



RAWSON, 12 AGO 2005

VISTO:

El Expediente N° 1026-ME-05; y

CONSIDERANDO:

Que el Expediente consignado en el visto se inicia a raíz de la presentación del Diseño Curricular del Profesorado de Inglés, efectuado por el Instituto Superior de Formación Docente N° 803 de Puerto Madryn, solicitando a la Dirección General de Educación Superior y Formación Docente Inicial su evaluación;

Que habiendo comenzado el dictado de la carrera citada ut supra, en el año 2005;

Que en la evaluación y aprobación del Diseño Curricular corresponde utilizar el marco normativo vigente al momento de su elaboración:

Que el Artículo 53º, inciso c) de la Ley N° 24.195 facultó al Ministerio de Cultura y Educación de la Nación para dictar normas generales sobre equivalencias de planes de estudio, y diseños curriculares de las jurisdicciones, y otorgar validez nacional a los títulos y certificaciones de estudio;

Que el Artículo 24º de la Ley de Educación Superior N° 24.521 establece que los títulos y certificaciones de perfeccionamiento y capacitación docente expedidos por Instituciones de Educación Superior oficiales o privadas reconocidas, que responden a las normas fijadas al respecto por el Consejo Federal de Cultura y Educación, tendrán validez nacional y serán reconocidos por todas las jurisdicciones;

Que en la Resolución N° 2540/098 del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación se establecen los requisitos para el reconocimiento de la validez de títulos y certificados, los criterios que sirven de base para los Dictámenes de las Unidades de Evaluación, las condiciones para la aprobación de los diseños curriculares específicos y los mecanismos de constitución de las Unidades de Evaluación Provinciales;

Que conforme con lo establecido por el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología-Consejo Federal de Cultura y Educación, corresponde tramitar la validez, por la autoridad superior de la jurisdicción provincial respectiva:

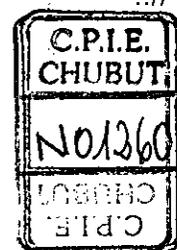
Que a foja 397, obra Acta de Dictamen de Evaluación de Carreras, emitido por la Unidad Evaluadora Provincial (UEP), recomendando la aprobación plena de la Carrera "Profesorado de Inglés para el Tercer Ciclo de la Educación General Básica y la Educación Polimodal", modalidad presencial, correspondiente al Instituto Superior de Formación Docente N° 803 de Puerto Madryn;

Que es necesario aprobar el Diseño Curricular del mencionado Profesorado;

Que la Dirección General de Educación Superior y Formación Docente Inicial viabiliza el presente trámite, a fin de legitimar la certificación para las cohortes 2005,

354

ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL  
GLADIS BRANDT  
A/C División Registro  
Dirección de Despacho  
Ministerio de Educación





2006 y 2007;

Que debe exceptuarse el presente trámite del criterio de irretroactividad, por aplicación del Artículo 32º, Punto 3 del Decreto Ley N° 920;

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

POR ELLO:

LA MINISTRO DE EDUCACIÓN

RESUELVE:

Artículo 1º: APROBAR la acreditación plena del Diseño Curricular de la Carrera "Profesorado de Inglés para Tercer Ciclo de la Educación General Básica y la Educación Polimodal", modalidad presencial, correspondiente al Instituto Superior de Formación Docente N° 803 de Puerto Madryn, que, como Anexo I (Hojas 1 a 175), forma parte integrante de la presente Resolución.

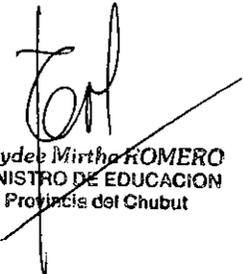
Artículo 2º: DETERMINAR que la especificidad disciplinar lo habilita para desempeñarse como Docente del Tercer Ciclo de la Educación General Básica y Educación Polimodal, Título que otorga: Profesor/a en Inglés.

Artículo 3º: ENCOMENDAR a la Dirección General de Educación Superior y Formación Docente Inicial la prosecución de las tramitaciones correspondientes hasta obtener la validación nacional de la citada carrera.

Artículo 4º: La presente Resolución será refrendada por la Señora Subsecretaria de Coordinación Técnica Operativa de Instituciones Educativas y Supervisión.

Artículo 5º: Regístrese, tome conocimiento la Dirección General de Educación Formación Docente Inicial, por Departamento Registro y Verificaciones remítase copia al Instituto Superior de Formación Docente N° 803 de Puerto Madryn, al Departamento Títulos Legalizaciones y Equivalencias y al Centro Provincial de Información Educativa, ARCHÍVESE.

RESOLUCIÓN ME N° 354

  
Haydeé Mirtha ROMERO  
MINISTRO DE EDUCACION  
Provincia del Chubut

  
Prof. GRACIELA CIGUDOSA  
SUBSECRETARIA DE COORDINACION TECNICA  
OPERATIVA DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS  
Y SUPERVISION  
MINISTERIO DE EDUCACION

  
ES COPIA FIEL DEL ORIGINAL  
GLADIS BRAND  
A/C División Registro  
Dirección de Despacho  
Ministerio de Educación



ANEXO I

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN**  
Dirección General de Educación Superior y Formación Docente Continua

**Instituto Superior de Formación Docente N° 803**  
Puerto Madryn

**PROFESORADO DE INGLÉS PARA EL TERCER CICLO DE  
LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA Y LA EDUCACIÓN  
POLIMODAL.**

Adecuación del lineamiento curricular provincial para la Formación  
Docente Continua ISFD N° 803

Aportes a la contextualización de la Carrera:

Dr. Sergio U. Merino  
Dra. Silvia A. Contin  
Prof. Mónica Stadler  
Lic. David Field

Asistencia técnica sobre Lengua Extranjera:

Prof. Ana María Armendáriz

Diseño e impresión:

Prof. Sandra G. Álvarez

Puerto Madryn, Chubut – Julio de 2006



## INDICE GENERAL

### **Capítulo N° 1 "Marco de definiciones Básicas"**

- 1.1. Nombre de la carrera.
- 1.2. Ficha de identificación de la institución.
- 1.3. Marco institucional.
  - 1.3.1. Lineamientos generales de la Jurisdicción (Documento de Apoyo 1 "Marco de definiciones básicas").
  - 1.3.2. Especificaciones Institucionales.
- 1.4. Oferta de la educación superior en Puerto Madryn.
- 1.5. Aproximaciones a la demanda.

### **Capítulo N° 2 "Marco referencial del Curriculum"**

- 2.1. Marco referencial del curriculum.
  - 2.1.1. Lineamientos generales de la Jurisdicción (Documento de Apoyo N° 2 "Marco referencial del curriculum de la Formación Docente de la Provincia del Chubut").
  - 2.1.2. Especificaciones Institucionales.
- 2.2. Características del Tercer Ciclo de EGB y Polimodal.
- 2.3. Caracterización del sujeto del Tercer Ciclo y Polimodal.
- 2.4. Marco teórico del Profesorado en Inglés.

