



Rawson, 8 AGO 2000

VISTO:

El Expediente N° 3194 -MCE-99, del ex Ministerio de Cultura y Educación y;

CONSIDERANDO:

Que el Artículo 53°, inciso c) de la Ley N° 24.195 faculta al Ministerio de Cultura y Educación de la Nación para dictar normas generales sobre equivalencias de títulos y estudios, estableciendo la validez automática de los planes concertados en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación;

Que el Artículo 24° de la Ley N° 24.195 establece que los títulos y certificaciones de perfeccionamiento y capacitación docente expedidos por instituciones de educación superior oficiales o privadas reconocidas, que responden a las normas fijadas al respecto por el Consejo Federal de Cultura y Educación, tendrán validez nacional y serán reconocidos por todas las jurisdicciones;

Que el Artículo 4° del Decreto N° 1276/96 dispone que la validez nacional de los estudios y títulos docentes tendrá vigencia, previa legalización de los mismos por la autoridad competente de cada jurisdicción, la que deberá certificar: el cumplimiento de los planes de estudios organizados a partir de los Contenidos Básicos para la Formación Docente y el cumplimiento por parte de las Instituciones de Formación Docente, de los criterios de calidad; ambos aprobados por el Consejo federal de Cultura y Educación ;

Que en la Resolución N° 2540/98 del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación se establecen los requisitos para el reconocimiento de la validez de títulos y certificados, los criterios que sirven de base para los Dictámenes de las Unidades de Evaluación, las condiciones para la aprobación de los diseños curriculares específicos y los mecanismos de constitución de las Unidades de Evaluación provinciales;

Que la Resolución MCE N° 102/99 aprueba la constitución de la Unidad Evaluadora Provincial estableciéndose en la mencionada las pautas, criterios y parámetros que regirán su funcionamiento;

Que los dictámenes de la Unidad de Evaluación Provincial obrante a fs.40 /44 sirve de antecedentes para la acreditación de las carreras ante la Red Federal de Formación Docente Continua y el reconocimiento de los títulos por parte de la Jurisdicción;

Que la Resolución MCE N° 276/99 aprueba los Lineamientos Curriculares para la Formación Docente de la Provincia del Chubut;

Que el Instituto Superior de Formación Docente N° 1802 "Instituto Patagónico del Profesorado de Inglés" de Trelew cumplimentó los requisitos de acreditación ante la Red Federal de Formación Docente Continua por el período comprendido entre los años 1999- 2002;

Falta estar el Anexo

C.P.I.E.
CHUBUT

N00374



///...

Que es necesario aprobar el Diseño Curricular Institucional para la carrera "Profesor /a de Inglés para la Educación Inicial y Primero y Segundo Ciclo de la Educación General Básica" presentado por el Instituto Superior de Formación Docente N° 1802 "Instituto Patagónico del Profesorado de Inglés";

Que el gasto que demande el cumplimiento de la presente Resolución no afectará el presupuesto del año en curso;

Que debe exceptuarse al presente trámite del criterio de irretroactividad, de acuerdo a lo establecido en el Artículo 32 punto 3 del Decreto Ley N° 920;

Que la Señora Ministro se encuentra facultada para resolver al respecto;

POR ELLO:

LA MINISTRO DE EDUCACIÓN

RESUELVE:

Artículo 1°): EXCEPTUAR al presente trámite del criterio de irretroactividad por aplicación del Artículo 32 punto 3 del Decreto Ley N° 920.

Artículo 2°): APROBAR a partir del presente ciclo lectivo el Diseño Curricular Institucional para la carrera de "Profesor /a de Inglés para la Educación Inicial y Primero y Segundo Ciclo de la Educación General Básica" del Instituto Superior de Formación Docente N°1802 "Instituto Patagónico del Profesorado de Inglés" que como Anexo I (Hojas 1 -85) forma parte integrante de la presente Resolución.

Artículo 3°): LA presente Resolución será refrendada por la Señora Subsecretaria de Educación.

Artículo 4°): REGÍSTRESE, tome conocimiento Subsecretaría de Educación, por Departamento Registro y Verificaciones remítase copia a la Dirección General de Educación General Básica, Dirección General de Educación Polimodal, Dirección General de Educación Superior, Capacitación y Formación Docente, Dirección General de Regímenes Especiales, Dirección General de Nivel Inicial, Dirección General de Educación Privada, Departamento Personal Docente de Nivel Polimodal y Superior, Departamento Títulos y Equivalencias, por Departamento de Mesa de Entradas y Salidas remítase copia a la Supervisión Zona Este (Trelew) quien comunicará al Instituto Superior de Formación Docente N° 801, Junta de Clasificación Docente de Rawson, Trelew, Puerto Madryn, Comodoro Rivadavia y Esquel, Centro Provincial de Información Educativa y cumplido, ARCHÍVESE.

RESOLUCIÓN ME N° 152

Prof. GRACIELA N. ALBERTELLA
MINISTRO DE EDUCACION

Sra. ANA ROSA MARILDE ARCE
SUBSECRETARIA DE EDUCACION
MINISTERIO DE EDUCACION
PROVINCIA DEL CHUBUT



ANEXO I

DISEÑO CURRICULAR INSTITUCIONAL.

INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACION DOCENTE N° 1802
INSTITUTO PATAGONICO DEL PROFESORADO DE INGLES

➤ NOMBRE DE LA CARRERA.

**PROFESOR DE INGLES PARA EDUCACION INICIAL Y EL PRIMERO
Y SEGUNDO CICLOS DE LA EDUCACION GENERAL BASICA**

➤ DATOS DE LA INSTITUCIÓN.

❖ NOMBRE:

INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACION DOCENTE N° 1802

❖ DOMICILIO:

**ALEM 437
U9102 - TRELEW
CHUBUT - ARGENTINA**

❖ TELEFONO:

02965 - 425676

02965 - 423275

❖ FAX:

02965 - 426007

❖ DIRECCIONES ELECTRONICAS:

postmaster@ippi.ch.rffdc.ed.ar

esc1802@mcyech.org.ar

ippi@infovia.com.ar

1-) MARCO DE DEFINICIONES BASICAS.

Se retoma del marco provincial y se integran aquellos aspectos particulares propios de la institución.



ANEXO I

Su fuente sustantiva es el Proyecto Educativo Institucional y la Visión Institucional en él planteada.

1. MARCO POLÍTICO-NORMATIVO NACIONAL Y PROVINCIAL

El proceso de transformación de la formación docente se lleva a cabo en nuestro país y en la provincia del Chubut dentro de las pautas normativas que prescriben la Constitución de la Nación Argentina, la Ley Federal de Educación, la Ley de Educación Superior y las Resoluciones del Consejo Federal de Cultura y Educación.

La Ley Federal de Educación establece que el gobierno y la administración del sistema educativo nacional es competencia conjunta del Estado Nacional, a través del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, y de las autoridades competentes de las provincias y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires a través de los acuerdos logrados en el Consejo Federal de Cultura y Educación. En este marco, el Estado Nacional y los Estados provinciales han avanzado en la construcción de una serie de consensos que quedaron plasmados en diversas Resoluciones, documentos y recomendaciones que orientan la transformación progresiva del sistema educativo nacional. En este apartado se abordará de manera selectiva solamente algunos aspectos de la Ley Federal de Educación, de la Ley de Educación Superior y de los Acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación relacionados con el sistema formador.

1.1.1 El sistema educativo nacional

La Ley Federal de Educación determina que el sistema educativo *está integrado por los servicios educativos de las jurisdicciones nacional, provincial y municipal, incluyendo los de las entidades privadas reconocidas*. Tal estructura tiene en vista asegurar a todos los habitantes del país el ejercicio efectivo de su derecho a aprender, mediante la igualdad de oportunidades y posibilidades, sin discriminación alguna. El sistema deberá ser: flexible, articulado, abierto, prospectivo y orientado a satisfacer las necesidades sociales nacionales y regionales

Asimismo, esta ley estableció la estructura del sistema de educación en los siguientes niveles: Inicial, Educación General Básica, Educación Polimodal, Educación Superior, Educación Cuaternaria y Regímenes Especiales. (título III, Capítulo I, artículos 10 y 11)

En todos los niveles del sistema, las instituciones prestatarias de los servicios educativos son denominadas *unidad escolar*, entendida como *estructura pedagógica formal del sistema y como ámbito físico social para el desarrollo de los proyectos educativos institucionales*. Todas las unidades escolares integrantes del sistema educativo nacional adoptarán criterios institucionales y prácticas educativas democráticas, a la vez que establecerán vínculos con las diferentes organizaciones que conforman su entorno.

De forma paralela a la unidad escolar, la Ley Federal de Educación define a la *comunidad educativa* como un espacio integrado por directivos, docentes, padres, alumnos, egresados, personal administrativo y de apoyo a la docencia y organizaciones representativas. A esta comunidad educativa se le reconoce el derecho a participar en la organización y gestión de la unidad escolar, dependiendo de su interés, y del proyecto educativo institucional específico. Dicha participación, no invalida ni debe interferir la responsabilidad de directivos y docentes en el cumplimiento de sus funciones.

1.1.2 El sistema educativo provincial.

El encuadre normativo jurisdiccional, cuya misión es regular, orientar, viabilizar y acompañar el proceso de transformación del sistema educativo, comprende la Constitución Provincial, Leyes, Decretos y Resoluciones ministeriales.¹

La Constitución de la Provincia de Chubut garantiza en el Capítulo I Artículo 18 el derecho a "enseñar y aprender, a la libertad intelectual, a investigar, a la creación artística y científica y a participar de los beneficios de la cultura, derechos que no pueden coartarse con medidas limitativas de ninguna especie" como así también a "elegir y ejercer su profesión, oficio o empleo".

¹ Las más significativas se incorporan como Anexo I al presente Documento.



ANEXO I



“El Estado garantiza, por medio de los organismos que la ley establece, el derecho a la educación y a la participación en los bienes de la cultura, con el propósito de posibilitar a todo habitante el logro de niveles humanos crecientes” (Art. 112)

Con relación a los objetivos de la educación, el Art. 114 establece que la misma “tiende, con carácter permanente, a la formación integral de la persona; toma en cuenta tanto su equilibrado desarrollo humano como su capacitación acorde con las exigencias de la sociedad a la que pertenece.”

A través del Decreto N° 409/97 la provincia de Chubut adhiere al nuevo Sistema Nacional de Educación, decidiendo la implementación progresiva de la Ley Federal de Educación. En el mencionado Decreto se establece:

- a) La estructuración del Nivel Inicial en dos ciclos: Jardín maternal y Jardín de Infantes, siendo obligatorio el Jardín de Infantes para niños y niñas de 5 años, a partir del ciclo lectivo 1997;
- b) Las equivalencias de estudios y las certificaciones originadas en la coexistencia del sistema educativo vigente hasta la sanción de la LFE;
- c) La generalización de la implementación de la EGB iniciando con el 1° año correspondiente a cada uno de los tres ciclos
- d) La realización de experiencias de implementación de la Educación Polimodal y de Trayectos Técnico-profesionales, generalizándose la misma en el ciclo lectivo 1999.
- e) El desarrollo de acciones de capacitación destinadas a docentes pertenecientes a los distintos niveles y ciclos.
- f) El reordenamiento de las Instituciones de Educación Superior, a los efectos de su acreditación ante la RFFDC.
- g) La implementación para el Ciclo Lectivo 1997 de los programas de Formación Docente de Grado, Capacitación y Extensión e Investigación y Desarrollo, en la Escuelas Superiores de Formación Docentes

En 1997 comienza a implementarse en la provincia el 3° Ciclo de la EGB, tomándose como punto de partida la experiencia realizada en la ciudad de Rawson, que se generaliza en toda la provincia a partir de 1998. Los Decretos N° 1408/96 (Implementación del 3° Ciclo. Experiencia Rawson), N° 1352/97 (Designación de docentes para el 3° Ciclo), N° 150/98 (Organización de la EGB 3 rural) y las Resoluciones 25/98 (Designación de personal docente EGB), N° 993/97 (Designación de docentes para EGB 3 rural), N° 11/99 (Localización EGB 3) conforman la normativa de transición que enmarca las acciones de implementación de la EGB en nuestra provincia.

A partir de 1998, comenzó la implementación de la Educación Polimodal y de los Trayectos Técnico-Profesionales. Esto abre el camino para la Transformación del Nivel Medio hacia el Nuevo Sistema Educativo.

Como parte de este proceso de Transformación, 21 escuelas en la actualidad ya han iniciado la aplicación de los nuevos diseños curriculares.

En diciembre de 1998, se suma a este proceso, el Centro Regional de Educación Tecnológica (CeRET), ubicado en Comodoro Rivadavia.

Los avances realizados en relación a este nivel se encuentran normados a través de las Resoluciones N° 169/99 (“Implementación de la Educación Polimodal”), N° 54/99 (“Estructura curricular para la Educación Polimodal”), N° 170/99 (“Implementación de los Trayectos Técnico - profesionales”) y N° 74 / 99 (“Estructura Curricular de los Trayectos Técnico-Profesionales”)

Por Ley N° 4337 se establece la generalización del 3° ciclo y de la Educación Polimodal en todo el ámbito provincial. El Decreto 64/98 reordena el sistema normativo que regirá en los ámbitos de la enseñanza de la Educación General Básica y Educación Polimodal durante el período de transición que se extiende hasta el 31 de diciembre del año 2001.

1.2. El sistema formador.

Los institutos de formación docente son unidades escolares que integran el sistema educativo nacional y delimitan una comunidad educativa específica. Tienen por función atender la demanda de formación profesional de grado no universitario. Conjuntamente con los Institutos Superiores de Formación Técnica conforman el subsistema de Educación Superior no universitario y, con las universidades, el subsistema de Educación Superior.



ANEXO I

El Artículo 18 de la Ley de Educación Superior establece que la formación de docentes para los distintos niveles de la enseñanza no universitaria debe hacerse en las instituciones de formación docente reconocidas que integran la Red Federal de Formación Docente Continua o en las universidades que dictan tales carreras.

A su vez, el artículo 19 de la Ley Federal de Educación, fija como objetivos de la formación docente:

- a) Preparar y capacitar para un eficaz desempeño en cada uno de los niveles del sistema educacional y en las modalidades del sistema educativo.
- b) Perfeccionar de modo continuo a graduados y docentes en actividad en los aspectos científico, metodológico, artístico y cultural. Formar investigadores y administradores educativos.
- c) Formar al docente como elemento activo de participación en el sistema democrático.
- d) Fomentar el sentido responsable de ejercicio de la docencia y el respeto por la tarea educativa.

Estos objetivos fueron ratificados por el artículo 4 de la Ley de Educación Superior.

Paralelamente, el artículo 19 de la Ley de Educación Superior, sostiene que las instituciones de Educación Superior no universitaria podrán proporcionar:

- formación superior en el área de que se trate;
- actualización, reformulación o adquisición de nuevos conocimientos y competencias a nivel de post-título;
- cursos, ciclos o actividades que respondan a demandas de calificación, formación o reconversión laboral y profesional.

El artículo 21 establece que las jurisdicciones deberán arbitrar los medios para que sus instituciones de formación docente garanticen:

1. el perfeccionamiento y la actualización de los docentes en actividad tanto en los aspectos curriculares como en los pedagógicos e institucionales,
2. la promoción de la investigación educativa,
3. la realización de experiencias innovadoras.

En cuanto a la modalidad de acceso a la carrera docente en las instituciones de Educación Superior no universitaria el artículo 20 de la Ley de Educación Superior establece que el mismo se realizará "mediante concurso público y abierto de antecedentes y oposición, que garantice la idoneidad profesional para el desempeño de las tareas específicas. La estabilidad estará sujeta a un régimen de evaluación y control de la gestión docente, y cuando sea el caso, a los requerimientos y características de las carreras flexibles y a término."

Los artículos 23 y 24 refieren a las condiciones de validez de los títulos y certificaciones otorgados por las instituciones de educación superior no universitaria.

La Resolución N°63/97 del CFCyE ratifica los acuerdos anteriores respecto a las funciones que han de cumplir las Instituciones de Formación Docente Continua. Las mismas son:

- a) Formación Inicial
- b) Capacitación, perfeccionamiento y actualización docente
- c) Promoción e Investigación y desarrollo de la educación

El Poder Ejecutivo de la provincia de Chubut a través del Decreto N° 409/97 establece que todos los ISFD de la provincia organizarán y gestionarán acciones relacionadas con las tres funciones estipuladas en la Resolución N° 63/97.

El Consejo Federal de Cultura y Educación es el ámbito de coordinación y concertación del sistema nacional de educación. De los numerosos documentos que recogen los acuerdos alcanzado en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación, los que tienen directa incidencia en la consideración del subsistema de formación docente son los denominados documentos Serie A3, A9, A11, A14 y el A20. El A3 junto con el A9 organizan la Red Federal de Formación Docente, establecen la necesidad de la acreditación de los respectivos Institutos Superiores de Formación Docente Continua y aprueban los Contenidos Básicos Comunes para la formación docente. El A11 establece las bases para la organización de la formación docente, detallando qué institutos podrán tomar esa tarea. El A14 establece las funciones de los futuros ISFDC, a la vez que avanza en la fijación de estrategias y criterios para el reordenamiento y



ANEXO I

acreditación de los institutos de formación docente. El A20 establece las características de la Educación Artística incluyendo definiciones en relación a la formación docente en esa área.

En este documento se comentarán, de manera expositiva, los grandes ejes temáticos y la implicancia que los acuerdos A3, A9, A11, A14 y A20 tienen en el sistema de acreditación provincial.

Mediante el **Acuerdo A3** se sostiene que las unidades educativas que imparten formación docente, con miras a una mejor formación de la docencia, según los requisitos de la nueva legislación y los surgidos de la propia dinámica histórico social de la sociedad, se integrarán en una macro red denominada Red Federal de Formación Docente Continua tendiente a: asegurar la circulación de información que facilite la programación federal de políticas y tomas de decisiones vinculante con la formación docente continua.

ofrecer un marco organizativo para la concreción de las finalidades de la formación docente continuas comprendidas en los siguientes rubros:

- formación de grado
- perfeccionamiento docente en actividad
- capacitación de graduados docentes para nuevos roles profesionales
- capacitación pedagógica de graduados no docentes.

Complementariamente, el **Acuerdo A-9** fija entre otras funciones de las cabeceras jurisdiccionales:

- a. Formular criterios y orientaciones jurisdiccionales para la elaboración por parte de los ISFDC de diseños curriculares
- b. Establecer prioridades de perfeccionamiento, capacitación e investigación, sobre las base de los acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación.
- c. Asistir técnicamente a las instituciones de la Red para la elaboración de los PEI y los respectivos desarrollos curriculares.
- d. Acreditar y registrar a las instituciones provinciales que se incorporen a la RFFDC
- e. Brindar información sobre las instituciones acreditadas y registradas en la RFFDC
- f. Evaluar las instituciones de las respectivas provincias

No obstante haberse modificado sucesivamente los plazos para la ejecución de la función de acreditación de los institutos de formación docente, dicho documento avanza en establecer algunos criterios básicos que sirvan de parámetros para esa acción. El documento A-9, enuncia nueve criterios:

- Calidad y factibilidad del Proyecto Pedagógico -Institucional
- Titulación de nivel superior (Universitaria y no universitaria) de su personal directivo y docente
- Producción científica y académica de institución o docentes, según posibilidades del contexto socioeconómico cultural de la zona y región
- Producción pedagógica y didáctica de institución o docentes, según posibilidades del contexto socioeconómico cultural de la zona y región
- Evolución de la matrícula y de los índices de aprobación, retención y graduación según posibilidades del contexto socioeconómico cultural de la zona y región
- Cantidad, características y resultados de los actividades de capacitación docente en servicio organizada por el establecimiento
- Características de las relaciones entre el IFD y demás unidades educativas de la comunidad de inserción y calidad de sus egresados
- Características de las relaciones entre el IFD y su comunidad de inserción
- Cantidad y características de servicios de extensión comunitaria ofrecidos por los IFD

Asimismo, dicho documento establece que el criterio a) se constituye en criterio fundamental para la acreditación de instituciones existentes a la fecha de acreditación, mientras que se amplían hasta el punto c) los criterios para instituciones de creación posterior.

Por último, el documento concluye detallando aproximaciones y acuerdos sobre:

- diseños curriculares para la formación docente de grado,
- la competencia de las cabeceras jurisdiccionales de la Red Federal de Formación Docente Continua en la evaluación de la calidad de la educación de los IFD de forma inde-

15 2

9x



ANEXO I

pendiente del "Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación de acuerdo con "procedimientos que se consideren necesarios".

- validez nacional de los títulos.

Dos años después de la Resolución 36/94 conocida como A-9, la Resolución 42/96 aprueba el documento **A-11** intitulado "Bases para la organización de la formación docente".

En dicho documento se desarrollan:

- a. breve introducción a la correlación entre sistema de acreditación permanente, y complejización y profesionalización del campo de la enseñanza.
- b. la articulación de los IFD entre sí y con las universidades a nivel local e internacional.
- c. tipos de instituciones destinadas a la formación docente
- d. la ratificación los criterios definidos como marcos para la acreditación de los institutos de formación docente establecido por el documento A-9.
- e. la organización curricular de la formación docente y su finalidad.
- f. instancias de formación docente continua y formación para nuevos roles.
- g. se señala que las instituciones marco de dichas actividades podrán ser las mismas destinadas a atender la formación de grado u otras especiales organizadas y acreditadas para la atención específica de dichos roles.

En 1997, el Consejo Federal de Cultura y Educación dictó la Resolución N°63/97 que aprueba el Documento Serie **A-14**, destinado exclusivamente al sistema de formación.

En dicho documento se acuerdan

1. las funciones de la FDC, especificándose perfiles de las instituciones de FDC
2. la organización de carreras y títulos docentes, abarcando la organización curricular-institucional, la organización de las carreras de la FDC, los títulos docentes, las certificaciones y postítulos
3. las estrategias para el reordenamiento de la oferta de FDC, especificando la necesidad de la elaboración del Plan de Desarrollo Provincial, delimitando criterios y parámetros para la acreditación de las instituciones de FDC, la periodicidad de la misma y enunciando un cronograma general sobre los distintos momentos que comprende el reordenamiento y acreditación del sistema formador.

Por lo específico de la temática, sólo se comentará el apartado relacionado con la problemática del reordenamiento y acreditación de las Instituciones de Formación Docente Continua.

La resolución mencionada dedica el punto 3.2 al sistema de acreditación de las instituciones no universitaria de formación docente. Define como objetivos del sistema de acreditación (3.2.1.):

- a. asegurar la calidad y equidad de la FDC en todo el país,
- b. garantizar la actualización de la organización institucional y académica de los Institutos Superiores No Universitarios,
- c. favorecer la permanente adecuación de la oferta a las demandas del sistema educativo.

El procedimiento acordado para la acreditación de los institutos de formación docente en la RFFDC recoge acuerdos anteriores (punto 4.5 del A9 y puntos 2.6. y 2.7 del A11) y fija las estrategias a seguir:

- a) determina que las autoridades diseñarán sus respectivos planes de desarrollo jurisdiccionales con antelación a la acreditación de los ISFD (punto 3.1 del A-14).
- b) establece como fecha límite para el inicio de las acreditaciones correspondiente el mes de diciembre de 1997
- c) considera que las acreditaciones de las instituciones no universitarias de formación docente son periódicas.
- d) en correlación con lo anterior establece la duración de la primera acreditación en 4 años académicos (una promoción), siendo de seis años las acreditaciones posteriores.
- e) establece como obligación tanto de las cabeceras como de las respectivas instituciones la presentación de los denominados PEI, en este caso para el período 1998-2002
- f) considera la evaluación de la implementación del proyecto institucional. La misma se realizará hasta el año 2004 inclusive, según el informe anual de avances al 31 de diciembre de cada año calendario que cada institución presente. Es obligación de las cabeceras jurisdiccionales su evaluación y ajustes que garanticen el cumplimiento de las prescripciones de las leyes 224195 24521 y los Acuerdos emanados del CFCyE.



ANEXO I

El punto 3.2.3. describe, según lo establecido en el A9, los criterios y parámetros válidos que todas las instituciones de formación docente deberán cumplimentar para acreditar en la RFFDC. Aclara que los criterios adicionales correspondiente a las instituciones que formen docentes para el tercer ciclo de la EGB y para la Educación Polimodal están indicados en el Acuerdo 11.

De cara a la necesidad de establecer procedimientos transparentes que garanticen la pertinencia y la calidad de la Formación Docente Continua, el A14, traza una serie de parámetros según los cuales las ofertas de cualquier institución, atendiendo a las necesidades del período de transición, pueden evaluarse y mejorarse. Los mismos serán aplicados hasta el año 2002 por las respectivas cabeceras jurisdiccionales a los efectos de establecer la primera acreditación de instituciones de Formación Docente Continua en la Red Federal de Formación Docente Continua.

El **Acuerdo A 20** se refiere a la Educación Artística como Régimen Especial, según el capítulo VII de la Ley Federal de Educación N° 24195. En consecuencia atiende a la formación de especialistas en arte, como opción formativa.

En el marco de la transformación educativa esta opción formativa debe posibilitar la profundización del conocimiento del campo del arte y la focalización en una o más especialidades, considerando la especificidad de sus procesos de enseñanza y de aprendizaje y las características del contexto contemporáneo. Por ello debe contribuir tanto al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo como al de las potencialidades expresivas y comunicativas que implican la producción y la apreciación del entorno cultural y a la promoción y protección del patrimonio a través del pleno aprovechamiento de las capacidades creativas de los estudiantes que elijan esta opción.

En todos sus niveles y especialidades, la Educación Artística como Régimen Especial promoverá la integración de la formación académica, técnica y profesional. Su estructura procurará responder a los siguientes criterios:

- Atender a la diversidad de la oferta, permitiendo alternativas de adecuación local y regional.
- Resguardar la unidad de la oferta, posibilitando la movilidad de los alumnos por el país y el reconocimiento de sus acreditaciones a nivel nacional.
- Facilitar la articulación entre los distintos niveles de este régimen especial así como con los ciclos y niveles del sistema educativo común.
- Facilitar la selección de Contenidos para cada especialidad con una organización adecuada para su enseñanza.
- Contribuir a la construcción de un nuevo modelo institucional.
- Facilitar una transición ordenada desde la estructura existente hacia la nueva oferta educativa.
- Favorecer el desarrollo de competencias propias del campo y de cada especialidad.

A partir de la aplicación de la Ley Federal de Educación y de los Acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación se producen en el **ámbito provincial** una serie de Resoluciones que enmarcan el proceso de transformación de la formación Docente en vistas a la acreditación de las instituciones de formación docente en la RFFDC. Entre las mismas figuran:

Resolución Ministerial N° 139/97 y N° 025/98.

A través de ambas Resoluciones se establece la organización académica de las Instituciones de Formación Docente por programas (Formación de grado, Capacitación y Extensión e Investigación) y la adecuación curricular del Diseño Jurisdiccional de la Formación Docente de Grado para el Nivel Inicial, la Enseñanza General Básica y la Educación Artística.

Resolución Ministerial N° 080/99.

Modifica la denominación de las Escuelas Superiores Docentes en función de lo que establece el Documento Serie E 1, acuerdos sobre "Registro Nacional de Instituciones con capacidad legal de emitir certificados y títulos, estableciéndose la denominación de Institutos Superiores de Formación Docente.



ANEXO I

Resolución Ministerial N° 081/99

Aprueba la estructura curricular de los profesorados de Arte en Música, en Teatro y en Artes Visuales, determina el régimen de equivalencias y el título a otorgar de acuerdo a lo establecido en la Resolución 63/97 del Consejo Federal de Cultura y Educación

Resolución Ministerial N° 100/99

Aprueba la propuesta de organización académica del Instituto Superior de Formación Docente N° 810, la estructura Curricular de la carrera de Profesor/a de Educación Física y determina el título a otorgar de acuerdo a lo establecido en la Resolución 63/97 del Consejo Federal de Cultura y Educación.

Resolución Ministerial N° 102/99

Aprueba la constitución de la Unidad Evaluadora Provincial a cargo de la evaluación de los Proyectos Educativos Institucionales en vistas a la 1° Acreditación de los Institutos Superiores de Formación Docente. Establece las pautas que regirán su funcionamiento, los criterios y parámetros que habrán de ser considerados y designa a sus miembros

Resolución Ministerial N° 118/99

Modifica la denominación del título de los egresados de las carreras de Formación Docente de Nivel Inicial y de Primer y Segundo Ciclo de la E.G.B., manteniendo las incumbencias del título según lo establece la Resolución 554/96. Estipula la distribución de la carga horaria de los campos de formación de las carreras de Formación Docente.

Resolución Ministerial N° 121/99

Aprueba la propuesta de organización académica del Instituto Patagónico del Profesorado de Inglés de Trelew, la estructura curricular de la carrera Profesor/a de Inglés y determina el título a otorgar de acuerdo a lo establecido en la Resolución 63/97 del CFCyE.

2. CONTEXTO SOCIO-POLÍTICO ACTUAL Y FORMACIÓN DOCENTE

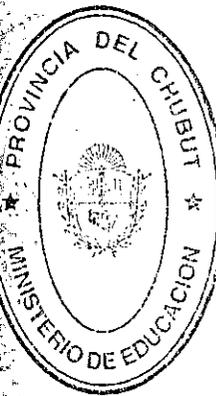
La nueva etapa del desarrollo que estamos viviendo, se encuentra marcada por el más acelerado ritmo de innovación y de invención que haya conocido la historia humana.

La irrupción global de una nueva época, de una nueva civilización que aparece signada por profundos procesos de cambio, busca nuevos escenarios, protagonistas y actores que esperen encontrar un nuevo sentido de la vida.

Entre los procesos que permiten caracterizar el momento actual pueden sintetizar los siguientes:

- El nacimiento y consolidación de una nueva sociedad mundial, en la que surge un mundo interdependiente, con nuevas formas de relaciones internacionales, con transformaciones en las estructuras y con nuevas relaciones de poder económico, social, cultural, político y educativo.
- Una "sociedad del conocimiento" en expansión que busca universalizarse apoyada en los avances de las tecnologías de la comunicación, generadoras de una realidad que seduce de una manera irresistible.
- La circulación mundial de la imagen y la palabra que aspira a gestar una cultura universal, perdiéndose de vista la singularidad de las culturas y las identidades nacionales y personales.
- Un profundo proceso de transformación cultural, la posmodernidad, que expresa el intento de romper con la modernidad y de gestar una nueva manera de estar en el mundo y de relacionarse con él. Se trata de un intento que en muchos aspectos cuestiona los grandes temas de la ilustración, columna vertebral de la modernidad y origen y fundamento de los sistemas educativos nacionales modernos.
- El aumento de las desigualdades, de las exclusiones y del desempleo para grandes sectores, como consecuencia del proceso de globalización.

Frente a los profundos cambios que se han sucedido y suceden en el plano de la cosmovisión que comparte el conjunto de la humanidad en este fin de siglo son innumerables y profundos el sistema educativo y en particular el formador debe adaptarse y transformarse para estar en condiciones de atender las necesidades de un futuro cambiante y especialmente difícil para los países latinoamericanos. Junto a la readecuación de sus economías ante los cambios inter-



152



ANEXO I

nacionales se impone la necesidad de satisfacer las crecientes y justas demandas educativas de la población, demandas que crecen, entre otras cosas, porque el saber social aumenta a un ritmo acelerado. Esto obliga a pensar en la formación de docentes que asuman una actitud de compromiso social e institucional para ser capaces de elaborar líneas de intervención que surjan de interpretar realidades, definir problemas, actuar. Supone replantear aspectos académicos, institucionales, organizativos y metodológicos, en una búsqueda constante por generar alternativas que posibiliten la construcción y el fortalecimiento de la capacidad de decisión de los docentes en interacción con los demás agentes del proceso educativo.

En este sentido es preciso pensar en una formación docente que sea:

- *Abierta en el tiempo*, promoviendo la educación continua y permanente.
- *Abierta a la actualización*, buscando que el docente organice sistemas de aprendizaje que le permitan ir incorporando, a lo largo de toda su carrera profesional, nuevos conocimientos que actualizarán los ya adquiridos.
- *Abierta a la participación*, convocando a los futuros docentes y a sus formadores a una reflexión y análisis conjuntos en torno a las necesidades y desafíos de la práctica docente, involucrándolos tempranamente en la planificación de los procesos de cambio del sistema educativo.
- *Abierta al entorno*, trabajando en conjunto con otros agentes de la comunidad comprometidos en el proceso educativo.
- *Abierta a la investigación y a la innovación*, aceptando que existe más de una solución posible a un problema, difundiendo experiencias, acercando información, metodologías y nuevas ideas.
- *Abierta a la interacción*, favoreciendo la creación de redes fortaleciendo el trabajo en equipo, estableciendo conexiones a través de aulas, escuelas y regiones.

El sistema educativo provincial convive con este cuadro de situación y no puede permanecer ajeno a ello. De ahí que, para provocar un auténtico cambio, sea necesario:

- a) *Replantear nuestras instituciones*, a fin de que puedan responder al desarrollo acelerado de la ciencia y la tecnología, a la complejidad del mercado de trabajo, a la necesidad de formar para el cambio en un siglo de crisis e incertidumbre; redefinir los modos de producción y transmisión del conocimiento, así como los saberes a incorporar; desarrollar la dimensión ética de la formación de los docentes, de manera que sean capaces de sostener y transmitir con el testimonio, valores democráticos de solidaridad, igualdad, justicia, paz, vida, tolerancia y diálogo.
- b) Elaborar propuestas sobre la base de criterios tales como *concordancia* de la oferta con los requerimientos del mercado de trabajo; *calidad*, en relación con la disponibilidad de recursos humanos competentes, *adecuación*, de los modelos de gestión, de la infraestructura y del equipamiento; *equidad*, en relación con la distribución de la oferta que facilite y garantice igualdad de acceso a quienes opten por la Formación Docente Continua e *integración*, en relación con la articulación de la educación en los niveles Inicial, EGB y Polimodal y la Educación Superior.

3. CUADRO DE SITUACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE
PROVINCIAL. DIAGNÓSTICO Y PERSPECTIVAS.

Tomamos como punto de partida para la elaboración del diagnóstico de situación el traslado de las Escuelas Nacionales a la órbita provincial, hecho importante ya que a partir de este momento se une la línea que venía orientando la provincia al impulso que Nación otorga a través del Programa para la Transformación de la Formación Docente.

Desde 1993 a la fecha se fueron dando algunas acciones que marcan el interés provincial en este tema:

- Puesta en marcha del Programa de Transformación de la Formación Docente Provincial (Ciclo Básico)
- Diseño y puesta en marcha de los Ciclos de Especialización (Inicial- Primaria - Especial - Artística)
- Cierre de la carrera de formación docente por el año '96.



ANEXO I



- Adecuaciones curriculares a todos los diseños de Formación Docente.-
- Participación de los Institutos Superiores de Formación Docente en la elaboración de los diseños curriculares jurisdiccionales (Inicial - E G B 1 y 2)
- Reajuste de la propuesta curricular en vistas a la reapertura de la formación docente.
- Reapertura de la formación docente de grado y reorganización de la oferta por regiones en el año 1997.
- Puesta en marcha de los programas de Investigación, Capacitación y Extensión y Formación Inicial en todos los Institutos Superiores de Formación Docente.
- Participación de los Institutos Superiores de Formación Docente en la implementación de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales en el nivel Inicial, E.G.B 1 y 2 y elaboración de los Diseños Curriculares de E.G.B.3.

Durante 1997 y en el marco de las acciones conjuntas encaradas desde la Dirección de Enseñanza Superior, Capacitación y Formación Docente y el Programa de Reforma e Inversión del Sistema Educativo (PRISE) se realizaron estudios sobre la situación de los ISFD con respecto a la oferta y demanda de formación (Documento "Reordenamiento de la Oferta de Formación Docente" Meta V PRISE 1997) y sobre las necesidades de tecnicaturas en la provincia, en relación a las distintas actividades económicas e instancias administrativas que se desarrollan en todo su territorio (Documento "Tecnicaturas en Chubut" Meta V PRISE 1997). Durante 1998 se llevó a cabo el proceso de consulta que culminó en 1999 con la elaboración de la versión preliminar de los Lineamientos Curriculares para la Formación Docente Continua (Documento "Proceso de Consulta" Meta V PRISE, 1998. Documento "Lineamiento Provinciales de la Formación Docente Continua" Meta V PRISE, 1999). A partir de la difusión de los mismos en los ISFD y de los aportes y consideraciones realizados a través del proceso de consulta coordinado por la DGES se acordó elaborar Documentos de Apoyo que contemplaran aspectos referidos al marco de definiciones básicas, al marco referencial del curriculum, perfil del egresado, prototipo de estructuras curriculares y principios reguladores de la organización institucional. Los mencionados documentos constituyen los insumos necesarios para la elaboración de los Diseños Curriculares Institucionales.

