

	<b>UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS</b>	
	<b>FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN</b>	
	<b>PROYECTO CURRICULAR DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL</b>	
	<b>SYLLABUS</b>	
<b>NOMBRE DEL ESPACIO ACADÉMICO:</b> Vivencia contextos de comunicación niñas, niños y adultos. <b>ÁREAS:</b> niño y lenguaje. <b>NUCLEO PROBLÉMICO:</b> Contextos de comunicación niños, niñas y adultos. <b>DOCENTES:</b> Ángela Cabrera, Diana Concha, Omaira Tapiero y Jenny Larrota. <b>CICLO:</b> Fundamentación.		
<b>CÓDIGO:</b> 24607	<b>PERIODO ACADÉMICO:</b> 2020-01	<b>NUMERO DE CRÉDITOS:</b> 2
<b>TIPO DE ESPACIO ACADÉMICO:</b> OBLIGATORIO BASICO (X) OBLIGATORIO COMPLEMENTARIO ( ) ELECTIVO INTRINSECO ( ) ELECTIVO EXTRINSECO ( )	<b>NÚMERO DE HORAS:</b> 4 TRABAJO DIRECTO 2 TRABAJO MEDIADO 2 TRABAJO AUTÓNOMO 2	
<b>JUSTIFICACIÓN</b>  <p>En el marco de la propuesta formativa de la Lic. en Educación Infantil que en su perspectiva de formación se asume al niño y a la niña como sujetos de la cultura como parte de un concepto amplio de infancia, en el que se integra su diversidad histórica y cultural. Por ello, no adopta una única versión de estadios o etapas de desarrollo del niño por ciclo vital, ni por grados de escolaridad como aproximación de interpretación/comprensión de las problemáticas y realidades de la infancia, sino que, privilegia, en cambio una mirada que valora las relaciones interhumanas en las que se distingan significativamente el grupo o los grupos infantiles, que indaguen en torno a la noción de sujeto (niña y niño) en diferentes comunidades y sectores de población confrontados a fenómenos de transformación propiciados por formas de desarrollo socioeconómicas y tecnológicas propias del siglo XXI y que transforman radicalmente las formas de vida, los sujetos, las instituciones y las sensibilidades.</p> <p>La Vivencia Contextos de comunicación niñas, niñas y adultos, asume la Infancia como marco teórico de formación y al Sujeto-Niño como eje central de la formación del docente y de la reflexión pedagógica. Se inscribe de manera intencionada en la perspectiva socio - cultural como una manera de aproximarse a las problemáticas que, hoy por hoy, tocan a la infancia: las prácticas de crianza, las formas de trato, las particulares necesidades educativas según los contextos sociales y culturales de desarrollo y las formas de aprendizaje, los objetos de conocimiento cada vez más mediados, las relaciones sociales en torno a la infancia y la educación entre los aspectos más tratados.</p> <p>El concepto de infancia interroga la diversidad poblacional (la niñez de cada grupo o cultura) e individual (cada niño o niña), los elementos de la identidad en la construcción de la subjetividad, de experiencia y de sentido de la vida. Por lo tanto, se propone indagar durante el proceso formativo en torno a la noción de Sujeto sustantivo, es decir, en torno a aquel sujeto que independientemente de sus particulares condiciones de vida, de existencia, de contextos, medio y mundo social y económico se expresa esencial y humanamente en la relación con el otro. Lo anterior implica un cuestionamiento a la aproximación en torno a la infancia adjetivada</p>		

que sólo considera y define al sujeto-niño, y por extensión a la Infancia, en tanto aquello que califica al sujeto esencial del que trata.