### **Capítulo N° 3 "Perfil del Egresado"**

- 3.1. Perfil del Egresado.  
Lineamientos generales de la Jurisdicción (Documento de Apoyo N° 3 "Perfil del Egresado").
- 3.2. Especificaciones Institucionales.  
Perfil del egresado del profesorado en Inglés.

### **Capítulo N° 4 "Estructura Curricular"**

- 4.1. Lineamientos generales de la Jurisdicción (Documento de Apoyo N° 5 Parte I "Estructuras Curriculares").
- 4.2. Especificaciones Institucionales.
  - 4.2.1. Estructura curricular del profesorado en Inglés para el Tercer Ciclo de EGB y Educación Polimodal.
  - 4.2.2. Perfiles profesionales pertinentes para la carrera.
  - 4.2.3. Sistema de correlatividades.
  - 4.2.4. Régimen de cursado, promoción y evaluación.
  - 4.2.5. Carga horaria total por trayecto y porcentajes respecto al total de la formación.
  - 4.2.6. Plan de estudios del Profesorado en Inglés para el Tercer Ciclo de la EGB y Educación Polimodal.
  - 4.2.7. Sistema de equivalencias.
  - 4.2.8. Criterios para la organización interna de los espacios curriculares.
  - 4.2.9. Criterios para la definición de las experiencias de integración curricular.
  - 4.2.10. Propuesta para el ingreso a la carrera.

### **Capítulo N°5 "Organización Institucional"**

- 5.1. Lineamientos generales de la Jurisdicción (Documento de Apoyo N° 5 Parte II "Organización Institucional").
- 5.2. Especificaciones Institucionales.

### **Bibliografía y documentos consultados**

#### **Anexos**



## CAPITULO N° 1

### "Marco de definiciones básicas"

- 1.1. Nombre de la carrera.
- 1.2. Ficha de identificación de la institución.
- 1.3. Marco institucional.
  - 1.3.1. Lineamientos generales de la Jurisdicción (Documento de Apoyo 1 "Marco de definiciones básicas").
  - 1.3.2. Especificaciones Institucionales.
- 1.4. Oferta de la Educación Superior en Puerto Madryn.
- 1.5. Aproximaciones a la demanda.



ANEXO I

**1.1. Nombre de la carrera.**

"PROFESORADO DE INGLÉS PARA EL TERCER CICLO DE LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA Y LA EDUCACIÓN POLIMODAL".

**1.2. Ficha de identificación de la institución.**

Instituto Superior de Formación Docente N° 803

25 de Mayo y Rivadavia

Puerto Madryn – Chubut – Argentina (C.P. 9120)

TE: 54-02965-457769

RED: 6769

E.mail: [esc803@chubut.rffdc.edu.ar](mailto:esc803@chubut.rffdc.edu.ar)

Web: <http://www.ch.rffdc.edu.ar/institutos/isfd803/index.html>

Institución evaluada y acreditada para formar, capacitar e investigar en Educación Inicial, EGB 1° y 2° Ciclo, Tercer Ciclo de EGB y Polimodal; aprobación plena sin reservas. Resoluciones N° 193/99; 461/03 y Expediente N° 1860-ME-04.

**1.3. Marco institucional.**

**1.3.1. Lineamientos generales de la Jurisdicción (Documento de Apoyo 1 "Marco de definiciones básicas").**

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 abordarán de manera selectiva solamente algunos aspectos de la Ley Federal de Educación, de la Ley de Educación Superior y de los



ANEXO I

Acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación relacionados con el sistema formador.

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.

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.<sup>1</sup>

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

<sup>1</sup> Las más significativas se incorporan como Anexo I del Documento "Lineamientos curriculares provinciales para la Formación Docente Continua" de la Dirección General de Educación Superior, Capacitación y Formación Docente. Chubut. 1.999.



ANEXO I

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 "tiende, con carácter permanente, a la formación integral de la persona; toma en cuenta tanto su equilibrado desarrollo humano como su capacitación acorde con las exigencias de la sociedad a la que pertenece."

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

- a) La estructuración del Nivel Inicial en dos ciclos: Jardín Maternal y Jardín de Infantes, siendo obligatorio el Jardín de Infantes para niños y niñas de 5 años, a partir del ciclo lectivo 1.997.
- 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 1.999.
- 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 1.997 de los programas de Formación Docente de Grado, Capacitación y Extensión e Investigación y Desarrollo, en la Escuelas Superiores de Formación Docentes.

En 1.997 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 1.998. 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)



ANEXO I

conforman la normativa de transición que enmarca las acciones de implementación de la EGB en nuestra provincia.

A partir de 1.998, comenzó la implementación de la Educación Polimodal y de los Trayectos Técnico-Profesionales. Esto abre el camino para la Transformación del Nivel Medio hacia el Nuevo Sistema Educativo.

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

En diciembre de 1.998, 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 2.001.

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 Art. 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 Art. 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.



ANEXO I

d) Fomentar el sentido responsable de ejercicio de la docencia y el respeto por la tarea educativa.

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

Paralelamente, el Art. 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 Art. 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 Art. 20 de la Ley de Educación Superior establece que el mismo se realizará "mediante concurso público y abierto de antecedentes y oposición, que garantice la idoneidad profesional para el desempeño de las tareas específicas. La estabilidad estará sujeta a un régimen de evaluación y control de la gestión docente, y cuando sea el caso, a los requerimientos y características de las carreras flexibles y a término."

Los Art. 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 alcanzados en el seno del Consejo Federal de Cultura y



ANEXO I

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:

- a) asegurar la circulación de información que facilite la programación federal de políticas y tomas de decisiones vinculantes con la formación docente continua;
- b) ofrecer un marco organizativo para la concreción de las finalidades de la formación docente continua 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 A9** 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 la base de los acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación.
- c) Asistir técnicamente a las instituciones de la Red para la elaboración de los PEI y los respectivos desarrollos curriculares.
- d) Acreditar y registrar a las instituciones provinciales que se incorporen a la RFFDC.



ANEXO I

- 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 A9, 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 organizadas 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.



ANEXO I

Dos años después de la Resolución 36/94 conocida como A9, la Resolución 42/96 aprueba el documento **A11** intitulado "Bases para la organización de la formación docente". En dicho documento se desarrollan:

- a) Breve introducción a la correlación entre sistema de acreditación permanente, y complejización y profesionalización del campo de la enseñanza.
- b) La articulación de los IFD entre sí y con las universidades a nivel local e internacional.
- c) Tipos de instituciones destinadas a la formación docente.
- d) La ratificación de los criterios definidos como marcos para la acreditación de los institutos de formación docente establecido por el documento A9.
- 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 1.997, el Consejo Federal de Cultura y Educación dictó la Resolución N°63/97 que aprueba el Documento Serie **A14**, 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.