El mismo año comienza la acreditación de las Escuelas Superiores de Formación Docente con la presentación de los Diagnósticos Institucionales. Participan 10 instituciones de gestión pública y dos del ámbito privado. Esta instancia constituye el primer paso de un proceso que culmina en junio de 1999 con la evaluación de los "Documentos de Acreditación", tarea que estuvo a cargo de la Unidad de Evaluación Provincial constituida por Resolución N° 102 /99. Fueron evaluados los PEI y las carreras de Prof. De Nivel Inicial, Prof. Para EGB 1 y 2, Prof. En Arte, Prof. De Educación Física y Prof. De Inglés para las cohortes 97-99. La presentación de las mismas requirió la adecuación de los planes de estudio a los requisitos establecidos en el Decreto /98 de CFCyE.

Como segunda instancia dentro de esta etapa de transición se llevará a cabo en el mes de octubre de 1999 la evaluación de los Diseños Curriculares Institucionales para las carreras de apertura en el año 2000.

El mapa de Instituciones acreditadas en esta primera instancia queda conformado según se detalla en el cuadro que sigue:

Institutos Superiores de Formación Docente.

a) De Gestión pública.

INSTITUCION	REGIÓN	LOCALIDAD	AREA de Influencia (por Dptos.)
ISFD N° 801	IV	Trelew	Rawson Gaiman Mártires F. Ameghino P. de Indios

9x



ANEXO I



ISFD N° 802	VI	Comodoro Rivadavia	Escalante Sarmiento Río Senguer
ISFD N° 803	II	Pto. Madryn	Biedma Telsen Gastre
ISFD N° 804	III	Esquel	Cushamen Futaleufú Languiño Tehuelches
ISFD N° 805	IV	Trelew	Rawson Gaiman Mártires F. Ameghino P. de Indios
ISFD N° 806	VI	Comodoro Rivadavia	Escalante Sarmiento Río Senguer
ISFD N° 807	VI	Comodoro Rivadavia	Escalante Sarmiento Río Senguer
ISFD N° 808	IV	Trelew	Rawson Gaiman Mártires F. Ameghino P. de Indios
ISFD N° 809	III	Esquel	Cushamen Futaleufú Languiño Tehuelches
ISFD N° 810	VI	Comodoro Rivadavia	Escalante Sarmiento Río Senguer

B) De gestión privada

INSTITUCIÓN	REGIÓN	LOCALIDAD	Area de influencia
Instituto María Auxiliadora	VI	Comodoro Rivadavia	Escalante Sarmiento Río Senguer
Comodoro English Language	VI	Comodoro Rivadavia	Escalante Sarmiento Río Senguer
Instituto Patagónico del Profesorado de Inglés	IV	Trelew	Rawson Gaiman Mártires F. Ameghino P. de Indios

El Anexo II que acompaña el presente documento aporta datos estadísticos referidos al sistema educativo provincial.



ANEXO I

El análisis y evaluación de los Proyectos Educativos Institucionales permite elaborar un cuadro de situación en el que se destacan como aspectos a considerar a nivel provincial la necesidad de generar acciones y acompañar procesos con relación a:

- El fortalecimiento institucional
- La autoevaluación institucional y la evaluación externa
- La articulación interinstitucional

El fortalecimiento institucional

La transformación del sistema formador supone la revisión de los modelos de gestión y organización de los ISFD. La implementación de los Programas de Formación Inicial, Capacitación e Investigación y el desarrollo de los Lineamientos Curriculares Provinciales para la Formación Docente Continua, plantea la necesidad de incrementar el margen de autonomía con que cuentan las instituciones en la determinación de su propia organización tanto institucional como curricular. Esto supone adaptaciones con nivel de la conformación y funcionamiento de los órganos y equipos de conducción, de la estructura de cargos, de la gestión curricular y de la gestión administrativa

El proceso de fortalecimiento de las instituciones requiere de esfuerzos conjuntos que incluyan a todos los actores que intervienen en el proceso educativo (funcionarios, equipos de conducción, docentes, alumnos, personal administrativo y operativo, comunidad en general) y de la planificación de acciones de acompañamiento y sostén de la nueva estructura por parte de las autoridades educativas provinciales.

Un aspecto que requiere atención es el relativo a la obtención y aprovechamiento de la información. Tanto a nivel central como en las instituciones es necesario contar con información válida y confiable que permita direccionar y fundamentar la toma de decisiones. En este sentido es necesario contar con un mecanismo de recolección de datos sistemático, unívoco y confiable, como así también con estrategias de difusión de resultados que resulten un insumo útil para las instituciones.

Este aspecto será desarrollado in extenso en el Documento "Principios reguladores de la organización institucional", Parte II.

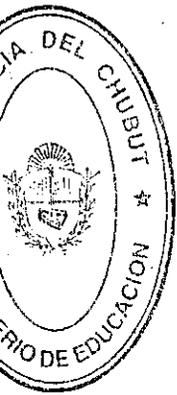
La autoevaluación institucional y la evaluación externa

La mejora cualitativa de la enseñanza se ha convertido en la prioridad fundamental que debe afrontar el sistema educativo provincial. La demanda de una mejora de la calidad de la enseñanza se concibe en estos tiempos desde una doble vertiente: la promoción de la igualdad de oportunidades y la búsqueda de la excelencia. En este sentido, la igualdad de oportunidades ha dejado de ser meramente una cuestión de tasas de escolarización, para convertirse en un asunto de niveles de calidad.

De acuerdo con dicha concepción, el logro de una igualdad real en el ejercicio del derecho a la educación requiere que todas las escuela proporcionen a sus alumnos una enseñanza del mejor nivel de calidad posible. En caso contrario, la igualdad de oportunidades no pasará de ser un espejismo. Por ese motivo, uno de los objetivos principales debe ser la mejora de la calidad de la enseñanza.

Es evidente que la mejora cualitativa de la enseñanza no depende de una sola variable, sino de la adecuada combinación y equilibrio de diversos elementos que actúan en los procesos educativos. Entre los elementos centrales a considerar para la mejora cualitativa de la enseñanza, la evaluación del Sistema Formador ocupa un lugar relevante.

Por un lado, puede hablarse de la evaluación interna que se llevan a cabo en las instituciones educativas, con una finalidad eminentemente particular y de impacto en la propia cultura institucional. Es un proceso de autoevaluación, que llevan a cabo los propios actores involucrados en él. Está encaminado a la mejora de las realidades analizadas y a la emisión de un juicio valorativo sobre las mismas. Entre tales procesos deberían mencionarse, de modo especial, la evaluación de los aprendizajes, que tiene como objetivo prioritario regular los procesos de enseñanza- aprendizaje; la evaluación para la promoción y/o la certificación, cuyo objetivo consiste en controlar los procesos de promoción de los alumnos a lo largo de los distintos cursos, ciclos o etapas y certificar los niveles de logro alcanzados; la evaluación de los docentes, con el propósito de tomar decisiones con incidencia en los procesos de enseñanza y en su carrera profesional; la evaluación de los programas educativos, que arroja información sistemática, de

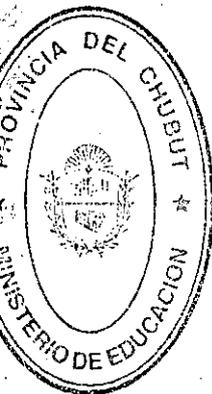


152

9



ANEXO I



carácter valorativo, para su mejora, reorientación o eventual extensión o supresión; y, por último, la evaluación de la institución encaminada a la mejora de su organización y funcionamiento.

Por otro lado, puede hablarse de la evaluación externa, realizada por agentes externos a la institución, convocados con fines específicos, teniendo en cuenta su formación y experiencia en este tipo de tareas. Esta puede ser considerada desde dos perspectivas diferentes, y a la vez complementarias:

- Con un carácter particular: directamente relacionada con la Acreditación de los Institutos Superiores de Formación Docente. Esta evaluación está dirigida a examinar los objetivos, recursos y contenidos utilizados en un proceso educativo para determinar que ellos cumplan con ciertos requisitos, exigidos para garantizar la validez nacional de los títulos y certificaciones que otorgan las instituciones. Adquiere carácter de co-evaluación cuando participan los responsables de llevar a cabo el proceso de autoevaluación institucional.

- Con un carácter global: su objetivo no es evaluar individualmente la actuación o los logros de cada Instituto, sino obtener indicadores del funcionamiento del nivel en su conjunto. Su propósito fundamental es el de proporcionar información relevante a los organismos responsables de la conducción educativa sobre el grado en que dicho nivel alcanza, en un momento determinado de su desarrollo, las metas establecidas para el mismo. Dicho de otro modo, tiene una finalidad eminentemente diagnóstica y proyectiva, a partir de la cual se puede fundamentar y orientar la toma de decisiones encaminadas a la mejora de la calidad de la enseñanza y de los servicios educativos.

Estos dos grandes tipos de evaluación no son contrapuestos, sino complementarios. Ambos son imprescindibles para el buen funcionamiento del sistema formador y de sus diversos componentes, permitiendo su autorregulación y la mejora cualitativa de la enseñanza. Pero el hecho de ser imprescindibles no implica necesariamente que los responsables de desarrollar unos y otros procesos de evaluación sean los mismos. Esto implica la necesidad de diseñar un mecanismo permanente de evaluación que organice y sistematice los procesos de evaluación externa e interna en vistas a lograr la mejora cualitativa del Sistema Formador provincial.

La articulación interinstitucional

La nueva demanda que se le plantea a los ISFD con relación a las tres funciones requiere establecer redes interinstitucionales que generen estrategias conjuntas y cooperativas de acción que superen las políticas aisladas y singulares. Estas relaciones funcionales deberán establecerse tanto con las diferentes instituciones educativas del nivel superior tanto universitario como no universitario como con las escuelas del resto de los niveles. Sobre la base de esta continua interrelación institucional se trama una red que deberá constituir el vehículo para el intercambio de experiencias de investigación y para la generación de ofertas de capacitación, actualización y perfeccionamiento docente, tanto hacia el interior de los ISFD como hacia fuera de la institución formadora.

Este aspecto aquí planteado será desarrollado específicamente en el Documento "Principios reguladores de la organización institucional", Parte II

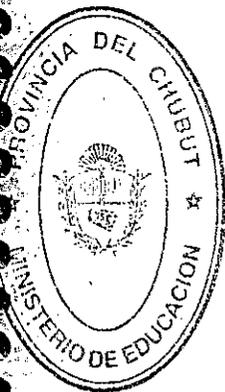
4. EL SISTEMA FORMADOR: FUNCIONES

El Decreto Provincial N° 409/97 establece que todas los Institutos Superiores de Formación Docente de la provincia deberán cumplir las funciones de formación inicial, capacitación, perfeccionamiento y actualización docente y promoción e Investigación y desarrollo de la educación. La interacción de las tres funciones debe permitir la organización y gestión de los espacios instituciones en relación con sus respectivas zonas de influencia. De este modo, podrán desarrollarse proyectos educativos institucionales que contemplen acciones coordinadas de los institutos de formación docente continua con:

- a) las instituciones de otros niveles educativos
- b) otras instituciones de Formación Docente Continua
- c) equipos de conducción y/o supervisión de la provincia
- d) otras instituciones de la comunidad



ANEXO I



Las funciones mencionadas están integradas en un único proceso, a la vez dinámico y permanente, entendido como el responsable de la construcción del sentido y los criterios de profesionalización docente. Implica asimismo asumir los desafíos de permanentes revisiones y actualizaciones, basados en las necesidades emergentes del desempeño de roles diferentes dentro de la trayectoria profesional, es decir, implica definir a la formación docente como continua.

Pueden reconocerse tres características fundantes de este proceso formativo:

a - Es una formación compleja: exige una formación profesional y una formación en el campo disciplinario. La primera se encuentra articulada por un conjunto de habilidades y la segunda plantea el problema del desarrollo de un campo o áreas de conocimiento específico. Estos procesos no son paralelos, ni complementarios, sino que están íntimamente vinculados, ya que no se puede enseñar lo que no se "sabe", ni se puede enseñar lo que "se sabe", sino se sabe como hacerlo. No obstante esta formación esta vinculada con otros de los saberes del docente: entre aquellos conocimientos a disposición de los docentes podemos encontrar, en primer lugar, los saberes del sentido común, saberes extendidos o generalizados, que se originan en los hábitos, los ritos, las opiniones, las simples impresiones. Aquí juegan un papel importante ciertas preconcepciones no siempre confirmadas por la experiencia e investigación educativa se considera también como saberes docentes el conjunto de estrategias de disciplinamiento que se despliegan en el interior de las aulas y las instituciones como mecanismos para "normar" las conductas de quienes forman parte de ellas. Este conjunto de saberes proviene generalmente, de las experiencias vividas durante el pasaje por las instituciones. A ello debe agregarse la particularidad de que la experiencia de los docentes ha transcurrido, casi en forma exclusiva, en instituciones educativas. Los saberes que se vienen enunciado aparecen como saberes contextuales, es decir, aquellos que se refieren a los conocimientos de una institución educativa en particular, una comunidad o entorno específico, un determinado tipo de población, etc. Asimismo puede mencionarse, el cuerpo de saberes más generales acerca de planteamientos filosóficos y sociales, como por ejemplo, aquellos relativos a las funciones que cumple la escuela como institución en una sociedad, los modos de interacción y relación de los individuos con el conocimiento. Una cuestión importante a destacar es cómo este conjunto de saberes juega en el procesamiento de la información durante la planificación y previsión del proceso de enseñanza y que papel desempeña durante la fase propiamente interactiva de la enseñanza.

b- Es una formación profesional: que exige formar al docente como un especialista y no como un simple transmisor de contenidos, ello implica que se pueda constituir "en investigador de los problemas educativos", ya que deberá operar dentro del marco de los fines prácticos, es decir de los que, a diferencia de los teóricos, no quedan resueltos con el descubrimiento de un nuevo saber, sino únicamente con la adopción de una línea de acción a la luz de los descubrimientos teóricos. Constituirse en investigador de los problemas educativos requiere de habilidades en torno a las cuales se define la actividad:

- La ponderación e interpretación de la realidad y de sus múltiples dimensiones,
- La elaboración de modos de investigación apropiados, coherentes con el marco referencial y las condiciones de contexto específicas,
- La puesta en práctica de dichas propuestas de investigación.
- El control, la evaluación y la validación de los resultados.

Este conocimiento a disposición de los docentes puede aparecer expresado en la formulación de hipótesis anticipatorias e hipótesis de acción. Las primeras refieren al conjunto de previsiones que el docente se formulará durante la planificación y previsión del proceso de enseñanza. Las hipótesis de acción remiten al continuo proceso de decodificación de la totalidad de variables o aspectos contextuales que acontecen durante la interacción didáctica en el aula, en un ámbito institucional. De este modo las hipótesis anticipatorias pueden ser confirmadas y aceptadas o, por el contrario, modificadas durante la acción propiamente interactiva. Los saberes de los docentes, que se traducen o expresan en uno u otro tipo de hipótesis, pueden encontrar sus raíces y fundamento en la práctica, aquello que Gimeno Sacristán denomina esquemas prácticos de acción. Es importante destacar que los esquemas prácticos de acción o principios pedagógicos en estado práctico se complementan además, con los esquemas teóricos y estratégicos aprendidos durante las instancias de formación y posteriormente en las de capacitación y perfeccionamiento. Ambos esquemas, los teóricos y los prácticos pueden articularse, o por el

97



ANEXO I

contrario, pueden entrar en contradicción, o sea las intenciones discursivas explicitadas y las efectivamente realizadas.

c- Es una formación de formadores:

La concepción de formación docente que se sostiene es la de calificar a esta formación como un proceso que se inicia en un momento dado, cuando un sujeto decide comenzar a formarse para la profesión docente, pero que continua a lo largo de toda su carrera, como una necesidad emergente de los procesos de trabajo para los que debe continuamente prepararse.

La formación docente debe transcurrir desde su inicio entre el lugar físico de la formación y el lugar físico de la práctica profesional hacia la cual conduce esta formación, articulando problemas de la práctica con el conocimiento teórico y desarrollando estrategias de investigación y elaboración conceptual. Partimos de la consideración de que teoría y práctica son de alguna manera dos caras de una misma cuestión: ni existe teoría al margen de alguna práctica de la que se intenta dar cuenta, ni existen esfuerzos teóricos carentes de intenciones de operar sobre la realidad. De lo que se trata es de evitar el hecho de potenciar una sobre otra.

Se habla de que existe un vacío entre teoría y práctica, partiendo del supuesto de que ambos términos suponen cuestiones separadas, como son por un lado, algunos principios abstractos, muy generales y, por el otro, situaciones concretas con las que cotidianamente nos enfrentamos los docentes en la clase.

Desde algunas concepciones se suele plantear la necesidad de resolver los problemas de comunicación entre una y otra. Desde esta perspectiva, que podría considerarse incompleta se desconoce que cada docente salva el hecho, la distancia, el abismo entre teoría y práctica, al tomar decisiones cotidianas en la interacción en el aula; decisiones que se hallan enmarcadas en un proceso de indagación dialéctica: práctica-teoría-práctica. La reflexión sobre la propia práctica, implica recurrir a teorías que permiten someterla a una crítica racional, transformando los modos en que se experimenta la práctica, evaluando y validando su efectividad, y permitiendo al mismo tiempo realizar deconstrucciones y nuevas construcciones teóricas.

No se trata, entonces de suministrar a los docentes un abanico de recetas entre las cuales optar, sino de facilitarles la deconstrucción, construcción y la reconstrucción, y el fortalecimiento de sus esquemas de decisión frente a situaciones que serán siempre específicas, a partir de la recuperación de los saberes disponibles de los campos disciplinarios y pedagógico. La experiencia práctica de los docentes será la fuente de los problemas a considerar, por lo tanto será necesaria la participación activa de los mismos ya que de esa experiencia-práctica proviene "el problema" para la investigación teórica y, simultáneamente constituye el "terreno" donde se prueban y evalúan los resultados de esa investigación. De esta manera, la teoría cobra mayor entidad e importancia cuando sugiere mejores y más acabados modos de:

- * aproximarse a la experiencia cotidiana.
- * comprender dicha experiencia.
- orientar acciones para operar sobre la misma.

La mayoría de los programas de formación de grado han tenido una pretensión globalizadora y exhaustiva de la formación inicial. No obstante la experiencia cotidiana de quienes ejercen la función docente indica con claridad que es necesario enriquecer permanentemente la propia formación a la luz de la actualización de los contenidos que se enseñan y de la emergencia de nuevos aportes teóricos capaces de someter a tratamiento conceptual sistemático zonas hasta entonces oscuras de la tarea docente y la realidad escolar.

5.- POLÍTICAS Y ACCIONES

Definidas las funciones que han de desempeñar los ISFD y el contexto provincial en el que se desarrollan, corresponde a las autoridades educativas definir las líneas políticas sobre la base de las cuales las instituciones gestarán y gestionarán sus proyectos educativos.

Como principios orientadores de las políticas y acciones a desarrollar se consideran:

a.- La autonomía creciente de los ISFD en la definición de sus proyectos institucionales.

Formar docentes autónomos, creativos, comprometidos con su contexto, supone otorgar a las instituciones formadores un significativo margen de autonomía en la determinación de su propia organización tanto institucional como curricular, en un escenario heterogéneo respecto de las condiciones de posibilidad.

No obstante, es necesario asegurar unidad de concepción a la formación docente continua a través de una sola lógica para la formación inicial, la capacitación y la investigación para



ANEXO I

las carreras de formación de docentes. Se plantea entonces, la necesidad de lograr cierto equilibrio entre regulación y autonomía, propiciando la unidad del nivel en el marco del respeto por la diversidad, la historia y las condiciones de posibilidad de las instituciones, y el reaseguro institucional desde políticas provinciales que apoyen su sostenimiento y proyección..

El aumento de la autonomía en la gestión escolar mejora la calidad educativa en la medida en que:

- esté planteada sobre la base de principios educativos y no sólo reducida a problemas organizativos o de recursos;
- vaya ligada a la claridad de objetivos por parte de la comunidad educativa, ya que la autonomía de gestión sólo tiene sentido en función de conseguir ciertos fines;
- permita a las escuelas tener sus propios proyectos y gestionar sus propios recursos dentro de un marco común que garantice la unidad de concepción y la equidad;
- se desarrolle en un marco de responsabilidad compartida, es decir, con la implicación de toda la comunidad educativa;
- el director asuma su papel con competencia y los profesores trabajen en equipo en forma habitual;
- no sea impuesta, sino gradualmente asumida por cada uno según su propio ritmo.

b.- La necesidad de integrar los procesos de formación con los procesos de cambio, innovación y desarrollo curricular como estrategias para mejorar la enseñanza al interior de la institución formadora y en el resto del sistema educativo.

Las nuevas funciones y misiones atribuidas a los ISFD apuntan sustancialmente a promover la innovación² permanente al interior del sistema educativo y a producir condiciones, recursos e información que aseguren la continuidad y retroalimenten esta dinámica. En este sentido es que los ISFD tienen responsabilidades específicas para con los distintos niveles del sistema educativo, responsabilidades de promoción y fortalecimiento de la innovación dentro del sistema, como así también el deber de aportar al conocimiento necesario sobre su funcionamiento. Esta es una forma de compartir responsabilidades en los cambios que deben darse hacia la mayor equidad y calidad para todos. Planteada desde esta perspectiva cobran especial importancia las funciones de capacitación y extensión, e investigación y desarrollo.

El desarrollo de la investigación, de acuerdo a estas características, requiere de la implementación de un sistema de difusión y transferencia de los resultados de las investigaciones para promover la innovación en las instituciones del sistema educativo. Resulta por lo tanto necesario articular en la propuesta curricular -institucional la investigación y desarrollo, la formación inicial y, la capacitación y extensión, ya que configuran un proceso de trabajo integrado, dinámico y continuo que se articula en una dinámica permanente de innovación pedagógica.

e.- La necesidad de generar mecanismos que garanticen la calidad de la formación docente continua a través de procesos de autoevaluación institucional y evaluación externa.

La evaluación del sistema formador requiere del diseño de un sistema de evaluación provincial que de continuidad al proceso iniciado para la 1º Acreditación en el Período de transición 1998-2002. Se propone en este sentido, la organización del Sistema Permanente de Evaluación del Sistema Formador (SPESF), que en términos generales podría caracterizarse teniendo en cuenta:

- A) El objetivo fundamental que es el de evaluar la consecución de los fines previstos en la Ley Federal de Educación, Ley de Educación Superior y los Acuerdos del CFCyE para las instituciones terciarias no universitarias de formación docente continua.
- B) El propósito de contribuir a la mejora de la calidad del Sistema Formador provincial, concibiéndose la evaluación como un mecanismo permanente de autorregulación al servicio del logro dicho objetivo.

Los principios enunciados orientan la toma de decisiones con relación a las funciones de:

- Formación inicial.
- Capacitación y extensión.

² Se concibe la innovación como "un intento de ruptura del equilibrio en el funcionamiento rutinario del sistema educativo, que puede ser un ajuste cuando no se altera su estructura básica y una transformación cuando si lo hace". de Aguerrondo, Inés, Innovaciones y Calidad de la Educación, en la Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas, Año III, Nº 4. Enero de 1991.



ANEXO I

- Investigación y desarrollo.

La formación inicial.

Al analizar los objetivos y contenidos de la formación inicial, es necesario hacerlo a la luz de las nuevas demandas de actuación del docente, tanto en relación a la función social de la escuela como en función de la perspectiva del docente profesional que se pretende formar. Más que especialistas en un determinado saber, los tiempos actuales requieren docentes capaces de integrar conocimientos, de asumir una actitud problematizadora y crítica frente al saber circulante en la sociedad, de preguntarse colectivamente sobre la naturaleza del saber, sus modos de producción y transmisión y su utilización inteligente. En función de las competencias que se proponga desarrollar, la institución formadora tendrá que rever tanto los contenidos como las estrategias, ya que las relaciones pedagógicas que se establezcan a lo largo de la formación inicial actuarán como un currículum oculto. Dada la incidencia de los estilos institucionales en los resultados de la formación deberá tenerse en cuenta la necesidad de:

- fomentar niveles de participación creciente de los alumnos y alumnas en la vida institucional,
- superar los problemas y fragmentaciones comunes entre el sistema formador y el contexto (las escuelas, otros centros de producción académica, la comunidad, etc) a través de propuestas diversas, flexibles y abiertas de formación que incluyan desde el inicio de la formación inicial el contacto con "el afuera".
- Superar la tendencia al isomorfismo entre el instituto formador y las escuelas destinatarias de la formación, que en general ha derivado en una lógica institucional y curricular "secundarizada".

Las consideraciones planteadas requieren la revisión de los modelos institucionales y curriculares vigentes y la toma de decisiones concensuadas por todos los actores institucionales, las que quedarán plasmadas en los PEI y DCI de cada ISFD.

La actualización y el perfeccionamiento docente.

La capacitación y el perfeccionamiento docente tienen un papel primordial en la agenda de los procesos de transformación educativa. Esto hace necesario que la provincia genere políticas y lineamientos de acción que sirvan de marco para que la función de capacitación de cada ISFD pueda ser concretada en forma organizada y desarrollada de manera coherente, sistemática y coordinada, dentro de un programa provincial que contemple las características particulares y singulares que cada instituto establezca, de acuerdo con las necesidades y demandas de su contexto y con sus propias políticas y acciones. Es decir, es necesario definir una política que contenga y enmarque toda la capacitación de manera coherente, y al mismo tiempo albergue espacios para lo singular.

Los ISFD deberán pensar la función de capacitación en dos niveles :

1.- Al interior de la institución formadora:

Reconocer la función del formador de formadores como aquel que tiene a su cargo la función de formar a todos aquellos que en distintos ámbitos y niveles cumplen funciones de formación y actúan en espacios diversos de intervención pedagógica en el contexto de la educación permanente (Souto, Marta, 1995), implica pensar su propia necesidad de formación continua.

Contextuar campos para atender a la formación continua del formador de formadores, desde las condiciones actuales y en desarrollo en las instituciones dependientes del Nivel Superior, implica articular en su definición al menos dos dimensiones. La primera vinculada a las funciones propias de los ISFD. La segunda relativa a necesidades de los formadores que en ellas se desempeñan.

Es desde estos aspectos, que se plantean tres ejes para su dimensionamiento:

- ◇ *la especialización disciplinar* que atiende a la necesaria actualización de conocimientos vinculados a la formación de base de la que proviene el formador.



ANEXO I

- ◊ *la función de formación* que delimita un campo de actuación e intervención particular y que requiere como práctica profesional de espacios específicos para la construcción y desarrollo de conocimientos y competencias vinculados al propio rol del formador.
- ◊ *la función de investigación* que articulada con las anteriores plantea la necesidad de formación para la construcción de conocimientos a partir del estudio de las prácticas y de las situaciones de formación de los sujetos y de las instituciones educativas y de formación de formadores.

2.- Hacia fuera de la institución formadora.

Desde la perspectiva de la organización curricular e institucional de la función de capacitación en los ISFD, hay respuestas, tareas y metas que son permanentes aún cuando varíen la relación e importancia relativa que tengan en cada período.

Toda oferta de capacitación o acción de perfeccionamiento responderá a alguno de los siguientes propósitos:

- dar respuesta a necesidades de actualización disciplinar de los docentes;
- brindar espacios de aprendizaje y de reflexión para el mejoramiento de las prácticas institucionales y de aula;
- capacitar para el ejercicio de nuevos roles;
- atender a la formación docente de profesionales no docentes que se estén desempeñando en el sistema educativo.

*Capacitación.

Proceso formativo permanente por medio del cual se procuran desarrollar las competencias (conocimientos, habilidades, actitudes, procedimientos) necesarios para el desempeño del rol actual y futuro que posibilita la profesionalización de los docentes y el cambio dentro de las unidades educativas. La capacitación pretende impactar en el seno de la institución donde el maestro se desempeña. Aquí radica la diferencia con el perfeccionamiento y la actualización ya que si bien los incluye los trasciende en sus alcances.

* Perfeccionamiento.

Instancia de revisión crítica de la práctica que tiene lugar en el Instituto Formador, en contacto tanto con otros docentes en ejercicio como con estudiantes que reciben su formación inicial. Es precisamente esta característica de poner en contacto a docentes con estudiantes aquello que potencia la productividad de esta instancia.

• Perfeccionamiento in situ

También llamado en servicio, instancia que se desarrolla en el lugar de trabajo y que consiste en la revisión crítica de los problemas que plantea la práctica. Adopta diferentes formas, desde la orientación y supervisión de la tarea docente hasta el tratamiento de temáticas específicas en seminarios, talleres, ateneo, conferencias, etc.

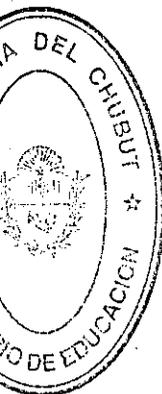
* Actualización

Instancia que pone énfasis tanto en las innovaciones que tienen lugar en el campo pedagógico (innovaciones que tienen incidencia en la conceptualización de la práctica docente y por eso constituyen una preparación para la tarea) como en la actualización de contenidos disciplinares en relación a los emergentes del acelerado desarrollo de los conocimientos científicos y tecnológicos. En ambos casos son conocimientos, que no estaban disponibles en el momento de la formación inicial, que registran un momento de producción histórica y deben ser distribuidos con la mayor celeridad posible.

* Reconversión

Instancia de reconversión laboral - para desempeñar roles docentes diferentes a los actuales o para incorporarse a la docencia a partir de otra profesión - que debe partir de la acreditación de saberes previos y recuperación a los fines de la capacitación para la nueva tarea.

Las instituciones formadoras en este sentido se constituyen en centros de conocimiento, propuesta y seguimiento de la capacitación profesional de los docentes, así como promotoras y diseñadoras de proyectos de apoyo a las innovaciones que necesita el sistema.



152

97



ANEXO I

Estas consideraciones sitúan al interior de la institución formadora las funciones de formación inicial, capacitación y extensión, e investigación y desarrollo educativo.

Como fuentes para la determinación de la demanda de capacitación podrán considerarse:

- los resultados de las investigaciones que cada ISFD realice;
- los órganos de conducción del sistema en función de los requerimientos propios del proceso de transformación (Direcciones de Nivel, Supervisiones, RFFDC)
- las instituciones educativas;
- los docentes.

El proceso de consulta realizado en 1998 a través del Programa de Reformas e Inversión del Sistema Educativo (Meta V PRISE) aporta datos relativos a las demandas de capacitación planteadas por docentes, directivos, supervisores y Direcciones Generales de los diferentes niveles del sistema en las tres zonas geográficas de la provincia. El cuadro que sigue expresa los resultados generales obtenidos:

CONTENIDOS	PORCENTAJE PROVINCIAL DE LA MUESTRA
------------	-------------------------------------

Gestión Administrativa

Licencias	21 %
Recursos Financieros	25 %
Marcos Legales	64 %

Gestión Pedagógica

Diseño Curricular	29 %
Instrumentación Didáctica	44 %
Investigación Educativa.	42 %
Elab. y Seg. P.E.I.	32 %
Elab. y Seg. P.C.I.	50 %
Evaluación Institucional	40 %
Evaluación Docente	32 %
Evaluación Alumno	42 %
Técnicas de Mediación	38 %
Trabajo Grupal	45 %

Gestión Socio-Comunitaria

Manejo de Conflictos	47 %
Relaciones Humanas	33 %
Técnicas de Mediación	40 %
Viabiliz. de Demandas	32 %
Viabiliz. de Proyectos	54 %

Fuente: Cuadro general provincial de contenidos demandados por todos los integrantes del sistema educativo.

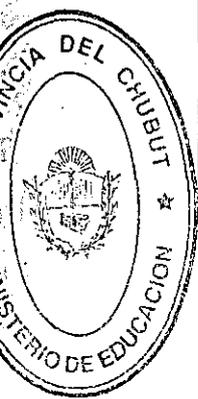
Documento "Proceso de Consulta" Meta V. PRISE. Agosto-Noviembre 1998

Agregamos a estos datos información recabada a través de las Direcciones Generales de Nivel en relación a las temáticas y a las necesidades de capacitación para el ejercicio de nuevos roles, de acuerdo a las transformaciones llevadas adelante en la provincia en los diferentes niveles del sistema.

Nivel	Temáticas generales	Nuevos roles
INICIAL	Atención a la diversidad. Problemas de aprendizaje. Integración. Articulación entre niveles. Población social en riesgo. Educación rural.	



ANEXO I



	Jardines maternos. Estimulación temprana. El papel del juego en el aprendizaje. Actualización didáctica y disciplinar en: Tecnología Ciencias Sociales Ciencias Naturales. Educación Artística	
E.G.B.	Adaptaciones Curriculares Necesidades educativas especiales Prioridades pedagógicas Escuela ciclada (EGB 1 y 2)	Coordinador de ciclo
POLIMODAL	Actualización didáctica y disciplinar Institución escolar Currículum Mediación pedagógica. Psicología y cultura de los alumnos/as del nivel Polimodal.	Coordinador de Polimodal Auxiliar pedagógico.

En cuanto a las modalidades de capacitación, el amplio territorio de cobertura de los ISFD, y en consecuencia la dispersión de los destinatarios, hace necesario instrumentar ofertas de capacitación a distancia que garanticen la posibilidad de acceso a la formación docente continua del mayor número posible de docentes de la provincia. Si bien existen algunos avances incipientes en este sentido, constituye un campo a desarrollar para lo cual los ISFD deberán articular acciones con otras instituciones públicas y/o privadas para lograr un aprovechamiento eficiente y eficaz de los recursos disponibles.

Hasta tanto se cuente con un sistema provincial de formación permanente que incluya entre otras cosas, mecanismos sistemáticos de relevamiento de las demandas de capacitación, estos datos serán considerados como **prioridades provinciales de capacitación** que cada ISFD deberá considerar al momento de diseñar las políticas y acciones del Programa.

Investigación y Desarrollo

La investigación educativa será considerada como una actividad inherente a la Formación Docente en los ISFD. Por esta razón, desde los Institutos deberá promoverse el desarrollo de proyectos de Investigación Educativa que tengan inserción en la realidad social y resulten acordes a las prioridades que la provincia establezca. Al mismo tiempo, los resultados de las indagaciones que se desarrollen deberán ser incorporadas a las propuestas de Formación Inicial y Capacitación y Extensión.

Se trata básicamente de coordinar los esfuerzos en curso y generar otros nuevos con los siguientes objetivos:

- Asegurar una formación básica en investigación que permita la participación activa de los docentes de los ISFD en procesos de evaluación de experiencias innovadoras.
- Construir redes entre las instituciones científicas y tecnológicas, los ISFD y los establecimientos educativos del resto de los niveles del sistema, para facilitar la circulación de los avances del conocimiento y, especialmente, para incentivar su inclusión en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Contribuir al mejoramiento de la calidad de la enseñanza en todos los niveles del sistema educativo a través de la evaluación sistemática y la aplicación didáctica de nuevos conocimientos.
- Fomentar el juicio crítico y el espíritu científico en los alumnos, a través del mejoramiento sistemático de los procesos de enseñanza en las instituciones educativas.
- Fortalecer la capacidad de investigación, innovación y transferencia de conocimientos en vistas a un aprovechamiento más racional de los recursos humanos y financieros destinados al sistema educativo.

Como líneas de investigación se priorizan:



ANEXO I

1.- Evaluación del sistema educativo, de los distintos niveles, ciclos y modalidades y de los establecimientos escolares. Definición de criterios de evaluación y validación de criterios.

- 1.1. Evaluación y determinantes del rendimiento educativo.
- 1.2. Evaluación curricular (de programas, proyectos e innovaciones educativos).
- 1.3. Evaluación institucional
- 1.4. Mecanismos de participación y toma de decisiones en la escuela.
- 1.5. Procesos de aplicación de la Transformación Educativa.
- 1.6. El sistema formador
- 1.7. Articulación entre niveles y ciclos.

2.- Influencia y significación de factores sociales en los procesos educativos.

- 2.1. Pluralismo cultural y lingüístico y educación.
- 2.2. Fracaso escolar.
- 2.3. Igualdad de oportunidades en educación.

3.- Desarrollos curriculares en áreas y disciplinas específicas. Modelos curriculares.

Estas líneas se retoman en los temas de investigación que se proponen en la estructura curricular definida para cada uno de los niveles (criterios para la articulación de la formación, la capacitación y la investigación).

2-) MARCO REFERENCIAL DEL CURRÍCULUM.

Se recuperan las concepciones generales atendiendo a situarlas con relación a las propuestas de formación docente que ofrece la institución.

