrollo de las funciones mentales superiores: memoria, atención, pensamiento, creatividad.
- Función simbólica.
- Relación entre desarrollo psicomotor, cognición y afectividad.
- Discapacidad: física y/o mental. Diferencias entre discapacidad y déficit.
- Identificación de niños con necesidades educativas especiales.
- Intervenciones educativas para la prevención.

Desarrollo del lenguaje en los niños de 0 a 6 años

- Evolución de los lenguajes (oral, corporal, gráfico, escrito).
- Contenidos sugeridos de comunicación y su papel en el desarrollo y el aprendizaje del niño.
- Factores que intervienen en el desarrollo del lenguaje: factores neurofisiológicos, factores sociales y afectivos.
- Características del lenguaje oral en diferentes periodos de desarrollo del niño.
- Características del desarrollo de la expresión y comprensión oral en los niveles semántico, fonético, fonológico y morfológico.

- Especificidades en la intervención con relación al desarrollo del lenguaje, el control psicomotor, el desarrollo cognitivo y la seguridad socio afectiva.
- Detección de niños con dificultades en el desarrollo del lenguaje.
- Intervención educativa y prevención.
- Relación del niño con el lenguaje escrito: ambiente alfabetizador.

Sugerencias de estrategias metodológicas

Observación de diversos aspectos del desarrollo de niños en distintas edades, comparación y análisis a partir de explicaciones teóricas de diferentes corrientes. Lecturas de apoyo, sesiones expositivas y observaciones de niños de diferentes edades y en diferentes contextos: en la familia, en la guardería y en la escuela.

Empleo de medios audiovisuales para el análisis y el debate basados en lecturas previas. En el caso de las lecturas se sugiere que sean dirigidas a partir de cuestionarios analíticos brindados previamente, de tal manera que la lectura sea orientada en función de los propósitos pedagógicos.

Para los temas relacionados con la intervención educativa se sugiere el diseño de situaciones de enseñanza para trabajar con niños de distintas edades, su puesta en práctica en las aulas o centros infantiles y su análisis y discusión en grupo.

Bibliografía básica

- Coll, C., J. Palacios y A. Marchesi (1990). *Desarrollo psicológico y educación*. Volúmenes I, II y III. Madrid: Alianza.
- Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada*. Barcelona, España: Paidós.
- Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría: psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hoffman, L., S. Paris y E. Hall (1995). *Psicología del desarrollo hoy*. Madrid: McGraw-Hill.
- Lapierre, A. (1985). *El adulto frente al niño de 0 a 3 años*. Barcelona, España: Editorial científico-médica.
- Lewis, W. (1991). *Desarrollo y déficit*. Madrid: Paidós.
- Papalia, D. (1997). *Desarrollo humano*. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill.
- Piaget, J. (1977). *Seis estudios de Piaget*. Barcelona, España: Seix Barral.
- Programa nacional de atención al niño y la niña menor de seis años - PAN (1997). "Estudios sobre pautas de crianza en las áreas quechua, aimara y guaraní". La Paz. Documento de trabajo.
- Reátegui, N. (1989). *Estructuras cognitivas y afectivas de madres y niños andinos*. La Paz: Unicef.
- Romero, R. (1996). *El Chiki*. La Paz: Unicef.
- Tonucci, F. (1983). *Con ojos de niño*. Buenos Aires: Red Editorial Iberoamericana.
- Turiel, E. (1984). *El desarrollo del conocimiento social: moralidad y convención*. Madrid: Debate.
- Turiel, E., I. Emesco y J. Llinaza, Comps. (1989). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza.

Bibliografía complementaria

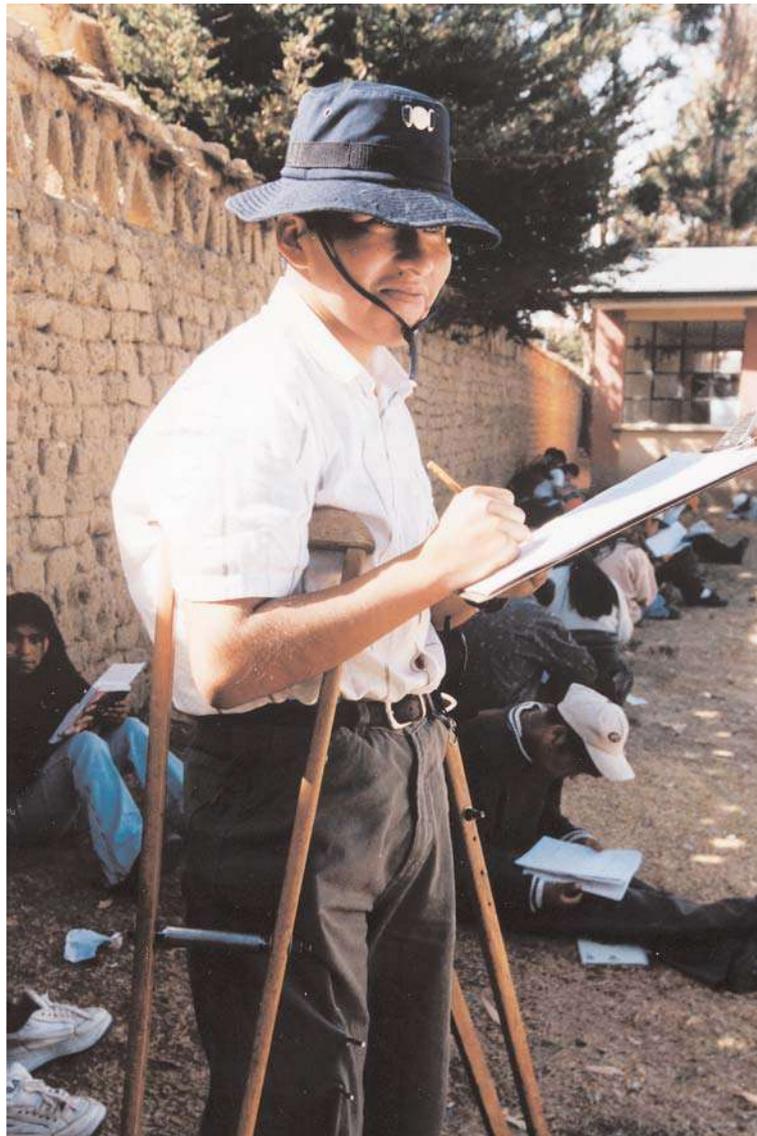
- Bruner, J. y H. Aste (1990). *La elaboración del sentido*. Barcelona, España: Paidós.
- Bruner, J. (1995). *Escuelas para pensar: una ciencia del aprendizaje en el aula*. Madrid: Paidós.

- Crespo Cano, V. (1985). *El niño: hacia un enfoque integrador*. Santafé de Bogotá: Usta.
- Piaget, J. (1983). *El desarrollo de la inteligencia en el niño*. Buenos Aires.
- Rodrigo, M.J. (1995). *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona, España: Paidós.
- Roldán, O. y otros (1999). *Educación: el desafío de hoy*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Vigostky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona, España: Paidós

Área: Integración educativa

El área de Integración educativa tiene por objeto de estudio la atención que debe brindar la escuela regular a niños con necesidades educativas especiales. La educación de estos alumnos en la escuela regular se ha convertido en uno de los grandes objetivos de los sistemas educativos modernos.

Lograr la integración educativa requiere de competencias y actitudes particulares de los maestros para desempeñarse en forma competente en las aulas, con el fin de hacer del proceso educativo un proceso de calidad y equidad para todos. Las dificultades de aprendizaje que manifiestan los alumnos con necesidades educativas especiales no se deben sólo a su situación personal sino, y sobre todo, a las dificultades del ambiente educativo para adaptarse a sus necesidades.



INS Ismael Montes • Vacas, Cochabamba

La integración educativa es un derecho que tienen estos alumnos a recibir una enseñanza común con sus compañeros de la misma edad. Esto constituye un reto al sistema educativo, a la escuela y a los maestros para adecuar los procesos de enseñanza a las posibilidades de estos alumnos. Por ello, la integración educativa exige cambios en los proyectos educativos, en el diseño curricular, en su aplicación, en la organización del aula, en la evaluación de los alumnos y en la coordinación de los maestros.

Por su propia naturaleza esta área debe estar relacionada, de forma transversal, con el resto de las áreas del currículo. En particular, las áreas de formación especializada deben propiciar la

reflexión sobre las dificultades comúnmente detectadas y sobre estrategias específicas de intervención para dar respuesta a las necesidades de los niños y que éstos alcancen los logros más relevantes de cada área curricular.

Asimismo, el área tiene una relación particularmente estrecha con Psicología evolutiva y con Aprendizaje, enseñanza y currículo. Ello se debe a que la primera, junto al estudio del desarrollo infantil, también debe garantizar el conocimiento de las principales dificultades que presentan los niños y que pueden afectar su desarrollo y aprendizaje. Por su parte, el área de Aprendizaje, enseñanza y currículo debe garantizar el conocimiento y el desarrollo de las habilidades básicas para el desarrollo del currículo, que fundamentan la posterior toma de decisiones con respecto a las posibles adaptaciones curriculares que serán necesarias para que el niño alcance el logro de las competencias establecidas en el currículo.

Principales propósitos formativos del área

- Sensibilizar al futuro maestro para la atención de las necesidades educativas de todos sus alumnos, incluyendo aquellos que presentan necesidades especiales.
- Promover la valoración de la diversidad como un elemento enriquecedor de la práctica en el aula.
- Proporcionar conocimientos básicos sobre el desarrollo y la incidencia que las dificultades de tipo madurativo, motor, sensorial, mental o de carácter afectivo-emocional pueden tener en el proceso de aprendizaje.
- Proporcionar referencias básicas para detectar las dificultades que con más frecuencia se vinculan a las necesidades educativas especiales.
- Proporcionar elementos teóricos y prácticos para trabajar en forma cooperativa con las familias para potenciar el desarrollo de los alumnos.
- Ofrecer recursos y estrategias, tanto desde el plano educativo (principalmente estrategias didácticas y organizativas) como desde los ámbitos familiar y comunitario (sobre todo estrategias preventivas y terapéuticas) para responder adecuadamente a las necesidades de los alumnos del nivel inicial.

Propuesta de selección y organización de contenidos, estrategias metodológicas y bibliografía

Módulo único Integración de niños con necesidades educativas especiales en el nivel inicial¹⁹

Al tratarse de un módulo único es necesario actuar con mucho rigor en la selección de los contenidos que lo componen y tomar en consideración que en otras áreas cursadas

¹⁹ Se recomienda desarrollar este módulo antes de cuarto semestre.

los alumnos han adquirido algunos de los conocimientos previos necesarios para abordar ésta. El criterio utilizado en esta selección prioriza aquellos contenidos que:

- Ayudan a situar el proceso de integración educativa en el marco de la evolución de los sistemas educativos de diferentes países, con especial énfasis en los más cercanos y en la propia realidad boliviana.
- Se pueden relacionar constructivamente con los conocimientos adquiridos en áreas afines.
- Tienen un carácter sensibilizador, proporcionando una visión de la discapacidad que destaca las capacidades y posibilidades de acción de los alumnos y que estimula el sentido de responsabilidad del futuro maestro en relación con el aprendizaje de todos sus alumnos, incluyendo los que deben superar importantes obstáculos para alcanzar determinadas competencias.
- Brindan orientaciones didácticas para la detección y acción educativa.

Contenidos sugeridos para el módulo

De la educación especial a la escuela inclusiva

- Desarrollo de la educación especial como sistema paralelo: cuestionamiento del paradigma homogeneizador en la escuela.
- Educación en la diversidad.
- Respuestas a la diversidad en el currículo y en la escuela.
- El movimiento de integración a nivel internacional.
- El debate sobre la integración.
- Formas y condiciones de la integración.
- Los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Una nueva concepción y terminología.
- La integración educativa en Bolivia: experiencias de integración desde las diferentes culturas.
- Escuelas inclusivas (escuela de calidad para todos los alumnos).

Detección y evaluación de las dificultades de aprendizaje

- Déficit y discapacidad desde una perspectiva interactiva: diferenciación entre déficit y discapacidad.
- Implicaciones del déficit motor, sensorial (ciegos y sordos), mental y de los trastornos emocionales y de conducta en el aprendizaje.(*).
- El rol preventivo de la intervención educativa con edades tempranas.

El proceso de integración en el nivel inicial y en el aula

- Acogida del alumno dentro del grupo, trabajo con la familia y la comunidad, plan de adaptación curricular y establecimiento de prioridades.

- Concepto de apoyo y trabajo en equipo con los especialistas, recursos organizativos y didácticos que facilitan la integración efectiva del alumno en el trabajo del aula.
- El Proyecto Educativo de Núcleo y las necesidades educativas especiales.(*)

Trabajo con la familia

- Las familias de niños con necesidades educativas especiales.
- Relación y colaboración entre la familia y la escuela.

Las adaptaciones curriculares y la organización del apoyo

- Concepto de adaptaciones curriculares, adaptaciones de acceso al currículo (arquitectónicas, ambientales y procedimentales), adaptaciones no significativas y adaptaciones significativas, evaluación multireferencial del progreso del alumno dentro del grupo.
- Servicios de apoyo: funciones de los docentes de aula y los equipos multidisciplinares.

(*) Los contenidos de estos puntos requieren por lo menos el doble de tiempo que los demás, dada su complejidad y estrecha relación con el trabajo cotidiano del maestro.

Sugerencias de estrategias metodológicas

Combinación de diversos procedimientos didácticos que garanticen la participación activa de los estudiantes en su proceso de adquisición de conocimientos. Las estrategias metodológicas usadas en el desarrollo del área deben guardar coherencia con las que propone el área en sus contenidos. Los estudiantes no sólo aprenden de los contenidos que se abordan en el aula, sino que lo hacen principalmente a través de la observación y de la reflexión sobre cómo las diferentes estrategias metodológicas facilitan o dificultan su propio aprendizaje (metaaprendizaje).

Exposiciones orales del profesor combinadas con debates de los alumnos. Discusiones a partir del manejo de materiales previos: artículos, documentos videográficos, materiales de la Reforma Educativa y otros.

Observación de videos, reflexión acerca del enfoque de trabajo, exposición y discusión pautada de casos (por grupos y general).

Elaboración en grupos y breve presentación de afiches o paneles a partir de textos, películas, videos o documentos.

Elaboración de un programa de estimulación temprana para el primer ciclo de educación inicial a partir de un caso designado, y de sugerencias de adaptaciones curriculares individualizadas para el segundo ciclo.

Visitas a escuelas integradoras y especiales para contrastar los aprendizajes en uno y otro contexto.

Evaluación del nivel de conocimientos adquiridos y aportes del alumno al grupo. Evaluación del desarrollo de competencias en el trabajo cooperativo y en la presentación de los trabajos elaborados (estas competencias deben incluir la sensibilidad hacia la problemática de las necesidades educativas especiales y la exclusión social). Autoevaluación: reflexión y razonamiento de cada alumno sobre su progreso, sobre sus necesidades de ampliación o profundización de los contenidos del módulo, sobre lo aprendido y sobre los logros al finalizar cada sesión.

Elaboración de una monografía (individual o grupal).

No se descarta la posibilidad de tomar un examen, el cual debería tener un carácter de aplicación práctica. Es importante evitar los exámenes que sólo evalúen la memoria mecánica o reproducción de conocimientos. La valoración final podría contemplar no sólo la evaluación del docente, sino también de los alumnos y de sus compañeros.

Bibliografía básica

- Cuomo, N. (1994). *La integración escolar: ¿dificultades de aprendizaje o dificultades de enseñanza?* Madrid: Visor.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes - MECyD (1999). Guías de orientaciones didácticas para trabajar con niños con: dificultades en el lenguaje; ciegos y disminuidos visuales; trastornos motores, discapacitados auditivos, en el nivel inicial y primario. La Paz . En prensa.
- MECyD (2000). *Adaptaciones curriculares para niños y niñas con necesidades educativas especiales para el nivel inicial y primario.* La Paz.
- Marchesi, Á., C. Coll y J. Palacios, Comps. (1999). *Desarrollo psicológico y educación, 3: trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales.* Madrid: Alianza.
- Giroux, H. y R. Flecha (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural.* Barcelona, España: Paidós.
- Hanko, G. (1993). *Necesidades educativas especiales en el aula: profesores de apoyo.* Barcelona, España: Paidós.
- Postic, M. y J.M. DeKetele (1992). *Observar las situaciones educativas.* Madrid: Narcea.
- Puigdellívol, I. (1993). *Programación de aula y adecuación curricular: el tratamiento de la diversidad.* Barcelona, España: Graó.
- Puigdellívol, I. (1997). *La educación especial en la escuela integrada: una perspectiva desde la diversidad.* Barcelona, España: Graó.

Bibliografía complementaria

- Lira, M.I. (1993). *Manuales de estimulación (primer y segundo año de vida).* Santiago de Chile: Galdoc.
- Lewis, W. (1987). *Desarrollo y déficit.* Madrid: Paidós.
- Rios, M. (1998). *Actividad física adaptada: integración a los juegos y juegos específicos.* Barcelona, España: Paidotribo.

Área: Gestión educativa

En el área de Gestión educativa se analiza la articulación entre la política educativa y el funcionamiento del sistema educativo en los ámbitos nacional, departamental, distrital y de núcleo (unidad básica de gestión del Sistema Educativo Nacional).

Es propósito del área lograr que el futuro docente conozca las finalidades y el funcionamiento del sistema educativo en sus diferentes niveles, focalizando el nivel inicial en particular, así como las relaciones del mismo con otros sectores del Estado, y comprenda la función del núcleo educativo en el marco del desarrollo social regional. También se analiza la relación existente entre el sistema y los órganos de participación popular y el régimen de descentralización administrativa en actual vigencia.

La comprensión de estas interrelaciones debe ayudar al nuevo maestro a ubicar su papel como actor social en un contexto determinado en el cual comparte la misión de la formación de los recursos humanos con otros actores sociales como: padres de familia, organizaciones vecinales, juntas escolares, gobiernos municipales, etcétera, a través de la elaboración y puesta en marcha de proyectos educativos y de la coordinación interinstitucional. Por último, esta área desarrolla el estudio de las diferentes modalidades de atención propias de la educación inicial, así como la dinámica interna de funcionamiento de cada una de ellas.

Principales propósitos formativos del área

- Promover el análisis y la comprensión de los elementos estructurales y dinámicos del sistema educativo en sus distintos niveles, así como su relación con otras estructuras del Estado y el conocimiento de las interrelaciones entre esos elementos.
- Apoyar el conocimiento y utilización de las normas básicas que reglamentan la organización y gestión del sistema educativo para proyectar el trabajo en el núcleo y la unidad educativa.
- Establecer la relación entre la gestión educativa y el desarrollo del currículo a través de los Proyectos Educativos de Núcleo (PEN).
- Promover el conocimiento de las normas y reglamentos que rigen el funcionamiento de los órganos de participación popular y los niveles de intervención de los mismos en el sector educativo.
- Apoyar el conocimiento y análisis las características institucionales de las diferentes modalidades de atención en el nivel inicial.

Propuesta de selección y organización de contenidos, estrategias metodológicas y bibliografía

Módulo 1 Gestión y Sistema Educativo Nacional²⁰

Contenidos sugeridos para el módulo

- La gestión educativa: componentes y tipos de gestión.
- El sistema educativo como organización: naturaleza, finalidades y características peculiares que la diferencian de otras organizaciones. El sistema educativo en el marco de la estructura del Estado. Relación con distintos órganos del Estado que se relacionan con el quehacer educativo.
- El sistema legislativo vigente que enmarca la organización y el funcionamiento del sistema educativo en sus diferentes niveles (nacional, departamental, municipal/distrital, de núcleo y unidad educativa). Leyes de Reforma Educativa, Participación Popular y Descentralización Administrativa.
- La organización de las redes de ayuda en los núcleos educativos. Gestión institucional del núcleo y desarrollo del currículo. Relación de la unidad educativa, el centro infantil y el núcleo educativo con los órganos de participación popular, las organizaciones vecinales, las juntas escolares, de núcleo y de distrito.
- El proceso administrativo en la unidad educativa, el centro infantil y en el núcleo: planificación, organización, dirección, seguimiento y control. Estilos de administración educativa y relación con el ambiente organizacional en la unidad educativa y el centro infantil.

²⁰ Módulo común con las especialidades de formación de maestros del nivel primario.

- Los Proyectos Educativos de Núcleo (PEN). Los Proyectos Educativos Indígenas (PEI). Los Programas de Desarrollo Educativo Municipal (PDEM) o Programas Municipales de Educación (Prome) como marco para el desarrollo de la educación.

Sugerencias de estrategias metodológicas

Se sugiere combinar el análisis de diversas formas de organización de instituciones educativas con exposiciones orales del profesor y debates sobre artículos, normas legales, videos y materiales de la Reforma Educativa. Elaboración de trabajos en grupo basados en las observaciones de distintas formas de gestión educativa y análisis de casos con la posterior presentación en paneles.

Se debe poner énfasis en actividades que partan de la observación y el análisis de la realidad para luego inferir consecuencias y principios en relación con los conceptos trabajados. Se sugiere realizar visitas y entrevistas con autoridades locales y educativas de diferentes niveles para conocer cómo se están implementando las normas establecidas.

Se recomienda utilizar varias formas de agrupamiento de los alumnos que permitan el trabajo en pequeños grupos (a nivel individual y en plenarias), y promover la participación y el intercambio de experiencias y de aprendizajes entre los estudiantes y entre éstos y sus profesores.

Bibliografía básica

- Antúnez, S. y J. Gairín (1998). *La organización escolar: práctica y fundamentos*. Barcelona, España: Graó.
- Berry, T. (1992). *¿Cómo gerenciar la transformación hacia la calidad total?* Colombia: McGraw-Hill.
- Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa - Etare (1993). *Propuesta de Reforma Educativa*. La Paz. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes - MECyD (1998). *Compendio de legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas*. La Paz.
- MECyD (1999). *Hagamos proyectos educativos de núcleo*. La Paz.
- Secretaría Nacional de Educación - SNE (1996). *Organización del sistema educativo en núcleos y redes: guía para la nuclearización del SEN*. La Paz.
- SNE (1996). *Guía para la organización de juntas escolares*. La Paz.
- SNE (1997). *Manual para la elaboración del plan operativo anual de educación a nivel de distrito educativo (municipio)*. La Paz.
- Secretaría Nacional de Participación Popular (1996). "El municipio y la educación". Consultor: Carlos Zárate. La Paz: Proyecto Danida. Documento de trabajo.
- Unesco/Orealc (1994). *Modelo de gestión Geseduca*. Santiago de Chile.
- Unesco/Orealc (1993). *La gestión pedagógica*. Santiago de Chile.
- Unesco/Orealc. *El proceso de planificación de la educación y los proyectos*. Serie A.

Bibliografía complementaria

- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela*. Madrid: Paidós/MEC.
- Gairín, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto*. Madrid: La Muralla.
- Tyler, W. (1991). *Organización escolar*. Madrid: Morata.

Módulo 2 Comunidad, familia y educación inicial

Contenidos sugeridos para el módulo.

- La educación inicial en el marco del Sistema Educativo Nacional. La educación inicial en Latinoamérica y en Bolivia: una visión histórica y una visión institucional.
- Importancia de la educación inicial: el impacto y los retornos de la inversión en este nivel educativo (financieros, psicológicos y sociales). La política de educación inicial en Bolivia.
- Modalidades de atención directa: jardines exclusivos, aulas anexas, multigrado, centros integrales (comunitarios, familiares, wawa-wasis, wawa-utas), hogares de acogida, el Programa nacional de atención a niños y niñas menores de 6 años (PAN), ONGs, iglesias, fábricas y otros y su relación con los sectores de atención a los niños: salud y protección.
- Modalidades de atención indirecta: centros de madres, postas sanitarias, grupos de alfabetización, experiencias de “hermanos mayores”, ONGs, iglesias, fábricas y otros.
- Gestión de programas de atención en el nivel inicial. Gestión de programas a partir de la familia y la comunidad: las experiencias peruana, colombiana, brasileña y boliviana.
- Integración de la familia, los órganos de participación popular en educación y la comunidad en la educación inicial
- La atención de la educación inicial en los PENs. La coordinación interinstitucional como factor para optimizar recursos.
- Esfuerzos operativos y presupuestales en los Prome.
- Dinamización de la educación inicial desde las redes de ayuda docente del núcleo.
- Desafíos de la educación inicial: (1) aumento de la cobertura, (2) garantía de calidad de los servicios en las diferentes modalidades de atención, en términos de atención integral e intersectorialidad y (3) optimización de recursos humanos y financieros para el mejoramiento de la calidad del servicio: capacitación, infraestructura, equipamiento. Redes de ayuda interinstitucional e intersectorial.

Sugerencias de estrategias metodológicas

Visitas a diferentes instituciones que brindan atención a niños menores de 6 años, recibiendo con anticipación bibliografía referida a diferentes modalidades de atención tanto directa como indirecta en la educación inicial. Recojo y análisis de información sobre distintos sectores e instituciones que brindan atención a niños de 0 a 6 años a través de visitas a dichos centros y búsqueda bibliográfica.

Sistematización de la información recogida en las visitas y la lectura; organización de grupos para discutir los diferentes contenidos basándose en preguntas-guía que el catedrático considere pertinentes; exposiciones e intercambio general, motivando la participación y opinión de cada uno de los alumnos.

La articulación del trabajo en este módulo con los talleres y actividades propias del ámbito de práctica docente e investigación es importante para que los alumnos puedan hacer referencia a situaciones reales en las instituciones donde hubieran realizado observación, práctica asistida, práctica con responsabilidad plena e investigaciones. En estas actividades hay que cuidar que los alumnos analicen los papeles que los padres de familia, los órganos de participación popular en educación y la comunidad en general ejercen en la práctica y contrastarlos con lo que el marco normativo prevé para ellos con el fin de sistematizar debilidades y potencialidades.

Bibliografía básica

- Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa - Etare (1993). *Propuesta de Reforma Educativa*. La Paz. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes - MECyD (1998). *Compendio de legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas*. La Paz.
- MECyD (1998). *Políticas de educación inicial*. La Paz.
- MECyD (1999). *Hagamos proyectos educativos de núcleo*. La Paz.
- Organización de Estados Americanos - OEA (1991). *Desarrollo de una atención integral pertinente a América Latina para el niño menor de seis años. Memoria del I Simposio Latinoamericano*. Santiago de Chile.
- OEA (1992). *La atención integral del niño menor de seis años en el contexto de las comunidades indígenas. Memoria del seminario-taller regional*. Quito.
- OEA (1993). *Programas de desarrollo integral para la infancia en contextos de pobreza. Memoria del III Simposio Latinoamericano*. San José, Costa Rica.
- OEA (1996). *Investigación y evaluación de programas de desarrollo integral para niños de 0 a 6 años. Memoria del IV Simposio Latinoamericano*. Brasilia: Ministerio de Educación y Deportes.
- Programa de atención a los niños y niñas menores de seis años - PAN (2000). *Normas y procedimientos técnicos para modalidad directa e indirecta*. La Paz: Ministerio de la Presidencia.
- Secretaría Nacional de Educación - SNE (1996). *Organización del sistema educativo en núcleos y redes: guía para la nuclearización del Sistema Educativo Nacional*. La Paz.
- SNE (1996). *Guía para la organización de juntas escolares*. La Paz.
- SNE (1997). *Manual para la elaboración del plan operativo anual de educación a nivel de distrito educativo (municipio)*. La Paz.
- Secretaría Nacional de Participación Popular (1996). "El municipio y la educación". Consultor: Carlos Zárate. La Paz: Proyecto Danida. Documento de trabajo.
- Subirats, J. (1978). *Antecedentes generales sobre educación preescolar en Bolivia*. La Paz: High Scope/Cebiae.

Bibliografía complementaria

- Fernández Enguita, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- Liston, D. y K. Zeichner (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Unesco/Orealc (1994). *Modelo de gestión Geseduca*. Santiago de Chile.
- Unesco/Orealc (1993). *La gestión pedagógica*. Santiago de Chile.
- Unesco/Orealc. *El proceso de planificación de la educación y los proyectos*. Serie A.

Área: Tecnología de la información y comunicación aplicadas a la educación

Teniendo en cuenta los avances tecnológicos y su influencia en la educación, que se ha incrementado notablemente en las últimas décadas, la sociedad actual y la educación se encuentran inmersas en un mundo de abundante información que, además, cambia permanentemente. Esta revolución de instrumentos y conocimientos, que ha transformado los procesos educativos y de la cual Bolivia en parte aún está al margen, debe ser aprovechada desde la escuela, tanto por los maestros como por los alumnos.

Por lo anterior, es necesario formar maestros capaces de utilizar estas tecnologías para acceder y manejar la información a través de diferentes medios como computadoras e internet, y conocer los procesos de producción de la información, entre otros. Además deben discriminar la manera de usar estos instrumentos desde una perspectiva crítica, ya que pueden traer consigo conflictos desde el punto de vista cultural o ideológico. El análisis de los medios de comunicación y su utilización en los procesos de aprendizaje de los niños deben constituirse también en objeto de estudio de un docente, por lo cual se incorpora en el ámbito de Formación general.

Para ello es necesario abordar las diferentes orientaciones y teorías pedagógicas que sustentan el uso y el desarrollo de materiales tecnológicos en la educación y analizar su influencia en los procesos comunicativos, particularmente en la escuela.



Universidad Pedagógica Antonio José de Sucre • Sucre, Chuquisaca

Principales propósitos formativos del área

- Desarrollar el manejo de instrumentos tecnológicos apropiados para el desarrollo de situaciones de enseñanza y aprendizaje.
- Promover la toma de conciencia acerca de la importancia e influencia, positiva y negativa, que tienen las tecnologías en el contexto social y educativo actual.
- Conocer la complejidad de los procesos de planificación, utilización y evaluación de los recursos tecnológicos en los diferentes momentos de la acción educativa y formativa.
- Fomentar la utilización coherente y crítica de los medios audiovisuales e informáticos en la tarea educativa.

Propuesta de selección y organización de contenidos, estrategias metodológicas y bibliografía

Módulo único Tecnología de la información y comunicación aplicadas a la educación²¹

Contenidos sugeridos para el módulo

Uso de los instrumentos tecnológicos

- Introducción y uso de las tecnologías de la información y comunicación en la escuela: computadoras, software y hardware básicos.
- Procesadores de textos para documentos, cartas, informes, etcétera.
- Hojas electrónicas para estadísticas, balances, etcétera.
- Paquetes para presentación de ponencias, con gráficos, sonidos, etcétera.
- Uso de internet con fines de aprendizaje, recolección de información y de comunicación.
- Juegos didácticos en programas de computación y en internet.
- Uso de calculadoras para verificación y rapidez en resultados.
- Mecanografía (en aquellos centros que no cuenten con computadoras).
- Uso de materiales audiovisuales y otras combinaciones de medios de comunicación. Multimedia.
- Uso de retroproyector en el aula.
- Data show y cañón proyector.

Análisis y crítica del uso de instrumentos tecnológicos y de la comunicación en la escuela primaria

- Necesidades y dependencia de la sociedad respecto del uso de la tecnología de la información y comunicación.
- Aplicaciones de las tecnologías de la información y comunicación en la escuela actual. Uso actual en la enseñanza y como medio para el aprendizaje. ¿Sólo uso administrativo? ¿Uso en las aulas? ¿Uso para ampliar conocimientos?, etcétera.
- La representación del conocimiento y el tipo de tareas de aprendizaje que propician los instrumentos en contextos educativos. Clasificación de recursos tecnológicos.

²¹ Módulo común con las especialidades de formación de maestros del nivel primario

- Procesos de toma de decisiones en torno a la utilización de los recursos tecnológicos en situaciones específicas de enseñanza-aprendizaje.
- Los niños y la publicidad: la prensa, las revistas, las caricaturas e historietas. Análisis crítico. La manipulación de los medios. Producción de publicidad alternativa.
- La imagen: su importancia, sus alcances y manejo. Análisis crítico. Ilustración y otros medios de difusión de imágenes.
- La radio y sus repercusiones. Uso de la radio en el área rural y urbana. Tradición de educación vía radio en Bolivia. Programas de alfabetización y educación bilingüe. Radio interactiva. Producción de una emisión radial imaginaria.
- Video didáctico y videojuegos: usos, producción y análisis crítico del uso en aula.
- La televisión como medio de comunicación. Influencia televisiva en los niños, en los maestros y en la escuela. Impacto en las relaciones familiares. Adicción a la televisión. Análisis crítico de programas infantiles, dibujos animados, propaganda, programas educativos, uso de lenguas en la TV boliviana (inicio de uso de lenguas originarias en canales nacionales). Ventajas y desventajas.
- Implicaciones afectivas y de relación entre las personas por el uso de la tecnología.
- Computación, educación general y necesidades educativas especiales. Ventajas y desventajas (audífonos, sistemas alternativos de comunicación para parálisis cerebral, Braille, computadoras y multimedia)
- Las actitudes de profesores, alumnos y padres de familia frente a la computación.
- Desigualdades sociales y tecnologías. Acceso a la tecnología de la información y comunicación en el área rural y urbana. La tecnología en comunidades originarias: usos y conflictos.

Sugerencias de estrategias metodológicas

En esta área es primordial enseñar a los alumnos a utilizar los instrumentos tecnológicos básicos de información y comunicación, ya que aprovecharán este conocimiento, más bien instrumental, a lo largo del resto de su carrera; por ello se enfatiza este aprendizaje durante todo el módulo. Se promueve que los alumnos trabajen con diversos formatos, utilizando diferentes programas de computación o medios de comunicación (artículos, ensayos, gráficos estadísticos, etcétera). La segunda parte del módulo se aprovecha para poner en práctica el uso de los instrumentos mientras se hace el análisis, debate y crítica de las tecnologías de la información y comunicación.

Para realizar el desarrollo y análisis de los contenidos propuestos, las actividades principales se desarrollan en grupos pequeños o en colectivos dirigidos a realizar debates y discusiones sobre el uso de la tecnología de la información y comunicación en la escuela. Asimismo, se fomenta el trabajo individual en algunos momentos de análisis de material concreto y en el aprendizaje de programas y uso de algún instrumento concreto. Es decir que el aprendizaje práctico, interactivo y de exploración es esencial en esta área.

También se fomentan procesos de investigación para abordar algunos de los temas propuestos, que requieran entrevistas en la comunidad, búsqueda de información en diferentes medios, aproximación a centros de producción de información (radioemisoras, sede de canales de televisión o periódicos, etcétera).

Bibliografía básica

- Alonso, M. y L. Mantilla (1990). *Imágenes en acción: análisis y práctica de la expresión audiovisual en la escuela activa*. Madrid: Akal.
- Bartolomé, A. (1989). *Nuevas tecnologías y enseñanza*. Barcelona, España: Graó.
- Bazalgette, C. (1991). *Los medios audiovisuales en la educación primaria*. Madrid: Morata.
- Bustamante, J. (1993). *Sociedad informatizada: ¿sociedad deshumanizada?* Madrid: Gaia.
- Colom, A. y otros (1988). *Tecnología y medios educativos*. Madrid: Cincel/Kapelusz. Serie Educación y Futuro.
- Gros, B. Coord. (1997). *Diseños y programas educativos: pautas pedagógicas para la elaboración de software*. Barcelona, España: Ariel.
- Soifer, R. (1984). *El niño y la televisión*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Vitale, B. (1994). *La integración de la informática en el aula*. Madrid: Visor.

2. El ámbito de Práctica docente e investigación

Este ámbito permite a los alumnos acercarse al espacio laboral en el cual se desempeñarán en el futuro con instrumentos que le ayudarán a conocer, sistematizar y comprender las diversas variables que se ponen en juego en la práctica pedagógica cotidiana.

Apoyados en la realización y el análisis de investigaciones educativas, los alumnos pueden planificar intervenciones concretas, fundamentándolas en un conocimiento práctico del nivel inicial y en el conocimiento teórico-práctico que vayan desarrollando en las demás áreas de formación. Asimismo, pueden desarrollar experiencias de responsabilidad creciente en las que experimentarán tanto el trabajo pedagógico con niños menores de seis años (en diferentes modalidades de atención) como la puesta en práctica de diversas estrategias didácticas y otros elementos relacionados con la cotidianidad de la profesión.

La integración de la práctica con la investigación educativa da lugar a que los alumnos analicen críticamente y sistematicen su propia práctica, desde que la inician con las primeras observaciones de aula hasta que asumen el lugar de maestro con un grupo de alumnos (la práctica de responsabilidad plena). La investigación les permite registrar sus propios aciertos y errores, analizar el desempeño de otros maestros y proponer formas alternativas de trabajo con los niños. La investigación educativa adquiere así su verdadera dimensión de orientadora del proceso de enseñanza para mejorar continuamente los aprendizajes de los niños.

Cuando los alumnos desarrollen las diferentes fases de la práctica, es necesario que éstas se realicen, según las posibilidades de cada contexto local e institucional, en diferentes modalidades de atención directa e indirecta, esto es, en jardines exclusivos, aulas anexas, centros integrales de atención infantil y hogares de acogida públicos o pertenecientes a ONGs, iglesias, fábricas y otros. Para el caso de alumnos que se están formando para ser educadores bilingües, las instituciones donde realicen la práctica deben tener población de habla originaria y estar aplicando la modalidad bilingüe.

Los catedráticos a cargo de este ámbito deben coordinar permanentemente con los de otras áreas para que las prácticas e investigaciones respondan a las demandas que puedan surgir y para que los aprendizajes desarrollados se puedan aplicar de manera integrada. Asimismo, deben garantizar un seguimiento técnico idóneo por parte del personal del INS, que puede ser organizado de tal forma que también los maestros de aula participen en el seguimiento del practicante.

Por otro lado, los temas de práctica docente e investigación son particularmente importantes para enfrentar el aislamiento de los centros formadores de su entorno local y departamental. Por ello, la organización de las prácticas y de los procesos de investigación debe ser realizada de manera conjunta con las unidades educativas y/o centros infantiles del

entorno. El centro de formación debe coordinar las acciones con los directores de unidades educativas y con los maestros de aula y/o con los responsables de centros infantiles para recibir las autorizaciones necesarias y para planificar el seguimiento a los alumnos practicantes.

La práctica docente se debe organizar de tal forma que también brinde oportunidades de capacitación a los maestros y al personal en servicio en el nivel inicial. Esto se puede realizar desde cada centro de formación a través de la organización de cursos cortos de actualización para aquellos maestros que reciban en sus aulas a los alumnos practicantes. El momento más propicio para dichos cursos puede ser durante la práctica de responsabilidad plena, de dos meses de duración, en el sexto semestre de formación de los alumnos. Es decir que los centros de formación deben planificar talleres, seminarios, jornadas de trabajo y entre otras actividades para estimular la capacitación permanente de los maestros de aquellas unidades educativas y/o centros infantiles que reciben a los practicantes.

Por último, es importante que el centro también organice investigaciones que se ejecuten por equipos compuestos tanto por catedráticos y alumnos como por equipos que integren, además, a maestros en servicio y otros profesionales de la región. Además, cada centro debe buscar mecanismos para difundir los resultados de sus investigaciones con el fin de que se pueda construir paulatinamente una red de apoyo entre los distintos centros e instituciones educativas del país.

Este enfoque integrador de la práctica y la investigación en la formación docente en Bolivia adquiere una importancia particular, pues la Reforma Educativa tiene como política básica el desarrollo de una educación intercultural que rescate y promueva los modos de ser de los diferentes grupos socioculturales del país, lo cual no se puede concretar si no es a través de la investigación educativa aplicada a esas distintas realidades.

Para que la práctica y la investigación estén al servicio de esta política, en el caso de centros que formen a maestros bilingües es necesario que los catedráticos identifiquen diferentes momentos de los procesos de práctica e investigación que sean trabajados en lengua originaria. Por ello, los alumnos deben realizar prácticas simuladas con los compañeros del INS utilizando la lengua originaria y prácticas en aulas de centros o escuelas bilingües. Además, presentarán sus informes del proceso de investigación tanto en castellano como en lengua originaria (por ejemplo, pueden presentar un resumen de informe en castellano y la recolección de datos y entrevistas en su lengua materna), dependiendo del contexto del trabajo realizado.

Área: Práctica docente e investigación

La práctica docente es un proceso de interacción entre el futuro docente y el ámbito educativo en el que se da una permanente confrontación de situaciones inciertas, de hipótesis de trabajo que se desechan o se constatan, de procedimientos, técnicas, instrumentos y materiales que se experimentan y se inventan para lograr los propósitos educativos que se han planteado. Por tratarse de un proceso dinámico de relaciones en construcción, tiene que ser parte de la formación docente desde el inicio.

El docente interviene directamente en el aula, pero su accionar no se reduce a ese espacio. El aula está inmersa en un contexto institucional vivo y cambiante, en un medio social en el que interactúan múltiples factores y condiciones, de los cuales el maestro y la escuela son parte integrante. Para conocer esa realidad en la cual se lleva a cabo la práctica e intervenir de manera fundamentada y pertinente, una de las principales herramientas es la investigación educativa porque permite diagnosticar, comprender los procesos de aprendizaje e innovar los procesos de enseñanza tomando en cuenta las particularidades de cada comunidad.