354

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.



ANEXO I

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 A14).
- b) Establece como fecha límite para el inicio de las acreditaciones correspondiente el mes de diciembre de 1.997.
- 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 1.998-2.002.
- f) Considera la evaluación de la implementación del proyecto institucional. La misma se realizará hasta el año 2.004 inclusive, según el informe anual de avances al 31 de diciembre de cada año calendario que cada institución presente. Es obligación de las cabeceras jurisdiccionales su evaluación y ajustes que garanticen el cumplimiento de las prescripciones de las leyes N°24195 y N° 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 correspondientes 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 2.002 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 A20** 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.



ANEXO I

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 Desarrollo) 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.



ANEXO I

**Resolución Ministerial N° 080/99.**

Modifica la denominación de las Escuelas Superiores Docentes en función de lo que establece el Documento Serie E1, 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.

CONTEXTO SOCIO-POLÍTICO ACTUAL Y FORMACIÓN DOCENTE.



ANEXO I

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 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 las profundas transformaciones 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 los cambios del 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



ANEXO I

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.



ANEXO I

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 1.993 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 1.997.
- Puesta en marcha de los programas de Investigación y Desarrollo, 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 1.997 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 1.997) 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 1.997). Durante 1.998 se llevó a cabo el proceso de consulta que culminó en 1.999 con la elaboración de la versión preliminar de los Lineamientos Curriculares para la Formación Docente Continua (Documento "Proceso de Consulta" Meta V PRISE,



ANEXO I

1.998. Documento "Lineamiento Provinciales de la Formación Docente Continua" Meta V PRISE, 1.999). 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.

Prof. JUDITH LEFAMA  
DIRECTORA GENERAL  
de EDUCACION SUPERIOR  
Y FORMACION DOCENTE INICIAL

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 1.999 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 Profesorado de Nivel Inicial, Profesorado para EGB 1 y 2, Profesorado en Arte, Profesorado de Educación Física y Profesorado de Inglés para las cohortes 97-99. La presentación de las mismas requirió la adecuación de los planes de estudio a los requisitos establecidos en el la Resolución N° 2540/98 de CFCyE.

Como segunda instancia dentro de esta etapa de transición se llevará a cabo en el mes de octubre de 1.999 la evaluación de los Diseños Curriculares Institucionales para las carreras de apertura en el año 2.000.

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



ANEXO I

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

B) De gestión privada

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

El 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.



ANEXO I

- 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 y Extensión e Investigación y Desarrollo y el desarrollo de los Lineamientos Curriculares Provinciales para la Formación Docente Continua, plantea la necesidad de incrementar el margen de autonomía con que cuentan las instituciones en la determinación de su propia organización tanto institucional como curricular. Esto supone adaptaciones 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.

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.



#### ANEXO I

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 lleva 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



#### ANEXO I

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.

#### 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;



ANEXO I

- c) equipos de conducción y/o supervisión de la provincia;
- d) otras instituciones de la comunidad.

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 está 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 qué papel desempeña durante la fase propiamente interactiva de la enseñanza.



ANEXO I

**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



ANEXO I

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 disciplinario 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.



ANEXO I

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**



ANEXO I

**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 innovación<sup>2</sup> permanente al interior del sistema educativo y a producir condiciones, recursos e información que aseguren la continuidad y retroalimenten esta dinámica. En este sentido es que los ISFD tienen responsabilidades específicas para con los distintos niveles del sistema educativo, responsabilidades de promoción y fortalecimiento de la innovación dentro del sistema, como así también el deber de aportar al conocimiento necesario sobre su funcionamiento. Esta es una forma de compartir responsabilidades en los cambios que deben darse hacia la mayor equidad y calidad para todos. Planteada desde esta perspectiva cobran especial importancia las funciones de capacitación y extensión, e investigación y desarrollo.

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

**c- 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 1° Acreditación en el Período de transición 1.998-2.002. 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.

<sup>2</sup> 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 Aguerro, Inés, Innovaciones y Calidad de la Educación, en la Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas, Año III, N° 4, Enero de 1.991.



#### ANEXO I

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 currículum oculto. Dada la incidencia de los estilos institucionales en los resultados de la formación deberá tenerse en cuenta la necesidad de:

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

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

#### **La actualización y el perfeccionamiento docente.**

La capacitación y el perfeccionamiento docente tienen un papel primordial en la agenda de los procesos de transformación educativa. Esto hace necesario que la provincia genere políticas y lineamientos de acción que sirvan de marco para que la función de capacitación de cada ISFD pueda ser concretada en forma organizada y desarrollada de manera coherente, sistemática y coordinada, dentro de un programa



ANEXO I

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, 1.995), 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;



ANEXO I

- 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



ANEXO I

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.

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 1.998 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 %



ANEXO I

Fuente: Cuadro general provincial de contenidos demandados por todos los integrantes del sistema educativo. Documento "Proceso de Consulta" Meta V. PRISE. Agosto-Noviembre 1.998.

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: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tecnología</li> <li>▪ Ciencias Sociales</li> <li>▪ Ciencias Naturales</li> <li>▪ Educación Artística.</li> </ul>	
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. Currículo. 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.



ANEXO I

**Investigación y Desarrollo.**

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

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

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

Como líneas de investigación se priorizan:

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.



ANEXO I

- 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).



Provincia de Chubut Ministerio de Cultura y Educación		PLAN DE ACCIÓN 1999 - 2004																						
Nombre de tarea		Plazo	Inicio	Fin	99				2000				2001				2002				2003			
FORTALECIMIENTO DEL SISTEMA FORMADOR		1218d	02/08/99	31/03/04	tr3	tr4	tr1	tr2	tr3	tr4	tr1	tr2	tr3	tr4	tr1	tr2	tr3	tr4	tr1	tr2	tr3	tr4		
1																								
2	Etapas de Transición	892d	02/08/99	31/12/02																				
3	Diseño y planificación del SPESF	218d	01/03/00	29/12/00																				
4	Implementación del SPESF	218d	01/03/01	31/12/01																				
5	Diseño institucional del dispositivo de autoevaluación	77d	30/11/99	15/03/00																				
6	Implementación del diseño institucional	207d	16/03/00	29/12/00																				
7	Diseño y planificación de un proyecto de investigación interinstitucional	65d	01/09/99	30/11/99																				
8	Conformación de los equipos de investigación de los ISFD	43d	01/03/00	28/04/00																				
9	Desarrollo de la investigación	697d	01/05/00	31/12/02																				
10	Diseño y planificación de un dispositivo de capacitación interinstitucional para formador de formadores	88d	01/09/99	31/12/99																				
11	Implementación del dispositivo	479d	01/03/00	31/12/01																				
12	Redistribución de la carga horaria asignada a los ISFD	22d	01/11/99	30/11/99																				
13	Reorganización de la POF de los ISFD por cargos	543d	01/03/00	29/03/02																				