El IFD 1802, Instituto Patagónico del Profesorado de Inglés, incorpora y adopta el Marco Referencial del Currículum de la Formación Docente de la Provincia del Chubut, Documento de Apoyo N° 2.

eliminar concepciones desde las cuales perfilar como plantea Contreras (1) la "estructura profunda del currículum", implica optar en este caso por una línea de abordaje que pretende recuperar la diversidad, el diálogo y la reconstrucción de sentidos posibles entre texto curricular y contexto.

La diversidad se instala desde los actores y desde las instituciones, que como plantea Margarita Poggi (2) son un "conjunto con identidad pero que emerge desde lo diverso...".

El diálogo y la reconstrucción de sentidos da cuenta de la posibilidad situada como proyección, que supone la manifestación de una intención y la previsión de alternativas de acción. Desde lo diverso y desde la diversidad que configura, entrama y concreta discursos y prácticas, se recortan opciones para abordar el objeto complejo que es la formación docente hoy, sus múltiples intersecciones e interdependencias al "referirse a las escuelas, a sus sentidos, a sus contextos" (Birgin-Duschatzky) (3) y a las formas que asumen y dotan de sentido a las prácticas de formación.

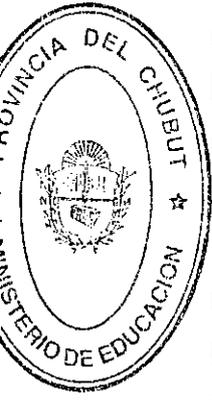
EDUCACIÓN

Definir la concepción de educación en la actualidad nos sitúa en un campo problemático. Por una parte la educación es una acción específica que se construye en contextos histórico – sociales y políticos particulares, manifestando su carácter procesal. Por otra parte, implica analizar la trama de relaciones que constituyen lo educativo. Ello supone situar su estudio en el marco del contexto de producción que determina y configura a la educación como práctica social, a la relación educación – sociedad que produce, y a las formas de construcción de identidades y subjetividades sociales que plantea como proyecto.

Reconocer a la educación como una práctica productora y transformadora de sujetos supone plantear que las situaciones educativas se entran en la interacción entre sujetos y conocimiento, a través de la presencia de otro que interviene mediando entre los sujetos, el conocimiento y su contexto histórico – social particular.



ANEXO I



La mirada sobre la situación actual plantea a la educación como una práctica social concreta, inmersa en una realidad social compleja, entrecruzada por problemáticas de diversa índole. El impacto de la globalización sobre los distintos ámbitos de la vida humana, produce el surgimiento de nuevas identidades culturales y sociales. Se están perdiendo las identidades sociales anteriores, determinadas por la filiación a una nación, por fronteras rígidas y por identificaciones culturales definidas. Estas nuevas identidades que se plasman en las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, se ven asociadas a la movilización de capitales económicos, acuerdos políticos y al predominio de los grandes monopolios.

Este contexto plantea un claro desafío a la educación y a las instituciones de formación docente, considerando que la educación institucionalizada está en el centro de la formación de la identidad de los sujetos destinatarios de los diferentes niveles del sistema educativo.

Nuestro Sistema Educativo y las instituciones de formación docente desarrollaron su accionar sobre el supuesto de que la garantía del acceso a niveles similares de educación para la conformación de la ciudadanía estaba dada por la homogeneidad de las prácticas escolares.

Las circunstancias actuales levantan a un análisis de la realidad socio educativa que tome en cuenta la diferencia entre desigualdad y diferenciación. Es así como se sostiene que, la integración y la equidad implica eliminar la desigualdad pero no la diversidad.

Ello supone generar mejores condiciones para quienes viven situaciones de desventaja, supone la valoración de la diversidad cultural y la articulación de esas diferencias como elementos centrales de las situaciones escolares. Así, la negociación de los significados culturales diferentes y su articulación será un elemento fundamental de los procesos educativos, que no pueden desvincularse de la necesaria democratización de la condición de los sujetos en el marco social más amplio.

Estos planteos configuran a las prácticas educativas de la formación docente, a las características que en su interior asumen los procesos de enseñanza y de aprendizaje, a los vínculos que se generan con el conocimiento y la forma en la cual se presentan, en definitiva, a la propuesta curricular desde un posicionamiento determinado. Esta postura parte del principio de que la profesión docente implica un trabajo de intervención social, fundado en la responsabilidad ética desde su sentido moral y epistemológico.

LA INSTITUCION FORMADORA

Se entiende, por lo pronto, a la Institución como un objeto cultural, que expresa cierta cuota de poder social y objetiviza las normas-valor de la realidad social, de alta significación para la vida de un determinado grupo social. Este objeto cultural se concretiza en un espacio en el que interjuegan lo material y lo simbólico. El modo en que se produce este interjuego configura el Estilo de Gestión y Organización Institucional que se exterioriza en las formas peculiares de organización de las tareas, en las actuaciones y acciones institucionales que funcionan como mediador entre la cultura institucional, las condiciones y los resultados que genera o produce.

Se considera que el concepto de Institución no existe como producto acabado, que no es "una cosa", sino "una práctica generadora de múltiples sentidos", que es un movimiento de "deconstrucción y construcción" de las complejas formas que evidencia la trama de relaciones sociales, que está pregnado tanto por las notas de Identidad "instituidas", como por las notas de Identidad a "instituir", configurando un campo estratégico - participativo de negociación socio-política e históricamente situada en el cual cada actor institucional desempeña un rol normado y un rol situacional.

Como la Institución y los actores están indisolublemente relacionados se hace necesario conceptualizar al "actor": *es quien asume institucionalmente,*

- teniendo como marco los acuerdos logrados por la mayoría del colectivo institucional- *"el margen de libertad" para la interpretación de los roles*

- abandonado el hábito de ser reproductor del sistema- para constituirse en

actor institucional de una práctica social compleja que "lo exige" profesional.

Este es un poder que cada sujeto tiene, y sólo tiene sentido cuando, -constituido en actor- "ejerce poder sobre su propio acto de trabajo" tejiendo de este modo, las relaciones de poder institucionales en un juego estratégico en el que hay zonas de "certidumbres" e "incertidumbres", de "lo previsible y lo imprevisible".



ANEXO I

En este interjuego de las relaciones de poder se hace visible: el "poder que deriva de la competencia, poder experto, o poder pedagógico", el "poder surgido de las relaciones entre la organización y su entorno o el poder de la intermediación", el "poder relacionado con la transmisión de la información" y el "poder vinculado a la utilización de las reglas de la organización". (1)

Estas formas en que se manifiestan las relaciones de poder, hacen surgir -en la dinámica de funcionamiento de la Institución- las tensiones, los conflictos y las crisis. La modalidad de resolver estas situaciones permite reconocer a la contradicción (tensión y conflicto) como sustrato permanente del funcionamiento institucional. Esto posibilita la generación y consolidación paulatina de mecanismos que permiten superar instancias de dilematización y estereotipias y avanzar en su problematización, proponiendo diversas vías de resolución. Implica por ende, controlar y discriminar los aspectos irracionales, hacer primar la comunicación instrumental por encima de la circulación fantasmática, la preponderancia del juicio basado en el análisis de los hechos en detrimento del prejuicio, la posibilidad de cuestionar y ensayar modificaciones en lo instituido, la gestión de los conflictos, de modo que la mediación y la intercesión, se constituyan en medios facilitadores en la búsqueda de posibles soluciones.

En síntesis asumir la modalidad progresiva de funcionamiento institucional, con una clara orientación hacia el futuro y la preponderancia de la pertenencia en función del Proyecto, la tarea, el compromiso en la actuación y promoción de los principios rectores que sustenta la institución, es entender también a la misma, como un espacio organizacional que aprende -en torno a un Proyecto- a partir de la mediación y negociación entre intereses u objetivos individuales, grupales y del sistema social en su conjunto...

La concepción curricular como proyecto de construcción cultural y proceso a verificar en la acción, modelo de investigación en la acción, **implica definir a la formación docente como continua**, entendida ésta como un proceso de preparación permanente para las tareas profesionales. Esto significa que formar a un docente es dotarlo de los saberes necesarios para su actividad profesional: la tarea docente.

De allí que la formación docente presenta tres características fundantes:

a - Es una formación compleja: exige una formación profesional y una formación en el campo disciplinario. La primera se encuentra articulada por un conjunto de habilidades y la segunda plantea el problema del desarrollo de un campo o áreas de conocimiento específico. Estos procesos no son paralelos, ni complementarios, sino que están íntimamente vinculados, ya que no se puede enseñar lo que no se "sabe", ni se puede enseñar lo que "se sabe", sino se sabe como hacerlo. No obstante esta formación esta vinculada con otros de los saberes del docente: entre aquellos conocimientos a disposición de los docentes podemos encontrar, en primer lugar, **los saberes del sentido común**, saberes extendidos o generalizados, que se originan en los hábitos, los ritos, las opiniones, las simples impresiones. Aquí juegan un papel importante ciertas preconcepciones no siempre confirmadas por la experiencia e investigación educativa se considera también como saberes docentes **el conjunto de estrategias de disciplinamiento** que se despliegan en el interior de las aulas y las instituciones como mecanismos para "normar" las conductas de quienes forman parte de ellas. Este conjunto de saberes proviene generalmente, de las experiencias vividas durante el pasaje por las instituciones. A ello debe agregarse la particularidad de que la experiencia de los docentes ha transcurrido, casi en forma exclusiva, en instituciones educativas. Los saberes que se vienen enunciado aparecen como **saberes contextuales**, es decir, aquellos que se refieren a los conocimientos de una institución educativa en particular, una comunidad o entorno específico, un determinado tipo de población, etc. Asimismo puede mencionarse, el cuerpo de **saberes más generales acerca de planteamientos filosóficos y sociales**, como por ejemplo, aquellos relativos a las funciones que cumple la escuela como institución en una sociedad, los modos de interacción y relación de los individuos con el conocimiento. Una cuestión importante a destacar es cómo este conjunto de saberes juega en el procesamiento de la información durante la planificación y previsión del proceso de enseñanza y que papel desempeña durante la fase propiamente interactiva de la enseñanza.

b- Es una formación profesional: que exige formar al docente como un especialista y no como un simple transmisor de contenidos, ello implica que se pueda constituir "en investigador de los problemas educativos", ya que deberá operar dentro del marco de los fines prácticos, es decir de los que, a diferencia de los teóricos, no quedan resueltos con el descubrimiento de un nuevo saber, sino únicamente con la adopción de una línea de acción a la luz de los descubri-

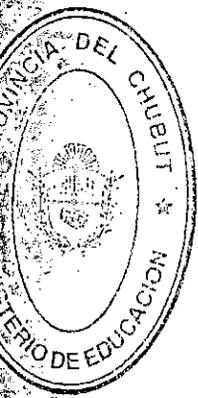


5 2

9



ANEXO I



mientos teóricos. Constituirse en investigador de los problemas educativos requiere de habilidades en torno a las cuales se define la actividad:

- La ponderación e interpretación de la realidad y de sus múltiples dimensiones,
- La elaboración de modos de investigación apropiados, coherentes con el marco referencial y las condiciones de contexto específicas,
- La puesta en práctica de dichas propuestas de investigación.
- El control, la evaluación y la validación de los resultados.

Este conocimiento a disposición de los docentes puede aparecer expresado en la formulación de **HIPÓTESIS ANTICIPATORIAS E HIPÓTESIS DE ACCIÓN**. Las primeras refieren al conjunto de previsiones que el docente se formulará durante la planificación y previsión del proceso de enseñanza. Las hipótesis de acción remiten al continuo proceso de decodificación de la totalidad de variables o aspectos contextuales que acontecen durante la interacción didáctica en el aula, en un ámbito institucional. De este modo las hipótesis anticipatorias pueden ser confirmadas y aceptadas o, por el contrario, modificadas durante la acción propiamente interactiva. Los saberes de los docentes, que se traducen o expresan en uno u otro tipo de hipótesis, pueden encontrar sus raíces y fundamento en la práctica, aquello que Gimeno Sacristán denomina **esquemas prácticos de acción**. Es importante destacar que los esquemas prácticos de acción o principios pedagógicos en estado práctico se complementan además, con los esquemas teóricos y estratégicos aprendidos durante las instancias de formación y posteriormente en las de capacitación y perfeccionamiento. Ambos esquemas, los teóricos y los prácticos pueden articularse, o por el contrario, pueden entrar en contradicción, o sea las intenciones discursivas explicitadas y las efectivamente realizadas.

Por otra parte, el docente como investigador de su propia práctica requiere de un tipo de investigación que Tikunoff y Ward llaman **investigación de colaboración**, cuyas características son:

- 1- Que el potencial consumidor de la investigación quede implicado en la misma,
- 2- Que los temas de investigación se centren en preocupaciones del consumidor,
- 3- Que en todas las fases de la investigación exista la colaboración del consumidor,
- 4- Considerar que el proceso de investigación ha de diseñarse también en función de su potencialidad para perfeccionar profesionalmente a todos los que en ella participan, tanto investigadores como consumidores,
- 5- En el proceso de búsqueda ha de concurrir tanto la preocupación por la investigación misma, como por la potencial aplicación de sus resultados para mejorar la práctica,
- 6- Hay que reconocer que la actividad de clase es algo complejo, lo que debe considerarse en el proceso de investigación al tiempo que se mantiene la integridad del proceso educativo.

c- Es una formación de formadores: La formación docente debe transcurrir desde su inicio entre el lugar físico de la formación y el lugar físico de la práctica profesional hacia la cual conduce esta formación, articulando problemas de la práctica con el conocimiento teórico y desarrollando estrategias de investigación y elaboración conceptual. A pesar de todos los esfuerzos por explicar cómo debería la teoría relacionarse con la práctica, nada parece haber cambiado y los maestros siguen aferrados a una imagen de la teoría como ininteligible "jerga" que nada tiene que ver con sus problemas cotidianos. Es importante destacar una primera constatación: los términos a los que aludimos, **teoría y práctica**, poseen distintos significados, según cual sea el paradigma desde el que se parte: No siempre se hace referencia explicativa a la posición desde la que se analiza ésta relación. En algunos casos se afirma que la teoría se deriva de la práctica, en otros, que la teoría se refleja en la práctica. También se constata que, en ocasiones, se afirma que toda práctica se sustenta en una teoría. Pareciera que para resolver la cuestión, se enfatizará por momentos uno de los términos de esta relación, y por momentos, otro. El problema de estos intentos es que se manejan con el supuesto de que teoría y práctica, son en efecto, esferas que existen independientemente una de la otra, y que de lo que se trata inventar el modo de "juntarlas". Escaparía a estas consideraciones el hecho de que teoría y práctica son de alguna manera dos caras de una misma cuestión: ni existe teoría al margen de alguna práctica de la que se intenta dar cuenta, y no existen esfuerzos teóricos carentes de intenciones de operar sobre la realidad. Lo que se intenta retener es que la producción de una teoría es un esfuerzo de comprensión de una práctica determinada, y que si se restituye esta dimensión comprensiva de la teoría, pierde sentido el dilema entre teoría y práctica. En tal sentido, no existe teoría ajena a alguna clase de práctica de la que se trata de dar cuenta, ni existe práctica alguna que no sea susceptible de ser sometida a tratamiento conceptual. De lo



ANEXO I



que se trata es de evitar el hecho de potenciar una sobre otra. Se habla de que existe un vacío entre teoría y práctica, partiendo del supuesto de que ambos términos suponen cuestiones separadas, como son por un lado, algunos principios abstractos, muy generales y, por el otro, situaciones concretas con las que cotidianamente nos enfrentamos los docentes en la clase. Desde algunas concepciones se suele plantear, la necesidad de resolver los problemas de comunicación entre una y otra. Desde esta perspectiva, que podría considerarse incompleta, se desconoce que cada docente salva el hecho, la distancia, el abismo entre teoría y práctica, al tomar decisiones cotidianas en la interacción en el aula, decisiones que se hallan enmarcadas en un proceso de indagación dialéctica: práctica-teoría-práctica. En la perspectiva que se propone toda teoría demuestra su capacidad al explorar de un modo sistemático y riguroso una serie de problemas, que tienen su fuente, en el caso de la teoría educativa, en la propia experiencia práctica. De ello se deduce que se concibe a la teoría y a la práctica como mutuamente constitutivas y relacionadas entre sí. La reflexión sobre la propia práctica, implica recurrir a teorías que permiten someterla a una crítica racional, transformando los modos en que se experimenta la práctica, evaluando y validando su efectividad, y permitiendo al mismo tiempo realizar deconstrucciones y nuevas construcciones teóricas.

No se trata, entonces de suministrar a los docentes un abanico de recetas entre las cuales optar, sino de facilitarles la deconstrucción, construcción y la reconstrucción, y el fortalecimiento de sus esquemas de decisión frente a situaciones que serán siempre específicas, a partir de la recuperación de los saberes disponibles de los campos disciplinarios y pedagógico. La experiencia práctica de los docentes será la fuente de los problemas a considerar, por lo tanto, será necesaria la participación activa de los mismos ya que de esa experiencia-práctica proviene "el problema" para la investigación teórica y, simultáneamente constituye el "terreno" donde se prueban y evalúan los resultados de esa investigación. De esta manera, la teoría cobra mayor entidad e importancia cuando sugiere mejores y más acabados modos de:

- * aproximarse a la experiencia cotidiana.
- * comprender dicha experiencia.
- * orientar acciones para operar sobre la misma.

La mayoría de los programas de formación de grado han tenido una pretensión globalizadora y exhaustiva de la formación inicial. No obstante la experiencia cotidiana de quienes ejercen la función docente indica con claridad que es necesario enriquecer permanentemente la propia formación a la luz de la actualización de los contenidos que se enseñan y de la emergencia de nuevos aportes teóricos capaces de someter a tratamiento conceptual sistemático zonas hasta entonces oscuras de la tarea docente y la realidad escolar.

La concepción de formación docente que se sostiene es la de calificar a esta formación como un proceso que se inicia en un momento dado, cuando un sujeto decide comenzar a capacitarse para la profesión docente, pero que continua a lo largo de toda su carrera, como una necesidad emergente de los procesos de trabajo para los que debe continuamente prepararse.

Se plantea entonces que la formación docente en nuestro país con distintos momentos o instancias, que puedan articularse entre si, supone:

*** FORMACIÓN INICIAL O DE GRADO:**

instancia de preparación para la tarea en la cual se trabajan los saberes básicos que facultan a un sujeto para la práctica profesional docente.

*** PERFECCIONAMIENTO IN SITU:**

también llamado en servicio, instancia que se desarrolla en el lugar de trabajo y que consiste en la revisión crítica de los problemas que plantea la práctica. Adopta diferentes formas, desde la orientación y supervisión de la tarea docente hasta el tratamiento de temáticas específicas en seminarios, talleres, ateneo, conferencias, etc.

*** PERFECCIONAMIENTO:**

Instancia de revisión crítica de la práctica que tiene lugar en el Instituto Formador, en contacto tanto con otros docentes en ejercicio como con estudiantes que reciben su formación inicial. Es precisamente esta característica de poner en contacto a docentes con estudiantes aquello que potencia la productividad de esta instancia.

*** ACTUALIZACIÓN:**



ANEXO I

Instancia que pone énfasis tanto en las innovaciones que tienen lugar en el campo pedagógico (innovaciones que tienen incidencia en la conceptualización de la práctica docente y por eso constituyen una preparación para la tarea) como en la actualización de contenidos disciplinares en relación los emergentes del acelerado desarrollo de los conocimientos científicos y tecnológicos. En ambos casos son conocimientos, que no estaban disponibles en el momento de la formación inicial, que registran un momento de producción histórica y deben ser distribuidos con la mayor celeridad posible.

*** RECONVERSION:**

Instancia de reconversión laboral - para desempeñar roles docentes diferentes a los actuales o para incorporarse a la docencia a partir de otra profesión - que debe partir de la acreditación de saberes previos y recuperación a los fines de la capacitación para la nueva tarea. Las instituciones formadoras en este sentido se constituyen en centros de conocimiento, propuesta y seguimiento de la capacitación profesional de los docentes, así como promotoras y diseñadoras de proyectos de apoyo a las innovaciones que necesita el sistema. Estas consideraciones sitúan al interior de la institución formadora las funciones de formación inicial, capacitación y extensión, e investigación y desarrollo educativo.

APRENDIZAJE

Cuando se enfrenta el desafío de establecer qué se entiende por "aprendizaje", se cae casi inevitablemente en la tentación de sondear, analizar, observar implicancias, de diferentes concepciones, sustentadas en diversas teorías psicológicas, que plantean múltiples modos de concebir al sujeto en su relación con aquello que aprende. Corrientes que enfatizan una dimensión por sobre otra (individual, social, subjetiva) o que sitúan su acontecer en distintos escenarios, las instituciones, los ámbitos.

No es éste el lugar apropiado para recuperar la discusión teórica entre estos enfoques, aún cuando se reconoce su importancia.

Si cabe afirmar que en esta historia, podemos identificar dos grandes versiones:

- aquella que sitúa el aprender en las conductas observables del sujeto, condicionado por las contingencias ambientales;
- aquella que explica el aprender en el proceso de construcción y reconstrucción de los conocimientos, que implica, ante todo, el protagonismo activo del sujeto que aprende.

Desde ésta última, se concibe el aprender como un proceso por el que el sujeto reconstruye, enriquece, "optimiza", los conocimientos y experiencias que ya posee, disponiéndolos de acuerdo a la situación, al problema, al contexto en que se sitúa, concepción que discute, ante todo, la visión del sujeto como "tábula rasa", como un receptáculo que espera ser "llenado" para su concreción.

En este modo de concebir el proceso de aprender, se reconocen dos aspectos esenciales que posibilitan dar cuenta de sus modos de desarrollarse:

- que el aprendizaje es autónomo, es decir, que aún cuando se puede visualizar en escenarios compartidos de conocimiento, las estructuras cognitivas que se enriquecen, mejorar o modifican, son inherentes a cada sujeto.
- que el aprendizaje, en tanto sujetos sociales insertos en un escenario histórico, se produce en contextos de intercambio de significados culturalmente potenciados y ponderados, entre sujetos que portan versiones particulares de los mundos que referencian.

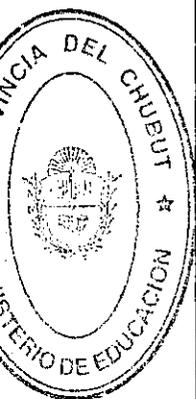
Desde lo primero, se admite la inmensa riqueza que representan los conocimientos previos en el proceso de aprender, en tanto se constituyen en marcos de referencia desde los cuales, el sujeto se dispone y se posiciona.

Desde lo segundo, se valida la importancia esencial que tienen los contextos colectivos de aprendizaje, donde el diálogo, la conversación y el debate son marcos propicios para el intercambio de significados.

Cuando se hace referencia al aprendizaje escolar, este proceso se complejiza aún mas, en tanto, se suma la dinámica particular de la institución "escuela".

Concebir a la escuela como el lugar socialmente legitimado para la transmisión de los conocimientos, implica situar al proceso de aprendizaje como un componente inherente y constitutivo a la vida escolar.

Surgen las preguntas, ¿qué se aprende en la escuela?. ¿qué se debería aprender en la escuela?.



152

Q



ANEXO I

Como todo lugar donde confluyen mundos diversos y particulares, la escuela resulta portadora de distintos hábitos, códigos, discursos y prácticas heterogéneas, originados y producidos en distintos contextos.

En consecuencia, los sujetos que asisten a ella, de modo sistemático o asistemático, se apropian de estos capitales culturales diversos. Ahora bien, esta apropiación, ¿resulta lo esperable en términos de lo que se “debe aprender”? Si esto fuera así, lo que se aprende sería tan diverso y particularizado que no se podrían establecer acuerdos mínimos respecto de lo que es socialmente válido respecto de lo que el sujeto en términos de herramientas esenciales para la vida en comunidad.

Cuando se hace referencia a estos conocimientos, no se los restringe exclusivamente a competencias, saberes y procedimientos, sino a un conjunto de actitudes que se vinculan a la reflexión, a la inferencia, al “poder descontextualizador” (5), a, en palabras de Bruner, “ir más allá de la información dada” (6). Se requiere también de la actitud de “aprender a aprender”, desde el cual reivindicamos, por un lado, la permanente disposición, apertura y deseo de aprender, que permite apropiarse de conocimientos nuevos, y por otro, la capacidad de utilizar creativamente aquello de lo que ya se dispone para aplicarlo a situaciones nuevas.

Esta selección que la escuela realiza, en términos de lo que se “debe aprender”, se sostiene en un conjunto de criterios, que orientan lo que resulta esencial.

El desafío, en este sentido, es establecer espacios intermedios entre los conocimientos académicos especializados, producidos en contextos de erudición, y los modos diversos que tienen los sujetos de aprender, tanto desde sus construcciones personales como desde sus imprevistas culturales, problemas que conducen, nada más y nada menos, a problemas cruciales del ámbito de la Didáctica, tales como “adecuaciones curriculares”, “criterios de selección de los contenidos escolares”, “el conocimiento y la diversidad”, entre otros.

Desde el punto de vista cognitivo del aprender, la mayor búsqueda que se ha de proponer este proceso, es el de la “amplificación” de los procesos mentales.

El acceso a los códigos elaborados de la cultura, implica disponer de herramientas simbólicas complejas, tales como el lenguaje, la conceptualización, el pensamiento estratégico, el pensamiento reflexivo.

El desarrollo de estos procesos no se reduce a una actividad azarosa ni espontánea, sino a una actividad de mediación, que, en términos de lo escolar, se traduce en situaciones de enseñanza intencionalmente diseñadas y organizadas que pretenden que los alumnos se apropien de los conocimientos.

En términos del aprendizaje significativo, la enseñanza diseña situaciones que, desde las condiciones que resguardan la calidad del material que se selecciona y desde la atención a los modos de aprender del sujeto, promueve significación en los aprendizajes, entablando relaciones entre los conocimientos que se enseñan y los que se dispone previamente.

A partir de lo dicho hasta aquí, se ha intentado conjugar las diversas dimensiones que se entrecruzan en el análisis de aquello que se considera como “aprender” y su particularidad en el ámbito escolar.

Aún cuando comparte y sostiene la especificidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, se advierte en el primero un lugar promotor del aprender, que, en tanto se desarrolla de manera intencional, permite el acceso a los códigos elaborados de la cultura, núcleo esencial del contenido escolar.

ENSEÑANZA

Desde la raíz etimológica del término, “enseñar” proviene del latín “insignare”, y se refiere a la “acción de comunicar algún conocimiento, habilidad o experiencia a alguien con el fin de que lo aprenda, empleando para ello un conjunto de métodos, técnicas o procedimientos...”

Así se refiere al proceso de enseñanza como una acción de intervención intencional, que se genera con la finalidad de transmitir conocimientos. Del mismo modo que en la definición de aprendizaje, este proceso se ve atravesado por múltiples dimensiones de análisis que dan cuenta de su complejidad. No en vano, se ha constituido en objeto de investigación, debate y profundización teórica de varios campos disciplinarios.

En el campo de la Formación docente, desde lo concebido respecto del aprender y a partir de los escenarios complejos en los que se desarrolla actualmente la actividad docente, los desafíos son diversos.



ANEXO I

De modo fundamental, se trata de intentar un "delicado" equilibrio entre el impartir conceptos, categorías teóricas de los campos de conocimiento mas destacados; con un conjunto de actitudes de selección analítica, de reflexión crítica, ante los cambiantes acontecimientos que condicionan la actividad.

En este sentido, desde los espacios de formación, se considera esencial ofrecer a los alumnos instrumentos de interpretación y análisis de la situación en que se desarrolla su actividad, que le permitan tomar decisiones respecto de su acción, de modo de ampliarla y enriquecerla sobre el continuo interactuar de su tarea con la realidad cotidiana.

Se sostiene así, la necesidad de promover el "pensamiento estratégico", en contraposición a la enseñanza de procedimientos prefabricados, ya construidos por otros, que no posibilitan al alumno abordar y resolver problemas de modo creativo. De esto, resulta un cierto encasillamiento de los alumnos en secuencias rígidas de resolución de problemas que les impiden diseñar caminos diferentes.

En otro nivel de análisis, es menester reconocer las preocupaciones que genera en este campo la enseñanza de los conocimientos de determinados campos de conocimiento.

El desafío, en este caso, pasa, por emprender lo que, en palabras de David Perkins, (4) se denomina el "conocimiento de orden superior", que comprende el "conjunto de conocimientos y destrezas necesarios para resolver y comprender problemas, y organizar las tareas en el marco de una determinada disciplina".

Esta posición se contrapone, de algún modo, con aquellas concepciones generalizantes que intentan sostener el carácter abarcativo de ciertas estrategias de resolución de problemas a varios campos de conocimientos, sin atender a su especificidad disciplinar.

Se trata, desde ella, de sostener la vigencia de modos de pensar coherentes con la disciplina que se aborda, sosteniendo, en consecuencia, la íntima articulación que se plantea entre las estructuras disciplinar, cognitiva y metodológica.

Los marcos epistemológicos, sus modos de producir conocimientos, sus procesos de construcción metodológica, demandan abordajes específicos que deben ser retomados y transmitidos por aquellos que los enseñan.

La formación de profesionales reflexivos implica entonces, asumir un conjunto de compromisos propios de este nivel educativo. Uno de ellos es la construcción de un modo de pensamiento que conduzca a abordar los problemas de las disciplinas y su enseñanza específica, que haga uso de categorías conceptuales y enfoques que posibiliten al alumno explicar estos problemas desde interpretaciones, desde una lectura que vaya mas allá de lo empírico y lo inmediato.

Los aspectos abordados, como cuestiones pendientes a definir en el campo de la Formación docente, adquieren significación desde una concepción de enseñanza que promueve en el alumno procesos de comprensión.

¿A qué se hace referencia cuando se habla de "comprensión"? La comprensión es inherente a la actividad cognitiva del sujeto que aprende, e implica una profunda apropiación, no tan solo de conocimientos, sino también en términos de modos de aprender.

Se comprende cuando se observa de modo consciente el recorrido cognitivo ante un objeto de conocimiento, cuando se regula adecuadamente las estrategias de aprendizaje con la finalidad de "adueñarse" del objeto.

Se comprende cuando se descubre el carácter práctico del conocimiento, en su uso relevante en contextos de aplicación, sin reducir su vigencia al momento presente, sino a escenarios pasados y futuros.

Se comprende cuando se puede leer mas allá de lo dicho, cuando se advierte los mensajes no explícitos en los discursos, cuando la mirada trasciende percepciones e impresiones, para producir hipótesis.

La enseñanza para la comprensión, deja de reducirse a un mero dotar de técnicas y métodos para acotar lo complejo, para constituirse en un espacio de promoción del pensamiento inferencial, que posibilita anticipar, hipotetizar, adelantarse en el pensamiento, recorrer "caminos sinuosos" sin obviar sus dificultades. En tanto adquiere estos matices, representa una vía para el acceso a conocimientos complejos, matrices inherentes al campo de la Formación docente.



ANEXO I

CONOCIMIENTO

Definir este concepto implica en primer instancia, reconocerlo como elemento constituyente de las situaciones escolares, que proporciona especificidad a las instituciones educativas y de los sujetos que participan de las mismas, dado que determina su desarrollo y la modalidad que asume su inserción social.

Es por ello que la postura que se adopte con respecto a su significado y a su proceso de construcción, el valor que se le atribuye en el contexto histórico social, determinará las formas que asumirá el proceso de formación del docente en sus diferentes instancias y los supuestos que fundamentarán los procesos de enseñanza y aprendizaje que este último desarrollará en sus prácticas pedagógicas.

Reconocer el carácter propio que el conocimiento ha asumido en la formación docente, históricamente condicionada y actualmente en momentos de transformación, implica poner en relación variados contextos y marcos epistemológicos y pedagógicos, que han sustentado concepciones de conocimiento, enraizadas en las prácticas formativas.

Es así como se pueden identificar varios modelos que han predominado y han dejado huellas, que hoy, se encuentran presentes sesgando las prácticas educativas, incorporadas en éstas y en la conciencia de los formadores.

Esta situación plantea la necesidad de problematizar el lugar que se le asigna al conocimiento en las prácticas formadoras, cómo se lo transmite, como se lo construye y deconstruye, parcializa u olvida. El análisis de su circulación es fundamental si se considera que el docente se convierte en el mediador principal del mismo en las situaciones escolares áulicas e institucionales.

En el actual contexto el conocimiento es definido como una construcción histórica, social y cultural, un saber público. La forma de la realidad -el conocimiento- está mediada por la elaboración que le sujeto hace desde sus marcos asimiladores socialmente construidos. El conocimiento está comprometido con determinados valores e intereses sociales.

Es por ello que durante las instancias de formación las teorías formales que se propongan, serán fecundas si estas teorizaciones establecen un diálogo con los esquemas teóricos y prácticos personales del sujeto. Ello implica considerar los conocimientos previos que en el proceso de socialización profesional construyeron los docentes para seleccionar las estrategias más adecuadas para lograr la formación esperada. Si se pretende potenciar las dimensiones de la profesionalidad del docente, para que este pueda ubicarse en una relación distinta frente al conocimiento, a los alumnos y a la propia práctica situada y definida, es necesario considerar su formación desde las competencias profesionales y el compromiso ético y con la comunidad.

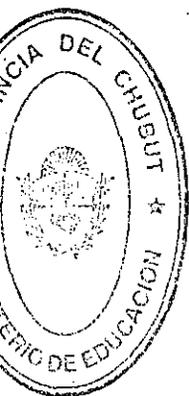
Desde este enfoque se analiza, por una parte, la estructura de poder que expresan las instituciones educativas y la internalización que hacen de ella los docentes. Es en la formación docente donde se debería cuestionar el lugar de quienes ejercen el rol de transmisores, para pasar a generar mediaciones que permitan la producción y transformación del conocimiento, según la particularidad de cada institución y el contexto en el cual se encuentra inmersa.

Pensar desde este marco que el docente podrá constituirse en un factor importante para el cambio educativo que se pretende, implica recuperar el valor de los contenidos escolares, la función social de la escuela y del docente en la transformación social. Lo expuesto implica también generar espacios de negociación de significados durante los procesos formativos que consideren:

- ~ la realidad de los contextos socio históricos, económicos, político educativos, en los que se sitúan las prácticas educativas y pedagógicas, poniendo en evidencia la complejidad de su abordaje en la formación docente.
- ~ la ruptura de compartimentos disciplinares estancos que permitan complejizar el análisis de los procesos y prácticas de formación docente.
- ~ la relevancia de la vigilancia epistemológica como elemento sustantivo de las prácticas de formación docente, que permita desde las propuestas de enseñanza romper con la pedagogía espontánea y el conocimiento cotidiano, rever las teorías implícitas y explícitas acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y de los contenidos escolares, de la realidad social a la luz de marcos interpretativos que articulen la posibilidad de reflexión y transformación.



ANEXO I



- ~ la superación de la racionalidad técnica que anula la identidad de los sujetos, y la consideración los procesos históricos y culturales que determinan las situaciones de enseñanza y de aprendizaje.
- ~ el dominio de marcos conceptuales y procedimentales de las disciplinas que enseña. Ello no significa solamente la adquisición de niveles significativos de información, sino la elaboración y comprensión de sus problemáticas y postulados teóricos en debate. Ello permitirá comenzar a ejercitar la vigilancia epistemológica de aquello que se determina como contenido de enseñanza y de aprendizaje.
- ~ la recuperación del valor de la reflexión e investigación sobre la práctica como eje del proceso formativo, sitúa como nudo crítico que la reflexión supone reconstruir la experiencia desde una matriz de significados, no para configurarla, sino para interrogarla, cuestionarla, atendiendo a generar posibles desarrollos conceptuales y de investigación.

EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN

La tarea de pensar en la evaluación, en general orienta reflexiones en diversas direcciones que se vinculan con las preocupaciones docentes cotidianas.

Se asocia la evaluación a los exámenes, a las calificaciones, a los regímenes de promoción sin examen, entre otros. Sin duda, son éstos aspectos inherentes al proceso evaluativo, pero es menester recordar que la evaluación, concebida como proceso amplio, los incluye, aunque los trasciende.

La práctica evaluativa no se aísla del proceso en que se sitúa, ni se valida como tal. De manera sistemática o asistemática, las modalidades que se seleccionan para evaluar, las formas de calificar, los criterios que orientan las decisiones, se apoyan en concepciones teóricas más amplias acerca del aprender y el enseñar.

En este reconocer de concepciones, se encuentran aquellas que se apoyan en las preocupaciones del docente por obtener de parte del alumnos datos centrados en contenidos de modo exclusivo, generalmente de manera memorística, acotada a la fuente desde la cual fueron enseñados. Advertimos en esta práctica un enfoque enciclopedista de la enseñanza, que se justifica en la transmisión de contenidos escolares de manera excluyente, que observa en el alumno a un receptáculo que debe ser llenado, de lo cual depende su "maduración".

