



INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN

DOCENTE N° 809

REPUBLICA DE COSTA RICA

- ❖ DIRECCIÓN: **25 DE MAYO 959**
- ❖ LOCALIDAD: **ESQUEL**
- ❖ CÓDIGO POSTAL: **9200**
- ❖ TELÉFONO: **(02945) 451212**
- ❖ E-MAIL: **esc0809@mcyech.org.ar**
- ❖ DEPENDENCIA: **MINISTERIO DE CULTURA
Y EDUCACIÓN-DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN
SUPERIOR, CAPACITACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE**
- ❖ RESOLUCIÓN DE ACREDITACIÓN EN LA R.F.F.D.C.:
191/99. M.C. y E. CH.
- ❖ RECTORA DEL I.S.F.D. N° 809: **Prof. ALICIA
M.BORDAS**
- ❖ FECHA DE PRESENTACIÓN: **30 DE OCTUBRE DE
1999**



I.- MARCO DE DEFINICIONES BÁSICAS

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”.

“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 “tiene, 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 las 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.

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



ANEXO I

Hoja 4

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.

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



ANEXO I

Hoja 5

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 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.



ANEXO I

Hoja 6

- 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 independiente 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



ANEXO I

Hoja 7

- 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



ANEXO I

Hoja 8

el cumplimiento de las prescripciones de las leyes 224195 24521 y los Acuerdos emanados del CFCyE.

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.

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 esperan 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



ANEXO I

Hoja 10

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 internacionales 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.
- 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 la Resolución 2540 /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
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



ANEXO I

Hoja 13

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 Lenguaje	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.

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



ANEXO I

Hoja 14

margen de autonomía con que cuentan las instituciones en la determinación de su propia organización tanto institucional como curricular. Esto supone adaptaciones a 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 escuelas 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 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 cumplen 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

Hoja 16

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 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 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

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 sí lo hace”. de Aguerrondo, Inés, Innovaciones y Calidad de la Educación, en la Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas, Año III, N° 4, Enero de 1991.



ANEXO I

Hoja 19

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.
- 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 curriculum 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.
- ◇ *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.

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



ANEXO I

Hoja 22

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
<i>Gestión Administrativa</i>	
Licencias	21 %
Recursos Financieros	25 %
Marcos Legales	64 %
<i>Gestión Pedagógica</i>	
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 %
<i>Gestión Socio-Comunitaria</i>	
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



ANEXO I

Hoja 23

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. 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



ANEXO I

Hoja 24

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:

- 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).



II.- MARCO REFERENCIAL DEL CURRÍCULUM
DE LA FORMACIÓN DOCENTE
DE LA PROVINCIA DEL CHUBUT

Delimitar 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 procesual. 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 entranan 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.

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 “desconstrucción 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 hábitus 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”.

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 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 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



ANEXO I

Hoja 29

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 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



ANEXO I

Hoja 30

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 sí, supone:

*** FORMACIÓN INICIAL O DE GRADO:**

instancias 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:**

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.

*** 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.

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.

Sí 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 esta 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 completamiento.

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 más, 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?.

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.



ANEXO I

Hoja 32

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 mas 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 improntas culturales, problemas que conducen, nada mas 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 refiero 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.

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



ANEXO I

Hoja 33

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.

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:



ANEXO I

Hoja 35

- ~ 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.
- ~ 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 mas 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.



ANEXO I

Hoja 36

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 procesual, 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.

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.



ANEXO I

Hoja 37

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 dilucidan 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.

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 academicista, 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.



ANEXO I

Hoja 38

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 mediatizado 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 al interior se desarrollan, 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 procesual 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 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.

ESPECIFICACIÓN INSTITUCIONAL

MARCO EPISTEMOLÓGICO DE LOS PROGRAMAS DE

LA FORMACIÓN DOCENTE

La incorporación de la Formación Inicial en una institución que integra diversas funciones, presenta múltiples desafíos en tanto se requiere un equilibrio entre su especificidad (formación inicial de docentes) y, simultáneamente la integración con las demás funciones de la formación docente.

La organización curricular institucional, le brinda la estructura y el soporte, para gestionar su función específica en integración con los espacios y viceversa. Por ello acordamos en que “los Programas y Proyectos son espacios de convergencia de los diferentes propósitos y objetivos institucionales”(Seminarios Cooperativos para la transformación de la Formación Docente. Buenos Aires.1997).

La complejidad y amplitud de las funciones de la Formación Docente Inicial están determinadas por la evolución y el progreso de las ciencias, los cambios socio-culturales, económicos y tecnológicos que ponen en estado de obsolescencia a los contenidos de la enseñanza y el desarrollo profesional de los docentes en el sistema educativo.

Este contexto exige que el Programa de Formación Inicial cumpla una función de instrumento de constante innovación. No es posible pretender mejorar la calidad de la enseñanza sin una continua actualización de la Formación Docente.

Esto conlleva a redefinir o plantear un nuevo concepto de docente, cuya formación requerirá la conjunción de diversos factores.

Esta nueva concepción ha de fundamentarse no solo en una adecuada formación inicial sino también en una formación permanente o continua posterior. Por ello se valora la importancia de reunir en un continuum la formación inicial y permanente como un mismo desarrollo profesional.

La Formación Inicial implica la adquisición de conocimientos, actitudes, habilidades y conductas íntimamente asociadas al campo profesional.



ANEXO I

Hoja 40

La Formación Continua supone la actualización científica, psicopedagógica y cultural; la profundización de la formación inicial con la finalidad de perfeccionar su actividad profesional.

Según la UNESCO este concepto lleva implícito que la educación no es un acontecimiento que se da de repente o que está confinado a un ciclo inicial de educación continuada, empezando en la infancia, sino que constituye todo un proceso a lo largo de la vida. La vida en sí misma es un proceso de aprendizaje. La educación permanente abarcaría pues las experiencias tanto intencionales como incidentales de aprendizaje (ver Francisco Imbernón, en La Formación del Profesorado. Piados. Barcelona. 1994).

Según Dave, R.H. (1979) la educación permanente es un proceso que busca la consecución de un desarrollo personal, social y profesional a lo largo de la vida de los individuos, con la finalidad de mejorar tanto su calidad de vida como la de la colectividad.

Indudablemente la Formación Docente Inicial como la Formación Docente Continua asumen su importancia central, en este proceso de reforma curricular-institucional.

Esto implica analizar y establecer conclusiones sobre las relaciones entre innovación profesional e investigación educativa, entre modelos de formación en formación inicial y en la continua; sobre la incidencia y trascendencia de los modelos que reciben los futuros docentes en formación; sobre la importancia que asume la formación en ejercicio, entre otros aspectos.

Así, innovación, investigación y desarrollo, y formación docente continua del profesorado se constituyen en los tres vértices del proceso de transformación, del sistema educativo en general y del formador en especial.-

Programa de Formación

El Programa de Formación tiene la responsabilidad de la Formación Inicial de los estudiantes de las distintas carreras ofrecidas por la institución, teniendo como objetivo su futuro desempeño profesional docente, en un determinado nivel o modalidad del sistema educativo.

"La definición del ejercicio de un rol profesional explicita áreas generales de competencias, en términos de conocimiento, comprensión y habilidades o capacidades para definir estrategias de intervención, en función de sujetos específicos en contextos particulares" Imbernón F. 1994

Por ello, la Formación Inicial atiende tres aspectos constitutivos de la misma: la Formación científica –académica, la Formación profesional y la Formación de formadores. En consecuencia, el proceso formativo está sustentado por un marco teórico - epistemológico y una estructura y organización curricular, que le otorga definición, coherencia, flexibilidad y trascendencia, en permanente renovación.

Entendernos al conocimiento como una construcción social histórica. Pero el conocimiento desligado del pensamiento se transforma en un saber muerto, acabado. El rol del pensamiento es problematizar, plantear la duda, la sospecha, reflexionar, poner en crisis. Por ello es imperativo poner el pensar en el centro de todo planteo educativo. En ello se centran los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Todo esto apunta a construir cooperativamente un conocimiento pedagógico especializado que es "el que diferencia y establece la función docente y que necesita un proceso concreto de formación que reúne características específicas, como la complejidad, la accesibilidad y la utilidad social, y que todo ello en un contexto determinado, permitirá emitir juicios profesionales situacionales, basados en el conocimiento experiencial en la teoría y en la práctica pedagógica." (Imbernón F. 1994)

Este desarrollo teórico acredita la reconceptualización de la Formación Docente como continua y centrada en los problemas de la Práctica.; por esta razón la práctica docente entendida como práctica social, se convierte en eje del curriculum.



Así la estructura curricular responde al modelo de organización por Programas y Proyectos. El Programa de Formación Inicial atiende a la formación de los futuros docentes a través de las acciones que diseña el profesorado en relación con el contexto, con los objetos de conocimiento sobre los cuales se asienta su práctica - pedagógicos, disciplinarios, didácticos- y con los actores y roles del sistema educativo.

El Programa de Formación Inicial y los Proyectos constituyen el espacio curricular de integración de los contenidos teóricos y experiencias prácticas.

Esta estructura curricular está organizada en Módulos, Seminarios y Talleres. pero el futuro desempeño profesional docente implica también la adquisición de la competencia profesional. Así la Formación Docente Inicial se orienta a la adquisición y actuación de la competencia, aplicada al saber reflexionar, organizar, seleccionar e integrar lo que puede ser mejor para realizar la actividad profesional. Entendiendo que esta competencia profesional se formará en última instancia en la integración que se establece en un proceso consigo mismo y en el seno de la colegiabilidad, interactuando en un contexto determinado. Este aspecto de la Formación Inicial va unido a otro más trascendente y sustancial. El docente es también la persona que analiza y propone valores, impregnados de contenido ético e ideológico.

La dimensión educativa de la función docente aparece más clara si se considera el proceso de educación como "el desarrollo de la capacidad de analizar y confrontar, en todas las situaciones y problemas, los comportamientos propios con la conciencia colectiva, con el fin de analizarla y transformarla según nuevos modelos de vida a la luz del sistema de valores que se va creando"(Imbernón F.1994).

Si proyectamos la función docente en los tiempos venideros, tendremos la certeza de que ésta se desarrollará en una sociedad cambiante, con un alto nivel tecnológico y un vertiginoso avance del conocimiento. De allí entonces que ya es necesario formar y autoformar a los futuros docentes y al actual profesorado en el cambio y para el cambio.

Programa de Capacitación y extensión

Quisiéramos comenzar tomando las palabras de Graciela Lombardi *El perfeccionamiento docente es una práctica educativa que –como todas ellas- tiende puentes entre algo que preexiste y algo nuevo a lograr. Por ello es un quehacer social que establece diálogos entre distintos actores sociales, e intenta establecer lazos más o menos transformadores en esos vínculos.* En esta frase encontramos resumidas explícita e implícitamente nuestras concepciones en relación a la capacitación como parte de la formación docente continua.

Asumiendo una postura constructivista consideramos el conocimiento social como las representaciones de la realidad producidas en intercambio comunicativo entendido esto como interacción social, jerarquizada y organizada en función de los valores socialmente sostenidos. Este conocimiento producido por el interjuego entre la experiencia (la práctica) y el lenguaje (modelos teóricos), y jerarquizado por los valores sociales es el que se constituye en contenido del proceso de enseñanza.

La sociedad toda, como sistema orgánico de equilibrio dinámico, pasa por crisis y reajustes en donde los conocimientos, como estructuras conceptuales, sufren cambios y reajustes. Así lo explica Kuhn en su concepción de cambios de paradigmas como producto de las revoluciones científicas. Es por tanto una doble justificación la que lleva a la necesidad de la **Formación Docente Continua** :

- por un lado, la necesidad de actualización en los contenidos a enseñar, ya que estos evolucionan en forma constante y cada vez más acelerada;
- por otro, la evolución en el propio conocimiento profesional, *la práctica profesional docente*;

En el primer punto, se incorporan los conocimientos disciplinares producidos por las instituciones socialmente reconocidas. En el segundo se hace necesario la interacción entre teoría (modelos producidos por instituciones socialmente reconocidas) y práctica



ANEXO I

Hoja 42

(experiencia en el propio campo de la enseñanza) dado que la propia educación es el objeto de estudio de tales disciplinas. Esta interacción sólo puede darse mediante el trabajo conjunto entre instituciones productoras de conocimiento educativo e instituciones educativas propiamente dichas, así, mediante la retroalimentación continua se avanzaría en la construcción de conocimientos cada vez más significativos (investigación) sobre las prácticas pedagógicas que a su vez serían implementadas en forma inmediata (acción). Este proceso se constituye en si mismo como un modo de capacitación permanente de los docentes quienes al adoptar esta metodología se aseguran de una actualización de conocimientos profesionales.