Emisión: 17/08/99	Tarea		Resumen	
	Progreso		Tarea resumida	
	Hito		Hito resumido	

Página 1



ANEXO I

Provincia de Chubut Ministerio de Cultura y Educación		PLAN DE ACCIÓN 1999 - 2004												DGESyFO																		
Id	Nombre de tarea	Plazo	Inicio	Fin	1999				2000				2001				2002				2003											
					tri 1	tri 2	tri 3	tri 4	tri 1	tri 2	tri 3	tri 4	tri 1	tri 2	tri 3	tri 4	tri 1	tri 2	tri 3	tri 4	tri 1	tri 2	tri 3	tri 4								
14	Reglamentación de los concursos para la asignación de cargos	218d	01/03/00	29/12/00																												
15	Diseño y planificación del SPFP	218d	01/03/00	29/12/00																												
16	Implementación del SPFP	479d	01/03/01	31/12/02																												
17	Elaboración de la reglamentación para la firma de convenios marco y actos acuerdo con las Universidades y Facultades respectivamente	65d	01/03/99	30/11/99																												
18	Evaluación y seguimiento de los LCPFD	740d	01/03/00	31/12/02																												
19	Diseño y planificación de un sistema de pasantías para el intercambio y articulación interinstitucional	88d	01/03/00	30/06/00																												
20	Reglamentación del sistema de pasantías	130d	03/07/00	29/12/00																												
21	Implementación del sistema de pasantías	175d	02/04/01	30/11/01																												
22	Definición de criterios para la apertura y cierre de carreras de formación docente y tecnicaturas	20d	03/04/00	30/04/00																												
23	Diseño y planificación de un sistema de relevamiento y sistematización de información del Sistema Formador	174d	02/06/99	30/03/00																												
24	Implementación del sistema de información	281d	03/04/00	30/04/01																												
25	Organización de mecanismos de difusión de los resultados de las investigaciones que se desarrollan en los IFSD y de las experiencias	45d	01/05/00	30/06/00																												
26	Diseño de un dispositivo provincial para la formación docente continua a distancia	66d	01/03/02	31/05/02																												



Emisión: 17/06/99

354



Provincia de Chubut Ministerio de Cultura y Educación		PLAN DE ACCIÓN 1999 - 2004												DGESM																						
Id	Nombre de tarea	Plazo	Inicio	Fin	1999				2000				2001				2002				2003															
					tr 1	tr 2	tr 3	tr 4	tr 1	tr 2	tr 3	tr 4	tr 1	tr 2	tr 3	tr 4	tr 1	tr 2	tr 3	tr 4	tr 1	tr 2	tr 3	tr 4												
27	Relevamiento y sistematización de experiencias provinciales, nacionales e internacionales de formación permanente a distancia Elaboración de normativa	218d	01/03/01	31/12/01																																
28		20d	03/06/02	28/06/02																																
29	Etapas de consolidación	283d	03/03/03	31/03/04																																
30	Designación de los docentes por concurso	197d	01/04/03	31/12/03																																
31	Implementación del sistema de formación permanente a distancia	263d	03/03/03	31/03/04																																

Emisión: 17/08/99	Tarea	Resumen	Progreso resumido
	Progreso	Tarea resumida	
	Hito	Hito resumido	

Página 3

354



ANEXO I

**1.3.2. Especificaciones institucionales.**

El Instituto Superior de Formación Docente N° 803 de Puerto Madryn, se encuentra hoy evaluado y acreditado para formar, capacitar e investigar en relación a los siguientes niveles del Sistema Educativo: Educación Inicial, EGB 1° y 2° Ciclo, Tercer Ciclo de EGB y Educación Polimodal.

En diciembre del 2.003, la Institución recibió la acreditación plena sin observaciones, del PEI 2.003-2.009 para el desarrollo de carreras de Tercer Ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal, en base a la evaluación del cumplimiento de los requisitos correspondientes, según lo establece la Resolución - MCE - N° 102/99.

Durante el ciclo académico 2.003 se inició un proceso interno de actualización del PEI de Acreditación Institucional con la proyección de carreras para el Tercer Ciclo de la EGB y Educación Polimodal. El mismo se realizó conforme al acuerdo del Consejo Federal de Cultura y Educación, en lo referido al proceso de evaluación y acreditación permanente de las Instituciones de Educación Superior.

Este trabajo permitió recuperar el desarrollo de las acciones institucionales en el período 1.999-2.003 y comunicar las proyecciones de las ofertas formativas en el marco de la transformación de la formación docente continua.

De este modo, en el interior del profesorado, se visualizó como necesaria y valiosa la posibilidad de proyectar la Institución y sus funciones a otros niveles del sistema educativo. Por otra parte, el contexto interpela al Instituto permanentemente con nuevas demandas y necesidades, que se desean afrontar.

*En el marco anterior, los objetivos generales de la institución son:*

- Desarrollar las funciones de la Formación Superior en el marco de las políticas educativas y encuadres normativos vigentes.
- Brindar una Formación Profesional que permita asumir crítica y responsablemente la tarea de Educar en los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo tanto Nacional como Provincial.
- Mejorar la calidad académica de la Formación Docente de Grado y el Perfeccionamiento Continuo de los docentes en ejercicio.
- Favorecer el desarrollo de la Investigación Educativa, como herramienta de mejora de las prácticas educativas a nivel Áulico, Institucional y del Sistema.
- Orientar los Procesos de Innovación y cambio en las escuelas a nivel Organizacional, Curricular y Comunitario.
- Fortalecer el Desarrollo Profesional y la constitución de Equipos Docentes en los programas de la institución.
- Promover la producción de materiales Pedagógicos y Didácticos para la enseñanza.



ANEXO I

- Realizar transferencia de Saberes y Prácticas a través de Redes de Cooperación y Articulación Interinstitucionales con acciones de Extensión con y para la comunidad.

En la búsqueda de estos propósitos generales, la Institución se orienta al desarrollo de las siguientes funciones en los Programas.

**El Programa de Formación de Grado o Inicial:** es el responsable de la formación inicial de los estudiantes en las distintas carreras ofrecidas por la institución, en vistas al futuro desempeño profesional como docente en un determinado nivel o modalidad del sistema educativo.

Este programa recupera la propuesta curricular oficial y concretiza el desarrollo curricular específico.