De modo consecuente con esta visión, se diseñan instrumentos de evaluación que miden cuantitativamente los aprendizajes, que recortan el despliegue del alumno a una respuesta única y que señalan el error como un factor negativo e indicador de retrocesos.

Esta concepción se encuadra en un enfoque tecnicista de la enseñanza y una perspectiva conductista del aprendizaje, que lo explica a partir de conductas observables, y a la enseñanza como la selección de elementos contingentes que provocan respuestas favorables en el alumno.

Casi con espíritu contestatario, se ubica una visión diferente de la evaluación, que reconoce el papel del error como construcción de aprendizajes, que valida los saberes previos como fuente válida de información, que sustenta los espacios compartidos como escenarios de aprendizaje. Este enfoque cognitivo, entiende a la evaluación como un proceso que permite establecer valoraciones de los aprendizajes de los alumnos, sostenidas en criterios orientativos, en un momento determinado del proceso.

Explicar la evaluación desde una concepción de enseñanza, remite a su carácter procesal, que no significa estar evaluando permanentemente, sino defender esa necesaria continuidad entre la forma de aprender y enseñar, y la forma de otorgar valoraciones.

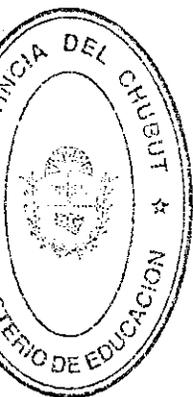
Ahora bien, esta convicción sobre la evaluación, no resulta sencilla en su concreción, dado que genera una cierta incertidumbre en términos de los progresos de los alumnos. Implica igualmente una cierta cuota de espera, en la constatación de aquello que está en proceso de constitución, pero que no puede ser medido de manera inmediata.

Sostener esto, implica otorgarle a la evaluación una dimensión ética, que conduzca necesariamente a renunciar a cierta cuota de poder que asigna el evaluar a otros.

En este sentido, desde algunos aportes desarrollados en el ámbito de la Didáctica, que hablan de la "buena enseñanza", se recupera una actuación docente basada en valores morales, que son transmitidos por el docente a través de sus propias actitudes con respecto al conocimiento, a la ciencia, a los contenidos, pero también con respecto al alumno, en las formas que se eligen para comunicarse con él, en las preocupaciones que se evidencian sobre sus dificultades, en el reconocimiento que se efectúa de sus progresos.



ANEXO I



Desde esta mirada, es deber impostergable revisar las actitudes que se manifiestan con respecto a las dificultades de los alumnos, de dar a conocer y de fundamentar las decisiones que se adoptan, de dar a conocer los criterios conceptuales y didácticos en que se sustenta el diseño de los instrumentos evaluativos.

En esta cuota de poder que impregna las prácticas evaluativas, se advierte necesariamente la dimensión política de las mismas, en tanto en ellas se ponen en juego las instancias de promoción y acreditación de los aprendizajes.

A su vez, los momentos de promoción y acreditación se sustentan en múltiples aspectos que manifiestan, de algún modo, la calidad de los aprendizajes. Es, no tan solo el alumno quien muestra sus progresos, también el docente y la institución, y desde este particular matiz, reconocemos otros aspectos del carácter político de la evaluación.

Este reconocimiento del impacto de la dimensión política, se efectúa desde una visión dinámica. Es menester analizarlo, no para justificar fracasos y destinos inevitables de las instituciones escolares, no para sancionar sus errores, no para delinear sus posibles trayectorias, sino para reflexionar sobre su vigencia y analizar sus impactos.

De este modo, la mirada sobre la evaluación dejará ser ingenua para ser analítica y crítica, dejará de reducirse únicamente a los exámenes para pasar a evidenciar las múltiples dimensiones que lo atraviesan.

La evaluación valora. Sin duda, que cualquier evaluación adquiere significación cuando se utiliza para tomar decisiones sobre lo realizado. Porque evaluar es obtener información, pero fundamentalmente, es enjuiciar, a la luz de una intencionalidad, de concepciones previas acerca de aquello que se evalúa, de criterios didácticos utilizados para evaluar. Desconocer esta dimensión, sería retornar a aquellos paradigmas que solo buscan medir la distancia entre lo propuesto y lo alcanzado.

La evaluación incluye además diversos momentos. La medición es el momento por el cual se coloca una calificación numérica, apoyada en parámetros establecidos. La promoción incluye las decisiones que se adopta, que posibilitan al alumno superar un grado o nivel para pasar a otro. Y la acreditación, representa el momento final, por el que se advierte la apropiación del alumno de un capital de saberes y procedimientos de los contenidos curriculares estipulados para una etapa de los trayectos escolares. Sin duda que en cada uno de estos momentos, aún cuando son específicos, se mide, se enjuicia y se valora, a partir de un conjunto de expectativas previas.

Dentro de estas expectativas previas, se reconocen los "criterios de evaluación". Se denomina "criterios de evaluación" a las decisiones didácticas que se adoptan para el diseño de los instrumentos evaluativos - en cuanto a sus modos y contenidos, y desde los cuales luego se juzgan las producciones de los alumnos.

Si bien se pueden establecer características generales de estos criterios, puede decirse que:

- cada disciplina, al interior de su respectiva área de conocimiento, sostiene criterios propios, que no pierden de vista criterios generales respecto de un enfoque teórico del aprendizaje, de la enseñanza, pero que se particularizan a la luz de sus propias estructuras conceptuales y de producción metodológica de los conocimientos.
- Cada docente, desde su propia visión, decide sus particulares criterios, desde el escenario y de la situación con la cual interactúa.

Desde la dimensión ética que antes se analizaba, implica dar a conocer a los alumnos estos criterios, tanto al momento de socializar los instrumentos de evaluación, como al momento de explicar sus resultados. De este modo, se intenta revisar las instancias de amenaza que a veces resultan inherentes al momento de la evaluación, y se dilucida los propios prejuicios y representaciones personales sobre el éxito o fracaso de los alumnos ante esta instancia.

Los criterios de evaluación no implican, entonces, reducirse a lo técnico. Su selección trasciende el simple ejercicio de lo que se quiere evaluar para impregnarse de componentes ideológicos. Por eso, transparentar las convicciones y estereotipos, es un deber ineludible de este momento.

Y en términos de lo que la evaluación entraña para el alumno, no solo se advierte en ella la oportunidad para valorar aprendizajes, sino también para volver la mirada sobre de sus propios procesos, sus avances y retrocesos, sus debilidades y fortalezas, y los modos de enriquecerlos y superarlos. Y esto remite a pensar en la relevancia de la autoevaluación.

15 2

9x



ANEXO I

CURRICULUM

Toda propuesta curricular ha sido resultado de condicionantes históricos, de concepciones, creencias y valores que han sustentado a la misma y a las prácticas que la han constituido. Las concepciones de hombre, de educación, de conocimiento, en definitiva, la relación que se ha establecido entre educación y sociedad han sido interpretadas y planteadas de manera diferente a lo largo de la historia del Sistema Educativo configurando al currículum de un modo determinado. Las propuestas curriculares destinadas a la formación docente reflejan esta relación. Es aquí donde cabría preguntar ¿Cuáles han sido las opciones puestas en juego?

Podemos situar, en este marco las siguientes: desde una concepción de currículum académico, se enfatiza el lugar de los saberes culturales a ser transmitido a las nuevas generaciones. Es la lógica disciplinar la que determina la lógica de la transmisión. Desde el currículum como base de experiencias, la escuela con "un proyecto culturalizador y socializador" (7), prioriza el lugar de la actividad por encima de los conocimientos provenientes de la ciencia y la artes. Desde la perspectiva tecnicista, el currículum se convierte en herramienta de carácter técnico que racionaliza el hecho educativo prescribiendo las conductas observables esperadas, dando lugar a la implementación de determinados métodos eficaces para su concreción.

¿Por qué se plantean estas opciones en tiempo presente? Porque algunas de sus características subsisten actualmente de manera encubierta o explícita en los procesos educativos que se desarrollan en la formación docente, conviviendo con otras formas alternativas que tratan de conformarse a partir de la reflexión crítica que ha generado el desarrollo de los anteriores modelos.

Esta concepción parte de considerar al currículum como un proceso de construcción cultural, social y educativo, que se configura en el cruce de diferentes prácticas y contextos.

Tradicionalmente se identificó al currículum con las prescripciones relativas a la práctica de la escuela, sin considerar que "aquello que sucede en las aulas" (8), se encuentra mediado por otro tipo de prácticas que proporcionan un sentido específico al currículum.

Ello es porque por una parte, el contexto pedagógico didáctico y las prácticas que ha su interior se desarrolla es uno y no el único de los factores determinantes del proceso de construcción del currículum. Intervienen conjuntamente el contexto social, político, histórico, ideológico, económico en dicho proceso, definiendo de una manera particular el marco curricular en el cual las intenciones y las condiciones para llevarlas a cabo toman formas específicas.

Este enfoque procesal no desconoce que todo currículum se construye en un proyecto que preside y organiza las diferentes prácticas que lo constituyen. Su configuración, en sus diferentes niveles de concreción, se produce en un espacio de confrontación ideológica que no se agota en una mera selección de saberes culturales, requiriendo de la concurrencia y articulación de los distintos actores, siendo la participación real de los docentes un elemento fundamental en su desarrollo.

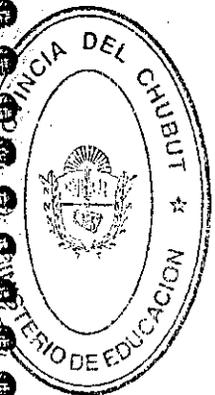
Es aquí donde se plantea la necesaria articulación entre las definiciones curriculares en el contexto amplio, las que deciden las jurisdicciones y el Diseño Curricular Institucional, éste último como espacio privilegiado de trabajo institucional que permite a las instituciones formadoras contextualizar su propuesta en articulación con un marco general y garantizar la coherencia y el sentido de las actuaciones docentes convirtiéndose en una herramienta imprescindible para la reflexión y análisis de la práctica educativa.

La definición curricular implica la interacción permanente entre sus momentos de diseño, implementación y evaluación. Sabido es, que cuando una propuesta se lleva a la realidad educativa, se inserta en un escenario diferente cuya característica particular es la complejidad. El currículum se convierte en un marco dentro del cual hay que resolver problemáticas complejas, considerando el interjuego de prácticas que lo producen. Es aquí donde la reflexión crítica se postula como condición necesaria para la transformación de las situaciones educativas analizadas. Ésta requiere de la investigación de la práctica, que se construye sobre problemáticas reales relacionada con problemas complejos y ocultos en la vida institucional y áulica.

Es así como el desarrollo curricular será tratado como un proceso de investigación, siendo la evaluación del mismo y de sus componentes el que permitirá su análisis, interpretación, comprensión y reformulación. El proceso evaluativo deberá estar en manos de todos aquellos que intervienen en el diseño y el desarrollo curricular en sus distintos niveles de concreción, siendo los docentes un factor prioritario, que, con la consecuente formación, posibilitará la mejora de los procesos educativos. Las finalidades y modos que adopte la evaluación cu-



ANEXO I



curricular dependerán de las concepciones y valores de los que se parta. Se adhiere a una propuesta evaluativa que centre su atención sobre los "procesos" que han ido constituyendo al desarrollo curricular, con la finalidad de tomar decisiones adecuadas que posibiliten la mejora de los procesos formativos. Implica considerar todos los componentes que constituyen la propuesta curricular y en los diferentes niveles de decisión, a fin de poder comprender la dinámica interna generada desde las diferentes prácticas y actores intervinientes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (1) CONTRERAS, Domingo: "Enseñanza, currículum y profesorado", Edt. Akal. 1994
- (2) POGGI, Margarita: "Los proyectos institucionales: de una tarea aislada hacia la implicación colectiva de la tarea", en Apuntes y aportes para la gestión curricular. Ed. Kapelusz, Bs.As. 1995.
- (3) BIRGIN, Alejandra y DUSCHATZKI, Silvia: "Problemas y perspectivas de la formación docente" en Los condicionantes de la calidad educativa. FILMUS. Daniel (Comp). Ediciones Novedades Educativas. Bs.As. 1995.
- (4) PERKINS, David: "Aulas para pensar". Gedisa. 1995.
- (5) BAQUERO, Ricardo: "Vigotski y el aprendizaje", Edt. Aique, 1996.
- (6) BRUNER, Jerome: "La educación, puerta de la cultura", Edt. Visor, 1997.
- (7) SACRISTÁN, G.: "Comprender y transformar la enseñanza", Edit. Morata. 1995.
- (8) SALINAS, Lino: en POGGI, Margarita (Comp) Apuntes y aportes para la gestión curricular. Ed. Kapelusz, Bs.As. 1995.

Documentos consultados

* Marcos epistemológicos de los Documentos de Acreditación de los ISFD provinciales.

3-) PERFIL DEL EGRESADO.

Se particulariza en función de las propuestas de formación docente que ofrece la institución.

Ese analiza la propuesta jurisdiccional expresada en el Documento de Apoyo N° 3 denominado Perfil del Egresado, y a continuación se contextualiza en el IFDN°1802.

En un momento de transformación y búsqueda de alternativas en educación es necesario plantear la reflexión y el debate dentro de las instituciones formadoras de formadores acerca de lo que se entiende por perfil docente.

Si apelamos a la necesidad de construir un modelo de formación de docentes que tenga a la práctica - compleja, incierta, en construcción y reconstrucción permanente - en el centro de su desarrollo - modelo interpretativo, reflexivo, de investigación- debemos concebir al perfil como una readaptación continua que se ajusta a las necesidades y valores del mundo actual desde una perspectiva crítica y responsable, donde el docente se autodetermina, en actuaciones sociales desde el servicio que presta.

La docencia, por lo tanto, es una tarea compleja y dinámica, que supone diferentes dimensiones y competencias necesarias para su formación, entendida como formación permanente.

Desde los aspectos prescriptivos de la política educativa actual - leyes, acuerdos, etc.- podemos encontrar una perspectiva común en lo que hace a la docencia como profesión.

El Consejo Federal en la Recomendación N° 17/92 expone: "*La formación docente constituye un proceso continuo de formación de profesionales para un rol específico: el docente ...(...)*

... El rol docente comprende el diseño, puesta en práctica, evaluación y ajuste permanente de acciones adecuadas para el desarrollo integral de la persona, a través de la promoción del aprendizaje y la construcción de saberes, habilidades y actitudes de los educandos. Este rol requiere de profesionales que con una adecuada formación científica y humanística, asuman una actitud de compromiso social e institucional para ser capaces de elaborar líneas de intervención que surjan de interpretar realidades, definir problemas, actuar dentro de ciertos márgenes que no son absolutos y ante situaciones específicas, únicas e irrepetibles."

Las exigencias del desempeño del rol profesional docente requieren de un perfil profesional adecuado a las demandas actuales que se presentan en un marco socio - económico - cultural complejo y dinámico. Esto supone replantear aspectos académicos, institucionales,

9



ANEXO I

organizativos y metodológicos que posibiliten la constitución y el fortalecimiento de la capacidad de decisión de los docentes en interacción con los demás agentes del proceso educativo.

Funciones del docente y competencias requeridas para el desempeño del rol

La docencia como profesión implica el desempeño de un rol en el que se conjugan diferentes funciones y tareas, las que suponen dimensiones interrelacionadas.

- a) El aula
- b) La institución
- c) El contexto social de incidencia

En estos ámbitos, la interacción con los sujetos que coexisten y el ambiente en general, requieren del docente diferentes competencias y con ellas, diferentes conocimientos o componentes de la formación docente. Se definen como fundamentales:

Componente científico: refiere al conocimiento de los saberes disciplinares, interdisciplinares y transversales que ha de enseñar. Se puede señalar por un lado, el conocimiento "sustantivo" – cuerpo de conocimiento de una materia – y por el otro, el conocimiento "sintáctico" – paradigmas de investigación en cada disciplina, tendencias, perspectivas y validez. Dentro de este componente será necesario dotar al docente de capacidad de autoformación, para la actualización disciplinar permanente.

Componente psicopedagógico: supone el desarrollo de conocimientos teóricos y prácticos relativos a la enseñanza, el aprendizaje, los alumnos, gestión de clases. Se ha catalogado como conocimiento "profesional" y como tal implica profundizar sobre la realidad educativa, experimentando y adecuando las bases curriculares al contexto donde ejerce la profesión

Componente contextual: supone la capacidad de adaptación de la enseñanza al contexto y los sujetos. Implica que los docentes se sensibilicen por conocer las características socio – económicas y culturales donde despliega su actividad. Incluye el conocimiento acerca de la institución y las necesidades para el trabajo desde una perspectiva orientada hacia la diversidad cultural.

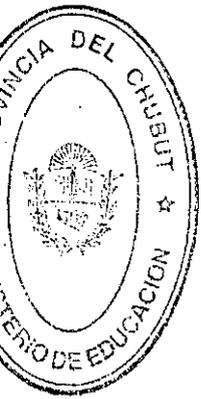
La Formación Docente Inicial deberá contemplar la especificación de competencias referidas a la función profesional en los distintos ámbitos en que el docente tiene que desempeñarse (el aula, la institución, el ámbito comunitario y social, el ámbito profesional amplio) y que requerirán de la articulación de las distintas capacidades.

Se delimitan como aspectos inherentes al perfil del egresado de la Formación Docente Inicial los siguientes:

- Fundamentar teóricamente su práctica profesional enmarcándola en concepciones éticas y sociales del conocimiento y en las funciones de la escuela y de la educación.
- Integrar los conocimientos, habilidades y actitudes diversas que se hayan adquirido seleccionándolos, organizándolos y articulándolos de forma que le signifiquen un aporte efectivo en su práctica profesional.
- Diseñar y conducir proyectos áulicos que comprendan integralmente los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar teniendo en cuenta las diferencias individuales, grupales y socio-culturales de los alumnos que estén a su cargo.
- Establecer relaciones de intercambio de experiencias didácticas entre pares, de modo de fortalecer tanto su propia práctica como la de los docentes con los cuales intercambia experiencias.
- Concebirse como "investigador de su propia práctica", destacando:
 - la idea de conocimiento como algo complejo, que se construye y reconstruye en cada sujeto y en cada contexto
 - la consideración de la sociedad como algo conflictivo que debe ser analizado en la acción social y para dicha acción.
 - La concepción de hombre como persona que crea y recrea su porvenir en forma permanente
 - La educación como proceso que supone transmisión crítica de la cultura.
- Entender la práctica profesional desde una actitud reflexiva que le permita valorar y enriquecer en forma permanente su labor.



ANEXO I



- Participar en equipos de trabajo institucional que operen en el mejoramiento de la vida institucional.
- Autoevaluarse permanentemente en el desempeño de su función y decidir sobre su propia formación continua.
- Desarrollar su compromiso con la justicia, la equidad y la participación comprometida en la extensión y realización de la educación democrática:
 - a) promoviendo actitudes de defensa activa y promoción de la solidaridad y la igualdad social, así como desarrollando su compromiso con los menos favorecidos social y económicamente;
 - b) generando cualidades dinámicas como la responsabilidad, el compromiso e iniciativa social y la participación democrática;
 - c) facilitando la tolerancia y la aceptación de las diferencias de todo tipo

Perfil del Egresado contextualizado en el IPPI

En un momento de transformación y búsqueda de alternativas en educación es necesario plantear la reflexión y el debate dentro de las instituciones formadoras de formadores acerca de lo que se entiende por perfil docente.

Si apelamos a la necesidad de construir un modelo de formación de docentes que tenga a la práctica – compleja, incierta, en construcción y reconstrucción permanente – en el centro de su desarrollo – modelo interpretativo, reflexivo, de investigación- debemos concebir al perfil como una readaptación continua que se ajusta a las necesidades y valores del mundo actual desde una perspectiva crítica y responsable, donde el docente se autodetermina, en actuaciones sociales desde el servicio que presta.

La docencia, por lo tanto, es una tarea compleja y dinámica, que supone diferentes dimensiones y competencias necesarias para su formación, entendida como formación permanente.

Desde los aspectos prescriptivos de la política educativa actual – leyes, acuerdos, etc.- podemos encontrar una perspectiva común en lo que hace a la docencia como profesión.

El Consejo Federal en la Recomendación N° 17/92 expone: *"La formación docente constituye un proceso continuo de formación de profesionales para un rol específico: el docente ...(...)"*

... El rol docente comprende el diseño, puesta en práctica, evaluación y ajuste permanente de acciones adecuadas para el desarrollo integral de la persona, a través de la promoción del aprendizaje y la construcción de saberes, habilidades y actitudes de los educandos. Este rol requiere de profesionales que con una adecuada formación científica y humanística, asuman una actitud de compromiso social e institucional para ser capaces de elaborar líneas de intervención que surjan de interpretar realidades, definir problemas, actuar dentro de ciertos márgenes que no son absolutos y ante situaciones específicas, únicas e irrepetibles."

Las exigencias del desempeño del rol profesional docente requieren de un perfil profesional adecuado a las demandas actuales que se presentan en un marco socio – económico – cultural complejo y dinámico. Esto supone replantear aspectos académicos, institucionales, organizativos y metodológicos que posibiliten la constitución y el fortalecimiento de la capacidad de decisión de los docentes en interacción con los demás agentes del proceso educativo.

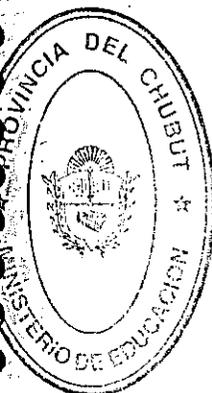
Funciones del docente y competencias requeridas para el desempeño del rol

La docencia como profesión implica el desempeño de un rol en el que se conjugan diferentes funciones y tareas, las que suponen dimensiones interrelacionadas.

- A) El aula
- B) La institución
- C) El contexto social de incidencia



ANEXO I



En estos ámbitos, la interacción con los sujetos que coexisten y el ambiente en general, requieren del docente diferentes competencias y con ellas, diferentes conocimientos o componentes de la formación docente. Se definen como fundamentales:

Componente científico: refiere al conocimiento de los saberes disciplinares, interdisciplinares y transversales que ha de enseñar. Se puede señalar por un lado, el conocimiento "sustantivo" – cuerpo de conocimiento de una materia – y por el otro, el conocimiento "sintáctico" – paradigmas de investigación en cada disciplina, tendencias, perspectivas y validez. Dentro de este componente será necesario dotar al docente de capacidad de autoformación, para la actualización disciplinar permanente.

Componente psicopedagógico: supone el desarrollo de conocimientos teóricos y prácticos relativos a la enseñanza, el aprendizaje, los alumnos, gestión de clases. Se ha catalogado como conocimiento "profesional" y como tal implica profundizar sobre la realidad educativa, experimentando y adecuando las bases curriculares al contexto donde ejerce la profesión

Componente contextual: supone la capacidad de adaptación de la enseñanza al contexto y los sujetos. Implica que los docentes se sensibilicen por conocer las características socio – económicas y culturales donde despliega su actividad. Incluye el conocimiento acerca de la institución y las necesidades para el trabajo desde una perspectiva orientada hacia la diversidad cultural.

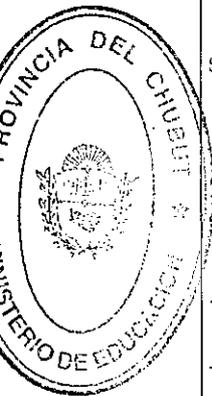
La Formación Docente Inicial deberá contemplar la especificación de competencias referidas a la función profesional en los distintos ámbitos en que el docente tiene que desempeñarse (el aula, la institución, el ámbito comunitario y social, el ámbito profesional amplio) y que requerirán de la articulación de las distintas capacidades.

Se delimitan como aspectos inherentes al perfil del egresado de la Formación Docente Inicial los siguientes:

- Fundamentar teóricamente su práctica profesional enmarcándola en concepciones éticas y sociales del conocimiento y en las funciones de la escuela y de la educación.
- Integrar los conocimientos, habilidades y actitudes diversas que se hayan adquirido seleccionándolos, organizándolos y articulándolos de forma que le signifiquen un aporte efectivo en su práctica profesional.
- Diseñar y conducir proyectos áulicos que comprendan integralmente los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar teniendo en cuenta las diferencias individuales, grupales y socio-culturales de los alumnos que estén a su cargo.
- Establecer relaciones de intercambio de experiencias didácticas entre pares, de modo de fortalecer tanto su propia práctica como la de los docentes con los cuales intercambia experiencias.
- Concebirse como "investigador de su propia práctica", destacando:
 - la idea de conocimiento como algo complejo, que se construye y reconstruye en cada sujeto y en cada contexto
 - la consideración de la sociedad como algo conflictivo que debe ser analizado en la acción social y para dicha acción.
 - La concepción de hombre como persona que crea y recrea su porvenir en forma permanente
 - La educación como proceso que supone transmisión crítica de la cultura.
- Entender la práctica profesional desde una actitud reflexiva que le permita valorar y enriquecer en forma permanente su labor.
- Participar en equipos de trabajo institucional que operen en el mejoramiento de la vida institucional.
- Autoevaluarse permanentemente en el desempeño de su función y decidir sobre su propia formación continua.
- Desarrollar su compromiso con la justicia, la equidad y la participación comprometida en la extensión y realización de la educación democrática:



ANEXO I



- promoviendo actitudes de defensa activa y promoción de la solidaridad y la igualdad social, así como desarrollando su compromiso con los menos favorecidos social y económicamente;
- generando cualidades dinámicas como la responsabilidad, el compromiso e iniciativa social y la participación democrática;
- facilitando la tolerancia y la aceptación de las diferencias de todo tipo .

4-) ESTRUCTURA CURRICULAR.

A partir de las estructuras curriculares base, las instituciones definirán en sus DCI:

- + Los formatos que adoptarán los distintos espacios curriculares con sus correspondientes formas de tratamiento metodológico didáctico.
- + la definición de espacios curriculares optativos para los alumnos o espacios de integración.
- + propuestas de articulación con los programas de capacitación y extensión e investigación y desarrollo educativo.
- + Criterios y pautas de evaluación de desarrollo curricular.
- + Criterios referentes al trabajo de diseño a nivel áulico

Para la elaboración de las **ESTRUCTURAS CURRICULARES para el PROFESORADO DE INGLES** se han tenido en cuenta las definiciones producidas por la Provincia y explicitadas en el Documento de Apoyo N° 5, parte I y sus componentes específicos para los profesorados de Inglés tanto para la Educación Inicial como para el primer y segundo ciclo de la Educación General Básica. Asimismo se define la estructura curricular para el Tercer Ciclo de la Educación General Básica y Educación Polimodal.

Se presentan en el siguiente orden:

PRIMERA PARTE, Documento de Apoyo N° 5, Parte I. Se transcriben los contenidos del Documento mencionado en sus aspectos generales.

SEGUNDA PARTE, Elaboración de las Estructuras Curriculares del Profesorado de Inglés, recuperando aspectos teóricos del documento jurisdiccional e incorporando las definiciones institucionales, elaboradas por el equipo docente.

TERCERA PARTE, actividades compensatorias para acercarse progresivamente desde la estructura curricular avalada por la Resolución Ministerial N° 121/99 hacia la estructura aquí presentada.

PRIMERA PARTE, Documento de Apoyo N° 5, Parte I. Se transcriben los contenidos del Documento mencionado en sus aspectos generales.

1-MARCO DE DEFINICIONES GENERALES

El presente documento plantea la definición de las estructuras curriculares de la Formación Docente desde la Jurisdicción, atendiendo a concretar el 2° nivel de especificación curricular que sirve de base para la construcción de los diseños curriculares institucionales.

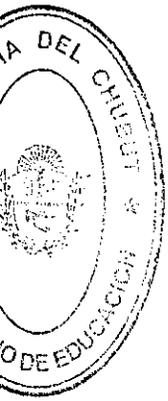
Se alude a estructuras curriculares, dado que es necesario plantear en función de la especificidad de las ofertas formativas aspectos diferenciales según:

- ◆ el nivel para el que se forma al docente:
 - ~ inicial
 - ~ 1° y 2° ciclo de EGB
 - ~ 3° ciclo de EGB y Polimodal

Handwritten signature or mark



ANEXO I



- ◆ la especialidad disciplinaria, en el caso de la formación docente en el 3° ciclo de EGB y Polimodal (educación física, educación artística, lenguas extranjeras u otras que pudieran plantearse)

Las estructuras curriculares base delimitan en cada caso;
- ◆ los campos de la formación docente inicial, definidos como:
 - **el campo de la formación general** en el cual se abordan saberes que permiten al docente conocer, analizar y comprender la realidad educativa en sus múltiples dimensiones; y construir herramientas conceptuales para investigarla e intervenir en ella. Es un campo de formación común para todos los docentes.
 - **el campo de la formación especializada** que permite al docente analizar las características particulares de sus futuros alumnos, considerando su proceso de desarrollo, sus modalidades de aprendizaje, en relación con contextos socio culturales específicos. Está destinado a sustentar el desempeño de la actividad docente, adecuado a los requerimientos específicos de cada uno de los niveles y regímenes especiales.
 - **el campo de la formación orientada**: comprende la profundización del conocimiento de las disciplinas o áreas a enseñar, con las necesarias adaptaciones a los distintos niveles o ciclos, que posibiliten el desarrollo de estrategias de enseñanza adecuadas, y en relación con los otros campos de formación.
- ◆ la distribución de la carga horaria según los campos de la formación y los niveles para los que se forma.
 - Se plantea un mínimo de 1800 hs reloj para la Educación Inicial y EGB 1 y 2, en las que se destina un 50% de la carga horaria al campo de la formación orientada.
 - Se plantea un mínimo de 2800 hs reloj para EGB 3 y Polimodal, en las que se fortalecerá el campo de la formación orientada hasta alcanzar un mínimo del 60% de las horas reloj establecidas.
- ◆ la organización interna de las estructuras curriculares contempla:
 - ◇ la definición de trayectos curriculares que referencian los distintos recorridos al interior de la estructura de la carrera, cubriendo los campos de la formación general, especializada y orientada.
 - ≈ integran diferentes espacios curriculares definidos como agrupamientos de contenidos con unidad de sentido y orientados hacia la formación integral del futuro docente.
 - ≈ se organizan en relación con el desarrollo de competencias requeridas para el ejercicio de la práctica profesional, como así también en relación a temáticas y problemáticas sustantivas del campo educativo y a la enseñanza en contextos específicos.
 - ≈ se constituyen en organizadores y recorridos posibles no solo para la formación inicial sino también para la capacitación e investigación.
 - ◇ la delimitación de contenidos al interior de los espacios curriculares se plantea a partir de los CBC para la formación docente aprobados por Resolución CFCyE N° 53/96 y por Resolución CFCyE N° 75/98, según lo establece la Resolución Ministerial 2537/98.
 - ◇ la definición del máximo de espacios curriculares por carrera, la duración cuatrimestral o anual que se plantea para cada caso y las correlatividades que regulan el régimen de cursado. Se contempla el criterio planteado a nivel nacional de no establecer más de seis espacios curriculares simultáneos.
 - ◇ la asignación de espacios curriculares como espacios de opción institucional y optativos para los alumnos, que representan el 5% de la carga horaria total de la formación.
 - ◇ la inclusión de líneas orientadoras de articulación entre las funciones de la formación docente continua: formación inicial, capacitación y extensión, e investigación y desarrollo educativo.



ANEXO I

2. LOS TRAYECTOS DE LA FORMACIÓN

Los trayectos curriculares refieren a un modo de organizar el diseño curricular, integrando en su interior un conjunto de espacios curriculares articulados en función de ciertos criterios de unidad.

Estos criterios de unidad operan al interior de la estructura curricular considerando:

- las competencias inherentes al rol docente requeridas en la función profesional que desarrolla, en los distintos ámbitos de desempeño (el aula, la institución, el ámbito comunitario y social, el ámbito profesional amplio) y que requerirán de una articulación de las distintas capacidades en relación con las intencionalidades que connotan de valor a su actuación profesional. La construcción de competencias implica actuar sobre la realidad de manera estratégica, considerando las particularidades contextuales de la situación.
- situaciones problemáticas del campo profesional que serán abordadas desde diferentes aportes disciplinarios. Su inclusión se sustenta en concepciones que priorizan el papel de la comprensión en el proceso de construcción de saberes y de conocimientos como producto de la interacción social y reconociendo su carácter relativo y provisional.
- los aportes disciplinarios necesarios para el abordaje de los contenidos a enseñar o temáticas específicas vinculadas al contexto social de escolarización.

A partir de estos criterios de unidad se plantean los siguientes trayectos de la formación docente:

≡ TRAYECTO SOCIO HISTÓRICO POLÍTICO

Este trayecto integra espacios curriculares organizados a partir de situaciones problemáticas o temáticas específicas vinculadas al contexto social de escolarización. Se integran en el análisis aspectos referidos a los contextos socio histórico político en su relación con el análisis de problemáticas del sistema educativo, la institución escolar y de la realidad educativa actual.

≡ TRAYECTO SUJETO, APRENDIZAJE Y CONTEXTO

Este trayecto integra espacios organizados en función de problemáticas y temáticas específicas vinculadas con las características de los sujetos destinatarios de la acción educativa, atendiendo a situar las características propias del nivel y/o especialidad para la que se forma al futuro docente, y a los aportes teóricos que permiten fundar modos de concebir al sujeto en relación con aquello que aprende y a la importancia que revisten los contextos colectivos de aprendizaje.

≡ TRAYECTO DISCIPLINAR

Este trayecto está integrado por espacios organizados en función de aportes disciplinarios, temáticas específicas y competencias referidas por una parte a la vinculación con los contenidos a enseñar y al análisis de aportes teóricos que permiten fundar los procesos de enseñanza y las estrategias de intervención didáctica.

≡ TRAYECTO DE LA PRACTICA PROFESIONAL

Este trayecto se estructura a partir de competencias referidas a la práctica docente y la investigación educativa. Se organiza secuencial y transversalmente en espacios curriculares que plantean desarrollos propios pero articulados con los tres campos de la formación. Se sitúa en este sentido a la práctica docente, en los diferentes contextos en los que se desarrolla y a la formación en investigación, como componentes sustantivos del desempeño profesional.

La práctica docente pretende constituirse en espacios curriculares que proporcionen la posibilidad de desarrollar capacidades y actitudes más complejas, a la luz del análisis desde marcos referenciales teóricos con los cuales puedan lograrse mayores niveles de comprensión y que permitan intervenciones estratégicas y relacionadas con el contexto social de escolarización en que se produce.



152



ANEXO I

La investigación, por su parte, posibilita al docente, inmerso en una realidad altamente compleja, apropiarse de enfoques, conceptos, metodologías que redefinen la percepción, el análisis, la comprensión, la interpretación de los procesos educativos y del contexto que los determina. Incorporar la actitud y la práctica de la investigación como un componente sustantivo del desempeño profesional implica instrumentar al docente para generar estrategias de abordaje y de construcción de alternativas ante las situaciones problemáticas escolares que se planteen.

2. CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS

El análisis crítico de las características y problemáticas de la profesión docente, el nivel de comprensión que se logre de las mismas, las competencias que se esperan lograr mediante los procesos formativos orientan la definición de criterios para la selección y organización de contenidos que se consideran necesarios para construir el perfil docente deseado.

Se priorizan en este sentido los siguientes criterios:

PERTINENCIA Y PROFUNDIDAD

Que permita tener en cuenta las distintas dimensiones, factores y aspectos que involucra el análisis, interpretación y actuación estratégica sobre la realidad educativa. Implica considerar los aportes que se proporcionan desde distintas ciencias, los diversos encuentros que entre los campos del conocimiento se producen en el estudio de una realidad determinada, la valoración del conocimiento como producción social e histórica, y los procesos de construcción del conocimiento.

Definir este criterio implica recuperar en el marco de la formación docente, los fundamentos epistemológicos y psicológicos que articulan las concepciones de conocimiento, de aprendizaje y de enseñanza.

RELEVANCIA SOCIAL

Que posibilite al alumno en formación el análisis de distintas perspectivas puestas en relación para el estudio de la educación como práctica social situada y la práctica docente como una tarea de intervención social, determinada por condicionantes históricos, políticos, ideológicos, valorativos que posibilitan u obstaculizan la producción de saberes, la democratización del conocimiento y la igualdad de oportunidades para la apropiación de productos culturales socialmente significativos.

ACTUALIZACIÓN Y APERTURA

Que atiende a la necesidad de incorporar en forma permanente los nuevos conocimientos producidos por el avance científico y su posibilidad de apertura, para su articulación atendiendo a las lógicas de los distintos campos del saber y permitiendo su progresiva complejización en el marco de la formación docente continua.