Los futuros docentes necesitan tener una visión global sobre el debate surgido en cuanto al estado de la investigación educativa, sus diferentes paradigmas, enfoques y tipos y sus aportes a la comprensión del fenómeno educativo, para que utilicen críticamente tales avances y para que tengan una actitud investigativa en torno al quehacer educativo y pedagógico en las propias aulas.



Instituto Normal Superior Simón Bolívar • La Paz

Organización de la práctica docente y la investigación

Esta área tiene dos espacios que se desarrollan de manera paralela e interrelacionada en los seis semestres de formación. Por un lado está el tiempo presencial en el INS, especificado en el cuadro de estructura curricular, destinado a talleres para planificar, organizar, hacer seguimiento y evaluar la práctica que los estudiantes realicen en unidades educativas y otras instituciones dedicadas a la educación inicial y para conocer los instrumentos de investigación, analizar su pertinencia y sistematizar los resultados recogidos con los mismos en las escuelas. Por otro lado está el tiempo de trabajo en las escuelas o instituciones de educación inicial, en el que los alumnos realizan su práctica y aplican los instrumentos de investigación.



Área: Práctica docente e investigación

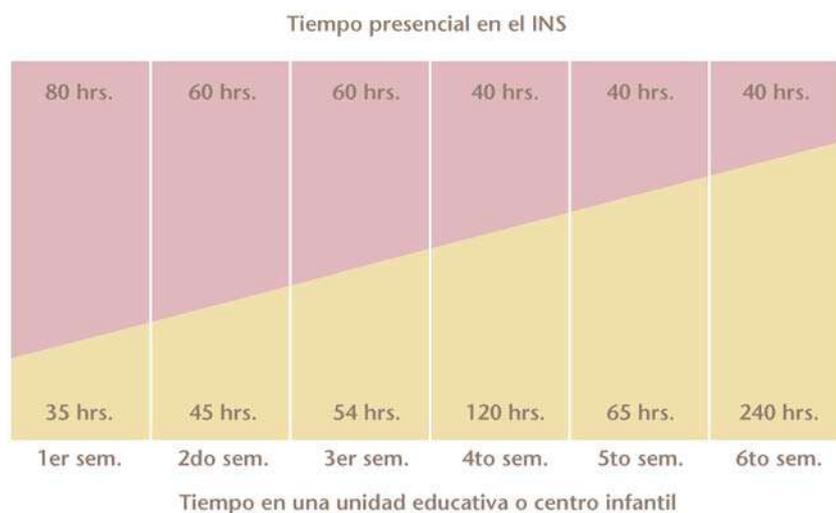


Warisata, La Paz

El desarrollo de las actividades debe ser gradual en cuanto a su complejidad y el nivel de responsabilidad que van asumiendo los alumnos. Es importante que los alumnos tengan una visión general de lo que significa la práctica pedagógica en los diferentes niveles y ciclos. Por ello se deben organizar los dos espacios distribuyéndolos de la siguiente manera:

Espacio 1		Espacio 2			
Semestres	Tiempo presencial	Tipo de práctica e investigación	Contexto	Modo de organización sugerida	Tiempo aprox. en unidades educativas
Primero	80 horas	- Observación etnográfica - Levantamiento de datos	Nivel inicial (modalidad directa e indirecta)	• Tres tardes a la semana durante 4 semanas en educación inicial	35 horas
Segundo	60 horas	- Observación etnográfica - Levantamiento de datos	Nivel inicial y nivel primario	• Tres tardes a la semana durante 5 semanas en educación inicial y primaria (1 semana en segundo ciclo de inicial, aula anexa; 1 semana en primer ciclo de inicial; 3 semanas en primer ciclo de primaria)	45 horas
Tercero	60 horas	- Práctica asistida - Sistematización e interpretación de datos e intervención en aula	Nivel inicial	• Tres tardes a la semana durante 6 semanas o jornadas completas durante 3 semanas , en educación inicial. La mitad del tiempo en modalidad directa (centros infantiles familiares o comunitarios) y la otra mitad en modalidad indirecta (centros de madres, posta sanitaria, alfabetización, etcétera)	55 horas
Cuarto	40 horas	- Práctica asistida - Docencia auxiliar - Análisis de instrumentos de investigación	Nivel inicial	• Un mes continuo en una escuela unidocente (antes multigrado) o en modalidad indirecta de atención en educación inicial en área rural (preferentemente escuela seccional) o en un centro infantil comunitario en área rural (6 horas por día)	120 horas
Quinto	40 horas	- Práctica asistida - Detección de necesidades y planificación pedagógica	Nivel inicial	• Tres tardes a la semana, 7 semanas , o jornadas completas durante 3 semanas y media , en educación inicial. Mitad del tiempo en aula formal (anexa o jardín exclusivo) y la otra mitad en centro infantil, familiar o comunitario	65 horas
Sexto	40 horas	- Práctica intensiva con responsabilidad plena - Análisis y evaluación de resultados	Nivel inicial	• Dos meses continuos en una unidad educativa de educación inicial en alguno de los dos ciclos, en una modalidad seleccionada (6 horas por día)	240 horas
Total	320 horas 4 módulos				560 horas 7 módulos

Si se hace un gráfico de la gradualidad e intensidad de la práctica y la investigación teniendo en cuenta el tiempo tanto en el INS con talleres presenciales como las actividades en las unidades educativas, se organiza el siguiente escenario:



De esta manera, el tiempo total dedicado al área de Práctica docente e investigación es de 880 horas. A continuación se presenta su organización por semestres y no por módulos debido a las características particulares que se deben tener en cuenta en el tratamiento diferenciado del tema de investigación y el de la práctica a lo largo de cada semestre.

Principales propósitos formativos del área

- Apoyar el desarrollo de la autonomía profesional necesaria para asumir con responsabilidad la práctica pedagógica, utilizando los resultados obtenidos a través de la realización de observaciones y entrevistas, y planificar actividades pertinentes para la educación inicial.
- Promover el análisis de las diferencias y semejanzas en las diferentes modalidades de atención de la educación inicial, para valorar su importancia y desarrollar estrategias específicas de intervención en las mismas.
- Proporcionar instrumentos para investigar la práctica educativa en diferentes modalidades de atención a niños de 0 a 6 años, tanto en unidades educativas como en el ámbito familiar. Entre estos instrumentos se pone especial énfasis en las técnicas de observación y entrevista para analizar los procesos educativos, las relaciones entre maestros, alumnos, padres de familia y la comunidad en general, y los resultados del aprendizaje.
- Conocer diferentes tipos de investigación educativa factibles de ser utilizados en su futura práctica, según la naturaleza del objeto de conocimiento, los propósitos de la investigación y el paradigma y enfoque de investigación en el que se inscriben.
- Fortalecer la capacidad de análisis y sistematización de los resultados de un proceso de práctica pedagógica para proponer innovaciones en los procesos de enseñanza para el

nivel inicial, a partir de los resultados de las investigaciones existentes y de los generados sobre la base de la propia experiencia.

- Fomentar el desarrollo de espacios de análisis crítico y reflexión en los cuales los alumnos compartan las posibilidades de mejorar su práctica y reconozcan la importancia de difundir los resultados de la investigación educativa.
- Promover la consolidación de las competencias lingüísticas necesarias para desempeñarse en la modalidad de enseñanza bilingüe o monolingüe en el nivel inicial.

Propuesta de selección y organización de contenidos, estrategias metodológicas y bibliografía

Primer semestre Investigación educativa para la práctica

En el primer semestre de formación los alumnos realizan las primeras observaciones *in situ* de diferentes modalidades de atención educativa en el nivel inicial. Se busca que los estudiantes observen, con instrumentos técnicos, el funcionamiento de las dinámicas institucionales y pedagógicas de este nivel y así puedan tener un conocimiento general de las modalidades de atención directa e indirecta. En el segundo semestre estas observaciones continúan, ampliándolas al nivel primario. Para ello es necesario que los alumnos conozcan las bases de diversos enfoques y procesos de investigación adecuados para el campo educativo. En este sentido, el énfasis está puesto principalmente en el conocimiento, preparación y entrenamiento en el manejo y utilización de la observación etnográfica y la entrevista.

Contenidos sugeridos para el semestre

- Tipos de investigación, procesos, características y ámbitos de aplicación: la investigación cuantitativa y la investigación cualitativa.
- Introducción a los paradigmas comprensivos de la investigación. La investigación etnográfica, el estudio de caso y la investigación-acción.
- Observación etnográfica en escuelas y otras instituciones del nivel inicial: preparación de instrumentos recolección de información y registro de entrevistas y de observación. Papel de las juntas escolares y de núcleo y otras organizaciones comunitarias. Organización de las diferentes modalidades de atención de niños de 0 a 6 años y características de las actividades educativas. Papel del maestro y/o del educador. Papel de los niños. Papel educativo de la familia y la comunidad.

Sugerencias de estrategias metodológicas

Lectura y análisis de textos sobre enfoques de investigación. A partir de estas actividades, los alumnos elaboran instrumentos para la recolección de información en unidades educativas y centros infantiles del nivel inicial y los aplican en las visitas a las distintas modalidades.

Presentación de investigaciones realizadas en diferentes contextos socioculturales de Bolivia y fuera de ella para el estudio de los diferentes enfoques y tipos de investigación. Los documentos sobre los estados de la investigación educativa son fuentes significativas de conocimiento sobre los intereses, las metodologías y las tendencias en el quehacer de la investigación educativa.

Uso de diferentes fuentes de información directas y secundarias: una persona, un libro, un periódico, la radio, la televisión, el medio social y natural. Unas fuentes son más pertinentes que otras, según el tipo o tema de información que se busca, aspecto que es necesario que los estudiantes descubran.

Actividades en las que los estudiantes den a conocer lo que cada uno encuentra, las conclusiones a las que arriba, las posiciones que adopta, etcétera. Las tareas individuales deben ser combinadas con las grupales y colectivas, con el fin de compartir puntos de vista y generar reflexiones personales sobre las experiencias vividas.

Actividades de reflexión sobre los resultados, aportes y usos de la información recogida en la vida escolar y en el aula. Es importante analizar las dificultades y las innovaciones que se hayan podido observar en las aulas y la utilidad y forma de aplicación de los instrumentos elaborados.

Visitas a unidades educativas y centros infantiles del nivel inicial organizadas en tres medios tiempos (tres horas de la mañana o de la tarde, tres días por semana) durante cuatro semanas seguidas, una vez en el semestre. Por motivos de organización y movilidad de los alumnos, las visitas se deben realizar en unidades y centros aledaños al INS.

Los catedráticos asignados a tiempo completo para el área son los responsables de promover el análisis de las lecturas, guiar y evaluar los trabajos de los alumnos, y coordinar con los maestros de nivel inicial o las personas encargadas en los centros infantiles para facilitar la recepción de los practicantes.

Bibliografía básica

- Briones, G. (1995). *La investigación social y educativa*. Módulo I. Santafé de Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Cook, T.D. y Reichardt (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Goetz, J.P. y M.D. Le Compte (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Hammersley, M. y P. Atkinson (1994). *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes - MECyD (2001). *Diseño curricular para el segundo ciclo del nivel inicial*. La Paz. Versión preliminar.
- MECyD (2001). *Documentos de trabajo: segundo ciclo del nivel inicial*. La Paz.

- Programa nacional de atención a niños y niñas menores de 6 años - PAN (2000). *Programa curricular de 0 a 4 años*. La Paz: Ministerio de la Presidencia.
- Rockwell, E. (1991). "Etnografía y conocimiento crítico de la escuela en América Latina". *Revista Perspectivas*, Vol XXI, número 2. Unesco.
- Secretaría Nacional de Educación - SNE (1995). "Nuevos planes y programas de estudio para los niveles inicial y primario". Separata de periódicos de distribución nacional. La Paz.
- Spedding, A. (1999). "Investigadores en apuros". *Tinkazos*, revista boliviana de ciencias sociales, 3. La Paz.
- Talavera, M. L. (1999). "La Reforma Educativa: resistir e innovar". *Tinkazos*, revista boliviana de ciencias sociales, 4. La Paz.
- Talavera, M. L. (1999). *Otras voces, otros maestros*. La Paz: PIEB.
- Yapu, M. (1999). "La Reforma y la enseñanza de la lectoescritura en el campo". *Tinkazos*, revista boliviana de ciencias sociales, 4. La Paz.

Bibliografía complementaria

- Willis, P. (1984). "Notas sobre el método". *Cuaderno de formación para investigadores*, 2. Santiago de Chile: Rincure.
- Wittrock, M., Comp. (1997). *La investigación de la enseñanza 1: enfoques, teorías y métodos*. Barcelona, España: Paidós.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza: el uso de la etnografía en la educación*. Barcelona, España: Paidós/MEC.

Segundo semestre Inserción en el aula y su contexto

En el segundo semestre de formación, los alumnos realizan observaciones más sistemáticas y con mayor grado de profundidad en aulas de ambos ciclos del nivel inicial y en primer ciclo del nivel primario. Se busca que los estudiantes aprovechen y adapten los instrumentos de recolección de datos que construyeron para recoger información más amplia y detallada sobre los procesos de enseñanza aplicados con niños de diferentes grupos de edad. Para ello se profundiza en el estudio de las técnicas de investigación pertinentes y se extiende la observación a aspectos específicos del aula y de las relaciones que allí existen.

Contenidos sugeridos para el semestre

La investigación de aula y factores que inciden en los procesos pedagógicos

- Etnografía educativa: posibilidades y limitaciones.
- Procesos metodológicos y técnicas etnográficas.
- Técnicas e instrumentos para la sistematización de dificultades didácticas e innovaciones educativas en el aula.

La *entrevista*

- El carácter de las entrevistas.
- Tipos de preguntas: abiertas y cerradas.

- Uso de la entrevista en el trabajo de campo. Importancia del uso de la lengua materna en la entrevista.

La observación etnográfica en unidades educativas de los niveles inicial y primario

- Utilización de instrumentos.
- Organización del espacio educativo y distribución del tiempo.
- Papel del maestro.
- Papel de los alumnos.
- Uso de los materiales didácticos (módulos, biblioteca, etcétera) y de los rincones de aprendizaje.
- Integración de las áreas y el desarrollo integral.
- Integración de niños con necesidades educativas especiales en el aula.
- La modalidad de enseñanza bilingüe y/o monolingüe.

Diferencias y similitudes básicas entre los niveles inicial y primario

- Ambiente psicológico y físico.
- Materiales.
- Tipos de actividades. Papel del maestro o educador, de los niños y de los padres de familia en los diferentes niveles del sistema educativo.

Sugerencias de estrategias metodológicas

Visitas a unidades educativas y centros infantiles de los niveles inicial y primario. Se pueden establecer tres medios tiempos (tres tardes o mañanas) durante cinco semanas seguidas, una vez en el semestre: una semana para observar el primer ciclo del nivel inicial, una para el segundo ciclo del nivel inicial y tres semanas para el primer ciclo del nivel primario. Por motivos de organización y movilidad de los alumnos del INS, las visitas se deben realizar en unidades educativas y centros infantiles aledaños al centro de formación. Para el proceso de observación, preferentemente de carácter etnográfico, los alumnos se organizan por parejas, se planifica el trabajo de campo y se señalan algunos aspectos que deben ser considerados durante este proceso, particularmente las estrategias de inserción en el aula o en un centro infantil, las actitudes y el respeto frente a los niños y los profesionales con los cuales se trabaje, etcétera.

Reflexión sobre el papel de la observación (particularmente la etnográfica) en procesos de investigación, y sobre su utilidad para acercarse a la realidad de las unidades educativas y centros infantiles y para sensibilizar a los alumnos ante las diferencias en los contextos sociales, lingüísticos y culturales de los niños. Este proceso es imprescindible para reflexionar sobre el papel del observador, el proceso de observación, el registro, las evidencias en las cuales se sustenta la información registrada, qué se registra y cómo. Inicialmente se deben proporcionar modelos y/o ejemplos facilitados por el docente o a través de documentos existentes. Es importante generar entre los estudiantes el

intercambio de los registros escritos de la observación, la entrevista u otras fuentes y analizar y comparar los aciertos y desaciertos. En un trabajo conjunto entre alumnos y catedráticos se debe proponer cómo mejorar los procesos de recolección de información y cómo enriquecer los registros.

Bibliografía básica

- Briones, G. (1995). *La investigación social y educativa*. Módulo I. Santafé de Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Camps, A. y otros (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión: investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona, España: Graó. Biblioteca de textos, 162.
- Cook, T.D. y Reichardt (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Goetz, J.P. y M.D. Le Compte (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Hammersley, M. y P. Atkinson (1994). *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes - MECyD (1996-2000). *Revistas Jeroata*, 1 al 10. La Paz.
- MECyD (1996-2000). *Módulos de aprendizaje de primer ciclo*. La Paz.
- MECyD (2001). *Diseño curricular para el segundo ciclo del nivel inicial*. La Paz. Versión preliminar.
- MECyD (2001). *Documentos de trabajo: segundo ciclo del nivel inicial*. La Paz.
- Programa nacional de atención a niños y niñas menores de 6 años - PAN (2000). *Programa curricular de 0 a 4 años*. La Paz: Ministerio de la Presidencia.
- Porlan, R., E. García y P. Cañal (2000). *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*. Sevilla: Diada. Serie fundamentos, 2. Colección investigación y enseñanza.
- Prieto, T. y A. Blanco (1997). *Las concepciones de los alumnos y la investigación en didáctica de las ciencias*. Málaga, España: Servicio de publicaciones e intercambio científico de la universidad de Málaga/Centro de profesores de Málaga. Serie estudios y ensayos.
- Rockwell, E. (1991). "Etnografía y conocimiento crítico de la escuela en América Latina". *Revista Perspectivas*, Vol XXI, número 2. Unesco.
- Secretaría Nacional de Educación - SNE (1995). "Nuevos planes y programas de estudio para los niveles inicial y primario". Separata de periódicos de distribución nacional. La Paz.
- Spedding, A. (1999). "Investigadores en apuros". *Tinkazos*, revista boliviana de ciencias sociales, 3. La Paz.
- Talavera, M. L. (1999). "La Reforma Educativa: resistir e innovar". *Tinkazos*, revista boliviana de ciencias sociales, 4. La Paz.
- Talavera, M. L. (1999). *Otras voces, otros maestros*. La Paz: PIEB.
- Yapu, M. (1999). "La Reforma y la enseñanza de la lectoescritura en el campo". *Tinkazos*, revista boliviana de ciencias sociales, 4. La Paz.

Bibliografía complementaria

- Wittrock, M., Comp. (1997). *La investigación de la enseñanza 1: enfoques, teorías y métodos*. Barcelona, España: Paidós.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza: el uso de la etnografía en la educación*. Barcelona, España: Paidós/MEC.

Tercer semestre Práctica asistida I

En este semestre los alumnos se dedican al nivel inicial durante su práctica y comienzan a apoyar el desarrollo de las actividades planificadas por los maestros o educadores del nivel. La aproximación se hace más intensiva y se centra el trabajo en la diferenciación de las dos modalidades de atención: directa e indirecta.

Contenidos sugeridos para el módulo

Introducción a la investigación-acción

- El porqué y el para qué de la investigación-acción.
- Principios metodológicos.
- Diseño de proyectos de investigación.
- Planteamiento del problema, de la metodología, del procesamiento de la información y de la comunicación de resultados.
- Técnicas de investigación: pertinencia de las técnicas al objeto de estudio y a los propósitos de investigación.

Otras técnicas y fuentes de información además de la observación y la entrevista

- Materiales escritos: documentos oficiales y personales, cuestionarios, estudios de caso, historias de vida, testimonios, documentos históricos, etcétera.
- Aproximación a la sistematización y la interpretación de la información.

La investigación didáctica:

- Diseño y desarrollo de situaciones de aprendizaje.
- Producción y uso de materiales.
- Uso de espacios. Distribución del tiempo.
- Relaciones en el aula (niño-niño, maestro-niños, padres de familia-niños, padres de familia-maestro o educador).
- Modalidades de atención directa e indirecta: características, profesionales a cargo de las instituciones, papel de los diferentes actores involucrados, tiempos, materiales, etcétera.

Sugerencias de estrategias metodológicas

Realización de talleres cortos en los que se aborden diferentes técnicas de investigación. Se puede abarcar una técnica por taller o en varios talleres según el nivel de dificultad; por ejemplo, uno para fuentes secundarias de información y otro para cuestionarios, etcétera. Realización de mesas redondas o paneles en torno a los temas señalados.

Organización de visitas a establecimientos y aulas del nivel inicial, dirigidas a que los estudiantes hagan sus primeras tareas de apoyo a los maestros de aula y a los educadores a cargo de otras instituciones (en el marco de las planificaciones de éstos). Las visitas se

deben planificar de manera que los alumnos tengan la oportunidad de conocer ambos ciclos del nivel y las diferentes modalidades de atención.

Práctica asistida, organizada en tres tardes a la semana durante seis semanas continuas. Para ello, los estudiantes del INS deben estar conscientes de su papel de ayudantes y colaboradores en el aula y no querer imponer actividades de aprendizaje. También se puede conversar con el maestro de aula para que éste delegue al practicante la dinamización de alguna actividad de aprendizaje. En el caso de practicantes que visiten centros infantiles se sugiere organizar la práctica en tres semanas de jornadas completas, debido a la dinámica de funcionamiento de dichos centros en diferentes momentos del día (momento de inicio de actividades educativas, aseo, alimentación, descanso y despedida).

Elaboración de conclusiones sobre el trabajo de apoyo realizado, la pertinencia de las metodologías usadas con los niños de nivel inicial y la relación establecida con los mismos. Además, se debe incluir en las conclusiones lo observado respecto a: la coordinación entre maestros o educadores en la planificación, el uso de diversos recursos de enseñanza, la complementación de materiales del aula con propuestas propias, la autoevaluación de los docentes como parte de su práctica pedagógica, etcétera.

Los catedráticos del centro de formación que dedican tiempo completo a la planificación, organización, seguimiento y evaluación de la práctica, deben considerar la posibilidad de congrega a los maestros de aula y/o educadores que reciban alumnos practicantes con el fin de capacitarlos en técnicas de evaluación y darles instrumentos para hacer el seguimiento diario. Los informes deben ser centralizados por estos catedráticos, que los discutirán con los alumnos en los talleres presenciales de sistematización.

En cuanto al proceso de investigación, los alumnos complementan el análisis de las prácticas asistidas que realizaron con fuentes secundarias, para identificar los obstáculos y las posibilidades de mejoramiento e innovación. Este análisis se realiza haciendo uso de las estrategias específicas de la investigación-acción. El catedrático debe apoyar a los alumnos en la elaboración de los primeros informes que realicen sobre estos análisis.

Se debe recomendar a los alumnos que al hacer sus informes sobre la práctica tomen en cuenta algunas características específicas del contexto sociocultural y lingüístico que hayan afectado su trabajo.

Bibliografía básica

- Briones, G. (1996). *La investigación en el aula y en la escuela*. Santafé de Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Eco, U. (1996). *Cómo se hace una tesis: técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. Barcelona, España: Gedisa.

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes - MECyD (1997). *Trabajando lenguaje y matemática en el nivel preescolar*. La Paz.

MECyD (2000). *Trabajando proyectos de aula en el nivel inicial*. La Paz.

MECyD (2001). *Diseño curricular para el segundo ciclo del nivel inicial*. La Paz. Versión preliminar.

Programa de atención a los niños y niñas menores de seis años - PAN (2000). *Normas y procedimientos técnicos para modalidad directa e indirecta*. La Paz: Ministerio de la Presidencia.

PAN (2000). *Programa curricular de 0 a 4 años*. La Paz: Ministerio de la Presidencia.

PAN (2000). *Serie: Nuestras niñas y niños (7 guías, 2 cuadernos y 1 manual)*. La Paz: Ministerio de la Presidencia.

PAN (2000). *Serie: Aprendiendo y creciendo en familia (5 módulos)*. La Paz: Ministerio de la Presidencia.

PAN (2000). *Guía para la elaboración de materiales educativos*. La Paz: Ministerio de la Presidencia.

Bibliografía complementaria

Gimeno, J. y A. Pérez (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Goetz, J.P. y M.D. Le Compte (1984) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Stubbs, M. y S. Delamont (1978). *Las relaciones profesor-alumno*. Barcelona, España: Oikos.

Taylor, S.J. y R. Bogdan. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona, España: Paidós.

Woods, P. (1993). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, España: Paidós/MEC. Temas de educación.

Cuarto semestre Práctica asistida II

Este semestre está orientado a desarrollar contenidos relacionados con el desempeño docente, particularmente en unidades educativas y centros infantiles del área rural. Dicho desempeño implica que el practicante realice, durante medio día de clases, sus primeras tareas de diagnóstico y evaluación de los aprendizajes de los niños y de planificación de la enseñanza, trabajando como apoyo del docente del nivel o de las personas encargadas del centro infantil.

Contenidos sugeridos para el semestre

- Estrategias de diagnóstico y evaluación de los aprendizajes. Identificación de niños con necesidades educativas especiales. Alternativas y estrategias de intervención docente.
- Planificación de la enseñanza. Elaboración de proyectos de aula y unidades de aprendizaje. Planificación de secuencias y situaciones didácticas. Uso de materiales didácticos: bibliotecas de aula, juegos, láminas y otros.
- La realidad educativa en contextos rurales, la dinámica educativa en escuelas unido-centes (antes llamadas multigrado), aulas anexas y centros infantiles en área rural.
- La modalidad de lengua: monolingüe o bilingüe, en el nivel inicial.
- El papel del practicante como ayudante y colaborador en el aula. La responsabilidad compartida docente-practicante en los centros infantiles.

- La integración de actividades alternativas durante la jornada diaria (ingreso, alimentación, aseo, control médico, información a padres y otras) y durante la gestión (horas cívicas, visitas a museos, mercados, zoológicos, festejos sociales y otros) con la planificación de actividades educativas.
- Informe de práctica con insumos de las observaciones, entrevistas y apoyos realizados (basados en instrumentos de investigación analizados en semestres anteriores).

Sugerencias de estrategias metodológicas

La práctica del cuarto semestre debe organizarse de tal manera que se efectúe durante el segundo mes de clases de dicho semestre. El primer mes se dedica a la identificación de las instituciones que recibirán a los practicantes, a la primera visita de diagnóstico, a la planificación de las actividades a realizar con los niños y a la preparación de los instrumentos y materiales necesarios para realizar la práctica.

Los alumnos realizan la práctica asistida de manera intensiva durante un mes en el área rural, en una de las modalidades de atención a niños de 0 a 6 años, en un municipio de población dispersa (con menos de quince mil habitantes, según la tipología de participación popular).

En el caso de los practicantes asignados a un centro infantil, éstos se dedican durante toda la jornada al trabajo en dicho centro, con diferentes grupos de niños. En cambio, en el caso de practicantes destinados a aulas unidocentes o a aulas anexas que funcionan sólo durante medio día, deben hacer su práctica en dos turnos o complementar un turno con visitas a centros infantiles o a modalidad indirecta.

Para la planificación de esta actividad se utilizan los insumos obtenidos a partir de la sistematización de las observaciones y actividades realizadas en los semestres anteriores. Por ello, se debe velar por la coherencia entre las propuestas pedagógicas y didácticas que planifiquen los alumnos para mejorar la calidad de los procesos que observaron. En este sentido, como se propuso anteriormente, los alumnos deben realizar un diagnóstico al inicio de la práctica para poder incorporar a sus planificaciones las adecuaciones curriculares de acuerdo con las necesidades identificadas en los niños.

El catedrático a cargo del área debe elaborar un registro de prácticas que le permita organizar el seguimiento y evaluar el desempeño de cada alumno. Para ello es importante que coordine las prácticas con los maestros de aula, los directores de las unidades educativas y los responsables de los centros infantiles o programas de educación inicial, con el fin de que éstos colaboren con el proceso de apoyo y seguimiento a los practicantes.

Los resultados de esta primera práctica intensiva deben presentarse en un informe que sistematice la experiencia, y que debe ser analizado y discutido en talleres presenciales mediante puestas en común, análisis y debates al final del semestre. Este informe debe ir acompañado por un informe de evaluación del profesional a cargo del grupo de niños o centro infantil donde se realizó la práctica. El catedrático del área apoya este proceso proporcionando criterios de reflexión sobre cada propuesta, como: relación entre la situación y la planificación, pertinencia de las actividades propuestas, cambios en la planificación a partir de la puesta en práctica, etcétera. Además se pueden organizar ferias, exposiciones, foros, obras teatrales, etcétera, con el fin de difundir los resultados, particularmente para los alumnos de semestres anteriores.

Bibliografía básica

- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes - MECyD (1996-2000) Revistas *Jeroata*, 1 al 10. La Paz.
- MECyD (1997). *Trabajando lenguaje y matemática en el nivel preescolar*. La Paz.
- MECyD (2000). *Trabajando con proyectos de aula en el nivel inicial*. La Paz.
- MECyD (2001). *Diseño curricular para el segundo ciclo del nivel inicial*. La Paz. Versión preliminar.
- MECyD (2001). *Documentos de trabajo: segundo ciclo del nivel inicial*. La Paz.
- Programa de atención a los niños y niñas menores de seis años - PAN (2000). *Normas y procedimientos técnicos para modalidad directa e indirecta*. La Paz: Ministerio de la Presidencia.
- PAN (2000). *Programa curricular de 0 a 4 años*. La Paz: Ministerio de la Presidencia.
- PAN (2000). *Serie: Nuestras niñas y niños (7 guías, 2 cuadernos y 1 manual)*. La Paz: Ministerio de la Presidencia.
- PAN (2000). *Serie: Aprendiendo y creciendo en familia (5 módulos)*. La Paz: Ministerio de la Presidencia.
- PAN (2000). *Guía para la elaboración de materiales educativos*. La Paz: Ministerio de la Presidencia.
- Santos, M. (1995) *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga, España: Aljibe.
- Secretaría Nacional de Educación - SNE (1995). *Nuevos planes y programas de estudio para los niveles inicial y primario*. Separata de periódicos de distribución nacional. Ministerio de Desarrollo Humano. La Paz.
- Stubbs, M. y S. Delamont (1978). *Las relaciones profesor-alumno*. Barcelona, España: Oikos

Bibliografía complementaria

- Entwistle, N. (1998). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Paidós/MEC. Temas de educación.
- Gimeno, J. y A. Pérez (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Goetz, J.P. y M.D. Le Compte (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Jung, I., C. Urban y J. Serrano (1989). *Aprendiendo a mirar: una investigación de lingüística aplicada y educación*. Puno, Perú: Universidad Nacional del Altiplano.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Willis, P. (1984). "Notas sobre el método". *Cuaderno de formación para investigadores, 2*. Santiago de Chile: Rincuar.
- Woods, P. (1993). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, España: Paidós/MEC. Temas de educación.

Quinto semestre Práctica asistida III

Luego de haber realizado la primera práctica intensiva en el cuarto semestre, los alumnos realizan la práctica sistematizando lo aprendido en semestres anteriores y usando la experiencia adquirida para detectar necesidades educativas que requieran la diversificación del currículo, de acuerdo con las necesidades locales de los centros o unidades educativas que visiten. El enfoque de la investigación-acción apoya en forma pertinente este trabajo. Por otro lado, los alumnos realizan tareas de apoyo a los docentes o educadoras asumiendo en algunos casos la responsabilidad del desarrollo de actividades educativas.

Contenidos sugeridos para el semestre

- Investigación-acción para la detección de necesidades básicas de aprendizaje y la planificación pedagógica consecuente.
- Diversificación de actividades de aprendizaje. Preparación de materiales y juegos didácticos.
- Preparación de la propuesta del trabajo final de práctica e investigación. Formato, observaciones etnográficas, entrevistas, registro de diagnóstico, planificaciones y autoevaluaciones. Priorización de aspectos socioculturales, lingüísticos y didácticos en la propuesta.
- Análisis de la diversificación del currículo para ambos ciclos del nivel inicial. Identificación de necesidades educativas regionales y locales. Planteamiento de competencias complementarias al currículo del nivel inicial apropiadas a las demandas regionales y locales. Planificación anual basada en el diagnóstico, planificación de secuencias didácticas e identificación de temas problematizadores.
- Papel de la red de ayuda docente de la unidad y del núcleo educativo conformada por maestros de un mismo ciclo del nivel inicial.

Sugerencias metodológicas

Preparación de diversos instrumentos que permitan realizar la práctica intensiva del último semestre, y sistematización del trabajo realizado en los semestres anteriores. Los alumnos deben seleccionar, durante sus visitas, un aula o centro infantil en el cual realizarán la práctica intensiva, y deben planificar varias visitas a este lugar durante el quinto semestre. Esto sirve para conocer a los niños, al maestro o educador y al director de escuela o responsables de los programas, así como para hacer el diagnóstico de las necesidades de dichos niños, mediante procesos enmarcados en la línea de la investigación-acción.

Consecuentemente, en los talleres presenciales se elaboran materiales y juegos adecuados al ciclo en el cual los estudiantes realizarán la práctica del sexto semestre, para su utilización con estos niños. En las prácticas también ensayan y prueban la utilidad de

dichos materiales para mejorarlos o desechar su uso en el semestre siguiente. Según las posibilidades que ofrezca cada unidad o centro infantil es importante que los alumnos continúen haciéndose cargo de algunas actividades con los niños, en el marco de la planificación del maestro de aula y/o el educador. Esto sirve de insumo para elaborar su propia planificación.

Se sugiere que esta práctica sea organizada para tres tardes o mañanas a la semana (dependiendo de la opción de cada centro de formación) durante un periodo de siete semanas, o durante tres semanas y media de jornadas completas, en caso de realizar la práctica en centros infantiles.

Asimismo los alumnos deben iniciar la elaboración de su informe final de práctica e investigación, que será finalizado y entregado al terminar el sexto semestre como trabajo de grado. Para ello, deben ponerse de acuerdo con los catedráticos respecto al formato del informe y los contenidos del mismo.

Bibliografía básica

- Fals, O., M. Anisur, G. de Roux y otros (1991). *Acción y conocimiento: cómo romper el monopolio con investigación-acción participativa*. Santafé de Bogotá: Cinep.
- Fierro, C., B. Fortoul y Rosas (1999). *Transformando la práctica docente*. Barcelona, España: Paidós.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes - MECyD (1996-2000). *Revistas Jeroata*, 1 al 10. La Paz.
- MECyD (1997). *Trabajando lenguaje y matemática en el nivel preescolar*. La Paz.
- MECyD (2000). *Trabajando proyectos de aula en el nivel inicial*. La Paz.
- MECyD (2001). *Documentos de trabajo: segundo ciclo del nivel inicial*. La Paz.
- MECyD (2001). *Diseño curricular para el segundo ciclo del nivel inicial*. La Paz. Versión preliminar.
- Programa de atención a los niños y niñas menores de seis años - PAN (2000). *Normas y procedimientos técnicos para modalidad directa e indirecta*. La Paz: Ministerio de la Presidencia.
- PAN (2000). *Programa curricular de 0 a 4 años*. La Paz: Ministerio de la Presidencia.
- PAN (2000). *Serie: Nuestras niñas y niños (7 guías, 2 cuadernos y 1 manual)*. La Paz: Ministerio de la Presidencia.
- PAN (2000). *Serie: Aprendiendo y creciendo en familia (5 módulos)*. La Paz: Ministerio de la Presidencia.
- PAN (2000). *Guía para la elaboración de materiales educativos*. La Paz: Ministerio de la Presidencia.
- Santos, M. (1995). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga, España: Aljibe.
- Secretaría Nacional de Educación (1995). *Nuevos planes y programas de estudio para los niveles inicial y primario*. Separata de periódicos de distribución nacional. La Paz.

Bibliografía complementaria

- Entwistle, N. (1998). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Paidós/MEC. Temas de educación
- Ghiso, A. (1998). "De la práctica singular al diálogo con lo plural". Ponencia presentada al Congreso internacional sobre investigación y sistematización de experiencias educativas en América Latina. Medellín, Colombia.
- Gimeno, J. y A. Pérez (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Goetz, J.P. y M.D. Le Compte (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

- Jung, I., C. Urban y J. Serrano (1989). *Aprendiendo a mirar: una investigación de lingüística aplicada y educación*. Puno, Perú: Universidad Nacional del Altiplano.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Stubbs, M. y S. Delamont (1978). *Las relaciones profesor-alumno*. Barcelona, España: Oikos.
- Woods, P. (1993). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, España: Paidós/MEC. Temas de educación.

Sexto semestre La responsabilidad plena en el aula

En este semestre los alumnos dedican la mayor parte del tiempo a la realización de la práctica intensiva con responsabilidad plena y luego a la elaboración del trabajo final que será presentado como trabajo de grado. Este trabajo recogerá toda la experiencia desarrollada, para lo cual la investigación-acción y la sistematización se constituyen en herramientas básicas.

Contenidos sugeridos para el semestre

- Investigación-acción y aprendizaje profesional. Crítica de la propia práctica.
- Análisis y reflexión sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- La sistematización de experiencias pedagógicas y su importancia. La práctica docente como unidad de análisis: actores y condiciones. Construcción de hipótesis sobre la experiencia. Establecimiento de categorías de sistematización para el análisis de la práctica. Comunicación de resultados: instrumentos, momentos y públicos.
- Informe final de práctica, utilizando fundamentos, insumos y observaciones surgidas del proceso de investigación.

Sugerencias metodológicas

En la práctica docente con responsabilidad plena se destinan dos meses al trabajo continuo y directo con los niños. Se debe disponer que los practicantes trabajen en una de las unidades educativas o centros infantiles que seleccionaron en el semestre anterior para no interrumpir el trabajo con los niños.

Se recomienda que los maestros y/o educadores que hayan recibido alumnos practicantes durante parte de esos dos meses accedan a un curso de actualización en el centro de formación mientras dejan su aula a cargo del alumno. Estos cursos pueden plantearse como parte de un programa de incentivos a docentes del entorno del INS.

También se recomienda que el alumno practicante desarrolle su actividad al inicio del semestre para garantizar el retorno del maestro de aula en la segunda mitad del semestre, por ser el periodo destinado a consolidar procesos de evaluación de los niños. Además, esto permite que el alumno del INS se dedique en los últimos meses de su formación a sistematizar su trabajo final y a las tareas de las otras áreas de formación.

En este proceso, los talleres presenciales deben estar dirigidos al análisis permanente de las actividades realizadas por los estudiantes, con el fin de que continúen reflexionando sobre diversos proyectos de investigación-acción y propuestas pedagógicas y didácticas.

Como cierre del proceso se puede organizar una presentación de los resultados de las prácticas e investigaciones para los alumnos de los primeros semestres, en la cual se describan los aspectos principales tanto de los logros como de las dificultades encontradas en el trabajo.

Bibliografía básica

- Fals, O., M. Anisur, G. de Roux y otros (1991). *Acción y conocimiento: cómo romper el monopolio con investigación-acción participativa*. Santafé de Bogotá: Cinep.
- Fierro, C., B. Fortoul y Rosas (1999). *Transformando la práctica docente*. Barcelona, España: Paidós.
- Jara, O., A. Torres, M. Zúñiga y otros (1996). "Sistematización de experiencias: búsquedas recientes". *Revista Aportes*, 44. Santafé de Bogotá: Dimensión Educativa.
- Marucco, M. (1996). *Maestra, ¿usted... de qué trabaja?* Buenos Aires: Paidós.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes - MECyD (1997). *Trabajando lenguaje y matemática en el nivel preescolar*. La Paz.
- MECyD (2000). *Trabajando proyectos de aula en el nivel inicial*. La Paz.
- MECyD (2001). *Diseño curricular para el segundo ciclo del nivel inicial*. La Paz. Versión preliminar.
- MECyD (2001). *Documentos de trabajo: segundo ciclo del nivel inicial*. La Paz.
- Oviedo, M. y B. Fernández (2000). *La sistematización: una herramienta para contribuir al mejoramiento de la calidad educativa de las escuelas*. La Paz: MECyD/Unesco/Danida.
- Programa de atención a los niños y niñas menores de seis años - PAN (2000). *Normas y procedimientos técnicos para modalidad directa e indirecta*. La Paz: Ministerio de la Presidencia.
- PAN (2000). *Programa curricular de 0 a 4 años*. La Paz: Ministerio de la Presidencia.
- PAN (2000). Serie: *Nuestras niñas y niños* (7 guías, 2 cuadernos y 1 manual). La Paz: Ministerio de la Presidencia.
- PAN (2000). Serie: *Aprendiendo y creciendo en familia* (5 módulos). La Paz: Ministerio de la Presidencia.
- PAN (2000). *Guía para la elaboración de materiales educativos*. La Paz: Ministerio de la Presidencia.
- Quiroz, T., S. Martinic, F. Cadena y otros (s/f). "La sistematización en el trabajo de la educación popular". *Revista Aportes*, 32. Santafé de Bogotá: Dimensión Educativa.
- Secretaría Nacional de Educación - SNE (1995). *Nuevos planes y programas de estudio para los niveles inicial y primario*. Separata de periódicos de distribución nacional. Ministerio de Desarrollo Humano. La Paz.
- Stubbs, M. y S. Delamont (1978). *Las relaciones profesor-alumno*. Barcelona, España: Oikos.