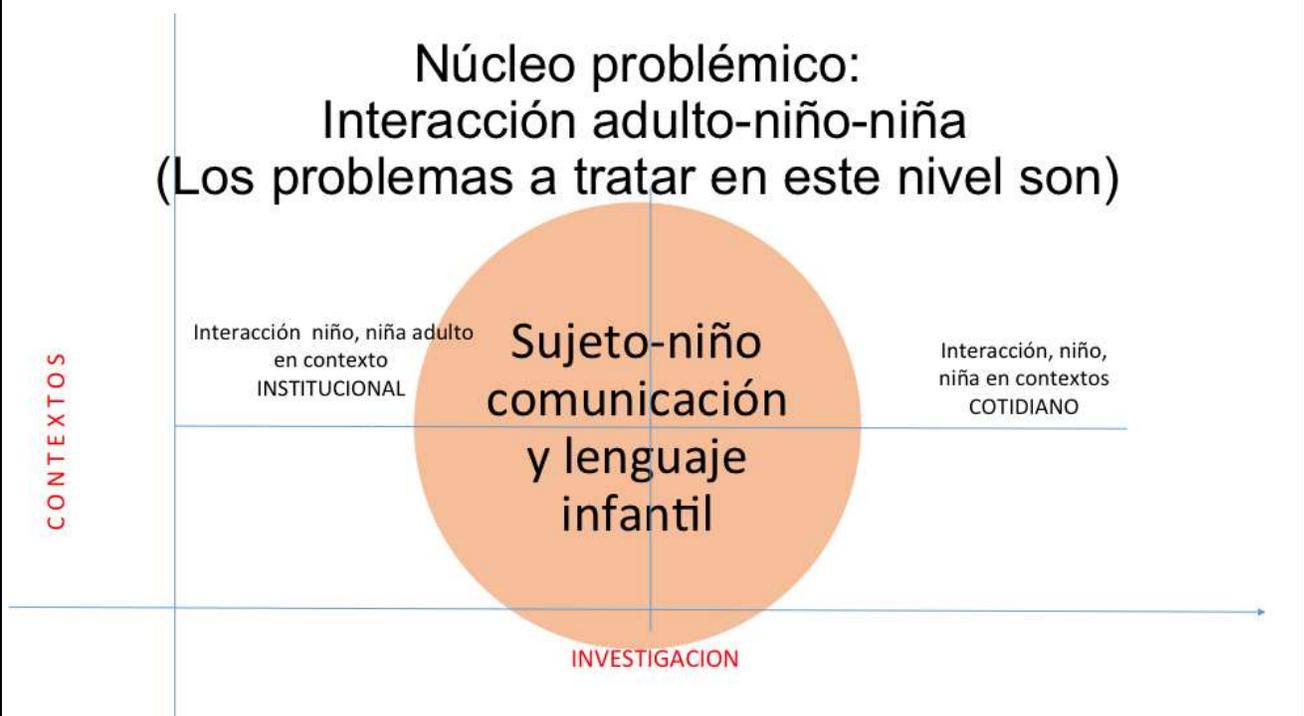
La vivencia cobra relevancia en la medida que, a través de la experiencia de observación con los niños y las niñas en todos los escenarios en los cuales se tiene la oportunidad de desarrollar sus múltiples dimensiones y se compromete su incorporación a la sociedad en calidad de sujeto social. Al abordar los tiempos y espacios en los que viven y se relaciona al Sujeto-Niño se es consciente de las formas particulares de ser y estar en el mundo. De esta forma, se reivindica la condición de las niñas y los niños en su calidad de sujetos políticos, de deseo, de acción y de transformación.

En este encuentro transdisciplinar en el cual se conjugan las áreas de Niño y Lenguaje se asume la noción de Núcleo Problémico como espacio de construcción de la propuesta formativa. A diferencia de las anteriores versiones de formación del programa en las que se había propuesto la noción de Eje que articulaba la concepción de Infancia y sujeto-niño con las distintas dimensiones de su desarrollo; su posterior tránsito en torno a la noción de campo con la que se centró la formación en términos de relaciones con la estructura social en función de los capitales del mismo campo de estudio (la infancia). Se elige finalmente para la actual versión del programa la noción de Núcleo denominado **Contextos de Comunicación niños, niñas y adultos**.

En este sentido, los problemas a tratar por este núcleo son los siguientes:

- Interacción y nuevas formas de comunicación del niño y la niña en contextos institucionales, cotidianos y/o mediados. Su relación comunicativa y del lenguaje.

Una vez definida esta problemática general aparece como necesario seleccionar los problemas a tratar.



La propuesta anterior se articula en un doble eje paradigmático: en el eje horizontal se encuentra el proyecto de formación de Educación Infantil pensada en su dimensión investigativa. En el eje vertical hace referencia a la noción de contexto indispensable para definir (desde esta propuesta) los escenarios de observación (uno de los ejes formativos del docente en formación). Se retoman las distinciones elaboradas en las propuestas anteriores, a saber, la diferenciación de los acervos lingüísticos y de los procesos de interacción del sujeto niño en función de los contextos institucionales y cotidianos en los que vive su experiencia diaria, pero se anuncia, un trabajo de reflexión en torno a las implicaciones que tiene esta experiencia en términos del lenguaje infantil y la comunicación que los niños sostienen entre pares y en interacción con los adultos. Así pues, se hacen explícitos los problemas y el núcleo central de reflexión: El sujeto-niño y su intrínseca relación con el lenguaje y la comunicación.