ARTICULACIÓN

Que refiere a la construcción de recorridos al interior de la formación que permitan superar la fragmentación y posibilitan el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo. Las distintas perspectivas puestas en relación para el análisis de la realidad, la construcción de propuestas alternativas llevadas a la acción, su valoración desde marcos referenciales, su reestructuración, su interrogación e indagación, permitirá el desarrollo de competencias requeridas para tomar decisiones estratégicas en el marco de actuación profesional particular.

REGIONALIZACIÓN

Que atiende a considerar los factores sociales y culturales del contexto en el cual se desempeña el docente, a fin de valorar los saberes que en el mismo se producen, la posibilidad de establecer conexiones con otras realidades u otras formas culturales.

4. MATRIZ GENERAL DE LAS ESTRUCTURAS CURRICULARES



ANEXO I

A continuación se presenta la matriz general de las estructuras curriculares.
La misma presenta:

- * el alcance que se asigna a los trayectos curriculares que transversalizan la formación docente provincial.
- * la articulación con el perfil y las competencias del egresado de la formación docente que se plantea.
- * las formas de organización interna que se priorizan.
- * su articulación a nivel de los programas institucionales de capacitación y extensión, y de investigación y desarrollo educativo.

(del dkt enviado por la Dirección General de Educación Superior no se puede recuperar el cuadro de la jurisdicción. Por lo tanto sugerimos consultar el documento original)

5. CRITERIOS ORIENTADORES PARTICULARES PARA LA DEFINICIÓN DE LOS DISEÑOS CURRICULARES INSTITUCIONALES

Estos criterios orientadores particulares incorporan para el análisis algunos aspectos relativos a la propuesta institucional a concretar a partir de los diseños curriculares base. En este sentido, las estructuras de cada carrera avanzan, tal como se explicita en el Marco de Definiciones Generales de éste Documento, en determinados niveles de especificación que deben ser profundizados en los Diseños Curriculares Institucionales.

Para su tratamiento se consideran:

Criterios para la organización interna de los espacios curriculares

Un espacio curricular delimita un conjunto de contenidos educativos seleccionados desde determinados criterios que le proporcionan coherencia interna. De acuerdo con las características de los contenidos y de los criterios de organización pueden adoptar a su interior diferentes formatos curriculares. Por ello, se define el concepto de formato curricular como "la forma de organización que puede adoptar un espacio curricular que define el tratamiento que se le dará a los contenidos, en relación con sus características y con los criterios de organización que se consideren adecuados".⁽¹⁾

Se sugieren, al seleccionar la forma de organización de cada espacio, los siguientes tipos de formato curricular:

MODULO

El módulo se estructura a partir de un problema como eje temático central que proporciona unidad a sus contenidos y actividades, requiriendo de un enfoque interdisciplinario. Un módulo no se identifica con una disciplina determinada, sino que para su conformación necesita de un conjunto de conocimientos articulados, provenientes de diferentes campos de conocimiento en torno al abordaje de un determinado problema vinculado con la práctica profesional concreta. Esta problemática se constituye en un objeto de transformación, en función del cual se organiza una matriz de contenidos y un conjunto de estrategias para atender a su indagación.

El objeto de transformación, como núcleo problematizador, permite al alumno en formación acceder a situaciones vinculadas a la realidad y apropiarse de los contenidos que requieren su profesión desde la vinculación teoría - práctica a través de la acción - reflexión.

SEMINARIO

Este formato curricular centra la acción pedagógica en la profundización e investigación de una problemática o temática determinada.

Tiene como objetivo la comprensión de las mismas, la indagación de su complejidad y el abordaje de conceptos teóricos que permitan su explicación e interpretación.

⁽¹⁾ Doc. N° 2. Propuestas de avance en el proceso de definición curricular institucional de los IFDC. (Seminario Cooperativo para la transformación de la Formación Docente)



ANEXO I

Requiere de espacios de intercambio y discusión que impliquen procesos de análisis, de reflexión y complejización de las explicaciones teóricas que fundamentan el tratamiento que se le da a las situaciones nodales de la práctica profesional o temáticas particulares.

Por medio de estos procesos, los alumnos en formación, podrán apropiarse de marcos conceptuales y metodológicos necesarios para la indagación de la realidad, su interpretación y la construcción de conocimientos sobre la misma.

TALLER

El taller refiere a una modalidad organizativa que integre al pensamiento y a la acción en tanto implica la problematización de la acción desde marcos conceptuales que sustenten el abordaje.

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se desarrollan desde este formato, requieren de la integración entre la teoría y la práctica a través del trabajo grupal y la participación activa en torno a un proyecto concreto.

El taller sitúa estilos de interacción y actitudes particulares entre quienes integran el mismo, dado que exige el aporte de experiencias y conocimientos propios para el logro de un producto determinado. Para ello es necesario intervenir desde una modalidad de aprendizaje diferente a la habitual, que permita al taller configurarse en un espacio que incluya la vivencia, el análisis, la reflexión y la conceptualización desde los aportes de diferentes campos de conocimiento.

Asimismo, la propuesta jurisdiccional sostiene la necesidad de construir espacios de integración entre las diferentes propuestas curriculares, que permita (más allá de los formatos seleccionados) superar fragmentaciones de distinto orden y procesos de aprendizaje que impliquen apropiarse de niveles de comprensión más complejos de las distintas situaciones concretadas que plantea la práctica profesional del docente.

Criterios para la organización de los espacios curriculares abiertos de definición institucional.

Las estructuras curriculares jurisdiccionales plantean la flexibilización de la propuesta curricular que permita el desarrollo de recorridos formativos comunes y otros específicos. Desde este principio, las instituciones formadoras en sus diseños curriculares tienen la posibilidad de definir el abordaje de temáticas específicas. Se constituyen de esta manera espacios abiertos de definición institucional, destinados a la profundización de determinados contenidos referidos a sujetos o contextos específicos inherentes al campo profesional. Esta definición posibilita insertar la heterogeneidad de los contextos institucionales a la propuesta curricular de formación docente y el desarrollo de acciones innovadoras en la institución formadora.

En la estructura se definen en este sentido los espacios abiertos de cada trayecto, integrándose en el trayecto disciplinar un espacio abierto específico, para el aprendizaje de una 2º lengua extranjera.

Cada espacio abierto en si mismo se constituye en una instancia optativa para los alumnos, debiendo preverse que la oferta institucional contemple para cada caso, al menos dos alternativas equivalentes entre si a los efectos de la acreditación.

A los efectos de ejemplificar posibles alternativas, se mencionan las siguientes opciones:

- ≈ La problemática de la comprensión lectora en el aprendizaje de la lengua extranjera.
- ≈ Aprendizaje y adquisición de lenguas.
- ≈ Experiencias no formales de enseñanza de la lengua extranjera Inglés.
- ≈ La integración socio educativa del niño con necesidades educativas especiales.
- ≈ Gestión institucional: análisis de las instituciones educativas.
- ≈ Recursos tecnológicos y enseñanza de la lengua extranjera.
- ≈ El debate contemporáneo de la profesionalidad.
- ≈ Segundo nivel de lengua extranjera alternativa.
- ≈ Recursos informáticos.
- ≈ Panorama de la literatura de los pueblos de habla inglesa

Criterios para la definición de las experiencias de integración curricular



ANEXO I

En función de la definición de formatos al interior de los espacios curriculares se delimitan aspectos relativos a las formas de tratamiento y estrategias metodológicas priorizadas en la organización curricular.

Desde estos aspectos el Diseño Curricular Institucional debería consignar las propuestas de integración curricular, que en el diseño base de la jurisdicción se define a partir de carga horaria para su desarrollo.

Es importante consignar que los porcentajes definidos a nivel de los descriptos de cada espacio curricular implican la asignación de horas al interior de la estructura para concretar experiencias de integración que redunden en la articulación interna del proceso formativo.

Así por ejemplo, si los espacios curriculares del trayecto disciplinar deben destinar en cada caso el 5% de su carga total a experiencias de integración curricular, el trayecto define por cuatrimestre 14 hs cátedra para el desarrollo de las mismas. El D.C.I. delimitará si experiencias se concretan al interior del trayecto o en articulación con otros.

Criterios para la articulación con los programas institucionales de capacitación y extensión, y de investigación y desarrollo educativo.

Tal como se presenta en la matriz general de las estructuras curriculares los trayectos de la formación operan como organizadores no solo de la formación inicial sino como núcleos de articulación entre programas institucionales.

Los diseños curriculares institucionales recuperan en función de los mismos la definición de propuestas institucionales, de articulación de los trayectos con las funciones de capacitación e investigación.

A modo de ejemplo se presentan las siguientes:

◆ Trayecto de la práctica profesional

Desde la caracterización de los criterios de unidad del trayecto curricular que se estructura a partir de competencias referidas a la PRÁCTICA DOCENTE Y LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA la articulación con los restantes programas podría recuperar:

para la función de capacitación y extensión:

- PRÁCTICAS Y REFLEXIÓN: El aula como ámbito de enseñanza y aprendizaje.
- LA INVESTIGACIÓN DE LA PROPIA PRÁCTICA: estrategias para la revisión y modificación de las prácticas.

para la función de investigación y desarrollo educativo:

- Concepciones del docente sobre la enseñanza y el aprendizaje
- Enfoques actuales de la formación del profesorado
- La demanda de nuevas competencias docentes en el proceso de transformación

◆ Trayecto socio histórico político

para la función de capacitación y extensión

- Análisis de las instituciones educativas
- Planificación institucional, el PEI, el PCI y sus articulaciones con las propuestas áulicas

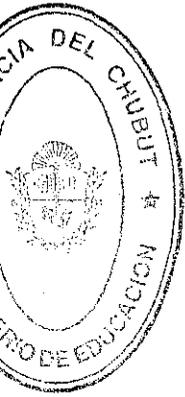
para la función de investigación y desarrollo educativo:

- Análisis de la toma de decisiones en la dinámica institucional
- Demandas educativas y competencias docentes en la realidad actual

◆ Trayecto disciplinar

para la función de capacitación y extensión

- La enseñanza de la lengua extranjera en la escuela
- Psicolingüística y enseñanza de lenguas extranjeras
- Competencia lingüística y comunicativa en el nivel inicial (o en 1º y 2º ciclo de EGB y Polimodal)



15 2



ANEXO I

para la función de investigación y desarrollo educativo:

- La enseñanza de la lengua extranjera en el N.I. y en el 1º y 2º ciclo de EGB
- La enseñanza de la lengua extranjera en el 3º ciclo de EGB y Polimodal

♦ *Trayecto Sujeto, aprendizaje y contexto*

para la función de capacitación y extensión

- El trabajo con las ideas previas del alumno en la escuela
- La problemática del conocimiento y diversidad de la enseñanza del idioma extranjero.

para la función de investigación y desarrollo educativo:

- problemática del conocimiento en su relación con el proceso de aprendizaje.

Un aspecto a considerar en el marco de la articulación de programas es que en el caso de equipos docentes que cumplen funciones en la formación de grado durante un cuatrimestre, en el restante pueden desarrollar acciones vinculadas al trayecto a través de propuestas de capacitación o investigación.

Otros aspectos

Esta estructura curricular base desde su conformación interna permiten la construcción de distintas ofertas formativas de Profesorado en Lenguas Extranjeras, particularizando los espacios a la lengua que se selecciona como especialidad.

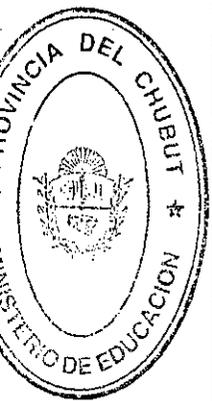
SEGUNDA PARTE, Elaboración de las Estructuras Curriculares del Profesorado de Inglés, recuperando aspectos teóricos del documento jurisdiccional e incorporando las definiciones institucionales, elaboradas por el equipo docente.

E. 15.2



ANEXO I

**PROFESORADO DE INGLES PARA LA
EDUCACIÓN INICIAL y PRIMERO Y SEGUNDO
CICLOS DE LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA**



INTRODUCCIÓN

Son aspectos considerados para la elaboración de la estructura curricular del Profesorado de Inglés para la Educación Inicial y Primero y Segundo ciclos de la Educación General Básica, los siguientes:

“... En el caso de las lenguas extranjeras, la formación docente se presenta en una propuesta que contempla todos los niveles del sistema, detallados en dos títulos. De esta manera, los alumnos y alumnas futuros docentes se formarán atendiendo particularmente a las características afectivas, cognitivas, y sociales de los alumnos y alumnas con los cuales desarrollarán su tarea profesional.

La formación de profesores en lenguas extranjeras como formación principal (campo mayor) posee requerimientos específicos tanto en relación con el aprendizaje de contenidos de la disciplina como de contenidos pedagógicos.

Ambas formaciones se centran en el manejo eficaz, preciso y fluido de una lengua extranjera, manifestado en sus cuatro macrohabilidades: escucha, habla, lectura y escritura. También se incluyen contenidos de las Ciencias del Lenguaje y de los aspectos culturales de las comunidades de origen de la Lengua Extranjera objeto de estudio...

Al estudio de los contenidos de lenguas extranjeras específicos, y de manera integrada con él, el futuro docente unirá el estudio de los aspectos epistemológicos y pedagógicos, que puedan orientar su acción de enseñar y los aprendizajes de los alumnos y alumnas del Nivel Inicial y de la Educación General Básica. Para ello, deberá desarrollar competencias que le permitan:

– Establecer conexiones entre los contenidos de los diferentes campos de la formación docente: General Pedagógica, Especializada y de Orientación necesarias para desempeñar la profesión docente con idoneidad en instituciones y contextos específicos y con grupos diversos de alumnos.

– Diseñar, implementar y evaluar estrategias significativas y variadas para la enseñanza y aprendizaje/adquisición de las lenguas extranjeras.

– Seleccionar y aplicar instrumentos y recursos adecuados a la enseñanza.

... Es para comprender y enriquecer estos procesos y para no detener el desarrollo de la interlengua que los docentes necesitan una formación psicolingüística profunda, así como una disponibilidad de recursos didácticos para interpretar el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas, ya sea del Nivel Inicial y Primero y Segundo ciclos de la EGB.

En este marco, es necesario fomentar las potencialidades de contextualización e intertextualización de las lenguas extranjeras con otros campos de conocimiento ya adquiridos por los alumnos y alumnas en las disciplinas escolares y en su experiencia del mundo. Además, los futuros docentes desarrollarán competencias que les permitan generar y encauzar la reflexión sobre el sistema lingüístico y su uso a través de la resolución de problemas de comunicación. En el Primero y Segundo Ciclos de la EGB, dicha reflexión acerca de los hechos del lenguaje es posible sólo a partir de lo concreto y lúdico, llegando progresivamente a un nivel más abstracto en los ciclos superiores. Al comienzo del Tercer Ciclo de la EGB, los alumnos y alumnas habrán cumplimentado por lo menos un nivel de lengua extranjera, lo que les permitirá un grado más profundo de reflexión sobre los hechos de lenguaje y comparación entre los sistemas lingüísticos a los que tuvo acceso. Por lo tanto, la formación del futuro docente contemplará el alcance de reflexión metalingüística y metacognitiva de los alumnos y alumnas de los ciclos inferiores y superiores...

Dada la complejidad que encierra la formación docente para las lenguas extranjeras, su preparación deberá considerar todas las variables que implica su enseñanza para que el futuro docente pueda desempeñarse con solvencia. Para ello, deberá incluir dos tipos de saberes, complementarios desde el inicio de la formación y mutuamente implicados:

- Un saber disciplinar, que comprende:
- el manejo eficaz, preciso y fluido de la lengua extranjera y del español;
- un sólido conocimiento de teorías de adquisición y aprendizaje de las



ANEXO I



lenguas;

- el conocimiento sobre las ciencias del lenguaje y otras disciplinas;
- un conocimiento de la aplicación de las Lenguas extranjeras a las áreas disciplinares con las que se relacionan,
- el conocimiento de la didáctica que opere sobre esquemas conceptuales y referenciales, y contemple la actividad de los alumnos y alumnas como un proceso individual de "aprender a aprender" significativamente con la guía del docente.
- *Un saber vivencial* (conocimiento en acción), que les posibilite capitalizar sus propias experiencias de:

a) a adquisición y el aprendizaje:

- del español como lengua materna o segunda lengua;
- de la lengua extranjera correspondiente;
- de la iniciación en el aprendizaje de al menos un nivel de una segunda lengua extranjera durante su formación.

b) la experimentación, reflexión e investigación de la tarea docente.

Esto favorecerá la interacción con otros docentes, y con una variedad de recursos tecnológicos para compartir dichas experiencias.

... La formación Docente del profesor de lenguas extranjeras considera la adquisición de competencias para la reflexión sobre la práctica desde el inicio de su formación y a lo largo de toda la carrera profesional. Si el pensamiento del docente trabaja más desde las singularidades, la manera de captar su sentido y su riqueza es la de volver sobre la propia experiencia, que es el lugar donde emerge este tipo de pensamiento, que se muestra y concreta, también, en su desempeño profesional.

La integración de ambos saberes, disciplinar y vivencial, es fundamental para el desarrollo de un estilo de enseñanza personal, avalado por un conocimiento actualizado.

Las competencias presentadas se vincularán con la formación de actitudes en el profesor que, apreciando el valor que las lenguas extranjeras desempeñan en la vida humana, sienta gusto por trabajar en ellas, confianza en poder hacerlo, y compromiso para transmitirlo a sus alumnos.

También es necesario que durante su formación inicial los alumnos y las alumnas futuros docentes desarrollen estrategias de autogestión que favorezcan la autonomía en el, aún después de haber concluido sus estudios de grado. (Doc. CCB Lenguas Extranjeras – Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1999).

MARCO DE DEFINICIONES PARTICULARES

La definición de la estructura curricular base delimitada en su configuración:

⇒ Los campos de la formación docente inicial ya definidos

⇒ La consideración de dos recorridos formativos que contemplan:

- Una titulación final: Profesorado de Inglés para la Educación Inicial y el 1° y 2° ciclo de EGB

Estos recorridos contemplan la distribución de las cargas horarias según los campos de la formación y los niveles para los que se forma.

La organización interna de la estructura completa:

- Los trayectos curriculares definidos en el marco de definiciones generales
- La delimitación del máximo de espacios curriculares por carrera, su duración y el régimen de correlatividades que regulan su cursado



ANEXO I

- La asignación de espacios curriculares abiertos de opción institucional y optativos para los alumnos.
- La inclusión de líneas orientadoras entre las funciones de la formación docente continua e investigación y desarrollo educativo.

** Los trayectos y los espacios*

Se detallan a continuación los espacios curriculares integrados en cada trayecto y los descriptos básicos de los mismos en el marco del programa de formación de grado.

TRAYECTO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Integra seis espacios curriculares:

- ◆ PRÁCTICA DOCENTE I
- ◆ PRÁCTICA DOCENTE II
- ◆ PRÁCTICA DOCENTE III
- ◆ INVESTIGACIÓN I
- ◆ INVESTIGACIÓN II
- ◆ INVESTIGACIÓN III

DESCRIPTORES DE LOS ESPACIOS CURRICULARES

PRÁCTICA DOCENTE I

Los Talleres Literarios Infantil y de Articulación complementan en forma conjunta el trabajo realizado en los Talleres de Metodología, enmarcados dentro del contexto que provee la psicología evolutiva. Tomando en cuenta varias teorías de aprendizaje, el cognitivismo y la zona de desarrollo próximo de Vygotsky entre ellas, el objetivo de dichos talleres es lograr insertar a la literatura en sus distintos modos de presentación dentro de la enseñanza del idioma en los niveles de EGB 2 y 3 (Taller Lit. Infantil).

El Taller Literario Infantil desarrolla la evolución de los distintos tipos de escritos que se enmarcan dentro de la literatura para niños, tales como el cuento de hadas, la leyenda y el mito, las rimas, etc. Se analiza el contexto histórico y literario relacionado con la literatura para jóvenes, y se la trata de ver de distintos puntos de vista (estructuralismo, psicoanálisis, antropología).

Este espacio incluye contenidos relativos a las múltiples dimensiones de la práctica docente. En su marco los futuros docentes conocerán y analizarán los supuestos que fundamentan diferentes concepciones de educación y el aporte que distintas disciplinas efectúan para el análisis del campo problemático de lo educativo.

Se incluye también el análisis de los procesos de producción, circulación, distribución, enriquecimiento y apropiación de los conocimientos como producto histórico social y su relación con los contenidos escolares y el currículum.

La práctica docente se aborda desde el análisis de las dimensiones de la profesionalidad, el compromiso social y ético y las características y competencias requeridas para el ejercicio profesional. Sitúa el abordaje de enfoques y tendencias actuales en relación a los procesos de enseñanza.

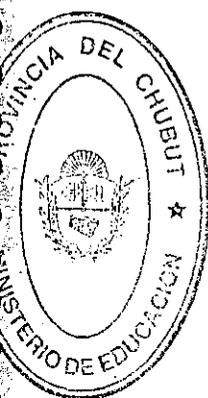
Propuesta de alcance de los contenidos

La educación como campo problemático. Los fundamentos de la práctica educativa. Educación y pedagogía. Debates contemporáneos.

La práctica docente. Dimensiones profesional, socio política y ética de la tarea docente. El docente y el conocimiento. Saberes del docente: marcos de referencia explícitos e implícitos, su incidencia en la práctica educativa. El rol docente y los procesos de enseñanza y aprendizaje.



ANEXO I



Los contenidos escolares. Realidad y conocimiento: diferentes perspectivas: Conocimiento de valores y verdad. El carácter provisional del conocimiento. Procesos de producción, circulación, distribución, enriquecimiento y apropiación de diversas formas culturales. Conocimiento y conocimiento escolar.

El currículum escolar. Conceptos y teorías. Fundamentos y funciones del currículum. Currículum y la práctica escolar. El docente y el currículum.

La enseñanza: conceptualizaciones, supuestos, enfoques históricos y tendencias actuales.

Propuesta de distribución de la carga horaria

Este espacio curricular cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 6 hs cátedra semanales, y de estimativamente 192 horas cátedra anuales.

De la carga horaria total se destinará un 10% de la misma para el desarrollo de actividades de campo e indagación de la realidad educativa del Nivel Inicial y del 1º y 2º ciclo de EGB.. Estas instancias pueden articularse al interior del trayecto con el espacio curricular Investigación I. También plantear formas de integración curricular entre espacios pertenecientes a distintos trayectos de la formación.

PRÁCTICA DOCENTE II

Los contenidos enunciados en el área de Metodología se centran en la integración de teorías psicológicas de aprendizaje, investigaciones sobre la adquisición y el aprendizaje de lenguas extranjeras, posiciones filosófico-epistemológicas y escuelas lingüísticas. Se intenta proveer al docente de elementos con los que pueda redefinir el rol que esta representando, acorde a la realidad actual caracterizada por la creciente heterogeneidad social y cultural de la población con la cual debe sostener la relación educativa.

La cátedra se organiza en seminarios y talleres para que los futuros educadores comprendan que tanto alumnos como docentes deben conformar una relación que tenga como único fin la búsqueda de aprendizajes significativos que resulte de una comprensión y análisis compartido que favorezca la participación y flexibilidad de las partes.

Este espacio incluye contenidos relativos al análisis del proceso curricular y del Diseño Curricular Jurisdiccional para el Nivel Inicial y para el 1º y 2º ciclo de EGB

Se centra asimismo en el diseño de la enseñanza, contextualizada en el ámbito de la práctica docente en el aula y en la institución escolar.

Propuesta de alcance de contenidos.

El currículum como proceso: diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación. Ámbitos, niveles de concreción y agentes. Los determinantes del currículum. Niveles de especificación curricular en el caso argentino: nacional, jurisdiccional, institucional, áulico.

Documentos curriculares. Contenidos básicos comunes. El diseño curricular jurisdiccional y sus implicancias para su abordaje. Análisis del diseño curricular del Nivel Inicial y de 1º y 2º ciclo de EGB. Adecuaciones curriculares: concepto e implicancias.

La enseñanza de la lengua extranjera.

El diseño de la enseñanza: criterios para la selección y organización de contenidos de enseñanza y actividades de aprendizaje. El contexto cultural, los medios y los recursos escolares. Criterios para la selección y uso de recursos y de tecnologías educativas. La evaluación de la enseñanza y del aprendizaje. Concepciones, enfoques y tipos de evaluación. Selección y elaboración de criterios e instrumentos de evaluación. Evaluación y acreditación. Especial tratamiento de criterios para la enseñanza de la lengua extranjera para alumnos y alumnas de Nivel Inicial y 1º y 2º de EGB.

Propuesta de distribución de la carga horaria

Este espacio cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 6 hs cátedra semanales, y de estimativamente 192 hs. cátedra anuales.

De la carga horaria total se destinará un 15% para el desarrollo de experiencias de pasantías en distintas instituciones del nivel.

Estas instancias pueden articularse con los restantes trayectos de la formación, brindando instancias para las experiencias de integración previstas al interior de la estructura curricular.

152

dy



ANEXO I

PRÁCTICA DOCENTE III

Los contenidos enunciados en el área de Práctica Docente se centran en la integración de teorías psicológicas de aprendizaje, investigaciones sobre la adquisición y el aprendizaje de las lenguas extranjeras, teorías filosófico -epistemológicas y escuelas lingüísticas.

Le corresponde a la formación docente el rol de desarrollar a través de sus propuestas los atributos cognoscitivos y de personalidad de sus alumnos (futuros docentes) tan influyentes en el proceso de aprendizaje.

Para ello es preciso una formación didáctica que:

- le permita conocer al futuro docente los procesos de adquisición / aprendizaje de la lengua, su intervención adecuada para la promoción de dicho proceso y la simetría existente entre comprensión y producción.

- favorezca e impulse la creación de proyectos integrados, interdisciplinarios donde la lengua extranjera forme parte de un proyecto educativo común al ciclo que le corresponda enseñar.

- le enseñe al futuro docente a conocer y analizar el desarrollo cognitivo y social de los alumnos permitiéndole una sistematización didáctica de procesos básicos de producción y comprensión del conocimiento de la lengua adecuados a cada etapa de adquisición / aprendizaje.

- considere los procesos de adquisición y emisión de la lengua en la infancia para que el futuro docente propicie el desarrollo de la lengua oral, desde actividades enmarcadas por situaciones significativas que posibiliten la interpretación de la Lengua Extranjera en tiempo real.

- le facilite al futuro docente los criterios necesarios para seleccionar y secuenciar actividades que partan de la exposición significativa para llegar gradualmente a la producción, pasando por el manejo manipulativo, y que paulatinamente apunten al desarrollo de la comunicación y la autonomía. La resolución de tareas comunicativas significativas aportará los elementos básicos para que este proceso sea óptimo. Asimismo lo será el rol del docente que active la comunicación espontánea que pueda producirse en el aula.

- para que la enseñanza de la lengua escrita le brinde al futuro docente todos los principios que describen los procesos intervinientes en la comprensión lectora, que involucran aspectos receptivos, cognitivos, lingüísticos, metalingüísticos, metacomunicativos y metacognitivos, que propician la inferencia a través de una concepción holística del acto lector. Darle la importancia a los procesos involucrados en la lectura desde los ciclos en que la misma se desarrolla.

- Profundice, sistematice y brinde los criterios adecuados para que el futuro docente esté capacitado a enseñar a escribir con las estrategias acordes para la edad de sus alumnos, enfocando a producir textos significativos, adecuados a la función comunicativa específica y con una corrección que no obstaculice su comprensión y con formatos corrientes para la edad y el ciclo que le corresponda enseñar.

- Incluya una clara propuesta donde el desarrollo de las cuatro macro-habilidades se visualice como el profundo conocimiento sobre el desarrollo orgánico de los procesos de generación de la lengua, de estrategias comunicativas, cognitivas de interpretación, formulación, confirmación y descarte de hipótesis sobre el material lingüístico en proceso de desarrollo, y sobre el texto y contexto. Esta propuesta sostiene la convergencia de los saberes vivencial y disciplinar a través de la reflexión significativa, ya que para comprender los procesos de recepción y producción se debe comenzar por comprender y monitorear los propios.

Asimismo, la tarea de aprender a orientar los procesos anteriormente descriptos de aprendizaje / adquisición comienza con la reflexión de la propia manera de aprender, los estilos propios y ajenos que podrán lograrse a través de la observación informada en diversas situaciones de aprendizaje.

En primer lugar la observación de clases deberá ser organizada por medio de instrumentos de observación que vayan de lo general a lo particular, partiendo de la experiencia personal de los futuros docentes. La observación será graduada, focalizándose en los aspectos más evidentes de la clase en una primera etapa, para luego concentrarse en aspectos cada vez más específicos.

La observación guiada incluye la actitud del docente, su manejo de grupo, del tiempo, implementación de técnicas didácticas, su secuenciación y pertinencia y la oportunidad otorgada a los alumnos y alumnas para interacción personal. Asimismo incluirá conciencia del ciclo metodológico partiendo de la identificación de objetivos de aprendizaje, del desarrollo de la interlengua en el primer y / o segundo niveles, en el primer, segundo y tercer nivel, reflexión acerca de los hechos del lenguaje y de los recursos didácticos empleados.



ANEXO I

La práctica de la enseñanza es la instancia donde se ponen en acción los saberes conceptual, procedimental y actitudinal, vivencial y disciplinar del docente de Lenguas Extranjeras y su didáctica, en un espacio específico en el que el futuro docente aprende a contextualizar esos saberes mediante la gestión de proyectos concretos de enseñanza.

Durante la práctica de la enseñanza, los futuros docentes se harán cargo de un curso de Nivel inicial, EGB y Polimodal, según corresponda, luego de haber observado durante un tiempo necesario como para interiorizarse de sus características específicas y luego elaborar un proyecto de enseñanza-aprendizaje que le permita planificar y conducir estrategias de enseñanza, aprendizaje y adquisición de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales prescritos para los CBC de Lenguas Extranjeras en contextos determinados y bien definidos.

Este espacio se configura como un lugar de articulación y análisis crítico, en el que se desarrollan actividades de investigación y de reflexión sobre la propia práctica.

Integra como espacio la proyección y puesta en acción de estrategias de intervención didáctica, en el que se puedan elaborar e implementar propuestas alternativas frente a situaciones de clase y de enseñanza, en contextos particulares de actuación.

Propuesta de alcance de los contenidos

La investigación en el aula y en la escuela. La articulación entre investigación y docencia. El docente como un profesional capaz de investigar sobre su práctica profesional.

La enseñanza del inglés en el Nivel Inicial y en el 1º y 2º ciclo de EGB.

El contexto institucional: observación, análisis y registro de las relaciones de la escuela con el entorno comunitario y social. Lectura y análisis del PEI y PCI.

El contexto del aula: Elaboración e implementación de propuestas didácticas en función de propósitos educativos, el PEI y PCI, los contenidos de enseñanza y las características de las alumnas y alumnos.

Análisis de la propia práctica y formulación de proyectos de acción en función de la identificación de problemas en la experiencia realizada.

Propuesta de distribución de la carga horaria

Este espacio cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 8 hs cátedra semanales y de estimativamente 256 hs cátedra anuales.

De la carga horaria total se destinará un 40% para el desarrollo de práctica y residencia en distintas instituciones educativas del Nivel Inicial y de 1º y 2º de EGB.

Estas instancias pueden articularse con los restantes trayectos de la formación brindando insumos para las experiencias de integración previstas al interior de la estructura curricular.

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Una Institución Educativa trabaja siempre con perspectiva de futuro su necesidad primordial es la de llevar a cabo un proceso de crecimiento intelectual conjunto que permita a quienes ingresan como alumnos proyectarse en un futuro como profesionales en la docencia.

Con ese objetivo se le brindarán las herramientas conceptuales que le permitan ejercitar a lo largo de su carrera el pragmatismo en su propia experiencia áulica.

Por ello el enfoque dado a la materia señala las concepciones básicas de la figura del docente investigador, dentro del paradigma de la "Investigación Acción", vislumbrando la misma como la revisión de la propia práctica. Desde este aspecto se desarrollan los principales ejes que estructuran este espacio, con la responsabilidad y otorgando la importancia que ello implica.

En torno al diagrama y a la propuesta de alcance de los contenidos se pretende que durante el primer cuatrimestre se aborden:

*Conocimiento científico: Caracterización y tipos. Estructura del conocimiento científico. Investigación y métodos científicos. Progreso científico. Influencia de los factores sociales en el desarrollo de las Ciencias. Implicancias éticas y sociales de las Ciencias y de la Técnica.

*Paradigmas en el campo del saber científico. La coexistencia paradigmática. Invariantes estructurales en el proceso científico. El análisis del proceso de investigación. Distinción entre los conceptos de proceso, diseño y proyecto de investigación. El papel del proceso como instancia integral. Diferentes instancias de validación: conceptual, empírica, operativa y expositiva.

* Instancia de validación conceptual: Planteamiento específico del problema de investigación. La observación como una fuente informativa, sus características. La delimitación del problema.



ANEXO I

Formulación de hipótesis. Hipótesis preliminares. Marco Referencial y/o Marco Teórico. Propósitos de investigación, Posibles impactos.

*La instancia de validación empírica: Diseño y recorte del objeto empírico. Hipótesis: concepto, características, tipos, utilidad. Las unidades de análisis, variables dimensiones e indicadores. Configuración de las matrices de datos. Posibles instrumentos de recolección de datos: la observación (ya analizada). La entrevista, encuesta, cuestionario, la investigación documental y el análisis de contenido. El Informe Clave.

Todos ellos delimitados en el espacio: Investigación Educativa I.

Recuperando el trayecto "Práctica profesional", se proyecta una tarea interdisciplinaria que contemple los contenidos propuestos en : Investigación Educativa II, Investigación Educativa III e Investigación Educativa IV, abarcando desde los diferentes espacios curriculares la práctica investigativa.

Con la intención de llevar a cabo lo proyectado se ha brindado a los integrantes del cuerpo docente una capacitación en Técnicas de Investigación, a fin de que los mismos resulten orientadores del alumnado.

Todas estas acciones apuntan a jerarquizar la introspección reflexiva, así como desarrollar tareas de extensión e indagación fundamentales en la formación docente.

Resta aclarar que la cátedra presenta las características de un seminario:

"Centra la acción pedagógica en la profundización de una problemática determinada.

Tiene como objetivo la comprensión de las mismas, la indagación de complejidad y el abordaje de conceptos teóricos que permitan su explicación e interpretación.

Requiere de espacios de intercambio y discusión que impliquen procesos de análisis, de reflexión y complejización de las explicaciones teóricas que fundamentan el tratamiento que se le da a las situaciones nodales de la práctica profesional o temáticas particulares.

Por medio de estos procesos, los alumnos en formación, podrán apropiarse de marcos conceptuales y metodológicos necesarios para la indagación de la realidad, su interpretación y la construcción de conocimientos sobre la misma".

Los espacios vinculados a la formación en investigación permitirán a los futuros docentes aproximarse a contenidos que le posibiliten fundamentar el conocimiento científico, reconocer sus características distintivas y la estructura y dinámica de sus procedimientos y producciones.

Abordarán el análisis de las teorías y procedimientos científicos en su relación con el papel y condiciones del contexto social e histórico en el que tienen lugar las producciones científicas, atendiendo en particular al abordaje del conocimiento en la contemporaneidad.

Sitúa como eje a la investigación educativa, recuperando los paradigmas, perspectivas y enfoques teórico – metodológicos y como núcleo sustantivo el abordaje del diseño e implementación de proyectos de investigación.

Propuesta de alcance de contenidos

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA I

Conocimiento científico: caracterización y tipos. Estructura del conocimiento científico. Investigación y métodos científicos. Progreso científico. Influencia de factores sociales en el desarrollo de las Ciencias. Implicancias éticas y sociales de las Ciencias y de la Técnica.

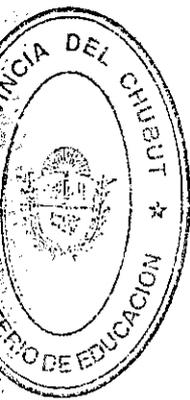
Paradigmas en el campo del saber científico. La coexistencia paradigmática. Invariantes estructurales en el proceso científico. El análisis del proceso de investigación. Distinción entre los conceptos de proceso, diseño y proyecto de investigación. El papel del proceso como instancia integral. Diferentes instancias de validación: conceptual – empírica – operativa – expositiva.

La instancia de validación conceptual: Planteamiento específico del problema de investigación. La observación como una fuente informativa, sus características. La delimitación del problema. Formulación de hipótesis. Hipótesis preliminares. Marco Referencial y/o Marco Teórico. Propósitos de la investigación. Posibles impactos.