En la actualidad las carreras son Profesorado de Educación Inicial (cerrado su ingreso a partir del 2.001, con autorización de reapertura para el 2.005), Profesorado de EGB para 1° y 2° Ciclo y la Institución se proyecta a la formación de Profesores para el Tercer Ciclo y Educación Polimodal, en Inglés, Formación Ética y Ciudadana, Regímenes especiales y Tecnicaturas de Educación Superior.

**El Programa de Capacitación y Extensión:** dirigido al diseño y desarrollo de proyectos de capacitación, perfeccionamiento, actualización y tareas vinculadas con la comunidad, orientadas a los niveles y modalidades para las que forma o se proyecta la institución.

Las ofertas de este programa atienden necesidades de los docentes de la propia institución y de otras instituciones.

En la actualidad la oferta del programa está constituida por Postítulos Docentes (Actualizaciones académicas, especializaciones y diplomaturas); postgrados en convenios con Universidades; seminarios, cursos, jornadas, ateneos y cátedras abiertas.

**El Programa de Investigación y Desarrollo:** promueve condiciones para la investigación educativa y la promoción del cambio curricular e institucional a partir del abordaje de problemas vinculados con la práctica profesional docente. Este programa retroalimenta a los programas Formación de Grado o Inicial y Capacitación y Extensión.

En él se desarrollan proyectos específicos de los equipos docentes y se colabora con la iniciación en la formación en investigación educativa, tanto en las ofertas de grado como en la formación continua.



ANEXO I

La carrera de **PROFESOR DE INGLÉS PARA EL TERCER CICLO DE LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA Y LA EDUCACIÓN POLIMODAL**, constituye una prioridad Jurisdiccional y se inscribe institucionalmente en el marco del Programa de Formación de Grado Inicial e intenta fortalecer los objetivos institucionales ya mencionados, a partir de las experiencias desarrolladas en la enseñanza de la lengua extranjera Inglés, desde 1.997 al 2.003.

**1.4. Oferta de educación superior en Puerto Madryn.**

A continuación presentamos el mapa de ofertas de Educación Superior de la Región II:

Tipo de Institución	Denominación	Carreras	Duración
Superior Universitaria	UNPSJB	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abogacía.</li> <li>- Ciclo Básico de Ingenierías:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>-Civil</li> <li>-Electrónica</li> <li>-Química</li> <li>-Mecánica</li> </ul> </li> <li>- Licenciatura en Ciencias Biológicas.</li> <li>- Analista Programador Universitario.</li> <li>- Licenciatura en Informática.</li> </ul>	5 años 2 años  5 años 3 años 4 años
	UTN	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Licenciatura en Organización Industrial.</li> <li>- Técnico Universitario Pesquero.</li> <li>- Ingeniería Pesquera.</li> <li>- Tecnicatura en Gestión de Empresas Turísticas.</li> <li>- Profesorado Superior en Docencia Universitaria.</li> </ul>	5 años  3 años 6 años 2 años  1 ½ año
Superior no Universitaria	IPADE Instituto Patagónico para el Desarrollo Empresarial	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Guía de Turismo Bilingüe</li> <li>- Secretariado Ejecutivo</li> <li>- Tecnicaturas:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- en Administración Hotelera.</li> <li>- en Administración de Pymes.</li> <li>- en Administración de Empresas Turísticas.</li> </ul> </li> </ul>	2½ años 2 años  3 años 3 años 3 años
Superior no Universitaria	ISFD N° 805 Instituto Superior de Formación Docente N° 805	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trayecto artístico profesional especialidad "Música".</li> <li>- Postítulo "Diplomatura Superior en Formación Docente para profesionales y técnicos superiores en ejercicio de la docencia para el tercer ciclo de EGB, Polimodal y Trayectos Técnicos Profesionales".</li> </ul>	



ANEXO I

ISFD N° 803 Instituto Superior de Formación Docente N° 803	- Profesorado especializado en Educación Inicial.	3 años
	- Profesorado Especializado en Educación General Básica.	3 años
	- Profesorado de inglés para el tercer ciclo de EGB y Polimodal	4 años
	- Postítulos docentes:	
	-Actualización Académica en "Diversidad Sociocultural e Institución Escolar".	1 año y 1C.
	-Actualización Académica en "Literatura Infantil y Juvenil".	1 año y 1C.
	-Especialización Superior en "Jardines Maternales".	2 años
	-Especialización Superior en "Matemática para EGB".	2 años
	-Especialización Superior en "Prácticas Docentes en Educación de Jóvenes y Adultos".	2 años
	-Especialización Superior en "Formación Ética y Ciudadana para EGB".	2 años
	-Postgrado en Pedagogía y Comunicación Intercultural (en convenio).	1 año
	-Master en Pedagogía y Comunicación Intercultural (en convenio con la UAB).	2 años
	-Especialización Superior en Integración de Sujetos con NEE.	2 años
-Diplomatura Superior en Formación Docente (en convenio con la UNPSJB)	3 años	

Fuente: Elaboración a partir de la información brindada por las Instituciones de Nivel Superior.

La lectura de este cuadro permite deducir que en la Región II - Puerto Madryn no existe yuxtaposición de instituciones de Educación Superior, por el contrario refleja un proceso de diferenciación y complejización de las ofertas académicas de grado y los perfiles institucionales.

Sin embargo es posible articular el trabajo entre las Instituciones de Educación Superior tendiente a optimizar esfuerzos (académicos, organizativos), tiempo y espacios. Esto exige profundizar políticas de gestión y modalidades de cooperación, intercambio y crecimiento conjunto. Por otra parte la oferta académica en el área de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes no está presente en la localidad.

La carrera **PROFESORADO DE INGLÉS PARA EL TERCER CICLO DE LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA Y LA EDUCACIÓN POLIMODAL**, constituye la única oferta en la ciudad que aborda esta temática.



#### ANEXO I

Si bien en la ciudad de Trelew existe el Instituto Patagónico del Profesorado de Inglés (IPPI), se considera oportuno el desarrollo de la oferta en Puerto Madryn, por los siguientes motivos:

- Garantizar la igualdad de oportunidades y desafíos de los estudiantes de la ciudad y áreas aledañas.
- Facilitar la formación docente en condiciones de gratuidad para quienes de otra manera no tendrían la posibilidad de acceder a esta formación.
- La necesidad de formar recursos humanos en una ciudad de creciente integración global donde la lengua extranjera cada vez facilita más el acceso al intercambio cultural en el ámbito del turismo, industria, comercio y servicios en general.

#### **1.5. Aproximaciones a la demanda.**

Se sistematizan en este punto, datos que permiten justificar la creación de la carrera en función de:

- Demandas relevadas por la jurisdicción.
- Problemáticas específicas relevadas del Tercer Ciclo de la Educación General Básica y Educación Polimodal con relación al profesorado en Inglés.
- Titulaciones docentes de acuerdo al listado de Junta de Clasificación Docente de Nivel Medio y Polimodal.
- Acciones de Formación Docente Continua.
- Preinscripción de interesados.