En torno a este núcleo, se eligen como problemas a tratar (en otros) los siguientes: El lenguaje infantil, la escucha, el habla, la oralidad. Piedra angular de la reflexión de la formación en este nivel, el lenguaje infantil nos permitirá pensar y formar a los maestros en torno a las complejas tramas existentes entre lenguaje, comunicación y desarrollo del niño y la niña. Desde allí, se analizará el adulto centrismo y sus consecuencias en términos de participación del niño y la niña, de las implicaciones que ésta tiene en sus procesos de interacción, en el pleno desarrollo lingüístico, discursivo, comunicativo.

Esta mirada, nos obliga a pensar la relación del sujeto-niño con los Otros, el Otro (el adulto, sus pares). De igual modo, el maestro en Formación, es interpelado por el sujeto con el que se relaciona y con su propia naturaleza (en calidad de sujeto social-cultural, de maestro en formación).

Pensar desde allí, nos obliga a interesarnos por las relaciones entre la experiencia del sujeto-niño en tanto miembro de una cultura y en calidad de ser social: ¿qué implicaciones tiene para el niño y la niña su relación con la cultura en la que le correspondió vivir? ¿cómo esta cultura influencia su percepción del mundo y las formas de expresarlo? o, por el contrario, ¿es la lengua, el habla y el lenguaje que modelan su experiencia de sujeto cultural y lo ayudan a expresarla? En este punto de la identificación de los problemas a tratar en el núcleo, surge la inquietud respecto a la necesidad de comprender y explicar la relación del niño con los mundos digitales en los que hoy transita su experiencia como sujeto social y cultural.

### **INTERACCIÓN ADULTO-NIÑO-NIÑA (EJES DE APRENDIZAJE)**

Una vez definidos los problemas a tratar, se hacía necesario nombrar los aprendizajes deseados para este nivel:

El Lenguaje infantil, los procesos de interacción, la oralidad, el habla y la escucha. el interés por el estudio del desarrollo del lenguaje infantil se origina en su complejidad y en el especial interés que tiene en el programa, el estudio de la dimensión interactiva, social y cultural de su desarrollo. Los estudios acerca de lenguaje infantil nos permiten abordar la comprensión de los procesos de aprendizaje de la lengua en los niños y las niñas; como también observar y reflexionar en torno a las las habilidades comunicativas, discursivas y pragmáticas, y claro, el importante lugar de estudio que implica las narraciones y relatos infantiles. Para ello nos apoyamos en los muy numerosos aportes en el estudio de la narración infantil de los programas afines a la Licenciatura como son la Especialización en Infancia, cultura y desarrollo, la maestría en Infancia y Cultura, la Maestría en Pedagogía de la Lengua y los grupos de investigación que por años han posicionado el tema de las narrativas

y los relatos infantiles como parte de los aportes de la Universidad al campo del lenguaje infantil, en este caso el grupo de investigación Lenguaje, Discurso y Saberes (CIDC-UD).

Con ello se amplía la mirada acerca del desarrollo del lenguaje infantil puesto que se incluyen factores de tipo cognitivos, comunicativo, social y cultural para su estudio y se expande el campo teórico de formación, puesto que elegimos la comprensión de los intrincados procesos de aprendizaje de la lengua que despliega el niño y la niña no sólo a lo largo de sus primeros cinco años de vida, también y sobre todo en los períodos posteriores, en especial, aquellos que acompañan su ingreso al jardín, el preescolar, la primaria y casi hasta los doce años de edad. Investigaciones de los años recientes (Barriga Villanueva, 2014, Schieffelin, 2012) confirman que el aprendizaje del lenguaje en el niño es un proceso continuo, el niño -niña-jóven perfeccionan y complejizan tanto sus habilidades discursivas como pragmáticas a lo largo de toda su infancia.

En relación con el habla y la escucha, es tarea principal del acto de formar docentes, el proponer un pormenorizado estudio de lo que implica la oralidad en el niño y la niña, no sólo desde los trabajos fundadores de Ong (1994) también se hace reflexiones en torno a la complejidad del acto de hablar y escuchar (Bordelois, 2000). Aparece como necesaria la formación del maestro en el arte de escuchar al niño y comprender en cada una de sus etapas el habla infantil. A nivel práctico esta formación en torno a la oralidad se acompaña con una reflexión crítica en relación con el fortalecimiento del lenguaje infantil gracias a procesos de interacción entre pares y con el adulto y al debate y cuestionamiento a propuestas reduccionistas de enseñanza de la lengua que seccionan nuevamente, la enseñanza del lenguaje en fragmentos, conteos y destrezas parcializadas con las que se busca entregar para unos fragmentos del mundo, mientras que para otros, se ofrece el lenguaje y la comunicación de manera integral.