La instancia de validación empírica: Diseño y recorte del objeto empírico. Hipótesis: concepto, características, tipos, utilidad. Las unidades de análisis, variables, dimensiones e indicadores. Configuración de las matrices de datos. Posibles instrumentos de recolección de datos: la observación (ya analizada). La entrevista, encuesta, cuestionario, la investigación documental y el análisis de contenido. El informante clave.



ANEXO I



INVESTIGACIÓN EDUCATIVA II

El conocimiento de la contemporaneidad. Procesos de fragmentación y rearticulación de las disciplinas: multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad. Conocimiento disciplinar y conocimiento escolar. Análisis del impacto en el conocimiento escolar de los cambios en las formas de articulación de la disciplina.

Diseño de la investigación educativa. Paradigmas, perspectivas y enfoques teóricos y metodológicos de la investigación educativa. Etapas en la elaboración de un diseño de investigación: delimitación de la temática y del problema, construcción del marco teórico y metodológico. El trabajo de campo. análisis, interpretación y sistematización de la información. Conclusiones y elaboración de informes.

La investigación en el aula. El problema de la teoría y la práctica. Evaluación del proyecto de investigación. La investigación en la escuela. La enseñanza y el aprendizaje de la investigación: nuevas propuestas y alternativas. El docente como investigador. La práctica docente como fuente de investigación. Los alumnos como investigadores: alcances y limitaciones.

La investigación en educación. Investigaciones actuales en educación. Nuevos enfoques de la investigación educativa. El rol del docente como investigador en la escuela. La enseñanza y el aprendizaje de la investigación.

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA III

La investigación educativa como investigación social. Problemas actuales de la investigación educativa. El impacto de las investigaciones en los procesos de transformación e innovación educativa. El docente investigador: alcances y limitaciones de la práctica investigativa en la escuela.

La investigación de la enseñanza. los procesos de investigación de la práctica docente. La construcción de conocimientos: saberes y conocimiento escolar. la producción del discurso. Instancias de validación. El conocimiento como producto socialmente vinculante.

Organización significativa del conocimiento. Informes de investigación. Metodología y estrategias de análisis de la información. El uso de los resultados de la investigación educativa: crítica y autocrítica de la práctica docente.

Propuesta de distribución de la carga horaria

Cada uno de estos espacios cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 4 hs cátedra semanales y de estimativamente 128 hs cátedra anuales.

De la carga horaria total se destinará un porcentaje del 15% para actividades de articulación con el Programa de Investigación y Desarrollo Educativo, que promueva la inserción gradual de las alumnas y alumnos en proyectos de investigación educativa que se implementan en la institución formadora.

A tal fin, los DCI podrán prever la figura de pasantías o sistemas de créditos anuales a ser cubiertos por los alumnos/as para acreditar el espacio curricular.

TRAYECTO SUJETO- APRENDIZAJE Y CONTEXTO

Integra cuatro espacios curriculares. Los mismos son:

- SUJETO, APRENDIZAJE Y CONTEXTO I
- SUJETO, APRENDIZAJE Y CONTEXTO II
- PROBLEMÁTICA SOCIO CULTURAL Y DIVERSIDAD
- ESPACIO ABIERTO

DESCRIPTORES DE LOS ESPACIOS CURRICULARES

SUJETO, APRENDIZAJE Y CONTEXTO I

Los contenidos que se presenten en este espacio permitirán avanzar en el conocimiento de los niños y niñas en sus dimensiones psicológicas y culturales del 1* y 2* ciclo de la EGB. Se facilitará a los futuros docentes la comprensión de los procesos cognitivos, en el desarrollo del pensamiento, los procesos afectivos y motor.



ANEXO I

Se reflexionarán y analizarán los diferentes procesos de la socialización infantil ; desarrollo del juicio moral, diferencias personales en la integración de los grupos ; características del juego y las actividades lúdicas. De esta forma se espera que el futuro docente disponga de las herramientas que faciliten su vinculación con los alumnos/ alumnas.

Desde este espacio se pretende que los futuros docentes puedan apropiarse de los aportes que desde la Psicología y otros campos del conocimiento permiten analizar y comprender al sujeto destinatario del Nivel Inicial.

El reconocimiento de las diversas concepciones de la infancia a través del tiempo y de la función asignada al nivel en la actualidad, constituyen ejes de reflexión iniciales a fin de contextualizar al niño en relación con la función educativa de las instituciones del nivel.

Asimismo, es fundamental proporcionar al futuro docente herramientas conceptuales que le posibiliten conocer y analizar las características que asume el desarrollo psicológico del niño en contextos socio culturales determinados. Estos aportes conjuntamente con los provenientes de las diferentes teorías del aprendizaje, permitirá al futuro docente diseñar, implementar y evaluar propuestas educativas institucionales y áulicas adecuadas a la especificidad de este nivel del sistema educativo.

Propuesta de alcance de contenidos

La estructura del Nivel Inicial en relación a las características del sujeto destinatario.

Concepciones de infancia a través de la historia. Pautas de crianza, valores y creencias. Nacimiento y evolución de las instituciones del nivel. La función del nivel inicial.

Maduración, crecimiento, desarrollo y aprendizaje. Factores constitucionales y ambientales que intervienen en el desarrollo del sujeto. Funciones parentales. Conflictos y resolución. La sexualidad infantil. la construcción del esquema corporal. Desarrollo social, moral y afectivo.

Desarrollo cognitivo en la primera infancia. El conocimiento en relación consigo mismo, con los otros y con las formas culturales. Adquisición y desarrollo del lenguaje. Funciones psicológicas. Las ideas infantiles. El juego: su papel en el Nivel Inicial.

La modalidad de aprendizaje del niño. Aportes de distintas Teorías del Aprendizaje.

Propuesta para la distribución de la carga horaria

Este espacio curricular cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 8 hs cátedra semanales y de estimativamente 128 hs cátedra en el cuatrimestre.

De la carga horaria total se destinará un 5% de la misma para experiencias de integración curricular entre espacios pertenecientes a distintos trayectos de la formación.

→ SUJETO, APRENDIZAJE Y CONTEXTO II

Los contenidos que se presentan en este espacio facilitarán a los futuros docentes la comprensión de la adolescencia y primera juventud como proceso de desarrollo , crecimiento y cambio propios de nuestra cultura. De esta forma se espera que el futuro docente disponga de las herramientas que faciliten su vinculación con los alumnos - alumnas.

Accederán al conocimiento de distintas teorías de aprendizaje cuya comprensión resulta necesaria para alcanzar una visión integrada de la actividad que realiza la persona que aprende.

→

Desde este espacio curricular se pretende que los futuros docentes aborden el estudio de las características psicológicas y culturales de los sujetos destinatarios de EGB1 y EGB2.

El análisis de los procesos cognitivos, desde diferentes propuestas teóricas, implicados en el aprendizaje y el contexto socio cultural en el cual se producen, permitirían adecuar las propuestas de enseñanza de la lengua extranjera a las modalidades de pensamiento que se desarrollan durante la infancia.

Asimismo, el análisis de las características que asume el desarrollo moral, permitirá definir criterios para promover el paso de la heteronomía a la autonomía en los diferentes aspectos y estructuras que constituyen el desarrollo del sujeto, en el marco de un contexto socio cultural determinado.

Propuesta de alcance de contenidos



ANEXO I

La estructura del 1º y 2º ciclo de EGB en relación a las características del sujeto destinatario.

Aprendizaje y cultura. Los códigos sociales lingüísticos. Desarrollo del lenguaje. Lenguaje y pensamiento

Desarrollo cognitivo en la infancia. Las representaciones infantiles del mundo físico, biológico, social. Los procesos cognitivos.

El desarrollo psicosexual. Formación de vínculos e interacciones con pares. Dinámica y organización. El juego.

La socialización infantil. La moral y la ética en la infancia. Heteronomía y autonomía moral. Participación y autonomía en las decisiones.

La infancia en la comunidad y en la sociedad. La homogeneidad y la heterogeneidad. Los estereotipos y la discriminación. La cultura de la infancia.

Propuesta para la distribución de la carga horaria

Este espacio curricular cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 8 hs cátedra semanales y de estimativamente 128 hs cátedra en el cuatrimestre.

De la carga horaria total se destinará un 5% de la misma para experiencias de integración curricular entre espacios pertenecientes a distintos trayectos de la formación.

PROBLEMÁTICA SOCIO CULTURAL Y DIVERSIDAD

Desde este espacio curricular de duración cuatrimestral, se pretende efectuar el abordaje de la problemática de la diversidad a partir del análisis de variables que la determinan.

El reconocimiento de las características que asumen los contextos políticos, sociales, económicos y culturales actuales y su incidencia en el contexto educativo, permitirá resignificar el concepto y las prácticas que desde la "diversidad" se desarrollan.

Este planteo sitúa la problemática no solo por la determinación del contexto sino por la producción que el mismo genera a nivel de la constitución del sujeto, de sus posibilidades y limitaciones. Los cambios sociales y culturales introducen nuevas problemáticas en los procesos educativos, para los cuales es necesario construir propuestas de intervención institucional y en el aula desde el "respeto" y no desde la "misericordia" (Dutzchatsky) por las diferencias sociales y culturales que inciden en la configuración de los procesos de enseñanza y de aprendizaje

Propuesta de alcance de contenidos

La función política de la educación en los diferentes contextos sociales e histórico – políticos. De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad. La diversidad y el conocimiento escolar.

El lugar de la escuela en el campo cultural y social. La relación cultura, sociedad y escuela. Los cambios en la estructura social. Problemáticas socioeconómicas. Nuevas identidades sociales. Su incidencia en los procesos educativos. El surgimiento de nuevas identidades culturales. Las diferencias culturales en la escuela.

El desarrollo del sujeto como producto de condiciones histórico sociales. Impacto de los cambios sociales y culturales en la constitución del sujeto. Las características actuales de los procesos de socialización. La naturaleza social de los saberes culturales. Diversidad lingüística y cultural. Los niños con necesidades educativas especiales.

Propuestas de intervención institucional y áulico para la diversidad

Propuesta para la distribución de la carga horaria

Este espacio curricular cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 5 hs cátedra semanales y de estimativamente 80 hs cátedra cuatrimestrales.

Se prevé, en función de su ubicación en la estructura curricular, su articulación con el trayecto de la Práctica profesional. Se destinará a fin de promover éstas experiencias de articulación un 5% de su carga horaria.

ESPACIO ABIERTO TEMATICA SELECCIONADA
Recursos informáticos para el desempeño profesional

FUNDAMENTACION



ANEXO I

El recurso más valioso que una comunidad puede brindar a sus alumnos, es tener docentes capacitados apuntando a la excelencia de nuestros egresados, y atendiendo a las demandas de una sociedad globalizada y cada vez más exigente, es que vemos en los Recursos Informáticos y el manejo de Internet, una poderosa herramienta que el docente de inglés no puede desconocer. La necesidad de docentes capaces de usar las nuevas tecnologías es aún mayor en regiones aisladas y de baja densidad poblacional como la nuestra.

Los futuros docentes necesitan manejar la tecnología como una herramienta pedagógica que promueve el pensamiento crítico y la resolución de problemas reales, enfrentándolos con el desafío de tener que participar de comunidades de aprendizaje globales. Formados en este aspecto, los docentes serán capaces de transferir estas habilidades a sus aulas para permitir a su vez que sus alumnos interactúen en la misma capacidad.

Consideramos que todos los programas de preparación de futuros docentes en nuestro país, grandes o pequeños, tienen la responsabilidad de preparar a los docentes del futuro en el uso de las nuevas tecnologías. Capacitar a los futuros docentes para aprovechar al máximo estas poderosas herramientas requerirá del desarrollo de planes extensos durante varios años. Pero este problema se vería agravado si los nuevos profesores que ingresaran al sistema no hubieran sido adecuadamente preparados para usar las modernas tecnologías que encontrarán en las escuelas del siglo XXI. Ya en el umbral del nuevo siglo, nuestros docentes se están encontrando en las aulas con alumnos que manejan las herramientas y que demandan de sus profesores una preparación acorde. Por todo esto en la Institución, los alumnos se prepararan en el manejo de estas herramientas, con una asistencia posterior por parte de sus docentes .

Esta herramienta fomenta la enseñanza de la lengua extranjera en una forma comunicativa, permitiendo a los estudiantes interactuar con audiencias reales que dan un sentido de significatividad al proceso de la comunicación. Las clases de inglés se ven especialmente beneficiadas con la introducción de estas herramientas ya que nos permiten:

- a- conectar a nuestros alumnos con nativos del idioma inglés
 - b- poner al alcance de nuestros alumnos recursos de aprendizaje de alta calidad.
 - c- incorporar a nuestros alumnos a una comunidad de aprendizaje conectada, lo cual reduce el aislamiento y la falta de apoyo permanente que el docente de inglés de la Patagonia experimenta al estar alejado de los principales centros de capacitación.
 - d- asegurar la posibilidad de acceso a un continuo desarrollo profesional una vez que terminaron su formación de grado, a un bajo costo y sin tener que alejarse de su comunidad al viajar a otras provincias o países.
- A manera de resumen, lo que se busca es equipar a los futuros docentes con las habilidades necesarias para incorporar los recursos informáticos y de Internet tanto en la preparación de sus clases, como en el trabajo en el aula con sus alumnos, y en la búsqueda de elementos que les permitan actualizarse profesionalmente, esto es lograr una formación docente continua.

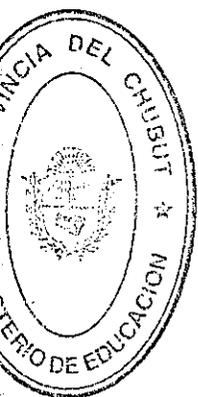
Propuesta de alcance de contenidos :

- introducción al uso del procesador de texto
- manejo de correo electrónico
- acceso a Internet
- manejo de CD-ROM

Propuesta de distribución horaria:

Las características vinculadas a su definición se integran a nivel de las orientaciones definidas en el punto 6. de este documento.

La carga horaria asignada a este espacio curricular es de 80 hs cátedra en el cuatrimestre y de 5 hs cátedra semanales.



152

9x



ANEXO I

TRAYECTO SOCIO HISTORICO POLITICO

Integra cuatro espacios. Los mismos son:
SISTEMA EDUCATIVO
INSTITUCIÓN ESCOLAR
DERECHOS HUMANOS Y EDUCACIÓN
ESPACIO ABIERTO

DESCRIPTORES DE LOS ESPACIOS CURRICULARES

SISTEMA EDUCATIVO

Este espacio recupera aportes de la historia, la sociología y la política educacional que contribuyen al análisis del marco histórico, social, político, económico etc. en el que se contextúa la práctica docente.

Se centrará el estudio en la función del sistema educativo y en el análisis de los procesos actuales de transformación y en el conocimiento de la normativa que regula el funcionamiento del mismo.

Propuesta de alcance de contenidos

Origen, consolidación, crisis y transformación del sistema educativo argentino. Contexto de producción. Normativa fundacional. Funciones del Sistema Educativo Argentino. Desarrollo histórico, consolidación y principales problemáticas.

Realidad educativa de los 90. Relaciones entre el S.E. y el contexto social, político, económico y cultural. Encuadre legal vigente. Constitución Nacional y provincial. Ley Federal de Educación y Ley de Educación Superior. Acuerdos Federales. Normativa que regula el sistema educativo en la jurisdicción provincial.

Formación docente. Evolución histórica y características actuales de la docencia como profesión. Normativa vigente que regula la función y trabajo docente.

Propuesta para la distribución de la carga horaria

Este espacio cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 4 hs cátedra semanales y de estimativamente 64 horas cátedra en el cuatrimestre.

De la carga horaria total se destinará un 5% para el desarrollo de experiencias de integración con espacios curriculares de otros trayectos.

INSTITUCIÓN ESCOLAR

Este espacio integra contenidos para abordar el estudio de la institución escolar, en particular en relación a las diferentes conceptualizaciones que se han dado de ella, a las funciones sociales que cumple, a las características que se le asignan a la escuela en el marco del sistema educativo argentino y en el actual procesos de transformación.

Se abordarán asimismo las dimensiones de análisis de la institución escolar, de los roles y funciones de los diferentes actores y de la cultura e identidad institucional.

Propuesta de alcance de contenidos

La institución escolar. Su desarrollo en el tiempo. Conceptualizaciones acerca de la institución escolar. Relaciones entre la institución escolar, la familia y otras instituciones comunitarias y sociales. La institución escolar y el sistema educativo argentino. La transformación de la institución escolar en la actualidad.

Dimensiones de análisis de la institución escolar. Dimensión pedagógico didáctica de la institución escolar. Gestión del currículo y de las prácticas áulicas en la escuela. Dimensión socio comunitaria.

La dimensión administrativo organizacional de la escuela. estructura formal. Poder y conflicto. Roles y funciones de los diferentes actores.

Cultura e identidad institucional.

El proyecto educativo institucional.



ANEXO I

Propuesta para la distribución de la carga horaria

Este espacio cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 4 hs cátedra semanales y de estimativamente 64 horas cátedra en el cuatrimestre.

De la carga horaria total se destinará un 5% para el desarrollo de experiencias de integración con espacios curriculares de otros trayectos.

DERECHOS HUMANOS Y EDUCACIÓN

Partiendo de la premisa de que se abordará una temática que limita con el debate público y la biografía sociocultural, desde la cátedra se proponen varios contenidos emanados de la interacción social. Teniendo en cuenta que nuestra demanda como docentes implica una suspensión de la lógica etnocéntrica en el trabajo pedagógico, y una comprensión de los elementos culturales que arraigan los alumnos.

De esta forma el pragmatismo aúlico pasa a formar parte de un proceso complejo donde se intenta retomar la noción de derecho, para participar activamente dentro de la comunidad educativa.

Este espacio aborda contenidos vinculados al estudio de los derechos humanos tema en el que confluyen contenidos éticos y jurídicos. Se analizan en él sus fundamentos, la universalidad de estos derechos con especial referencia a los derechos del niño, así como su importancia como contenido educativo.

Propuesta de alcance de contenidos

La fundamentación de los derechos humanos. La universalización de los derechos humanos.

Historia de los movimientos de los derechos humanos. Vigencia y violación de los derechos humanos.

Los derechos civiles y políticos. Los derechos sociales. Derechos de tercera generación. Derechos del niño.

La violencia en cualquiera de sus formas como atentado a la dignidad humana.

Los instrumentos legales nacionales e internacionales para la defensa de los derechos humanos. La responsabilidad individual, social y política. Los mecanismos de acción para la defensa de los derechos humanos.

La enseñanza de los derechos humanos.

Propuesta para la distribución de la carga horaria

Este espacio cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 4 hs cátedra semanales y de estimativamente 64 horas cátedra en el cuatrimestre.

De la carga horaria total se destinará un 5% para el desarrollo de experiencias de integración con espacios curriculares de otros trayectos.

ESPACIO ABIERTO

Experiencias no formales de la Lengua Extranjera Inglés

FUNDAMENTACION

Durante años anteriores, esta Institución inicia conversaciones con el Consejo Británico y por su intermedio se gestiona la incorporación de la institución al Programa "English Language Asistants" (Asistente de Lengua Inglesa), dependiente del Central Bureau For Educational visits and Exchanges el cual trabaja en forma conjunta con el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación en el Programa diseñado a tal fin. Este Programa facilita el intercambio de estudiantes que cursan el último año de su carrera. Los gastos que demanda el intercambio son pagados, en forma combinada, entre el Ministerio de Educación de Nación, la Embajada Británica y el interesado.

Propuesta de contenidos

Intercambio cultural intensivo que permita el acercamiento y entendimiento entre ambas culturas.

Ejercitación y perfeccionamiento del uso de la lengua extranjera.

Desarrollo de la comprensión auditiva, espontánea con hablantes nativos.

Elaboración del Diario de Viaje.



152



ANEXO I

Propuesta de distribución horaria

Las características vinculadas a su definición se integran a nivel de las orientaciones definidas en el punto 6. de este documento.

La carga horaria asignada a este espacio curricular es de 80 hs cátedra en el cuatrimestre y de 5 hs cátedra semanales.

TRAYECTO DISCIPLINAR

Integra 15 espacios curriculares. Los mismos son:

- ◆ Lengua inglesa I
- ◆ Lengua inglesa II
- ◆ Lengua inglesa III
- ◆ Fonética y fonología I
- ◆ Fonética y fonología II
- ◆ Morfología y sintaxis I
- ◆ Morfología y sintaxis II
- ◆ Semántica
- ◆ Pragmática y discurso
- ◆ Dicción.
- ◆ Literatura inglesa
- ◆ Estudios culturales
- ◆ Discurso en lengua española
- ◆ Espacio abierto: Lengua extranjera complementaria Portugués
- ◆ Espacios abiertos: Taller de Expresión Integral

DESCRIPTORES DE LOS ESPACIOS CURRICULARES

LENGUA INGLESA

FUNDAMENTACION GENERAL

El aprendizaje de lenguas extranjeras ayuda a reflexionar sobre los procesos que generan la propia lengua, abre el espíritu hacia otras culturas y hacia la comprensión de los otros, y brinda una cosmovisión más amplia del mundo en su diversidad. La capacidad de funcionar con otros códigos lingüísticos propicia una estructura mental más diversificada, un pensamiento más flexible, suscita un mayor desarrollo de las capacidades intelectuales superiores y una mejor aplicación del propio código lingüístico.

El futuro docente de lenguas extranjeras deberá demostrar un manejo eficaz y preciso del inglés, manifestado en sus cuatro macrohabilidades, de manera tal que adquiriera las competencias necesarias para ser un modelo de producción lingüística apropiado para sus alumnos. Estos contenidos se refieren a los conceptos y procedimientos que han de ser trabajados por los futuros docentes de acuerdo con lo establecido por los CBC para la Formación Docente de EGB (Campo de Formación Orientada: Lenguas Extranjeras.)

La separación por niveles (Lengua I – II – III) se realiza a efectos de señalar los alcances de cada contenido, pero no supone el estudio aislado de los mismos. El tratamiento de los temas es cíclico, es decir que en el transcurso de la carrera se vuelven a tratar con otro nivel de complejidad. Es decir, que les permitan profundizar el conocimiento de los contenidos conceptuales y procedimentales de la lengua extranjera que ya poseen al inicio de la formación docente, constituyendo un soporte para desarrollar profesionalmente su tarea.

La propuesta de contenidos plantea la iniciación del futuro docente al análisis de las diferentes ciencias del lenguaje, desde la aproximación al campo de la lingüística y a los modelos descriptos de la lengua.

LENGUA INGLESA 1



ANEXO I

Este espacio curricular dictado en inglés pretende continuar con el desarrollo lingüístico comunicativo del idioma necesario para la actividad docente profesional. Dicho nivel será de intermedio a postintermedio de acuerdo con lo establecido en los documentos del CFDyE. Los contenidos seleccionados y detallados a continuación corresponden al bloque 1 La lengua extranjera, de la Formación Común.

Propuesta de alcance de contenidos

Competencia lingüística y comunicativa. Las cuatro macrohabilidades: escucha, habla, lectura y escritura. Aproximación cercana a la fonología, gramática y léxico del hablante nativo de la lengua extranjera objeto de la formación.

Textos de tipo receptivo (auténticos) y productivo generales y académicos.

Consolidación de la comprensión y producción de la lengua oral y escrita. Apreciación y análisis de textos auténticos, literarios y no literarios. Reglas de puntuación. Redacción de guías temáticas y párrafos. Análisis de textos. Oralidad y escritura. producción de párrafos narrativos, descriptivos y argumentativos. Redacción de cartas formales e informales. Producción de breves discursos orales. Lectura comprensiva de cartas, anuncios, artículos periodísticos, cuentos y novelas.

Propuesta para la distribución de la carga horaria

La carga horaria asignada a este espacio curricular es de 6 hs cátedra semanales y de estimativamente 192 HC anuales.

Se destinará el 10% de la carga horaria total para el desarrollo de experiencias de integración curricular al interior de este trayecto o con otros trayectos de la formación.

LENGUA INGLESA II

FUNDAMENTACION.

Desde este espacio dictado en inglés se pretende continuar con la adquisición de un manejo eficaz, preciso y fluido de la lengua extranjera, tanto en su manifestación oral y escrita como en los procesos de comprensión y producción.

Implica la aplicación de los conocimientos provenientes del sistema lingüístico y del funcionamiento de la comunicación a situaciones específicas, lo cual requiere de la articulación con otros espacios curriculares para el logro de las competencias esperadas.

El nivel de desarrollo lingüístico comunicativo pretendido es postintermedio definido según el CFDyE

Propuesta de alcance de contenidos

Competencia lingüística y comunicativa. Las cuatro macrohabilidades: escucha, habla, lectura y escritura, considerando el sistema lingüístico (fonética, fonología, morfología) para el abordaje de textos receptivos y productivos generales y académicos.

Lectura y comentario de textos literarios y no literarios de autores contemporáneos y/o no contemporáneos. producción del discurso oral y escrito expositivo a partir de temas tratados durante el curso. Expresión libre sobre temas de actualidad. Realización de proyectos grupales mediante el uso de recursos tecnológicos. Lectura, comentario y elaboración de textos orales y escritos.

Propuesta para la distribución de la carga horaria

La carga horaria asignada a este espacio curricular es de 6 hs cátedra semanales y de estimativamente 192 HC anuales.

Se destinará el 10% de la carga horaria total para el desarrollo de experiencias de integración curricular al interior de este trayecto o con otros trayectos de la formación.

LENGUA INGLESA III

FUNDAMENTACION.

Desde este espacio dictado en inglés se pretende la articulación de contenidos provenientes de las diferentes disciplinas relacionadas con las Ciencias del Lenguaje. Permitirá al alumno en formación complejizar las cuatro macrohabilidades que se abordan en los espacios precedentes.



ANEXO I

Esto se logrará por medio de la exposición, análisis y manejo creativo y autónomo de textos relacionados con las áreas profesionales y académicas pertinentes, de acuerdo con un nivel de desarrollo lingüístico comunicativo avanzado definido este según el CFCyE

Propuesta de alcance de contenidos

Competencia lingüística y comunicativa. Las cuatro macrohabilidades.

Lectura y análisis de textos de autores contemporáneos. Interpretación y crítica de textos. Redacción de textos argumentativos. utilización de recursos estilísticos en la producción de textos orales y escritos. Lectura, análisis y crítica de textos auténticos de registros varios. Realización de proyectos grupales mediante el uso de recursos tecnológicos.

Propuesta para la distribución de la carga horaria

La carga horaria asignada a este espacio curricular es de 6 hs cátedra semanales y de estimativamente 192 HC anuales.

Se destinará el 10% de la carga horaria total para el desarrollo de experiencias de integración curricular al interior de este trayecto o con otros trayectos de la formación.

FONÉTICA Y FONOLOGÍA I

Los futuros educadores deben lograr un manejo eficaz, preciso y fluido de la lengua extranjera, tanto en su manifestación oral y escrita como en los procesos de comprensión y producción. La propuesta de contenidos apunta principalmente a un estudio profundo de los sonidos de la lengua extranjera conjuntamente con la practica de laboratorio para lograr una pronunciación adecuada, comparando y contrastando distintos acentos regionales, las distintas entonaciones y su propuesta de alcance de contenidos apunta a la integración de este campo con otros al abordar textos receptivos y productivos considerando para su análisis el sistema lingüístico en su totalidad, es decir, fonética, fonología, morfología, semántica y sintaxis.

Las distintas cátedras se organizan en seminarios con talleres de trabajo en los cuales se comparan y contrastan los distintos acentos regionales de la lengua inglesa así como su entonación.

Este espacio curricular se propone la sistematización de los procesos fonológicos de la lengua extranjera, en primera instancia de la interlengua fonológica del futuro docente. Se recomienda iniciar el proceso de reflexión sobre el aprendizaje y adquisición de los componentes fonológicos a través de la aproximación del inglés *global*, es decir la comprensión global, lo dado y lo nuevo en el discurso, la identificación de contraste y énfasis, la introducción a los patrones rítmicos, de acentuación y de entonación, y la aproximación a la recepción de la función interaccional. Esto implica el acceso a una serie de variedades que constituyen el inglés *global* o *para la comunicación internacional*.

El espacio considerará la problemática de la *inteligibilidad global* a través de los patrones de ritmo, acento, entonación, oscurecimiento de vocales para la comprensión internacional: el canon estándar y las variedades dialectales. Asimismo se considerará la adquisición y aprendizaje de la fonología de la lengua extranjera, los procesos de transferencia positiva y negativa desde el español como lengua materna, segunda lengua y, dentro de lo posible, la lengua materna de origen.

Propuesta de alcance de contenidos

Entonación del discurso y estructura de la información. Topicalización. Contraste y énfasis. Las funciones de la entonación. Anatomía y fisiología de la producción del habla. El sistema fonológico. Fonética articulatoria, acústica y perceptual. Unidades fonéticas y fonológicas. Fonología descriptiva. procesos fonológicos. Fonología contrastiva. El sistema prosódico / suprasegmental. La fonología de la interlengua: su evolución.

Propuesta para la distribución de la carga horaria

Este espacio curricular cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 4 hs cátedra semanales y de estimativamente 128 hs cátedra en el año.

De la carga horaria total se destinará un 5% de la misma para experiencias de integración curricular entre espacios pertenecientes a distintos trayectos de la formación.



152

Qx



ANEXO I

FONÉTICA Y FONOLOGÍA II

Los futuros educadores deben lograr un manejo eficaz, preciso y fluido de la lengua extranjera, tanto en su manifestación oral y escrita como en los procesos de comprensión y producción. La propuesta de contenidos apunta principalmente a un estudio profundo de los sonidos de la lengua extranjera conjuntamente con la práctica de laboratorio para lograr una pronunciación educada, comparando y contrastando distintos acentos regionales, las distintas entonaciones y su propuesta de alcance de contenidos apunta a la integración de este campo con otros al abordar textos receptivos y productivos considerando para su análisis el sistema lingüístico en su totalidad, es decir, fonética, fonología, morfología, semántica y sintaxis.

Las distintas cátedras se organizan en seminarios con talleres de trabajo en los cuales se comparan y contrastan los distintos acentos regionales de la lengua inglesa así como su entonación.

Este espacio curricular dictado *en inglés* se apoyará en los logros de *Fonética y Fonología Inglesa I*, y considerará la problemática de la *inteligibilidad global* a través del rango alofónico de fonemas para la comprensión internacional: el canon estándar, las variedades dialectales, estilo y registro, e implementará *una variedad dialectal reconocida como estándar*, y de los factores que afectan a los sonidos en diferentes contextos fonéticos, las formas débiles y fuertes, liaison (elisión, asimilación y compresión).

El espacio integrará los contenidos globales tratados en el espacio inmediatamente anterior, y propenderá a aspectos más analíticos y puntuales como la acentuación de palabras simples, complejas y compuestas. Se sistematizarán conceptos de fonética y fonología, y los actores que afectan a los sonidos en diferentes contextos fonéticos. Se profundizarán los conceptos teóricos de fonemas y alófonos del acento inglés estándar elegido para la producción, con especial énfasis en las vocales, diptongos, semivocales y consonantes, las formas débiles y fuertes, la elisión, asimilación y compresión.

Se continuará con las funciones discursivas de la fonología con especial énfasis en las funciones interaccional y transaccional en distintas variedades discursivas.

Propuesta de alcance de contenidos

Identificación de los patrones rítmicos y de entonación del discurso oral inglés para la comunicación internacional.

Procesos de adquisición y aprendizaje del componente fonológico global.

Técnicas de enseñanza de la entonación del discurso. Enfoque global de comprensión y producción de la lengua inglesa.

Propuesta para la distribución de la carga horaria

Este espacio curricular cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 4 hs cátedra semanales y de estimativamente 128 hs cátedra en el año.

De la carga horaria total se destinará un 5% de la misma para experiencias de integración curricular entre espacios pertenecientes a distintos trayectos de la formación.

MORFOLOGÍA Y SINTÁXIS I

El futuro profesional deberá conocer los procesos morfológicos de la lengua a través de los enfoques presentados por la lingüística contemporánea que le posibilitarán la construcción de un modelo de la lengua extranjera. Este conocimiento le servirá tanto como un instrumento de comunicación como para transmitirlo a sus alumnos, quienes a su vez lo necesitarán para su propio constructo.

Este espacio curricular dictado en inglés constituye una introducción a las Ciencias del Lenguaje, donde se estudian los principales problemas que ofrecen los fenómenos de la lengua. Se hará referencia a los abordajes de las distintas corrientes y enfoques de la Lingüística Contemporánea.

Además se caracterizarán las líneas fundamentales del estudio científico del lenguaje, la teoría lingüística como modelo observacional, descriptivo y explicativo, y el estudio del lenguaje como constructo psicológico y biológico, y se reforzará la idea de la provisionalidad del conocimiento científico.



152



ANEXO I

En este marco, se focalizará en los procesos morfológicos y sintácticos de la lengua inglesa, su caracterización, las relaciones jerárquicas, unidades, categorías y funciones. Se sugiere que este espacio sea distinguido de la práctica del uso de la lengua extranjera, tarea que se lleva a cabo en los espacios llamados *Lengua Inglesa*.

Son contenidos recomendados para una formación docente eficiente en el campo lingüístico las categorías inflexionales y derivacionales, la clasificación de morfemas, los procesos morfológicos generativos, y el valor semántico de los morfemas. En el campo de la sintaxis se focalizará en los patrones sintácticos mayores y menores, así como en los aspectos idiomáticos de la lengua. Se intentará explicar la lógica de la lengua en términos de los parámetros establecidos tanto desde la gramática universal como desde la variación paramétrica.

Se recomienda el uso de una variedad de oraciones y textos para el análisis y sistematización

Propuesta de alcance de contenidos

Lengua y lenguaje. propuestas y modelos lingüísticos. Problemas fundamentales.

Estudios gramaticales. Su vinculación con la problemática de la adquisición y aprendizaje de la lengua inglesa.

Niveles, conceptos y recursos fundamentales del análisis gramatical. Relación entre los diversos niveles estructurales del sistema lingüístico.

Procesos morfosintácticos específicos a través del análisis de textos orales y escritos.

Propuesta para la distribución de la carga horaria

Este espacio curricular cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 6 hs cátedra semanales y de estimativamente 96 hs cátedra en el cuatrimestre.

De la carga horaria total se destinará un 5% de la misma para experiencias de integración curricular entre espacios pertenecientes a distintos trayectos de la formación.

MORFOLOGÍA Y SINTÁXIS II

El futuro profesional deberá conocer los procesos morfológicos de la lengua a través de los enfoques presentados por la lingüística contemporánea que le posibilitarán la construcción de un modelo de la lengua extranjera. Este conocimiento le servirá tanto como un instrumento de comunicación como para transmitirlo a sus alumnos, quienes a su vez lo necesitarán para su propio constructo.

En este espacio curricular dictado *en inglés* se continuará el desarrollo del análisis de la morfología y sintaxis. Esta vez se focalizará en los aspectos complejos y periféricos de la estructura del inglés, estableciendo relaciones con la teoría lingüística general y la opciones paramétricas seleccionadas por el inglés.

Asimismo se analizarán las relaciones lógicas dentro de la sintaxis, la estructura profunda, intermedia y de superficie. Serán contenidos asimismo la estructura del léxico y su poder generador de estructuras sintácticas, las relaciones referenciales dentro de la oración, entre categorías explícitas y vacías. Asimismo se intentará la explicación del fenómeno de agramaticalidad en términos de la (no) observancia de principios lingüísticos universales.

Se recomienda el uso de una variedad de oraciones y textos para el análisis y sistematización.

Propuesta de alcance de contenidos

Procesos superficiales y profundos de la lengua inglesa. Patrones mayores, menores y aspectos residuales periférico.

Sistema sintáctico de la lengua inglesa. Relaciones jerárquicas, unidades, categorías y funciones.

Categorías inflexionales y derivacionales. Morfemas. procesos morfológicos generativos.

Propuesta para la distribución de la carga horaria

Este espacio curricular cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 6 hs cátedra semanales y de estimativamente 96 hs cátedra en el cuatrimestre.

De la carga horaria total se destinará un 5% de la misma para experiencias de integración curricular entre espacios pertenecientes a distintos trayectos de la formación.



ANEXO I



SEMÁNTICA

Semántica

En este espacio curricular, el alumno profundizará el estudio de la estructura semántica de la lengua interrelacionando a otros espacios curriculares para el tratamiento práctico de sus procesos. Gracias a esto, el alumno ampliará su modelo de lengua y accederá a un concepto del mundo más refinado.

En este espacio curricular dictado en inglés aborda la estructura semántica de la lengua las relaciones semánticas, los rasgos semánticos, y la jerarquía entre los mismos. Asimismo, se incluirán aspectos tales como la hiponimia, sinonimia, antonimia, la complementariedad, la equivalencia a través de las lenguas, A modo de una posible explicación de la distancia entre lenguas se buscará reflexionar sobre las metáforas lingüísticas que subyacen el uso cotidiano de la lengua, materna, segunda y/o extranjera.