#### **Demandas relevadas por la jurisdicción.**

De la lectura y análisis del informe preliminar referido a "Requerimientos de formación inicial para docentes que se desempeñan en el Tercer Ciclo de la EGB y en la Educación Polimodal" elaborado por el Equipo Técnico de la Dirección General de Educación Polimodal<sup>3[1]</sup>, surgen las siguientes conclusiones referidas a la titulación de los docentes para el ejercicio de su actividad, a nivel provincial:

- En consonancia con la problemática detectada a nivel nacional, el área curricular de Inglés es la que en términos generales presenta mayores problemas de titulación, especialmente por falta de finalización de los profesorados.
- El área que presenta los mejores niveles de titulación es la de Educación Física.
- Dentro de las áreas de formación de fundamento con mayor carga horaria, es especialmente crítica la falta de titulación en Matemática.

Sobre los perfiles docentes por zona/región de la provincia:

- Se ha detectado que la zona de Comodoro Rivadavia y Puerto Madryn (y en términos generales la región Esquel-Golondrinas) cuentan con mejores niveles de



ANEXO I

titulación en el área de Ciencias Naturales, siendo esta área una de las de mejor nivel de titulación en la zona de Trelew-Rawson.

- En lo referido a la formación en Humanidades y Ciencias Sociales, se han detectado los mejores niveles de titulación en la zona de Trelew-Rawson-Puerto Madryn-Cordillera, y dificultades en la zona de Comodoro Rivadavia, especialmente por falta de finalización de estudios.

Sobre el Tercer Ciclo de la EGB:

Se requiere prioritariamente, en especial para quienes egresaron de planes de estudio que no contemplaban la actual organización curricular en Áreas:

- Postítulo de Especialización para el trabajo en el Área de Ciencias Sociales (destinado a los profesores con formación inicial en – por ejemplo – Historia y Geografía).
- Postítulo de Especialización en el Área de Ciencias Naturales (destinado a los profesores con formación inicial en – por ejemplo – Física, Química o Biología).

Sobre la Educación Polimodal en articulación/alcance para EGB3, se requiere prioritariamente:

- Extender al resto del territorio provincial la oferta del Profesorado en Tecnología.
- Definir ofertas de postítulos de especialización en Filosofía (recordamos que este espacio curricular se encuentra en todas las modalidades de la Educación Polimodal, y que es dictado en muchos por docentes que no poseen formación a tal fin).

**Problemáticas específicas relevadas de EGB 3 y Educación Polimodal con relación al Profesorado de Inglés.**

Los aportes en términos de problemáticas específicas detectadas en la institución en el área de inglés, surgen del diagnóstico realizado a los docente de inglés que participaron del Curso de Idóneos desde marzo de 2.003 a Julio de 2.004 ( Res. Nº170/04).

Las problemáticas de la práctica relevadas en esta instancia, marcan la necesidad de profundizar la formación en lengua extranjera, ya que se ha detectado:

- Falta de titulación y formación específica para cubrir algunos espacios curriculares del 3er. Ciclo y el Polimodal. La titulación y capacitación de los profesores de EGB a veces resulta insuficiente para hacerse cargo de los contenidos a trabajar en 3er. Ciclo o Polimodal.

<sup>3(1)</sup> Prof. Hugo Francisquelo; Prof. Marcelo Álvarez y Prof. Olga Virgola, Equipo Técnico de la Dirección General de Educación Polimodal del Ministerio de Educación.



ANEXO I

- Presencia de docentes en servicio que no acreditan competencias lingüísticas básicas para satisfacer las necesidades del currículum de EGB 3 y Polimodal y para gestionar la lengua en uso en el aula.
- Existencia de enfoques de enseñanza de corte estructuralista que no garantizan el aprendizaje de la lengua como vehículo de comunicación internacional y/o coexistencia de enfoques y prácticas de la enseñanza que se orientan en ocasiones en direcciones contradictorias.
- Escasa apropiación crítica del Diseño Curricular en el área de Inglés, lo cual genera el no reconocimiento del mismo o la recuperación idéntica sin la necesaria adecuación al contexto institucional. Ausencia del tercer nivel de concreción de los Diseños Curriculares.
- Presencia dominante de la escritura por sobre el uso oral, en función de la inseguridad que provoca el manejo del discurso oral.
- Dificultades para el logro del trabajo en equipo y la articulación de objetivos, contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales y estrategias metodológicas.
- Ausencia de formación específica de los docentes para atender las variadas problemáticas sociales y culturales que presentan los adolescentes en la actualidad.

**Titulaciones docentes de acuerdo al listado de Junta de Clasificación Docente de Nivel Medio y Polimodal.**

Aspirantes a Interinatos y suplencias inscriptos formalmente AÑO 2005 – EGB-3		
Espacio Curricular: Inglés EGB-3 – Inglés Técnico		
Título Docente	Título Habilitante	Título Supletorio
10	--	03

Fuente: Ministerio de Educación del Chubut. Junta de Clasificación Docente Nivel Medio y Polimodal. Listado Ciclo Lectivo 2.005: Interinatos y Suplencias.

De la lectura de los datos anteriores, surge que en la ciudad de Puerto Madryn y en el marco de la inscripción de la Junta de Clasificación Docente, para el Tercer Ciclo de la EGB y la Educación Polimodal:



ANEXO I

- Existen sólo diez docentes con titulación específica para el espacio curricular de inglés.
- Tres son los aspirantes inscriptos para el Tercer Ciclo de la EGB y la Educación Polimodal que poseen titulación supletoria.
- No existen titulaciones habilitantes para el espacio curricular de Inglés e Inglés Técnico.

En la localidad de Puerto Madryn existen dieciocho Instituciones escolares que brindan el servicio de EGB-3 y diez colegios de Educación Polimodal.

Asimismo cabe destacar que el espacio curricular de Inglés se encuentra en todos los años de la EGB y de las distintas orientaciones de la Educación Polimodal.