De hecho, para que esta formación aporte elementos significativos al maestro en formación respecto al lenguaje infantil se requiere un proceso de *instrumentación* en el que el maestro en formación, conoce y se forma en prácticas asociadas a la recolección de muestras de habla natural de los niños y las niñas resultado de procesos de interacción situados y contextualizados. Para ello, se requiere la formación en torno al trabajo de campo, a la toma de muestras de habla, a la recolección de dichos ejemplos que a posteriori, nos permitan consolidar colecciones de datos y contribuir al enriquecimiento de corporas más amplias, tales como Va. Les. Co 2.1, o la corpora del instituto Cervantes, por citar sólo las más conocidas.

De igual modo, son contenido de aprendizaje: la Subjetividad del niño y del maestro, la diversidad cultural y los aprendizajes del lenguaje, los mundos digitales y el tránsito del niño y la niña de su condición de consumidor a la de prosumidor.

## **CONTEXTOS DE COMUNICACIÓN SEGÚN LOS PROBLEMAS ELEGIDOS**

En función a los problemas elegidos se sugieren como lugares de Vivencia (basados en la técnica de la observación) espacios formales y no formales de atención, cuidado, protección y educación de la infancia para la observación de la producción del lenguaje infantil. Para la construcción de subjetividades se sugieren contextos en los que los niños interactúen en su condición y rol de sujetos sociales, en espacios públicos en los que realizan prácticas de orden recreativo, competitivo, identitario, de formación cívica, ciudadana, etc.

Aparecen como posibles contextos para la experiencia de la relación entre Contextos Institucionales y Cotidianos el reconocimiento de prácticas de interacción en los museos, las bibliotecas, experiencias eco-

ambientales, pero también en la casa, la calle, el barrio. Todo lo anterior, se complementa con la necesaria expedición por las plataformas de contenidos digitales por las que deambulan los niños y las niñas a partir de los dispositivos a su disposición (tablets, celulares, televisión, consolas de juego). Aquí nos interesa también reconocer experiencias propias como lo son Maguard (Mincultura), seriados infantiles por canales, edades, contenidos, temáticas, juegos y expansiones en torno a productos audiovisuales (películas, cantantes, conciertos, producciones artísticas, etc.)

### **OBJETIVO GENERAL**

Propiciar un acercamiento del estudiantado de la Licenciatura en Educación Infantil a espacios convencionales y no convencionales de educación cuidado y protección de la(s) infancia(s) en donde el reconocimiento de otros lenguajes manifiestos en narrativas permiten develar la apropiación del sujeto-niño como ser social y cultural, así como de la relación del sujeto niño, con los adultos y los diversos contextos en los que interactúa y contribuyen en la formación de los educadores infantiles desde un enfoque holístico.

### **Objetivos específicos**

1. Diseñar procesos de observación contextualizados y pertinentes de los sucesos educativos de los niños y las niñas en espacios convencionales y no convencionales de atención, cuidado, protección y educación de niñas, niños.
2. Relacionar los distintos contextos en los que se educa, crece, se protege y cuida la(s) infancia(s), en ámbitos no formales e informales con base en el aprendizaje significativo que permita la exploración y comprensión de nuestro papel como educadores plenos de derechos y deberes.
3. Favorecer el reconocimiento de la educación para la voz de todos los actores, para revitalizar /recobrar/reestablecer la participación colectiva, el vínculo intergeneracional (entre niñas, estudiantxs y maestrxs) y la valía en todos los saberes a través de los relatos, testimonios y narraciones.

### **Aprendizajes a desarrollar en las estudiantes**

- Contrastar y problematizar sus propias concepciones e imaginarios de infancia.
- Reconocer la relación comunicativa niños, niñas y adultos.
- Observar, registrar, analizar y problematizar los contextos donde se educa la infancia.
- Capacidad de reconocer, describir y contrastar los mundos infantiles.

### **TEMAS, PROBLEMAS, PREGUNTAS ORIENTADORAS Y PLAN DE TRABAJO**

Teniendo en cuenta las características del periodo académico 2020-I se proponen los siguientes ejes para dinamizar el núcleo problémico:

**¿Cuál es la situación actual de la infancia con respecto a sus interacciones mediadas a través de las TIC con adultos en diferentes contextos de desarrollo?**

- ¿Quiénes son los sujetos de comunicación? Niñas, niños, adultos: docentes, familias. Pregunta por el sujeto niño/niña y adultos (maestros y familias).
- ¿En dónde se producen las interacciones comunicativas entre adultos, niños y niñas? Pregunta por los contextos.
- ¿Qué ocurre en las interacciones entre niños y niñas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación?