Bibliografía complementaria

- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Entwistle, N. (1998). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Paidós/MEC. Temas de educación.
- Ghiso, A. (1998). *De la práctica singular al diálogo con lo plural*. Ponencia presentada al Congreso internacional sobre investigación y sistematización de experiencias educativas en América Latina. Medellín, Colombia.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- Jolibert, J., I. Cabrera, G. Inostroza y X. Riveros (1996). *Transformar la formación docente inicial: propuesta en didáctica de lengua materna*. Santillana del Pacífico/Unesco/Aula XXI.
- Lewin, K., S. Tax, R. Stavenhagen y otros (1992). *La investigación-acción participativa: inicios y desarrollos*. Santafé de Bogotá, Colombia: Ceeal.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

3. El ámbito de Formación especializada

El ámbito de Formación especializada promueve el aprendizaje de los aspectos teóricos y didácticos necesarios para el desarrollo de procesos de enseñanza en el nivel inicial, de manera que el abordaje de las áreas de conocimiento y los temas transversales sea pertinente y significativo para los niños.

Las competencias que los futuros maestros desarrollan a partir del trabajo en este ámbito deben brindarles, por un lado, un manejo amplio y adecuado del objeto de conocimiento de cada área y, por otro, la capacidad de diseñar y dinamizar situaciones didácticas que promuevan el desarrollo de las competencias propuestas para los niños de 0 a 6 años. Estas situaciones didácticas deben ser adecuadas a las formas de hacer y aprender propias de los niños de estas edades, es decir, promover procesos de aprendizaje teniendo en cuenta los conocimientos previos de los niños, la importancia del juego y la expresión, el estímulo de la curiosidad, etcétera.

La interpretación de instrumentos musicales está orientada a desarrollar en los futuros maestros la capacidad de explorar diversas posibilidades expresivas mediante la música, para que a su vez la utilicen con los niños, transmitiéndoles el gusto por la interpretación y creación musical, medio de expresión ante el cual son especialmente sensibles los niños en sus primeros años.

En el caso de estar formando a maestros bilingües es necesario que los catedráticos de cada una de las áreas de formación identifiquen los contenidos más pertinentes para ser trabajados en lengua originaria. Por ejemplo, es importante que en el área de Lenguaje y comunicación las lecturas, las discusiones y la producción de textos se lleven a cabo en la lengua originaria. En el área de Matemática, el tema de etnomatemática y la investigación en las comunidades sobre el mismo también deberían ser realizados en lengua originaria. En las áreas de Ciencias de la vida, los temas como la protección del medio ambiente y la historia de la propia comunidad, entre otros, también son apropiados para ser trabajados en lengua originaria.

Área: Lenguaje y comunicación, didáctica de primera lengua

Desde el área de Lenguaje y comunicación se pretende que los futuros docentes desarrollen las competencias que les permitan usar el lenguaje, tanto oral como escrito, como herramienta básica de comunicación y apoyo a la organización del pensamiento, además de usarla como medio de enseñanza. También desarrollarán competencias que los capacitarán para diseñar situaciones didácticas para la enseñanza y el desarrollo del lenguaje y la comunicación en niños de 0 a 6 años.

Se busca que los estudiantes diversifiquen sus propias prácticas de comprensión y de producción de textos orales y escritos en la primera lengua (L1) y adquieran competencias para ayudar a desarrollar esas mismas capacidades en los niños, al tiempo que reflexionan sobre ambos procesos.

Los contenidos, las estrategias metodológicas y la bibliografía propuestos en cada uno de los módulos están dirigidas especialmente al desarrollo de la primera lengua (L1) tanto de los estudiantes en los INS como de los niños del nivel inicial. Por tal razón, son válidos para todas las lenguas que se hablan como L1 en el territorio nacional (aimara, guaraní, quechua y castellano, entre otras).



Universidad Pedagógica Antonio José de Sucre • Sucre, Chuquisaca

La primera lengua (L1) se refiere a la lengua que el sujeto aprende primero y en la que suele tener mayor dominio. En ese sentido, una primera lengua puede ser, en Bolivia, una de las treinta y cuatro lenguas originarias o el castellano. La segunda lengua (L2) es la que se aprende después de la primera, ya sea en la infancia o después, en la escuela o fuera de ella.

El desarrollo del lenguaje y la comunicación oral y escrita en la primera lengua es fundamental tanto en los jóvenes de los INS como en los niños del nivel inicial por las siguientes razones:

- La lengua materna de la mayoría de los niños de Bolivia es una lengua originaria. Atender a estos niños de acuerdo con sus necesidades básicas de aprendizaje tiene estrecha relación con el uso y el desarrollo de su primera lengua en la escuela.
- A través de la primera lengua, las personas establecen los primeros contactos con otras personas del entorno, acceden a la realidad que las circunda, conocen el mundo, aprenden diferentes saberes y adquieren ideas sobre los significados de su cultura. A través de la primera lengua, las personas se ubican en el espacio y en el tiempo, respecto de ellas mismas, de los demás, de su grupo y respecto de otros grupos. Asimismo es parte fundamental de la construcción de la identidad y de la cosmovisión individual y social.
- La primera lengua se constituye en la base de nuevos aprendizajes, incluso de la adquisición de nuevas lenguas y del lenguaje escrito. Por ello, es fundamental desarrollarla desde el nivel inicial.
- La autoestima depende también de la valoración que tienen el sujeto y la sociedad de su primera lengua. Por ello es fundamental en la formación de ciudadanos participativos y comprometidos.
- Finalmente, la Reforma Educativa boliviana valora la diversidad lingüística y cultural del país y propone su desarrollo y mantenimiento ya que coadyuva enormemente al desarrollo de personas comunicativas, interculturales y de mentalidad flexible, con las competencias necesarias para vivir en una sociedad diversa y cambiante como la actual.

A partir de los aprendizajes en primera lengua, es importante avanzar hacia el desarrollo de la educación bilingüe para lo cual conviene, además, que se trabajen las competencias necesarias para que los futuros docentes enseñen una segunda lengua, tanto oral como escrita. En el caso de que la primera lengua sea originaria, la segunda lengua es el castellano.

Principales propósitos formativos del área

- Contribuir a que los futuros docentes conozcan y usen conceptos generales sobre la naturaleza y el funcionamiento del lenguaje, desde las perspectivas lingüística, psicolingüística, sociolingüística y pragmática.
- Responder a las demandas de comunicación oral y escrita de la niñez y juventud boliviana, reconociendo y valorando la diversidad lingüística del país y de otros países.

- Promover la comprensión y producción de textos orales y escritos en la lengua materna de los estudiantes, con propósitos comunicativos, de aprendizaje y de disfrute en diversas situaciones.
- Fomentar el desarrollo del conocimiento y manejo de los conceptos fundamentales de la didáctica, la planificación, el desempeño en el aula y la evaluación del área de Lenguaje y comunicación en el nivel inicial desde un enfoque comunicativo y textual.
- Apoyar el desarrollo de la reflexión sobre los procesos de aprendizaje en aula y sobre la práctica docente propia y la de otros.

Propuesta de selección y organización de contenidos, estrategias metodológicas y bibliografía

Módulo 1 Lenguaje y sociedad (sociolingüística y pragmática) La construcción del lenguaje (psicolingüística)

Contenidos sugeridos para el módulo

- Relación entre comunicación y lenguaje.
- Lenguaje, lengua y habla: conceptos.
- Análisis del lenguaje: sincronía (uso actual del lenguaje) y diacronía (evolución histórica de la lengua).
- Variaciones del lenguaje: registros y variedades de lengua (sociales, geográficas y situacionales).
- Funciones del lenguaje. Análisis de diferentes clasificaciones.
- Relación del lenguaje con el desarrollo de la autoestima y la identidad: ¿quién soy? ¿cómo me expreso?, etcétera.
- Lenguaje oral y lenguaje escrito: características y propósitos de su uso.
- Oralidad y escritura en las sociedades y en las escuelas.
- Funciones del lenguaje infantil oral y escrito: juego, aprendizaje y comunicación.
- Motivación y significación del desarrollo del lenguaje. Su relación con los procesos de enseñanza. Alfabetización y analfabetismo.
- Las lenguas y la educación.
- Relaciones entre la primera y segunda lengua en contextos bilingües. Bilingüismo y conflicto lingüístico.
- Manejo del sistema lingüístico (fonología, morfología, sintaxis, semántica y pragmática).
- Competencias comunicativas: sociolingüísticas, pragmáticas, textuales, discursivas y lingüísticas.
- Historia de la enseñanza de la lectura y escritura (teorías y métodos): análisis crítico de investigaciones sobre la construcción del sistema de escritura: psicogénesis del sistema de escritura.

Sugerencias de estrategias metodológicas

Sesiones de en las que se combinen talleres, sesiones expositivas, trabajos individuales y grupales, investigaciones de campo y estudios de caso que incentiven en los alumnos el desarrollo de sus capacidades comunicativas tanto orales como escritas.

Con relación al desarrollo del lenguaje oral y la oralidad, se pueden realizar sesiones de análisis de los contextos de uso de ciertos tipos de discurso oral, así como las propias formas de expresión de los alumnos en diversas situaciones, contrastando y analizando las formas de expresarse oralmente cuando se hace una presentación formal, cuando se habla familiarmente, cuando se habla en la escuela, etcétera.

Con relación al uso del lenguaje escrito, para que los alumnos desarrollen competencias como productores de textos y como lectores deben escribir diferentes tipos de textos: biografías, autobiografías, informes de investigación, comentarios sobre los textos leídos, cuentos, poesías, canciones, recetas, ensayos, crónicas, fichas bibliográficas (analíticas, por temas, por ideas fuerza), esquemas conceptuales, etcétera. Estos textos deben ser trabajados de manera individual o colectiva, tomando en cuenta las siguientes fases: la planificación de lo que se va a escribir, la escritura, la reescritura y la reflexión sobre el tema y sobre cómo se utilizó el lenguaje en el texto. Los estudiantes también deben intercambiar sus escritos y comentarlos. En caso de considerarse necesario, el catedrático puede promover la reescritura de los textos de manera colectiva.

En las sesiones de trabajo se debe promover el intercambio de opiniones y de trabajos realizados, el debate, la argumentación y el análisis crítico, a partir de exposiciones del catedrático o presentaciones de los alumnos, así como de lecturas relacionadas con los contenidos del módulo o con otras lecturas recreativas o de información general. Se puede trabajar a partir de proyectos de lectura y producción de textos individuales o grupales. También se pueden organizar exposiciones o debates en los que participen alumnos de diferentes semestres de la carrera, de la misma especialidad o de otras.

Es importante que se diseñen y realicen diversos proyectos para conocer la situación de la educación inicial en contextos rurales y urbanos del país y de otros países, mediante la realización de visitas y lecturas pertinentes. Estos proyectos deben promover el análisis de estas situaciones y la reflexión respecto a la evolución de la enseñanza del lenguaje, teniendo en cuenta la modalidad bilingüe y monolingüe y los resultados logrados en el aprendizaje por parte de los niños. A partir de esto, los alumnos deben elaborar propuestas alternativas sobre cómo trabajar el área con niños en el contexto próximo al INS.

Se deben llevar a cabo investigaciones sencillas sobre el desarrollo del lenguaje oral y el lenguaje escrito en los niños del nivel inicial, que incluyan el recojo de datos en observaciones, el registro de desempeños en listas de cotejo, la sistematización de información y la elaboración de informes sobre los resultados y conclusiones alcanzadas.

Asimismo, se debe promover la descripción y análisis de casos sobre el desarrollo del lenguaje y sus dificultades. Para esto se pueden utilizar testimonios, sesiones de observación y análisis de videos donde se trabaja con niños del nivel inicial que presentan dificultades en el lenguaje, entrevistas con especialistas en el tema y visitas a escuelas donde se han integrado niños con necesidades educativas especiales.

En este marco, los alumnos deben consultar permanentemente bibliografía relacionada con los contenidos del módulo así como acceder a otras lecturas, recreativas e informativas, a través de obras literarias, revistas, periódicos, tiras cómicas y otros.

Bibliografía básica

- Austin, J.L. (1999). *Cómo hacer cosas con las palabras*. Barcelona, España: Paidós.
- Amodio, E. (1993). *Cultura*. Publicación para Bolivia por la Unicef.
- Briggs, L.T. (1993). *El idioma aymara: variantes regionales y sociales*. La Paz: Ilca.
- Ducrot, O. y T. Todorov (1993). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. México: Siglo XXI.
- Eco, U. (1976). *Tratado de semiótica general*. Barcelona, España: Lumen.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro E. y M. Gómez Palacio (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1989). *Los hijos del analfabetismo*. México: Siglo XXI.
- Garton, A.F. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Barcelona, España: Paidós.
- Godenzi, J.C. (1992). *El quechua en debate: ideología, normalización y enseñanza*. Cusco, Perú: Bartolomé de las Casas.
- Goodman, Y. M., Comp. (1991). *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires: Aique.
- Halliday, M. (1986). *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*. México: FCE.
- Jakobson, Roman (1984). "Lingüística y poética". Ensayos de lingüística general. Madrid: Cátedra.
- Kaufmann, A.M. (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana.
- López, L. E. e I. Young (1998). *Desde la huella de la voz*. Madrid: Morata.
- Marin, M. (1992). *Conceptos claves: gramática, lingüística, literatura*. Buenos Aires: Aique.
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. México: Paidós.
- Ninyoles, R. (1972). *Lenguaje y sociedad*. Madrid: Tecnos.
- Olson, D. R. y Torrance, N., Comps. (1995). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona, España: Gedisa.
- Stubbs, M. (1987). *Análisis del discurso: análisis sociolingüístico del lenguaje natural*. Madrid: Alianza.

Bibliografía complementaria

- Bateso, G. y otros (1984). *La nueva comunicación*. Barcelona, España: Kairós.
- Bronckart, J. P. (1980). *Teorías del lenguaje*. Barcelona, España: Harder.
- Brunner, J. S. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Calvet, L.-J. (1978). *Lingüística y colonialismo*. Júcar.
- Pinker, S. (1994). *El instinto del lenguaje: ¿cómo crea el lenguaje la mente?*. Madrid: Alianza.
- Vigotsky, L. S.(1972). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pleyade.

Módulo 2 Los textos y sus características

Todas las temáticas que se abordan en este módulo tienen el propósito de formar a los futuros docentes como lectores y productores de textos y a la vez como maestros de niños lectores y productores de textos; por lo tanto, deben ser abordadas desde esas dos dimensiones.

Contenidos sugeridos para el módulo

- Textos orales y escritos. Sus relaciones.
- Funciones de los textos.
- El uso de los textos según las situaciones comunicativas.
- Características contextuales (la situación comunicativa y el contexto), textuales (contenido, estructura, léxico, sistema verbal, conectores, etcétera) y lingüísticas (la oración y la frase, microestructura de las palabras) de los textos.
- Tipos de textos: literarios, expositivos, funcionales.
- Textos literarios: poéticos y narrativos. Realidad y ficción en la literatura.
- Textos expositivos: periodísticos, explicativos y de registro.
- Textos funcionales: instructivos, publicitarios y epistolares.
- Textos en los medios masivos de comunicación.
- Literatura y sociedad.
- Literatura oral y escrita.
- La literatura oral de las culturas originarias.
- Narrativa, poesía y teatro infantiles y su relación con el desarrollo de los niños.
- Literatura nacional y latinoamericana del siglo XX.
- Literatura universal.
- Literatura infantil.

Sugerencias de estrategias metodológicas

Talleres de encuentro y análisis de los textos escritos y los discursos orales para la construcción de conceptos sobre sus características, a partir del contraste entre la experiencia, los textos y la teoría sobre los textos (fuentes bibliográficas). Clasificación de tipos de textos.

Lectura y escritura de acuerdo con los diferentes gustos literarios. Selección de preferencias bibliográficas. Búsqueda, selección y lectura de diversos tipos de textos de uso social. Visitas a bibliotecas, librerías, etcétera. Elaboración de ficheros bibliográficos.

Identificación de la función de los textos en los medios masivos de comunicación. Lectura crítica y escritura de opiniones acerca de los diferentes textos difundidos por los medios masivos.

Planificación y realización de proyectos de publicación de revistas, libros, memorias. Producción de periódicos murales y otros tipos de textos para el uso en los INS o con niños del nivel inicial.

Observación y análisis de aulas textuadas y elaboración de propuestas para su dinamización.

Talleres o proyectos para la lectura, análisis y producción de literatura infantil. Presentaciones públicas de los textos producidos. Lectura y análisis de los textos de la biblioteca de aula. Proyecto de mantenimiento y enriquecimiento de bibliotecas de aula del nivel inicial. Elaboración de criterios para la selección y elaboración de libros para niños del nivel inicial, teniendo en cuenta contexto lingüístico y cultural. Veladas literarias con música, poemas y canciones.

Talleres de análisis sobre la relaciones entre ilustración y texto en diferentes tipos de soporte (libros, revistas, periódicos). Diseño de proyectos y de actividades para promover la producción de textos ilustrados por parte de niños del nivel inicial.

Recopilación, transcripción y presentación de textos literarios orales en lenguas originarias.

Formación de clubes de lectura. Organización de ferias de libros. Invitación a escritores y periodistas, visitas a imprentas, análisis de las distintas tecnologías de impresión de textos.

Todas estas actividades deben ser realizadas utilizando la primera lengua de los alumnos del INS para fortalecer sus competencias lingüísticas.

Bibliografía básica

- Bernardez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa Calpe.
- Blanco, L. (s/f). *Literatura infantil: ensayos críticos; antología*. Buenos Aires: Colihue.
- Blanco, L. y otros (1988). *Los nuevos caminos de la expresión*. Buenos Aires: Aique.
- Cerrón Palomino, R. (1994). *Quechumara: estructuras paralelas de las lenguas quechua y aymara*. Cuadernos de investigación. La Paz: Cipca
- Dijk, T.A. van (1980). *Texto y contexto: semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.
- Domingo Véliz, J. (1998). *Nemoesakaa* (lengua guaraní). Publicado por Unicef.
- Goodman Y. M., Comp. (1991). *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires: Aique.
- González, S. y L. Ize de Marengo, Comps. (1999). *Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB*. Buenos Aires: Paidós.
- Kaufman, A.M. y M.E. Rodríguez (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana.
- Lyons, J. (1983). *Lenguaje, significado y contexto*. Barcelona, España: Paidós.
- Martínez, M.C. (1994). *Análisis del discurso: cohesión, coherencia y estructura semántica de los textos expositivos*. Cali: Universidad del Valle. Facultad de Humanidades.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes - MECyD (2001). *Documentos de trabajo: segundo ciclo del nivel inicial*. La Paz.
- MECyD (2000-2001). *Guía didáctica de lenguaje 1: primer ciclo del nivel primario*. La Paz.
- MECyD (2000-2001). *Guía didáctica de lenguaje 2: segundo ciclo del nivel primario*. La Paz.

- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*. México: Paidós.
- Quintero, N. y grupo Bariloche (1993). *A la hora de leer y escribir... textos*. Buenos Aires: Aique.
- Rodari, G. (1995). *Gramática de la fantasía*. Buenos Aires: Colihue.
- Solé, I. (1999). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Graó.
- Tolchinsky, L. (1990). "Lo práctico, lo científico y lo literario: tres componentes en la noción de alfabetismo". *Comunicación, lenguaje y educación*, 6.
- Tonucci, F. (1989). "El nacimiento del lector". *Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 5.
- Tusón, A. y otros (1999). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Barcelona, España: Ariel.

Bibliografía complementaria²²

- Albó, X. y F. Layme (1992). *Literatura aymara: antología*. La Paz: Cipca/Hisbol/Jayma.
- Alcina Franch, J. y J.M. Blecqua (1975). *Gramática española*. Barcelona, España: Ariel.
- Arellano, A. (1992). *El lenguaje integral: una alternativa para la educación*. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes.
- Barthes, R. (1992). *Literatura y educación*. CEAL.
- Devetach, L. (s/f). *Oficio de palabrera: literatura para chicos y vida cotidiana*. Buenos Aires: Colihue.
- Dijk, T. A. van (1983). *La ciencia del texto*. Buenos Aires: Paidós.
- Dijk, T. A. van (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- Fernández, S. (1987). *Didáctica de la gramática*. Madrid: Narcea.
- Gustafson, B. (1997). *Ñee*. Unicef.
- Gustafson, B. (1998). *Ñeereni*. Unicef.
- Parra, M. (1996). *Cómo se produce el texto escrito: teoría y práctica*. Bogotá: Magisterio.
- Peyrú, G. (1993). *Papá, ¿puedo ver la tele?* Buenos Aires: Paidós.
- Pisanty, V. (1995). *Cómo se lee un cuento popular*. Barcelona, España: Paidós.
- Prada, A.R., V. Ayllón y P. Contreras (1999). *Diálogos sobre escritura y mujeres*. La Paz: Sierpe.

Módulo 3 Desarrollo del lenguaje y la comunicación oral e iniciación al lenguaje y comunicación escrita

Contenidos sugeridos para el módulo

Desarrollo de la comunicación oral

- La comunicación oral en el nivel inicial: la escucha atenta y la intervención; interacciones verbales y no verbales.
- Diferentes formas de discurso oral de acuerdo a contextos de uso: diálogos, consignas, narraciones, exposiciones.
- Características del discurso oral.
- Situaciones formales y no formales de uso de la lengua.
- Reflexión sobre la comunicación oral y los discursos orales.
- La metacognición en el desarrollo del lenguaje oral.
- Estrategias didácticas para el desarrollo del lenguaje oral: juegos de palabras, juegos de roles, la comunicación oral en el juego, dramatizaciones, narraciones, canciones. Situaciones de diálogos, narraciones y exposiciones. Comprensión de consignas.
- La organización del ambiente para apoyar el desarrollo del lenguaje oral.

²² Los estudiantes de las INS pueden suscribirse al menos a una revista de la especialidad como parte integral de su formación. Ejemplo: *Lectura y vida*, revista latinoamericana de lectura. Publicación trimestral de la Asociación Internacional de la Lectura. Casilla de correo 124, sucursal 13 (1413), Buenos Aires.

Iniciación al lenguaje escrito en el nivel inicial

- Materiales para el aprendizaje de la lectura y escritura.
- Lectura de textos desde el inicio.
- La escritura como producción de textos. Relación y diferencia entre lenguaje escrito y sistema de escritura.
- Propiedades de los textos escritos: contextuales, textuales, lingüísticos.
- Procesos de lectura y de escritura: de lo no convencional a lo convencional. Implicaciones pedagógicas de las investigaciones sobre la psicogénesis del sistema de escritura.
- Reflexión sobre la lectura y la escritura de textos.
- Estrategias didácticas para la enseñanza de la lectura y la escritura.
- Organización de un ambiente que genere el interés por el mundo de lo escrito en los niños del nivel inicial: biblioteca de aula, momentos de lectura y producción de textos para disfrutar, aprender y comunicarse: ambiente alfabetizador.

Planificación y desarrollo de la enseñanza del lenguaje oral y escrito

- Estrategias didácticas para promover el desarrollo del lenguaje oral en niños de 0 a 6 años y ponerlos en contacto con el mundo de lo escrito, desarrollando competencias.
- Secuencias didácticas: a partir del trabajo con los textos orales y escritos, proyectos e aula y unidades de aprendizaje. Situaciones didácticas puntuales para apoyar el aprendizaje del lenguaje oral y escrito.
- Intervenciones docentes para orientar el desarrollo del lenguaje y como modelo de uso del lenguaje oral y escrito.
- Evaluación: interpretación de los errores e intervención, coevaluación y autoevaluación de los aprendizajes.
- Orientaciones didácticas para trabajar los problemas del lenguaje.
- Relación del área de Lenguaje y comunicación con las otras áreas del currículo.

Sugerencias de estrategias metodológicas

Lectura de textos especializados sobre las nuevas tendencias de la didáctica de la lectura y escritura y la comunicación oral. Observación de clases tradicionales e innovadoras, comparación y análisis a la luz de las nuevas teorías.

Taller de sensibilización y toma de conciencia sobre los conceptos de hablar, escuchar, leer y producir textos.

Análisis de los materiales de la Reforma Educativa y de su utilización en aula para el desarrollo de competencias de los niños del nivel inicial. Planificación de situaciones didácticas específicas para el nivel inicial y elaboración de secuencias a través de proyectos y unidades de aprendizaje incorporando otras áreas de aprendizaje. Realización de clases y reflexión sobre la práctica de aula.

Elaboración de una carpeta de situaciones didácticas para apoyar el desarrollo de las competencias de los niños con relación al lenguaje oral y al lenguaje escrito, así como de reflexión sobre la lengua, el discurso y los textos.

Bibliografía básica

- Bruner, J.S. (1995). *El habla del niño*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1991). *Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela rural*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Garton, A. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y cognición*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Inostroza, G. (1996). *Aprender a formar niños lectores y escritores*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Jolibert, J. y otros (1996). *Transformar la formación docente inicial: propuesta en didáctica de lengua materna*. Santiago de Chile: Santillana.
- Jolibert, J. y grupo de Investigación de Ecoen (1993). *Formar niños lectores de textos*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Jolibert, J. y grupo de Investigación de Ecoen (1993). *Formar niños productores de textos*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Ministerio de Educación Cultura y Deportes - MECyD (1997). *Trabajando con Lenguaje y Matemática en el nivel preescolar*. La Paz.
- MECyD (1999). *Trabajando con proyectos de aula en el nivel inicial*. La Paz.
- MECyD (2000). *Guía didáctica integrada para el nivel inicial*. En elaboración.
- MECyD (2001). *Documentos de trabajo: segundo ciclo del nivel inicial*. La Paz.
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*. México: Paidós.

Bibliografía complementaria

- Braslavsky, B.P. (1980). *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Braslavsky, B.P. (1992). *La escuela puede: una perspectiva didáctica*. Buenos Aires: Aique.
- Carlino, P. y D. Santana, Coords. (1996). *Leer y escribir con sentido*. Madrid: Visor.
- Febbretti, D. y A. Teberosky (1993). "Escribir en voz alta". *Cuadernos de pedagogía*, 216.
- Ferreiro, E., Coord. (1989). *Los hijos del analfabetismo*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y M. Gómez Palacio, Comps. (1992). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Goodman, Y.M., Comp. (1991). *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires: Aique.
- Graves, D.H. (1992). *Estructurar el aula para leer y escribir*. Buenos Aires: Aique.
- Inostroza, G. y otros (1996). *Talleres pedagógicos: alternativas en formación docente para el cambio de la práctica de aula*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Lerner, D. y A. Palacios (1992). *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela*. Buenos Aires: Aique.
- Marchesi A., C. Coll y J. Palacios, Comps. (1999). *Desarrollo psicológico y educación III: trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza.
- Mereaga, H. (1992). *Entrevista a Ana María Kaufman*. Buenos Aires: Santillana.
- Palacios, A., M. Muñoz y D. Lerner (1990). *Comprensión lectora y expresión escrita: una experiencia pedagógica*. Buenos Aires: Aique.
- Smith, F. (1990). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Visor.

Área: Lenguaje y comunicación, didáctica de segundas lenguas

Considerando la realidad multicultural y plurilingüe de Bolivia y las necesidades educativas que surgen en este contexto es importante que todos los maestros del país conozcan y manejen el enfoque de la interculturalidad, los fundamentos de la educación bilingüe y la didáctica de la enseñanza de segundas lenguas, aplicable tanto al castellano como al quechua, aimara, guaraní u otra lengua.

Como la educación es intercultural para todos, los maestros deben desarrollar actitudes positivas de reconocimiento, valoración, aceptación y respeto de las diferentes culturas, lenguas, maneras de pensar, ser y actuar, además de desarrollar y generar, no sólo en esta área sino en todas las áreas de formación, el intercambio recíproco de saberes, conocimientos, técnicas, artes, lenguas, etcétera, sin discriminación alguna. Estas prácticas se traducen en la igualdad de oportunidades y posibilidades para todos, considerando que la interculturalidad, a través de la educación, apunta al desarrollo de una sociedad más democrática.

Asimismo, los maestros de nivel inicial deben conocer el sustento teórico de la educación intercultural y bilingüe y el marco sociolingüístico en el que se desarrolla esta modalidad de educación, y manejar con mayor profundidad la didáctica de segundas lenguas y sus diversas estrategias específicas en función de su desempeño en aulas bilingües; los maestros



INS Warisata • Warisata, La Paz

monolingües castellano hablantes, en cambio, deben adquirir conocimientos básicos de esta modalidad de educación y de la didáctica de segundas lenguas para un posible desempeño en unidades educativas bilingües.

Es importante recordar que en la modalidad bilingüe, la enseñanza de las segundas lenguas está estrechamente relacionada con el desarrollo de la primera lengua porque cuanto más se desarrolla la misma, mejor se aprende la segunda. Por otra parte, la enseñanza de una segunda lengua implica el uso de esta lengua en la enseñanza de las otras áreas del conocimiento, con lo cual se amplían los espacios de uso y el consiguiente aprendizaje de esta lengua. Éste es sólo uno de los factores que permite abordar aspectos relacionados con la interculturalidad en las diferentes áreas.

Cabe mencionar que en los INS de modalidad bilingüe, los contenidos que se trabajan en esta área se refieren, sobre todo, a la enseñanza del castellano como segunda lengua.

Principales propósitos formativos del área

- Promover el conocimiento de las bases, fundamentos y el enfoque de la Educación Bilingüe (EB).
- Conocer los fundamentos del enfoque de la educación intercultural.
- Desarrollar la valoración de la importancia de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en contextos monolingües, bilingües y multilingües.
- Promover el conocimiento y manejo del enfoque didáctico de la enseñanza de segundas lenguas.
- Desarrollar la capacidad de planificar la enseñanza y el desarrollo de una segunda lengua en el aula considerando los diversos factores que intervienen; por ejemplo: el nivel de manejo de la L2, los propósitos de la enseñanza, los materiales, etcétera.

Propuesta de selección y organización de contenidos, estrategias metodológicas y bibliografía

Módulo 1 Conceptos básicos y fundamentos de la EIB²³

En este módulo los estudiantes avanzan en el conocimiento de la educación intercultural bilingüe, considerando conceptos como: bilingüismo, lengua materna, segunda lengua, ventajas y fundamentos de la EIB.

Contenidos sugeridos para el módulo

Educación bilingüe

- Educación bilingüe, educación bicultural, educación bilingüe intercultural, educación intercultural bilingüe.

²³ Módulo común con las especialidades de formación de maestros de nivel primario.

- Modelos de educación bilingüe: modelo de transición y modelo de mantenimiento y desarrollo.
- Modelo de EIB por el que optó la Reforma Educativa
- Fundamentos de la educación bilingüe: psicológicos, lingüísticos, pedagógicos, culturales, legales y políticos.
- Experiencias de EIB en Bolivia.
- Experiencias de EIB en otros países.

Bilingüismo y diglosia

- Las lenguas originarias y el castellano en situaciones de contacto y conflicto. Actitudes y preferencias de los hablantes.
- Adquisición de la primera lengua y adquisición y aprendizaje de la segunda lengua. Teorías de la adquisición de la segunda lengua.
- Funciones de la primera y segunda lenguas.
- Tipos y grados de bilingüismo.
- Bilingüismo social e individual.

La interculturalidad en la propuesta de la Reforma Educativa

- Definiciones de interculturalidad y de educación intercultural.
- La interculturalidad como eje de la Reforma Educativa boliviana.
- Estrategias para poner en marcha la educación intercultural en el aula.

Sugerencias de estrategias metodológicas

Clases expositivas combinadas con lecturas guiadas de artículos, trabajo de reflexión y conclusiones en pequeños grupos y en plenaria, juegos de roles, debates a partir de la lectura de diferentes tipos de textos (artículos, testimonios, ensayos, etcétera), observación de películas que aborden temas de la cultura y la interculturalidad en contextos nacionales e internacionales.

Investigaciones de las actitudes de estudiantes, docentes, padres de familia, autoridades comunales y de educación sobre educación bilingüe e interculturalidad. Visitas a instituciones educativas y si es posible a organizaciones no gubernamentales (ONGs) que trabajan con propuestas relacionadas a la educación intercultural bilingüe.

Bibliografía básica

- Albó, X. (1999). *Iguales aunque diferentes*. La Paz: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes/Unicef/Cipca. La Paz.
- Albó, X. (1999). *Educación intercultural para todos*. La Paz: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes/Unicef/Cipca.
- Amodio, E. (1993). *Cultura*. Materiales de apoyo a la formación docente en la educación intercultural bilingüe. La Paz: Unicef.
- Baker, C. (1997). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.

- Cummins, J. (s/f). "La escolaridad y los alumnos con lenguas minoritarias: un marco teórico". Trad. de Inés Pozzi-Escot. Mimeo.
- Chiodi, F., Comp. (1990). *La educación indígena en América Latina*. Tomos I y II. Quito: P-EBI/MEC-GTZ/Unesco/Abya Yala.
- Gleich, U. von (1993). "El bilingüismo: marco teórico". W. Küper, Comp. *Pedagogía intercultural bilingüe*. Tomo 5. Quito: P-EBI/MEC-GTZ/Abya Yala.
- López, L.E. (1998). "La validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües". *Revista Iberoamericana de Educación*, 17. 51-90
- Organización de Estados Americanos (1994). "Educación bilingüe intercultural". *Revista Iberoamericana de Educación*. España.
- Pérez, J. y J.C. Godenzzi, Comps. (1997). *Multilingüismo y educación bilingüe en América y España*. Perú: Estudios y Debates Regionales Andinos.

Bibliografía complementaria

- Cummins, J. (1984). *Bilingüismo y educación especial: temas en evaluación y pedagogía*. Clevedon, EE.UU.: Multilingual Matters.
- Jung, I. y L. E. López (1988). *El caso de Puno: las lenguas en la educación bilingüe*. Lima: GTZ.
- Zúñiga, M. (1993). *Educación bilingüe*. Materiales de apoyo a la formación docente en la educación intercultural bilingüe. La Paz: Unicef.

Módulo 2 Didáctica de segundas lenguas

En este módulo, los estudiantes se apropian de la didáctica para la enseñanza de segundas lenguas con énfasis en el desarrollo del lenguaje y la comunicación oral de acuerdo con el enfoque propuesto por la Reforma Educativa y teniendo en cuenta las competencias a desarrollar en los niños del nivel inicial.

Contenidos sugeridos para el módulo

El enfoque comunicativo

- Fundamentos del enfoque comunicativo en la enseñanza de segundas lenguas.
- Uso de las lenguas en el aula desde el enfoque comunicativo.
- Principios didácticos para la enseñanza de la segunda lengua a nivel oral.
- Fases en la adquisición de una segunda lengua: etapa silenciosa, etapa de producción inicial y etapa de producción más extensa y compleja
- El papel del juego en el aprendizaje de la segunda lengua en el nivel inicial.

Planificación del trabajo en aula para la enseñanza de una segunda lengua (L2)

- Diagnóstico del nivel de manejo de la segunda lengua.
- Formas de diagnóstico e instrumentos.
- Desarrollo de situaciones didácticas, de aprendizaje y proyectos de aula en torno a las funciones comunicativas.
- Uso de estrategias metodológicas diversas en la educación inicial: canciones y recitaciones, dramatizaciones, juegos de roles, situaciones comunicativas cotidianas, juegos de palabras (rimas, adivinanzas, etcétera).

- Uso de materiales para la enseñanza de la segunda lengua: láminas, cuentos, casetes.
- Evaluación de los aprendizajes en la segunda lengua.

Sugerencias de estrategias metodológicas

Clases expositivas combinadas con lecturas guiadas, trabajo en pequeños grupos, observación de clases de enseñanza de L2: observación directa y en videos para analizar, por ejemplo, el manejo metodológico de L2, el grado de bilingüismo de los niños, el uso de la lengua por parte del maestro, etcétera. También se pueden realizar entrevistas a docentes, directores, asesores pedagógicos y padres de familia.

Es necesario favorecer situaciones de enseñanza de una L2 en las aulas del INS. Por ejemplo, a través de entrevistas y conversaciones informales, los estudiantes pueden elaborar un diagnóstico del grado de manejo de la segunda lengua de sus compañeros, organizarlos en grupos y, en función de estos resultados, diseñar las estrategias didácticas pertinentes a cada grupo de alumnos. Así, los alumnos que hablan una lengua originaria pueden enseñar esta lengua a los alumnos monolingües en castellano, mientras estos últimos ayudan a mejorar el castellano a los alumnos bilingües hablantes de una lengua originaria. A partir de esta experiencia, los futuros docentes deben reflexionar y analizar los procesos seguidos y los resultados obtenidos.

Elaboración de secuencias didácticas (proyectos de aula y/o unidades de aprendizaje) sobre la base de los materiales para la enseñanza de segundas lenguas, que pueden ser trabajadas tanto con sus compañeros de estudio como con niños del nivel inicial con modalidad bilingüe. Es importante que estas planificaciones sean pertinentes para el desarrollo de las competencias para el aprendizaje de una segunda lengua, planteadas para el nivel inicial.

Realización de investigaciones acerca de: procesos de aprendizaje de la segunda lengua (el castellano o las lenguas originarias como segunda lengua), los diversos grados de manejo de la segunda lengua en las aulas por docentes y estudiantes, etcétera.

Bibliografía básica

- Goodman y Goodman (1993). "Vygotsky desde la perspectiva del lenguaje total (whole-language)". Moll, Comp. *Vygotsky y la educación*. Buenos Aires: Aique.
- Larsen, D. y M. Long (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- Lomas y Osoro, Comps. (1994). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona, España: Paidós.
- López, L.E. (1993). *Lengua*. La Paz: Unicef.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes - MECyD (1997). *Guía didáctica de segundas lenguas*. La Paz. MECyD (1998). *Guía para el trabajo con láminas de L2*. La Paz.
- MECyD (2000). *Guía didáctica integrada para el nivel inicial*. En elaboración.
- MECyD (2001). *Diseño curricular para el segundo ciclo del nivel inicial*. La Paz. Versión preliminar.

MECyD (2001). *Documentos de trabajo: segundo ciclo del nivel inicial*. La Paz.

Richards y Lockhart (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. España: Cambridge University Press. Traducción del original de 1994.

Bibliografía complementaria

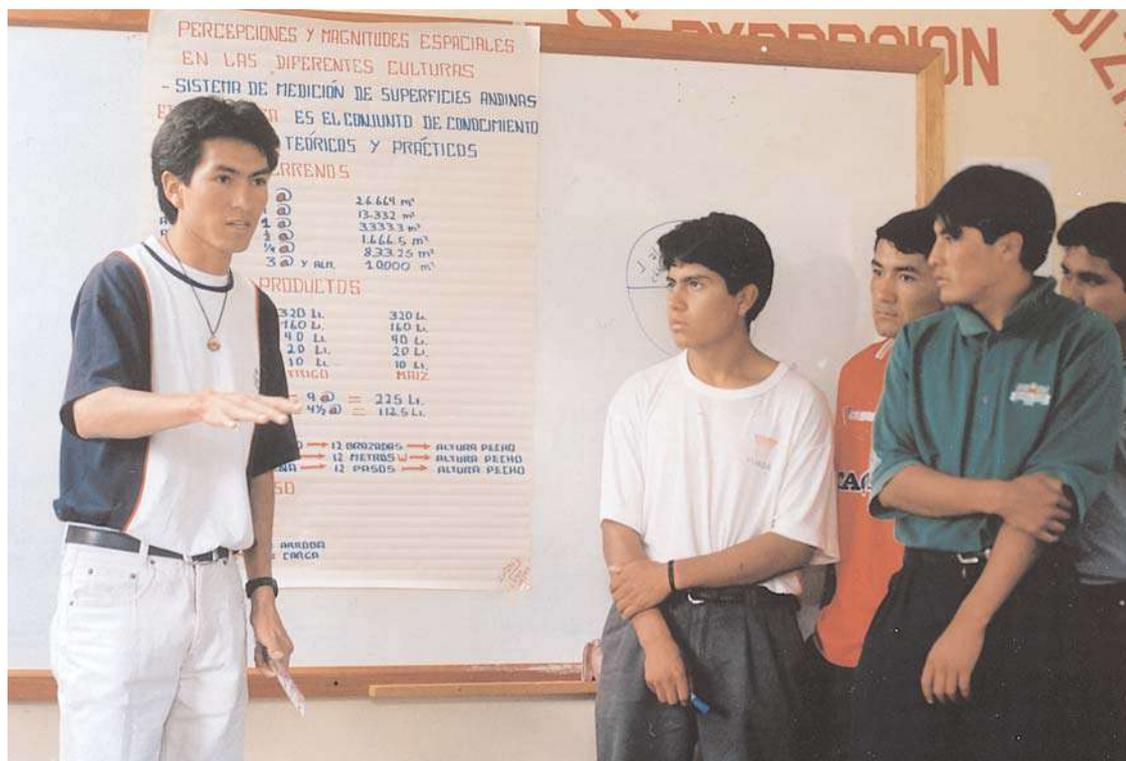
Crawford, A. y H. Cárdenas (1996). "Métodos comunicativos para la adquisición de una segunda lengua". Universidad estatal de California. Documento de trabajo.