Los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) al servicio de la profesión docente y del sistema educativo, siendo los centros formadores de docentes y los más cercanos a los docentes en servicio, se encuentran en una óptima ubicación para cumplir con la demanda de capacitación en los dos aspectos antes mencionados. Orientándose así la capacitación hacia la actualización disciplinar de los diversos contenidos a ser abordados por los docentes, mediante acciones apropiadas a tal fin y con especialistas con antecedentes acordes a las mismas; y el perfeccionamiento del propio rol lo que se hace por medio de acciones que impliquen la revisión de la propia práctica, el estudio teórico relacionado con la misma para el logro de mejores prácticas fundamentadas.

Pero, todo esto no es suficiente para cubrir las demandas reales del sistema ya que existen dentro del mismo situaciones que requieren de tratamientos específicos como lo son la preparación para nuevos roles dentro del sistema educativo y la capacitación profesional para profesionales no docentes que se desempeñan en tales roles. Estas dos líneas se constituyen casi en formación docente inicial para tales aspectos incorporándose luego estos docentes en los sistemas de mantenimiento ya mencionados de actualización y perfeccionamiento.

Otro de los aspectos fundamentales de los I.S.F.D. es el servicio de extensión, si bien la capacitación constituye un servicio de extensión a los profesionales docentes en su desarrollo individual, existe la necesidad de las instituciones educativas y de la comunidad toda, de tener información que le permita evaluar las diversas situaciones que la involucran en relación con el sistema educativo a fin de tomar decisiones individuales o institucionales. A nivel de instituciones educativas la demanda exige atender mediante tutorías o asesoramiento a problemáticas particulares que son manifiestas por las mismas. A nivel social estas necesidades vienen acompañadas de la propia transformación educativa la que sería imposible llevar adelante sin el compromiso de la comunidad mediante el conocimiento y apoyo de los fundamentos y acciones de la misma.

Dentro del propio I.S.F.D., el programa de Capacitación y Extensión es uno de los elementos de la triada que funciona como los pilares profesionales, junto con los otros dos pilares, El Programa de Formación Inicial y el Programa de Investigación y Desarrollo, aseguran el circuito que posibilita el avance profesional docente. Es por lo anterior que se hace imprescindible el trabajo en equipo de modo de ajustar las acciones y sus fundamentos y hacer más eficaz y eficiente su respuesta a los requerimientos del sistema.

Para cerrar quisiéramos nuevamente tomar una frase de Graciela Lombardi, del mismo texto citado al inicio ninguna práctica educativa que se proponga transformar el sistema escolar puede ser ajena a alguna propuesta político - educativa que de no sólo orientación socio - política sino también presupuesto económico para sostenerla.

Un nuevo puente deberá establecerse, ahora, entre los teóricos de las innovaciones y los políticos que las sustentan o reclamen.

Programa de Investigación

El programa de investigación del I.S.F.D. N° 809 sustenta su accionar desde el siguiente marco teórico donde se visualizan las concepciones ideológicas respecto a este componente que es de vital importancia en el actual sistema educativo

Partiendo de un concepto simple la Investigación es una indagación, sistemática y



ANEXO I

Hoja 43

autocrítica en donde la indagación, se halla basada en la curiosidad estable y sistemática respaldada por una estrategia.

La investigación no es sólo un instrumento de conocimiento, sino también una poderosa herramienta para la transformación y básicamente la impronta de la concepción de investigación y desarrollo.

No puede dejar de explicitarse que en materia educativa, los procesos y prácticas sociales en los que se gesta y desarrolla, como así también los más específicos del acto propiamente educativo, se desprenden de enfoques paradigmáticos.

Comprendiendo por paradigma, “el conjunto de creencias y actitudes, como una visión del mundo compartida por un grupo de científicos que implica, específicamente una metodología determinada” (ARNAL J.; DEL RINCON, D. y LATORRE, A.: Investigación educativa. Labor. Barcelona, 1992)

Los paradigmas son los siguientes:

POSITIVISTA, CUYO OBJETIVO ES DESCUBRIR LEYES NATURALES QUE DETERMINAN LOS FENÓMENOS. EPISTEMOLÓGICAMENTE SOSTIENE QUE LA RELACIÓN OBJETO DE CONOCIMIENTO ES NATURAL Y LIBRE DE VALORES. LA METODOLOGÍA DE TRABAJO ES EXPERIMENTAL / INTERVENCIONISTA. LA ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS SE LOGRA MEDIANTE LOS MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN DE LAS CIENCIAS NATURALES .

INTERPRETATIVO, DONDE SE AGRUPAN LAS CORRIENTES OPUESTAS AL POSITIVISMO. SE TRABAJA DESDE EL MÉTODO CUALITATIVO, ETNOGRÁFICO , ECOLÓGICO, SIMBÓLICO. ESTE PARADIGMA SOSTIENE UNA POSTURA RELATIVISTA DE LA REALIDAD. EPISTEMOLÓGICAMENTE MANTIENE UNA INTERACCIÓN SUBJETIVA EN LA CUAL INVESTIGADO E INVESTIGADOR SE FUSIONAN. EL CONOCIMIENTO ES EL RESULTADO DE UN PROCESO INTERACTIVO CON LA REALIDAD SOCIAL. METODOLÓGICAMENTE SE CENTRA EN LA ELABORACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN DE LOS PROCESOS SOCIALES MEDIANTE UN DIALOGO PERMANENTE INTERPRETATIVO DE LA REALIDAD.

CRÍTICO, SU POSICIÓN EPISTEMOLÓGICAMENTE ES SUBJETIVA PORQUE LA IDEOLOGÍA CONDICIONA LA RELACIÓN SUJETO - OBJETO Y RECHAZA LA NEUTRALIDAD DE LA CIENCIA. LOS DEFENSORES DE ESTE PARADIGMA SOSTIENEN QUE LA REALIDAD SOCIAL FUE CONFORMADA POR FACTORES POLÍTICOS , SOCIALES, ECONÓMICOS, CULTURALES, SOLIDIFICADA EN ESTRUCTURAS REALES E HISTÓRICAS LA METODOLOGÍA CRÍTICA ES EMINENTEMENTE PARTICIPATIVA, PROPICIA QUE LAS PERSONAS IMPLICADAS SE COMPROMETAN EN EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN, CON LA FUNCIÓN DE ELABORAR UNA REFLEXIÓN CRÍTICA.

La epistemología no se interesa por el saber, sino por como se sabe , se preocupa de la forma de ordenar, sistematizar los contenidos, lo cual permite que un mismo hecho puede ser elaborado o estructurado de forma diferente de acuerdo al pensamiento epistemológico de quien o quienes lo realicen.

En terminología de T. Khun, cada objeto de estudio responde a una concepción epistemológica o un paradigma.

La puesta en la mira de estos componentes puede coadyudar a la búsqueda de acercamientos conceptuales y metodológicos que den mayor cabida a la explicación y análisis de las situaciones problemáticas que emergen permanentemente en todo proceso y prácticas sociales, de lo cual no escapa la formación y el ejercicio docente.

La investigación educativa está dirigida a la búsqueda sistemática de conocimientos, pero con el propósito de que éstos sirvan de base tanto para la comprensión de los procesos educativos, como para la mejora de la calidad de formación profesional.

Podemos señalar en forma muy acotada que a través de la investigación educativa se ha producido un avance considerable en el rescate y generación de elementos conceptuales y metodológicos que han permitido ahondar la forma en como aspectos globales de la sociedad inciden y dan cuerpo a la educación, permitiendo el aporte de distintas disciplinas para la formulación de explicaciones en torno a la incidencia de las determinaciones sociales en el quehacer educativo, produciéndose también a partir de lo antedicho una mirada analítica de los procesos sociales que suceden al interior de la cotidianeidad de las instituciones educativas; apuntando al enfoque de la investigación y desarrollo.



ANEXO I

Hoja 44

El enfoque de investigación y desarrollo es más amplio y superador que la investigación educativa, dado que está comprometido con los fenómenos educativos y desde aquí es un instrumento para la renovación al introducir la innovación en las prácticas docentes.

Desde este sentido innovación, investigación y desarrollo y formación continua del I.S.F.D., constituyen los tres vértices del proceso de transformación del sistema educativo.

Estas dos tendencias (investigación educativa e investigación y desarrollo) no son antagónicas ni únicas, sirviendo para distinguir entre una investigación que se nutre de enfoques, conceptos, técnicas o métodos de las distintas disciplinas para profundizar y ampliar al conocimiento de los problemas educativos, de aquellas que se centra en la indagación de los problemas específicos que resultan de la práctica educativa.

Por lo tanto los aportes de una línea u otra, arrojan miradas que conjugadas potencian análisis más abarcativos y con mayor fuerza explicativa.

Asimismo desde este nuevo lugar que se le ha dado a la investigación dentro de los I.S.F.D., se discute implícita y explícitamente en función de si el carácter de la investigación en educación ha de ser básicamente diagnóstico o abocado a la generación de propuestas para la resolución de situaciones problemáticas derivándose al papel del programa de investigación de los I.S.F.D., como productora de insumos para la toma de decisiones. Esto apela a una necesidad de construcción del programa que permita la generación de nuevos conocimientos y a resolver el problema mediante la investigación.

Esta construcción apela a una actitud investigativa por parte de los docentes, que no cae necesariamente en la idea de formar investigadores en un sentido estricto, sino a la potencialidad que tiene la recurrencia a los aportes de la investigación en educación.

El programa de investigación del I.S.F.D. N°809, no sólo sustenta su accionar desde lo expuesto hasta ahora sino que también, sostiene desde un carácter dialéctico en relación teoría y práctica y la relación entre investigación, formación docente y el ejercicio docente, permitiendo mejorar la eficiencia práctica de las teorías que los enseñantes utilizan para conceptualizar sus propias actividades (Carr y Kemmis 1988).

Desde este sentido la actividad investigativa es un camino rico que posibilita al docente generar y sistematizar nuevos conocimientos en las que sustenta su formación y trabajo profesional así como las estrategias pedagógicas específicas que desarrolle para encarar la emergencia de situaciones problemáticas.

Por lo tanto la investigación en el I.S.F.D. N°809 se constituye y construye en un camino para la indagación sistemática de las condiciones objetivas y subjetivas que limitan o potencian el accionar educativo en el que sus aspectos teóricos y prácticos se nutren y enriquecen mutuamente.

El Programa de Investigación de esta institución, se articula entre docencia e investigación desde sus inicios en tres planos:

↳ En el nivel institucional, como espacio para desarrollar actividades de investigación cuya producción de conocimientos, si bien articulada, está diferenciada de las actividades de los programas de Formación y de Capacitación y extensión.

↳ Como actividad formativa, desde esta perspectiva se considera que el docente en formación debe tomar contacto con elementos de metodología de investigación, cuyos beneficios se encuentran en la medida que aproxima al docente a un conocimiento de los procedimientos de la investigación, promueve actitudes de indagación, permite la toma de conciencia y mirada crítica sobre los procesos de producción de conocimiento.

↳ Como actividad inherente a la docencia; en tanto que se pretende dar un carácter profesional y no técnico que implica un dominio tecnológico, es decir un dominio tanto de las alternativas efectivas de acción frente a situaciones diversas, como de los supuestos y criterios que subyacen a dichas alternativas y al diagnóstico de las situaciones.

En síntesis de lo expuesto se sostiene que no hay actividad práctica en la que no se encuentren subyacentes concepciones u orientaciones teóricas. Es necesario plantear que en materia educativa todo lo teórico no es práctico y que todo lo práctico no es teórico. Así aparece un carácter dialéctico en la relación entre teoría y práctica y sobre este carácter, se puede insistir al hablar de la relación entre investigación educativa, investigación y



ANEXO I

Hoja 45

desarrollo y la formación y ejercicio de la profesión docente. Se trata entonces, de apuntar a cerrar el hiato entre lo teórico y lo práctico no con el mero objetivo de mejorar la eficiencia práctica de los productos de las actividades teóricas, sino trascendiendo este aspecto. En este sentido, la actividad investigativa es un camino rico que posibilita al docente generar y sistematizar nuevos conocimientos que permitan una aprehensión crítica de las concepciones en las que se sustenta su formación y trabajo profesional, así como las estrategias pedagógicas para encarar la emergencia de situaciones problemáticas.



III.- PERFIL DEL EGRESADO

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.

La elaboración del perfil del egresado como componente del DCI del ISFD N° 809, resulta de la confrontación, análisis y síntesis de los Documentos de Apoyo de la DGES de la Provincia y de documentos y bibliografía que suministraron información pertinente.

Es adecuado destacar que la construcción de este perfil debe estar sometida a la posibilidad de una continua readaptación según las necesidades y valores contextuales, y según la evolución del ISFD, desde una perspectiva crítica y responsable.

El documento de Apoyo Nro. 3 de la DGES, Julio de 1999, obra como esquema de contenido, o sea, se emplea la categorización y la organización de contenidos allí realizada.