Además de tener un espacio curricular propio, se recomienda sea considerado como transversal, lo que implica que los demás espacios, lengua, literatura, etc., tengan la disponibilidad necesaria para un tratamiento práctico de los procesos semánticos que cruzan la lengua.

Propuesta de alcance de contenidos

Semántica: el corpus lexical: rasgos y relaciones semánticas. Carga lexical y comprensión. Nociones semánticas de tiempo, lugar, aspecto, modalidad, estado, proceso y acción, relaciones lógicas, cantidad, causatividad, existencia.

Relaciones semánticas a nivel fonológico, morfológico, sintáctico, discursivo y lexical.

Metáforas lingüísticas .

Propuesta para la distribución de la carga horaria

Este espacio curricular cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 6 hs cátedra semanales y de estimativamente 96 hs cátedra en el cuatrimestre.

De la carga horaria total se destinará un 5% de la misma para experiencias de integración curricular entre espacios pertenecientes a distintos trayectos de la formación.

PRAGMÁTICA Y DISCURSO

Ampliando los conocimientos adquiridos en Morfología, Sintaxis y Semántica, el alumno podrá acceder a un análisis más detallado del texto y del discurso para afianzar la función comunicativa de la lengua extranjera.

Este espacio curricular dictado *en inglés* está destinado al examen de las propiedades y relaciones del significado semántico (lógico) y pragmático en sus dimensiones léxica, oracional y textual, estará basado en los aprendizajes adquiridos en Lingüística, Morfología y Sintaxis y Sintaxis II y sirve para focalizar el análisis del texto, la significación y el valor comunicativo: la textura y el desarrollo proposicional.

Permitirá a los futuros docentes la comprensión de las dimensiones del texto y la textualidad, a través del conocimiento de las macroestructuras y superestructuras, así como de las vinculaciones de textos y contextos, los modos discursivos orales y escritos: su estructura, características e intencionalidad o propósitos comunicativos específicos, y las diferencias y similitudes con los modos discursivos del español.

Asimismo, este espacio curricular permitirá abordar el estudio detallado de las relaciones de coherencia y cohesión: repetición, sustitución léxica sinonímica, sustitución por proformas, deixis textual y elipsis. Las relaciones semánticas entre lexemas, los conectores, isotopías., la relación tema-remata y la progresión temática.

Propuesta de alcance de contenidos

La lengua y su función comunicativa.

Actos de habla directos (manifiestos) e indirectos (no manifiestos). Adecuación de estilo y registro según las variables de una situación comunicativa. Planos y niveles en el estudio de los hechos del lenguaje.

Discurso y texto: estructura, referencia, cohesión y coherencia. Significación y valor comunicativo: textura y desarrollo proposicional.

Modos discursivos orales y escritos: su estructura, características e intencionalidad o propósitos comunicativos específicos. Diferencias y similitudes con los modos discursivos del español.

152



ANEXO I

Géneros discursivos primarios.

Factores de coherencia, cohesión y progresión temática en textos y discursos. Relaciones pragmática entre texto y contexto.

Propuesta para la distribución de la carga horaria

Este espacio curricular cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 6 hs cátedra semanales y de estimativamente 96 hs cátedra en el cuatrimestre.

De la carga horaria total se destinará un 5% de la misma para experiencias de integración curricular entre espacios pertenecientes a distintos trayectos de la formación.

DICCION

Este espacio curricular, dictado en inglés, plantea la profundización de aspectos puntuales de la pronunciación y entonación de diversos textos orales profesionales de la lengua inglesa, apuntando a la identificación, clasificación, comparación, sistematización y producción de los significados discursivos y actitudinales de la entonación. Asimismo los futuros docentes estarán en condiciones de detectar sus propios errores y los de sus alumnos, y de elaborar técnicas de enseñanza y remediales así como materiales adecuados que acompañen su práctica docente.

Propuesta de alcance de contenidos

Patrones de entonación típicos, tanto para la comprensión como para la producción.

Identificación, clasificación, comparación, sistematización y producción de significados discursivos y actitudinales de la entonación.

Propuesta para la distribución de la carga horaria

Este espacio curricular cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 6 hs cátedra semanales y de estimativamente 96 hs cátedra en el cuatrimestre.

De la carga horaria total se destinará un 5% de la misma para experiencias de integración curricular entre espacios pertenecientes a distintos trayectos de la formación.

LITERATURA INGLESA

A través de este espacio curricular en inglés se pretende que el alumno consolide y desarrolle su modelo de lengua al tomar contacto con los más variados y sutiles recursos expresivos de la lengua.

A través del texto literario el alumno tomará contacto con la expresión de los sentimientos e ideas más significativos del hombre, con la sabiduría acumulada de distintas culturas, con valores universales sobre los que reflexionar proponiendo a un crecimiento personal, profesional y social, que se proyecte, más allá de su paso por la Institución.

En la Formación Docente la literatura será parte del objeto de estudio desde perspectivas de análisis que incluyan aspectos estéticos, filosóficos, antropológicos, psicológicos, sociológicos, retóricos, y lingüísticos, y desde una cultura global enriquecida por la diversidad de aportes. Esto le permitirá al futuro docente contar con los elementos básicos para seleccionar textos literarios escolares canónicos y no canónicos, y las estrategias didácticas adecuadas para su abordaje.

Se propone que los futuros docentes tomen contacto con material auténtico que los involucre intelectual y emocionalmente; que descubran formas más refinadas de conceptualización del mundo expresadas a través de grados más complejos de los aspectos sintáctico, lexical y comunicativo en el marco de momentos históricos y producciones culturales determinadas.

Es necesario desarrollar un saber vivencial placentero de un amplio espectro de textos y recursos literarios, para que, en consecuencia, el futuro docente pueda ser un asiduo consumidor autónomo, reflexivo y crítico, de todo tipo de textos. Esto le posibilitará ampliar sus conocimientos de la lengua elegida y desarrollar un genuino gusto por la lectura en sí misma para poder transmitirla a sus alumnos en el ejercicio de la profesión docente. La reflexión sobre los mundos creados por la ficción enriquece la personalidad permitiendo establecer criterios de selección, orientar la escucha y lectura de textos literarios, y desarrollar el aprendizaje de las convenciones y recursos literarios.

Este espacio curricular se dictará en inglés.

152



ANEXO I

Propuesta de alcance de contenidos

Teoría literaria. Elementos de análisis. Criterios de selección de textos literarios y no literarios para su enseñanza. Estrategias de manejo de textos.

Literaturas de las diversas comunidades de origen de la lengua en cuestión. Literatura infanto-juvenil.

Géneros literarios, con énfasis en lo específico infanto-juvenil.

Narración y dramatización en voz alta. Uso del cuerpo y la voz.

Propuesta para la distribución de la carga horaria

Este espacio curricular cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 6 hs cátedra semanales y de estimativamente 96 hs cátedra en el cuatrimestre.

De la carga horaria total se destinará un 5% de la misma para experiencias de integración curricular entre espacios pertenecientes a distintos trayectos de la formación.

ESTUDIOS CULTURALES

La Cultura es el conocimiento acumulado de todas las actividades sociales, literarias, artísticas y colectivas que se transmiten de generación en generación.

"Estudios Culturales" es tanto el estudio de la forma en que se vive, como el estudio de la manera en que el ser humano se comunica.

El espacio "Estudios Culturales" a dictarse en nuestra institución abarcará aspectos relevantes de la cultura del siglo XX, focalizándose en los países de habla inglesa, principalmente el Reino Unido, Estados Unidos, Australia y Sud Africa, incluyendo el estudio geográfico de las comunidades de origen de la lengua extranjera.

Se trabajará sobre distintas formas de expresión donde se reflejen las tendencias culturales de los países mencionados.

La diversidad cultural será uno de los temas centrales, con énfasis en las identidades culturales y cultura popular de dichas comunidades. Esto se llevará a cabo, en idioma Inglés, mediante la integración de "Estudios Culturales" con los Recursos Informáticos, herramienta que ya se viene utilizando en nuestra institución desde hace algunos años.

La inclusión de los Estudios Sociales, considerados como vehículo de la expresión del pensamiento de una comunidad, favorecerá a los futuros docentes a un mayor conocimiento del mundo y, en consecuencia, a una competencia intercultural que les permitirá contar con criterios de contextualización adecuados en función de la modalidad, orientación o especificidad y las características institucionales. La interculturalidad nos permite concebir la alteridad desde la percepción del otro para favorecer una concepción plural de la cultura y devenir un rasgo distintivo del enfoque histórico cultural del siglo XXI.

Propuesta de alcance de contenidos

Aspectos de la realidad sociocultural, política y económica del siglo XX. Espacios geográficos, características y desarrollo diacrónico de las comunidades de origen de la lengua extranjera.

Formas de expresión que muestren las tendencias culturales de los países de origen de las *Lenguas extranjeras* (películas, obras de teatro, pinturas, canciones, etc.).

Diversidad cultural. Rasgos culturales compartidos. Interculturalidad.

Propuesta para la distribución de la carga horaria

Este espacio curricular cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 6 hs cátedra semanales y de estimativamente 96 hs cátedra en el cuatrimestre.

De la carga horaria total se destinará un 5% de la misma para experiencias de integración curricular entre espacios pertenecientes a distintos trayectos de la formación.

DISCURSO EN LENGUA ESPAÑOLA

FUNDAMENTACIÓN GRAMÁTICA ESPAÑOLA

El aprendizaje de la lengua materna, aquella con la que de pequeños comenzamos a decirlo todo, es un motivo de gran preocupación, porque a veces hablamos como podemos pero no como corresponde.



ANEXO I

Es importante profundizar el conocimiento de la propia lengua desde los aspectos semántico, morfológico, sintáctico y pragmático para: emitir mensajes coherentes y cohesivos, asumir una actitud crítica ante los mensajes recibidos, aprender y enseñar..

Los alumnos de este Instituto se forman para enseñar una lengua extranjera, por lo tanto es imprescindible que puedan dominar la lengua materna en instancias de comprensión y producción de textos orales y escritos conociendo profundamente los procesos involucrados en lectura y escritura.

A través de dos niveles se intenta intensificar y revalorizar el aprendizaje de la lengua a partir del uso, reflexionar sobre el mismo, promover un espíritu crítico, encontrar estrategias de transferencia desde la lengua extranjera y hacia ella, marcado diferencias y similitudes de expresión de nociones semánticas y la organización de la información.

Es importante que este espacio curricular esté ubicado al principio de la carrera docente para afianzar el uso de la propia lengua que permitirá lograr una mayor fluidez expresiva.

En este espacio curricular se busca desarrollar el código elaborado en español como lengua materna o segunda lengua. Esto implica encontrar estrategias de transferencia desde la lengua extranjera y hacia ella, marcando diferencias y similitudes de expresión de nociones semánticas y la organización de la información. Asimismo se propone desarrollar las habilidades y estrategias requeridas por el quehacer profesional docente, el monitoreo autónomo y efectivo a través de la reflexión sobre los hechos del lenguaje que respondan al estilo cognitivo y de aprendizaje personal de cada alumno futuro docente. Esta reflexión permitirá la sistematización de la lengua materna (o segunda lengua) y una nueva mirada de la misma como factor de aprendizaje y adquisición de otras lenguas.

Se promoverá la exposición a algunos modelos de base de géneros discursivos de base de corte académico, por ejemplo ensayo, monografía, resúmenes para ponencias y comunicaciones, citas bibliográficas, regulativos como cartas, solicitudes, Currículum Vitae, solicitud de empleo, cartas de recomendación, artículos periodísticos, monografías, reseñas, tecnológicos: correo electrónico, páginas de Internet, publicaciones en listas de interés. En cuanto al desarrollo de la oralidad secundaria, se recomienda la práctica en las funciones transaccional e interaccional, el debate académico, la conferencia, la ponencia, entre otros.

Propuesta de alcance de contenidos

Discurso oral y escrito con fines académicos y profesionales. Transferencia desde la lengua extranjera y hacia ella.

Hechos del lenguaje y estilo cognitivo.

Propuesta para la distribución de la carga horaria

Este espacio curricular cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 6 hs cátedra semanales y de estimativamente 96 hs cátedra en el cuatrimestre.

De la carga horaria total se destinará un 5% de la misma para experiencias de integración curricular entre espacios pertenecientes a distintos trayectos de la formación.

ESPACIO ABIERTO: LENGUA EXTRANJERA COMPLEMENTARIA PORTUGUES

FUNDAMENTACIÓN

Sin lugar a dudas, todo aprendizaje de lenguas está íntimamente relacionado con el desarrollo intelectual, afectivo y social del ser humano. Con una lengua se aprende a significar, a organizar el mundo y la propia interioridad. Por lo tanto, una o mas lenguas extranjeras, significa apropiarse de uno o varios códigos, aprender estructuras y usos lingüísticos, aprender a comunicarse y con ello participar en la construcción de las interrelaciones sociales.

El progreso de las ciencias, las artes y la educación radica en la cooperación y los intercambios culturales, lo cual conlleva una necesidad creciente de participar activamente en un mundo plurilingüe. El aprendizaje de las lenguas extranjeras abre la mente a nuevas posibilidades, constituye un encuentro realista con otras culturas y por otra parte nadie duda de la utilidad del



ANEXO I

aprendizaje de lenguas extranjeras para el ejercicio laboral y para el acceso a bibliografía especializada.

La lengua es un instrumento de socialización y el conocimiento de varios idiomas posibilita que esa socialización se desarrolle en un marco más amplio que el ámbito nacional. Posibilita la unión de las mentes de un modo complejo y extremadamente sutil, convirtiéndose en una expresión del pensamiento del hombre. Por su mediación el hombre se apropia del mundo que lo rodea e intenta comprenderlo. En esta interacción que es de ida y vuelta, el lenguaje se utiliza para reflexionar sobre la propia experiencia y para expresarla en forma simbólica puesto que, la lengua, tiene su origen en la necesidad de comunicarse y de adquirir conocimientos por medio de la interacción social.

Aprender el IDIOMA PORTUGUÉS como segunda lengua extranjera, abre una ventana a una cultura que no es la propia, pero que en el contexto geográfico, económico y cultural que nos movemos está muy cercano a nuestros intereses y necesidades comunicacionales, si miramos el ámbito geográfico en el que nos encontramos, dentro de América del Sur, el único idioma desconocido es el Portugués, y si pensamos en los ámbitos económicos y culturales, el manejo de este idioma nos permite integrarnos de forma más eficiente en el contexto del MERCOSUR en el cual estamos inmersos. Por lo antes expuesto, conocer este idioma, nos permite un crecimiento personal y social de gran interés. Es indudable que el Portugués enfocado como puente de comunicación hermana e integra una comunidad global de usuarios Sudamericanos que supera las fronteras geográficas y políticas.

Los objetivos comunicativos serán el propósito esencial en la enseñanza de este idioma, que no solo implicará saberes lingüísticos, producción y comprensión de textos orales y escritos, sino también la interpretación de los signos paralingüísticos tales como gestos, mímica y lenguaje corporal. Todo ello le permitirá, al alumno, extraer información nueva, construir nuevos conocimientos e incorporar cuanto le interese.

Propuesta de alcance de contenidos

Este espacio se destina en particular para el aprendizaje de una lengua extranjera complementaria a elección de los alumnos según las posibilidades de opción institucional. Se busca iniciar a los futuros docentes en la comunicación *funcional* primordialmente escrita a través de la exposición a textos escritos de corte disciplinar de divulgación general. Se recomienda no coartar la posibilidad de desarrollo del modo oral ni de la expresión escrita.

Este aprendizaje les posibilitará acceder a una gama más amplia de textos sobre su formación orientada, y reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje y las relaciones entre las lenguas que ya manejan.

Propuesta de distribución horaria

La carga horaria asignada a este espacio curricular es de 192 hs cátedra en el cuatrimestre y de 6 hs cátedra semanales.

ESPACIO ABIERTO

TALLER DE EXPRESION INTEGRAL

FUNDAMENTOS

Fundamentación del taller de Expresión Integral.

Uso de la voz, el manejo de la expresión corporal y gestual y lo lúdico.

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se desarrollan desde este formato requieren de la integración entre la teoría y la práctica a través del trabajo grupal y la participación activa en torno a un proyecto concreto.

Por tal motivo, las características del perfil deseable para el docente de inicial EGB 1 y EGB 2 requieren la integración de aspectos referidos al uso de la voz, el manejo de la expresión corporal y gestual así como lo lúdico en tanto actividad principal de los destinatarios de esos niveles.

Propuesta de alcance de contenidos:

Modulación de la voz. Respiración rítmica. Entonación. Uso del micrófono.

Manejo del plano, uso del pizarrón y otras herramientas didácticas.

Uso del espacio tridimensional, expresión gestual.

El juego según las edades evolutivas. Su utilización como recursos didáctico en el



152



ANEXO I

aprendizaje de la lengua extranjera. La repetición, la imitación y recursos para la memorización de diversos textos.

Propuesta de distribución horaria

Las características vinculadas a su definición se integran a nivel de las orientaciones definidas en el punto 6. de este documento.

La carga horaria asignada a cada uno de estos espacios es de 5 hs cátedra semanales y de 80 hs en el cuatrimestre.

*** El diseño de la estructura curricular base**

Se presenta a continuación el diseño de la estructura base en el que se contempla:

- ◆ los trayectos y espacios de la formación.
- ◆ el régimen de cursado y las cargas horarias correspondientes a cada espacio.
- ◆ las líneas de articulación al interior de la estructura, que plantean en función de la propuesta de distribución de la carga horaria de cada espacio ya detallada, los espacios para la definición institucional de experiencias de integración curricular que pueden operar al interior de cada trayecto o entre los distintos trayectos de la formación.
- ◆ la ubicación de espacios abiertos de definición institucional, optativos para los alumnos.

*** Cuadro orientativo de distribución de espacios curriculares por cuatrimestre y año de la formación**

En los siguientes cuadros, atendiendo a los dos recorridos planteados en el Profesorado de Inglés, se presentan los espacios y su posible ubicación considerando para ello:

- ◇ el régimen de cursado
- ◇ las correlatividades entre los mismos
- ◇ los ejes posibles a considerar en cada año para el planteo de las experiencias de integración curricular.

Estos ejes definidos como:

- ≈ el docente y el contexto educativo.
- ≈ el docente y el contexto institucional y áulico.
- ≈ el docente y su práctica profesional

operan al interior de cada año de la formación como niveles de conceptualización que articulan el abordaje y complejización creciente, al interior de la formación, de los contextos que determinan y definen la práctica profesional docente, atendiendo a la construcción de las competencias que supone el ejercicio profesional.

NOTA: Considerando los aspectos concertados en relación a la carrera a nivel federal, la duración se extiende en función de la carga horaria y formas de organización curricular a tres años y un cuatrimestre.

152

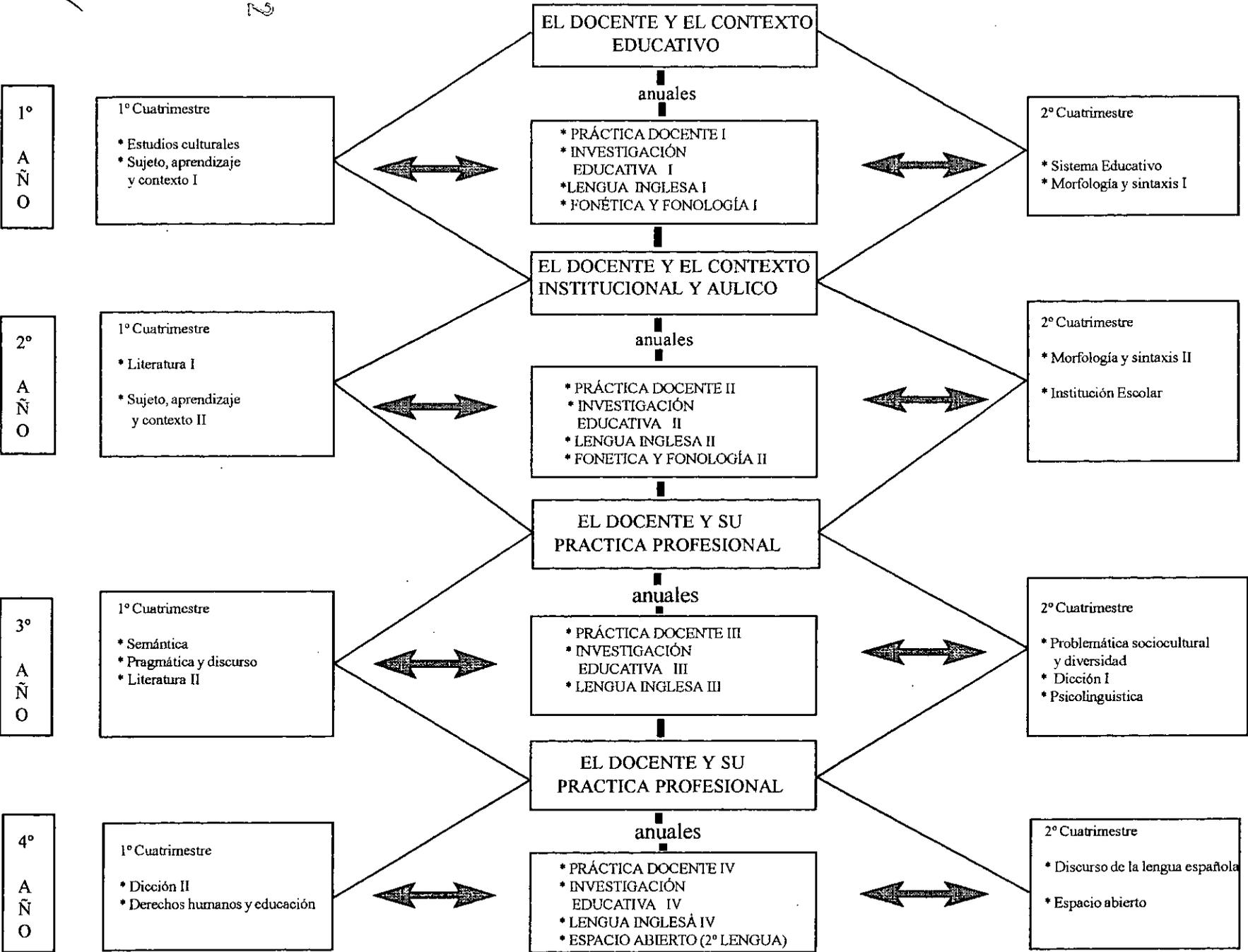
QX



ANEXO I



**CUADRO ORIENTATIVO DE DISTRIBUCIÓN DE ESPACIOS CURRICULARES
 POR CUATRIMESTRE Y POR AÑO DE LA FORMACIÓN**



152

10



ANEXO I

**CARRERA : PROFESORADO DE INGLES PARA LA EDUCACION INICIAL Y EL PRIMER Y SEGUNDO CICLOS DE LA EDUCACION GENERAL BASICA
 DISTRIBUCION DE LA CARGA HORARIA**

DURAC/1* AÑO

TRAYECTO PRACT.PROF./		HS SEM/TOTAL HS./	% ARTICUL
A	PRACTICA DOCENTE 1	6	192 10%
A	INVESTIGACION EDUCATIVA	4	128 15%
TRAYECTO SUJETO APRENDIZAJE Y CONTEXTO			
C	SUJETO, APRENDIZAJE Y CONTEXTO I 8		128 5%
TRAYECTO SOCIO-HISTORICO POLITICO			
C	SISTEMA EDUCATIVO	4	64 5%
TRAYECTO DISCIPLINAR			
A	LENGUA INGLESA 1	6	192 10%
A	FONETICA Y FONOLOGIA I	4	128 5%
C	MORFOLOGIA Y SINTAXIS I	6	96 5%
C	DISCURSO EN LENG ESPANOL	6	96

DURAC/2* AÑO

TRAYECTO PRACT.PROF./		HS SEM./TOTAL HS./	% ARTICUL
A	PRACTICA DOCENTE 2	6	192 15%
A	INVESTIGACION EDUCATIVA I	4	128 15%
TRAYECTO SUJETO APRENDIZAJE Y CONTEXTO			
C	SUJETO, APRENDIZAJE, CONTEXTO II 8		128 5%
TRAYECTO SOCIO-HISTORICO POLITICO			
C	INSTITUCION ESCOLAR	4	64 5%
TRAYECTO DISCIPLINAR			
A	LENGUA INGLESA II	6	192 10%
A	FONETICA Y FONOLOGIA II	4	128 5%
C	MORFOLOGIA Y SINTAXIS II	6	96 5%
C	ESTUDIOS CULTURALES	6	96

DURAC/3* AÑO

TRAYECTO PRACT.PROF./		HS SEM/TOTAL HS./	% ARTICUL
A	PRACTICA DOCENTE 3	8	256 40%
A	INVESTIGACION EDUCATIVA III	4	128 15%
TRAYECTO SUJETO APRENDIZAJE Y CONTEXTO			
C	PROBLEMA SOCIOCULT. Y DIVERS. 5		80 5%
TRAYECTO DISCIPLINAR			
A	2* LENG, EXT. - PORTUGUES	6	192 5%
A	LENGUA INGLESA III	6	192 10%
C	DICCION	6	96 5%
C	SEMANTICA	6	96 5%
C	PRAGMATICA Y DISCURSO	6	96 5%



52



ANEXO I

CUATRIMESTRE ADICIONAL A 3* AÑO
 (Acorde a la propuesta jurisdiccional)

C	DERECHOS HUMANOS Y EDUCAC.	4	64	5%
C	LITERATURA INGLESA	6	96	5%
C	ESP. ABIERTO DISC- LITER. CONTEMP	5	80	5%
C	ESP. ABIERTO (TR SUJETO- APREN)	5	80	5%
RECURSOS INFORMATICOS				
C	ESP. ABIERTO DISC-TALLER EXP INTEGRAL5		80	5%
C	ESP. ABIERTO (SOCIO HIST. POL)	5	80	5%

NOTA : EL TALLER DE EXPRESION INTEGRAL CONTEMPLARA LOS CONTENIDOS RELACIONADOS AL USO DE LA VOZ,EL MANEJO DE LA EXPRESION CORPORAL Y GESTUAL, LO LUDICO ETC.

Correlatividades entre espacios curriculares

Las mismas se definen a partir de los contenidos planteados a nivel de los espacios curriculares.

Es conveniente aclarar que como un espacio puede, a nivel del D.C.I., asumir el formato de más de una instancia curricular, debe contemplarse la adecuación de la siguiente tabla en función de estas definiciones institucionales.

Asimismo el D.C.I. puede integrar otras previsiones (Ejemplo: definición de espacios abiertos)

CORRELATIVIDADES PARA PROFESORADO NIVEL INICIAL EGB1 Y 2

Para cursar	Debe tener regular	Debe tener aprobada
Práctica Docente II	Morfología y sintaxis I Fonética y fonología I Discurso de la Lengua Española.	Práctica Docente I Lengua Inglesa I Sistema Educativo Sujeto, aprendizaje y cont. I
Práctica Docente III	Investigación Educativa II Sistema Educativo Institución Escolar Semántica Pragmática y discurso	Práctica Docente I y II Investigación Educativa I Sujeto, aprendizaje y cont. I y II Lengua Inglesa I y II Morfología y sintaxis I y II Estudios culturales Fonética y fonología I y II Literatura inglesa
Investigación Educativa II	Investigación Educativa I	
Investigación Educativa III	Investigación Educativa II	Investigación Educativa I
Literatura	Estudios culturales	
Discurso de la lengua española	No se contempla	No se contempla
Lengua inglesa II	Morfología y sintaxis I Fonética y fonología I	Lengua inglesa I
Lengua inglesa III	Fonética y fonología II Morfología y sintaxis II	Lengua inglesa I y II Fonética y fonología I Morfología y sintaxis I
Dicción	Fonética y fonología II	Fonética y fonología I

152



ANEXO I

Para cursar	Debe tener regular	Debe tener aprobada
Semántica	Morfología y sintaxis II Lengua inglesa II	Morfología y sintaxis I Lengua inglesa I
Pragmática y discurso	Morfología y sintaxis II Lengua inglesa II	Morfología y sintaxis I Lengua inglesa I
Sujeto, aprendizaje y cont. II	Sujeto, aprendiz y cont. I	
Problemática sociocultural y Diversidad	Sujeto, aprend. y cont. II Práctica Docente II	Sujeto, aprendizaje y cont. I
Derechos humanos y Educ.	Sujeto, aprendizaje y cont. I y II	
Institución Escolar	Sistema Educativo Práctica docente I	
ESPACIO ABIERTO Segunda Lengua Extranj. Portugues	No se contempla	No se contempla
ESPACIO ABIERTO DISCIPLINAR Taller de Expresion Integral	No se contempla	No se contempla
ESPACIO ABIERTO DISCIPLINAR Literatura Contemporánea		LITERATURA- INGLESA ESTUDIOS CULTURALES
ESPACIO ABIERTO (Sujeto Ap. Con) Recursos Informáticos	No se contempla	No se contempla
ESPACIO ABIERTO (Tr.Socio, H, Pol)Experiencias no formales	No se contempla	No se contempla

**CARGA HORARIA TOTAL POR TRAYECTO Y
 PORCENTAJES RESPECTO AL TOTAL DE LA FORMACIÓN**

Profesorado en Inglés para la Educación Inicial y
 el Primero y Segundo Ciclo de Educación General Básica

	Trayecto Disciplinar	Trayecto Hist.Soc.P	T. Sujeto, aprendizaje y contexto	Trayecto Práctica Profesional
Totales por tra- yecto en horas cátedra	1984	272	416	1024
TOTAL DE HORAS DE LAFORMA- CIÓN	3696	Hs.cátedra	2463 horas	reloj
Porcentaje por trayecto de acuerdo al total de horas de la formación	53,6%	7,3%	11,2%	27,9%



ANEXO I

5-) ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL.

A partir de los principios establecidos, los DCI deberán establecer:

- + Sistema de gobierno escolar:
- + Propuesta para la reorganización de la POF.

El Instituto Superior de Formación Docente N°1802, Instituto Patagónico del Profesorado de Inglés, en relación al Documento de Apoyo N° 5, Parte II, señala su acuerdo en líneas generales, excepto en las funciones del Consejo Directivo y en el régimen de designaciones por cargo dada nuestra relación contractual y de responsabilidad laboral; ya que cualquier modificación a la práctica actual podría dar lugar a reclamos laborales, indemnizaciones, etc.

Consideramos que en este punto, es necesario un tiempo de análisis mayor que permita realizar las consultas de orden legal y técnico pertinentes.

ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL

1. Principios reguladores de la organización institucional

Una propuesta de transformación global solo es posible si es capaz de guiar el proceso de renovación de cada escuela, tanto en las tareas propias del enseñar y aprender, como en los vínculos permanentes que se establecen entre docentes, alumnos y contenidos.

Es por ello que la organización y gestión institucional deberá afrontar la modificación de aspectos básicos que hacen a la redefinición de roles y funciones, para superar las prácticas tradicionales y establecer mecanismos originales y autónomos en la formulación de los proyectos educativos institucionales, tanto en su etapa de desarrollo y evaluación como en la toma de decisiones, que convertirán al instituto en una unidad institucional formativa con identidad propia.

La organización configura un sistema complejo creado para producir resultados determinados y reúne en un cierto tiempo y espacio a un conjunto de personas cooperando entre sí para cumplir los fines de dicha organización. Se halla regulada por un marco normativo nacional y provincial y un reglamento interno, constituido por normas explícitas e implícitas que determinan su estructura: división, definición de responsabilidades, derechos y deberes, distribución del tiempo y del espacio.

La gestión, en cambio, se define como un proceso que permite que la institución cumpla con los objetivos que se propone, a través de la previsión y planificación de acciones pedagógicas, administrativas y financieras teniendo en cuenta las múltiples relaciones que se establecen entre las mismas. El proceso de gestión se vincula con el gobierno de la institución, es decir el medio por el cual ésta se orienta hacia el logro de los objetivos planteados.

La descentralización, flexibilidad y autonomía institucional son aspectos fundamentales. La importancia que se les asigna está relacionada con la capacidad de cada establecimiento para generar decisiones de carácter técnico - pedagógicas y de ésta manera satisfacer en calidad y cantidad las necesidades y demandas educativas de la comunidad en la que está inserta, con el asesoramiento y la colaboración del Estado.

Para llevar adelante estas instancias es necesario una política institucional que elabore estrategias y tácticas de gobierno consensuadas y ajustadas a la política general educativa, instalando dispositivos que permitan la puesta en práctica de una organización institucional democrática.

En torno a la reorganización de los ISFD se sugieren las siguientes ideas ordenadoras a partir de las cuales se han de pensar estas instituciones.

- Las funciones de los ISFD incluirán formación de grado, investigación y extensión y capacitación. Estas funciones deben ser consideradas en un pie de igualdad, lo que significa otorgar el mismo peso académico a cada una de ellas.
- Los ISFD son institutos de formación Superior y por lo tanto se han de organizar adoptando como modelo las instituciones de nivel universitario, teniendo como objetivo la elevación del nivel académico.
- La organización tenderá a configurar una estructura flexible, que se constituye a partir de ámbitos de gestión bajo la responsabilidad del Director y de un coordinador por Programa,

15 2



ANEXO I

estableciendo niveles fluidos que garanticen el trabajo cooperativo entre el conjunto de actores involucrados.

- El estilo de gestión se orientará hacia el modelo profesional, centrado en lo académico (no en lo administrativo), participativo y sustentado en un Proyecto Educativo Institucional.
- La oferta educativa propuesta deberá caracterizarse por su flexibilidad, con posibilidades de cambio y reorientación de sus propuestas en función de las demandas del medio socio-cultural.
- Para la designación del personal se sugiere ir gradualmente reemplazando la asignación de horas cátedra por la asignación por cargos.

Con respecto al nuevo modelo de organización educativa cabe explicitar que:

- Se pretende avanzar hacia una estructura organizativa con capacidad permanente de reorganizarse en cuanto a tiempos, espacios, canales de comunicación, funciones, ofertas educativas, designación de profesores, etc.
- La puesta en marcha de este trabajo organizacional implica que la jornada de trabajo se desarrolle en dos tipos de actividades - institucionales y académicas -, permitiendo de este modo cumplir con las distintas funciones que le competen a los ISFD.
- La tarea docente debe ser considerada como tarea grupal y no individual, tomando como centro de trabajo la unidad escolar.
- El tiempo de permanencia de los profesores en la escuela se incrementará desagregando la jornada de trabajo en tiempo académico y tiempo institucional.
- Se deben favorecer las condiciones para que la organización pueda brindar atención diferenciada a los alumnos - población heterogénea por definición -, en función de sus distintas necesidades.
- Se recomienda la diversificación en la programación de actividades integrando las de recuperación y de profundización.
- Se señala la conveniencia de utilizar recursos diversos, introducción de tecnología en el aula y formas de trabajos múltiples.
- El acercamiento de los docentes a la investigación se percibe como un instrumento idóneo para el mejoramiento de la práctica docente a través de la reflexión continua sobre su propia labor.

Para la organización curricular - institucional se está implementando en los ISFD el modelo de organización por programas y proyectos. Esta alternativa permite formas de organización, secuenciación, articulación e integración de los contenidos, favoreciendo la construcción de diversas herramientas conceptuales para la intervención pedagógica profesional. Posibilita, además, pensar en un diseño en el que las funciones de formación inicial, capacitación e investigación atraviesen toda la estructura curricular - institucional.

La unidad organizacional es, en esta alternativa, el Programa. Los proyectos que estructuran y conforman los Programas, son las acciones que diseña el ISFD en relación con el contexto, con los objetos de conocimiento sobre los cuales asienta su práctica y con los actores y roles del sistema educativo, permitiendo de esta manera, desarrollar las tres funciones. Por lo tanto, los programas y proyectos, son espacios de convergencia de los diferentes propósitos y objetivos institucionales, a través de los cuales se atienden problemáticas vinculadas con la formación, la capacitación y la investigación.

La organización por programas y la transformación de los procesos de gestión institucional requiere tomar decisiones con relación a:

- A) La organización de tiempos, espacios y agrupamientos institucionales
- B) El gobierno escolar
- C) El régimen de trabajo de los docentes

A) Organización de tiempos, espacios y agrupamientos institucionales

La integración de las tres funciones en una misma institución requerirá intercambios permanentes entre los equipos docentes formadores, los alumnos futuros docentes y los docentes en servicio que se estén capacitando o formando para nuevos roles, así como acciones de cooperación interinstitucional. Esto lleva a la necesidad de repensar el uso del espacio y tiempo



ANEXO I

po institucional y las formas de agrupamiento, considerados éstos como organizadores institucionales.