Área: Matemática

La enseñanza de la matemática debe proponerse a partir de la resolución de problemas. Es fundamental poner en primer plano la resolución de problemas para preservar el sentido del conocimiento matemático, así como para brindar a los futuros docentes oportunidades de producir, de confrontar y poner a prueba estrategias y conceptualizaciones, de argumentar e intentar validar sus propios puntos de vista, de anticipar resultados de experiencias aún no realizadas, de cuestionar sus propias ideas y de reflexionar a partir de sus propios errores en lugar de limitarse a reproducir contenidos preelaborados.

La resolución de problemas constituye un proceso mediante el cual los estudiantes utilizan sus conocimientos para enfrentar y resolver los desafíos de una situación problematizadora. La habilidad de resolver problemas depende de cómo se enfrentan a un conjunto de datos y de la capacidad de analizar y comprender esa información para seleccionar las estrategias pertinentes para su resolución y la posterior comunicación de los resultados.

Para apoyar el desarrollo del pensamiento matemático en los niños, los futuros docentes tienen que estar en condiciones, por un lado, de desarrollar sus propios aprendizajes matemáticos, profundizando los conocimientos ya adquiridos y, por otro, desarrollar las competencias necesarias para desempeñarse efectivamente como educadores capaces de generar situaciones de aprendizaje que provoquen desafíos reales para los niños del nivel inicial.



INS Manuel A. Villarroel • Paracaya, Cochabamba

En consecuencia, se deben desechar aquellas ideas de que, por tratarse de docentes que enseñarán a niños del nivel inicial, su formación debe ser elemental. La formación en educación matemática de los futuros maestros debe permitirles experimentar un aprendizaje (o reaprendizaje) de la matemática, es decir, que sus competencias correspondan a un nivel superior de dominio a partir de los conocimientos que ya han adquirido.

Desde esta perspectiva es importante que los estudiantes exploren, investiguen, resuelvan problemas, generalicen, encuentren regularidades, etcétera. También es necesario que aprendan a desarrollar procesos ordenados, es decir, que sistematicen sus procedimientos de resolución, las dificultades que encuentran, que rescaten principios generales sobre los procesos de aprendizaje, los errores más comunes, etcétera, y que formulen conclusiones que den cuenta de ellos.

Los futuros docentes tienen que considerar que los niños en sus primeros años de vida adquieren nociones matemáticas en sus experiencias y en las relaciones que establecen con la familia, la comunidad, los juegos, la calle, la información, etcétera, cuando cuantifican sus compras, sus juguetes, identifican la numeración de las casas, del transporte y del calendario, y también cuando identifican lugares y objetos, describen y comunican trayectos, etcétera.

Estos conocimientos constituyen la base para que los niños, con la ayuda del maestro u otras personas mediadoras, amplíen sus experiencias matemáticas e inicien el descubrimiento de las regularidades y relaciones existentes en el sistema de numeración decimal, en la medición y en la ubicación en el espacio. En el nivel de educación inicial es recomendable introducir procesos de sistematización de dichos conocimientos que permitan posteriormente interpretarlos, comunicarlos, usarlos y argumentarlos en la resolución de distintos tipos de problemas, adoptando estrategias diversas e innovadoras.

Principales propósitos formativos del área

- Promover en los futuros maestros el conocimiento de la propuesta curricular del área para el nivel inicial, la apropiación del enfoque, la identificación y el estudio de los componentes de área y la apropiación de su didáctica, para que sean capaces de diseñar y poner en marcha procesos de enseñanza, tomando en cuenta los aprendizajes previos de los niños y las prácticas culturales relacionadas con la matemática.
- Ampliar y profundizar los conocimientos de los futuros maestros, referidos a la matemática, con la finalidad de que cuenten con los recursos y conocimientos necesarios que les permitan facilitar y promover la construcción de conocimientos matemáticos en los niños.
- Desarrollar en los futuros maestros la autonomía necesaria para tomar decisiones pedagógicas en el aula, poniendo en juego conocimientos teóricos y prácticos y utilizando materiales pertinentes para el logro de las competencias de aprendizaje de los niños.

Propuesta de selección y organización de contenidos, estrategias metodológicas y bibliografía

Módulo 1 Número y operaciones

Contenidos sugeridos para el módulo

Matemática, cultura y sociedad

- Grandes hitos en la historia de la matemática.
- Visión crítica de las grandes corrientes (la matemática tradicional, la matemática moderna, el movimiento de la matemática actual, etcétera).
- Etnomatemática: la pluralidad de la generación de conocimientos y prácticas matemáticas.
- Perspectiva histórica de la etnomatemática en culturas originarias.
- Relación entre cultura y conocimiento matemático.
- Enfoques actuales y anteriores en la enseñanza de la matemática. Investigaciones sobre la construcción del sistema de numeración.
- Análisis crítico.

Números naturales

- Evolución histórica de la numeración oral y escrita (tipos de grafías numéricas). - Concepto de número natural.
- Construcción del sistema de numeración decimal.
- Operaciones con números naturales, algoritmos, propiedades.
- Situaciones-problema en diferentes contextos.
- Comparación del sistema de numeración decimal con otros sistemas (maya, romano, binario, quinario).
- Teorema fundamental de la aritmética.
- Divisibilidad. Resolución de problemas.

Fracciones y decimales

- Significado de la fracción.
- La fracción como relación parte-todo, reparto, medida y operador.
- Equivalencia entre fracciones.
- Orden.
- Operaciones con fracciones.
- Equivalencia entre números decimales y fracciones decimales.
- Valor de posición en los números decimales.
- Operaciones con números decimales.
- Cálculos exactos y aproximados, estrategias de aproximación.

Proporcionalidad directa e inversa

- Razones y proporciones.
- Repartos proporcionales.
- Tablas de proporcionalidad directa e inversa.
- Representaciones gráficas.
- Magnitudes directa e inversamente proporcionales.
- Resolución de problemas en diferentes contextos (datos estadísticos, noticias de periódicos, etcétera).

Tratamiento de la información

- Recolección de datos, clasificación y tratamiento.
- Representación de datos: tablas, pictogramas, diagramas y gráficos en coordenadas.
- Frecuencia.
- Medidas centrales y de dispersión: mediana, media, moda, desviación estándar.
- Análisis crítico de la información estadística.
- Abusos en el uso de la estadística para distorsionar la información.

Estrategias didácticas y diseño de actividades para abordar la enseñanza del número y las operaciones en el nivel inicial

Descubrimiento del número en situaciones cotidianas

- Presencia del número en diferentes tipos de textos (calendarios, precios, listas, páginas, etcétera).
- Distintos usos del número: como identificador en direcciones, documentos, canales de TV, numeración de las líneas de transporte colectivo, etcétera; como ordenador (ordinalidad), lugar en la lista del curso, lugar en la fila, etcétera; como cuantificador: en las cantidades de objetos (juguetes), personas (amigos, compañeros, familiares) y en la medida: talla, peso, etcétera.

Conteo, desconteo y sobreconteo

- El número como memoria de la cantidad o de la posición y como recurso para comparar cantidades.
- Estrategias para realizar el conteo.
- Comparación de cantidades.

La notación matemática y su relación con el lenguaje oral

- Registro de cantidades y operaciones (representaciones no convencionales y convencionales).
- Registro y comunicación escrita de datos e información numérica individuales y en grupos.

- Registro de información estadística basada en distribución de frecuencias: diagrama de barras y tortas; por ejemplo, oficios de los papás de los niños, número de niños que tienen dos hermanos, tres, cuatro, etcétera, o asistencia de los niños.

Estrategias de cálculo

- Estimación, uso de cuantificadores, conteo de objetos del entorno que establezcan el cardinal o la posición de un objeto en una serie, descomposición de un determinado número de objetos y conteo de los mismos.
- Agregar, quitar, repartir y repetir elementos de una colección.
- Anticipación de resultados.
- Confrontación de resultados con los pares, autocorrección.

Sugerencias de estrategias metodológicas

Clases expositivas y de revisión bibliográfica que permitan comprender la epistemología del conocimiento matemático de los números naturales y de las fracciones a través de lecturas individuales y grupales de textos históricos y artículos actuales sobre didáctica que generen discusiones y debates.

Propiciar en los futuros docentes el desarrollo de estrategias que tomen en cuenta la diversidad de conocimientos previos y experiencias de los alumnos, propicien la curiosidad, desarrollen la autonomía, fomenten el rigor intelectual y generen las condiciones necesarias para la enseñanza de la matemática.

Situar la matemática como conocimiento social ligado estrechamente a la cultura y a la historia, a través de investigaciones realizadas en la comunidad sobre los aportes de las culturas locales a los procedimientos y a las resoluciones de problemas matemáticos.

Indagar sobre la evolución histórica de la numeración oral y escrita a través de la lectura y análisis de textos de la historia de la matemática sobre otros sistemas de numeración, análisis de sus ventajas y desventajas, su aplicación y la comparación con el sistema de numeración decimal.

Presentar actividades que permitan establecer relaciones entre los diferentes tipos de grafías numéricas e instrumentos de cálculo con el desarrollo de los algoritmos. Por ejemplo, relacionar la grafía romana con la utilización del ábaco. Analizar e interpretar grafías no convencionales elaboradas por los niños en su aproximación hacia el conocimiento matemático y las representaciones convencionales.

Propiciar la observación de clases (directa o en videos) en las que se trabaje el uso de la numeración oral, escrita y sus propiedades (conteo, orden, valor de posición) y de la fracción, sus propiedades y operaciones desde una perspectiva actual y tradicional que

permitan la realización de debates para analizar, comparar, reflexionar y obtener conclusiones respecto a las formas de trabajar el área con niños del nivel inicial.

Propiciar el desarrollo de situaciones-problema de razones y proporcionalidad numérica que integren conceptos matemáticos (porcentajes, escalas, razones entre medidas, gráficos estadísticos) contextualizadas en situaciones matemáticas y de otras disciplinas. Plantear situaciones que promuevan el desarrollo de la habilidad de plantear y descubrir situaciones matemáticas a problemas que así lo requieran, utilizando variedad de estrategias, argumentando y fundamentando tanto los resultados como los procedimientos.

Fomentar el trabajo en grupo para el análisis de las problemáticas relacionadas con las condiciones de vida de la comunidad (agua potable, alcantarillado, vivienda propia, servicios de salud, etcétera) utilizando la recolección, organización y representación de datos para hacer modificaciones y haciendo que los niños los utilicen en situaciones cotidianas de su entorno.

Propiciar en los futuros docentes momentos de análisis, contrastación de procedimientos, resultados, argumentación y discusión de procesos de resolución de problemas y sus explicaciones.

Contribuir a la formación de hábitos de trabajo y de responsabilidad exigiendo a los futuros docentes la realización de sus trabajos con rigor, precisión y claridad.

Bibliografía básica

- Boyer, C. B. (1992). *Historia de la matemática*. Madrid: Alianza.
- Corvalán, F. (1995). *La matemática aplicada a la vida cotidiana*. Barcelona, España: Graó.
- Dickson, L. y otros (1991). *El aprendizaje de las matemáticas*. Barcelona, España: Labor.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes - MECyD (1997). *Trabajando lenguaje y matemática en el nivel inicial*. La Paz.
- MECyD (2000). *Guía didáctica integrada para el nivel inicial*. En elaboración.
- MECyD (2001). *Documentos de trabajo: segundo ciclo del nivel inicial*. La Paz.
- MECyD (2001). *Diseño curricular para el segundo ciclo del nivel inicial*. La Paz. Versión preliminar.
- National Council of Teachers of Mathematics (1991). *Standares Curriculares y de Evaluación para la Educación matemática*. Thales, EE.UU.: Saem.
- Parra, C. e I. Saiz, Comps. (1994). *Didáctica de las matemáticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Varios autores (1988). "Educación matemática". Serie: La educación en los primeros años. Revista *Novedades Educativas*. Buenos Aires.

Bibliografía complementaria

- Briales, F. J. y M. Jimenez (1998). *Matemática viva*. Madrid: Alhambra.
- Fiol, M. L. y J. M. Fortuny (1990). *Proporcionalidad directa: la forma y el número*. Madrid: Síntesis.
- Gómez, B. (1988). *Numeración y cálculo*. Madrid: Síntesis.

- Linares, S. y M.B. Sánchez (1988). *Fracciones*. Madrid: Síntesis.
- Lizraburo A. y G. Zapata, Comps. (2000). *La matemática en la sociedad indígena*. Madrid: Morata.
- Moreno, M. (1989). *La pedagogía operatoria*. Barcelona, España: Laia.
- Puy Pérez, E. del (1994). *La solución de problemas en matemáticas*. Madrid: Santillana.

Módulo 2 Espacialidad y geometría

Contenidos sugeridos para el módulo

Relaciones espaciales

- Percepciones y magnitudes espaciales en las diferentes culturas. Sistemas de medición de superficies andinas: la producción agrícola de un área como medida de superficie (la fanega), las magnitudes relativas (el tupo).
- Nociones geométricas en el plano y en el espacio: Relaciones espaciales y topológicas.

Magnitudes

- Medidas de uso tradicional y universal, sistema internacional de medida (longitud, capacidad, peso, volumen, tiempo, temperatura, área), conversiones de unidades de medida (múltiplos y submúltiplos).
- Sistema monetario.
- Medición.
- Estimación.
- Aproximación y exactitud.
- Error de medición.
- Instrumentos de medición.
- Precisión.

Figuras y cuerpos geométricos

- Propiedades y relaciones de las figuras y los cuerpos geométricos.
- Ángulos y rectas.
- Triángulos: segmentos notables. Teorema de Pitágoras.
- Cuadriláteros.
- Polígonos regulares e irregulares: perímetro y área.
- Movimientos en el plano.
- Plano cartesiano: lectura de mapas y planos.
- Composición de triángulos y cuadriláteros para formar poliedros de caras triangulares y cuadriláteras.
- Poliedros regulares.
- Volúmenes de cuerpos geométricos regulares.
- La circunferencia y el círculo: elementos y posiciones relativas.
- Figuras tridimensionales derivadas del círculo.
- Relaciones entre los poliedros y los cuerpos redondos.

- Nociones de congruencia y semejanza.
- Proporcionalidad de segmentos.
- Teorema de Thales.
- Nociones de proyección y perspectiva.

Estrategias didácticas y diseño de actividades para abordar la enseñanza de la espacialidad y geometría en el nivel inicial

Orientación y localización en el espacio

- Desplazamientos personales y de objetos: buscar y encontrar objetos, observar objetos desde diferentes perspectivas y distancias, describir oralmente trayectos (instrucciones para encontrar cosas).
- Exploración de diferentes formas de representación del espacio en planos, maquetas, moldes, fotografías, etcétera.
- Exploración del uso de la regla y la escuadra en el trazado libre de líneas.
- Aproximación a la construcción del sistema de coordenadas con cuadros de doble entrada.
- Anticipación de resultados, de las situaciones propuestas entre pares.

Observación, comparación y descripción de objetos

- Iniciación al estudio de la geometría considerando los elementos del entorno y el espacio concreto, donde las relaciones espaciales sean observables y ayuden a dar sentido al espacio donde viven.
- Descripción y reproducción de formas y objetos.

Descubrimiento de semejanzas y diferencias entre objetos

- Composición y descomposición de objetos con o sin modelo (rompecabezas).
- Diferenciación de propiedades en las figuras (abiertas, cerradas, curvilíneas y rectilíneas etcétera).
- Representación gráfica de figuras y formas.
- Exploración de movimiento y/o transformación de figuras, anticipación del resultado a través del dibujo.

La medida, una práctica social

- Comparaciones usando diferentes estrategias y objetos de uso no convencional e inicio del uso de medidas convencionales para medir magnitudes relativas al tamaño, longitud, peso, capacidad, tiempo (pasos, lápices, partes del cuerpo, diversos recipientes, etcétera).
- Exploración de diversas maneras de medir (estimación global, comparación directa o indirecta).
- Estimación de magnitudes "a ojo".

- Reflexión sobre la pertinencia en la elección de una unidad de medida.
- Registros no convencionales y convencionales de la medición.
- Comunicación oral y escrita de los registros.

Estrategias de evaluación para el aprendizaje de los niños

- Observación y registro de respuestas de los niños a partir de actividades propuestas (logros o dificultades).
- Aspectos a considerar en la evaluación de los niños.
- Análisis de las producciones, el vocabulario, la argumentación de respuestas, la anticipación de resultados, el uso de formas convencionales para representar cantidades y de las representaciones de la figuras geométricas, variedad de respuestas ante el mismo problema y modificaciones de un mismo problema.

Sugerencias de estrategias metodológicas

Presentación de los contenidos geométricos en situaciones problemáticas situándolos en contextos de vida cotidiana y en contextos matemáticos. A partir de esta presentación se deben generar momentos de análisis y discusión de manera que se establezca el nexo entre el proceso de resolución de problemas y los argumentos en los cuales dichos procesos se respaldan.

Propiciar en los futuros docentes el desarrollo de estrategias que respondan a la diversidad de conocimientos previos y de experiencias de los niños, que promuevan la curiosidad, desarrollen la autonomía, fomenten el rigor intelectual y generen las condiciones necesarias para la enseñanza de la matemática.

Realizar sesiones de clases con diferentes características: expositivas, participativas, focalizadas y abiertas. Sesiones de consulta bibliográfica de textos y artículos actuales sobre didáctica de la geometría a través de lecturas individuales y grupales que generen discusiones, debates y conclusiones.

Propiciar situaciones problemáticas que requieran del uso de instrumentos geométricos para la representación de figuras y cuerpos en dos y tres dimensiones y para el análisis de sus propiedades.

Propiciar la interpretación geométrica de las representaciones abstractas haciendo uso de la visualización, el dibujo y la comparación de figuras en diversas posiciones y de las comunicaciones orales.

Fomentar actividades que permitan explorar las figuras geométricas conocidas y proponer nuevas formas de clasificación por familias de acuerdo a las características comunes que incentiven el análisis y el descubrimiento de sus propiedades y relaciones. Favorecer la exploración y la búsqueda de información de las medidas propias de las di-

ferentes culturas experimentando su uso en situaciones concretas y el análisis de la pertinencia del uso de estas medidas. Presentar situaciones problemáticas en las que se establezcan relaciones entre las unidades de medida, de peso, capacidad y de volumen y discutir la necesidad o no del uso de las medidas oficiales.

Presentar situaciones de análisis sobre el uso del cuadrado como unidad de área y del cubo como unidad de volumen y la construcción de los mismos (metro cuadrado, decímetro cúbico, metro cúbico).

Los futuros docentes deben realizar sus trabajos con rigor, precisión y claridad. De esta manera se contribuye a la formación de hábitos de trabajo y de responsabilidad.

Bibliografía básica

- Alcina, C. y otros (1987). *Invitación a la didáctica de la geometría*. Madrid: Síntesis.
- Alcina, C. y otros (1988). *Materiales para construir la geometría*. Madrid: Síntesis.
- Bressan, A.M. y otros (2000). *Razones para enseñar geometría en la educación básica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Dikson, L. y otros (1991). *El aprendizaje de las matemáticas*. Barcelona, España: Labor.
- García, J. y C. Beltrán (1988). *Geometría y experiencias*. Madrid: Alhambra.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes - MECyD (2001). *Diseño curricular para el segundo ciclo del nivel inicial*. La Paz. Versión preliminar.
- MECyD (1997). *Trabajando Lenguaje y Matemática en el nivel inicial*. La Paz
- National Council of Teachers of Mathematics (1991). *Standares curriculares y de evaluación para la educación matemática*. Thales, EE.UU.: Saem.

Bibliografía complementaria

- Clemens, O. y otros (1999). *Geometría con aplicaciones*. EE.UU.: Addison Wesley Iberoamericana.

Área: Ciencias de la vida

La propuesta de Ciencias de la vida marca una ruptura con las formas de enseñanza de la ciencia que hasta hoy, en general, han tenido vigencia en la escuela boliviana y, por lo tanto, exige también cambios profundos en la formación docente, pues demanda que se trabaje en varios aspectos que son novedosos, entre los cuales cabe destacar:

- La integración de las ciencias sociales y naturales.
- La atención a la diversidad del conocimiento reconociendo su variedad (etnociencia).
- La atención a las formas en que los niños se apropian y construyen el conocimiento del mundo social y natural.
- La consideración de los problemas relacionados con los valores, como una forma de comprender críticamente el mundo social.
- El desarrollo del pensamiento crítico.

La formación docente busca que el maestro tenga un conocimiento general de las disciplinas correspondientes a las ciencias naturales y sociales y que comprenda la relación entre los fenómenos estudiados por ellas. Al mismo tiempo debe desarrollar estrategias pedagógicas apropiadas para despertar en los niños del nivel inicial el interés por explorar y descubrir el mundo, proporcionándoles herramientas para la observación e interpretación de las experiencias de su vida cotidiana.



Trabajo comunitario en el entorno del INS Angel Mendoza • Oruro

Para ello, es importante que los futuros docentes conozcan en profundidad las competencias que deben desarrollar los niños en el nivel inicial, particularmente en el área de ciencias de la vida y tengan un adecuado dominio de su didáctica.

Principales propósitos del área

- Promover el análisis de la propuesta curricular y enfoque del área de Ciencias de la vida para su aplicación en la práctica pedagógica con niños de 0 a 6 años.
- Desarrollar las competencias necesarias para elaborar y usar materiales diversos que apoyan el trabajo didáctico del área en el nivel inicial.
- Dotar a los futuros docentes de una estructura conceptual básica de conocimientos científicos aportados por las ciencias sociales y naturales.
- Comprender algunas características básicas del conocimiento científico, su desarrollo histórico y las interrelaciones entre ciencia y sociedad y entre ética y ciencia.
- Analizar las diferencias y relaciones que existen entre la ciencia de los científicos y la ciencia escolar y promover la reflexión sobre la importancia de las representaciones de los niños en la construcción de nociones sobre el mundo natural y social.
- Desarrollar estrategias para integrar conocimientos disciplinares en el tratamiento de los temas centrales en la enseñanza en el nivel inicial.
- Diferenciar los enfoques en la enseñanza de las ciencias, analizando cuáles predominan en las escuelas bolivianas, para profundizar en el conocimiento y aplicación de los fundamentos y la didáctica de los nuevos enfoques en el marco de la Reforma Educativa boliviana.

Propuesta de selección y organización de contenidos, estrategias metodológicas y bibliografía

Módulo 1 La enseñanza de las ciencias en el nivel inicial

Este módulo está orientado a introducir al futuro docente en la problemática actual sobre la enseñanza de las ciencias, proporcionar elementos sobre la construcción del conocimiento científico y profundizar en el conocimiento del área de Ciencias de la vida a través de una explicación sobre su objeto de estudio, enfoque, propósitos y las disciplinas que la conforman. La comprensión del enfoque didáctico del área permite al futuro docente establecer y desarrollar criterios para seleccionar contenidos de las ciencias a ser abordadas en el nivel inicial. Asimismo, posibilita la planificación de actividades de enseñanza y evaluación que involucren el desarrollo de estrategias didácticas adecuadas y la producción de materiales didácticos.

Contenidos sugeridos para el módulo

Características epistemológicas de las ciencias sociales y naturales

- El debate entre empirismo y racionalismo.

- El positivismo en el siglo XX.
- El análisis histórico de la ciencia y su influencia sobre la epistemología: Kuhn, Feysabend, Lakatos.
- La unidad y diversidad metodológica entre las ciencias naturales y sociales.
- Relaciones entre ciencia y sociedad: la sociología de la ciencia.
- Aspectos institucionales de la investigación científica.
- El “poder” de la ciencia en la sociedad actual.
- Presencia de la ciencia en la educación.
- Reflexión sobre el saber de las culturas originarias y sus aportes al conocimiento científico.

Problemática actual de la enseñanza de las ciencias

Importancia de las ciencias en la formación de los niños

- Argumentos a favor de la educación científica en el nivel inicial.
- Papel de las competencias científicas en el desarrollo del niño.
- La construcción de las representaciones del mundo natural y social en el niño.
- Dificultades de los niños en el aprendizaje de las ciencias.

Ciencia escolar, ciencia de los científicos y construcción infantil del mundo

- Diferencias y semejanzas entre ciencia escolar y ciencia de los científicos.
- La enseñanza del conocimiento científico en la escuela a partir de las representaciones del mundo social y natural de los niños.

Enseñanza de la ciencia y diversidad de cosmovisiones culturales

- La relación entre la ciencia y las cosmovisiones culturales como complementación: asimilación y jerarquización del conocimiento étnico por la ciencia occidental y del conocimiento occidental dentro de prácticas culturales.
- La relación entre la ciencia y las cosmovisiones culturales como conflicto: diversidad de explicaciones, incompatibilidad entre las mismas.
- Formas de transmisión y conservación del conocimiento: papel de la comunidad como depositaria y transmisora de saberes culturales.
- La relación entre el conocimiento social y la formación ética.

El área de Ciencias de la vida en el currículo del nivel inicial

- Las ciencias naturales y sociales y sus disciplinas. Objetos de estudio de cada disciplina. Puntos de contacto y diferencias. Formas de integración disciplinar dentro del área.
- Ciencias de la vida como una construcción didáctica para el estudio de la naturaleza y la sociedad, en la propuesta curricular de la Reforma Educativa.
- Ciencias de la vida en el nivel inicial: enfoque, propósitos, componentes y competencias.

- Criterios de selección y organización de contenidos: referentes disciplinares de las ciencias sociales y naturales, contextos cercanos y lejanos, conocimientos previos, características del pensamiento social y natural de los niños, necesidades de aprendizaje, saberes y prácticas culturales.
- Estrategias didácticas a partir del planteamiento de problemas.
- Procedimientos del área Ciencias de la vida en el nivel inicial: en la apropiación de información, en la producción de conocimiento y en la comunicación
- Formas de integración con otras áreas curriculares y temas transversales.
- Orientaciones para la evaluación del área.
- Adecuaciones curriculares para trabajar el área con niños con necesidades educativas especiales.

Sugerencias de estrategias metodológicas

Gran parte de los temas que se abordan en este módulo, como los debates sobre la epistemología de las ciencias, la caracterización y diferenciación entre la ciencia escolar y la ciencia de los científicos, el proceso de desarrollo del conocimiento científico y otros, son temas de análisis conceptual, por lo que se recomienda una metodología basada en revisión bibliográfica, sesiones de análisis y clarificación de ideas centrales de los textos leídos, discusión de interpretaciones o tesis controvertidas. Cuando sea necesario, el catedrático debe exponer los conceptos imprescindibles para facilitar la comprensión del material bibliográfico. Es importante que cuando se realicen debates se fomente que los estudiantes argumenten sus ideas, relacionándolas y fundamentándolas en el material analizado.

Los aspectos referidos al abordaje del área para su enseñanza en el nivel inicial pueden ser trabajados en talleres de discusión y contrastados con visitas a escuelas donde se observe cómo los docentes enseñan los contenidos de esta área, para proponer formas alternativas de trabajo y actividades concretas que los alumnos consideren que mejorarían las prácticas observadas. Las propuestas que hagan los alumnos deben tomar en cuenta las necesidades de aprendizaje de los niños, sus características y los enfoques innovadores que hayan estudiado.

En Bolivia hay un vacío en la investigación empírica sobre las ideas “científicas” de los niños, por lo que sería importante que los futuros docentes hagan pequeñas investigaciones sobre las ideas que tienen los niños sobre los fenómenos naturales y sociales, sus formas de indagación y cómo representan lo que saben. Para ello, es necesario el trabajo de campo y sistematizar los resultados recurriendo a bibliografía pertinente, particularmente sobre estudios similares realizados en otros países.

Durante el trabajo del módulo el catedrático debe propiciar un análisis crítico sobre los diversos modelos de enseñanza de ciencias naturales y ciencias sociales en el nivel inicial, relacionado con los logros y dificultades en los procesos de aprendizaje de los niños.

Bibliografía básica

- Aisenberg, B. y S. Alderoqui, Comps. (1997). *Didáctica de las ciencias sociales: aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Arca, M., P. Guidoni y P. Mazzoli (1990). *Enseñar ciencia: cómo empezar; reflexiones para una educación científica de base*. Barcelona, España: Paidós.
- Benlloch, M. (1992). *Ciencias en el parvulario: una propuesta psicopedagógica para el ámbito de la experimentación*. Barcelona, España: Paidós.
- Bolesso, M.R. y M. Manassero (1999). *Las ciencias sociales en el nivel inicial, ¿utopía o realidad?: un mundo real para los ciudadanos del futuro*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- “Ciencias naturales: una aproximación al conocimiento del entorno natural” (1999). *Revista Novedades educativas*. Serie La educación en los 0 a 5 primeros años. Buenos Aires.
- “Ciencias sociales: una aproximación al conocimiento del entorno social”. (1999). *Revista Novedades educativas*. Serie La educación en los 0 a 5 primeros años. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes - MECyD (1999). *Guía didáctica de Ciencias de la vida; Tecnología y conocimiento práctico para el primer ciclo*. La Paz.
- MECyD (2000). *Guía didáctica integrada para el nivel inicial*. En elaboración.
- MECyD (2001). *Diseño curricular para el segundo ciclo del nivel inicial*. La Paz. Versión preliminar.
- MECyD (2001). *Documentos de trabajo: segundo ciclo del nivel inicial*. La Paz.
- MECyD. *Revistas Jeroata*, 6, 7, 8, 9. La Paz.
- Weissmann, H. Comp. (1997). *Didáctica de las ciencias naturales: aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.

Bibliografía complementaria

- Barnes, B., T.S. Kuhn, R. K. Merton y otros (1980). *Estudios sobre sociología de la ciencia*. Madrid: Alianza.
- Bunge, M. (1983). *La investigación científica: su estrategia y su filosofía*. Barcelona, España: Ariel.
- Bruner, J. y H. Haste, Comps. (1990). *La elaboración del sentido: la construcción del mundo por el niño*. Barcelona, España: Paidós.
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar: temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Chalmers, A. (1984). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Madrid: Siglo XXI.
- Driver, R. y otros (1992). *Ideas científicas en la infancia y en la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Harlen, W. (1994). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*. Madrid: Morata.
- Nieda, J. y B. Macedo (1997). *Un currículo científico para estudiantes de 11 a 14 años*. Santiago de Chile: Unesco.
- Papp, D. (1996). *Historia de las ciencias: desde la antigüedad hasta nuestros días*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Pluckrose, H. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid: Morata.
- Splitter, L.J. y A.M. Sharp (1996). *La otra educación: filosofía para niños y la comunidad de indagación*. Buenos Aires: Manantial.
- Turiel, E. (1984). *El desarrollo del conocimiento social: moralidad y convención*. Madrid: Debate.
- Turiel, E., I. Enesco y J. Linaza, Comps. (1989). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza.
- Ziman, J. (1981). *La credibilidad de la ciencia*. Madrid: Alianza.

Módulo 2 Explorando el mundo natural y social en el nivel inicial

En este módulo se analizan los ejes temáticos del área, los cuales articulan conceptos y temas de diferentes disciplinas, que posibilitan un primer acercamiento de los niños al

conocimiento científico. Cada eje temático considera dos aspectos: uno referido al bagaje de conocimientos científicos que debe poseer el futuro docente como parte de su formación y como base teórica de su práctica profesional y otro referido a la construcción de conceptos, por parte de los niños, relacionados con el eje y con propuestas didácticas que los futuros maestros deben desarrollar. Finalmente se estudian algunas orientaciones metodológicas necesarias para trabajar en el nivel inicial cuando se aborde cualquier eje temático.

Contenidos sugeridos para el módulo

Sociedades y espacios geográficos

- Relaciones entre sociedad y espacio, entre personas y espacios físicos, poblaciones y territorios, considerando tres enfoques fundamentales: el ambiental o ecológico, el espacial o de localización y el de dinámica regional.
- Análisis en diferentes grupos culturales: concepciones particulares de espacio, territorio, propiedad y grupos sociales.
- Construcción de las nociones espaciales por los niños y cómo desarrollarlas a partir de la enseñanza: caracterización de diferentes espacios (urbano, rural), representaciones del entorno espacial mediante construcciones en plastilina y otros materiales, criterios de ubicación y localización a través de croquis, maquetas, mapas sencillos hechos por o con los niños.

Sociedades y culturas a través del tiempo

- Análisis de los procesos históricos que se desarrollaron en grandes periodos cronológicos a partir de diferentes corrientes historiográficas.
- Análisis de algunos procesos de transformación socioeconómica locales, nacionales y mundiales.
- Comprensión de la diversidad de prácticas y visiones que se encuentra en las sociedades del mundo y entre las diferentes culturas del país.
- Construcción de las nociones temporales por los niños.
- Recursos didácticos para diferenciar el tiempo vivencial y tiempo convencional.
- Construir referentes de tiempo, líneas de tiempo (antes-después, ayer-hoy-mañana, etcétera) y determinar relaciones temporales básicas (por ejemplo el trabajo con la edad propia y de otros).
- Identificar momentos relacionados con las rutinas diarias, nociones temporales convencionales: hora, día-semana, día-noche, etcétera.

Sociedad y actividades humanas

- Análisis de la organización social y dinámica de las relaciones entre las personas y entre éstas y las instituciones.
- Análisis de estudios sobre grupos sociales diversos y cómo estos se organizan: familia, sociedades u organizaciones comunitarias, clubes, etcétera.

- Formas de organización en diferentes grupos culturales.
- Nociones sociomorales relacionadas con la socialización del niño en distintos ámbitos de convivencia.
- Pautas de crianza y socialización en diferentes grupos culturales.
- Estrategias para analizar y comparar con los niños las actividades que ellos realizan, las formas de relación que establecen con los otros y las responsabilidades que asumen en diferentes ámbitos.
- El juego de roles, la dramatización, los títeres y otras simulaciones como estrategias para estimular las exploraciones que hacen los niños sobre el mundo social.

Fenómenos del mundo físico

- Conocimientos básicos sobre fenómenos físicos y químicos: movimiento de los cuerpos, fuerzas, máquinas simples, fenómenos lumínicos (luz-sombra) y acústicos.
- Nociones básicas sobre materia (estados de agregación, cambios de estado), y energía (tipos de energía, transformación de la energía).
- Ideas de los niños acerca de los fenómenos físicos y químicos.
- Recursos didácticos para la exploración de fenómenos físicos y químicos por los niños: la observación y la experimentación con instrumentos sencillos y recursos del medio.
- Simulación de los experimentos.

Seres vivos

- Nociones fundamentales sobre estructura y funciones de los seres vivos.
- Aproximación a la diversidad biológica.
- Criterios culturales y taxonómicos de clasificación de especies animales y vegetales.
- Relaciones entre seres vivos y medio físico: ecosistema, elementos bióticos y abióticos, cadenas tróficas y requerimientos de agua, luz y nutrientes de plantas y animales.
- Importancia de los seres vivos para el ser humano.
- Nociones infantiles sobre lo vivo y lo no vivo.
- Formas de representación de los seres vivos elaboradas por los niños a través de esquemas, maquetas, dibujos, textos sencillos, etcétera.
- Recursos didácticos para la observación, descripción, comparación y clasificación.

El ser humano

- Conocimientos básicos sobre el ser humano desde una perspectiva sistémica: el organismo como un complejo sistema y como integrante de un sistema mayor, el ambiente.
- Conocimientos sobre anatomía y fisiología del cuerpo humano.
- Crecimiento y desarrollo de la persona.
- Conocimientos sobre salud y riesgos infantiles.
- Descripciones que hace el niño de su cuerpo, comparación y relación con otras personas y otros seres vivos.

- Recursos didácticos para la representación del cuerpo humano, el relacionamiento entre algunos órganos y sus funciones, la explicación de los valores nutritivos de algunos alimentos: láminas, juegos, dramatización, etcétera.
- Prácticas de higiene en actividades cotidianas y cuidado de la salud.

La Tierra y el universo

- Nociones básicas sobre astronomía: estrellas, constelaciones, el sistema solar, asteroides, cometas.
- Estructura de la Tierra, historia evolutiva de la Tierra.
- Grandes espacios continentales, océanos, mares.
- Sistemas orográficos e hidrográficos.
- Historia de las representaciones de la Tierra.
- Concepciones culturales acerca de la Tierra.
- Representaciones astronómicas infantiles.
- Ideas de los niños acerca de la Tierra y el universo.
- Recursos didácticos que pueden emplearse para representar el mundo y el universo: modelado, maquetas, esquemas, gráficos y dibujos.

Orientaciones metodológicas para la elaboración de secuencias didácticas que desarrollen temas de Ciencias de la vida en el nivel inicial

- Importancia de la exploración de las ideas previas de los niños.
- Recursos y actividades para estimular la observación visual, táctil y olfativa.
- Recursos y actividades para desarrollar la indagación y las explicaciones de los niños, mediante preguntas y experiencias.
- Recursos para desarrollar registros de información.
- Recursos para la realización de experimentos y observaciones con ayuda de un adulto.
- El juego como recurso didáctico.
- Papel del profesor y de los alumnos en el aprendizaje de las ciencias.

Sugerencias de estrategias metodológicas

Al abordar un eje temático, el catedrático debe promover el análisis de los temas mediante la revisión bibliográfica, talleres de lectura, elaboración de monografías, dibujos de mapas, cuestionarios, entrevistas, experimentos, construcción de modelos, trabajos de campo y laboratorio, sesiones de debates sobre temas polémicos. Además, debe guiar las indagaciones de los futuros docentes con explicaciones oportunas pero también presentarles otras alternativas, darles argumentos, aclararles e interpretar las ideas generadas por los propios alumnos, intentando explicitarlas y conectarlas con modelos científicos.

Se debe promover la reflexión por parte de los alumnos, haciendo preguntas que los motiven a ser críticos con sus propias opiniones y a indagar sobre las explicaciones

científicas, teniendo en cuenta las diferentes cosmovisiones que se han desarrollado en la historia. De esta manera se toman en cuenta los conocimientos previos de los alumnos y se fomenta la contrastación con la información que recojan y con las ideas y conocimientos de sus compañeros y del propio catedrático.

También es importante motivar a los futuros docentes a identificar centros de información actualizados (bibliotecas, internet, revistas especializadas) con los cuales pueden organizar una base de datos que les sirva para su práctica profesional.

Para el abordaje de algunos de los ejes temáticos se puede organizar a los alumnos por grupos, asignándoles diferentes aspectos del tema seleccionado. Por ejemplo, en el eje temático “Sociedades y espacios geográficos” y dentro del tema de relaciones entre sociedad y espacio, entre personas y espacios físicos, un grupo podría investigar estas relaciones en la comunidad local, otro grupo podría analizar cómo se organizan los grupos originarios en diferentes lugares del país, en relación con las zonas geográficas que ocupan, mientras un tercer grupo podría hacer esta investigación a escala latinoamericana o tomando en cuenta otro continente. Luego se generaría un intercambio de los resultados de las investigaciones de cada grupo para identificar a partir de ellos las regularidades en la relación entre espacio y sociedad, así como las particularidades de cada ámbito investigado, y generar debate con argumentaciones y fundamentaciones de los diferentes puntos de vista.

A partir de cada eje temático estudiado, los alumnos deben aprender estrategias didácticas pertinentes para diseñar actividades de enseñanza que puedan ser implementadas en el nivel inicial. Para el diseño de estas actividades es necesario que los alumnos del INS realicen visitas a diversas instituciones de nivel inicial y observen cómo se trabaja con los niños para hacer sus propias propuestas didácticas. El jugar, conversar e interactuar con los niños pequeños les da importantes insumos para que sus propuestas sean pertinentes y significativas.

El catedrático también debe generar situaciones en las que los estudiantes analicen producciones infantiles que les permitan comprender las ideas que los niños construyen sobre diferentes aspectos del mundo natural y social y la importancia de partir de estos conocimientos para ayudarlos a comprender el mundo social y natural, cada vez de manera más compleja.

En resumen, el futuro maestro del nivel inicial pone en juego sus conocimientos sobre los ejes temáticos, las nociones infantiles y las características epistemológicas de la ciencia escolar al elaborar y discutir críticamente diversos recursos didácticos y procesos de enseñanza pertinentes a sus propósitos.

Bibliografía básica

- Aisenberg, B. y S. Alderoqui, Comps. (1997). *Didáctica de las ciencias sociales: aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Aisenberg, B. y S. Alderoqui, Comps. (1998). *Didáctica de las ciencias sociales II: teorías con prácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Arca, M., P. Guidoni y P. Mazzoli (1990). *Enseñar ciencia: cómo empezar; reflexiones para una educación científica de base*. Barcelona, España: Paidós.
- Benlloch, M. (1992). *Ciencias en el parvulario: una propuesta psicopedagógica para el ámbito de la experimentación*. Barcelona, España: Paidós.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes - MECyD (2000). *Guía didáctica integrada para el nivel inicial*. En elaboración.
- MECyD (2001). *Diseño curricular para el segundo ciclo del nivel inicial*. La Paz. Versión preliminar.
- MECyD (2001). *Documentos de trabajo: segundo ciclo del nivel inicial*. La Paz.
- Weissmann, H., Comp. (1997). *Didáctica de las ciencias naturales: aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.