- ¿De qué hablan las niñas y los niños?

**¿Cuáles son las experiencias de comunicación de las niñas y los niños en contextos cotidianos, familiares e institucionales?**

- ¿Cómo se educan los niños y las niñas en situación de aislamiento social?
- ¿Qué experiencias de educación se ofrecen? Pregunta por la cotidianidad.
- Cómo se desarrollan estas experiencias en la cotidianidad.

**METODOLOGÍA**

**METODOLOGÍA** (Descripción de la metodología de acuerdo a las modalidades de trabajo contenidas en la normatividad de la universidad: 1. Créditos académicos: trabajo directo, mediado y autónomo; 2. Competencias a desarrollar ver Artículo 4 Acuerdo No. 009/2006)

**ETNOGRAFÍA EDUCATIVA.**

La metodología que mejor nos ayuda a alcanzar tan ambicioso programa, es la etnografía educativa. Para ello, volvemos a textos tradicionales de etnografías en la escuela, en especial, los trabajos liderados por Rocwell, y otros trabajos inscritos en tradiciones etnográficas (de inspiración antropológica, o asociados a la antropología lingüística- (Duranti, 1997). Para ello tomamos como referente la idea según la cual, existe una consideración compartida respecto a la diversidad cultural de las formas educativas cuales quieras que ellas sean.

Es decir, que existe una gran variedad de contenidos y procedimientos de transmisiones ya sean de valores y/o conocimientos, y estos son distintos de una sociedad a otra, de un grupo social a otro. De suerte que, para algunos son los mitos y las genealogías la base del aprendizaje, para otros, los saberes especializados, para aquellos las instituciones formalizadas, racionalizadas y abstractas (Velasco y Rada, 2006, 96), Las niñas y los niños transitan hoy por escuelas, con sus formas específicas de comprensión de lo que se tiene que saber, pero también, ellos pueden trasitar en una múltitud de contextos particulares que comprenden tanto el fuero de lo privado como de lo público.

De igual modo, cuando los educadores consideran el ejercicio de observación un acción activa y participativa (Velasco y Díaz de Rada, 2006), la observación participante se constituye en un eje formador privilegiado puesto que dicha observación tiene "... una intención asociada a la situación de estar presente." (2006:102). En este sentido, lo que pretendemos con la perspectiva de aproximación a la situación educativa en la perspectiva de la etnografía educativa, es prociar la participación de las educadoras infantiles en un estado del observador y no en un proceso de observación de los contextos seleccionados.

**MÉTODO DE TRABAJO**

A partir del enfoque elegido, el trabajo de formación en investigación se centra la técnica de investigación (de corte etnográfico) y la comprensión del concepto de observación. ¿Observar qué? ¿para qué? son dos de las preguntas formuladas (dentro de muchas otras) en relación con la acción concreta de esta vivencia. Dada la complejidad de los problemas de reflexión presentados con anterioridad, se hace necesario proponer una Vivencia en la que se reorganiza su tiempo curricular. Esto quiere decir que se modifica su modo de ejecución

respecto al programa anterior como sigue:

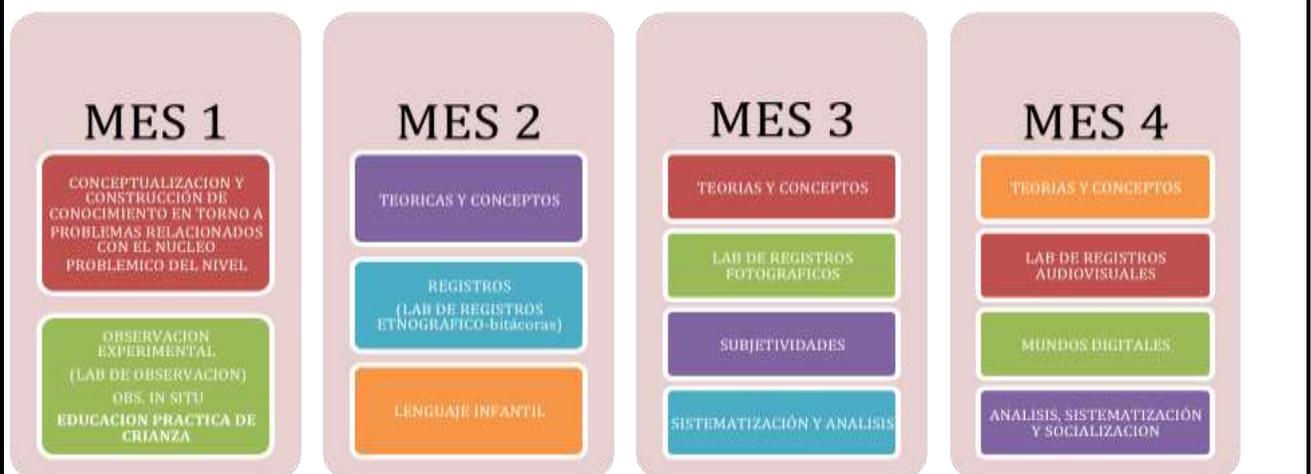
Se propone que cada experiencia de **Observación** sea antecedida por: a). procesos de articulación teórica apoyados en las formaciones ofrecidas en los seminarios del nivel uno y los desarrollos del nivel dos; b) ciclos de preparación (definidos en términos de experimentación y asociados a la metáfora del Laboratorio) entre pares -antes del ejercicio en terreno-, para *formar la mirada* requisito indispensable para hacer una observación significativa y no instrumental; c) el desarrollo de una serie de talleres relacionados con la elaboración de bitácoras, aplicación de técnicas de recolección de registros de habla, uso de dispositivos como la fotografía (etnográfica), las grabaciones audio y video, la selección de muestras de habla, narraciones, interacciones; d). realización de la observación situada y contextualizada.