ANEXO I

Hoja 47

Luego de su lectura, se recupera la categorización y esquema de contenidos antes mencionada y se considera pertinente incorporar otros que se entienden absolutamente definitorios del rol docente, por lo que a través del rastreo en documentación producida en el ISFD 809, se elaboraron e incluyeron aportes para la configuración del perfil buscado.

En la Recomendación N° 17/92 del Consejo Federal, expresa:

... "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."

Son amplias las competencias que en esta Recomendación se mencionan en el desempeño de la función docente:

- * Actitud de compromiso social e institucional,
 - * Capacidad para intervenir,
 - * Capacidad para interpretar diversas realidades,
 - * Detectar obstáculos y dificultades a nivel de problemas concretos,
 - * Relativizar su actuación acorde a la diversidad de situaciones específicas.
- Todo esto, a partir de una "adecuada formación humanística y científica".

A partir de la experiencia de formación docente del IFSD 809, emergen también estos aspectos de la formación como necesarios para el rol. Concretamente se traducen como:

* Alcanzar la formación de docentes con capacidad de toma de decisión científicamente fundamentadas (como por ejemplo teorías pedagógicas, y metodologías que le permitan investigar sobre su propia práctica), como producto de haber logrado conceptual y actitudinalmente autonomía en su proceder.

* Lograr una adecuada formación laboral consistente en conocer deberes, derechos, documentación y procedimientos legales propios del desempeño de la administración pública, o sea la formación política para el mundo del trabajo.

* Se hace necesario además, desde los formadores, superar la creencia que por considerar a la escuela el ámbito propio de la educación y no de otras funciones sociales, no se debe formar al docente en el conocimiento de estrategias que le permitan viabilizar su tarea pedagógica, en referencia al deseo de una escuela no asistencialista; en consecuencia los egresados deberían también contar con saberes que le permitan actuar profesionalmente en la derivación adecuada de problemáticas que no son de su competencia, y proponer modos de viabilizar soluciones a problemáticas que no le son específicas de su función, pero que obstaculizan a la misma.

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.



Funciones del docente y competencias requeridas para el desempeño de su 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 los componentes científico, psicopedagógico y contextual.

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, validez. Dentro de este componente será necesario dotar al docente de capacidad de autoformación para la actualización disciplinar permanente.

Las Ciencias y Disciplinas que obrarán como fuente de los saberes propios del componente científico serían: ciencias duras y blandas, la Epistemología y Técnicas de Estudio.

Desde el componente científico, el egresado del IFSD N° 809, deber haber logrado:

- ⇒ Apropiarse de los conceptos inherentes a las ciencias de manera tal que se produzca un real anclaje en sus esquemas cognitivos para una transposición didáctica coherente.
- ⇒ Decidir con criterios epistemológicos el accionar pedagógico-didáctico en el campo de cada una de las áreas curriculares, explicitando consecuentemente las opciones referidas a paradigmas de cada disciplinas, comprometiéndose con tendencias, y perspectivas concretas.
- ⇒ Ejercer con eficiencia conceptual y criterios epistemológicos la libertad de cátedra a la vez que demuestra actitudes de colaboración y accionar colegiado para la toma de decisiones a nivel curricular.
- ⇒ Intervenir en el desarrollo de los procesos de aprendizaje potenciando los mismos y enriqueciendo la adquisición de saberes, a partir del ofrecimiento de estrategias y caminos fortalecedores.

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



ANEXO I

Hoja 49

"profesional" y como tal, implica profundizar sobre la realidad educativa, experimentando y adecuando las bases curriculares al contexto donde ejerce la profesión.

Las Ciencias y Disciplinas que obrarían como fuente de los saberes propios del componente psicopedagógico serían: Didáctica, Pedagogía, Psicología del Aprendizaje, Teorías de la Educación, Política Laboral, Psicología Social y Psicología de la Personalidad.

Desde el componente psicopedagógico, el egresado del IFSD N° 809, deberá haber logrado:

- ⇒ Apropiarse con autoridad, eficiencia y responsabilidad de la tarea específica del rol docente: la enseñanza.
- ⇒ Fundamentar teóricamente su práctica profesional enmarcándola en concepciones, éticas y sociales del conocimiento y en las funciones de la escuela y de la educación.
- ⇒ 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.
- ⇒ Diseñar y conducir proyectos áulicos integrados y consecuentes con el PC de la institución en la que participa durante los períodos de prácticas y residencia.
- ⇒ Participar en equipos de trabajo institucional en pro de dinamizar el movimiento institucional y en consonancia con un posicionamiento docente democrático.
- ⇒ Adquirir la conducta de autoevaluación permanente y concebirse como investigador de su propia práctica con miras a determinar sobre su propia formación continua y tendiente al logro de innovaciones en el contexto áulico, institucional y comunitario.
- ⇒ Debatir y 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.
- ⇒ 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.
- ⇒ Adquirir conceptos, actitudes y procedimientos que respondan eficazmente a las problemáticas de la dimensión administrativo -burocrática y a su entorno político-laboral.
- ⇒ Detectar tempranamente la raíz de los problemas que inciden en el logro de aprendizajes:
 - ✘ identificando los de raíz fisiológica (audición, visión, etc.) a fin de derivar al profesional correspondiente para su tratamiento;
 - ✘ reconociendo los de raíz sanitaria (pediculosis, sarna, etc.) para tomar las medidas necesarias a nivel áulico con el fin de evitar su propagación;
 - ✘ identificando problemáticas en torno a las relaciones vinculares y a los aspectos motivacionales.
- ⇒ Conocer los instrumentos legales pertinentes para su desempeño laboral asumiendo con autonomía política el ejercicio del rol docente.



ANEXO I

Hoja 50

- ⇒ Ser capaz de conceptualizar y expresarse ampliamente en forma oral y escrita.

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 socioeconómicas y culturales donde se despliega su actividad. Incluye el conocimiento acerca de la institución y las necesidades para el trabajo desde una perspectiva orientada hacia la diversidad cultural.

Las Ciencias y Disciplinas que obrarían como fuente de los saberes propios del componente contextual serían: Sociología, Relaciones Humanas, Pedagogía Institucional, Antropología.

Desde el componente psicopedagógico, el egresado del IFSD N° 809, deber haber logrado:

- ⇒ Asumir el rol docente dentro del marco de la diversidad cultural:
- ✘ con la idea del "conocimiento" como algo que se construye y reconstruye en cada sujeto;
 - ✘ considerando a la sociedad como algo conflictivo que debe ser analizada en la acción social y para dicha acción;
 - ✘ con la concepción de hombre entre cuyos elementos, lo considera como persona que crea y recrea su porvenir en forma permanente;
 - ✘ entendiendo a la educación como proceso que supone transmisión crítica de la cultura.
- ⇒ Desarrollar su compromiso con la justicia, la equidad y la participación comprometida en la extensión y realización de la educación democrática:
- ✘ 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.
- ⇒ Demostrar conocimiento, estrategias y disposición hacia el intercambio educativo interinstitucional propuesto por el espíritu de la Ley Federal de Educación:
- ✘ gestionando respuestas educativas en diversas instituciones y organismos (recreativos, de salud, educativos, de acción social, etc.), del medio local, regional, provincial, nacional e internacional.
 - ✘ estableciendo comunicación efectiva por diversos medios de comunicación: radio, correo telegráfico y electrónico e Internet.
- ⇒ Contextualizar la práctica docente dentro del marco de las normas, valores, aspiraciones y respuestas culturales propias del entorno socio-comunitario.



IV.- ESTRUCTURA CURRICULAR BASE

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 2º 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 aspectos diferenciales en función de la especificidad de las ofertas formativas según:

- ◆ EL NIVEL PARA EL QUE SE FORMA AL DOCENTE:
 - ~ Inicial
 - ~ 1º y 2º Ciclo de EGB
- ◆ LA ESPECIALIDAD DISCIPLINARIA
 - ~ Inicial, 1º y 2º Ciclo de EGB en Inglés.
- ◆ 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 mas 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.

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:



ANEXO I

Hoja 53

- ⇒ 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.

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.

3. 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



ANEXO I

Hoja 55

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

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 en el Instituto de Formación Docente N° 809.
- * 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.



PROFESORADO EN
EDUCACIÓN INICIAL



1. ESTRUCTURA CURRICULAR

LA FORMACIÓN DOCENTE EN NIVEL INICIAL

*** LOS TRAYECTOS Y LOS ESPACIOS**

Se detallan a continuación los espacios curriculares integrados en cada trayecto y los descriptores básicos de los mismos en el marco del Programa de Formación de Grado.

TRAYECTO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Integra seis espacios curriculares, todos con régimen de cursado anual. Los mismo son:

- * PRÁCTICA DOCENTE I
- * PRÁCTICA DOCENTE II
- * PRÁCTICA DOCENTE III
- * INVESTIGACIÓN I
- * INVESTIGACIÓN II
- * INVESTIGACIÓN III

DESCRIPTORES DE LOS ESPACIOS CURRICULARES

Constitución de los equipos docentes

Los equipos docentes de Práctica Docente I y II e Investigación Educativa I, II y II estarán conformados por dos docentes. Práctica Docente III estará conformado por cinco docentes.

PRÁCTICA DOCENTE

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

PRACTICA DOCENTE I

Este espacio adoptará el formato de MÓDULO para su tratamiento metodológico didáctico.

- ✘ 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.
- ✘ Los contenidos escolares. Realidad y conocimiento: diferentes perspectivas. Conocimiento, 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. El currículum y la práctica escolar. El docente y el currículum.
- ✘ La enseñanza: conceptualizaciones, supuestos, enfoques históricos y tendencias actuales.

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. Estas instancias pueden articularse al interior del trayecto con el espacio curricular Investigación I o bien plantear formas de integración curricular entre espacios pertenecientes a distintos trayectos de la formación.

PRÁCTICA DOCENTE II

Este espacio incluye contenidos relativos al análisis del proceso curricular y del Diseño Curricular Jurisdiccional para el Nivel Inicial.

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.

Este espacio adoptará el formato de MÓDULO para su tratamiento metodológico didáctico.

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: lógicas para su abordaje. Análisis del diseño curricular del Nivel Inicial. Adecuaciones curriculares: concepto e implicancias.
- ✘ 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



ANEXO I

Hoja 59

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.

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 insumos para las experiencias de integración previstas al interior de la estructura curricular.

PRÁCTICA DOCENTE III

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.

Este espacio adoptará el formato de MÓDULO para su tratamiento metodológico didáctico.

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.
- ✘ 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.

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.

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

Los tres espacios vinculados a la formación en investigación adoptarán el formato de SEMINARIOS para su tratamiento metodológico didáctico. Esto permitirá 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.

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.



ANEXO I

Hoja 61

- ☒ 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.

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 DISCIPLINAR

Integra 16 espacios curriculares, todos con régimen de cursado cuatrimestral. Los mismos son:

- ◇ MATEMÁTICA I
- ◇ MATEMÁTICA II
- ◇ CIENCIAS SOCIALES I
- ◇ CIENCIAS SOCIALES II
- ◇ LENGUA I
- ◇ LENGUA II
- ◇ CIENCIAS NATURALES I
- ◇ CIENCIAS NATURALES II
- ◇ EDUCACIÓN ARTÍSTICA I
- ◇ EDUCACIÓN ARTÍSTICA II
- ◇ TECNOLOGÍA I
- ◇ TECNOLOGÍA II
- ◇ LA ARTICULACIÓN ENTRE EL NIVEL INICIAL Y E.G.B.
- ◇ LA PROBLEMÁTICA DEL CONOCIMIENTO EN EL CURRÍCULUM INTEGRADO.
- ◇ ACTIVIDADES SOCIO – RECREATIVAS. JUEGO, NATURALEZA Y TIEMPO LIBRE.
- ◇ ESPACIO ABIERTO DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL

DESCRIPTORES DE LOS ESPACIOS CURRICULARES

Constitución de los equipos docentes:

Para el 1º Año, en los espacios curriculares correspondientes a Matemática, Lengua y Tecnología, estarán conformados por un docente; en los restantes por dos docentes excepto Expresión Artística, integrado por tres docentes.

Para el 2º Año, a excepción de Expresión Artística, que mantiene tres docentes, los demás espacios curriculares, estarán conformados por dos docentes.

Para el 3º Año, todos los espacios curriculares de este trayecto, estarán a cargo de un docente.

MATEMÁTICA

Se integran a la estructura dos espacios curriculares, de duración cuatrimestral, centrados en el abordaje a los conocimientos específicos que demanda la enseñanza de la matemática en el nivel inicial.

Se sitúan como aspectos centrales el problema de la adecuación del conocimiento científico al escolar, las concepciones de los alumnos acerca de las nociones matemáticas y sus formas de evolución, los obstáculos en los aprendizajes de



determinados contenidos en su articulación con la práctica de la enseñanza y el diseño de estrategias de intervención didáctica en relación a la especificidad disciplinaria .