Bibliografía complementaria

- Bolesso, M.R. y M. Manassero (1999). *Las ciencias sociales en el nivel inicial, ¿utopía o realidad?: un mundo real para los ciudadanos del futuro*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Dallera, O. y otros (1997). *La formación ética y ciudadana en la educación general básica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Driver, R. y otros (1992). *Ideas científicas en la infancia y en la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Harlen, W. (1994). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*. Madrid: Morata.
- Pluckrose, H. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid: Morata.
- Santa, C.M. y D. Alvermann, Comps. (1994). *Una didáctica de las ciencias: procesos y aplicaciones*. Buenos Aires: Aique.
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata.
- Turiel, E. (1984). *El desarrollo del conocimiento social: moralidad y convención*. Madrid: Debate.
- Turiel, E., I. Enesco y J. Linaza, Comps. (1989). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza.
- MECyD (1999). *Guía didáctica de Ciencias de la vida; Tecnología y conocimiento práctico para el primer ciclo del nivel primario*. La Paz.

Área: Tecnología y conocimiento práctico

El propósito del área de Tecnología y conocimiento práctico es formar a los futuros maestros en la apropiación de diversas estrategias de exploración y análisis de los principios del desarrollo tecnológico. Al mismo tiempo se pretende lograr que este análisis abarque también los valores y concepciones que han fundamentado este desarrollo en las distintas culturas y a lo largo de la historia de la humanidad.

El conocimiento teórico y práctico del área permite al maestro del nivel inicial apoyar a los niños en la construcción de competencias que les sirvan para responder a las interrogantes que se plantean acerca de cómo funcionan y por qué se crearon diversos artefactos tecnológicos sencillos y complejos que les rodean, como por ejemplo: las computadoras, televisores, licuadoras, motores, radios, bicicletas, cubiertos, etcétera. Para ello, los maestros deben desarrollar capacidades pedagógicas y habilidades didácticas que les permitan promover en los niños procesos de aprendizaje y construcción de conocimientos a través de la comparación, la interrogación, la formulación de suposiciones, la verificación de sucesos y la construcción de proyectos tecnológicos sencillos, brindándoles así la oportunidad de aprender e incorporar las nociones básicas del conocimiento tecnológico a través del juego y la exploración.

Las orientaciones que el catedrático proporcione para



INS Warisata • Warisata, La Paz

que el estudiante aprenda a desarrollar algunos proyectos tecnológicos, estrategias de indagación, exploración y análisis de los productos, tienen el objetivo de crear una clara conciencia acerca de las necesidades a las que responde la producción de estos artefactos. Al mismo tiempo, busca generar una conciencia crítica acerca de las consecuencias personales, sociales y ambientales que trae consigo el uso inadecuado de los artefactos.

Principales propósitos formativos del área

- Promover la comprensión de la importancia que ha adquirido en las últimas décadas el entorno tecnológico, a fin de que los futuros docentes puedan reflexionar y actuar de manera racional en dicho entorno, haciendo un uso sostenible de los recursos.
- Fomentar el análisis de las soluciones que el hombre ha creado para responder a sus necesidades materiales y organizacionales, tanto en las culturas originarias como en otras.
- Promover la reflexión sobre las diferencias entre los objetos naturales y los objetos tecnológicos o creados por el hombre, a partir del análisis de problemas de naturaleza tecnológica e identificando los elementos que constituyen algunas construcciones y estructuras sencillas.
- Promover el desarrollo de estrategias de planificación, diseño de proyectos y actividades tecnológicas, seleccionando contenidos y recursos (materiales, herramientas, máquinas o instrumentos) adecuados para desarrollar las competencias establecidas para los niños del nivel inicial, de manera integrada con las demás áreas de conocimiento.

Propuesta de selección y organización de contenidos, estrategias metodológicas y bibliografía

Módulo único **Iniciación tecnológica**

En este módulo se desarrollan dos aspectos: por un lado, el conocimiento de los contenidos específicos del área y sus estrategias de enseñanza y, por otro, los procesos de integración de los conocimientos del área con los de las otras áreas curriculares. Es necesario enfatizar que, como una base para comprender los contenidos y propósitos del área, el futuro docente debe diferenciar conceptos que generalmente son confundidos, como: técnica, tecnología, educación tecnológica y tecnología educativa, ya que esto le permitirá apoyar con mayor certeza los procesos de aprendizaje de los niños.

Contenidos sugeridos para el módulo

- El área de tecnología y conocimiento práctico en el currículo del nivel inicial: enfoque, componentes, competencias e indicadores.
- Diferenciación conceptual entre técnica, tecnología, educación tecnológica y tecnología educativa.

- Didáctica de la enseñanza de la tecnología en el nivel inicial; integración con las otras áreas de conocimiento. Procesos de resolución de problemas, unidades de aprendizaje, secuencias didácticas, juegos y juguetes.
- Diferencia entre objetos naturales y objetos artificiales o tecnológicos (creados por el ser humano)
- Uso con pertinencia de herramientas, instrumentos, máquinas y materiales.
- Análisis de productos tecnológicos (lectura de los objetos): análisis funcional, formal, estructural y de uso, así como las necesidades que satisface.
- Proyectos tecnológicos, el método de trabajo y sus fases: identificación de las necesidades, diseño, organización, gestión, planificación, ejecución, evaluación, funcionamiento y producto final.
- Clasificación de materiales según sus características, su uso y sus propiedades: uso doméstico, construcción, etcétera. Los materiales como insumo para la utilización en la producción de objetos tecnológicos.
- Conocimiento de las normas de seguridad e higiene en las actividades tecnológicas.

Sugerencias de estrategias metodológicas

Dado que la resolución de problemas es un recurso metodológico básico en la enseñanza del área de Tecnología y conocimiento práctico, se debe formar a los futuros docentes también en este sentido, es decir, planteando problemas tecnológicos lo más cercanos a los que surgen en el entorno social. De esta manera, se pueden realizar las siguientes actividades:

- Realizar construcciones de diferentes objetos, señalando sus componentes, materiales, funciones y mecanismos de funcionamiento, como por ejemplo, sistemas de poleas, proyector artesanal de imágenes, juguetes con movimientos elaborados o sin movimientos, encuadernación de libros, etcétera.
- Explicar el funcionamiento y uso de máquinas y herramientas de baja y mediana complejidad, como una máquina de fotos, un arado, una bicicleta o patines, un molino, una radio, un teléfono, un automóvil, etcétera.
- Descubrir los pasos de un proceso de producción sencillo, donde se aprecie la transformación de un producto en otro, por la intervención de una técnica, como por ejemplo, la fabricación de mermelada, conservación de alimentos, confección de ropa o fabricación de muebles, etcétera.

Para un abordaje eficaz de los aspectos mencionados es importante que se propongan situaciones didácticas que se desarrollen a través de proyectos tecnológicos y el análisis de productos logrados. En los primeros es importante que los alumnos intervengan en las decisiones respecto a lo que desean producir, identificando las necesidades a las cuales responderían con el producto y planifiquen y ejecuten el proyecto siguiendo los pasos con los cuales deben cumplir para que éste se considere un proyecto tecnológico.

Con relación al análisis de productos tecnológicos, es importante que los alumnos conozcan su historia y sus transformaciones, identificando las necesidades a las que respondieron y también haciendo un análisis morfológico, estructural, de su función y funcionamiento, de su incidencia económica, relacional, etcétera.

Es importante resaltar que el futuro docente debe tener acceso a una amplia bibliografía que le permita analizar, reflexionar y comparar los conceptos que diferentes autores proporcionan sobre el tema, especialmente lo relacionado con la distinción entre técnica, tecnología, etcétera. Por otro lado, se debe enfatizar el trabajo con las hipótesis de los alumnos del INS, para generar discusiones, búsqueda de información, comparaciones y contrastaciones en el proceso de análisis de todos los temas. El catedrático debe proporcionar información como insumo para el trabajo a desarrollar. Esta información puede ser complementada por explicaciones de profesionales especializados, visitas, proyección de audiovisuales, etcétera.

Bibliografía básica

- “El debate epistemológico de fin de siglo y su incidencia en la determinación de las competencias científico-tecnológicas en los diferentes niveles de la educación formal”. Revista *Novedades Educativas*, 62. Buenos Aires. 20-23.
- Doval, L. y A. Gay (1996). *Tecnología, finalidad educativa y acercamiento didáctico*. Buenos Aires: Prociencia Conicet.
- Gay, A. y M.A. Ferreras (1997). *La educación tecnológica: aportes para su implementación*. Buenos Aires: Prociencia Conicet.
- Gay, A y R. Bulla (1996). *La lectura del objeto*. Córdoba, Argentina: Tec.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes - MECyD (2000). *Guía didáctica integrada para el nivel inicial*. En elaboración.
- MECyD (2001). *Diseño curricular para el segundo ciclo del nivel primario*. La Paz. Versión preliminar.
- MECyD (2001). *Documentos de trabajo: segundo ciclo del nivel inicial*. La Paz.
- “¿Se puede hacer educación tecnológica con los más chiquitos”. Revista *En la escuela*, 29. Buenos Aires.
- “Tecnología en inicial”. Revista *Zona Educativa*, 14. Buenos Aires: MEC.
- “La tecnología y los niños de kinder”. Revista *Quipus*, 80. México.
- “Una vuelta de tuerca”. Revista *Zona Educativa*, 7. Buenos Aires: MEC.
- Ulrich, H. (1994). *Iniciación tecnológica*. Buenos Aires: Colihue/Biblioser.
- Zabala, H.R. y S. Ledo de Albisu (1998). *Tecnología para docentes*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Bibliografía complementaria

- Alvar Alvarez, R. (1993). *Tecnología en acción*. Barcelona, España: RAP.
- Aitken, J. (1994). *Tecnología creativa*. Madrid: MEC/Morata.
- Baigorri, J. (1994). *Tecnología para chicos y chicas*. Madrid: MEC.
- Buch, T. (1998). *La tecnología, la educación y todo lo demás*. Buenos Aires: Revista de Flacso.
- Famiglietti Secchi, M. (1998). *Didáctica y metodología de la educación tecnológica*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Fourez, G. (1994). *Alfabetización científica y tecnológica*. Buenos Aires: Colihue.

- Medina, M. y J. Sanmartín (1989). *Ciencia, tecnología y sociedad*. Barcelona, España: Anthropos/Nueva Ciencia.
- Messadié E. (1995). *Los grandes inventos de la humanidad*. Madrid: Alianza.
- Mitchan, C. (1989). *¿Qué es la filosofía de la tecnología?* Madrid: Anthropos.
- Munford, L. (1992). *Técnica y civilización*. Madrid: Alianza.
- Munari, B. (1986). *Cómo nacen los objetos*. Madrid: Gili.
- Quintanilla, M. (1988). *La tecnología: un enfoque filosófico*. Buenos Aires: Eudeba.
- Rodriguez de Fraga, A.(1996). *Educación tecnológica, se ofrece; espacio en el aula, se busca*. Buenos Aires: Aique.
- Varios (1989). *Filosofía de la tecnología*. Madrid: Anthropos.

Área: Expresión y creatividad

El área de Expresión y creatividad está orientada a formar maestros del nivel inicial que puedan cambiar la rutina de su práctica en el aula, ofreciendo a los niños experiencias en las cuales se expresen por diferentes medios (musicales, plásticos, orales, escritos, corporales y lúdicos) y, sobre todo, resuelvan sus problemas con creatividad e ingenio. No se trata de convertir el aula en un espacio donde los niños puedan hacer lo que quieran; se trata de promover una educación creativa con docentes que utilicen recursos didácticos propios del desarrollo de la expresión y la creatividad.

La capacidad expresiva y creativa de los futuros maestros debe ser desarrollada cuidando que los contenidos del área no se reduzcan a una simple transmisión de información sino que se trabajen a través de la vivencia de numerosas experiencias en las cuales ellos puedan poner de manifiesto sus posibilidades expresivas y se enfrenten a desafíos y retos de aprendizaje que les posibiliten poner en juego su capacidad creativa. Sería contradictorio pregonar la importancia de la expresión y la creatividad y no permitir que los alumnos tengan oportunidades para desarrollar competencias propias en esta área.

Para enseñar en el nivel de educación inicial, los docentes deben tener presente que la creatividad es una capacidad que puede ser desarrollada deliberadamente y que para lograr



INS Ángel Mendoza • Oruro

este propósito se cuenta con los recursos pedagógicos sistematizados que brinda la creática. Por ello, el maestro debe aprender a utilizar en su práctica los métodos, las estrategias y las técnicas pertinentes para desarrollar competencias creativas en los niños.

Es necesario recalcar que la educación inicial se ha caracterizado por enseñar modelos preestablecidos a los niños, por rutinizar y mecanizar sus posibilidades de expresión y por subestimar el verdadero alcance del aprendizaje al cual pueden llegar las personas de 0 a 6 años de edad. Estas y otras características arraigadas en la educación boliviana deben ser resueltas para dar respuesta a las demandas de la sociedad actual y para mejorar la calidad educativa del país. El área de expresión y creatividad es un espacio que plantea la innovación educativa contribuyendo a forjar una educación de vanguardia para beneficio de la sociedad boliviana.

El desarrollo de las capacidades creativas en el nivel inicial es fundamental y la formación de los maestros en esta área es un desafío para los INS, ya que se trata de un área con amplios contenidos y estrategias novedosas. En este sentido, el área se trabaja en cinco módulos; en el primero se articula la teoría, la práctica y la didáctica de la expresión y la creatividad y en los siguientes cuatro módulos se desarrolla cada uno de los lenguajes de expresión artística (musical, plástico, escénico y de la motricidad) desde un enfoque creativo. Cada uno de estos módulos tiene una introducción que permite al catedrático comprender el carácter central de la propuesta.

Principales propósitos formativos del área

- Promover el análisis de los fundamentos y de la propuesta práctica del área de expresión y creatividad para generar la apropiación de las estrategias didácticas pertinentes y el manejo de la terminología específica del área.
- Desarrollar la capacidad creativa de los futuros maestros para que planteen innovaciones en el proceso de enseñanza dirigidas al desarrollo de competencias creativas en los niños.
- Contribuir a formar la capacidad de los maestros de expresarse a través de los lenguajes artísticos y de crear situaciones de aprendizaje que permitan a los niños acercarse a estos lenguajes para fomentar su desarrollo integral.
- Lograr que los futuros maestros manifiesten sus pensamientos y sentimientos sin temores ni ansiedades, proyectando confianza y respeto por las diversas formas de expresión de las personas.
- Promover el fortalecimiento de la autoestima de los maestros para que se valoren como personas y como profesionales capaces de ser verdaderos agentes de cambio.

Propuesta de organización y selección de contenidos, estrategias metodológicas y bibliografía

Módulo 1 Teoría, práctica y didáctica de la expresión y la creatividad

Los futuros maestros deben reconocer que desde los primeros años de vida las personas pueden ser estimuladas o reprimidas en sus capacidades expresivas y creativas. Para fomentar la expresión y la creatividad de los niños en el nivel inicial es fundamental que dichos maestros desarrollen conocimientos específicos del área y una actitud de compromiso hacia la misma, de modo que logren el desarrollo integral de sus alumnos cuando se desempeñen en las escuelas.

Si en la escuela u otra institución dedicada a la educación inicial se pretende desarrollar las capacidades expresivas y creativas de los niños, se deben incorporar en la práctica métodos, estrategias y técnicas específicas dirigidas a desarrollar estas capacidades. Se debe abandonar la idea de que la expresión y la creatividad se trabajan simplemente dejando que los niños jueguen, se expresen “libremente” o realicen actividades no dirigidas en horas libres. Nada está más alejado de la verdadera dimensión de educar en expresión y creatividad.

Este módulo propone los aspectos fundamentales de la teoría y práctica de la expresión y la creatividad para que los futuros maestros puedan utilizar los principales recursos del área en su práctica de aula, haciéndose responsables de permitir la expresión de los niños a través de diferentes medios (orales, escritos, musicales, plásticos, corporales y lúdicos) y desarrollar las habilidades del pensamiento creativo en procura de formar personas innovadoras y con ideas de beneficio colectivo.

Contenidos sugeridos para el módulo

Sensopercepción

- Diferencias entre sensación y percepción.
- Sensaciones interoceptivas, propioceptivas y exteroceptivas.
- Percepción visual, auditiva, táctil, olfativa y gustativa.
- La sensopercepción como base de la expresión y la creatividad.
- Imagen, sonido y movimiento: semejanzas y diferencias.

Autoestima

- Autoestima y autoimagen positiva.
- El sentido de responsabilidad y compromiso.
- La persona auténtica.
- Trabajo en equipo.
- Respeto.

- Solidaridad.
- Educación centrada en la persona.

La expresión

- Definiciones de expresión.
- Expresión enfática y no enfática.
- La expresión del niño.
- Lenguajes de expresión (orales, escritos, musicales, plásticos, corporales).
- Tipos de expresión (espontánea, artística, formal).

La creatividad

- Definiciones de creatividad.
- Lo que no es creatividad.
- Experiencias, vivencias e impactos creativos.
- El niño y la creatividad.
- Factores biológicos de la creatividad (herencia, gestación, cerebro, edad).
- Factores psicológicos de la creatividad (sensoperceptivo, cognitivo, afectivo).
- Factores socioculturales de la creatividad (familia, escuela, cultura).
- El medio como fuente de creatividad.
- Bloqueos de la creatividad.
- Teorías del cambio creativo.

La persona creativa

- Características de una persona creativa.
- El escolar creativo.
- El docente creativo.
- La enseñanza creativa.
- El proceso creativo: fases.
- El producto creativo: características de un resultado creativo.
- El medio creativo: ambiente creativo.
- Relaciones entre el contexto, la cultura y la creatividad.

La creática

- Principales métodos, estrategias didácticas y técnicas para el desarrollo de la creatividad.

Habilidades del pensamiento creativo

- Solución creativa de problemas.
- Estrategias generales de la creatividad.
- Actividades creativas para la educación primaria.
- Consignas y preguntas creativas.
- Materiales y juguetes creativos para la educación inicial.

Reseña histórica de la creatividad

- Escuelas y teorías de la creatividad: asociacionismo, Gestalt, humanismo, cognoscitivismo, interaccionismo, otras escuelas y teorías.

Tipos de creatividad

- Creatividad positiva y creatividad negativa.
- Creatividad blanda y creatividad dura.

Principales indicadores de la creatividad

- Fluidez.
- Flexibilidad.
- Originalidad.
- Elaboración.

Niveles de maduración creativa

- Creatividad expresiva.
- Creatividad productiva.
- Creatividad inventiva.
- Creatividad innovadora.
- Creatividad emergente.

Pensamiento divergente y convergente

- Los errores y sus posibles utilidades en la creatividad.
- El azar, las situaciones insólitas y la creatividad.

Estilos y ritmos de aprendizaje

- Evaluación diagnóstica de rasgos creativos en los niños del nivel inicial.
- Evaluación cualitativa y cuantitativa de acuerdo con los indicadores de la creatividad.
- Estrategias de evaluación y actividades evaluativas.

Sugerencias de estrategias metodológicas

La metodología para este módulo necesariamente debe ser propia de la creatividad. La creática es el recurso por excelencia que debe primar en un desarrollo deliberado de competencias expresivas y creativas.

La creática es el cuerpo de saberes y aplicaciones de la creatividad. Se la considera la ciencia de la creatividad que, por su carácter metodológico, permite desarrollar sistemáticamente, a través de métodos, estrategias y técnicas, las habilidades y destrezas propias del pensamiento creativo. Al abordar el estudio de la creática los futuros maestros enfrentan diferentes retos y desafíos de aprendizaje que les servirán para incrementar su creatividad y, paralelamente, les permitirá promover el desarrollo de capacidades expresivas y creativas en los niños de 0 a 6 años.

De nada sirve la teoría de la creatividad si no se promueven espacios en los cuales las personas puedan experimentar diversas situaciones con su propia capacidad expresiva y creativa. Por ello, se recomienda articular permanentemente los contenidos del módulo con proyectos y actividades que generen en los futuros maestros un proceso de exploración y crecimiento de su capacidad creativa.

Se sugiere desarrollar actividades en las cuales los alumnos deban pensar en cómo transformar las funciones de un objeto común, dándole diversas utilidades prácticas, diferentes a la convencional. Por ejemplo, plantear qué funciones le pueden atribuir a diversos materiales que se encuentran en un aula (bancos, mesas, lápices, reglas, tizas, etcétera). El objetivo de este tipo de actividades es desarrollar la mayor cantidad posible de respuestas (fluidez), lo más diversas que puedan (flexibilidad) y lo más novedosas y genuinas posibles (originalidad). Luego se pueden enriquecer las ideas propuestas con alternativas, mejoras, detalles, etcétera (elaboración). Por otro lado, sobre estos mismos materiales, los alumnos pueden diseñar estrategias para trabajar los mismos indicadores de la creatividad con los niños de nivel inicial, creando de esta manera sus propias propuestas didácticas para el área.

Bibliografía básica

- Davis, G. y J. Scott (1975). *Estrategias para la creatividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Espríu, R.M. (1993). *El niño y la creatividad*. México: Trillas.
- Marín, R. y S. De La Torre (1991). *Manual de la creatividad*. Barcelona, España: Vicens Vives.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes - MECyD (1997). *Expresión y creatividad en actividades integradas*. La Paz.
- MECyD (1999). *Guía de expresión y creatividad para el nivel primario*. La Paz.
- MECyD (1999). *Guía de dinamización curricular en Expresión y creatividad*. La Paz.
- MECyD. *Guía didáctica integrada para el nivel inicial*. En elaboración.
- MECyD (2001). *Diseño curricular para el segundo ciclo del nivel primario*. Versión preliminar.
- MECyD (2001). *Documentos de trabajo: segundo ciclo del nivel inicial*. La Paz.
- Romo, M. (1997). *Psicología de la creatividad*. Madrid: Paidós.
- Torre, S. (1996). *Creatividad y formación*. México: Trillas.

Bibliografía complementaria

- Dinello, R. (1993). *Pedagogía de la expresión*. Montevideo: Nuevos Horizontes.
- Dinello, R. (1993). *Expresión lúdico-creativa*. Montevideo: Nuevos Horizontes.
- Luria, A. (1988). *Sensación y percepción*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Mitjans, A (1992). *Pensar y crear*. La Habana: Academia.
- Oñantivia, O. (1977). *Percepción creativa*. Buenos Aires: Humanitas.
- Rodriguez, E. (1994). *Mil ejercicios de creatividad clasificados*. México: McGraw Hill.
- Torrance, E. P. (1986). *La enseñanza creativa*. Madrid: Santillana.
- Torre, S. (1996). *Creatividad y medio formativo*. Ponencia presentada en el 3er Encuentro Internacional de Creatividad.
- Torre, S. (1993). *Aprender de los errores*. Barcelona, España: Vicens Vives.
- Valcárcel, R. (1995). *Manual de creatividad*. La Paz: Seamos.

Módulo 2 Expresión y creatividad musical

En este módulo se pone énfasis en la percepción sonora, haciendo que los maestros se enfrenten al sonido como un fenómeno físico, en primera instancia, sin necesidad del agregado estético, para luego profundizar en aspectos relacionados directamente con el aprendizaje de habilidades y destrezas musicales.

El trabajo con los siete parámetros del sonido permite al docente agudizar su percepción y recurrir a los elementos básicos que conforman la música. El conocimiento del sonido y las experiencias prácticas que se tengan con él son fundamentales en la formación de los docentes, pues permiten que éstos amplíen y enriquezcan su comprensión de la música.

También se abordan elementos básicos para la iniciación musical como son: el ritmo, que es la dimensión medible de la música; la melodía, que es la posibilidad de organizar las notas musicales; y la armonía, que son bloques sonoros que permiten enriquecer la expresión musical.

Además, en este módulo se plantea una aproximación a la organología y a la comprensión de la música desde una perspectiva social donde se reconocen las expresiones musicales como creaciones que responden a patrones culturales.

Los métodos, estrategias y técnicas propios del desarrollo de la expresión y la creatividad son articulados a los recursos musicales para incentivar la innovación y la creación de nuevas formas musicales. Finalmente, se enfatiza la relación que existe entre la música y otros lenguajes artísticos y entre la expresión musical y otras áreas curriculares.

Contenidos básicos

El sonido como fenómeno físico

- Los siete parámetros fundamentales de la música (timbre, altura, intensidad, textura, duración, modo de ataque, espacialidad).
- Reconocimiento, discriminación y emisión de los parámetros musicales.
- El oído humano.

Desarrollo perceptual sonoro

- Comprensión y explicación de los sonidos como hechos físicos complementados con la estética.
- Percepción musical.

La música como lenguaje

- Nociones generales de melodía, ritmo y armonía.
- Innovaciones simples de acuerdo con las sensaciones, las emociones, los sentimientos y las ideas.
- Introducción a la técnica instrumental.

Introducción a la teoría musical (lectura, escritura)

- Ritmo, melodía y armonía.
- Diferenciación de la simetría y la asimetría en el ritmo.
- Secuencias rítmicas con instrumentos musicales.
- Nociones de organología.
- Clasificaciones organológicas.

Apreciación musical

- Música y sociedad.
- Historia de la música en Bolivia.
- Las culturas y las músicas en Bolivia.
- Historia universal de la música.
- Las culturas y las músicas en el mundo.

Didáctica de la enseñanza musical

- La representación a través de los sonidos.
- Escritura y lectura musical (convencional y no convencional) con niños de 0 a 6 años.
- Nociones fundamentales de armonía.
- La voz como recurso primordial en la música.
- Proyectos y actividades en expresión y creatividad musical.
- Utilización de técnicas específicas de la música para promover experiencias musicales innovadoras.
- Música para niños y música de niños.
- Interpretación de canciones y temas instrumentales (repertorio).
- Juegos musicales.

La música y el desarrollo integral del niño

- La música y la expresión de emociones y sentimientos.
- Integración de la música con otros lenguajes artísticos.
- Integración de la música con otras áreas curriculares.

Sugerencias de estrategias metodológicas

En este módulo es imprescindible que los docentes conciban en primera instancia la música como un fenómeno físico. Deben indagar las propiedades del sonido y luego diferenciar las mismas.

La mejor manera de comprender la música, su variedad y su complejidad, es a través del desarrollo de la capacidad de escuchar, la misma que se estimula realizando actividades en las que se trabaja la discriminación y caracterización de los parámetros musicales y sus principales elementos. Se deben realizar ejercicios de reconocimiento de los parámetros musicales en torno a un amplio repertorio musical, en el que se incluyen las músicas de

diferentes regiones del territorio nacional y de diversos lugares del mundo, en obras instrumentales o cantadas, en propagandas, etcétera, recurriendo a diferentes medios de comunicación, por ejemplo, la radio.

También es importante realizar numerosas prácticas de ejecución y audición musical para reconocer y relacionar las características fundamentales de la música en diferentes interpretaciones instrumentales, vocales o mixtas, pertenecientes a diferentes contextos socioculturales. Por ejemplo, se puede proponer que los estudiantes escuchen una determinada forma musical (cueca, cumbia, rock) en la que identifiquen las características básicas de la música (ritmo, melodía, armonía) para luego ejecutarlas por separado. También se puede proponer que, a partir de una determinada forma musical ejecutada en un tipo de instrumento (cuerda), se realicen arreglos musicales utilizando otros tipos de instrumentos (viento, percusión o electrónicos).

Entre otras estrategias se puede invitar a músicos, intérpretes, compositores, agrupaciones musicales, etcétera, con el fin de que los estudiantes conozcan las experiencias de las personas que se han dedicado a esta profesión. También se pueden realizar espectáculos musicales dentro y fuera del INS, donde los futuros maestros puedan expresarse musicalmente, teniendo en cuenta sus intereses, gustos, inquietudes y necesidades.

La creatividad y sus recursos tienen que articularse con la práctica de aula del docente, partiendo de la premisa de que todas las personas pueden ser creadores musicales que sencillamente necesitan una oportunidad para desarrollar sus competencias. En este sentido es importante que los alumnos tengan la oportunidad de trabajar con niños del nivel inicial para explorar, en una situación real, la pertinencia de proyectos y secuencias didácticas que ellos propongan para promover el desarrollo de competencias musicales en los niños.

Bibliografía básica

- Marín, R. y S. De La Torre (1991). *Manual de la creatividad*. Barcelona, España: Vicens Vives.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes - MEC y D (1999). *Guía de dinamización curricular en Expresión y creatividad*. La Paz.
- MECyD (2000). *Expresión y creatividad musical*. La Paz.
- MECyD. *Guía didáctica integrada para el nivel inicial*. En elaboración.
- MECyD (2001). *Diseño curricular para el segundo ciclo del nivel inicial*. En elaboración.
- MECyD (2001). *Documentos de trabajo: segundo ciclo del nivel inicial*. La Paz.
- Pérez, A (1986). *Diagnóstico de la musicalidad*. La Habana: Premio de musicología. Casa de las Américas.
- Randel, M (1994). *Diccionario Harvard de la música*. México: Diana.
- Ransom, L. (1991). *Los niños como creadores musicales*. México: Trillas.
- Rodríguez, E. (1994). *Mil ejercicios de creatividad clasificados*. México: McGraw-Hill.

Bibliografía complementaria

- Alsina, P. (1997). *El área de educación musical*. Barcelona, España: Graó.

- Dinello, R. (1993). *Expresión lúdico-creativa*. Montevideo: Nuevos Horizontes.
- Espru, R. M. (1993). *El niño y la creatividad*. México: Trillas.
- MECyD (1997). *Expresión y creatividad en actividades integradas*. La Paz.
- MECyD (1999). *Guía de expresión y creatividad para el nivel primario*. La Paz.

Módulo 3 Expresión y creatividad plástica

En el módulo de expresión y creatividad plástica se estimula la percepción visual a partir del reconocimiento de los diferentes recursos visuales (forma, color, composición, estructura, volumen, etcétera) en objetos bidimensionales y tridimensionales del entorno. El propósito es lograr una percepción enriquecida de la realidad, la misma que permita la realización de producciones bidimensionales y tridimensionales novedosas y el desarrollo de una capacidad crítica en relación con las mismas y el arte en general.

En la formación se contempla el desarrollo de la capacidad de comunicación y expresión de ideas, sentimientos y sensaciones a partir de los recursos y las técnicas de los medios visuales. Se promueve la realización de propuestas innovadoras, utilizando recursos plásticos y los que son propios de la creatividad y exponiendo a los alumnos a un marco de referencia cultural amplio que incluye manifestaciones plásticas de diferente índole y procedencia cultural.

Se busca también que el alumno relacione la práctica docente en artes visuales (ampliación de referentes perceptuales y realización de producciones novedosas) con otros ámbitos y áreas curriculares.

Contenidos sugeridos para el módulo

Percepción

- Percepción visual.
- Percepción táctil.
- Percepción y discriminación de las características del diseño bidimensional (forma, color, composición, etcétera) y tridimensional (interacción con el espacio, estructura, textura, volumen).

Comunicación visual

- Las artes visuales como medio de expresión.
- La actividad plástica como un medio de representación (expresión y comunicación) de ideas, emociones y sensaciones de los niños.

La creatividad en la expresión plástica

- Capacidad crítica que permite la expresión de puntos de vista fundamentados respecto a producciones plásticas propias y ajenas a partir de los principales indicadores de la creatividad (originalidad, flexibilidad, fluidez y elaboración).

Introducción a la teoría visual

- Teoría del color: círculo de los colores.
- Colores primarios, secundarios, terciarios, análogos, complementarios.
- Contrastes.
- Tonalidades.
- Representación y análisis del volumen y el espacio.
- Representación del movimiento.

Apreciación visual

- Las artes plásticas y la sociedad.
- Historia del arte en Bolivia: arte precolombino, virreinal, republicano y del siglo XX, incluyendo manifestaciones culturales indígenas y no indígenas.
- Historia universal del arte de la prehistoria a la actualidad.
- Prácticas visuales contemporáneas: tejidos, instalaciones (transformaciones de un determinado espacio físico), arte digital.
- Prácticas visuales en los medios de comunicación masiva: televisión, cine, internet, etcétera.
- Importancia de la lectura de imágenes en el adulto y en el niño.

Didáctica de las artes visuales en el nivel inicial

- La evolución del dibujo en el niño.
- La expresión plástica como medio de creación y comunicación de los niños en el nivel inicial.
- Exploración sensomotora y representación simbólica de la realidad.
- Uso de diversos materiales para modelado, pintura, escultura, dibujo, etcétera.
- Técnicas de collage, estampado, tejido, etcétera.
- Desarrollo de actitudes de valoración de las diversas formas de expresión plástica.
- Apropiación de obras artísticas de la región, del país y de otras culturas.

Sugerencias de estrategias metodológicas

Los catedráticos deben abordar la percepción visual con ejercicios de observación en los que se examinen las características de objetos de diversa naturaleza (cotidianos y artísticos), su diseño, utilidad y carácter comunicativo. También se pueden realizar actividades en las que se clasifican objetos de acuerdo con diferentes criterios: color, forma, volumen, etcétera.

Se debe trabajar la ejecución de producciones bidimensionales y tridimensionales en las que se experimente con los recursos de la plástica (el uso del color y del volumen, la interacción con el espacio, forma, proporción, etcétera) para la comunicación y expresión de ideas, sensaciones y emociones. Los alumnos pueden realizar producciones con diferentes medios (pintura, escultura, maquetas, instalaciones), técnicas y recursos en las que expresen de manera innovadora sus propias ideas y experiencias. Los estudiantes deben

realizar creaciones propias a partir de la observación de objetos bidimensionales y tridimensionales en los que se maneje la función del color, volumen, interacción con el espacio, para comunicar ideas, generar sensaciones y emociones. Para esto se propone que examinen cada uno de ellos (función del color, volumen, interacción con el espacio) en obras ya concluidas, por lo que se sugiere visitar centros culturales tales como museos de arte y galerías en las que se presentan exposiciones de arte.

También deben observar, proponer y realizar situaciones didácticas tomando en cuenta la expresión plástica como medio de creación y comunicación de los niños en el nivel inicial. En tales procesos se pueden incluir actividades por las cuales los niños sean incentivados, por un lado, a explorar la utilidad e importancia de los recursos plásticos para expresar sus sentimientos e ideas de diferentes maneras y, por otro lado, a explorar la realidad y los objetos circundantes para descubrir sus colores, formas, texturas, etcétera. Es importante que en estas secuencias se observe que los futuros maestros hayan incluido actividades que trabajen una variedad de recursos y materiales y que se las pueda adaptar a los diferentes intereses de los niños de nivel inicial. Sólo de esta manera se logrará que realmente se expresen de distintas formas.

El desarrollo de la sensibilidad de los futuros docentes puede ser apoyado con la confrontación de diversos materiales y obras. No conviene enseñar las técnicas de las artes plásticas de manera específica; es mejor dejar que los alumnos exploren y descubran las técnicas como un complemento a su capacidad expresiva y creativa. Es indispensable que se confronten con obras de diversas épocas, escuelas y procedencias; que debatan, discutan y sean críticos participando y expresando sus inquietudes al respecto; que comprendan que lo estético es relativo y que abandonen los modelos estereotipados como única posibilidad de expresión; de esta manera, luego pueden permitir también a los niños descubrir su propio lenguaje plástico.

El enseñar a pintar o dibujar de determinada manera no permite que las personas desarrollen su potencial y más bien las encierra en modelos externos. Por eso es preferible no pedir ejecuciones dando pautas demasiado dirigidas, sino dar orientaciones generales que los alumnos del INS puedan utilizar para lograr sus producciones con diversos materiales y técnicas propias, y luego pedirles que analicen sus producciones para establecer relaciones entre el material utilizado, la pertinencia de la técnica, las características del producto y el grado de creatividad.

Los catedráticos deben motivar a los estudiantes para que no se encasillen en una sola forma de hacer sus representaciones y dejar que indaguen las diversas posibilidades que tienen para desarrollar su capacidad de expresión y creatividad plástica. De esta manera los alumnos también aprenden a trabajar de manera creativa con los niños, sin imponer modelos, para construir su propia concepción plástica.

Bibliografía básica

- Calvo, S. y E. Díaz (1996). *Educación plástica y visual*, 1, 2, 3 y 4. Madrid: McGraw-Hill.
- Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona, España: Paidós educador.
- Gilbert, R. y M. Tamez (1997). *Apreciación artística*. México: McGraw-Hill.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes - MECyD (1999). *Guía de dinamización curricular en Expresión y creatividad*. La Paz.
- MECyD (2000). *Expresión y creatividad plástica para el segundo ciclo primario*. La Paz.
- MECyD. *Guía didáctica integrada para el nivel inicial*. En elaboración.
- MECyD (2001). *Diseño curricular para el segundo ciclo del nivel inicial*. La Paz. Versión preliminar.
- MECyD (2001). *Documentos de trabajo: segundo ciclo del nivel inicial*. La Paz.
- Parramón, J. (1998). *Teoría y práctica del color*. Barcelona, España: Parramón.
- Rodríguez, E. (1994). *Mil ejercicios de creatividad clasificados*. México: McGraw-Hill.
- Sefcovich, G. y G. Waisburd (1996). *Hacia una pedagogía de la creatividad: expresión plástica*. 3ra edición. México: Trillas.

Bibliografía complementaria

- Dinello, R. (1993). *Expresión lúdico-creativa*. Montevideo: Nuevos Horizontes.
- Espriú, R.M. (1993). *El niño y la creatividad*. México: Trillas.
- Hayes, C. (1980). *Guía completa de pintura y dibujo*. Madrid: Blume.
- Marín, R. y S. De La Torre (1991). *Manual de la creatividad*. Barcelona, España: Vicens Vives.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes - MECyD (1997). *Expresión y creatividad en actividades integradas*. La Paz.
- MECyD (1999). *Guía de expresión y creatividad para el nivel primario*. La Paz.
- Read, H. (1982). *Educación por el arte*. Buenos Aires: Paidós.

Módulo 4 Expresión y creatividad motriz

En este módulo se trabaja, de manera vivencial y sin descuidar los aspectos teóricos, el reconocimiento de las posibilidades del cuerpo (las cualidades del movimiento y sus innumerables posibilidades de aplicación) como instrumento fundamental de expresión.

Se parte de la exploración perceptual que se inicia con la conciencia del movimiento mediante vivencias basadas en diferentes estímulos en los que se experimenta la relación del movimiento con el espacio y el tiempo; luego se estudia su aplicación en los campos de la motricidad, la psicomotricidad y la expresión corporal.

El conocimiento básico de la anatomía y la fisiología del organismo humano es primordial para la estimulación y promoción de la creatividad en el campo de la motricidad. Esto, articulado a los indicadores y niveles de la creatividad, dan lugar a una formación amplia e integral del futuro docente.

Sobre la base anterior se introduce la didáctica de la creatividad motriz. En ella se toman en cuenta las características y cualidades del movimiento, las fases del proceso creativo,

la aplicación de los métodos, estrategias y técnicas de la creática como las bases sobre las cuales se puede desarrollar la capacidad creativa en la expresión motriz de los niños.

Contenidos sugeridos para el módulo

Percepción corporal

- Lenguaje corporal.
- Expresión corporal.
- El cuerpo como instrumento de expresión.
- Corporalidad, espacialidad, temporalidad.
- Capacidades perceptivo-motrices.

Movimiento

- Impulso, trayecto y fin.
- Tipos de movimientos: inconscientes, reflejos, voluntarios.
- Capacidades del cuerpo en movimiento: fuerza, resistencia, velocidad, movilidad, posturas y desplazamientos.
- Relación entre movimiento, tiempo y espacio.
- Respiración y relajación.
- Clasificación de movimientos de acuerdo con sus cualidades.
- Cualidades del movimiento que se manifiestan en el desarrollo de las actividades físicas: coordinación, ritmo, agilidad, equilibrio.

Biología del crecimiento

- Bases de anatomía, fisiología general y antropometría.
- Fisiología del movimiento humano.

Habilidades motrices

- Locomoción, manipulación, estabilidad.
- Sociomotricidad: comunicación, interacción, introyección, autoestima.

Didáctica del desarrollo de la motricidad

- Aplicación y estimulación del desarrollo de la motricidad.
- El proceso creativo y la didáctica de la creatividad motriz en la práctica pedagógica.
- Situaciones didácticas para el desarrollo de la expresión y creatividad motriz.
- Juegos corporales en el nivel inicial: contacto corporal, respeto y cuidado del cuerpo, descubrimiento del cuerpo.
- El cuerpo y la expresión de emociones y sentimientos.

Esquema corporal

- Autoimagen y ubicación en el espacio y el tiempo.
- Lateralidad.
- Conocimiento y valoración de las características físicas personales y de otros.

Actividad motriz

- Juegos predeportivos.
- Gimnasia.
- Las danzas de Bolivia como forma de expresión cultural.