**Acciones de formación docente continua.**

En el campo de la formación docente continua, en la ciudad de Puerto Madryn, se han desarrollado algunas experiencias como antecedentes Institucionales:

- Una "Capacitación en Idioma Inglés", a cargo del Instituto Superior de Formación Docente N° 803, durante los años 1.997-1.998 destinada a fortalecer el uso del inglés en el ámbito de los servicios empresarios, turísticos y hoteleros de la ciudad de Puerto Madryn. Esta acción se desarrolló en cuatro grupos de cursantes por requerimiento de la Cámara de Industria y Comercio de la Ciudad de Puerto Madryn. La oferta contó con autorización del Ministerio de Cultura y Educación por Resolución N° 181/97.
- Una oferta de "Capacitación docente en enseñanza de la lengua extranjera inglés para docentes e idóneos", acción realizada en articulación con el Instituto Patagónico del Profesorado de Inglés (IPPI), el Instituto Superior de Formación Docente N° 808 y el Instituto Superior de Formación Docente N° 803, implementado durante el 2.002-2.003. La oferta fue autorizada y auspiciada por el Ministerio de Educación por Resolución N° 170/04.
- Sede Académica de ofertas de postgrado en articulación con Universidades en temáticas afines, tales como: Mediación Lingüística en Instituciones y Empresas; Reparar la Escritura del autor al lector y ¿Cómo alfabetizar en el uso crítico de los medios de comunicación?. Debates y propuestas para la enseñanza, a cargo de especialistas viajeros invitados: Dr. Daniel Cassany y Dr. Ignacio Aguaded Gómez de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona y Universidad de Huelva. Los seminarios contaron con autorización y auspicio del Ministerio de Educación por Resolución N° 178/02 y 222/03, desarrollados durante el 2.002 y 2.003.
- Diseño y desarrollo de un Postítulo Docente en Literatura Infantil y Juvenil (1° y 2° Cohorte), dictado por el Instituto Superior de Formación Docente N° 803, con la



ANEXO I

cooperación académica de recursos humanos del Departamento de Letras, Sede Trelew de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNPSJB. Esta oferta de postulación docente fue autorizada por el Ministerio de Educación por Resolución N° 395/01 y 324/03, se desarrolló durante los años 2.001, 2.002, 2.003 y 2.004.

- Sede Académica de un Postgrado y Maestría en articulación con la Universidad Autónoma de Barcelona en la temática "Pedagogía y comunicación intercultural" Autorizado por Res. N°322/01 ME y Res. N° 087/03 ME.
- En la actualidad se desarrolla el Proyecto "El desarrollo profesional de los docentes de Inglés en EGB-3. Un proyecto innovador", como curso de perfeccionamiento desde el Instituto Superior de Formación Docente N° 803, durante el ciclo académico 2.004, contando con el auspicio del Ministerio de Educación (Expediente N° 2852/04. ME).

Respecto a la implementación del tercer ciclo, generó un dispositivo de capacitación masiva que debería impactar a un importante sector de la docencia considerando que desde el marco de la Ley Federal de Educación se espera del docente en general: *"(...) voluntad de cambio, en relación a sí mismo y su práctica. Compromiso en relación con su escuela y con la gestión institucional. Necesidad de mejorar su propia calidad profesional(...)"*.

Teniendo en cuenta la bibliografía que circulaba en ese tiempo de transición (Cuadernillo Nueva Escuela N°4), ésta se refería a *"(...)La formación de jóvenes autónomos, concientes, solidarios, requiere de docentes que sean capaces de conocer y recrear la cultura, de tolerar opiniones y modos de actuar diferentes, valorar las inquietudes y los esfuerzos de cambio, generar experiencias de aprendizajes significativas y creadoras, respetar la sensibilidad e individualidad evitando imponer ideas o formas de pensamiento(...)"*.

A partir de la implementación de la Educación Polimodal en la provincia, la oferta educativa del nivel tuvo que redefinirse, atendiendo a la reestructuración de una propuesta curricular basada en competencias.

En el Documento Curricular N°1: "Material para docentes de Nivel Polimodal", frente a la pregunta *¿Cambia la función del docente?*, se explicita:

*"Todo proceso de cambio genera incertidumbre respecto de las prácticas profesionales y requiere de una resignificación de las experiencias habituales. Esto quiere decir que se necesitarán prácticas diferentes para hacer frente a los nuevos desafíos. No sólo se trata de nuevos contenidos sino también de introducir algunas formas de enseñar diferente. Se trata de enseñar contenidos y de enseñar estrategias para pensar y razonar esos contenidos, para lo cual no sólo será*



ANEXO I

*necesario conocer la disciplina sino también conocimientos de habilidades y estrategias para aprender contenidos. En otras palabras se trata de "formar para el desarrollo de competencias", más que de enseñar contenidos.*

*Por otra parte será necesario recuperar la concepción del docente que se desempeña solitaria y aisladamente para comenzar a aprender a trabajar en equipo, en el marco del diseño curricular que supone un trabajo de esa naturaleza."*

Posteriormente, en el año 2.001 y con la generalización de la Educación Polimodal en el ámbito provincial, se implementa el Programa de Capacitación Docente (RFFDC) denominado "Fortalecimiento de las prácticas de enseñanza en la Educación Polimodal" que contara con dos proyectos:

Proyecto 1: "Fortalecimiento de las prácticas de enseñanza en la Educación Polimodal: definiciones y fundamentos".

Proyecto 2: "Fortalecimiento de las prácticas de enseñanza en la Educación Polimodal: los campos de conocimiento y las modalidades".

Desde los mismos se apuntaba a:

- Generar un espacio sistemático de trabajo para el abordaje analítico de los aportes conceptuales y metodológicos que integran el Diseño Curricular de Educación Polimodal.
- Favorecer el intercambio de experiencias institucionales entre los actores que han participado del proceso gradual de implementación de la Educación Polimodal en la provincia durante el tiempo destinado a esta iniciativa.

Básicamente se pondera un dispositivo de "capacitación centrada en la escuela" que apunta a abordar el análisis de los aportes conceptuales desplegados en el Diseño Curricular, no sólo porque es interpretada como una versión preliminar, como una herramienta abierta al análisis, como una hipótesis de trabajo, sino porque espera generar un conjunto de espacios de debate, de discusión, de reflexión, entre profesores, directivos y supervisores de los colegios de Educación Polimodal.

El dispositivo de capacitación no llega a concretarse en su totalidad, quedando pendiente una segunda etapa del Proyecto 2 dirigido a docentes en actividad a cargo de espacios curriculares de los campos de conocimiento: Formación Ética y Ciudadana, Educación Corporal, Ciencias Naturales, Tecnología, Artes y Comunicación y Lengua Extranjera.

Tanto la Jurisdicción como el Instituto Superior de Formación Docente N° 803 prevén la apertura y continuidad de esta oferta educativa pública de Nivel Superior en la ciudad de Puerto Madryn.



## CAPITULO N° 2

### "Marco referencial del Curriculum"

- 2.1. Marco referencial del curriculum.
  - 2.1.1. Lineamientos generales de la Jurisdicción (Documento de Apoyo N° 2 "Marco referencial del curriculum de la Formación Docente de la Provincia del Chubut").
  - 2.1.2. Especificaciones Institucionales.
- 2.2. Características del Tercer Ciclo de EGB y Polimodal.
- 2.3. Caracterización del Sujeto del Tercer Ciclo y Polimodal.
- 2.4. Marco teórico del Profesorado en Inglés.