Es de anotar, que la realización de la observación requiere de parte de estudiantes y profesores una flexibilidad en los tiempos, en función de los cronogramas de los escenarios de observación que pueden programarse o acordarse por fuera del espacio curricular asignado por el programa para tal efecto. De suerte que, por las necesidades de los espacios de observación se requiera asistir en fines de semana o en horarios otros que los asignados curricularmente, será necesario acogerse de manera flexible a estas condiciones del desarrollo de la observación.

Esta flexibilidad aplica también en la organización de los tiempos curriculares de la propuesta puesto que, en el desarrollo concreto de la observación, es posible que ésta se realice de forma concentrada en un tiempo definido (una o dos semanas para el total de observaciones proyectadas), y de esta manera, los maestros y los estudiantes tendrán que ajustar las proyecciones y planeaciones de trabajo en la Universidad en función de dichos procesos.

De esta forma, la organización curricular del trabajo de la Vivencia nos permite en una proyección de cuatro semanas, dedicar tres semanas a las labores descritas con anterioridad (puntos a, b, c) y una semana para hacer el proceso de observación propiamente dicho en contextos situados y contextualizados.

Para los meses 2, 3 y 4 se complejizará la realización de la observación con procesos asociados a la actividad de investigar tales como la recolección y constitución de corpus de habla infantil, la sistematización- análisis de la información y finalmente, la socialización de la experiencia formativa de *observación* ofrecida por esta vivencia. Lo anterior, se resume de la siguiente manera:



**EVALUACIÓN** (Seguimiento evaluativo en relación con las competencias y modalidades de trabajo contenidas en la normatividad de la universidad).

En coherencia con los supuestos de la evaluación auténtica y formativa, se entenderá la evaluación como un **proceso** que está encaminado a **alcanzar** una meta más compleja. Así las cosas, para el espacio de Vivencia, la meta a la que se refiere es la consolidación de una propuesta en términos pedagógicos que sea susceptible de ser compartida en un contexto auténtico (según contextos de observación), y que represente aprendizajes significativos para vivencialistas, docentes y comunidades, en el marco de los objetivos propuestos en este programa.

En coherencia con lo anterior, teniendo en cuenta las modalidades de trabajo, enunciadas en el apartado precedente, así como los tiempos académicos establecidos por la universidad, se bosqueja el proceso así:

**1. contextualización: CORTE 1, 20%:**

- a. Revisión bibliográfica y trabajo de articulación teórica entre la vivencia y los contenidos formativos teóricos de los otros seminarios del nivel: marco teórico, lecturas, participación en clase (10%)
- b. Reconocimiento territorial e identificación de necesidades y potencialidades de las organizaciones, instituciones educativas y no formarles de acuerdo a los conceptos abordados. Ensayo reflexivo individual (10%)
- c. Entrega de primer documento o borrador de propuesta colectiva (15%).

**Conceptos a trabajar: Contexto – caracterización.**

**2. Preparación al trabajo de campo: CORTE 2, 25 %:**

- a) Fase experimental de diseño, adaptación instrumentos/actividades/prácticas asociadas a la observación (10%)
- b) Ejercicios prácticos de recolección de muestras audio-visuales, fotográficas, otras (25%)

Conceptos a trabajar: investigación – etnografía y observación.