Sugerencias de estrategias metodológicas

Los estudiantes deben explorar y conocer sus posibilidades cinéticas, resaltando el valor del cuerpo en movimiento como un medio para establecer comunicación con los demás. Por ello, es importante desarrollar la noción del propio cuerpo, tomando en cuenta elementos externos como el espacio y el tiempo, y la conciencia de las capacidades cinéticas de otras personas. La percepción motriz puede trabajarse con el manejo de técnicas de respiración, relajación, procesos de calentamiento y acondicionamiento muscular. Por ejemplo, se puede trabajar la noción del cuerpo con ejercicios de respiración cuyo objeto es experimentar los efectos de diferentes ritmos respiratorios, los mismos que se pueden combinar con un determinado movimiento y realizar antes (y después) de ejecutar un movimiento, etcétera.

Para trabajar la conciencia espacial se proponen consignas en las que se realicen movimientos cotidianos como caminar, correr, saltar en direcciones inusuales a las que se está acostumbrado. También se puede jugar a la búsqueda del tesoro con los ojos vendados. Para desarrollar la conciencia temporal se debe trabajar la estructuración del movimiento pidiendo que se elijan ritmos, a partir de los cuales se realicen movimientos de diversa índole, los mismos que se pueden combinar progresivamente con otros movimientos y ritmos.

Se deben realizar ejercicios en los que se ejecutan actividades propias de la gimnasia y los juegos predeportivos, por ejemplo, los juegos de equilibrio, estáticos (en el lugar) y dinámicos (con desplazamiento del cuerpo), los giros sobre sí mismo, saltos desafiando la mayor elevación, rodadas en el piso en diferentes posiciones del cuerpo, manipulaciones de cintas, aros, cuerdas, etcétera.

Los estudiantes deben hacer reflexiones en torno a estas actividades y explicar cómo su realización contribuye a la comprensión de las cualidades del movimiento y al desarrollo de recursos que pueden ser aplicados en la práctica pedagógica. Por ello, cualquier actividad motriz debe darse siempre dentro de un marco de reflexión, con momentos de discusión en los que se pida a los futuros docentes que sistematicen sus experiencias y propongan una práctica docente creativa en la que se incorpora la motricidad del niño desde un punto de vista creativo y crítico. De esta manera se puede superar el concepto puramente fisiológico del desarrollo de la motricidad, que deriva en una práctica basada en ejercicios mecánicos y sin sentido.

Bibliografía básica

Castañer, M. y O. Camerino (1996). *La educación física en la enseñanza primaria*. Barcelona, España: Inde.

- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes - MECyD (1999). *Guía de dinamización curricular en Expresión y creatividad*. La Paz.
- MECyD (2000). *Expresión y creatividad motriz*. La Paz.
- MECyD. *Guía didáctica integrada para el nivel inicial*. En elaboración.
- MECyD (2001). *Diseño curricular para el segundo ciclo del nivel inicial*. La Paz. Versión preliminar.
- MECyD (2001). *Documentos de trabajo: segundo ciclo del nivel inicial*. La Paz.
- Rebel, G. (1995). *El lenguaje corporal*. Madrid: Edaf.
- Sefcovich, G. (1996). *Expresión corporal y creatividad*. México: Trillas.
- Trigo, E. (1992). *Juegos motores y creatividad*. Barcelona, España: Paidotribo.
- Zapata, O. y F. Aquino (1995). *Psicopedagogía de la educación motriz*. México: Trillas.

Bibliografía complementaria

- Dinello, R. (1993). *Expresión lúdico-creativa*. Montevideo: Nuevos Horizontes.
- Espriu, R.M. (1993). *El niño y la creatividad*. México: Trillas.
- Feldenkrais, M. (1997). *Autoconciencia por el movimiento*. Madrid: Paidós.
- Marín, R. y S. De La Torre (1991). *Manual de la creatividad*. Barcelona, España: Vicens Vives.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes - MECyD (1997). *Expresión y creatividad en actividades integradas*. La Paz.
- MECyD (1999). *Guía de expresión y creatividad para el nivel primario*. La Paz.
- Pease, A. (1995). *El lenguaje del cuerpo*. Madrid: Paidós.
- Rodríguez, E. (1994). *Mil ejercicios de creatividad clasificados*. México: McGraw-Hill.
- Trigo, E. (1992). *Juegos motores y creatividad*. Barcelona, España: Paidotribo.

Módulo 5 Expresión y creatividad escénica

En este módulo se toman en cuenta los elementos fundamentales de la representación escénica: la expresión escénica y sus recursos: escenario, escenografía, iluminación, sonido y música, vestuario, maquillaje y máscaras, utilería. Se le asigna centralidad al movimiento corporal, el espacio y la relación que se establece entre ellos en la expresión; en tal sentido se pretende que el futuro docente logre mayores niveles de expresión corporal que al articularlos con los diferentes elementos escénicos, desemboquen en producciones creativas de representación escénica. La música y las artes plásticas nutren la producción de los hechos escénicos, por ello son considerados complementos de la expresión escénica.

El conocimiento de las cualidades de la expresión escénica: ritmo, compensación, voz, acento, potencia aún más las posibilidades de producir obras creativas. Se trabajan los diferentes ámbitos de expresión escénica, como son el teatro, los títeres, la pantomima, la danza y la expresión corporal con producciones que hacen referencia a diversos contextos sociales, históricos y culturales.

Se pone especial atención en la relación del hecho escénico con el proceso de aprendizaje infantil, en una dinámica constante de trabajo con niños de diferentes

edades. Los aspectos didácticos inherentes a las artes escénicas son abordados en situaciones didácticas, por ejemplo, dramatizaciones que aunque no son propiamente “representaciones teatrales” permiten desarrollar la expresión y la creatividad.

Contenidos sugeridos para el módulo

Las artes escénicas como lenguaje

- Relación entre el cuerpo y el movimiento.
- Percepción y exploración de los recursos corporales y su relación con el espacio personal, parcial, total y social.
- La sensibilidad y la percepción táctil en el cuerpo, en seres u objetos del entorno.
- Autoimagen corporal.
- Relación entre cuerpo y espacio en desplazamientos tales como: maneras de rodar, caminar, achicarse, expandirse.
- Técnicas de relajación.

Cualidades de la expresión escénica

- Ritmo.
- Dinámica.
- Compensación.
- Equilibrio.
- Recurso.
- Alternancia.
- Acento.
- Voz.

Historia del arte escénico

- Historia del arte escénico en Bolivia.
- Historia universal del arte escénico.
- Elementos escénicos en el contexto.

El hecho escénico y sus recursos

- Escenario.
- Escenografía.
- Iluminación.
- Vestuario.
- Maquillaje.
- Utilería.
- Texto (guión).
- Actor.
- Director.

Manifestaciones escénicas

- Particularidades de las manifestaciones escénicas: visiones culturales y contextos específicos.
- Tiempo y espacio en el ámbito escénico.
- Espacios escénicos, ámbitos arquitectónicos y escenográficos.
- El personaje en la representación escénica.
- Impostación de la voz como recurso escénico.
- La coreografía y la música en la representación escénica.

Didáctica de las artes escénicas

- Situaciones didácticas para el desarrollo de la expresión y creatividad escénica.
- Utilización de los recursos escénicos en la práctica de aula.
- El juego de roles.
- La dramatización como herramienta de trabajo.
- El proceso creativo y la creatividad escénica en la práctica pedagógica.
- Exploración y creación de recursos para la representación escénica (máscaras, títeres, vestuario, maquillaje, escenografía, iluminación, sonido, etcétera).
- Creación o adaptación de guiones con la participación de los niños de nivel inicial.
- Utilización del cuerpo y de la voz como recursos escénicos.
- Organización de representaciones escénicas en el aula, la escuela y para la comunidad.
- La cultura propia en obras teatrales; las formas de manifestación escénica propia de los niños de la comunidad.

Diversos ámbitos de expresión escénica

- Lo gestual.
- El mimo.
- La pantomima.
- La danza.
- El juego escénico.

Sugerencias de estrategias metodológicas

Los alumnos deben experimentar sus propias capacidades de expresión y comunicación, utilizando los recursos de los diferentes ámbitos de la expresión y creatividad escénica: lo gestual, la pantomima, la danza, la expresión corporal. Es muy importante que exploren las posibilidades que les brinda su cuerpo en movimiento y las múltiples maneras de enriquecerlo con los recursos de las artes escénicas.

Entre las actividades que se propongan para este módulo se deben incluir algunas dirigidas a experimentar con la respiración, la voz y el movimiento, proponiendo que elijan un movimiento cualquiera y lo sometan a diferentes ritmos (lento, rápido, etcétera)

para expresar diferentes emociones o ideas; que realicen movimientos lentos y continuados acompañados de respiración jadeante; gestos bruscos, irregulares, tratando de conservar un ritmo respiratorio calmado, luego uno pausado, irregular, etcétera; realicen movimientos en cámara lenta con respiración rápida; movimientos en ritmos rápidos con respiración lenta; etcétera. Es importante analizar la pertinencia de estos movimientos, formas de respirar y usar la voz para expresar cosas distintas.

En las artes escénicas es fundamental que los futuros docentes reconozcan la capacidad que tienen para expresarse a través del cuerpo y desarrollar esta capacidad en los niños de nivel inicial. Se puede pedir que expresen un sobresalto; que hagan como si hubieran subido corriendo ocho pisos, quieren comunicar algo y no pueden; que están escuchando un discurso largo y aburrido y están ansiosos por irse, etcétera. Luego se trabajan propuestas concretas sobre cómo desarrollar actividades de este tipo con niños y se elaboran secuencias didácticas o proyectos de aula dirigidos a desarrollar la expresión escénica.

El autoconocimiento y la confianza en uno mismo son primordiales para quebrar prejuicios y temores y atreverse a transgredir tiempo y espacio. Para lograr esto se puede buscar distintas situaciones desencadenantes que permitan el surgimiento de acciones y reacciones diversas ante situaciones cotidianas y/o poco comunes. Es positivo establecer una relación entre tiempo real y tiempo imaginario, espacio real y espacio imaginario. Por ejemplo plantear una situación (una batalla, una danza, una celebración, etcétera) para ser representada en diferentes contextos y en diferentes épocas históricas.

En espacios como éstos es necesario trabajar con contenidos, temas o problemas propios de los alumnos, para que se identifiquen con las obras, conozcan las tradiciones de sus propias culturas, de otras culturas del país y de otros países. Las representaciones escénicas merecen un trabajo de análisis que no debe limitarse a cómo se hace la representación sino también a su origen, sus propósitos, sus características, su sentido, etcétera.

Se puede comenzar pidiendo a los estudiantes que se recreen situaciones anecdóticas cotidianas, como el simple hecho de asistir al INS, ir al mercado, comprarse un helado, estar en un partido de fútbol, u otra situación que sea de interés de los estudiantes. Luego se puede enriquecer la representación con las cualidades y recursos de la expresión y creatividad escénica. Poco a poco se pueden estructurar las acciones; esto da paso a las improvisaciones, las cuales no necesitan de argumentos rebuscados. Gradualmente se pueden desarrollar temas más complejos y más profundos en las representaciones que se hagan.

Además de aprender y reflexionar acerca de los aspectos fundamentales de la expresión y creatividad escénica es conveniente articular los contenidos propios del módulo con la permanente práctica y vivencia de situaciones escénicas. Conviene integrar, en lo posi-

ble, todos los elementos que contribuyen a que una representación sea auténtica. Para ello se proponen actividades en las que se diseñe y realice el vestuario, la escenografía, el maquillaje, la iluminación, la utilería, el sonido, etcétera. Además es necesario romper con el prejuicio de que para hacer una representación o hacer uso de la expresión escénica se necesita un talento especial o innato; por ello, todos deben participar a su manera en todas las actividades.

Las obras de teatro u otras formas de expresión escénica que los alumnos trabajen se pueden presentar a los demás alumnos del INS en alguna festividad o en un encuentro con los miembros de la comunidad.

Los estudiantes deben identificar el valor del juego en la representación escénica, resaltando su importancia en el trabajo con niños pequeños, comprendiendo que existen juegos de ilusión, donde se pueden transformar los objetos, los lugares y las situaciones como se les ocurra; juegos de roles, donde se representan inquietudes y preocupaciones y, finalmente, juegos de acción donde el cuerpo está principalmente comprometido en la representación escénica.

Finalmente, se pueden elaborar proyectos interdisciplinarios, que integren las diferentes áreas del conocimiento en la práctica escénica y que permitan al futuro docente motivar a los niños a expresarse a través de los diferentes ámbitos de la expresión escénica cuando desarrollan contenidos de otras áreas.

Bibliografía básica

- Callejas, J.M. (1988). *El teatro educa*. Madrid: Narcea.
- Cervera, J. (1981). *Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*. Madrid: Cincel.
- Marín, R. y S. De La Torre (1991). *Manual de la creatividad*. Barcelona, España: Vicens Vives.
- Matoso, E. (1992). *El cuerpo: territorio escénico*. Buenos Aires: Paidós.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes - MECyD (2001). *Guía didáctica de Expresión y creatividad escénica*. La Paz.
- MECyD. *Guía didáctica integrada para el nivel inicial*. En elaboración.
- MECyD (2001). *Diseño curricular para el segundo ciclo del nivel inicial*. La Paz. Versión preliminar.
- MECyD (2001). *Documentos de trabajo: segundo ciclo del nivel inicial*. La Paz.
- Motos, T. (1996). *Prácticas de dramatización*. Madrid: García Vergugo.
- Motos, T. (1997). *Expresión corporal: monografía de creatividad aplicada*. Santiago de Compostela, España: Artes Gráficas Tórculo.
- Poveda, D. (1988). *Creatividad y teatro*. Madrid: Narcea.
- Stokoe, P. (1982). *La expresión corporal y el niño*. Buenos Aires: Ricordi.
- Vallón, C. (1984). *Práctica del teatro para niños*. Barcelona, España: Ceac.

Bibliografía complementaria

- Davis, F. (1996). *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza.
- Dinello, R. (1993). *Expresión lúdico-creativa*. Montevideo: Nuevos Horizontes.

- Espriú, R.M. (1993). *El niño y la creatividad*. México: Trillas.
- Grotowsky, J. (1974). *Hacia un teatro pobre*. Madrid: SigloXX.
- MECyD (1997). *Expresión y creatividad en actividades integradas*. La Paz.
- MECyD (1999). *Guía de dinamización curricular en Expresión y creatividad*. La Paz.
- MECyD (1999). *Guía de expresión y creatividad para el nivel primario*. La Paz.
- Rodríguez, E. (1994). *Mil ejercicios de creatividad clasificados*. México: McGraw-Hill.

Área: Transversales

Los temas transversales son cuestiones de relevancia social priorizadas en el currículo para dar atención a las problemáticas que surgen en diferentes ámbitos vinculados al desarrollo socioeconómico, político y cultural del país. Son temas problematizadores porque su tratamiento conduce a la reflexión sobre la realidad actual del país, desde el ámbito local, regional y nacional.

Los temas transversales son los siguientes:

- Educación para la democracia
- Educación para la equidad de género
- Educación para la salud y la sexualidad
- Educación para el medio ambiente

El Programa de Reforma Educativa asume estas problemáticas y las trabaja desde un enfoque de transversalidad. La transversalidad permite, desde una visión holística o de totalidad, ver la realidad social, económica y cultural, superando la fragmentación de las áreas curriculares para aprehender valores humanos y formar actitudes y prácticas que conduzcan a la prevención y superación de los problemas identificados.

Puesto que el trabajo con los temas transversales se desarrolla durante toda la escolaridad, desde el nivel inicial al secundario, se



INS Enrique Finot • Santa Cruz

constituye en una parte fundamental del desarrollo personal de los estudiantes. La expresión de actitudes basadas en valores orientados hacia el bien común es fundamental en la formación de los futuros docentes; de esta manera, ellos podrán apoyar a los niños en la formación de valores, principios, actitudes y conocimientos básicos relacionados con cada uno de los temas transversales.

Propósitos de los temas transversales en la formación docente

- Fomentar el análisis crítico de las problemáticas identificadas en cada uno de los temas transversales y contribuir al desarrollo de estrategias de acción para prevenirlas y responder a éstas.
- Promover y fortalecer en los futuros docentes la aprehensión de valores y el desarrollo de actitudes orientadas al ejercicio democrático, a la construcción de la equidad de género, al cuidado de la salud y desarrollo pleno de la sexualidad, y a la conservación del medio ambiente.
- Analizar y recuperar las cosmovisiones de los pueblos indígenas que contribuyen a la formación de valores, actitudes y prácticas adecuadas para superar los problemas identificados.
- Brindar a los futuros docentes herramientas didácticas que les permitan apoyar a los niños en el desarrollo de valores, actitudes, conocimientos y prácticas vinculadas con los temas transversales.
- Propuesta de selección y organización de contenidos, estrategias metodológicas y bibliografía

Los contenidos propuestos están relacionados con el análisis crítico de los cuatro temas transversales. Estos contenidos presentes en el currículo deben expresarse también en la metodología, la didáctica y en los materiales utilizados en las diferentes áreas curriculares.

Módulo único Los temas transversales y su tratamiento en el nivel inicial

Contenidos fundamentales para el módulo

Transversalidad y temas transversales

- Conceptualización del enfoque de transversalidad y de los temas transversales en el currículo de la Reforma Educativa boliviana y de otros países latinoamericanos.
- Orientaciones metodológicas de los temas transversales en el currículo de los INS.
- El rol y la actitud que debe tener el docente en el abordaje de los temas transversales en el nivel inicial.
- La transversalidad en el currículo del nivel inicial, trabajo a partir de los temas problematizadores identificados para el desarrollo de secuencias didácticas.

Educación para la democracia

Conceptos básicos

- La democracia, como estado de derecho, está basada en el ejercicio pleno de los derechos humanos, en el reconocimiento de las leyes que rigen la organización política y social y en la elección libre y democrática de los gobernantes.
- La democracia, como sistema de gobierno, está fundamentada en la representatividad o delegación del poder y de la autoridad por el pueblo en quienes son elegidos mediante elecciones libres y periódicas, y se caracteriza por la separación de los poderes del Estado: ejecutivo, legislativo y judicial, a fin de asegurar su independencia.
- La democracia, como forma de vida, se basa en la organización y participación ciudadanas fundamentadas en valores: igualdad de todos y para todos los ciudadanos ante la sociedad y la ley, equidad y tolerancia de ideas, respeto a las diferencias y solidaridad entre las personas.
- Los derechos humanos como aquellas condiciones a las que debe acceder toda persona por el sólo hecho de nacer, sin distinción de sexo, raza, edad, condición social, nacionalidad o forma de pensar, y que son necesarias para su desarrollo pleno y digno en todos los campos de la vida.
- Los derechos humanos como el conjunto de derechos que se clasifican en civiles y políticos; económicos, sociales y culturales; y derechos de los pueblos.
- El respeto a los derechos humanos como la base de todo sistema democrático.
- La democracia y su expresión en las distintas culturas del país.

Problemáticas relacionada con la educación para la democracia

- Necesidad de valores democráticos en la vida cotidiana y en el ámbito ciudadano (valores democráticos en el ámbito personal, familiar, escolar, de la comunidad y en la sociedad boliviana).
- Violación de los derechos humanos (derechos de la niñez; consecuencias de la violación de los derechos de los niños; medidas frente a la violación de los derechos de los niños).
- Necesidad de normas que velen por el bien común y por relaciones sociales armónicas (importancia del cumplimiento de normas; normas de convivencia familiar, escolar y comunal; normas municipales; impuestos).
- Necesidad de resolver los conflictos pacíficamente (los conflictos como resultado de la convivencia humana; resolución de conflictos en la familia y en la escuela; consecuencias de la violencia en las relaciones sociales; recursos para una solución pacífica de los conflictos).
- Necesidad de organización y participación personal y social (organización de las actividades familiares, escolares y comunales; participación en organizaciones sociales; valoración de las formas organizativas de las distintas culturas del país).

- Necesidad de contar con liderazgo y representación democrática (características del liderazgo democrático; representatividad democrática; líderes democráticos en la historia nacional).

Educación para la equidad de género

Conceptos básicos

- La equidad de género como el derecho que tienen hombres y mujeres a tener igualdad de oportunidades y un tratamiento con igual valoración en los diferentes ámbitos de la sociedad.
- Diferencias entre paridad, igualdad y equidad.
- Sistema sexo-género. El género como un conjunto de características psicológicas, sociales y culturales que la sociedad asigna diferenciadamente a hombres y mujeres y que son históricas y modificables ya que pueden variar según la cultura, la edad, la clase social, la etnia, el momento histórico e incluso la religión y, por tanto, no son modelos universales. El sexo como conjunto de características físicas y biológicas que distinguen a mujeres y hombres como seres distintos.
- Enfoque de género como categoría de análisis que permitirá analizar la dinámica de interdependencia e identificar si las relaciones intergenéricas (hombres-mujeres) e intragenéricas (hombres-hombres y mujeres-mujeres) son de complementariedad, poder, subordinación y/o equidad.
- La discriminación de género que limita la participación de las mujeres en distintos ámbitos afectando su desarrollo personal.
- División sexual del trabajo como la asignación diferenciada de responsabilidades y la necesidad de democratización de roles para hombres y mujeres.

Problemáticas relacionadas con la educación para la equidad de género

- Identidad y autoestima condicionadas a representaciones estereotipadas de las identidades femenina y masculina (análisis crítico de las representaciones sociales y culturales de ser hombre y ser mujer; valoración sobre lo aceptable y lo posible en los comportamientos en ambos sexos; importancia de cuestionar el ejercicio de la discriminación de género; causas y efectos de la violencia doméstica; importancia de la expresión de sentimientos en hombres y mujeres).
- División sexual del trabajo y asignación inequitativa de responsabilidades a hombres y mujeres (análisis crítico de la asignación tradicional de roles en la familia; vigencia de prejuicios sobre oficios y ocupaciones que desarrollan hombres y mujeres; importancia de promover la equidad en la asignación de responsabilidades; valoración del trabajo doméstico; equidad en el ámbito laboral).
- Discriminación de la mujer en la historia, la participación social y política (análisis crítico de las representaciones de hombres y mujeres en cuentos, leyendas y tradiciones; análisis crítico de los estereotipos de hombre y mujer asociados a la

naturaleza; aporte de las mujeres en diferentes ámbitos y épocas; análisis crítico de la contribución de hombres y mujeres en la historia).

Educación para la salud y la sexualidad

Conceptos básicos

- La salud como un estado de completo bienestar físico, psicológico y social, y no sólo como ausencia de enfermedad.
- La relación salud-enfermedad desde la visión de las culturas nativas del país como resultado de la interacción entre el cuerpo, el alma, la comunidad y el cosmos; la armonía de todas estas dimensiones como condición para que las personas gocen de una vida saludable.
- La sexualidad como la interacción de factores psicológicos, sociales y culturales, como la manera en que una persona siente, piensa y actúa en tanto ser sexuado.
- La sexualidad como una experiencia personal y social –que se realiza de acuerdo al contexto sociocultural e histórico en el que se desarrollan las personas– y de naturaleza cambiante y alternativa porque varía según las diferentes etapas de madurez del desarrollo humano, y porque las personas tienen la capacidad de cuestionar los modelos preestablecidos respecto a ser hombre y ser mujer, y de elegir su propia manera de vivir la sexualidad.

Problemáticas relacionadas con la educación para la salud y la sexualidad

- Necesidad de una nutrición que responda a los requerimientos de crecimiento y desarrollo de los niños y adolescentes (importancia de una buena nutrición para el mantenimiento de la salud y el desarrollo de los niños; causas y consecuencias de la desnutrición).
- Insuficiente conocimiento sobre normas de higiene y alternativas para prevenir enfermedades y accidentes (hábitos de higiene personal, de los alimentos, la vivienda y de la escuela; vacunación; control médico periódico; prevención de accidentes domésticos; primeros auxilios).
- Necesidad de información y capacidad crítica para asumir decisiones responsables (desarrollo de la sexualidad desde el nacimiento; importancia de su tratamiento desde el nivel inicial; mitos, tabúes y prejuicios en relación con la sexualidad; cambios biológicos y psicológicos de la pubertad; relaciones de amistad, enamoramiento y relaciones de pareja).
- Necesidad de protección contra la agresión física, psicológica y sexual (prevención y defensa frente al maltrato infantil; consecuencias del maltrato infantil; normas legales que protegen contra el maltrato infantil; denuncia de los casos de maltrato).
- Las consecuencias del consumo de sustancias perjudiciales para la salud y desarrollo de las personas (causas y consecuencias físicas, psicológicas y sociales del consumo de tabaco, alcohol y de drogas ilícitas).

Educación para el medio ambiente

Conceptos básicos

- El medio ambiente como sistema complejo integrado por dos subsistemas interrelacionados: el natural, que comprende los elementos físicos y biológicos, y el social que incluye los modos de producción y consumo, las formas de organización social y las relaciones políticas.
- Los recursos naturales renovables como aquellos recursos que pueden regenerarse o reproducirse si se utilizan dándoles el tiempo y las condiciones necesarias para su recuperación. Los recursos naturales no renovables como aquellos recursos que se agotan con el uso y cuyo tiempo de reposición es mucho más largo que su tiempo de utilización.
- La biodiversidad como la cantidad y variedad de genes, especies y ecosistemas existentes en el planeta, y su importancia para la sobrevivencia de los pueblos y para el desarrollo del país y sus regiones.
- La conservación como la utilización de los recursos renovables, evitando su disminución y agotamiento para que podamos continuar utilizándolos a largo plazo.
- El desarrollo sostenible como modalidad de desarrollo integral que busca satisfacer las necesidades de las generaciones actuales, conservando los recursos naturales y el medio ambiente para las generaciones futuras
- La calidad de vida como la posibilidad de satisfacer las necesidades humanas básicas y de otra índole, como la necesidad de afecto, de libre expresión, de participación social y política, de disfrute estético y otras, utilizando para ello los recursos del medio natural y social.

Problemáticas relacionadas con la educación para el medio ambiente

- Necesidad de conocimiento y valoración del medio ambiente como base para la vida y de su importancia para el desarrollo (importancia de los recursos naturales y del medio ambiente para la vida; relaciones entre naturaleza y sociedad; promoción y consolidación de relaciones positivas entre los niños y su medio ambiente; importancia de la conservación del medio ambiente y de los recursos naturales para el mejoramiento de la calidad de vida de la población y el desarrollo del país y sus regiones).
- Valoración de los conocimientos y prácticas tradicionales de manejo de los recursos naturales y del medio ambiente (análisis crítico de los saberes tradicionales de los pueblos indígenas del país y de su contribución a la conservación ambiental).
- Deterioro progresivo del medio ambiente provocado por las actividades humanas (erosión de los suelos, pérdida de la cobertura vegetal, disminución y extinción de especies de flora y fauna silvestre, contaminación de las aguas, suelos y del aire).

Sugerencia de estrategias metodológicas

Identificación de situaciones problemáticas de la vida cotidiana, como la discriminación en el aula, la costumbre de eliminar la basura dejándola en cualquier sitio no designado para ello, la falta de prácticas higiénicas cotidianas, la irresponsabilidad en la realización de trabajos, la corrupción, etcétera, para trabajar a partir de ellos el reconocimiento y puesta en práctica de valores mediante los cuales se puedan superar estos problemas.

Lectura y análisis de diferentes tipos de textos (teóricos, periodísticos, educativos, literarios, etcétera) relacionados con los temas transversales. Reflexión sobre prejuicios y estereotipos existentes en la sociedad vinculados con los temas transversales.

Análisis de investigaciones con relación a la visión que las diferentes culturas tienen respecto a los temas transversales. Uso de datos cuantitativos y cualitativos para comprender la situación de estos temas (democracia, equidad de género, salud y sexualidad y medio ambiente) en la sociedad en general y en el ámbito educativo en particular. Diagnósticos sobre la situación de estos temas en el entorno inmediato.

Análisis y reflexión sobre el currículo oculto: en la institución formadora y en las unidades educativas, su expresión en las actitudes frente a los temas transversales por parte de los docentes y de los niños y niñas, en los procesos de comunicación y de interrelación, en los mensajes implícitos, en los roles y tareas diferenciadas según sexo en el aula, en las exigencias a niños y niñas, en las prácticas cotidianas en la escuela y en el aula, y en la participación de los diferentes actores.

Uso y elaboración de juegos que contribuyan a identificar las problemáticas y que promuevan la propuesta de alternativas de solución en contextos reales.

Análisis de textos de diferentes géneros literarios que hagan referencia a los temas transversales: testimonios de vida, biografías, entrevistas, etc. Elaboración de un proyecto de vida, identificando facilitadores y obstaculizadores de realización personal. Análisis de mensajes de los medios de comunicación masiva (TV, radio, periódicos). Uso de la música como medio para analizar los mensajes y la producción cultural. Estudios de caso. Realización de debates, foros, mesas redondas y otros.

Elaboración de propuestas didácticas para trabajar los temas transversales con niños y niñas de diferentes edades en el nivel inicial, promoviendo el trabajo cooperativo a fin de lograr:

- Desarrollo de actitudes y prácticas democráticas, y aprehensión y fortalecimiento de principios éticos.

- Desarrollo de prácticas que valoren la equidad como parte esencial de una convivencia social satisfactoria, rechazando toda forma de discriminación.
- Desarrollo de actitudes que favorezcan un trato equitativo a niños y niñas.
- Análisis crítico y reflexión sobre la exclusión de las mujeres en ciertos ámbitos de trabajo, la revalorización del trabajo doméstico y las actividades ligadas con la crianza de los hijos.
- Fortalecimiento de la identidad personal sin condicionamientos machistas.
- Expresión libre de sentimientos y emociones.
- Práctica de hábitos que contribuyen al autocuidado de los niños.
- Creación de un ambiente afectivo para el relacionamiento de los niños con la naturaleza.
- Aprovechamiento de la diversidad de oportunidades de aprendizaje que ofrece la naturaleza.
- Exploración y cuidado del entorno natural de los niños: hogar, centro infantil, escuela.

Bibliografía básica

- Bolívar, B. (1992). *Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma: problemas y propuestas*. Madrid: Escuela Española.
- Busquets, M. y otros (1993). *Los temas transversales*. Madrid: Santillana/Aula XXI.
- Martínez Ramírez, M.J. (1995). *Los temas transversales*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes - MECyD (2000). *Guía didáctica integrada para el nivel inicial*. En elaboración.
- MECyD (2000). *Planes y programas del segundo ciclo del nivel inicial*. En elaboración.

Educación para la democracia

- Beetham, D. y K. Boyle (1991). *Democracia: preguntas y respuestas*. Francia: Unesco.
- Marcos, P. (1997). *¿Qué es democracia?* México: Publicaciones Cruz, OSA.
- Ticona R. y X. Albó (1995). *Votos y wiphalas: campesinos y pueblos originarios en democracia*. Cuadernos de investigación. La Paz: Fundación Milenio/Cipca.

Educación para la salud y la sexualidad

- Morin, J., J. Marfán y B. Icaza (1995). *Conversemos de sexualidad: programa para padres, profesores y estudiantes*. Santiago de Chile: Cide.
- Salinas Mulder, S. (1998). *Identidad, poder y sexualidad*. La Paz: UNFPA.
- Werner, D. *Donde no hay doctor*. Cuzco, Perú: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.

Educación para el medio ambiente

- FAO (1994). *Ecología y enseñanza rural: manual para profesores rurales del área andina*. Estudio FAO Montes, 121. Roma
- Gamboa de Vitelleschi, S. (1991). *Aprender jugando con la naturaleza*. Buenos Aires: Borum. Tercera edición.
- Schuz, M. (1995). *La ecología ¿es o se hace?: propuesta para la implementación de educación ambiental en los jardines de infantes*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Educación para la equidad de género

Lanza, M. y M. Herrera (1995). *La situación de la mujer en el área educativa*. La Paz: Subsecretaría de Asuntos de Género/Unicef.

Lanza, M. y N. Mengoa (1997). *Seminario internacional: género y educación*. La Paz: Ministerio de Desarrollo Humano/Secretaría Nacional de Asuntos Étnicos, de Género y Generacionales/Secretaría Nacional de Educación.

La equidad de género en la educación (1997). Ministerio de Desarrollo Humano/Secretaría Nacional de Asuntos Étnicos, de Género y Generacionales/Subsecretaría de Asuntos de Género. La Paz.

Bibliografía complementaria

Alcántara, J.A. (1988). *Cómo educar las actitudes*. Barcelona, España: Masson.

Álvarez, M. (1994). "La educación del consumidor: una temática curricular que hace posible la transversalización de los transversales en la práctica docente". *Revista de Ciencias de la Educación*, 159.

Carreras, L. y otros (1995). *Cómo educar en valores*. Madrid: Narcea.

Ministerio da Educação e do Desporto (1997). *Parametros curriculares nacionais: prestação dos temas transversais e ética*. Brasilia, Brasil.

Muñoz Sedano, A. (1994). "Valores y actitudes". *Acción Educativa*, 85.

Educación para la democracia

Comisión Andina de Juristas (1998). *Desafíos de la democracia en la región andina: ensayos sobre nuestra realidad*. Lima: Losa Saucés.

Lazarte, J. (1998). "¿Qué es la democracia?". *La Razón*, suplemento "Ventana". La Paz.

Maravá, J. (1995). *Los resultados de la democracia*. Madrid: Alianza.

Meyer Bish, P. (1995). *Cultura democrática: un desafío para las escuelas*. Colección Cultura de Paz. Unesco.

Democracia para los jóvenes (1996). Organización Electoral/Consejo Nacional Electoral/Registratura Nacional del Estado Civil. Santafé de Bogotá.

Riester, J. (1994). *Pueblos indígenas de las tierras bajas de Bolivia, 1,2,3 y 4*. Apcob.

Thesing, J. (1997). *Estado de derecho y democracia*. Buenos Aires: Ciedla.

Tocqueville, A. (1996). *La democracia en América*. Madrid: Alianza.

Varnoux Garay, M. (1998). *Instituciones e institucionalidad en democracia*. La Paz. Mimeo.

Educación para la salud y la sexualidad

Alonso, M.I., A. Rosario y R. Torrico (1997). *Manual del promotor de salud: proyecto de salud*. Tiraque.

Devries, O. (1995). *Salud y educación*. Buenos Aires: Paidós.

Organización Panamericana de la Salud - OPS (1995). *La salud de los niños en las Américas*. Washington, EE.UU.

OPS (1998). *Escuelas promotoras de la salud*. Washington, EE.UU.

Unicef, Oficina de comunicación (1993). *Para la vida: saber para salvar*. La Paz: Unicef.

Weiss, M. (1995). *Charlando sobre nuestra sexualidad*. Buenos Aires: Troquel.

Educación para el medio ambiente

FAO (1996). *Ecología y enseñanza rural: nociones ambientales básicas para profesores rurales y extensionistas*. Estudio FAO Montes, 131. Roma.

- Montes de Oca, I. (1997). *Geografía y recursos naturales de Bolivia*. La Paz: Edobol, tercera edición.
- Morales, C. de (1996). *Introducción a la ecología*. La Paz: Instituto de Ecología. Universidad Mayor de San Andrés
- Morales, C. de (1996). *Medio ambiente y ecología aplicada*. La Paz: Instituto de Ecología. Universidad Mayor de San Andrés.

Área: Interpretación de instrumentos musicales

“Los instrumentos musicales son la prolongación expresiva del cuerpo”

Todos los maestros del nivel inicial deben tener, por lo menos, las bases principales para el manejo e interpretación de diferentes instrumentos musicales como un recurso importante en la práctica de aula.

En décadas pasadas los docentes de educación inicial aprendían a tocar el acordeón; con el tiempo la perspectiva se amplió y se introdujo la opción de aprender a tocar la guitarra. No se establecieron criterios específicos de por qué se debía aprender solamente este tipo de instrumentos y no otros, habiendo llegado a tal punto que el acordeón se convirtió en un estereotipo del docente de educación musical y del de educación inicial.

Para apoyar la formación integral de los futuros docentes se les debe brindar la oportunidad de aprender a interpretar básicamente algunos instrumentos musicales pertenecientes a los cuatro principales grupos: cordófonos (guitarra, charango, mandolina, violín, etcétera), aerófonos (quena, zampoña, pinguillo, trompeta, etcétera), membranófonos (bombo, platillos, bongó, tambores varios) e idiófonos (maracas, chajchas –pezuñas de oveja–, pachochises –frutos



INS Warisata • Warisata, La Paz

secos-, sonajeros), dejando también abierta la oportunidad de aprender instrumentos musicales electrónicos (órgano electrónico, guitarra eléctrica, bajo eléctrico, y otros).

Cada INS puede ofrecer a los estudiantes la oportunidad de aprender diferentes instrumentos musicales, tomando en cuenta la accesibilidad que se tenga hacia los instrumentos y que aquellos seleccionados pertenezcan a los cuatro grupos mencionados.

Cabe anotar que muchos de los instrumentos musicales guardan relación entre sí y no es complicado aprender a tocar varios de ellos. Tampoco es necesario tener talentos excepcionales porque no se pretende que los futuros maestros sean profesionales de la música, sino que fomenten en sus alumnos la sensibilidad hacia los lenguajes musicales, aplicando la didáctica de la expresión y creatividad musical y contando con el valioso recurso de saber interpretar algunos instrumentos musicales.

Es importante recalcar que la elección de los instrumentos musicales a ser estudiados va a depender en gran parte del nivel de dificultad que tienen en cuanto a las técnicas de ejecución de los mismos. Por ello se recomienda estudiar con cuidado los instrumentos musicales que van a ser aprendidos por los futuros docentes.

Principales propósitos formativos del área

- Fomentar la exploración de las posibilidades expresivas y creativas personales mediante la ejecución de algunos instrumentos musicales.
- Promover el aprendizaje de los rudimentos esenciales de la ejecución musical con instrumentos musicales pertenecientes a los cuatro grupos fundamentales: aerófonos, cordófonos, membranófonos e idiófonos.
- Desarrollar estrategias para utilizar los instrumentos musicales como recursos en la enseñanza de la expresión y la creatividad y transmitir a los niños el gusto por la interpretación y la creación musical.

Propuesta de selección y organización de contenidos, estrategias metodológicas y bibliografía

Módulo 1 Interpretación de instrumentos musicales²⁴

Se trabajan los cuatro grupos de instrumentos musicales, en cuanto a los aspectos básicos de cada grupo (cordófonos, aerófonos, membranófonos e idiófonos) en un semestre, de tal manera que en el siguiente semestre se puedan profundizar los contenidos y el aprendizaje de los alumnos.

24 Se pueden utilizar también varios métodos, hechos por varios autores, para el aprendizaje de diferentes instrumentos musicales.

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje no sólo incluyen la parte práctica. Es importante conocer las particularidades del instrumento musical escogido, el origen y la evolución del instrumento, sus características sonoras y, por supuesto, su modo de ejecución.

Existen muchos métodos para aprender a tocar instrumentos musicales y se pueden escoger los que a criterio de los INS sean los más apropiados al enfoque. Sin embargo, la base del éxito en la interpretación de instrumentos musicales no depende tanto de la técnica, sino del interés por expresarse mediante un instrumento musical, de la dedicación por aprender un recurso importante para la educación de los niños, de la práctica permanente dentro y fuera del aula y de la posibilidad de experimentar con varios grupos de instrumentos. No se llegará a un nivel de ejecución propio de un concertista, pero sí a un nivel satisfactorio y útil para trabajar con los niños en el nivel inicial.

Contenidos sugeridos para el módulo

- Los instrumentos musicales como recursos para la expresión.
- Sensibilización musical: audiciones.
- Creatividad en la fabricación de instrumentos musicales.
- Breve reseña histórica de instrumentos musicales en Bolivia y el mundo.
- Clasificación de instrumentos musicales.

Interpretación de instrumentos aerófonos

- Exploración del instrumento.
- Descripción de sus materiales de construcción.
- Descripción de sus particularidades sonoras.
- Particularidades técnicas del instrumento.
- Modo o modos de ejecución.
- Posiciones básicas para la ejecución del instrumento.
- Trabajo con algunas melodías, ritmos y armonías en los instrumentos.
- Interpretación instrumental de repertorio simple.

Interpretación de instrumentos cordófonos

- Exploración del instrumento.
- Descripción de sus materiales de construcción.
- Descripción de sus particularidades sonoras.
- Particularidades técnicas del instrumento musical.
- Modo o modos de ejecución básicos.
- Posiciones básicas para la ejecución del instrumento.
- Trabajo con algunas melodías, ritmos y armonías en los instrumentos.
- Interpretación instrumental de repertorio simple.

Interpretación de instrumentos membranófonos

- Exploración del instrumento.

- Descripción de sus materiales de construcción.
- Descripción de sus particularidades sonoras.
- Particularidades técnicas del instrumento musical.
- Modo o modos de ejecución básicos.
- Posiciones básicas para la ejecución del instrumento.
- Trabajo con ritmos y golpes específicos en los instrumentos.
- Interpretación instrumental de repertorio simple.

Interpretación de instrumentos idiófonos

- Exploración del instrumento.
- Descripción de sus materiales de construcción.
- Descripción de sus particularidades sonoras.
- Particularidades técnicas del instrumento musical.
- Modo o modos de ejecución básicos.
- Posiciones básicas para la ejecución del instrumento.
- Trabajo con ritmos y golpes específicos en los instrumentos.
- Interpretación instrumental de repertorio simple.