Propuesta de alcance de contenidos

MATEMÁTICA I

Este espacio curricular adoptará el formato de SEMINARIO para su tratamiento metodológico didáctico.

- ☒ La matemática. Conceptos fundamentales para su enseñanza. Número y operaciones en su vinculación con el Nivel para el que se forma (Inicial ó 1º y 2º de EGB)
- ☒ Lenguaje gráfico y algebraico.
- ☒ Nociones geométricas
- ☒ Medida
- ☒ Nociones de estadística y probabilidad.
- ☒ Los procedimientos relacionados con el quehacer matemático: resolución de problemas, las formas de razonamiento, el vocabulario correspondiente a los contextos aritméticos, geométricos, de proporcionalidad, algebraico, etc.

MATEMÁTICA II

Este espacio curricular adoptará el formato de TALLER para su tratamiento metodológico didáctico.

- ☒ Concepciones acerca de las relaciones entre la matemática y su didáctica. Teorías e investigaciones acerca del desarrollo de conceptos matemáticos a ser trabajados en el nivel o ciclo, y sus aportes a la enseñanza y el aprendizaje de la matemática. Valoración del aporte de la matemática en la formación.
- ☒ Contenidos matemáticos a enseñar: su ubicación en el currículum jurisdiccional. Objetivos de su enseñanza. Los conceptos a enseñar dentro de la matemática. su ubicación y su relación con otras disciplinas. Las actitudes relacionadas con el quehacer matemático y su enseñanza.
- ☒ La transposición didáctica de los conocimientos matemáticos. Concepción de problema y tipo. Estrategias para la resolución de problemas. Formas de validación de las mismas. Las estrategias de enseñanza en le aula. Criterios de evaluación del alumno.

Distribución de la carga horaria

Cada uno de estos espacios curriculares cuentan para su desarrollo con una carga horaria de 6 hs semanales y de estimativamente 90 hs cátedra cuatrimestrales.

De la carga horaria total se destinará un 5% de la misma para experiencias de integración curricular con espacios curriculares del mismo trayecto o de otros trayectos de la formación.

CIENCIAS SOCIALES

Se integran a la estructura dos espacios curriculares cuatrimestrales, centrados en el conocimiento de una selección de saberes básicos de las diferentes disciplinas que integran las Ciencias Sociales, y en una reflexión sobre el proceso de producción de conocimientos acerca de la realidad social. Se plantea asimismo, el abordaje a la



ANEXO I

Hoja 64

enseñanza de las Ciencias Sociales y a las concepciones que subyacen en las mismas en torno a la Ciencia Social.

Propuesta de alcance de contenidos

CIENCIAS SOCIALES I

Este espacio curricular adoptará el formato de SEMINARIO para su tratamiento metodológico didáctico.

- ☒ Las características del conocimiento social. La complejidad de lo social. Las sociedades y los espacios geográficos. Las sociedades a través del tiempo. La realidad socio
- ☒ cultural, política y económica. Normas sociales. Los principios, valores y supuestos del orden democrático. Instancias de participación social.
- ☒ La producción de conocimiento en el campo de las Ciencias Sociales. Diferentes concepciones teóricas y metodológicas. Disciplinas que integran las Ciencias sociales. Los procedimientos relacionados con la investigación social.

CIENCIAS SOCIALES II

Este espacio curricular adoptará el formato de TALLER para su tratamiento metodológico didáctico.

- ☒ Concepciones de Ciencia Social que subyacen en las diferentes propuestas de enseñanza de las Ciencias Sociales. La enseñanza de las Cs. Sociales en edades tempranas: debate actual. La comprensión del tiempo histórico y la construcción del concepto de espacio geográfico. La formación ética y ciudadana. Actitudes relacionadas con el quehacer de las Ciencias Sociales y su enseñanza.
- ☒ Las Ciencias Sociales en el Diseño Curricular Jurisdiccional. Los contenidos a enseñar y sus implicancias en la formación. El valor de la enseñanza de las Cs. Sociales.
- ☒ La transposición didáctica de los conocimientos de las Cs. Sociales. La investigación y la investigación escolar en las Cs. Sociales. Fuentes de las Cs. Sociales. Formulación de preguntas y explicaciones provisionales. Selección, tratamiento e interpretación de la información para el estudio de la realidad social. Criterios de evaluación de los aprendizajes.

Distribución de la carga horaria

Cada uno de estos espacios curriculares cuentan para su desarrollo con una carga horaria de 6 hs semanales y de estimativamente 90 hs cátedra cuatrimestrales.

De la carga horaria total se destinará un 5% de la misma para experiencias de integración curricular con espacios curriculares del mismo trayecto o de otros trayectos de la formación.

LENGUA



ANEXO I

Hoja 65

- Se integran a la estructura curricular dos espacios cuatrimestrales, centrados en el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa del futuro docente, que le permita orientar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera eficaz. Sitúa como ejes los usos formales de la lengua, las estrategias para desarrollar competencias en el área y los saberes sobre la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión y producción de textos.

LENGUA I

Este espacio curricular adoptará el formato de SEMINARIO para su tratamiento metodológico didáctico.

- ☒ Lengua oral
La adquisición del lenguaje oral. Características de la lengua hablada. Convenciones que la rigen. Diferencias y semejanzas con respecto a la lengua escrita. Lengua. Dialecto. Lengua materna. Lengua estándar. diferencia y variación. Contexto y registro. Bilingüismo y bilingüismo funcional.
Modos discursivos orales: conversación, discusión, exposición, dramatización, recitación y argumentación.
Memoria oral, línea narrativa y la caracterización.
La organización de un discurso oral. Condiciones para recuperar y retener la información relevante de un discurso oral.
- ☒ Lengua escrita
Origen y evolución del castellano. Su incidencia en la producción del conocimiento y en desarrollo del pensamiento. Relación entre lenguaje y pensamiento. El valor de la lengua escrita en los CBC. Contexto. Paratexto. Hipertexto. Estrategias para la comprensión y producción de textos escritos (anticipación lectora, conocimiento del mundo, de la lengua y de las distintas tipologías textuales). Lengua escrita y aptitud social. La escritura en lengua estándar. Estrategias de escritura. El uso y la norma. Diferentes concepciones teóricas de la lectura: como conjunto de habilidades, como proceso interactivo, como proceso transaccional.
Relaciones entre el texto escrito y la oralidad.
- ☒ Lenguaje y comunicación
La gramática tradicional. algunos hitos paradigmáticos en el pensamiento lingüístico del siglo XX: la corriente estructuralista de F. de Saussure. El sistema de la lengua. El habla.
Las funciones del lenguaje según Román Jakobson. Críticas al esquema de Jakobson. Competencias. Nuevo esquema de la comunicación. La gramática generativa de Noam Chomsky. Competencia y actuación.
La gramática textual. El texto como unidad semántica y pragmática. Aspectos referidos a su comprensión y producción. Discurso. Enunciado. Propiedades fundamentales del texto. Organización de la información. coherencia: tema y rema. Tópico y comentario. Superestructuras. Macroestructura global. Cohesión gramatical: referencia, elipsis, conjunción. cohesión léxica: reiteración, colocación. Campos semánticos.
Normativa sintáctica, morfológica y ortográfica. Puntuación.
El análisis de texto y la aparición de la pragmática. Funciones de la lengua y actos de habla. Comunicación verbal y no verbal.
Medios de comunicación social. Análisis de los discursos mediáticos.
- ☒ El discurso literario



ANEXO I

Hoja 66

La literatura como ficcionalización. Conocimiento de la obra literaria. Competencia lingüística y competencia literaria. Característica de la literatura oral y escrita. Fundamentos de la literatura infantil y juvenil. Teorías de selección del corpus literario

escolar. El alcance del análisis literario. Literatura oral tradicional. Géneros y subgéneros literarios. Perspectivas psicopedagógicas y lingüísticas. La iniciación literaria en el Nivel Inicial.

- ✧ Estrategias de animación a la lectura. Técnica y actividades para la comprensión, análisis y valoración del texto literario. Análisis y selección de textos literarios. Lectura crítica de textos representativos. Elementos caracterizadores de los géneros y subgéneros literarios.

LENGUA II

Este espacio curricular adoptará el formato de TALLER para su tratamiento metodológico didáctico.

- ✧ La enseñanza de la lengua oral.
Distintos enfoques acerca de la adquisición de la lengua oral. Etapas. Modos discursivos orales: conversación, narración, renarración, exposición. Estructura de la interacción. Modelos y estrategias para la comprensión. Convenciones que rigen el intercambio comunicativo. Diagnóstico y recuperación de la lengua oral en la escuela.
Dialecto. Sociolecto. Cronolecto. Contexto y registro. Diferencia y variación.
Signos lingüísticos y paralingüísticos en las comunicaciones orales.
- ✧ La enseñanza de la lengua escrita.
Diferentes enfoques acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura inicial. Métodos sintéticos y analíticos. Sicogénesis de la lectura y la escritura.
Pautas metodológicas para instrumentar los respectivos procesos de aprendizaje.
Competencia comunicativa: discursiva, pragmática, lingüística, textual, cultural o enciclopédica.
Contexto. Paratexto. Hipertexto. Tipologías de textos según las funciones del lenguaje y la trama. Tipologías formuladas desde la didáctica.
Organización de la información: tema y rema. Macroestructura textual. Macroacto.
Diferentes concepciones teóricas de la lectura: como conjunto de habilidades, como proceso interactivo, como proceso transaccional.
La comprensión lectora en la enseñanza. Estrategias y objetivos de lectura.
- ✧ El lenguaje y la comunicación. Aportes para su enseñanza.
Enfoques en la enseñanza de la lengua. Modelos gramaticales y enseñanza.
La lingüística del texto. propiedades del texto. Formato y estructuración. Didáctica de las propiedades textuales. Texto y discurso.
Morfosintaxis. Puntuación y ortografía: importancia y tratamiento.
Actos de habla directos e indirectos.
Variedades y registros. Didáctica de la diversidad lingüística.
Vocabulario. Sentido propio y figurado. polisemia, hominimia, hipernimia, sinonimia y antonimia. Campos semánticos.
- ✧ El discurso literario. Aportes para su enseñanza.



ANEXO I

Hoja 67

El concepto de literatura. La literatura como ficcionalización y como producto lingüístico y estético. Adquisición de la competencia literaria. Características de la literatura oral y escrita. Estrategias de animación a la lectura. Los géneros en la literatura infantil. La literatura en la trayectoria evolutiva del niño. Criterios para la selección de textos. La evaluación del tratamiento del texto en la escuela. Enfoques didácticos: tradicional y nuevo. Objetivos de la enseñanza de la literatura desde los nuevos planteamientos.

- La evaluación de los aprendizajes.

Distribución de la carga horaria

Cada uno de estos espacios curriculares cuentan para su desarrollo con una carga horaria de 6 hs semanales y de estimativamente 90 hs cátedra cuatrimestrales.

De la carga horaria total se destinará un 5% de la misma para experiencias de integración curricular con espacios curriculares del mismo trayecto o de otros trayectos de la formación.

CIENCIAS NATURALES

Se integran a la estructura curricular dos espacios cuatrimestrales, centrados en el desarrollo de contenidos básicos de Ciencias Naturales necesarios para que los futuros docentes puedan elaborar propuestas de enseñanza. Es por ello que aborda conceptos básicos para la elaboración del conocimiento en este campo y aproximaciones a la investigación del mundo natural.

Propuesta de alcance de los contenidos

CIENCIAS NATURALES I

Este espacio curricular adoptará el formato de SEMINARIO para su tratamiento metodológico didáctico.

- Las características de la vida. Fenómenos físicos y químicos. La tierra y el universo.
- La elaboración de conocimientos en el campo de las Ciencias Naturales. Su relación con otros campos. Los procedimientos científicos. Las preguntas y los problemas. Las hipótesis como explicaciones provisionales. La experimentación. Los modelos. Relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad. La investigación del mundo natural.

CIENCIAS NATURALES II

Este espacio curricular adoptará el formato de TALLER para su tratamiento metodológico didáctico.

- Concepciones de ciencia que subyacen en las diferentes propuestas de enseñanza de las Ciencias Naturales. Características de la ciencia en la escuela. La enseñanza de las Ciencias Naturales en las edades tempranas: estado del debate. Lógicas disciplinares que conforman el área.
- Las Ciencias Naturales en el diseño curricular jurisdiccional. Los contenidos a enseñar y sus implicancias para la formación. El valor de la enseñanza de las Cs. Naturales. La enseñanza de los procedimientos y actitudes relacionados con la investigación en el área.
- La transposición didáctica de los conocimientos de las Cs. Naturales. La investigación y la investigación escolar en las Cs. Naturales, centrada en la



resolución de problemas. Las actividades de exploración y de experimentación.
Criterios de evaluación de los aprendizajes.