**3. Trabajo de campo: Corte, 25%**

- a) Realización concreta de la observación, asistencia, participación.
- b) Recolección de materiales resultado de la observación (gráfico, sonoro, visual).
- c) Despliegue de materiales de registro de observación (rejillas, matrices, diarios de campo).

**4. Sistematización/socialización CORTE 3, 30%:**

- a. Socialización (10%)
- b. Intervención/pilotaje “trabajo en observación” (20%)

**Capacidades a desarrollar**

- Capacidad de reconocer, describir y contrastar los mundos infantiles.
- Observar, registrar, analizar y problematizar los escenarios educativos donde se educa la infancia.
- Contrastar y problematizar sus propias concepciones e imaginarios de infancia.
- Reconocer la relación comunicativa niños, niñas y adultos



Jenny Larrota (área del niño)

Sesión	Fecha	Actividad	Lecturas sugeridas
<b>Fase de indagar Caracterización de estudiantes</b>			
1	30 de abril	Presentación del syllabus y del grupo	Syllabus Reglamento estudiantil
2	7 de mayo	Presentación y fundamentación de la vivencia <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploración aula virtual</li> </ul>	Syllabus Presentación en ppt equipo de vivencia Película: Babys.
3	14 de mayo	¿Quiénes son los sujetos de la comunicación? Pregunta por el sujeto niño. Pregunta por el sujeto en formación. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reporte de relatos de su experiencia de comunicación.</li> <li>• Exploración narrativa transmedia.</li> </ul>	Larrosa, J. (s.f) La experiencia y sus lenguajes. Conferencia.  Acuerdos de cybercortesía.  Realización de Mapa Mental – película Babys.
4	21 de mayo	¿Quiénes son los sujetos de la comunicación?  Pregunta por el sujeto <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de cuestionario.</li> </ul>	Niño: Bronferbrenner. U. La ecología del desarrollo humano. Cognición y desarrollo Humano. Paidós. 1987 <a href="https://www.youtube.com/watch?v=xaQHgVaeKrc">https://www.youtube.com/watch?v=xaQHgVaeKrc</a> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=QKFIHRiWsRY">https://www.youtube.com/watch?v=QKFIHRiWsRY</a> <a href="#">Daniel Lagache. La vida Cotidiana</a>  Lenguaje El lenguaje, ¿determina nuestra percepción de la realidad? (o la hipótesis Sapir-Whorf) Algunos principios de una teoría del contexto Teun A. Van Dijk In: ALED, Revista latinoamericana de estudios del discurso1(1),2001, pp. 69-81 <a href="http://discursos.org/oldarticles/Algunos%20principios%20de%20una%20teor%EDa%20del%20contexto.pdf">http://discursos.org/oldarticles/Algunos%20principios%20de%20una%20teor%EDa%20del%20contexto.pdf</a>

			<a href="https://www.eldefinido.cl/actualidad/plazapublica/6671/El-lenguaje-determina-nuestra-percepcion-de-la-realidad-o-la-hipotesis-SapirWhorf/">https://www.eldefinido.cl/actualidad/plazapublica/6671/El-lenguaje-determina-nuestra-percepcion-de-la-realidad-o-la-hipotesis-SapirWhorf/</a> Marc E & Picard D. (1992) La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación. Cap. 1 Ediciones Paidós. Buenos Aires.
5	28 de mayo	¿Quiénes son los sujetos de la comunicación? Exposición oral.	<b>Niño:</b> <a href="#">Procesos Psicológicos Básicos: El lenguaje Julio Santiago &amp; Feo Tornay.</a> <b>Lenguaje:</b> Marc E & Picard D. (1992) La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación. Cap. 3. Ediciones Paidós. Buenos Aires.
<b>Fase proyectar / laboratorios</b>			
6	4 de junio	<b>Laboratorio virtual</b> sobre observación ¿Qué es observar? ¿Qué voy a observar?	Ambas áreas <b>Área de niño:</b> Larrosa. J. El oficio de la mirada y el sentido. <a href="#">La observación en el ámbito educativo. Aragón Jiménez Virginia</a> <b>Área Lenguaje:</b> Durante, A. Antropología Lingüística. Cap. Método etnográfico. Cambridge University Press.
7	11 de junio	¿En dónde se producen las interacciones comunicativas entre adultos, niños y niñas? Pregunta por los contextos. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño de propuesta de observación</li> </ul>	<b>Área niña:</b> <a href="#">Elisa Usategui B. La sociolingüística de Basil Bernstein y sus implicaciones en el ámbito escolar</a> <b>Área Lenguaje:</b> Durante, A. Antropología Lingüística. Cap. El habla como acción social. Cambridge University Press. Milstein. D (2011) Encuentros etnográficos con niños y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos. IDES: Argentina.
8	18 de junio	¿En dónde se producen las interacciones comunicativas entre adultos, niños y niñas? Pregunta por los contextos. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño de propuesta de observación</li> </ul>	<b>Área Niño</b> <a href="#">Elisa Usategui B. La sociolingüística de Basil Bernstein y sus implicaciones en el ámbito escolar.</a> <b>Área Lenguaje</b> Durante, A. Antropología Lingüística. Cap. El habla como acción social. Cambridge University Press. Díaz de Rada y Velasco Honorio. (2006). La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela. V Edición.
9	25 de junio	¿En dónde se producen las	<b>Área Niño:</b> <a href="#">Álvarez González Carlos Javier Relación entre</a>