Interpretación de instrumentos electrófonos

- Exploración del instrumento y sus innovaciones tecnológicas.
- Descripción de sus materiales de construcción.
- Descripción de sus particularidades sonoras.
- Particularidades técnicas del instrumento musical.
- Modo o modos de ejecución básicos.
- Posiciones básicas para la ejecución del instrumento.
- Trabajo con algunas melodías, ritmos y armonías en los instrumentos.
- Interpretación instrumental de repertorio simple.
- Creación de instrumentos musicales con material reciclable

Sugerencias metodológicas

Tradicionalmente existió la tendencia de enseñar a los futuros maestros un repertorio de canciones infantiles de siglos pasados para que luego pudiera ser utilizado en el trabajo de aula. También existió la tendencia de enseñar notación y caligrafía musical como base de futuros aprendizajes en música.

Es fundamental reflexionar en torno a los aspectos mencionados porque se constituyen en un punto de partida erróneo y sobre todo en un obstáculo para la expresión y la creatividad de los futuros maestros y, por consiguiente, de los niños con los que trabajarán en el nivel inicial. Primero porque un repertorio estático de canciones está fuera del interés de los maestros y los niños de hoy y no se adecua a sus necesidades de aprendizaje ni a la gran cantidad de géneros y formas musicales que han surgido como

lenguajes en los últimos años. Segundo porque la notación y la caligrafía musical pierden su verdadero sentido al ser enseñadas de manera rígida y mecánica y, por último, no son requisito imprescindible para el aprendizaje de un instrumento musical.

La enseñanza de un instrumento musical debe ser atractiva y divertida, debe ofrecer a las personas la oportunidad de exteriorizar sus sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos por medio de un instrumento que facilita la expresión. El juego tiene que estar presente en las actividades y proyectos del módulo, sin dejar de lado la importancia de conocer aspectos propios del instrumento musical, la ejecución de los instrumentos y la música como lenguaje.

Es fundamental que los docentes actualicen su repertorio y analicen el impacto que tiene la música en la sociedad boliviana. Las recopilaciones de temas instrumentales y canciones, pueden formar parte de las actividades de los futuros maestros, también se pueden hacer eventos colectivos en los cuales los alumnos puedan compartir sus experiencias con los instrumentos musicales que paulatinamente van aprendiendo a tocar. Incluso se pueden conformar agrupaciones musicales que sirvan para recrearse, aprender a participar en conjunto y utilizar una variedad de instrumentos locales, del país o de otros países.

La creatividad no puede estar ausente en estos módulos y los INS deben velar porque los programas incluyan métodos, estrategias y técnicas propias del desarrollo de las capacidades creativas. Sólo de esta manera se puede contar con docentes que innoven permanentemente con los niños y se atrevan a utilizar diferentes instrumentos musicales como apoyo a su práctica de aula y no repitan de memoria lo que aprendieron. La música y los instrumentos musicales adaptados a diferentes situaciones siempre les serán útiles en la escuela y para fortalecer los aprendizajes en cualquier área de conocimiento, en los ratos libres o las excursiones y en las actividades colectivas que se planifiquen con los alumnos y los padres de familia.

Bibliografía básica

- Alsina P. (1997). *El área de educación musical*. Barcelona, España: Graó.
- Auza, A. (1985). *Historia de la música boliviana*. La Paz: Los Amigos del Libro.
- Cavour, E. (1996). *Instrumentos musicales de Bolivia*. La Paz: Cima.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes - MECyD (1997). *Expresión y creatividad en actividades integradas*. La Paz.
- MECyD (1999). *Guía de dinamización curricular en Expresión y creatividad*. La Paz.
- MECyD (1999). *Guía de expresión y creatividad para el nivel primario*. La Paz.
- MECyD (1999). *Expresión y creatividad musical*. La Paz.
- MECyD (2001). *Diseño curricular para el segundo ciclo del nivel inicial*. La Paz. Versión preliminar.
- MECyD (2001). *Documentos de trabajo: segundo ciclo del nivel inicial*. La Paz.
- Ransom, L. (1991). *Los niños como creadores musicales*. México: Trillas.
- Rodruéz, E. (1994). *Mil ejercicios de creatividad clasificados*. México: McGraw-Hill.

Módulo 2 Interpretación de instrumentos musicales²⁵

En este módulo se recuperan los conocimientos básicos trabajados en el primer módulo y también se recurre a instrumentos musicales pertenecientes a los cuatro grupos mencionados. La ejecución musical debe tener un mayor nivel de exigencia técnica y ser más elaborada.

Se pueden explorar algunos recursos más complejos en la interpretación de los instrumentos y este aspecto puede ampliar el repertorio de los estudiantes en extensión y complejidad. Paralelamente se debe fomentar la recopilación y creación de temas instrumentales y canciones nuevas, particularmente para el nivel inicial, que no formen parte del desgastado repertorio tradicional utilizado en las escuelas durante los últimos treinta años.

Bolivia se destaca por contar con muchas personas que saben interpretar instrumentos musicales de manera autodidacta. Muchas veces es la cultura la que favorece el aprendizaje de un instrumento musical como parte de sus costumbres. Ésta es una importante motivación para atreverse a manejar y ejecutar instrumentos musicales y reflexionar al respecto, considerando que no se requieren especializaciones rebuscadas.

En este semestre se debe trabajar la voz como un instrumento musical. La voz humana debe ser considerada como prioridad puesto que es uno de los recursos más importantes con los cuales cuentan los maestros. En muchas situaciones de aula se ejecuta un instrumento musical mientras se canta; por tal motivo es importante trabajar ambos aspectos de manera progresiva.

La construcción de instrumentos musicales es otro aspecto importante en este módulo porque permite a los futuros docentes diseñar y crear sus propios instrumentos. Dentro de esta práctica se pueden inventar instrumentos, innovar instrumentos conocidos o construir instrumentos musicales no convencionales que no sean complejos.

Contenidos sugeridos para el módulo

- Sensibilización musical: audiciones.
- Instrumentos musicales de la región.
- Instrumentos musicales de Bolivia y el mundo.
- Nociones básicas de organología.
- Exploración de las posibilidades sonoras de los instrumentos.
- La voz como un instrumento musical.
- Exploración de las posibilidades sonoras de la voz.
- Ejercicios vocales.

²⁵ Se pueden utilizar también varios métodos, hechos por varios autores, para el aprendizaje de diferentes instrumentos musicales.

Interpretación de instrumentos aerófonos

- Técnicas específicas en la ejecución del instrumento.
- Trabajo con melodías, ritmos y armonías en los instrumentos.
- Notación musical.
- Interpretación instrumental.

Interpretación de instrumentos cordófonos

- Técnicas específicas en la ejecución del instrumento.
- Trabajo con melodías, ritmos y armonías en los instrumentos.
- Notación musical.
- Interpretación instrumental.

Interpretación de instrumentos membranófonos

- Técnicas específicas en la ejecución del instrumento.
- Trabajo con ritmos y golpes específicos en los instrumentos.
- Notación musical.
- Interpretación instrumental.

Interpretación de instrumentos idiófonos

- Técnicas específicas en la ejecución del instrumento.
- Trabajo con ritmos y golpes específicos en los instrumentos.
- Notación musical.
- Interpretación instrumental.

Interpretación de instrumentos electrófonos

- Técnicas específicas en la ejecución del instrumento.
- Trabajo con melodías, ritmos y armonías en los instrumentos.
- Notación musical.
- Interpretación instrumental.
- Construcción de instrumentos musicales sencillos con materiales apropiados para su acústica.

Sugerencias de estrategias metodológicas

Se incorporan las sugerencias metodológicas planteadas en el primer semestre y se trabaja con mayor profundidad la parte técnica, propia de la ejecución de cada instrumento musical seleccionado, sin descuidar aspectos relacionados con la actitud de cambio de los maestros, el uso de estrategias de enseñanza musical, la creatividad en la ejecución de los instrumentos y la búsqueda e incorporación de repertorio para los niños del nivel inicial.

Los INS pueden invitar a músicos conocidos de la región para que compartan sus conocimientos, además de personas que hacen investigaciones musicales, compositores, re-

copiladores, arreglistas, directores de coros u orquestas, etcétera. No hay por qué ignorar la riqueza de recursos humanos con las cuales cuenta el país para fortalecer el aprendizaje de los futuros maestros.

Una vez concluidos los módulos, los estudiantes no deben olvidar que el aprendizaje de los instrumentos musicales corre el riesgo de ser olvidado si no se practica con cierta continuidad. Por otra parte, para hacer más placentera la interpretación de instrumentos musicales conviene estar actualizado en las canciones y las formas musicales que van surgiendo y por supuesto estar al tanto de los intereses musicales de los niños.

Se deben promover proyectos para el trabajo con instrumentos musicales como recurso didáctico en otras áreas de conocimiento. La música es un vehículo de las emociones, los sentimientos y las ideas de las personas y puede ser utilizada mediante la interpretación de instrumentos musicales para desarrollar diversas competencias.

Bibliografía básica

- Alsina P. (1997). *El área de educación musical*. Barcelona, España: Graó.
- Auza, A. (1985). *Historia de la música boliviana*. La Paz: Los Amigos del Libro.
- Cavour, E. (1996). *Instrumentos musicales de Bolivia*. La Paz: Cima.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes - MECyD (1997). *Expresión y creatividad en actividades integradas*. La Paz: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- MECyD (1999) *Expresión y creatividad musical*. La Paz.
- MECyD(1999). *Guía de dinamización curricular en Expresión y creatividad*. La Paz.
- MECyD (1999). *Guía de expresión y creatividad para el nivel primario*. La Paz.
- Ransom, L. (1991). *Los niños como creadores musicales*. México: Trillas.
- Rodríguez, E. (1994). *Mil ejercicios de creatividad clasificados*. México: McGraw-Hill.

4. El ámbito de Formación personal

El ámbito de formación personal comprende el desarrollo de áreas destinadas a que el estudiante adquiera competencias que afectan en particular su identidad y su capacidad de desempeño en diferentes campos de su vida personal. Tal es el caso del aprendizaje y uso de una lengua originaria de uso predominante en la región y del análisis de temas de liderazgo, ética profesional y responsabilidad social.

El aprendizaje de una lengua originaria busca que los estudiantes que se forman para el desempeño bilingüe adquieran o fortalezcan las capacidades de lectura, escritura y manejo oral de una lengua originaria con fines de comunicación y de enseñanza. En el caso de los alumnos que se forman para el desempeño monolingüe el propósito es que puedan adquirir el manejo oral básico de una lengua originaria para poder comunicarse mejor con los alumnos y con las familias de éstos cuando se desempeñen en escuelas en las que asisten alumnos que no tienen al castellano como lengua materna pero que viven en un contexto monolingüe castellano.

En cuanto al tratamiento de los temas de liderazgo y ética y responsabilidad social se trata fundamentalmente de que los alumnos realicen un análisis crítico de estos temas con el fin de relacionarlos con su futuro desempeño y su rol como líderes que deben ser conscientes de las implicaciones éticas de su trabajo. Por ello se sugiere que se desarrollen talleres participativos, que apunten a que el alumno adquiera la capacidad de entender situaciones en las que debe tomar opciones personales que afecten a su desempeño tanto en la escuela como en su vida personal. Por tanto, el énfasis no está puesto en revisiones históricas sino en el análisis de situaciones posibles, presentadas en formato de casos de estudio.

En el caso de centros que formen a maestros bilingües es necesario que los catedráticos identifiquen contenidos pertinentes para que sean trabajados en lengua originaria y contextualizados en las culturas indígenas de los alumnos. El área de Aprendizaje y desarrollo de la lengua originaria se trabaja casi completamente en la lengua originaria de la región, como se explica en los módulos que siguen. En el caso de los talleres de ética y de liderazgo también es importante incorporar temas como, por ejemplo, la mitología andina, la ética que subyace en ella y las formas de relacionamiento consideradas éticas según una cultura en particular como parte de los contenidos del área. Estos temas pueden ser trabajados en todos los INS y tendrán la particularidad de ser desarrollados en la lengua originaria en los INS EIB.

Área: Aprendizaje y desarrollo de una lengua originaria

El aprendizaje y desarrollo de la lengua originaria en el INS es uno de los componentes de la propuesta curricular que responde al tratamiento de lenguas que el Sistema Educativo Nacional debe afrontar de acuerdo con el artículo 9 de la Ley 1565 de Reforma Educativa y con los artículos 11º y 12º del Decreto Supremo 23950.

Tradicionalmente, las lenguas originarias presentes en los diferentes contextos educativos no han sido tomadas en cuenta por la escuela en los procesos pedagógicos, lo que ha provocado, entre otras consecuencias, la inequidad y discriminación de sus hablantes frente a los hablantes de la lengua castellana.



INS Enrique Finot • Santa Cruz

La presencia de las lenguas y culturas originarias en los pueblos indígenas y en los centros poblados no indígenas, como producto de la dinámica demográfica ocasionada por las migraciones campo-ciudad, es tomada en cuenta por la Reforma Educativa al plantear y poner en marcha una educación intercultural bilingüe (con diferentes enfoques y modalidades).

El fortalecimiento oral y escrito de la lengua originaria en los estudiantes que la hablan y el aprendizaje de esta lengua por parte de los alumnos monolingües castellano hablantes se desarrolla durante cuatro semestres de la formación docente, tomando como base la lengua originaria que se ha-

bla en la región donde se encuentra el INS. Esta lengua puede ser: quechua, aimara, guaraní u otra.²⁶

Para trabajar esta área es necesario formar grupos heterogéneos entre los que tienen mayor dominio de la lengua y los que se inician. Estos grupos no deben ser permanentes, sino tener también momentos de trabajo entre alumnos que tienen los mismos grados de dominio de la lengua. El aprendizaje y desarrollo de la lengua originaria a nivel oral y escrito se hará con el enfoque comunicativo y textual.

La comunicación oral y escrita de la lengua originaria gira en torno a una concepción que desarrolla la comprensión y producción de textos orales y escritos complementando con la reflexión lingüística y textual. Esta reflexión es textual porque permite identificar la estructura interna de los textos, de las palabras, de las oraciones, de los párrafos, etcétera, y lingüística porque considera la lengua en sus aspectos fonológicos, lexicales, morfosintácticos y pragmáticos.

Además, en este proceso se analiza la cosmovisión del grupo cultural cuya lengua se estudia porque los aspectos psicológicos y socioculturales propios de cada cultura deben ser situados y contextualizados en las relaciones sociales particulares que responden a necesidades de un grupo social. Por ello, esta área se trabaja de manera diversa en los distintos INS haciendo las adaptaciones específicas según los grupos sociales a los que pertenecen los alumnos y la región en la cual se encuentran.

Principales propósitos

El Estado boliviano, al optar por la EIB como política educativa, con el propósito de revalorar y desarrollar las lenguas y culturas originarias hasta ahora marginadas por el sistema educativo, considera importante el aprendizaje y desarrollo de estas lenguas, pertinentes para expresar conocimientos y razonamientos de las cosmovisiones particulares que contribuyan al rescate, revaloración y potenciamiento de las mismas en el nivel local, regional, nacional e internacional.

En esta área se trabaja la construcción de un conocimiento comunicativo y pedagógico a partir de las lenguas originarias, con el fin de:

- Promover la formación de maestros hablantes y usuarios de un idioma originario como primera y/o segunda lengua, desarrollando los diferentes niveles de comunicación, aplicando la pragmática de la lengua en su uso comunicativo personal, social y académico.

²⁶ Se puede trabajar con una lengua originaria en tanto esté sistematizada y cuente con un sistema de escritura normalizada, por ello es probable que se comience con estas mayoritarias.

- Fomentar la revalorización de las lenguas y culturas originarias a partir del conocimiento de las mismas y de su aporte esencial para la construcción de una visión intercultural de la educación y de una pedagogía pertinente a la diversidad del país.

Propuesta de selección y organización de contenidos, estrategias metodológicas y bibliografía²⁷

Módulo 1 Comunicación oral y escrita en lengua originaria

Los estudiantes monolingües en castellano adquieren competencias en los ámbitos oral y a nivel escrito a partir de situaciones de comunicación auténticas. Las competencias adquiridas en el proceso de su formación les permitirán desenvolverse socialmente en el aspecto comunicativo, en los diferentes contextos sociolingüísticos donde presten sus servicios profesionales cuando sean docentes.

Los estudiantes bilingües, hablantes de una de las lenguas originarias, desarrollan sus competencias orales y escritas en dicha lengua, como medio de comunicación social y académica, como lengua de construcción de aprendizajes y, finalmente, como objeto de estudio.

Contenidos sugeridos para el módulo

- Producción de textos orales: narrativos, descriptivos, argumentativos, expositivos, etcétera, de acuerdo a las necesidades comunicativas.
- Reflexión lingüística y análisis textual de los textos escritos y leídos en diferentes contextos, considerando lo que hace al texto: contexto, estructura y tipo de texto, y lo que hace a la lengua: fonología, morfología, sintaxis, semántica y pragmática.
- Lectura y producción de textos con diferentes propósitos, de disfrute, de interacción y de aprendizaje.
- Ampliación del vocabulario de la lengua originaria: recuperación, acuñación, préstamos y neologismos.
- Uso de la lengua originaria en diferentes situaciones de comunicación oral y escrita: memoriales, recetas, fichas, reglamentos, cuentos, poemas, etcétera.

Sugerencias de estrategias metodológicas

Se sugiere que este módulo sea desarrollado a partir de situaciones cotidianas relacionadas con el hogar, la escuela, el INS, el entorno comunal, regional y nacional. Es importante vincular el módulo a los primeros módulos del área de Práctica docente e investigación ya que el trabajo en esa área puede permitir que los alumnos accedan a espacios donde se utilice cotidianamente la lengua originaria.

²⁷ Esta área es común a la que se desarrolla con los alumnos de la carrera de formación de maestros para el nivel primario. En el módulo 4, sin embargo, se plantean algunas sugerencias para centrar parte del trabajo en textos que puedan ser utilizados en forma pertinente en el nivel inicial, de manera que esta área sea completamente mejor con el área de Lenguaje del ámbito de Formación especializada para el mismo nivel.

La lectura y producción de textos de la lengua originaria debe partir de textos significativos, auténticos y contextualizados, promoviendo el uso en diferentes situaciones comunicativas, con diversos propósitos, considerando diferentes destinatarios y diferentes tipos de textos en espacios y actividades oficiales en el aula, en el INS y en el entorno.

Se debe propiciar la elaboración y ejecución de proyectos que impliquen la lectura y producción de diversos tipos de textos orales y escritos que enriquezcan la bibliografía en lenguas originarias, como materiales complementarios para la diversificación curricular.

Para quienes deban aprender una lengua originaria como segunda lengua, conviene trabajar primero enfatizando el desarrollo de competencias comunicativas orales en la lengua, a través de diálogos, canciones, dramatizaciones y juegos de roles. En este mismo sentido, se puede pedir a los estudiantes que graben conversaciones auténticas, las transcriban e interpreten.

Finalmente se puede incentivar a los estudiantes a transcribir en forma escrita los textos orales que hayan recogido en lenguas originarias para publicarlos o darlos a conocer en exposiciones y/o concursos.

Bibliografía básica

- Cerrón-Palomino, R. (1987). *Lingüística andina*. Cuzco, Perú: Editorial Biblioteca Tradición Oral Andina.
- Cerrón-Palomino, R. (1994). *Quechumara: estructuras paralelas de las lenguas quechua y aimara*. Cochabamba: Poligraf.
- Domingo Véliz, J. (1999). *Diccionario monolingüe guaraní*.
- Gustafson, B. (1999). *Ñeereñii*. La Paz: Unicef.
- Gustafson, B. (1999). *Ñee: gramática guaraní*. La Paz: Unicef.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes - MECyD (1997). *Guía didáctica de segundas lenguas*. La Paz.
- P.INS-EIB (1999). Serie *Chaski Aru*, 1, 2, 3, 4, 5, 6,7 y 8 en aimara y quechua. La Paz: Luciérnaga.
- Quiroz, A.(1998). *Qhichwa simipirwa*. La Paz: Unicef.
- Secretaría Nacional de Educación - SNE (1995). *Qhichwata qillqanapaq*. La Paz.
- SNE (1995). *Aimara qillqaña yatiqañani*. La Paz.
- SNE (1995). *Ñañemboe yaikuatia ñane ñee*. La Paz.

Bibliografía complementaria

- Cerrón-Palomino, R. (1994). *Quechua sureño: diccionario unificado*. Lima: Biblioteca Nacional.
- Gonzales Holguín, D. (1989). *Vocabulario de la lengua general de todo el Perú llamado qquichua o del inca*. Lima: Universidad Nacional de San Marcos.
- Jolibert, J. (1995). *Formar niños lectores de textos*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes MECyD (1995-2000). Módulos de aprendizaje: quechua, aimara y guaraní, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8.
- Ministerio de Educación del Perú (1998). *Vocabulario políglota incaico quechua-aimara-castellano*. Lima: Colegio de Propaganda Fide.
- PEIB (1991). *Qhichwa qillqakuna*. La Paz: Teddy Libros.

PEIB (1991). *Aimara qillqanaka*. La Paz: Teddy Libros.

PEIB (1991). *Arakuaiyapo*. Camiri: MEC.

Módulo 2 Recuperación de la tradición oral y tecnología originaria

El aprendizaje y desarrollo de una lengua originaria en sus diferentes niveles están contextualizados y son más significativos cuando la lectura y producción de textos está ligada a manifestaciones y saberes culturales propios. Bajo este criterio, la recuperación de la tradición oral y de la tecnología cotidiana permite al futuro docente conocer y revalorizar las prácticas y valores culturales en el caso de los estudiantes monolingües, y fortalecer la identidad propia en el caso de los bilingües.

Contenidos sugeridos para el módulo

- Recuperación de textos de la tradición oral y tecnología originaria.
- Elaboración de textos orales y escritos sobre la tradición oral y la tecnología originaria.
- Análisis e interpretación de la tradición oral: relatos, cuentos, mitos, leyendas locales, pensamientos, textos propios (*khachwa, jaylli, taki, wawaki*, etcétera), regionales, nacionales e internacionales.
- Recopilación, análisis e interpretación de la tecnología originaria en los diferentes campos del saber (régimen alimentario, agroecológica, económica, indicadores naturales, etcétera). Registro en textos escritos.
- Análisis del tipo de discurso de las lenguas originarias en los textos recuperados.

Sugerencias metodológicas

El presente módulo, por estar ligado a los saberes originarios, debe ser desarrollado mediante el trabajo cercano con los contextos sociales donde aún están presentes estas manifestaciones culturales. Las fuentes para la recuperación de la tradición oral y de la tecnología originaria deben ser los propios usuarios, especialmente las personas adultas. Por ello, se debe aprovechar algunos instrumentos de investigación, como la entrevista abierta, para recoger información de ellos. La realización de estas entrevistas también constituye un momento de sistematización de la lengua originaria.

A través de los textos producidos en la recuperación de la tradición oral y a partir del análisis de la tecnología originaria se continúa desarrollando la comunicación oral y escrita y la reflexión lingüística en sus aspectos morfológicos, sintácticos y semánticos. Se sugiere que los textos producidos vayan a formar parte de la biblioteca de los INS para ser compartidos con otros estudiantes y docentes.

Bibliografía básica

Albó, X. y otros (1989). *Para comprender las culturas rurales en Bolivia*. La Paz: MEC/Cipca/Unicef.

Albó, X. (1999). *Iguals aunque diferentes*. La Paz: Nápolis.

- Berg, Hans van den (1990). *Tecnología aimara: un enfoque cultural*. La Paz: Hisbol.
- Berg, Hans van den (1999). *La tierra no da así nomás*. La Paz: Hisbol.
- Grillo, E. (1990). *Cosmovisión andina y cosmología occidental moderna*. La Paz: Hisbol.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes - MECyD (1997). *Guía didáctica de segundas lenguas*. La Paz.

Bibliografía complementaria

- Bouysse-Cassagne, T. (1987). *Tres reflexiones sobre el pensamiento andino*. La Paz: Hisbol.
- Earis, J. (1990). *Problemas metodológicos en el estudio de la tecnología andina y sus fundamentos científicos*. La Paz: Hisbol.

Módulo 3 Reflexión lingüística sobre la lengua originaria

El futuro docente no sólo tiene que tener competencias comunicativas y académicas en su lengua sino que es necesario también que conozca las características del sistema lingüístico de la lengua originaria y comprenda los procesos sociolingüísticos que se dan en toda lengua como la existencia de variedades dialectales. Asimismo es importante que posea información sobre la evolución histórica de la lengua para entender los procesos de su normalización.

Contenidos sugeridos para el módulo

- Características del sistema de la lengua originaria: fonología, morfología, sintaxis, semántica, etcétera.
- Diferentes discursos orales y escritos, sus propiedades, situaciones lingüísticas y contextuales.
- Las variedades dialectales de las lenguas originarias en Bolivia y en América Latina.
- Historia y análisis del desarrollo escrito de las lenguas originarias en Bolivia.
- Diferencias entre la lengua oral y la norma escrita.
- Procesos de normalización de las lenguas.

Sugerencias metodológicas

Investigaciones sociolingüísticas, discursivas y textuales de carácter participativo con la población escolar, los padres de familia y las organizaciones sociales del entorno del INS, para analizar las particularidades de la lengua en la región y compararla con las normas establecidas. Por ello, los resultados de estas investigaciones se constituyen en insumos para el análisis morfológico, sintáctico y semántico de la lengua originaria.

También se sugiere desarrollar un sondeo sociolingüístico con los estudiantes del INS para determinar el grado de manejo de la lengua originaria; lo propio debe realizarse con los niños y niñas de las escuelas aledañas al INS para conocer el panorama sociolingüístico en las aulas.

Es fundamental usar la lengua originaria tanto en la comunicación oral como en la comunicación escrita para realizar las investigaciones, transcripciones y socializaciones de los temas que se abordan.

Finalmente, se deben textuar las reparticiones y dependencias al interior y exterior del INS, utilizando la lengua originaria y el castellano.

Bibliografía básica

- Albó, X. (1995). *Bolivia plurilingüe*. Volumen I y II. La Paz: Unicef/Cipca.
- Albó, X. (1999). *Iguales aunque diferentes*. La Paz: Nápolis.
- López, L. E. (1993). *Lengua*. La Paz: Unicef/Unesco/Orealc.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (1997). *Guía didáctica de segundas lenguas*. La Paz.
- Secretaría Nacional de Educación - SNE (1995). *Qhichwata qillqanapaq*. La Paz.
- SNE (1995). *Aimara qillqaña yatiqañani*. La Paz.
- SNE (1995). *Ñañemboe yaikuatía ñane ñee*. La Paz.

Bibliografía complementaria

- Calvo, L.M. (1992). *Una visión del mundo quechua*. La Paz: IIDH.
- Idiazabal, I. (1996). *La modernidad, desarrollo e idiomas minorizados*. Iquique, Chile.
- PEIB (1991). *Qhichwa qillqakuna*. La Paz: Teddy Libros.
- PEIB (1991). *Aimara qillqanaka*. La Paz: Teddy Libros.
- PEIB (1991). *Arakuaiyapo*. Camiri: MEC.

Módulo 4 Producción de materiales en lengua originaria

El aprendizaje y el desarrollo de la lengua originaria en los futuros docentes debe tener como meta lograr competencias para trabajar de manera adecuada con las niñas y niños para transmitirles el respeto por la lengua originaria y poder apoyarlos en el desarrollo de su lengua a través de la producción de materiales en la misma.

Este módulo tiene la finalidad de abrir a los futuros maestros un espacio para producir una serie de materiales educativos en lengua originaria que serán utilizados tanto en sus prácticas docentes como en su futuro laboral.

Contenidos sugeridos para el módulo

- Nuevas direcciones en la producción y elaboración de materiales didácticos para el nivel inicial (textos escritos en lenguas originarias, audiovisuales, juegos, otros).
- Pautas sobre la diagramación, ilustración y manufactura de materiales impresos (textos, afiches, láminas, trípticos, cuadros, logotipos, manuales, periódicos y otros).
- Elaboración de libros para niños en la lengua originaria.
- Canciones, rondas, poesías, guiones de teatro y otros textos en lenguas originarias: su uso en el nivel inicial.

- Cómo y dónde es importante exponer materiales en lengua originaria producidos por estudiantes y docentes. La sensibilización de la comunidad ante la lengua originaria.
- Videos educativos con lenguas originarias. La experiencia de los Consejos Educativos de Pueblos originarios.

Sugerencias de estrategias metodológicas

Los materiales didácticos para la enseñanza de la lengua originaria deben ser diseñados y elaborados con la participación o a partir de las demandas de los catedráticos de las demás áreas de formación, de manera que éstos no sólo sirvan para el aprendizaje y desarrollo de la lengua originaria, sino también para apoyar el desarrollo de otras áreas de formación.

Se sugiere trabajar con la modalidad de talleres participativos que permitan recoger las propuestas de todos los alumnos y así producir materiales muy diversos, todos con el enfoque de EIB.

Es importante abordar paralelamente el tema de los procesos de impresión sencillos y de bajo costo, con materiales del medio, para romper con la imagen de que la producción de textos es costosa e inalcanzable desde los INS.

Se puede invitar a los maestros de las instituciones educativas de nivel inicial que se encuentran cerca al INS para que planteen el tipo de materiales que requieren para trabajar con sus alumnos para que los mismos puedan ser producidos en el INS.

Bibliografía básica

- Castañeda, M. (1991). *Los medios de comunicación y la tecnología educativa*. México: Trillas.
- Jauneau, R. (1981). *Pequeñas imprentas y técnicas modernas*. Unesco.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes - MECyD (1995-2000). Módulos de aprendizaje en lenguas originarias para el nivel primario. La Paz.
- MECyD (1997). *Guía didáctica de segundas lenguas*. La Paz.
- Quiroz, A. (1998). *Qhichwa simipirwa*. La Paz: Unicef.
- Secretaría Nacional de Educación - SNE (1995). *Aimara qillqaña yatiqañani*. La Paz.
- SNE (1995). *Ñañemboe yaikuatia ñane ñee*. La Paz.
- SNE (1995). *Qhichwata qillqanapaq*. La Paz.
- SNE (1996). *Guía del maestro para el nivel preescolar*. La Paz.

Bibliografía complementaria

- Cerrón-Palomino, R. (1994). *Quechua sureño: diccionario unificado*. Lima: Biblioteca Nacional.
- López, L. (1999). *Introducción a los medios de comunicación*. Santafé de Bogotá.
- PEIB (1991). *Qhichwa qillqakuna*. La Paz: Teddy Libros.
- PEIB (1991). *Aimara qillqanaka*. La Paz: Teddy Libros.
- PEIB (1991). *Arakuaiyapo*. Camiri: MEC.

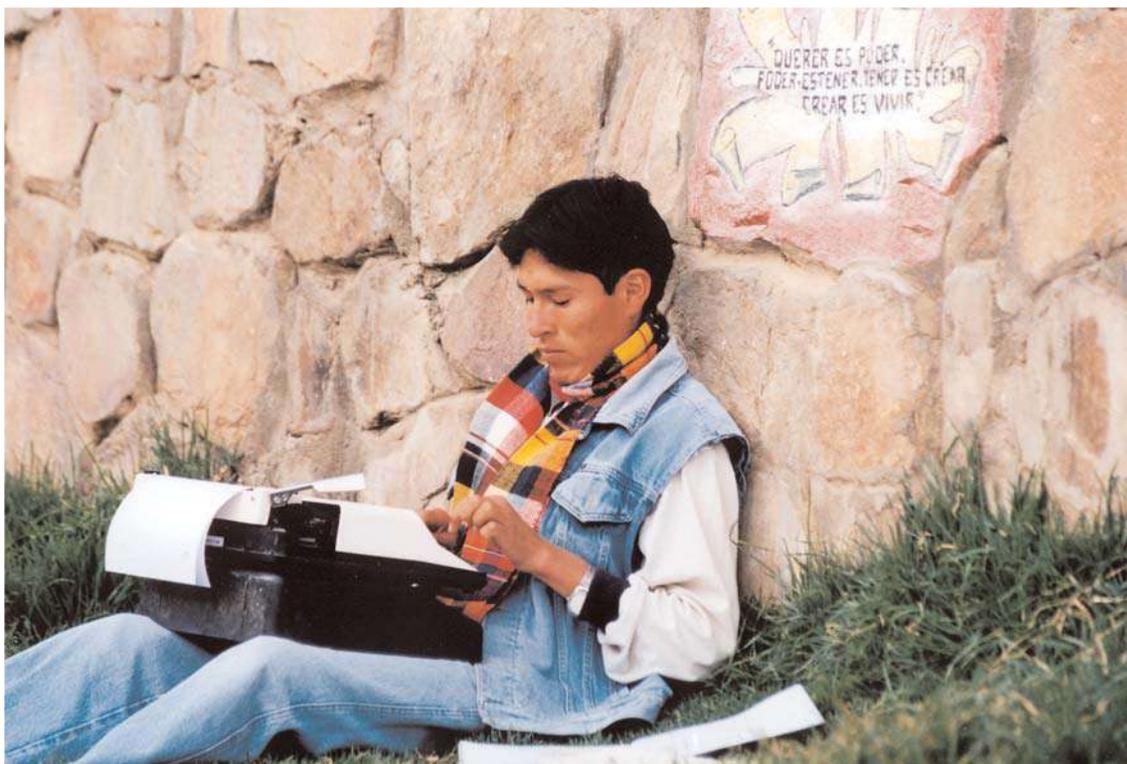
Área: Formación ética y responsabilidad social

Esta área se dirige al análisis de los aspectos éticos de la acción educativa. Es importante dar a este análisis un enfoque que permita a los estudiantes abordar crítica y reflexivamente los problemas éticos que son inherentes a la acción educativa en varios de sus aspectos, y no ofrecerles un decálogo dogmático de “lo que es ético” en su futuro desempeño profesional.

Puesto que esta área se ocupa de los problemas éticos implicados en el trabajo de un maestro en la institución escolar, se diferencia del área de Ética y moral –correspondiente al ámbito de la formación especializada– que se ocupa de contenidos relativos a cómo desarrollar la formación moral de los niños.

Los actores de la educación (diseñadores de políticas educativas, administradores y profesores) no tienen, en muchos casos, una percepción crítica y lúcida de los aspectos éticos de su trabajo. En este sentido, prepararlos para enfocar la acción de educar desde una perspectiva ética debe considerarse un complemento valioso y necesario de la formación de los docentes.

Puesto que las posibilidades de reflexión ética sobre la educación son bastante amplias, se ha optado por privilegiar algunos contenidos alrededor de tres ámbitos:



INS Ismael Montes • Vacas, Cochabamba

- El macroético, referido a la ética en las políticas educativas.
- El mesoético, relativo a la ética dentro de la institución escolar.
- El microético, relativo a la ética en el desempeño docente.

Se sugiere trabajar esta propuesta en un tiempo de 40 horas (equivalente a medio módulo) con la modalidad básica de talleres de discusión.

Principales propósitos formativos del área

- Promover una conciencia más clara de las dimensiones éticas de la relación docente con los estudiantes, de las relaciones entre las personas dentro de la institución escolar y de las políticas públicas en educación, y promover también la reflexión crítica sobre estos temas a partir de distintos aportes teóricos.
- Apoyar el desarrollo de capacidades analíticas que ayuden a tomar decisiones justas en situaciones que surgen en el ámbito escolar y que implican la adopción de un punto de vista moral.
- Analizar los aspectos jurídicos y las leyes relativas a la protección de los derechos humanos, los derechos indígenas, los derechos sociales, culturales y lingüísticos y políticos de los distintos actores involucrados en la educación (niños y jóvenes, docentes, padres y madres de familia, tutores y autoridades).
- Promover el análisis de las dinámicas en la escuela que tienden a crear dentro de ella amenazas para los derechos humanos, sociales y políticos de las personas y preparar a los futuros maestros para proteger estos derechos.

Propuesta de selección y organización de contenidos, estrategias metodológicas y bibliografía²⁸

Módulo único Ética y responsabilidad social

Contenidos sugeridos para el módulo

Ámbito macroético: los valores sociopolíticos de las políticas públicas en educación

Taller 1: Educación y concepciones sobre justicia y equidad social

Se propone discutir distintas concepciones sobre la justicia social en relación con la fundamentación de un derecho universal a la educación. El tema debe ser abordado considerando el debate ético-político acerca de la justicia social; debate ejemplificado en obras como las de Bobbio y Rawls (indicadas en la bibliografía básica) o las de Nozick y Walzer (indicadas en la bibliografía complementaria).

²⁸ Esta área es común con la carrera de formación de maestros de nivel primario.

Taller 2: La educación y los valores ético-políticos de libertad y pluralismo

Se propone examinar las tensiones entre los valores ético-políticos de pluralismo, divinidad y libertad y el compromiso de la escuela con determinados valores. O, de otro modo, las implicaciones de la idea liberal del estado neutral en temas de política educativa.

Hay una variedad de problemas que son relevantes para las políticas educativas presentes en la actual Reforma Educativa:

- ¿Cuál es un punto de vista ético aceptable para las políticas educativas en un país pluricultural, multiétnico y plurilingüe?
- ¿Cuáles son los fundamentos políticos y éticos de la educación intercultural?
- ¿Debe la educación actuar contraculturalmente en relación con ciertas prácticas o creencias arraigadas socialmente?
- ¿Son la educación moral, religiosa y política incompatibles con una escuela pluralista?
- ¿Cuáles son los límites del paternalismo estatal en temas de política educativa?

Ámbito mesoético: problemas éticos en el ámbito de la escuela

Taller 3: Relaciones de poder y violencia dentro de la institución escolar

Se propone conceptualizar la noción de violencia para determinar las distintas formas que puede adoptar la misma en las relaciones que se dan en el ámbito escolar. También es importante discutir las diversas explicaciones de las ciencias sociales y humanas sobre las causas de violencia en el ámbito escolar.

En este taller deben examinarse también las distintas formas de discriminación (negativa) en el ámbito escolar, y las amenazas que surgen en él para la vigencia de los derechos humanos, sociales y ciudadanos de estudiantes, profesores, padres de familia, tutores y autoridades administrativas.

Taller 4: Enfoques de la educación moral

Se propone analizar distintos enfoques de educación moral, reflexionar sobre el tema del currículo oculto en este campo y distinguir entre la enseñanza moral religiosa y la enseñanza moral laica. Asimismo, es importante examinar la propuesta curricular de educación moral de la Reforma Educativa y analizar sus valores subyacentes.

Taller 5: ¿Qué es un “buen profesor”?

Todos los papeles, prácticas e instituciones sociales conllevan en su realización ideales de excelencia y formas de corrupción. Se propone examinar críticamente algunos ideales vigentes, y ver si es posible determinar un perfil único (realista y deseable) de lo que sería un ‘buen profesor’. Asimismo se deben examinar las formas de corrupción de la práctica

docente como ‘degradación’ de ideales profesionales o ruptura con deberes profesionales razonablemente exigibles.

Taller 6: Ideales de escuela

Podemos examinar distintos ideales de escuela (distintas utopías educativas) desde el punto de vista de las tensiones morales que atraviesan a la educación: uniformidad vs. diversidad, disciplina vs. libertad, elección autónoma vs. inculcación heterónoma, socialización vs. creación de sí mismo; deber vs. deseo, sufrimiento vs. diversión, juego vs. tarea, etcétera.

Ámbito microético: la ética en la relación del profesor con los estudiantes

Taller 7: La mediación que el profesor establece entre la cultura y los estudiantes

La escuela y el docente operan como filtros que limitan los conocimientos, las visiones o lecturas del mundo, los puntos de vista morales, los argumentos, los hechos y las experiencias con que los niños pueden estar en contacto. Se propone examinar si hay razones de carácter ético para esto y cómo podemos, en consecuencia, distinguir entre la educación, el adoctrinamiento, la manipulación y la propaganda.

Taller 8: Problemas de justicia

La escuela se constituye de hecho en un sistema que “distribuye” honor, premios y castigos entre los estudiantes. Esto nos conduce a considerar los problemas de justicia que surgen en la escuela y los INS y los conceptos de premio, castigo, recompensa, mérito y competencia justa.

Taller 9: Problemas de interferencia y libertad

Se propone examinar los problemas morales que surgen en la escuela y en los INS en relación con la interferencia justa que los docentes pueden ejercer en las relaciones que se dan entre los estudiantes (por ejemplo, en relaciones de discriminación y violencia). También se propone examinar los espacios de libertad que las escuelas dejan, de hecho, a los estudiantes y examinar la validez de las razones para estas limitaciones (por ejemplo, uso de uniformes, limitación de formas de expresión, etcétera).

Taller 10: Violación de normas y reglas de la escuela

Se propone trabajar en la distinción entre la justificación funcional de las reglas y su justificación moral. Se deben examinar criterios para determinar normas justas y el uso justo de las sanciones. Asimismo, es importante examinar críticamente las diversas nociones de “disciplina” que operan de hecho en las escuelas y en los INS.

Sugerencias metodológicas

Se propone trabajar con la modalidad de talleres de discusión y análisis de casos, en torno a los diez temas principales indicados en los contenidos.