Distribución de la carga horaria

Cada uno de estos espacios curriculares cuentan para su desarrollo con una carga horaria de 6 hs semanales y de estimativamente 90 hs cátedra cuatrimestrales.

De la carga horaria total se destinará un 5% de la misma para experiencias de integración curricular con espacios curriculares del mismo trayecto o de otros trayectos de la formación.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Se integran a la estructura curricular dos espacios cuatrimestrales que permitan incorporar los lenguajes artísticos en la formación. Requiere el desarrollo de capacidades para la comprensión, la apreciación y valoración de los lenguajes artísticos y sus posibilidades expresivas y comunicacionales.

Se ubica como eje la formación de la dimensión estética potenciando la sensibilidad, la creatividad y la imaginación, que nutren las propuestas de enseñanza.

Propuesta de alcance de contenidos

EDUCACIÓN ARTÍSTICA I

Este espacio curricular adoptará el formato de SEMINARIO para su tratamiento metodológico didáctico.

- ✘ Los lenguajes artísticos: la música, la plástica, la expresión corporal, el teatro. Elementos y características.
- ✘ Expresión plástica
El lenguaje plástico y su organización. Creatividad y expresión. La imagen visual. Desarrollo de la libertad expresiva. Conceptualización del grafismo. Relaciones entre juego y aprendizaje. Juegos grafoplásticos. Espacio. forma. Imagen. Textura. Color. Técnicas bi y tridimensionales.
- ✘ Expresión musical
El lenguaje musical y su organización. El sonido y la música. Organización de sonidos en estructuras musicales: ritmo, textura musical, forma, melodía, género y estilos. fuentes sonoras.
Palabra y sonido. El lenguaje musical y el juego. Juegos de sensibilización auditiva y adiestramiento auditivo en función de los fonemas. Juegos orales, ritmo, movimiento. Improvisación y creación.
Juegos sonorizados. producciones e improvisaciones rítmicas, sonoras y coreográficas aplicadas a textos literarios. Relato y paisaje sonoro.
Sonido. Sonido y palabras. Juegos de manos melódicos y sonorizados. Sonido y texto literario. La voz. Voz cantada y hablada. Relatos sonoros. Los instrumentos sonoros y musicales. Materiales y objetos: características, propiedades. Cotidiáfonos.



ANEXO I

Hoja 69

- ☒ Expresión corporal
Conceptualización de la expresión corporal. Características. Espacio y tiempo de juego. Juego y trabajo. Juego corporal y dramático.
Improvisación libre. Improvisación a partir de acciones físicas y con objeto oculto.
Transición entre el lenguaje gestual y lenguaje verbal.
Reconocimiento del propio cuerpo. Esquema corporal. Uso del cuerpo como herramienta lúdica. Exploración de las capacidades sensoriales del cuerpo.
Respiración y voz. Respiración y energía. Resonadores corporales. imaginación y voz. El cuerpo como herramienta creativa. Los movimientos de las distintas partes del cuerpo. Cuerpo y espacio. Cuerpo y temporalidad. Relajación.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA II

Este espacio curricular adoptará el formato de TALLER para su tratamiento metodológico didáctico.

- ☒ La enseñanza de los lenguajes artísticos. Su relación con el aprendizaje escolar. El reconocimiento de la dimensión estética. El valor de la educación artística en la formación. Concepciones de arte que subyacen a los enfoques de enseñanza del área.
- ☒ La educación artística en el diseño curricular jurisdiccional. Sus aportes para la enseñanza de otros campos disciplinarios. Criterios que permiten fundamentar desde la perspectiva didáctica la enseñanza de la educación artística en edades tempranas. Actitudes relacionadas con el quehacer de la educación artística y su enseñanza.

Distribución de la carga horaria

Cada uno de estos espacios curriculares cuentan para su desarrollo con una carga horaria de 6 hs semanales y de estimativamente 90 hs cátedra cuatrimestrales.

De la carga horaria total se destinará un 5% de la misma para experiencias de integración curricular con espacios curriculares del mismo trayecto o de otros trayectos de la formación.

TECNOLOGÍA

Se integran a la estructura curricular dos espacios cuatrimestrales que involucran el desarrollo y profundización del conocimiento acerca de las respuestas de la tecnología en relación con las demandas sociales y los productos y proyectos tecnológicos.

Involucra el

conocimiento y ampliación de la propia alfabetización tecnológica del futuro docente que potencie el posterior trabajo pedagógico que desarrollarán en su práctica.

Propuesta de alcance de contenidos

TECNOLOGÍA I

Este espacio curricular adoptará el formato de SEMINARIO para su tratamiento metodológico didáctico.

- ☒ La tecnología como productora de bienes y servicios. Las ramas de la tecnología y su relación con el sistema productivo. Relación entre las áreas de demanda y



ANEXO I

Hoja 70

- ☒ respuesta de la tecnología con énfasis en las características regionales. Los productos tecnológicos en el entorno inmediato. La influencia del desarrollo tecnológico en el empleo.
- ☒ Tipos de materiales e identificación de los mismos como insumo para conseguir el producto. Las herramientas y su vinculación con los procesos de fabricación de productos. Máquinas y dispositivos de distintas ramas de producción. Los instrumentos de medición en distintas ramas de la tecnología.
- ☒ Normas de seguridad e higiene en los procesos productivos.
- ☒ Nociones de diferentes formas de comunicación. Aplicaciones de la informática y las telecomunicaciones en la educación. Uso y aplicaciones del procesamiento de la información en distintas áreas.
- ☒ La producción de bienes y su relación con los materiales y recursos renovables y no renovables. Procesos de producción en diferentes escalas. Interacción ciencia – tecnología y sociedad.
- ☒ El papel de la innovación en la tecnología. Evolución histórica de algunos productos y procesos. Los procesos como productos de la tecnología. El enfoque sistémico como herramienta para el análisis de artefactos y procesos.

TECNOLOGÍA II

Este espacio curricular adoptará el formato de TALLER para su tratamiento metodológico didáctico.

- ☒ Los antecedentes de la enseñanza de la tecnología. Modelos didácticos para la enseñanza de la tecnología. Sus supuestos y fundamentos. El enfoque Ciencia – Tecnología y Sociedad como enfoque didáctico. Debates actuales en torno a la enseñanza de la tecnología. Valoración del aporte de la tecnología en la formación.
- ☒ Contenidos de tecnología: su ubicación en el curriculum jurisdiccional. Objetivos de su enseñanza. Las actitudes relacionadas con el quehacer tecnológico y su enseñanza.
- ☒ La transposición didáctica de los conceptos fundamentales en el área. Análisis de productos y proyectos tecnológicos. Etapas del proyecto tecnológico. Criterios para la selección de proyectos para trabajar en el nivel o ciclo. Planificación de actividades. las estrategias de enseñanza en el aula. Criterios de evaluación del alumno.

Distribución de la carga horaria

Cada uno de estos espacios curriculares cuentan para su desarrollo con una carga horaria de 6 hs semanales y de estimativamente 90 hs cátedra cuatrimestrales.

De la carga horaria total se destinará un 5% de la misma para experiencias de integración curricular con espacios curriculares del mismo trayecto o de otros trayectos de la formación.

ARTICULACIÓN ENTRE NIVEL INICIAL Y EGB

Este espacio curricular adoptará el formato de SEMINARIO para su tratamiento metodológico didáctico.

Este espacio curricular pretende abordar una vieja problemática: la articulación ente el Nivel Inicial y EGB que se resignifica en el marco de la implementación de la actual reforma educativa.

Se focaliza el análisis en diversos aspectos que configuran el abordaje de la problemática, entre ellos, la función propia y propedéutica de cada uno de los niveles y



ciclos, el contexto social de escolarización, los contenidos escolares y la construcción metodológica, para desde ellos atender al planteo de posibles estrategias alternativas.

Propuesta de alcance de contenidos

- ✘ La articulación. Finalidades del nivel inicial y del 1º ciclo de EGB. Funciones propias y propedéuticas. Identidades institucionales. Contratos fundacionales. Proyecto Institucional. ¿Primarizar el Nivel Inicial? ¿Infatilar el 1º Ciclo?
- ✘ La articulación de las distintas áreas de conocimiento entre el Nivel Inicial y EGB. Criterios para su abordaje.
- ✘ La articulación en la construcción metodológica. Los vínculos docente – alumno. Los criterios de evaluación.
- ✘ Construcción de propuestas de articulación.

Distribución de la carga horaria

Este espacio curricular cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 4 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.

LA PROBLEMÁTICA DEL CONOCIMIENTO EN EL CURRÍCULUM INTEGRADO

Este espacio curricular adoptará el formato de TALLER para su tratamiento metodológico didáctico.

El presente espacio curricular plantea el abordaje de los fundamentos que desde los aportes de la epistemología, psicología, pedagogía, didáctica y sociología, sustentan la organización de los contenidos en forma integrada.

Ello permitirá analizar las experiencias que se desarrollan en las prácticas docentes, y elaborar propuestas curriculares institucionales y áulicas pertinentes a los supuestos que subyacen en el currículum integrado.

Propuesta de alcance de contenidos

- ✘ El estado actual del conocimiento científico en las diferentes disciplinas. Su estructura sintáctica y semántica. Las zonas de trabajo conjunto entre las disciplinas para el abordaje de la realidad.
- ✘ Globalización e interdisciplinariedad en la escuela. La especificidad disciplinar en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- ✘ La modalidad de aprendizaje del nivel o ciclo. Características del pensamiento del sujeto que aprende.
- ✘ La relevancia y la significatividad de los contenidos escolares. el recorte de la realidad en la selección de contenidos.
- ✘ Las problemáticas que plantea el currículum integrado en el contexto institucional y áulico.
- ✘ La construcción de propuestas en el Proyecto curricular institucional y áulico desde esta modalidad de organización de contenidos.

Distribución de la carga horaria



ANEXO I

Hoja 72

Este espacio curricular cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 4 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.

ACTIVIDADES SOCIO – RECREATIVAS. JUEGO, NATURALEZA Y TIEMPO LIBRE

Este espacio curricular adoptará el formato de TALLER para su tratamiento metodológico didáctico.

Este espacio de duración cuatrimestral se centra en el abordaje de acciones motrices, lúdicas, expresivas y deportivas que se desarrollan en la naturaleza y en la utilización creativa del tiempo libre.

Propuesta de alcance de contenidos

- ☒ El cuerpo y el movimiento en educación. La enseñanza de contenidos corporales y motrices en la escuela.
- ☒ Los juegos motores, la gimnasia y las actividades en la naturaleza como contenidos de la educación escolar. Las relaciones del hombre con la naturaleza. El cuidado del ambiente y el propio cuidado.
- ☒ Tiempo libre, trabajo y ocio. Actividades socio recreativas en la infancia. La convivencia con los otros en ambientes naturales y sociales.

Distribución de la carga horaria

Este espacio curricular cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 4 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

LA VOZ

INFORMÁTICA

TALLER DE EXPRESIÓN INFANTIL

Este espacio curricular adoptará el formato de TALLER para su tratamiento metodológico didáctico. Este espacio estará a cargo de un docente.

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 SUJETO - APRENDIZAJE Y CONTEXTO

Integra cinco espacios curriculares, todos con régimen de cursado cuatrimestral. Los mismos son:

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

DESCRIPTORES DE LOS ESPACIOS CURRICULARES

Constitución de los equipos docentes

En Sujeto, Aprendizaje y Contexto I y II los equipos docentes estarán integrados por dos docentes.

Los espacios curriculares del 3º Año estarán a cargo de un docente.

SUJETO, APRENDIZAJE Y CONTEXTO

Estos espacios, articuladamente incluyen contenidos relativos a la función educativa del nivel inicial, las diversas concepciones de infancia a través del tiempo, y los procesos de constitución del sujeto.

Se centrará el estudio en el desarrollo del sujeto, su vinculación con el aprendizaje y las características de las oferta educativa propia del nivel.

Propuesta de alcance de contenidos

SUJETO, APRENDIZAJE Y CONTEXTO I

Este espacio adoptará el formato de MÓDULO para su tratamiento metodológico didáctico.

- ☒ Concepciones de infancia a través de la historia. La infancia en la comunidad y en la sociedad. Nacimiento y evolución de las instituciones de Nivel Inicial. Funciones actuales del Nivel Inicial.
- ☒ Sujeto y Aprendizaje: campos de problemáticas. Abordajes disciplinarios, interdisciplinarios y transdisciplinarios. Contextos históricos – sociales que posibiliten la producción de los saberes para su estudio.
- ☒ El desarrollo del sujeto: dinámica cognitiva, inconsciente y relacional. Los procesos de crecimiento, maduración y desarrollo. El desarrollo del pensamiento: la función semiótica. Cuerpo y psiquismo. Inconsciente y sexualidad. Sexualidad infantil. Contextos históricos sociales de producción de subjetividad. Contexto social, familiar y escolar.