		interacciones comunicativas entre adultos, niños y niñas? Pregunta por los contextos.	lenguaje y pensamiento - Vygotsky en el desarrollo de la psicolingüística moderna RLA: Revista de lingüística teórica y aplicada, ISSN 0033-698X, N° 48, 2, 2010, págs. 13-32  <b>Área Lenguaje:</b> Rogoff. B Aprendices del pensamiento. Cap. Participación guiada. Paidós.
10	2 de julio	<b>Laboratorio Virtual sobre observación / análisis</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Entrega propuesta de observación con base en las preguntas y los referentes teóricos</li> </ul>	<b>Ambas áreas</b> Presentación de ejercicios de observación sobre las formas comunicativas en su comunidad  Salvat. (1973) El mundo de los niños. Descubre el arte. España.
11	9 de julio	¿Qué ocurre en las interacciones entre niños y niñas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación? ¿De qué hablan las niñas y los niños? <ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrollo propuesta de observación</li> </ul>	<b>Área Niño:</b> Lacasa, Pilar. (2011) Aprender en mundos digitales. <b>Lenguaje:</b> Buckingham, D. (2008) Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Editorial Manantial: Buenos Aires. Socialización de experiencias de interacciones de niñas y niños en contextos comunicativos.
12	16 de julio	¿Qué ocurre en las interacciones entre niños y niñas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación? ¿De qué hablan las niñas y los niños? <ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrollo propuesta de observación</li> </ul>	<b>Área Niño:</b>  <b>Lenguaje:</b> Buckingham, D. (2008) Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Editorial Manantial: Buenos Aires.
13	23 de julio	Laboratorio Virtual sobre observación / análisis	Ambas áreas
<b>Fase de análisis y socialización</b>			
14	30 de julio	Socialización narrativa	Ambas áreas

		transmedia parte I	
15	6 de agosto	Socialización narrativa transmedia parte I	Ambas áreas
16	13 de agosto	Cierre curso	Ambas áreas
17	20 de agosto	Proceso de evaluación	Ambas áreas
18	27 de agosto	<b>Proceso de evaluación</b>	Ambas áreas

### **BIBLIOGRAFÍA (Básica y/o complementaria)**

- Aragón Jiménez, Virginia. La observación en el ámbito educativo. En Innovación y Experiencias educativas. ISSN 1988 #35/10/2010
- Álvarez González Carlos Javier Relación entre lenguaje y pensamiento.
- Bronferbrenner, U. La ecología del desarrollo humano. Estudios cognitivos del desarrollo. 1987.
- Buckingham, D. (2008) Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Editorial Manantial:
- p Aires.
- Díaz de Rada y Velasco Honorio. (2006). La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela. V Edición.
- Elisa Usategui B. La sociolingüística de Basil Bernstein y sus implicaciones en el ámbito escolar.
- Lacasa. P- (2011). Aprender en mundos digitales.
- Lagache. Daniel. El psicoanálisis.
- Larrosa, J. El oficio de la mirada y el sentido.
- Larrosa, J. (s.f) La experiencia y sus lenguajes. Conferencia.
- Marc E & Picard D. (1992) La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación. Cap. 1 y 3. Ediciones Paidós: Buenos Aires.
- Milstein. D (2011) Encuentros etnográficos con niños y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos. IDES: Argentina.
- Rogoff. B (1993) Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Cap. Participación guiada. Paidós: España
- Santiago J. Tornay Francisco. Procesos Psicológicos Básicos.
- Vygotsky en el desarrollo de la psicolingüística moderna RLA: Revista de lingüística teórica y aplicada, ISSN 0033-698X, N° 48, 2, 2010, págs. 13-32

### **Otros recursos.**

- Película – Babys.
- Aula Moodle.
- Formularios de google.
- Correo institucional.
- Aplicaciones para desarrollo de herramientas interactivas.