Es importante que la discusión de los casos sea enriquecida considerando perspectivas teóricas. Por ello se deben ofrecer lecturas pertinentes, algunas de las cuales están indicadas en la bibliografía. Debido a la amplitud de los textos indicados, en muchos casos puede ser conveniente hacer una selección. En otros casos será necesario también un esfuerzo del profesor del taller para explicar conceptos éticos centrales cuyo conocimiento es un requisito para discutir los problemas con fundamento. Puesto que la reflexión ética tiene un referente sólido en la filosofía, se propone desarrollar este módulo en estrecho contacto con obras de esa disciplina.

Asimismo, es importante discutir con los estudiantes casos concretos y cercanos para ellos, en los cuales estén involucradas consideraciones morales. Por ejemplo, para examinar problemas relativos a la libertad de opinión y conciencia en la escuela se podrían considerar artículos de opinión o investigaciones realizadas en nuestro medio que sugieran que la escuela debería tener derecho (en algunos temas) a exigir compromisos íntimos a las personas (por ejemplo en relación con las políticas de igualdad de género, ideas sociopolíticas, compromisos religiosos, etcétera).

En los talleres se debe trabajar con una metodología de discusión colectiva basada en la aclaración de las cuestiones a considerar, en el análisis y la discusión de puntos de vista elaborados en torno a las mismas y en el planteamiento de posibles soluciones a los problemas éticos planteados. Es muy importante que los estudiantes se “ejerciten” en considerar casos concretos y en tomar, en relación con ellos, decisiones morales fundamentadas. Por ello es básico que tengan libertad para expresar sus opiniones con confianza, y responsabilidad para hacerse cargo de ellas.

Puede ser muy enriquecedor complementar los temas con la realización o consulta de indagaciones etnológicas dirigidas a establecer los criterios morales que, de hecho, operan en la práctica de distintos actores de la educación (por ejemplo, viendo cómo enfrentan o resuelven los maestros situaciones de violencia o discriminación entre los niños, las normas que las escuelas ponen a los niños y jóvenes, etcétera).

Bibliografía básica

- Bobbio, N. (1995). *Igualdad y libertad*. Barcelona, España: Paidós/ICE.
- Brandt, R. (1994). *Teoría ética*. Madrid: Alianza.
- Cullen, C. (1996). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro: bases para un currículo de formación ética y ciudadana*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural: una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona, España: Paidós.
- Puig, J.M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona, España: Paidós.
- Puig, J.M. (1995). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona, España: ICE/Horsori.
- Rawls, J. (1993). *Teoría de la justicia*. México: FCE.
- Taylor, C. y otros (1993). *Multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: FCE.

- Trilla, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos: neutralidad y beligerancia en la educación*. Barcelona, España: Paidós.
- Vásquez, R. (1997). *La escuela liberal: un enfoque igualitario y democrático*. México: Fontamara.

Bibliografía complementaria

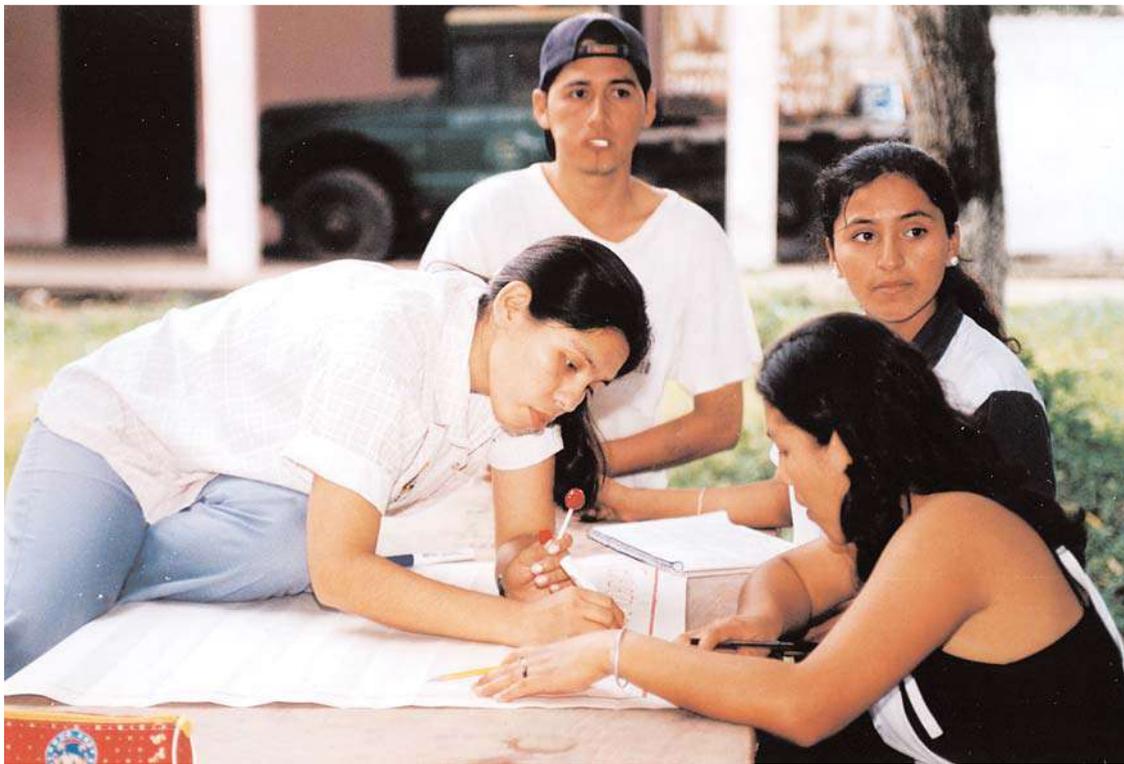
- Dewey, J. (1971). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Hicks, D., Comp. (1993). *Educación para la paz: cuestiones, principios y práctica en el aula*. Madrid: Morata.
- Jordán, J.A. y F.F. Santolaria, Eds. (1987). *La educación moral hoy: cuestiones y perspectivas*. Barcelona, España: PPU.
- Neil, A.S. *Summerhill*. México: FCE.
- Nozick, R. (1988). *Anarquía, estado y utopía*. México: FCE.
- Nussbaum, M. y otros (1999). *Los límites del patriotismo: identidad, pertenencia y "ciudadanía mundial"*. Barcelona, España: Paidós.
- Spranger, E. (1960). *El educador nato*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Walzer, M. (1993). *Las esferas de la justicia: una defensa del pluralismo y la igualdad*. México: FCE.

Área: Liderazgo

En esta área se aborda el tema del liderazgo, entendido como la capacidad útil de influir a otros para el logro de objetivos comunes. Por tanto, se debe realizar un análisis de los conceptos que sostienen los modos de ejercer liderazgo e introducir a los estudiantes al ejercicio de ciertos tipos de liderazgo que deben desarrollar en su profesión.

Este tema debe ser explorado desde la perspectiva del papel del futuro maestro en la escuela y la sociedad y de las consecuencias que puede tener el adoptar una u otra forma de liderazgo. Por ello, en su análisis se debe relacionar con experiencias pasadas (positivas y negativas), con ideales, con expectativas, con propuestas de los propios alumnos y con el análisis teórico. Es un tema importante para la discusión y para contrastar opiniones que muchas veces están arraigadas debido a la tradición, al miedo o a la ceguera ante algunos estereotipos de liderazgos autoritarios. La tendencia hacia la búsqueda de otras formas de liderazgo, desde la recuperación de los liderazgos originarios y menos difundidos, debe ser parte de los objetivos de esta área.

El componente práctico es esencial y es conveniente dinamizarlo desde el estudio de casos que pueden ser referidos a temas nacionales, regionales o locales. También se fomenta la



INS Rafael Chávez Ortiz • Portachuelo, Santa Cruz

elaboración de casos propios para poder seleccionar aquellos que sean pertinentes y se puedan incorporar en futuras actividades de formación del área.

En este contexto es conveniente analizar diferentes tipos de liderazgo como el heroico, el postheroico, el democrático, con autoridad, sin autoridad y la movilización de trabajo adaptativo, entre otros.

Principales propósitos formativos del área

- Promover en los estudiantes una aproximación conceptual y práctica al ejercicio del liderazgo, motivándolos a ejercerlo en sus diferentes formas para desarrollar una actitud crítica hacia los mismos.
- Fomentar en los estudiantes una actitud de líder democrático con capacidad de escucha y de toma de decisiones en situaciones conflictivas.
- Desarrollar la revalorización del papel profesional de los maestros como líderes.

Propuesta de selección y organización de contenidos, estrategias metodológicas y bibliografía²⁹

Se sugiere trabajar esta área en un taller de alrededor de 40 horas, equivalente a medio módulo, y relacionarla con el área de Ética y responsabilidad social, ya que ambos se complementan.

Módulo único Taller de liderazgo

Contenidos sugeridos para el taller

- Concepto de liderazgo.
- Utilidad y presencia del liderazgo en diferentes procesos sociales e históricos del país.
- Particularidades de su desarrollo en contextos microrregionales y locales como la familia, el barrio, la escuela, el grupo de amigos y otras realidades.
- Tipos de liderazgo.
- Diferencias entre líder y jefe.
- Liderazgo heroico, que centraliza las decisiones en una persona que es responsable del logro de los objetivos perseguidos, que administra un grupo que le sigue y delega funciones a discreción.
- Liderazgo postheroico, que permite que la responsabilidad sea del grupo, que exista mutua influencia entre los miembros y la visión sea construida por todos.
- El arte de la persuasión.
- Principios básicos de retórica.

²⁹ Esta área es común con la que se ofrece en la carrera de formación de maestros para el nivel primario.

- Dinámica de grupos.
- Liderazgo democrático.
- La capacidad de escucha y conciliación.
- La toma de decisiones.
- El papel de representante: las tendencias propias y las demandas de quienes son representados.
- Paradigmas de interdependencia entre las personas y los grupos, lo que permite que aparezcan espacios que demandan acciones de liderazgo.
- Liderazgo con autoridad.
- Cómo movilizar el trabajo adaptativo.
- Cómo enmarcar las propuestas para involucrar subjetivamente a los interlocutores.
- Liderazgo sin autoridad.
- “Dejar el pasado atrás”: cómo cerrar heridas y asumir el reto del futuro.
- Análisis de casos (nacionales e internacionales: por ejemplo, Nelson Mandela, Juana Azurduy, Ernesto “Che” Guevara, etcétera).

Sugerencias de estrategias metodológicas

La metodología debe combinar disertaciones, estudio de casos, ejercicios, experiencias, discusiones y lecturas. Es importante rescatar en las discusiones la experiencia personal de los alumnos. Además, se recomienda que cada alumno elabore un caso personal de fracaso y otro de éxito en el ejercicio del liderazgo, en situaciones personales u organizacionales. Para las sesiones de discusión en grupo es recomendable que los estudiantes reciban las lecturas con anticipación, con el fin de que preparen la lectura antes de ir a clases y poder entrar directamente a la actividad.

Bibliografía básica

Heifetz, R. (1997). *Liderazgo sin respuestas fáciles*. Barcelona, España: Paidós.

Bibliografía complementaria

Bennis, W. (1995). *Cómo llegar a ser líder*. Santafé de Bogotá: Norma.

Covey, S.R. (1995). *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva*. Barcelona, España: Paidós.

De Pree, Max (1993). *El auténtico liderazgo: los atributos esenciales de un gran líder*. Buenos Aires: Javier Vergara.

Foucault, M. (1981). *Un diálogo sobre el poder*. Madrid: Alianza.

Gardner, H. (2000). *Mentes líderes: una anatomía del liderazgo*. Barcelona, España: Paidós.

Valles, C. (1986). *El arte del discernimiento*. Barcelona, España: Bilbao.

5. Tiempo de libre disponibilidad

El tiempo de libre disponibilidad es importante para realizar parte del proceso de diversificación curricular a través de la complementación del tronco común nacional. Consta de 400 horas a lo largo de los seis semestres, para las cuales cada centro debe definir su oferta, según las necesidades y demandas de los alumnos, de los catedráticos o de la región. En este apartado se dan algunas sugerencias de temas que podrían ser abordados y organizados en talleres. Es importante que se logren consensos entre los actores del INS en las decisiones que se tomen respecto a esta parte del currículo.

En el tiempo de libre disponibilidad se pueden incorporar temas nuevos que no estén considerados en los cuatro ámbitos de formación. A continuación, a modo de ejemplo, se dan algunas ideas de cómo trabajar la actividad física y un taller de negociación y resolución de conflictos.

La propuesta de realizar actividades físicas se basa en la importancia que tiene para lograr el desarrollo integral de la persona, que es beneficiado de manera significativa cuando dicha persona tiene la oportunidad de una formación equilibrada entre el desarrollo intelectual y el físico. Por ello, sería importante que los centros de formación dispongan de un horario mínimo por semana o mes para realizar diversas actividades de este tipo, desde los ejercicios simples hasta la práctica de deportes.

El tema de la negociación y la resolución de conflictos es importante para los futuros maestros ya que en su labor deberán enfrentarse continuamente con situaciones que requieran la toma de decisiones ante diversos conflictos. Con el fin de no imponer decisiones y lograr una buena gestión del proceso pedagógico es necesario que el maestro aprenda a negociar, a partir de la identificación de situaciones que así lo requieran.

Por otro lado, en el tiempo de libre disponibilidad cada centro de formación puede trabajar, por ejemplo, estrategias de reforzamiento del castellano con alumnos cuya lengua materna sea originaria, o aspectos didácticos puntuales como la elaboración de materiales didácticos especiales o una técnica específica como el uso del sistema Braille para trabajar con niños con discapacidades visuales.

También se puede optar por la enseñanza de una lengua extranjera predominante como el inglés o una limítrofe como el portugués, dependiendo de la ubicación y prioridad del centro de formación.

Dentro de los talleres opcionales que se presenten a los alumnos, se puede diversificar la oferta; así, además de tener un deporte para escoger, podrían elegir un taller artístico diri-

gido al canto, teatro, escultura o danza. También se pueden considerar posibilidades como un taller de ajedrez.

Por último, se puede destinar parte de este tiempo al trabajo tutorial de catedráticos para apoyar a los alumnos que presentan dificultades en alguna área del tronco común.

Al igual que en los otros ámbitos de formación es importante que parte de las actividades que se organicen en el marco de este tiempo sean realizadas en la lengua originaria cuando se está formando a maestros bilingües. La selección de las actividades y contenidos más pertinentes para su abordaje en la lengua originaria es una decisión que debe tomar el INS EIB.

Por último, se puede destinar parte de este tiempo al trabajo tutorial de los catedráticos con los alumnos, con el fin de reforzar aquellos aspectos en los se presentan mayores dificultades.

Al igual que en los ámbitos de formación, es importante que parte de las actividades que se organicen en el marco de este tiempo sean realizadas en la lengua originaria cuando se está formando a maestros bilingües. La selección de las actividades y contenidos más pertinentes para su abordaje en la lengua originaria es una decisión que debe tomar el INS EIB.

Taller: Actividad física

Propósitos principales

- Desarrollar hábitos regulares de ejercicio que contribuyan a la formación integral del futuro profesional.
- Mejorar los índices de aptitud física de los estudiantes: fuerza, resistencia, flexibilidad, velocidad, como contribución al mejoramiento del nivel de salud con carácter preventivo.
- Crear conciencia en los futuros maestros sobre la importancia de la actividad física, para mejorar el desarrollo mental y la capacidad de reflexión y concentración.
- Fomentar la integración social y comunitaria a través de la actividad física.

Propuesta de selección y organización de temas, sugerencias metodológicas y bibliografía

Temas a trabajar en el taller

Este taller tiene como finalidad estimular a los alumnos a realizar diversas actividades físicas, como juegos predeportivos, deportes, gimnasia o simplemente ejercicios, para contribuir a su desarrollo integral.



INS Ismael Montes • Vacas, Cochabamba

En este sentido, cada centro de formación puede ofrecer de manera opcional a los alumnos la práctica de un deporte, sin importar cuál, siempre que responda a las posibilidades reales de oferta de cada contexto institucional y regional. Se pueden considerar disciplinas deportivas como el basquet, volibol, fútbol, fulbito, atletismo, gimnasia u otro deporte, cuidando de no hacer discriminación de género en el acceso a cualquiera de las ofertas.

Los alumnos necesitan equilibrar su actividad intelectual con espacios donde tengan la oportunidad de trabajar su cuerpo en movimiento. Es una manera de atender a las necesidades psicomotrices de las personas y también una forma de desarrollar sus capacidades expresivas.

El taller de actividad física puede ser aprovechado para generar lazos de unión y amistad entre centros de formación docente a través de la organización de encuentros o campeonatos interinstitucionales o con organizaciones de las comunidades. La participación de todos, el respeto, la solidaridad y el trabajo en equipo son los aspectos que deben primar en este espacio dedicado al desarrollo corporal.

Sugerencias de estrategias metodológicas

Se sugiere que los alumnos experimenten en primera instancia series de juegos y ejercicios físicos que les permitan tomar conciencia de su cuerpo en movimiento, de sus capacidades y cualidades físicas y de sus recursos expresivos. El desarrollo de la percepción corporal es fundamental en la actividad física porque permite tener un encuentro vivencial con el propio cuerpo.

El promover actividades físicas en la formación de los alumnos está fuera de la mera improvisación. Se busca establecer programas de trabajo con metas claras, con la participación y el consenso de los alumnos y, sobre todo, con ideas innovadoras que sean de beneficio común.

No se estipula un tiempo específico para este taller, pues cada centro formador decide cuánto tiempo se le dedicará en los seis semestres de duración de la carrera y en qué horario. Sin embargo, se sugiere que el horario sea en contraturno a las clases presenciales de las demás áreas y que se planifique un proceso de cierta continuidad y frecuencia adecuada para que la actividad física sea valorada como un componente importante del desarrollo de la persona y no como una actividad esporádica.

Bibliografía básica

- Dantas, E. (1999). *La práctica de la percepción física*. Shape.
- Díaz, A., J.J. García, L. Conte y otros (1993). *Desarrollo curricular para la formación de maestros especialistas en educación física*. Madrid: Gymnos.

Ruiz Pérez, L.M. (1994). *Desarrollo motor y actividades físicas*. Madrid: Gymnos.

Tasset, J.M. (1996). *Teoría y práctica de la psicomotricidad*. Buenos Aires: Paidós.

Bibliografía complementaria

Gomes, A. (1987). *Didática de educação física*. Río de Janeiro, Brasil: Guanabara.

Moreira, W.W. (1991). *Educação física escolar: uma abordagem fenomenológica*. Campinas, Brasil: Unicamp.

Santos, J.C. (1986). *Manual da ginástica olímpica*. Rio de Janeiro, Brasil: Sprint.

Soares, C. (1992). *Metodología do ensino de educação física*. São Paulo, Brasil: Cortez.

Weineck, J. (1991). *Biología do esporte*. São Paulo, Brasil: Manole.

Weineck, J. (1989). *Manual de treinamento esportivo*. São Paulo, Brasil: Manole.

Wirhed, R. (1986). *Atlas de anatomia do movimento*. São Paulo, Brasil: Manole.

Zakharov, A. (1992). *A ciencia do treinamento esportivo*. Rio de Janeiro, Brasil: Palestra Sport.

Taller: Negociación y resolución de conflictos

Este taller complementa al de liderazgo ya que contribuye a que cada persona mejore esta capacidad abordando situaciones conflictivas que requieren de intervenciones específicas. El futuro maestro debe tener la oportunidad de identificar diversas situaciones conflictivas y tener opciones para decidir cuál es la mejor manera de proceder en las mismas. Para ello, es importante que se familiarice con las técnicas de la negociación y los principios conceptuales que sustentan estas técnicas.

Es recomendable trabajar este taller recurriendo a estrategias prácticas para garantizar un aprendizaje concreto. En función de este objetivo, el catedrático encargado debe tener especial cuidado en la selección de casos y en la creación de nuevas situaciones que respondan a escenarios posibles en los que se podrán encontrar los alumnos en el futuro en su vida personal, civil y profesional.

Principal propósito

En el taller de negociación se busca que los estudiantes desarrollen competencias que les permitan negociar en diversas situaciones que pueden ser personales, educativas, regionales y propias de la vida civil en la que esté inserto como ciudadano.



Propuesta de selección y organización de contenidos, estrategias metodológicas y bibliografía

Se sugiere trabajar este taller en alrededor de 40 horas, equivalente a medio módulo, y relacionarlo con el área de Liderazgo, ya que se complementa con sus talleres.

Taller Negociación y resolución de conflictos

Temas para trabajar en el taller

Cómo encontrar alternativas para conseguir el máximo beneficio mutuo

- El efecto del anclaje o cómo proceder ante una petición exagerada.
- Técnica para proceder ante una información inadecuada.
- Cómo discernir entre lo esencial y el ropaje.
- Técnica para enfrentar la información de fácil acceso.
- La falta de rigor analítico y la necesidad de explorar mayores posibilidades.
- Cómo no ser impulsivo, imprudente y evitar la inmadurez de reacción.
- La confianza excesiva y la conducta del negociador.
- Meditar la negociación racionalmente.
- Estrategias racionales para crear acuerdos integrativos.
- La negociación en grupos y organizaciones.
- Negociar con la intervención de terceros.
- Negociar a través de la acción.

Cómo tratar con la gente

- Técnicas para separar las personas de los problemas.
- Concentración en los intereses de la negociación y no en las posiciones.
- La invención de opciones de mutuo beneficio.
- Revisión de que los criterios manejados sean objetivos.
- Cómo negociar cuando el interlocutor es más poderoso.
- Táctica para encontrar la mejor alternativa a un acuerdo negociado.
- Cómo proceder cuando el otro no quiere negociar.
- Cómo proceder cuando los otros juegan sucio.

Sugerencias de estrategias metodológicas

Debido a que el taller busca que los estudiantes desarrollen habilidades y formen actitudes de cara a la resolución de conflictos, se debe poner mayor énfasis en los ejercicios prácticos para que cada uno se involucre en el papel que le sea asignado y pueda tener la representación mental de una situación de negociación. Se deben organizar situaciones individuales y grupales de negociación. Luego de cada ejercicio se deben

desarrollar sesiones de análisis de los resultados de la negociación y se debe relacionar el aprendizaje práctico con los conceptos y técnicas estudiadas en las lecturas de apoyo.

Es importante que los alumnos puedan acceder con anticipación a las lecturas de apoyo y puedan prepararlas antes de asistir a clases, para poder entrar directamente a un ejercicio práctico o a una sesión de análisis conceptual de la negociación.

La evaluación debe centrarse en la observación de las acciones de los alumnos en los ejercicios prácticos y su participación en las sesiones de análisis. Por último, hay que considerar la posibilidad de que los alumnos elaboren en grupo nuevos casos prácticos propios de situaciones educativas del contexto para seleccionar y contar con casos nuevos que puedan ser incorporados a los procesos de aprendizaje de nuevos cursos.

Bibliografía básica

- Bazerman, M.H. y Neale, M.A. (1992). *La negociación racional en un mundo irracional*. Barcelona, España: Paidós.
- Fisher, R., W. Ury y B. Patton (1981). *Sí... ¡de acuerdo!: cómo negociar sin ceder*. Santafé de Bogotá: Norma.
- Ramírez, J.S. (1999). *Negociar es bailar*. La Paz: Aguilar.

CAPÍTULO 9

La formación permanente de maestros en servicio

Actividades de formación en los INS de Santiago de Huata, Oruro, Paracaya y Camiri



Los centros de formación docente, particularmente los Institutos Normales Superiores que conforman el Sistema Nacional de Formación Docente, deben asumir un papel decisivo en el mejoramiento de la calidad de la profesión docente, más allá de la formación inicial que ofrezcan. A través de la formación permanente, también llamada “capacitación”, se puede contribuir con este propósito. Para ello es necesario que los centros recuperen y fortalezcan el vínculo con las escuelas de su entorno, abriendo posibilidades a los maestros, asesores pedagógicos y directores en servicio para que puedan capacitarse y actualizarse en temas que afectan su práctica pedagógica y las formas de gestión institucional que llevan adelante.

En este marco, es necesario que los centros formadores preparen, para cada gestión escolar, proyectos de capacitación, a través de los cuales ofrezcan servicios pedagógicos, esencialmente en los periodos de vacación, que pueden consistir en cursos, talleres, charlas, encuentros pedagógicos entre maestros de un mismo nivel, de diferentes niveles, o con responsables de diferentes modalidades de atención en educación inicial. Estas capacitaciones deben responder de manera pertinente a las necesidades y demandas de las escuelas y estar de acuerdo con las características socioculturales y lingüísticas de la región en la que se encuentran. Asimismo, deben cuidar que las ofertas de capacitación sean funcionales con los requerimientos y desafíos que están surgiendo de la instalación y el desarrollo de la Reforma Educativa, particularmente en lo que respecta al fortalecimiento de competencias vinculadas con la enseñanza bilingüe y a los ejes de interculturalidad y participación popular.

Es recomendable que estos proyectos sean elaborados en los centros a partir del análisis de las investigaciones educativas que vayan desarrollando y cuenten con la participación de los maestros y directores de las escuelas y otros profesionales del área educativa que puedan apoyar en la detección de las necesidades regionales. Otra fuente para planificar los contenidos de las capacitaciones puede ser la recepción de solicitudes de las propias escuelas, mediante formularios de recojo de necesidades que el INS prepare.

La asistencia de los maestros, directores y asesores pedagógicos en servicio a estos cursos debe ser incentivada desde cada INS, mediante comunicados, afiches, reuniones, etcétera. Cabe mencionar que la estrategia propuesta en el área de práctica docente e investigación, a través de la cual los maestros de escuelas que reciben practicantes tienen la posibilidad de asistir a este tipo de eventos en los centros de formación, es una forma de concretar esta propuesta.

Los proyectos deberían elaborarse y renovarse anualmente para responder a los cambios que se vayan generando tanto en las escuelas y los centros de atención de nivel inicial como en el propio centro de formación, y la oferta de capacitación debería ampliarse o ajustarse a partir de la capacidad de sus propios recursos humanos y de la experiencia adquirida. Por ello, es importante que formen parte integral de un proyecto institucional que sirva de

fundamento, marco y orientación de las acciones que se emprendan. De esta manera, además, el centro se compromete a largo plazo a poner en marcha la capacitación y la asume como estrategia permanente de búsqueda de la calidad educativa de su institución.

La planificación anual también es importante para poder difundir con anticipación los programas de capacitación, con los temas y fechas establecidas, para que los docentes, directores y otros interesados de la región puedan planificar su asistencia.

Asimismo, los centros no deben descuidar la actualización y capacitación de su propia planta docente. Es importante que busquen mejorar el nivel profesional de los catedráticos a través de diversas estrategias, complementarias a la realización de investigaciones educativas de su equipo, como, por ejemplo, la realización de pasantías en otras instituciones de formación docente del país y de otros países, la asistencia a seminarios organizados por universidades, ONGs u otros, la organización de eventos en el propio centro con la participación de destacados profesionales vinculados a la educación. Este proceso de capacitación interna no sólo contribuye a la reivindicación de la profesión docente, sino también a la calidad del proceso de formación inicial que se brinda a los alumnos de los INS.

Para conocer el impacto de las capacitaciones que ofrezca un centro es necesario establecer algunas estrategias para evaluar su calidad, particularmente a través del seguimiento al desempeño en aula de una muestra de las personas capacitadas. Para ello se puede recurrir, por ejemplo, a los alumnos practicantes insertos en las escuelas y solicitarles que identifiquen cambios en las escuelas o en la práctica de aula de los maestros que fueron capacitados. Dentro de los INS es más sencillo observar mejoras a partir del análisis de las prácticas de los catedráticos y de los rendimientos de los alumnos.

En los proyectos es importante que los centros de formación garanticen la continuidad y la variedad en los temas que ofrezcan, y establezcan mecanismos de control y seguimiento para asegurar que los docentes y otras personas que accedan a los cursos no repitan los mismos contenidos, sino que amplíen y mejoren cada vez más su nivel de formación. Para ello es necesario que cada INS cree un sistema de información en el cual registre los cursos ofertados, la lista de asistentes con todos los datos de cada persona e información respecto al impacto de la capacitación en las prácticas pedagógicas en las escuelas de los asistentes.

Todas estas estrategias deben ser avaladas desde el Ministerio de Educación con el fin de que los INS puedan extender los certificados acreditados a los participantes respecto de la realización de los cursos. Por ello, es importante que los INS envíen al Ministerio de Educación, para su aprobación, los proyectos de capacitación. En cuanto al proceso administrativo necesario, cada INS debe consultar con el Ministerio de Educación sobre los requerimientos por cumplir y sobre las alternativas para el financiamiento de sus proyectos.

En ningún caso el hecho de ofrecer formación permanente desde un INS debe interferir en el proceso de formación inicial, es decir, en el desarrollo normal de las clases de los alumnos matriculados en la institución.

Otra variable que contribuye al proceso de formación permanente es la sistematización y difusión de todas las acciones que se realizan en un centro, tanto en las capacitaciones como en el desarrollo del currículo de la formación de los maestros del nivel inicial. Es recomendable que esta sistematización se plasme en publicaciones de diversos tipos, como boletines o revistas, en las cuales puedan participar también los maestros y directores de las escuelas, con artículos, entrevistas u otros materiales. Cada centro debe asegurarse de que dichas publicaciones sean conocidas en la mayor cantidad posible de ámbitos educativos en el país.

Por último, cada centro de formación debe organizarse de manera tal que en su estructura institucional existan autoridades, catedráticos y personal administrativo responsables de impulsar, ejecutar y supervisar estos procesos de capacitación, y que aseguren que estos proyectos sean concebidos como parte integral de la oferta de formación que se ofrece, con el fin de que cuenten con los recursos humanos y financieros necesarios para llevarlos adelante.

BIBLIOGRAFÍA

- Ávalos, B. y M. E. Nordenflycht (1999). *La formación de profesores: perspectiva y experiencias*. Santiago de Chile: Aula XXI/Santillana.
- Burgos, Peña y Silva (1998). *Nuevos sentidos en la didáctica y el currículum en el nivel inicial*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique.
- Davini, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Delors, J. y otros (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Unesco/Santillana.
- Educación infantil (1996). Madrid: MECyD y Ciencia.
- Dumont, P., Gaberel, P.-E. y R. Gagliardi (1994). *Differenciation intergroupe et representation de l'école: etude auprès des étudiants des écoles normales de la Bolivie*. Ginebra: Bureau International d'Education/Unesco.
- Fundación Santillana (2000). *Aprender para el futuro: nuevo marco de la tarea docente*. México: Santillana.
- Giroux, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, España: Paidós.
- Imberón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona, España: Graó.
- Imberón, F. (1989). *La formación del profesorado: el reto de la reforma*. Barcelona, España: Paidós.
- Institut Universitaire de Formation des Maîtres (1998). *Devenir Professeur des écoles, des collèges, des lycées*. Paris: IUFM.
- Instituto Normal Superior Mariscal Sucre (1998). *Proyecto institucional para el eje de desarrollo profesional en el nivel primario*. Sucre.
- Instituto Superior Pedagógico Loreto (1997). *Lineamientos curriculares de la formación magisterial en la especialidad de educación primaria intercultural bilingüe*. Iquitos, Perú: Asociación interétnica de desarrollo de la selva peruana.
- Izquierdo, C. (1996). *La reunión de profesores: participar, observar y analizar la comunicación en grupo*. Barcelona, España: Paidós.
- Liston, D.P. y K.M. Zeichner (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid: Morata.
- MECyD, Cultura y Deportes - MECyD (1998). "Diseño curricular base para la formación docente inicial del nivel primario, plan 97". La Paz. Documento preliminar.
- MECyD (1998). "Diseño curricular base para la formación docente inicial del nivel primario, plan 2000". La Paz. Documento preliminar.
- MECyD (1999). *Compendio de legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas*. La Paz.
- MECyD (1999). *Práctica docente asistida en el bachillerato pedagógico: lineamientos generales*. La Paz.
- MECyD (2000). "Diseño curricular para los niveles inicial y primario". La Paz. Documentos de trabajo.
- MECyD (2000). "Planes y programas de estudio para los niveles inicial y primario". La Paz. Documentos de trabajo.
- Netherlands Ministry of Education, Culture and Science (1997). *Primary school: a guide for parents and guardians*. La Haya, Holanda.
- Netherlands Ministry of Education, Culture and Science (1998). *Education in the Netherlands*. Zoetermeer, Holanda.
- Proyecto de Educación Maya Bilingüe Intercultural (1996). *Fundamentos, estrategias y metodología de la educación bilingüe intercultural*. Quetzaltenango: PEMBI - GTZ.
- "Sobre la formación y capacitación docente" (1998). *Revista Latinoamericana de innovaciones educativas*. Buenos Aires: OEA/Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina.
- Schiefelbein, E. y P. Schiefelbein (1999). *¿Es posible mejorar la preparación de los formadores de profesores?* Santiago de Chile: Preal.

- Secretaría Nacional de Educación - SNE (1995). "Nuevos planes y programas de estudio para los niveles inicial y primario". La Paz. Suplemento de periódicos de distribución nacional.
- SNE (1996). "Propuesta de diseño curricular base de formación docente en Bolivia". La Paz. Documento de trabajo.
- SNE (1997). *Programa guaraní de formación docente: sistema Tumichucua*. La Paz.
- Tarea (1999). *Modernización de la formación docente*. Lima: MECyD/Tarea/GTZ.
- Universidad Adventista de Bolivia (1991). *Planes y programas académicos de la Facultad de Ciencias de la Educación*. Cochabamba.
- Universitat Autònoma de Barcelona (1999). *Oferta formativa per als plans d'activitats de formació permanent de zona 1999-2000*. Barcelona, España: Institut de Ciències de l'Educació.
- Villegas, N. y E. Birhuett (1999). "Lineamientos para la planificación y evaluación en educación inicial". La Paz: Ministerio de Educación Cultura y Deportes. Documento de trabajo.

ANEXO 1

Ejemplo de plan de estudios

INS Rafael Chávez Ortiz • Portachuelo, Santa Cruz



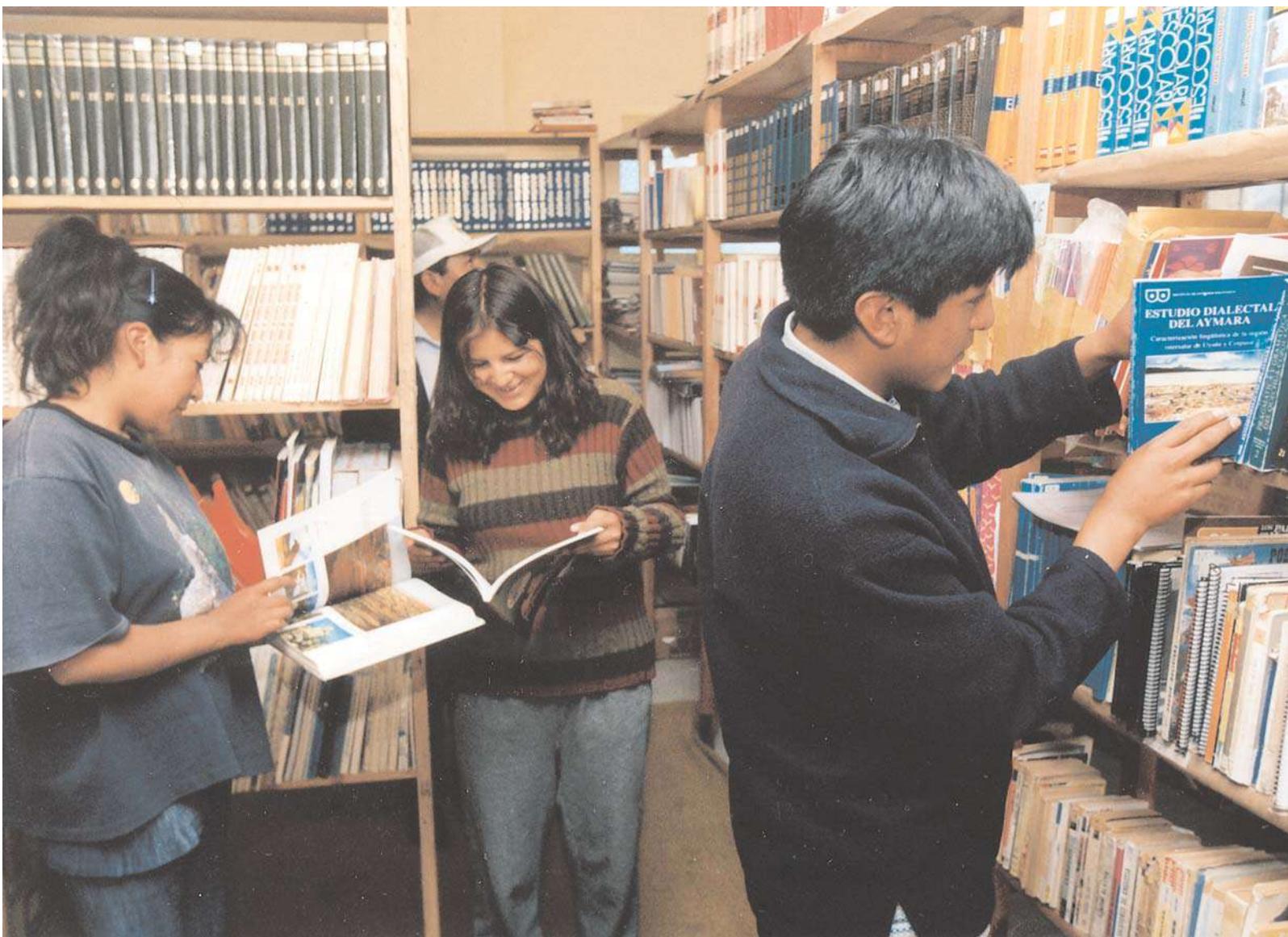
FORMACIÓN DE MAESTROS DEL NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL
EJEMPLO DE PLAN DE ESTUDIOS

ÁMBITO DE FORMACIÓN	MOD.	ESPECIALIDAD: POLIVALENTE DEL NIVEL INICIAL												
		1º semestre		2º semestre		3º semestre		4º semestre		5º semestre		6º semestre		MOD.
Formación general	13	1	Educación y sociedad	1	Educación y sociedad	1	Aprendizaje, enseñanza y currículo	2						
		1	Aprendizaje, enseñanza y currículo	1	Aprendizaje, enseñanza y currículo	1	Psicología evolutiva	1	Psicología evolutiva	1	Gestión educativa	1	Gestión educativa	5
														2
Práctica docente e investigación	4													1
				1	Tecnología de la información y comunicación	1								1
Formación especializada	18	1	Práctica docente e investigación	0.80	Práctica docente e investigación	0.75	Práctica docente e investigación	0.5	Práctica docente e investigación	0.5	Práctica docente e investigación	0.5	Práctica docente e investigación	4
		1	Lenguaje (L1)	1	Lenguaje (L1)	1	Lenguaje (L1)	1	Lenguaje (L1)	1	Lenguaje (L2)	1	Lenguaje (L2)	3
														2
		1	Matemática	1	Matemática	1								2
														2
		1	Expresión y creatividad	1	Expresión y creatividad	1	Expresión y creatividad	1	Expresión y creatividad	1	Expresión y creatividad	1	Expresión y creatividad	5
Formación personal	5												1	
		0.5	Liderazgo	0.5									2	
Total módulos	40	6.5	Ética y responsabilidad	7.3	6.75	7.5	7.5	7.5	7.5	7.5	7.5	7.5	4.5	40
Libre disponibilidad	400 hrs.													0

ANEXO 2

Formatos para la elaboración de documentos de planificación

INS Bautista Saavedra • Santiago de Huata, La Paz



FORMATO PARA PLAN BASE DE ESTUDIOS DEL MÓDULO _____ DEL ÁREA _____

Nombre del INS		
Nombre del docente		
Semestre		Gestión (año)
Especialidad	Maestro polivalente de nivel inicial	
Área		
Módulo (número y nombre)		

- I. Introducción (presentación y justificación)
- II. Enfoque del área
- III. Estructura y carga horaria
- IV. Objetivos principales del módulo
- V. Competencias a desarrollar en el área
- VI. Contenidos mínimos
- VII. Metodología (general)
- VIII. Evaluación (general)
- IX. Bibliografía básica

FORMATO PARA PROGRAMA DE ESTUDIOS DEL MÓDULO _____ DEL ÁREA _____

Nombre del INS		
Nombre del docente		
Semestre		Gestión (año)
Especialidad	Maestro polivalente de nivel inicial	
Área		
Módulo (número y nombre)		

1. Diseño general del programa (organización de unidades didácticas):

UNIDAD DIDÁCTICA N ^o	CONTENIDOS	TIEMPO ESTIMADO (Número de sesiones)

2. Desarrollo de las unidades didácticas

- 2.1. Propósitos de la unidad didáctica
- 2.2. Competencias e indicadores
- 2.3. Contenidos
- 2.4. Metodología
- 2.5. Evaluación cualitativa (por indicadores), cuantitativa (por productos)

3. Bibliografía