ANEXO I

Hoja 74

- ☒ Aprendizaje: las teorías del aprendizaje y su vinculación con la concepción del desarrollo del sujeto. El proceso de aprendizaje en diferentes contextos educativos: formales y no formales.
- ☒ Análisis de problemáticas vinculadas al sujeto que aprende en el contexto histórico social y político educativo actual. El aprendizaje en la diversidad.

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

Este espacio adoptará el formato de MÓDULO para su tratamiento metodológico didáctico.

- ☒ La estructura del Nivel Inicial en relación a las características del sujeto destinatario.
- ☒ El desarrollo motor durante la primer infancia: caracterización evolutiva.
- ☒ El desarrollo cognitivo durante la primer infancia: la formación de representaciones mentales fundantes: lenguaje, juego y dibujo. Implicancias para el Nivel Inicial.
- ☒ Génesis y evolución de las nociones sociales.
- ☒ Desarrollo de las primeras relaciones lógicas en la interacción con los objetos.
- ☒ La formación de los psicodinamismos en la etapa infantil: los procesos de identificación, las funciones materna y paterna.

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

Este espacio curricular adoptará el formato de SEMINARIO para su tratamiento metodológico didáctico.

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

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.

JARDIN MATERNAL

Este espacio curricular adoptará el formato de TALLER para su tratamiento metodológico didáctico.

Este espacio de desarrollo cuatrimestral atiende a profundizar y analizar la función social, cultural y educativa del jardín maternal y de las características de la práctica docente en el mismo.

Propuesta de alcance de contenidos

- ✘ Características del desarrollo del niño de 0 a 3 años.
- ✘ Socialización y aprendizaje
- ✘ Función social, cultural y educativa del Jardín Maternal.
- ✘ Función materna y paterna.
- ✘ Estimulación temprana
- ✘ Salud, higiene. Prevención.
- ✘ Rol del docente del Nivel Inicial.

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.



TRAYECTO SOCIO HISTÓRICO POLÍTICO

Integra cuatro espacios curriculares, todos con régimen de cursado cuatrimestral. Los mismos son:

- * SISTEMA EDUCATIVO
- * INSTITUCIÓN ESCOLAR
- * DERECHOS HUMANOS Y EDUCACIÓN
- * ESPACIO ABIERTO

DESCRIPTORES DE LOS ESPACIOS CURRICULARES

Constitución de los equipos docentes

Todos los espacios curriculares de este trayecto estarán cubiertos por un solo profesor.

SISTEMA EDUCATIVO

Este espacio adoptará el formato de MÓDULO para su tratamiento metodológico didáctico.

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. Especial referencia al nivel o ciclo. 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.

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 curricular adoptará el formato de SEMINARIO para su tratamiento metodológico didáctico.

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.

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

Este espacio curricular adoptará el formato de TALLER para su tratamiento metodológico didáctico.

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.



ANEXO I

Hoja 78

- ☒ 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.

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

Este espacio curricular adoptará el formato de TALLER para su tratamiento metodológico didáctico.

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.

INTEGRACIÓN DEL NIÑO CON NECESIDADES ESPECIALES

Propuestas de alcance de contenidos

- ☒ Detección de patologías como: sordera e hipoacusia, disminución visual, mental y motora.
- ☒ Estrategias para la integración en la escuela común.
- ☒ Problemas de aprendizaje
- ☒ Problemas de conducta

HIGIENE, PREVENCIÓN Y SEGURIDAD ESCOLAR

Las instituciones escolares, muchas veces, no responden a las necesidades de sus habitantes. Algunas fueron construidas en otros tiempos en que los usos eran diferentes, donde las actividades escolares eran más estáticas y estructuradas. Hoy, sabemos que el niño necesita actividad, no sólo intelectual para desarrollarse, sino también física. El reconocimiento del juego como actividad fundamental en el desarrollo infantil, lleva a la necesidad de la utilización de espacios más amplios y más seguros. Por ello, este espacio tiende a la formación de un docente capacitado para reconocer y tratar de establecer condiciones que permitan la mejor habitabilidad de los establecimientos escolares, posibilitando la seguridad escolar y la prevención de accidentes.

Propuesta de alcance de contenidos

- ☒ Conceptos de higiene, prevención y seguridad, con relación a las respuestas en las instituciones escolares.
- ☒ Normas básicas de higiene y prevención de enfermedades. Lineamientos generales de la O.M.S.
- ☒ Primeros auxilios básicos en el ámbito escolar.



ANEXO I

Hoja 79

- ☒ Adecuación de instituciones escolares y espacios de trabajo para la prevención de accidentes.
- ☒ Alimentación y rendimiento escolar.

- ☒ La familia como agente de salud y su necesidad de trabajo compartido con la escuela.
- ☒ La comunidad educativa como concientizadora de necesidades primarias en higiene y salud.

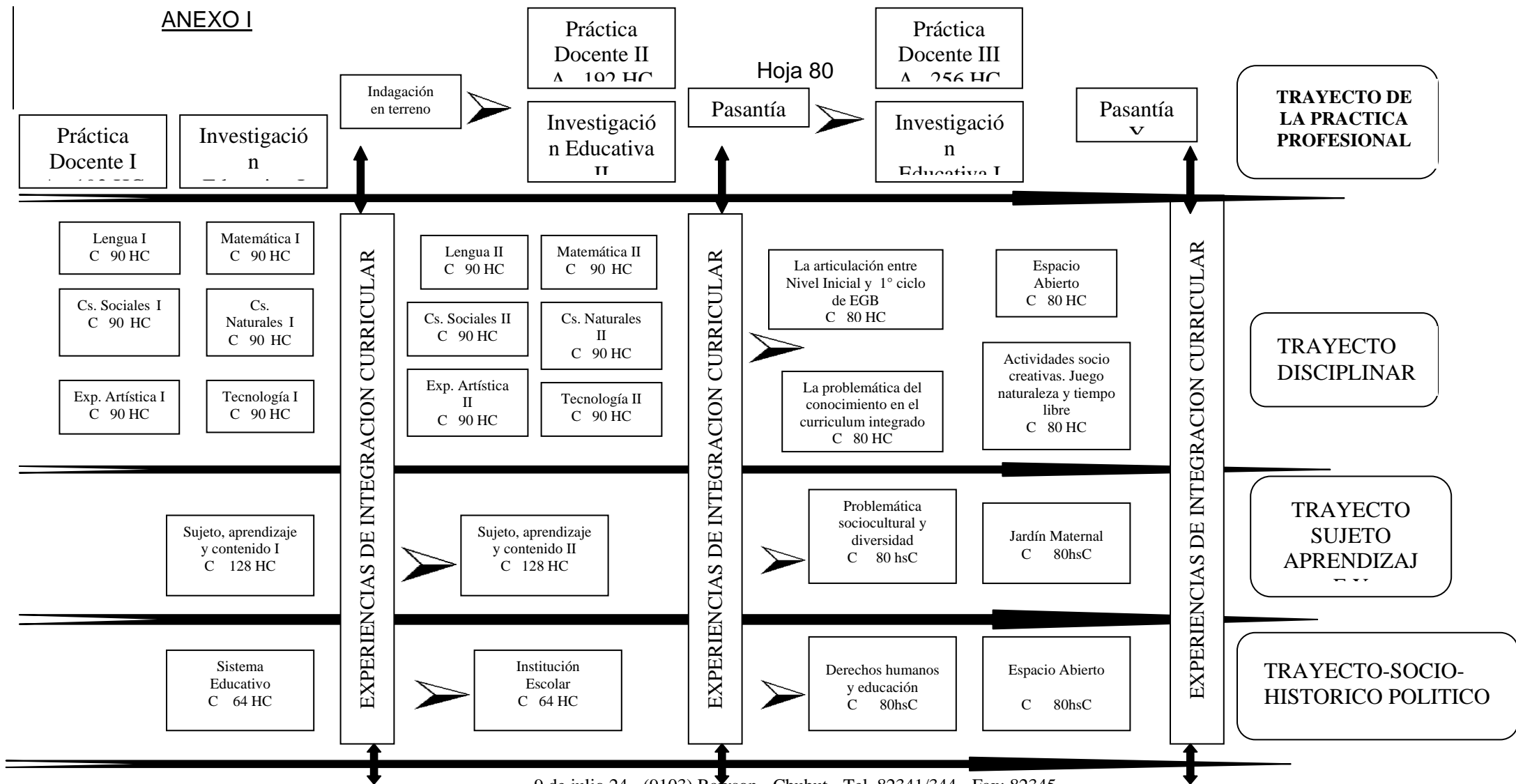
* El diseño de la estructura curricular base

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.



ANEXO I





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

En el siguiente cuadro 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:

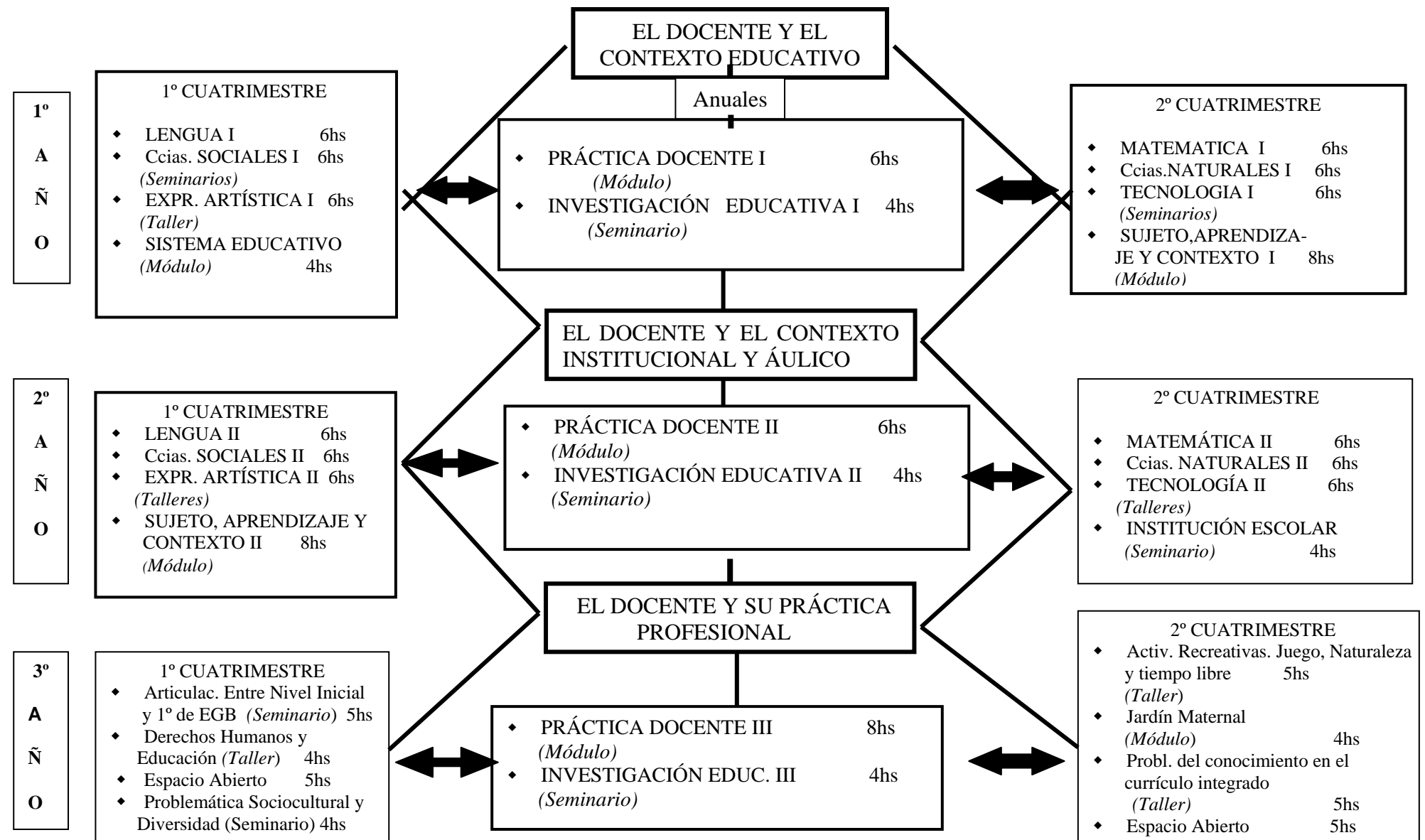
- ≈ el docente y el contexto educativo.
- ≈ el docente y el contexto institucional y áulico.
- ≈ el docente y su práctica profesional

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.