La reflexión actual sobre el **tiempo** en educación, en especial en los ISFD, supone una concepción más flexible que los conceptos tradicionales de calendario u horario escolar. El tiempo constituye más un instrumento en la ordenación de la realidad que un condicionante de ésta. La cuestión a plantearse es cómo optimizar el uso del mismo.

Lograr una organización más racional del tiempo requiere que el equipo de educadores se plantee:

- Renunciar a un programa de trabajo y a un uso del tiempo uniforme e invariable para todo el curso. El horario debería quedar supeditado a la propuesta didáctica que quiera desarrollarse.
- Incorporar momentos o instancias que permitan actividades opcionales para los alumnos, la libre elección y la posibilidad de autoorganizarse con relación al estudio.
- Utilizar períodos de enseñanza de duración variada
- Superar la organización rígida y fija, posibilitando la apropiación de contenidos interdisciplinarios en tiempos simultáneos que faciliten la relación de los conocimientos. Esta organización podría instrumentarse mediante espacios curriculares con formatos de diversa carga horaria, permitiendo intensificar o disminuir el ritmo en función de las necesidades de aprendizaje y objetivos de la enseñanza.
- Redistribuir el tiempo laboral. El horario lectivo del alumnado no tiene necesariamente que coincidir, en todo momento, con el horario de dedicación profesional de sus profesores. La distribución del tiempo se hará considerando dos dimensiones: el tiempo áulico y el tiempo institucional, diferenciando las actividades.

En relación con los alumnos, la flexibilidad en el uso del tiempo redundará en la posibilidad de:

- Decidir la cantidad de espacios curriculares a cursar por cuatrimestre o por año, respetando las correlatividades;
- Ampliar la concepción de presencialidad, considerando como presencial todo tiempo de formación regulado por la institución formadora.

El uso del **espacio** empieza a ser replanteado cuando la institución centra su interés en los aprendizajes de los alumnos. El espacio puede ser considerado como un demarcador de límites, un continente en el cual se desarrolla la tarea institucional, y como tal se debe ir adecuando a los procesos que allí se desenvuelven. Esto significa que el mismo debe ser flexible, que variará en su distribución y equipamiento según lo requieran las actividades a desarrollarse.

La organización de los espacios variará según la propuesta pedagógica que se quiera implementar, los lugares y recursos disponibles que tiene cada escuela, el número de docentes y alumnos que convoque, así como también las ofertas educativas que brinde.

En este sentido, el espacio institucional se abre y excede el edificio escolar. Las instituciones destino, las organizaciones vinculadas a la institución formadora, las bibliotecas, los centros vecinales, etc., forman parte del espacio institucional en la medida en que allí se desarrollen acciones reguladas por la institución formadora (pasantías, prácticas y residencias, trabajos de campo, perfeccionamiento in situ, asesoramiento institucional, etc)

Con relación a los **agrupamientos**, no hay un modo único, aplicable a todas las situaciones. El desafío consiste entonces en generar entornos que ayuden a los estudiantes a apropiarse del conocimiento en reales oportunidades de aprendizaje. La flexibilidad que se le otorgue a la estructura curricular, a través de los espacios optativos, posibilitará el recorrido de distintos trayectos formativos y por consiguiente la organización de diversos tipos de agrupamiento, de acuerdo a los objetivos de la enseñanza y a las necesidades formativas de los destinatarios.

Un aspecto importante a destacar es la necesidad de incluir a los estudiantes, tanto de formación inicial como de capacitación, en las investigaciones de los IFD. Es necesario prever su inclusión gradual y las tareas que desempeñarán los estudiantes - investigadores en los proyectos a implementar. Esta distribución de tareas permite conformar equipos de investigación y orientar diversas estrategias para la formación de los distintos tipos de recursos. En el mismo sentido se postula la inclusión de los alumnos en las instancias de capacitación, desde diferentes posibles roles.

B) El Gobierno escolar

El proceso de gestión se vincula con el gobierno de la institución en tanto éste constituye el medio por el cual se orienta el logro de los objetivos planteados.



ANEXO I

Son elementos deseables en el proceso de gestión de la institución:

- la formulación de un Proyecto Institucional, participativo y consensuado con diferentes actores, entendido como un plan estratégico para superar los problemas que se le plantean a la organización y la acercan, a través de un proceso gradual, hacia la consecución de las metas propuestas.
- la autoevaluación institucional en relación con las competencias de los alumnos y las metas del proyecto institucional.
- el establecimiento de espacios de interacción entre los diferentes actores que conforman la comunidad educativa, no sólo docentes y alumnos, sino también todos aquellos co-responsables del proceso de formación.
- la generación de espacios de participación de los docentes para analizar la problemática que se plantean en la tarea del docente, para establecer planes coordinados entre distintas cátedras, para discutir las estrategias de resolución de los problemas y la planificación de las nuevas actividades de la institución.
- la generación de espacios de participación de los alumnos a través de la organización de equipos de trabajo, que se ocupen tanto de tareas relacionadas con temas vinculados a la organización de investigaciones o talleres, como de aspectos integrados a las cuestiones administrativas y de funcionamiento de la institución.

La posibilidad de llevar adelante procesos de gestión que propicien los aspectos destacados requiere que las autoridades funcionen colegiadamente. Es en este sentido que se propone que el gobierno de los ISFD esté representado por dos órganos colegiados:

- el **Consejo Directivo**: estará presidido por el Director e integrado además por los Coordinadores de los Programas de Formación Inicial, Capacitación y Extensión e Investigación y Desarrollo. Constituye el equipo de conducción del ISFD.
- el **Consejo Consultivo**: estará integrado por el Director, la/el secretaria/o, los Coordinadores de los tres Programas, un docente por carrera (si hay una sola carrera, un docente por año) y un alumno por carrera (si hay una sola carrera, un alumno por año).

Los docentes y los alumnos deberán ser elegidos por votación directa, secreta y obligatoria de sus pares.

El Consejo Consultivo se reunirá por lo menos una vez al mes durante el año lectivo y en sesiones extraordinarias cada vez que sea necesario. Para sesionar se requerirá la presencia de la mitad más uno de sus miembros. Cada uno tiene voz y voto, aprobando las propuestas por simple mayoría. Cuando la problemática lo requiera podrá sesionar de manera ampliada, incluyendo la participación, con voz y sin voto, de todos aquellos actores que se considere necesario, y/o en sesiones abiertas.

Funciones del Director

- Ejercer la representación legal del Instituto.
- Gestionar y firmar actas - acuerdo con instituciones científicas y académicas, en el marco que establecen los convenios provinciales y en acuerdo con el Consejo Consultivo.
- Convocar y presidir todas las sesiones del Consejo Directivo.
- Cumplir y hacer cumplir las Resoluciones de las autoridades de Educación y las emanadas por el propio Consejo Directivo.
- Asesorar, coordinar e implementar las acciones que garanticen el funcionamiento académico de calidad en la unidad de su competencia.
- Ejercer, en el marco de la normativa vigente, la jurisdicción disciplinaria en el Instituto.
- Rendir cuentas de los fondos asignados u obtenidos por la Institución con los correspondientes justificativos de inversión, y elevarlos a las autoridades competentes.
- Autorizar el uso del nombre del Instituto para gestiones que se realicen a nivel oficial o privado.
- Elevar con su firma a las autoridades respectivas y para su reconocimiento oficial, las certificaciones de título, diplomas, cursos, que se emitan en el Instituto.
- Convocar a sesiones ampliadas del Consejo Directivo y del Consejo Consultivo tantas veces como sea necesario y nunca menos de una por mes.
- Elevar, en tiempo y forma, a la dirección General de Educación Superior, Capacitación y Formación Docente, toda documentación solicitada.



ANEXO I

Deberes del Director

- Convocar al Consejo Consultivo una vez por mes durante el período lectivo y siempre que lo considere necesario.
- Realizar un profundo seguimiento de los tres Programas.
- Gestionar el desarrollo del curriculum en forma integral.
- Organizar y supervisar las tareas propias de la Secretaría y Bedelía del instituto.
- Organizar instancias de evaluación del Proyecto Educativo Institucional, con la participación de todos los miembros del establecimiento, con el fin de realizar los ajustes necesarios.

Funciones del Consejo Directivo

- La función prioritaria es la gestión del proyecto institucional, con énfasis en el desarrollo y evaluación de las acciones académicas planificadas institucionalmente.
- Es el responsable de la organización y conducción de los equipos que se constituyan en la institución, para dar cuenta de las distintas funciones de los ISFD, establecer permanente contacto con los docentes del establecimiento, realizar visitas de orientación a las aulas.
- Sus miembros deberán capacitarse profesionalmente en los aspectos propios de su tarea.
- Promoverá la participación y compromiso creciente de todos los docentes de la institución para alcanzar las metas programadas.
- Planificará con los docentes la distribución del tiempo escolar, flexibilizando su uso en relación con el tiempo real que requieren los aprendizajes.
- Promoverá la circulación y el uso efectivo de la información existente en el instituto.

Funciones de los Coordinadores de Programa:

De Formación Inicial:

Realizar el control de gestión institucional en el área de competencia, esto es, coordinar, orientar y establecer los nexos necesarios con los docentes del programa, los otros coordinadores y demás instituciones para:

- Fomentar el sentido responsable de ejercicio de la docencia y el respeto por la tarea educadora.
- Propiciar en el proceso de formación docente la participación activa en el sistema democrático.
- Desarrollar en forma articulada con los coordinadores de Capacitación e Investigación, cursos, ciclos o actividades que respondan a las demandas de calificación, formación y, si fuera necesario, a nivel de Post Título destinados a los formadores de formadores.
- Asistir a los estudiantes en el proceso de formación desarrollando, si fuera necesario, funciones tutoriales y estableciendo nexos con los docentes y demás actores institucionales para canalizar los problemas y encontrarles solución.
- Orientar y coordinar las acciones referentes al seguimiento de alumnos cursantes e ingresantes para fortalecer la permanencia de los mismos.

De Capacitación y Extensión:

Realizar el control de gestión en los siguientes aspectos:

- Promoción de las relaciones ISFD-comunidad, para detectar y atender las demandas de ésta.
- Colaborar con el Programa de Investigación en la concreción de acciones diagnósticas en la comunidad.
- Atender a las demandas internas y externas que en materia de capacitación, perfeccionamiento y actualización se realicen al ISFD.
- Promover, difundir y organizar tareas de extensión que se generen en la institución, a fin de que se constituyan en programas coherentes, sistemáticos, conectados con las necesidades del medio y con el Proyecto Institucional.
- Gestionar acciones de extensión que surjan como demanda de las escuelas destino hacia otras instituciones (salud, minoridad, justicia, etc.), promoviendo y facilitando el trabajo articulado entre las diversas instituciones de la comunidad.
- Definir y aprobar, junto con los responsables de los proyectos, las modalidades de evaluación y acreditación pertinentes a cada oferta de Extensión.
- Realizar, en colaboración con el Programa de Investigación, el seguimiento y monitoreo de las acciones y proyectos del Programa, a efectos de evaluar el impacto que éstas tengan en la práctica docente, y realizar ajustes cuando fuera necesario.



ANEXO I

- Efectivizar el espacio para que el docente, cualquiera sea el nivel en el que se desempeña, reconozca en el Instituto el ámbito natural de capacitación, perfeccionamiento y actualización, así como de asesoramiento e impulso a su tarea, acordes con el progreso científico y cultural.
- Gestar en forma articulada, y atendiendo a las demandas de los tres programas, proyectos que atiendan a la Formación continua de Formador de Formadores.

De Investigación y Desarrollo:

Realizar el control de gestión en los siguientes aspectos:

- Dar direccionalidad a los proyectos de investigación educativa acordes a las prioridades provinciales.
- Promover, coordinar y asesorar en todos los proyectos de investigación educativa que se generen en el ISFD.
- Realizar el seguimiento y monitoreo de todos los proyectos de su área y producir dictamen para el Consejo Consultivo.
- Promover el desarrollo de experiencias innovadoras que tengan como características su singularidad, su carácter experimental y su impacto educativo.
- Promover la socialización a todo el sistema de los proyectos de su Programa y la publicación de aquellos que han producido informe final.
- Realizar el seguimiento de graduado en su inserción profesional y laboral, a efectos de producir conocimiento que retroalimenten la formación inicial.
- Trabajar en colaboración con el Programa de Capacitación y Extensión en la promoción, divulgación y conocimiento en el sistema formador en la comunidad en general, de proyectos innovadores.

Funciones del Secretario

- Integrar el Consejo Consultivo.
- Recibir, clasificar y distribuir la documentación destinada al establecimiento según corresponda.
- Registrar en el Libro de Entradas y Salidas, toda documentación que el Instituto reciba o emita.
- Asesorar al Director en los asuntos administrativos y refrendar con su firma todos los documentos que emanen del establecimiento.
- Realizar trabajos de estadística y llevar los legajos de los alumnos y del personal del establecimiento.
- Colaborar con la Dirección en la elaboración de la Memoria Anual.
- Asesorar al personal docente en cuestiones administrativas.
- Distribuir las tareas del personal de servicio.
- Proponer y coejecutar las operaciones contables y patrimoniales del establecimiento cuando así correspondiera.
- Guardar reserva de la actividad que le compete.
- Llevar y custodiar el archivo de los documentos pertenecientes al establecimiento, así como el control y uso de los sellos del mismo.
- Comunicar a la tesorería del establecimiento todo movimiento de personal o descuento de haberes que se hubiere producido.
- Confeccionar las solicitudes de matrícula, permisos de exámenes libres, actas volantes, certificados de estudios y diplomas.
- Registrar en el Libro Matriz los datos personales y las calificaciones de los alumnos.
- Ser responsable del perfecto funcionamiento del servicio de incendio.
- Efectuar toda otra tarea que le asigne la Dirección de acuerdo con las necesidades internas del establecimiento.

Funciones del Consejo Consultivo.

- Elaborar el Reglamento interno de la institución, atendiendo a que el mismo sea compatible con las normas generales establecidas por el gobierno provincial.
- Fijar prioridades, plazos de ejecución y estrategias de acción en las actividades de los respectivos Programas.
- Evaluar y aprobar todos los proyectos que se presenten para la cobertura de cargos y para ser desarrollados en los Programas.



ANEXO I

- que se presenten para la cobertura de todas las acciones y proyectos que se desarrollen en la institución cargos.

Cada ISFD elaborará su Reglamento interno sobre la base de los principios y normas que prescriben los LCP. El mismo regulará el funcionamiento de los órganos colegiados, la dinámica de participación de los diversos actores institucionales (distribución y definición de responsabilidades, derechos y deberes) así como la organización de tiempos y espacios. En función de la visión institucional podrá preverse la participación de representantes de otros estamentos (no docentes, graduados) y/o instituciones (ONG, Universidad, Asociaciones Intermedias, Supervisión) no previstos en estos lineamientos, en tanto su inclusión se considere valiosa para lograr una mejor vinculación con el medio y garantizar un mayor consenso en las políticas institucionales.

C) Las condiciones de trabajo de los docentes

Uno de los pilares de la innovación es la transformación gradual del régimen laboral de los docentes de los ISFD. Los fundamentos concernientes a los beneficios de la designación de los docentes por cargo se reseñan en los siguientes puntos:

- Posibilita el perfeccionamiento continuo de los docentes tanto intra como interinstitucionalmente. Al interior del instituto formador, éste perfeccionamiento favorece la constitución de instancias de trabajo y reflexión diversos: intermódulos, interespacios, e interprogramas que posibilitarán la articulación de los campos de formación general, específica y orientada, la elaboración de una perspectiva dinámica en la construcción curricular dada por la gradualidad de la práctica espiralada, la discusión de supuestos epistemológicos, la articulación empírica entre teoría y práctica tanto en el nivel del discurso teórico como en el de la actuación real de los docentes.
- En cuanto a las relaciones interinstitucionales, la disponibilidad de tiempo por parte de los docentes favorecerá la acción de los institutos formadores en las escuelas de su zona de influencia, principalmente a través de los trabajos de campo, práctica y residencia y acciones de extensión, capacitación e investigación.
- Genera sentido de pertenencia en el profesor por el hecho de que los docentes permanecen más tiempo en el establecimiento y desempeñan actividades académicas diversas.
- Se convierte en el soporte material de profesionalización del rol por cuanto revaloriza la función docente, promueve cambios individuales a partir del trabajo en equipo, favorece la confrontación y reflexión de la propia práctica.
- Incrementa el contacto entre profesores y alumnos en diferentes ambientes de aprendizaje: aula, consultas, trabajos de campo, talleres integradores.
- Facilita el seguimiento y análisis de situaciones concretas.
- Logra que la concepción de la Formación Docente Continua sea mucho más que un discurso, pues significa la posibilidad de que los docentes que optan por realizar investigaciones o tareas de extensión tengan a su cargo la producción de conocimientos y/o la atención de diferentes destinatarios.

Actividades que se espera desempeñen los Formadores de Formadores:

- Coordinación de actividades académicas
- Desarrollo de clases acorde a la estructura del Diseño Curricular Institucional.
- Acciones de articulación con instituciones de la zona de influencia para la implementación de prácticas, pasantías y residencias.
- Seguimiento y evaluación de alumnos en formación tanto intra como interinstitucional.
- Diseño, implementación, seguimiento y evaluación de acciones de capacitación destinadas a docentes en ejercicio.
- Diseño, desarrollo, evaluación y divulgación de investigaciones educativas

Criterios para organizar las plantas orgánica funcionales.

Una institución de formación docente que asume las funciones de formación continua, debe contemplar que el personal no se distribuya exclusivamente para una función en particular, sino que potencialmente sus integrantes estén en condiciones de desarrollar diversas actividades en simultaneidad. Esto permite la riqueza y complementación de acciones de los docentes al interior de la institución.



ANEXO I

La organización institucional y académica requiere establecer criterios a considerar en la modificación o reorganización de las plantas orgánicas funcionales que posibiliten dinamizar la nueva estructura organizativa.

Entre los aspectos que deberán tomarse en cuenta para constituir las plantas orgánicas funcionales cabe considerar gradualmente los cargos, las dedicaciones y categorías de los mismos.

Las categorías docentes refieren al tiempo asignado para desarrollar las funciones. Estas se viabilizan mediante cargos o puede incorporarse también un número determinado de horas cátedra para la realización de tareas a término.

Con relación a las dedicaciones de los cargos docentes, se proponen las siguientes:

- 1- Dedicación exclusiva: 35 horas cátedra semanales.
- 2- Dedicación tiempo completo: 25 horas cátedra semanales.
- 3- Dedicación parcial: 18 horas cátedra semanales.
- 4- Dedicación simple: 10 horas semanales.

Los Coordinadores de Programa serán designados con cargos de tiempo completo. En la etapa de transición, ésta dedicación incluirá actividades en uno de los otros dos programas que no coordine. En el resto de los casos, los cargos de tiempo completo y parcial incluirán el desarrollo de actividades de formación inicial, capacitación e investigación. Los cargos de dedicación simple incluirán acciones en dos de los tres programas.

Para avanzar en este sentido sería necesario atender presupuestariamente a la asignación de horas, completando la actual carga horaria asignada a cada ISFD, con horas necesarias para llegar a los parámetros de dedicación establecidos.

La asignación de cargos no podrá implicar una carga horaria superior a las 35 hs semanales por docente.

En cuanto a las categorías docentes y el acceso a cargos concursados en el marco de lo que establece la Ley de Educación Superior será necesario contemplar una normativa particular que regule los aspectos a contemplar en los respectivos concursos. Las diversas categorías de docentes pueden ser: concursados, interinos y suplentes. En la etapa de transición cada ISFD contemplará en su POF la situación de revista de su personal.

Las formas de organización de las POF así como los estilos de conducción y gestión adquieren características particulares en los distintos ISFD. Esto exige pensar estrategias propias que cada institución deberá establecer de acuerdo a los avances realizados en este sentido y a los acuerdos y consensos que se vayan logrando entre los diversos actores institucionales. En consecuencia, se prevé que el proceso de reorganización se desarrolle de manera paulatina y gradual, de acuerdo a las políticas y acciones que se proyecten e implementen en cada Instituto con el objetivo de lograr la consolidación de la misma para la segunda acreditación (año 2002). Las características de este proceso deberán definirse en la formulación del Diseño Curricular Institucional.

En este período se reglamentará el régimen de concursos de los cargos docentes. Cuando los cargos no fueran cubiertos por concurso, las vacantes producidas serán cubiertas por profesores interinos que serán designados por el Consejo Directivo, a propuesta del Consejo Consultivo

Criterios orientadores para la designación de cargos durante la etapa de transición.

Durante la etapa de transición y hasta tanto se reglamente el llamado a concurso para la asignación de cargos, la cobertura de los mismos se realizará de acuerdo a los siguientes requisitos:

- Título acorde a los parámetros establecidos en el Documento Serie A N°14
- Antecedentes
- Presentación de proyecto.
- Evaluación y aprobación del Consejo Consultivo.

La designación de los docentes en el cargo se realizará por un período máximo de tres (3) años. La misma dejará de tener vigencia antes del mencionado plazo cuando se produzca el cierre de la carrera. Se tendrán en cuenta estos plazos hasta tanto se reglamente el llamado a concurso de cargos para los ISFD.

Para la cobertura de los cargos de Coordinador y durante esta etapa, los interesados deberán elaborar un proyecto de gestión que será presentado y defendido ante el cuerpo docente, el que establecerá un orden de mérito. El Consejo Consultivo evaluará las postulaciones y designará a los coordinadores teniendo en cuenta:

- Título acorde a los parámetros establecidos en el Documento Serie A N°14



ANEXO I

- Antecedentes
- Pertinencia del Proyecto en relación con el PEI y el DCI.
- Orden de mérito.
La designación de los coordinadores se realizará por un período máximo de tres (3) años.
Durante la etapa de transición y/o hasta tanto se reglamente el llamado a concurso, la designación de directivos por vacantes o suplencias se regirá por las siguientes pautas:

- Llamado a inscripción de interesados .
- Presentación y defensa de un proyecto de gestión ante la comunidad educativa, quién establecerá un orden de mérito.
- Evaluación del/los aspirante/s por parte del Consejo Consultivo, teniendo en cuenta:
Título acorde a los parámetros establecidos en el Documento Serie A N° 14

Antecedentes

Pertinencia del proyecto con relación al PEI y el DCI

Orden de mérito establecido por la comunidad educativa.

- Propuesta del Consejo Consultivo de un orden de méritos a través de dictamen escrito.
- Evaluación de la propuesta de gestión y entrevista técnico-profesional en la Dirección General de Educación Superior, Capacitación y Formación Docente para efectivizar la designación de los docentes propuestos.

En todos los casos de designación por cargos la continuidad en los mismos estará sujeta a un régimen de evaluación de la gestión, tal como se establece en el Art. 20 de la Ley de Educación Superior.

Criterios orientadores para la asignación de obligaciones y atribuciones del personal de apoyo.

Bibliotecario

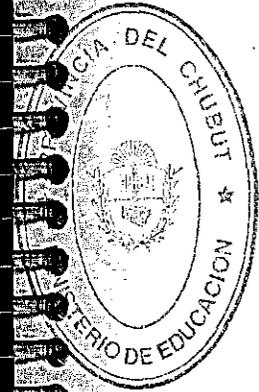
- Incentivar en los alumnos el uso de la biblioteca como forma de ampliar la labor educativa.
- Efectuar exposiciones de libros, divulgación de bibliografía especializada y actualización e intercambio de material existente.
- Llevar un inventario actualizado del material de la biblioteca escolar.
- Confeccionar la documentación propia de la organización bibliotecológica.
- Custodiar los bienes de la biblioteca, así como velar por su conservación y orden.
- Preparar un Plan Anual de necesidades.
- Informar al personal escolar y alumnos sobre nuevas incorporaciones de material bibliográfico.
- Proponer al Director un reglamento de funcionamiento de biblioteca.
- Atender el funcionamiento de los medios audiovisuales.
- Efectuar las tareas que le asigne la Dirección de acuerdo a las necesidades internas del establecimiento.

Personal administrativo

- Asistir al Director en las actividades de índole financiero contable.
- Custodiar el archivo de los documentos de la Tesorería.
- Controlar la inversión de las partidas asignadas al establecimiento.
- Mantener actualizado el inventario general del establecimiento y tramitar una vez al año las altas y bajas de los bienes patrimoniales.
- Efectuar la liquidación de haberes del personal y las rendiciones correspondientes en las fechas fijadas por la superioridad.
- Confeccionar la documentación necesaria para los gastos e inversiones
- Evitar toda innecesaria o deficiente tramitación de las actuaciones o trabajos en los que intervenga, siendo responsable si por negligencia diera lugar a tales hechos.
- Informar al Director de toda novedad o hecho anormal inmediatamente de tomar conocimiento del mismo.
- Entregar o facilitar documentación sólo con la expresa autorización del Director.
- Efectuar las tareas que le asigne la Dirección de acuerdo con las necesidades internas del establecimiento.

Bedel

- Promover en los alumnos el sentido de responsabilidad, el compañerismo, la solidaridad, la participación en la vida institucional, el respeto a las normas que la rigen y el espíritu de autodisciplina.





ANEXO I

- Verificar el estado de aseo de las aulas y del mobiliario antes de comenzar las clases.
- Llevar diariamente el registro de asistencia de los alumnos y realizar al concluir el mes los resúmenes correspondientes.
- Elaborar los documentos relativos a la actuación escolar de los alumnos.
- Informar a los alumnos sobre las normas que rigen la vida institucional.
- Efectuar las tareas que le asigne la Dirección de acuerdo a las necesidades internas del establecimiento.

Personal de servicio

- Mantener en condiciones higiénicas el edificio escolar y los bienes existentes en el mismo.
- Cuidar el aseo de las distintas dependencias del establecimiento con anterioridad a la iniciación de las tareas docentes y administrativas.
- Realizar los trabajos periódicos de acondicionamiento e higiene general de sillas, mesas, escaleras, baños, laboratorios, gabinetes, aceras, ventanas, etc.
- Prestar servicio de carácter extraordinario, cuando sea necesario, por celebraciones, actos públicos, reuniones, exámenes, exposiciones o cualquier otro evento organizado por la institución.
- Realizar tareas auxiliares relativas a la recepción, transporte y distribución de correspondencia, expedientes, actuaciones y similares, dentro y fuera de la repartición.
- Efectuar las tareas que le asigne la Dirección de acuerdo a las necesidades internas del establecimiento

2- De los alumnos.

Para inscribirse en un ISFD, el postulante deberá presentar título o constancia de título en trámite del nivel anterior. Si al momento de su inscripción en el Instituto no contara con dicho título, su inscripción será condicional, hasta el 31 de agosto de ese año, perdiendo el cursado de los espacios curriculares si no cumple con ese requisito.

En el caso de postulantes mayores de 25 años que no hayan completado los estudios de Nivel Medio o Polimodal (Art. 7º Ley 24.521) deberán presentar el certificado de aprobación de la instancia de evaluación, según las condiciones e instrumentos que establezca el Ministerio de Cultura y Educación y que serán de aplicación común en todos los Institutos de su dependencia.

Las clases comenzarán y finalizarán conforme lo establezca el Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Chubut en el calendario pertinente, al igual que el receso invernal.

Al comenzar el año lectivo cada docente o equipo docente deberá acordar con su grupo de alumnos las condiciones del contrato pedagógico. El mismo deberá contener:

- a) los compromisos de ambas partes para el desarrollo del cursado, el que deberá estar firmado por profesores y alumnos;
- b) la especificación del programa del espacio, contemplando integraciones necesarias, metodología de trabajo, bibliografía específica y de consulta para el alumno, sistema de evaluación y acreditación, contenidos y todo otro aspecto que ambas partes consideren pertinentes para el normal desarrollo del cursado.

Los docentes a cargo de los espacios podrán prever la posibilidad de que los alumnos avanzados de la carrera se desempeñen como tutores de sus compañeros de cursos inferiores. Tal función podrá constituirse en instancia total o parcial de acreditación del mismo.

Las categorías de alumnos que se reconocen son regular y libre. Se considera alumno regular aquél que haya cursado todos o algunos de los espacios establecidos en el Plan de estudios. Perderá su condición de regular cuando al cabo de 2 (dos) años no hubiese realizado ninguna actividad académica.

El alumno será considerado regular en un espacio durante el período de validez del cursado del mismo, que será de cinco turnos consecutivos de examen, a contar del año que cursa. Si pierde estas cinco oportunidades, debe recurrar. Las carreras no podrán cursarse, en su totalidad, en condición de alumno libre. Los espacios curriculares correspondientes a la Práctica profesional no pueden ser de carácter libre.

Los porcentajes de asistencia necesarios para mantener la calidad de regular serán establecidos en el Reglamento Interno que cada Institución elabore.

Existen dos modalidades de aprobación de los espacios curriculares:

15 2





ANEXO I

- a) Promoción (sin examen final)
- b) Examen final.

Las condiciones para la promoción serán establecidas por los docentes de cada espacio en acuerdo con lo que se establezca en el Reglamento Interno de la Institución.

El examen final será tomado por un tribunal examinador en los turnos establecidos en el Calendario Escolar, según el régimen de cursado del espacio. El tribunal examinador estará presidido por un profesor especializado en el espacio e integrado por dos profesores, en lo posible de espacios afines. Los exámenes podrán ser orales y/o escritos pudiendo ser acompañados por una parte práctica de acuerdo a las características del espacio. En aquellos cuyo examen conste de parte escrita y/o práctica además de la oral, la nota final será el promedio de las obtenidas en cada una de ellas, si ambas fueran notas de aprobación. Si en alguna de las partes obtuviera una nota de aplazo, esa será la nota final de examen. La nota mínima de aprobación de los exámenes finales será de 4 (cuatro).

Derechos y deberes de los alumnos

Se consideran derechos de los alumnos regulares, además de todos aquellos contemplados en las leyes nacionales y provinciales vigentes:

- Participar en la elaboración del Reglamento Interno de la institución
- Elegir los representantes de alumnos que integren el Consejo Consultivo.
- Organizarse a través centros de estudiantes u otro tipo de organización afín.
- Participar, conjuntamente con los docentes responsables, en la elaboración del contrato pedagógico de los espacios curriculares.

Es deber de los alumnos:

- Ajustarse a las normas establecidas en el Reglamento Interno de la institución.
- Cumplir con los requisitos administrativos que la institución solicite.
- Respetar los términos acordados en el contrato pedagógico para el cursado y aprobación de los espacios curriculares.

Régimen de equivalencias:

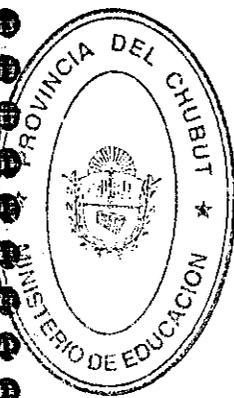
Con respecto al régimen de equivalencias, las mismas tendrán las siguientes características:

- a) Se otorgarán únicamente respecto de asignaturas aprobadas.
- b) Consistirán en evaluar a través de la documentación pertinente el grado de formación que un alumno haya adquirido en conjuntos disciplinarios o de problemáticas y determinar su correspondencia con el plan de estudios vigente en la institución.
- c) Serán totales o parciales.
- d) No se otorgarán equivalencias cuando el alumno hubiere aprobado las asignaturas en una institución no reconocida oficialmente.
- e) La carga horaria en el conjunto de estudios cursados debe guardar relación con la de aquellos en los que solicita equivalencia.
- f) En caso de que las asignaturas hubiesen sido aprobadas por el alumno con una anterioridad superior a los 5 (cinco) años de la fecha de presentación de la solicitud, se podrá supeditar el otorgamiento de la equivalencia, si se considera necesario, a la aprobación de un examen de actualización, el que estará a cargo de un Tribunal Evaluador designado al efecto.
- g) El número de asignaturas aprobadas por equivalencia no podrá exceder el 75% del total de asignaturas del plan de estudios de la carrera.

Los criterios que ha de adoptar la autoridad responsable de evaluar en el trámite de equivalencias serán los siguientes:

- a) deberá considerar la correspondencia entre grupos de asignaturas afines del plan de estudios base y el plan en el que se solicita la equivalencia.
- b) Sólo en el caso de no ser factible la aplicación del criterio mencionado en el inciso anterior deberán considerarse las asignaturas en forma individual.
- c) Para evaluar la correspondencia entre grupos de asignaturas o asignaturas, debe prevalecer el criterio de formación equivalente en atención a los objetivos que propone el plan de estudios en el que solicita la equivalencia antes que la selección de contenidos o la bibliografía, la carga horaria o la denominación de las asignaturas en particular.

Ante el pedido de equivalencia de un alumno ingresante a un instituto, cada espacio curricular deberá analizar la documentación presentada y se expedirá por escrito según la equivalen-



152

97



ANEXO I

cia total o parcial resultante de las asignaturas aprobadas del plan base. Producido el informe de todos los espacios involucrados, será girado al Consejo Directivo quien será el órgano competente para otorgarla.

Los pases de alumnos entre institutos de la provincia deberán solicitarse con anterioridad al inicio del Ciclo Lectivo. El Instituto de origen deberá girar al instituto receptor:

Toda la documentación obrante del alumno.

Rendimiento académico e informe por espacio, adjuntando los programas correspondientes.

Disposición del Consejo Directivo aprobando el pase.

3- Pautas para la articulación interinstitucional.

El desarrollo de las funciones que asume el ISFD, la cantidad, frecuencia y calidad de las relaciones interinstitucionales, y el contexto socio – histórico, definen la peculiar identidad de cada institución y requiere, necesariamente, la vinculación con otras instituciones y la comunidad.

Para ello es necesario ampliar el horizonte estableciendo los nexos necesarios entre las universidades, los institutos y los centros de producción científica, constituyendo un continuo de formación desde los primeros niveles de enseñanza.

En esta continua interrelación institucional se construye, gradual y paulatinamente, mediante convenios, asociaciones o acuerdos, una red que constituye el vehículo tanto para el intercambio de experiencia de investigación como para la generación de ofertas de capacitación, actualización y perfeccionamiento docente.

A continuación se mencionan algunas acciones que podrán encarar los ISFD para consolidar las relaciones interinstitucionales.

◆ *Articulaciones con otros ISFD:*

- a- Revisar y orientar estrategias de formación de grado, empleando como insumos la información relevada por todos los programas.
- b- Generar instancias de capacitación e investigación destinados a todos los docentes de los institutos formadores de la zona y la Región.
- c- Conformar equipos inter-cátedra para el desarrollo curricular de la formación docente.
- d- Intercambiar los resultados del análisis, comparación y evaluación de materiales curriculares y bibliografías que circulan en los ISFD.
- e- Difundir bibliografía actualizada y de producciones científico – académicas realizadas por los profesores en actividad.
- f- Producir y revisar continuamente la renovación de los marcos pedagógico- didácticos que fundamentan la práctica docente.

◆ *Articulación con las Universidades:*

- a- Conformar equipos docentes que convoquen a especialistas en un campo de conocimientos y a equipos inter-cátedras para diseñar acciones de actualización disciplinaria.
- b- Discutir y producir conjuntamente conocimiento pedagógico, para diversificar perspectivas y enfoques de contenidos curriculares de la formación de grado.
- c- Trabajar conjuntamente en la redacción de Convenios y/o acuerdos de compromiso y colaboración.

◆ *Articulación con Centros de Investigación Científica y Academias de diversas ciencia:*

- a- Recabar información sobre la problemática que ocupa a las Comunidades científicas, los avances científicos y metodológicos existentes.

◆ *Articulación con los Docentes de Escuelas Destino:*

- a- Analizar y buscar elementos permanentes que subyacen a la enseñanza
- b- Analizar, comparar y evaluar materiales curriculares producidos por los docentes y textos escolares que circulen en las aulas.
- c- Acordar con las escuelas destino, criterios y pautas para el desarrollo de pasantías, trabajos de campo, observaciones, prácticas y residencias.

◆ *Articulación con Organizaciones no Gubernamentales:*

- a- Propiciar estudios y reflexiones sobre el entorno socio – económico y cultural en el que se enmarca el instituto formador.

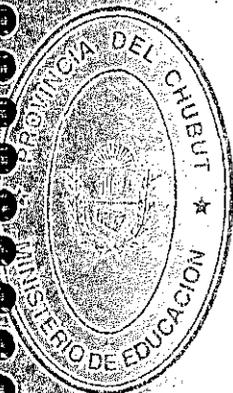


ANEXO I

- b- Promover discusiones en el seno de diversos sectores socio – económicos a fin de diseñar acciones pertinentes a los destinatarios y sus contextos específicos.

La construcción de la red dará cobertura a las instituciones del sistema educativo y tenderá puentes hacia la comunidad.

Las alternativas son múltiples, de modo tal que las necesidades institucionales, el sentido de oportunidad y una ágil gestión institucional posibilitarán seleccionar opciones pertinentes a la situación y a las demandas particulares de los Institutos.



97

152