ANEXO I

Hoja 84





ANEXO I

Hoja 84

*** 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)

Para cursar	Debe tener regular	Debe tener aprobada
Práctica Docente III	Investigación Educativa II Sistema Educativo Institución Escolar	Práctica Docente I y II Investigación Educativa I Sujeto, aprendizaje y cont. I y II Lengua I y II Matemática I y II Cs. Sociales I y II Expresión Artística I y II Cs. Naturales I y II Tecnología I y II
Articulación entre NI y EGB	Institución Escolar Práctica Docente II Sujeto, aprendizaje y cont. II	Sistema Educativo Práctica Docente I Sujeto, aprendizaje y cont. I
Ciencias Naturales II	Cs. Nat. I – Inv. Educ. I	
Ciencias Sociales II	Cs. Sociales I – Inv. Educ. I	
Derechos humanos y Educ.	Sujeto, aprendizaje y cont. I y II	
Educación Artística II	Educ. Artist. I – Inv. Educ. I	
Institución Escolar	Sistema Educativo Práctica docente I	
Investigación Educativa II	Investigación Educativa I	
Investigación Educativa III	Investigación Educativa II	Investigación Educativa I
Jardin Maternal	Sujeto, aprendizaje y cont. II	Sujeto, aprendizaje y cont. I Práctica Docente I y II
La problemática del conoc. en el currículum integrado	Práctica Docente II	Práctica Docente I Investigación Educ. I
Lengua II	Lengua I – Inv. Educ. I	
Matemática II	Matemática I – Inv. Educ. I	
Práctica Docente II	Práctica Docente I	
Problemática sociocultural y diversidad	Sujeto, aprendizaje y cont. II Práctica Docente II	Sujeto, aprendizaje y cont. I



ANEXO I

Hoja 84

Sujeto, aprendizaje y cont. II	Sujeto, aprendizaje y cont. I	
Tecnología II	Tecnología I – Inv. Educ. I	

NOTA: En los diseños curriculares institucionales, al seleccionarse la temática de tratamiento de los espacios abiertos de definición institucional y optativos para los alumnos se delimitarán las correlatividades que correspondan a cada caso.

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

	Trayecto disciplinar	Trayecto Hist. Soc. Pol.	T. Sujeto, aprendizaje y contexto	Trayecto Práctica Profesional
Totales por trayecto en horas cátedra	1400	272	416	1024
TOTAL DE HORAS DE LA FORMACIÓN	3112 hs cátedra= 2074 horas reloj			
Porcentaje por trayecto de acuerdo al total de horas de la formación	45%	8%	14%	33%

República Argentina
PROVINCIA DEL CHUBUT
Ministerio de Cultura y Educación



ANEXO I

Hoja 84



ANEXO I

Hoja 84

2. CRITERIOS ORIENTADORES PARTICULARES 2.-
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 distribución de los espacios curriculares

- Dado que, de acuerdo al diseño Curricular Provincial, los contenidos planteados para el 1º año de Nivel Inicial y 1º y 2º Ciclo de E.G.B. son los mismos, inclusive, hay algunos espacios curriculares que son comunes con el Profesorado de Inglés, se plantea unificar algunos espacios curriculares en un **TRONCO COMÚN**. Este comprenderá:
 - 1) Los Trayectos de la Práctica Profesional y el Socio-Histórico Político de 1º Año serán comunes para las tres carreras.
 - 2) Los espacios curriculares del Trayecto Disciplinar serán comunes para el 1º año de Nivel Inicial y 1º y 2º Ciclo de EGB.
 - 3) En 2º Año de las tres carreras: Investigación Educativa e Institución Escolar.
 - 4) En 3º Año de las tres carreras: Investigación Educativa, Problemática Sociocultural y Diversidad y Derechos Humanos y Educación.

Se presentarán dos instancias curriculares para cada espacio del tronco común – según la matrícula – entre las que los alumnos podrán optar. Para los espacios de cursado cuatrimestral, se abrirá una instancia de cada uno en cada cuatrimestre, agrupadas en bloques como se explica más abajo, alternándose las bandas horarias (distintos días de la semana y horarios, sujeto a las posibilidades de espacios físicos), por lo que podrán elegir las instancias en que prefieran cursar cada grupo curricular y el equipo docente a cargo, si no fuese el mismo en las dos instancias del espacio.

La implementación del TRONCO COMÚN permitirá:

- Una mejor integración institucional de los alumnos y profesores, al compartir instancias curriculares comunes con otras carreras, habituándolos, desde la



ANEXO I

Hoja 84

Formación, a trabajar en equipo con los docentes de otras áreas disciplinares, generando una conciencia más clara de la necesidad de una labor cooperativa, contribuyendo a crear un modelo docente acorde al paradigma de la Reforma.

- Una articulación más natural entre las tres carreras, pues de esta forma, podremos generar espacios de intercambio más ricos y productivos., tanto entre los equipos docentes como entre los alumnos.
- Desbloquear la planificación del tiempo escolar inmutable, permitiendo a los alumnos organizar el cursado de los espacios curriculares de acuerdo a las propias posibilidades y necesidades temporales. Esto permitirá superar la histórica secundarización de la Formación Docente, promoviendo conciencia de responsabilidad sobre la propia formación y de independencia intelectual y actitudinal.

- Un ahorro de recursos humanos y económicos, ya que se prevee la apertura de instancias curriculares del tronco común según el número de alumnos matriculados (hasta 40 alumnos = una instancia).

- ♦ Los espacios curriculares del Trayecto Disciplinar se organizaron en dos **bloques**, teniendo en cuenta el tipo de operaciones de pensamiento propias de esas disciplinas, tendiendo a un unidad de acción para los alumnos. Desde la labor docente, se tiende a una mejor integración interdisciplinar y a una articulación de acciones didácticas que tiendan al desarrollo de dichas operaciones de pensamiento.
Ellos están integrados como sigue:

- 1- Lengua, Ciencias Sociales y Expresión Artística
- 2- Matemática, Ciencias Naturales y Tecnología.

El primer bloque se daría en el primer cuatrimestre porque se considera que el mismo promoverá operaciones de pensamiento que favorezcan la amplitud de criterio y la expresión más libre, fluída y precisa, necesarias para una mejor adaptación a la carrera que inician.

El otro bloque se desarrollará en el segundo cuatrimestre, cuando se supone que ya se habrán sistematizado algunos métodos y técnicas de estudio personales que les facilite el acceso a las llamadas ciencias duras.

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



ANEXO I

Hoja 84

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.

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

⁽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

Hoja 84

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.

Se destina un 5% de la carga horaria total a dos espacios que distribuyen una carga horaria total de 160 hs cátedra. En la estructura se presentan como espacios abiertos, cada uno con una carga horaria de 80 hs cátedra en el cuatrimestre y una carga horaria de 5 hs cátedra semanales.

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
A los efectos de ejemplificar posibles alternativas, se mencionan las siguientes opciones consensuadas en la Institución a partir del relevamiento de necesidades detectadas por los alumnos y docentes, efectuado desde las Coordinaciones de Programas . Dada la



ANEXO I

Hoja 84

importancia que se le atribuyen institucionalmente a estas opciones, se abrirán todas ellas para las tres carreras por igual.

- ⊙ INTEGRACIÓN DEL NIÑO CON NECESIDADES ESPECIALES
- ⊙ HIGIENE, PREVENCIÓN Y SEGURIDAD ESCOLAR
- ⊙ REDES SOCIALES
- ⊙ LA VOZ
- ⊙ INFORMÁTICA
- ⊙ TALLER DE EXPRESIÓN INFANTIL
- ⊙ MEDIACIÓN ESCOLAR
- ⊙ EDUCACIÓN RURAL

Criterios para la definición de las experiencias de integración curricular

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 descriptores 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.

Esta Institución define estas experiencias de integración curricular como:

ESPACIOS DE CONCRECIÓN DE LA TRANSVERSALIDAD DEL CURRÍCULUM.

Las experiencias de integración curricular tienen como **objetivo**:

- ♦ Articular el proceso formativo
- ♦ Superar las fragmentaciones de distinto orden al interior del proceso formativo y en el accionar institucional.
- ♦ Permitir procesos de aprendizaje que impliquen apropiarse de niveles de comprensión más complejos de las distintas situaciones concretadas, que plantea la práctica profesional docente.

La unidad de los aprendizajes no está en los contenidos del conocimiento, sino en lo que tienen en común como funciones u operaciones del pensamiento.

Esto conlleva la subordinación de los contenidos a la categoría de medios o ejes para organizar el quehacer educativo.



ANEXO I

Hoja 84

Para ello, es necesario pensar en situaciones problemáticas significativas para los alumnos del ISFD, que le posibiliten:

- la *transferencia* de los conocimientos, para generar un conocimiento nuevo y oportuno para resolverla.
- la *integración* de los diversos conocimientos, habilidades y actitudes que pueda haber adquirido, que le permitan comprender situaciones complejas y/o llevar a cabo acciones vistas como procesos de toma de decisiones curriculares e institucionales
- la *socialización* de los aprendizajes se posibilitaría, por medio del consenso valorativo de los alumnos.

Articulación entre los trayectos de la formación

→ Organización de Jornadas de Integración Curricular.

Estas experiencias se realizarán dos veces en el año, hacia el final de cada cuatrimestre.

El eje articulador para el primer año estará centrado en “El docente y el contexto educativo”, esto implicará orientar y articular las acciones que posibiliten comprender la función de la escuela en general y del docente en particular, en una comunidad específica.

El eje articulador del segundo año se centrará en “El docente y el contexto institucional y áulico” y en el tercer año será “El docente y su práctica profesional”.

A modo de ejemplo:

El eje “El docente y el contexto educativo”, requerirá del abordaje de contenidos como:

- Los componentes del Sistema Educativo en el marco del contexto sociocultural nacional, provincial y regional;
- Los procesos de elaboración del conocimiento en las distintas disciplinas curriculares.
- El currículo como resultado de un proceso de construcción social y su relación con la construcción del rol docente.

La Institución proveerá instancias de trabajo que permitan dar coherencia a las acciones institucionales con la Formación Inicial a partir de los aportes que de los distintos proyectos se recojan.

Desde el Trayecto La Práctica Profesional, se elaborarían las herramientas para la atención de las problemáticas específicas que, con el aporte de los restantes espacios curriculares, se revelen en el contexto. De esta forma, se lograría una articulación entre los espacios curriculares al interior de la formación y hacia fuera con la/s instituciones de base



ANEXO I

Hoja 84

en relación a las problemáticas reales que se traten, posibilitando también la articulación con los otros Programas.

Esto posibilitaría orientar y articular acciones, de modo que permitan al alumno, comprender la función de la escuela en general y del docente en particular, en una comunidad específica.

Se sugiere que la articulación de las acciones de estas experiencias de integración curricular no recaigan en la Coodinación de Formación Inicial, ni en los docentes involucrados en el trayecto de la práctica profesional, sino que implique un accionar grupal en el que se visualice el compromiso y la pertinencia al ISFD.

Evaluación:

Si bien, los criterios de evaluación serán acordados por los participantes, es preciso tener en cuenta que se realizarán tres tipos de evaluación:

De los alumnos: centrada en los procedimientos y las actitudes puestas en juego en el proceso de resolución de la problemática y desde lo conceptual, en la aplicación o utilización de los contenidos aprendidos a lo largo del cuatrimestre y en cada espacio curricular.

De los docentes: autoevaluación, como reflexión sobre la propia práctica, a partir de la observación del accionar de los alumnos. Esto permitirá evaluar la pertinencia de las acciones de enseñanza llevadas a cabo en forma individual y como equipo docente. El reconocimiento de las fortalezas y debilidades detectadas, posibilitará:

- la atención diversificada a los alumnos, en función de las necesidades o dificultades detectadas,
- la reorganización de las acciones grupales del equipo docente (incluidos los docentes que integrarán el equipo en el cutrimestre siguiente, como observadores) para con los alumnos,
- la reorganización de canales y tiempos de comunicación,
- el diseño, organización y seguimiento de acciones de recuperación, profundización y/o actualización de estrategias didácticas
- la apertura e integración de los docentes respecto a los modos de accionar de sus colegas.

De la Institución Formadora: permitirá generar información sobre el Programa de Formación para promover acciones en los Programas de Capacitación y Extensión y en el de Investigación, tendientes al seguimiento de la evaluación institucional.

Otras posibles articulaciones al interior del Programa de Formación a ser trabajados a lo largo del año o de los cuatrimestres, entre espacios curriculares, dentro de los Trayectos:

Trayecto disciplinar

→ Articulación curricular de distintas instancias de las dos carreras, por ejemplo en



ANEXO I

Hoja 84

Matemática, se está llevando a cabo desde el año pasado como experiencia piloto un trabajo entre estas instancias curriculares en donde ciertos contenidos se trabajan en conjunto, por ejemplo la implementación metodológica, las medidas de capacidad y otros. De esta forma se pretende en el futuro que los docentes tanto de Inicial como de E.G.B.1 no realicen una fracturación en la evolución del pensamiento de los niños y en la adquisición de conceptos.

- Articulación entre Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Tecnología en la carrera de nivel Inicial: es importante comprender que la realidad social y natural están íntimamente relacionadas y como desde la estructura curricular del Nivel Inicial aparece como un sólo bloque de contenidos, ya estamos trabajando en las posibles interacciones desde las didácticas para que luego, los alumnos, puedan llegar a la posibilidad de realizar proyectos interdisciplinarios de trabajo

Trayecto de la práctica profesional

- Considerando a la Práctica Docente como el eje vertebrador de las Carreras de formación Docente, éste se constituye en el referente natural de las áreas disciplinares, por lo tanto a partir de las inserciones de los alumnos en las escuelas se realizarán trabajos de campo que involucren el análisis de las prácticas docentes no con un sentido vacío sino desde los contenidos específicos a enseñar. Por otro lado cuando de elaboración de proyectos se trata, se realizan en conjunto con los aportes que cada área posee.

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.

Como plantea Cristina Davini y Alliaud, "la formación de grado no puede realizarse al margen del análisis del contexto de inserción laboral y de las características de la práctica docente en las escuelas"

Como se ha expuesto anteriormente los tres programas se articulan y se retroalimentan desde su quehacer cotidiano y desde su lectura como unidad institucional. Lo importante es generar espacios compartidos entre "expertos, novatos y aprendices", de esta forma se podrán cruzar las prácticas de los Formadores de Formadores con la de los Docentes y la de los Futuros Docentes, se generarían nuevas prácticas y éstas a su vez tendrán impacto no sólo en la Institución formadora sino también en las Escuelas de la Comunidad. Esto podrá



ANEXO I

Hoja 84

tender a producir un entramado entre la Formación de Grado y la Capacitación y Extensión en el contexto sociocultural de Esquel y de su zona de influencia (áreas rurales de región I y III), creando un espacio innovador a través de la reflexión crítica de las prácticas escolares de los dos ámbitos educativos.

Debemos apuntar a los dos ejes de trabajo: uno al interior del profesorado y otro en las Instituciones Educativas que se constituyen como grupo de impacto de las diversas acciones del I.S.F.D.N°809. El tomar como objeto de atención estos dos ejes, permitirá comprender las características y contenidos de las interacciones y realizar ajustes necesarios en función de las propias demandas y necesidades que en estos sentidos – tanto internas como externas al Instituto - se identifiquen en lo específicamente educativo y en el marco de la realidad socio-política y cultural. La atención a estos dos ejes será abordada en acciones articuladas en función de las necesidades, esta articulación podrá darse entre cualquiera de los vértices institucionales. Éstos son la Formación Docente Inicial, la Capacitación y extensión y la Investigación Cada uno de ellos produce efectos diferentes en relación a sus propios objetivos y campo de acción que le es propio, pero causan efecto sobre los mismos elementos. Es por ello que su acción, necesariamente debe estar articulada, con el objeto de obtener resultados efectivos como producto de una tarea eficiente.

Creemos que los tres programas deben trabajar en conjunto en forma coherente, pues forman parte de un todo que con sus diferentes objetos de trabajo investigación cuya producción de conocimientos, está diferenciada de las actividades de los programas de Formación y de Capacitación y extensión pero alimenta a éstas, pues cuando investigamos en los Institutos debemos buscar, no sólo la posibilidad de aplicar lo investigado, sino transformarlo en contenido a ser enseñado, de esta forma El I.F.D: N° 809 podrá ser considerado un centro de producción y construcción de nuevos saberes.

El Diseño Curricular Institucional recupera, 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 propuestas de articulación con los Programas de Capacitación y Extensión e Investigación y Desarrollo Educativo:

Articulación entre los tres programas:

¶ El profesor dedicado a acciones de capacitación y extensión formando parte como co-investigador, de un equipo de investigación que ya posee experiencia y formación en ella, con el propósito de investigar acerca de problemas referidos a la enseñanza y al valor de los resultados obtenidos.

¶ La intervención de los integrantes del Programa de Capacitación y Extensión como colaboradores, al momento de tomar las decisiones respecto a las prioridades de la política de investigación del I.S.F.D.N°809.



ANEXO I

Hoja 84

- ▮ Los docentes del Programa de capacitación y Extensión como colaboradores en la difusión y aplicación concreta a la tarea del aula, o al ámbito institucional, de la investigación.
- ▮ Equipos Inter.-programas para asesorar y/o tutorear, experiencias de investigación que se puedan generar en las instituciones en que se están desempeñando (investigación – acción para reflexionar sobre la propia práctica,etc.).
- ▮ Conformar grupos Inter.-disciplinares de profesores que encaren actividades de actualización y perfeccionamiento, y que realicen además, abordajes de problemáticas que el I.S.F.D. N°809 haya reconocido como importantes para profundizarlas.
- ▮ Compartir estas actividades con otros Institutos de la localidad o de la provincia, que compartan las mismas necesidades o preocupaciones y trabajar así en proyectos cooperativos de colaboración mutua.
- ▮ Capacitaciones articuladas con el Programa de Formación. Poder compartir estos espacios entre alumnos en formación y docentes en ejercicio, enriquecerá las prácticas de estos actores. Otra opción es abrir los nuevos espacios de Formación de este D.C.I. a los docentes ya graduados.
- ▮ Investigaciones sobre las necesidades de capacitación en la Región tanto de graduados como de otros posibles destinatarios.
- ▮ Investigaciones sobre la inserción laboral de los egresados, para poder revisar las prácticas del programa de Formación.
- ▮ Reajuste curricular en función de las Investigaciones realizadas en la Formación docente
- ▮ Talleres de reflexión para los maestros que reciben alumnos practicantes o residentes: en el Programa de Capacitación y Extensión:
- ▮ Este trabajo de capacitación se puede transformar, asimismo, en un eje de Investigación para analizar los problemas que se suscitan en las prácticas cotidianas a partir de la inserción del alumno, transformando en una autorrevisión tanto teórica, como práctica, las prácticas educativas dentro del Instituto

Propuestas de articulación de la formación inicial con los programas de capacitación y extensión y el de investigación y desarrollo educativo

Trayecto de la práctica profesional



ANEXO I

Hoja 84

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

- * Los procesos de integración escolar: fundamentos sociales, políticos y pedagógicos
- * Articulación curricular entre niveles y ciclos
- * Contenidos y textos ¿coherencia o ruptura?

→ Para la función de Investigación y Desarrollo Educativo:

- * Articulación curricular entre niveles y ciclos



ANEXO I

Hoja 84

- * Nuevas perspectivas de la Matemática (u otra área curricular) en la práctica docente en el Nivel Inicial o en 1º y 2º ciclo de la EGB

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
- 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.

**3. CRITERIOS Y PAUTAS DE EVALUACIÓN DE
DESARROLLO CURRICULAR.**



ANEXO I

Hoja 84

La evaluación es un instrumento curricular fundamental e inseparable de la práctica educativa, que tiene como fin recoger permanente información para ajustar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza.

La evaluación así entendida, es una actividad básicamente valorativa e investigadora, y por ello, facilitadora del cambio educativo y del desarrollo profesional docente, que afecta no solo a los procesos de aprendizaje de los alumnos, sino también a los procesos de enseñanza y al Proyecto Educativo Institucional.

En un sentido similar al que manifiesta Pérez Iuste (1993) la evaluación es un proceso sistemático de recogida de información rigurosa **para la mejora**.

Se evalúa de acuerdo a como se enseña. Por ello la importancia de revisar lo que sucede con los aprendizajes de los alumnos y analizar las prácticas pedagógicas que tienen lugar en la institución.

La evaluación es para los docentes y los alumnos una obligación institucional.

Definimos a la evaluación como *un proceso sistemático de recogida de datos, incorporado al sistema general de actuación educativa, que permite obtener información válida y fiable para formar juicios de valor acerca de una situación. Estos juicios se utilizarán, a su vez, en la toma de decisiones consecuente con el propósito de mejorar la actividad educativa valorada.*

Fases del proceso evaluador

1. Definición del plan o diseño de evaluación.
2. Recogida sistemática de datos.
3. Análisis de los datos recogidos.
4. Valoración de la información obtenida.
5. Redacción de las conclusiones.
6. Toma de decisiones.

Componentes considerados relevantes para valorar la situación institucional

1. El contexto.
2. Instalaciones y recursos materiales.
3. Recursos humanos.
4. Dimensión académica-institucional.
5. Dimensión administrativa-institucional.
6. Dimensión socio-comunitaria.
7. Experiencias e innovaciones.

Tipos de evaluación a aplicar.-

- ♦ Por su finalidad: formativa y sumativa.
- ♦ Por su dimensión: global y parcial.



ANEXO I

Hoja 84

- ♦ Por los agentes evaluadores: interna y externa.
- ♦ Por su momento de aplicación: inicial, procesual y final.

Requisitos o condiciones de la evaluación

La evaluación como proceso amplio, complejo y profundo que abarca todo el acontecer de la práctica educativo y su ámbito institucional, tiene que prever:

- ♦ Apertura conceptual, para dar cabida en la evaluación a los resultados no previstos y acontecimientos imprevisibles.
- ♦ Apertura de enfoque, para dar lugar a recogida de datos tanto sobre procesos como productos.
- ♦ Apertura metodológica, lo que implica estrategias formales e informales y pluralismo.
- ♦ Apertura ético-política, para proporcionar información a todos los participantes y recoger opiniones e interpretaciones de todos los grupos de interés implicados en el Proyecto Educativo Institucional.

Instrumentos de evaluación

- Cuestionarios.
- Escalas de valoración.
- Listas de control.
- Auto-informes.
- Otros.

Objetivos de la evaluación

1. Conocer la situación inicial del I.S.F.D.N°809, de todos sus componentes organizativos y funcionales, al momento de actuarse el Proyecto Educativo Institucional y el Diseño Curricular Institucional.
2. Detectar, de modo permanente, las dificultades que surjan durante el desarrollo de la gestión curricular-institucional.
3. Detectar progresivamente los elementos positivos de su funcionamiento.
4. Regular el proceso de la gestión curricular-institucional propiciando y facilitando la consecución de los objetivos propuestos.
5. Conocer los resultados obtenidos al final del período.
6. Valorar los resultados obtenidos.
7. Tomar decisiones y formular nuevos compromisos.



ANEXO I

Hoja 84

Responsables del proceso

Todos los integrantes del Instituto Superior de Formación Docente N° 809, por cuanto es un proceso plural y democrático, que implica la actuación comprometida y responsable de todos los integrantes y participantes de este proceso, el que estará al servicio del crecimiento y mejoramiento tanto individual como institucional.

Al finalizar el Consejo Directivo con la colaboración de docentes del Programa de Investigación elaborará un informe final que transmitirá sintéticamente, todo el proceso llevado a cabo durante la evaluación, las conclusiones obtenidas y las recomendaciones o propuestas para superar la situación inicial y para reforzar aspectos del funcionamiento.

De ser posible este informe se cruzará con lo realizado por los evaluadores externos del sistema provincial o nacional.

Evaluación como estrategia de mejora. (Casanova, M.A. 1992).

4. CRITERIOS REFERENTES AL TRABAJO DE DISEÑO A NIVEL ÁULICO

Con el propósito de organizar y orientar el trabajo de diseño a nivel áulico, se acordaron los siguientes criterios institucionales para la presentación de proyectos y programas, a efectos de concursar las distintas instancias curriculares. Dichos proyectos deberán incluir:

- ⇒ MARCO TEÓRICO: Postura ideológica y epistemológica en relación a la disciplina, objeto de estudio, en el marco de la Formación Docente.
- ⇒ FUNDAMENTACIÓN: Justificar la propuesta mencionando la necesidad concreta que viene a cubrir.
- ⇒ OBJETIVOS, METAS O PROPÓSITOS: Para su formulación deberá considerarse:
 - la posibilidad de alcanzarlos en el tiempo previsto;
 - su vinculación con los contenidos y los aspectos metodológicos;
 - su realación con los destinatarios;
 - su articulación con otros espacios curriculares;
 - su posible articulación con los otros dos Programas.
- ⇒ CONTENIDOS Y /O NÚCLEOS TEMÁTICOS: Fundamentar la selección, discriminando entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.



ANEXO I

Hoja 84

- ⇒ MARCO METODOLÓGICO: Explicitar sus concepciones de aprendizaje y el abordaje metodológico.
- ⇒ EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN: Queda sujeta , dentro del marco de la normativa vigente, a las decisiones acordadas en el contrato pedagógico establecido en cada espacio curricular, teniendo en cuenta las condiciones de alumno libre y regular para establecer los criterios correspondientes.
- ⇒ PROGRAMA PARA LOS ALUMNOS. Este deberá contar con:
 - Objetivos específicos o propósitos.
 - Contenidos
 - Formas de evaluación.
 - Bibliografía
 - Observaciones u orientaciones.
- ⇒ CURRÍCULUM VITAE: Deberá acompañar la presentación del proyecto didáctico, consignando títulos, actualizaciones específicas para el espacio curricular para el que se presente, publicaciones y todo otro dato que el aspirante considere relevante para la función.