ANEXO I

**2.1. Marco referencial del currículum.**

**2.1.1- Lineamientos generales de la Jurisdicción (Documento de Apoyo N° 2 "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 entraman 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



ANEXO I

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 levan 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.



ANEXO I

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 impregnado 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 "el margen de libertad" para la interpretación de los roles,***

- teniendo como marco los acuerdos logrados por la mayoría del colectivo institucional;
- 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



ANEXO I

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.

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, mejoran 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.



ANEXO I

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.

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 ha de proponer este proceso, es el de la "amplificación" de los procesos mentales.



#### ANEXO I

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

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

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

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

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

#### ENSEÑANZA.

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

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

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

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

En este sentido, desde los espacios de formación, se considera esencial ofrecer a los alumnos instrumentos de interpretación y análisis de la situación en que



ANEXO I

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 contruidos 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.



#### ANEXO I

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 "camino 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 primera 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 el sujeto hace desde sus marcos asimiladores



ANEXO I

socialmente construidos. El conocimiento está comprometido con determinados valores e intereses sociales.

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

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

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

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



#### ANEXO I

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.

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



ANEXO I

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.



#### ANEXO I

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

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

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

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

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

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

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

Los criterios de evaluación no implican, entonces, reducirse a lo técnico. Su selección trasciende el simple ejercicio de lo que se quiere evaluar para impregnarse



#### ANEXO I

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.

#### CURRÍCULUM.

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 las artes. Desde la perspectiva tecnicista, el currículum se convierte en herramienta de carácter técnico que racionaliza el hecho educativo prescribiendo las conductas observables esperadas, dando lugar a la implementación de determinados métodos eficaces para su concreción.

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

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

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



#### ANEXO I

Ello es porque por una parte, el contexto pedagógico didáctico y las prácticas que a su 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



ANEXO I

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", Ed. Akal. 1.994.
- (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. 1.995.
- (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. 1.995.
- (4) PERKINS, David: "Aulas para pensar". Gedisa. 1.995.
- (5) BAQUERO, Ricardo: "Vigotski y el aprendizaje", Ed. Aique, 1996.
- (6) BRUNER, Jerome: "La educación, puerta de la cultura", Ed. Visor, 1.997.
- (7) SACRISTÁN, G.: "Comprender y transformar la enseñanza", Ed. Morata. 1.995.
- (8) SALINAS, Lino: en POGGI, Margarita (Comp) Apuntes y aportes para la gestión curricular. Ed. Kapelusz, Bs.As. 1.995.

Documentos consultados :

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



ANEXO I

**2.1.2. Especificaciones Institucionales.**

Los sistemas educativos de distintos países latinoamericanos, transitan periodos de profundas reformas. En este contexto, se ha desarrollado un proceso de formación docente partiendo del supuesto de que el mejoramiento de la calidad de la educación, requiere nuevo personal y nuevas estructuras.

Las políticas de formación docente están sustentadas por teorías, modelos, tendencias o por originales combinaciones entre ellas, que merecen ser tematizadas, cuestionadas y revisadas críticamente entre colegas.

Al decir de Cayetano De Lella (1.999) los siguientes rasgos caracterizan al contexto socioeconómico y cultural que impacta en mayor o menor medida en los procesos de formación docente:

- La globalización inequitativa y excluyente.
- El predominio de una lógica mercantilista.
- La presencia de una crisis social profunda que se manifiesta en la precarización del empleo y el aumento de la desigualdad, la pobreza, la violencia, la anomia.
- El impacto de los nuevos desarrollos científicos y tecnológicos, especialmente a través de la informática, de la comunicación y de todos los medios.
- La hibridación cultural con el predominio de la imagen sobre el texto escrito, la inmediatez, la pluralidad, la incertidumbre, la sospecha crítica sobre los grandes relatos y sobre la ciencia misma.
- La valoración de las múltiples diversidades.
- La emergencia de un nuevo paradigma de desarrollo humano integral, de una nueva solidaridad y cooperación internacional.

El panorama descrito anteriormente se vive con un alto grado de tensión y ambigüedad, contexto del cual no quedan excluidas las políticas, procesos y estrategias de la formación docente.

En la Argentina, la fase preparatoria formal para el ejercicio de la docencia se desarrolla en Institutos de Educación Superior y en el ámbito de las Universidades.

En los primeros, se lleva a cabo el circuito de formación de magisterio para la Educación Inicial y Enseñanza General Básica y la formación del profesorado para la Educación Polimodal.

Las universidades cuentan con pocos programas para la formación de magisterio, en cambio y sí han tenido una participación cuantitativamente más importante en la formación del profesorado para la Educación Polimodal, en las distintas áreas curriculares o disciplinas.



ANEXO I

Con la sanción de la Ley Federal de Educación<sup>4</sup> todos los estudios de formación docente pertenecen al Nivel Superior, coincidiendo con la tendencia mundial de la jerarquización de la función docente por vía no sólo de su terciarización sino en algunos casos, de su transferencia a la Universidad.

Históricamente, la formación inicial fue pensada como una instancia que ofrecía todas las respuestas a los problemas que el ejercicio profesional pudiera plantear. Se pensaba la formación como un momento único por el que deberían pasar quienes desearan ejercer una determinada profesión.

En la actualidad, se entiende "la formación como un proceso de larga duración, que se inicia a través de las biografías escolares previas, continúa en la formación inicial y sistemática y se prolonga en la fase laboral, en el desempeño en el puesto de trabajo" (Davini, M.C. 2.002).

En este marco de la propuesta de transformación de la formación docente, impulsada por la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior, se plantea un cambio sustantivo en la manera de concebir el ser docente y por lo tanto, en la organización institucional y curricular.

Concebir a la formación docente como continua implica, entre otros aspectos, una extensión temporal de este proceso. La finalidad es "la formación autónoma e inteligente de Maestros y Profesores para asumir el rol docente en la preservación y reconstrucción de la vida democrática" (Giroux, 1.993). Esto requiere equiparlos con herramientas intelectuales, prácticas y sociales que den posibilidades de participar y de pensar las Instituciones Escolares más allá de las teorías de la reproducción.

Se considera que efectivamente tenemos que repensar la formación del profesorado y sus posibilidades, para incidir en el desarrollo de las actitudes críticas y reflexivas.

Respecto a los modelos de la formación<sup>5</sup>, desde esta propuesta, se aspira a los siguientes rasgos, asociados al modelo hermenéutico reflexivo que pretende formar un docente comprometido con sólidos valores (no neutro) y con competencias polivalentes. Un docente abierto y capaz de:

- Partir de la práctica como eje estructurante, en tanto áulica, institucional, comunitaria, social.
- Problematicar, explicitar y debatir, desde la biografía escolar previa hasta las situaciones cotidianas, las creencias, rutinas, estereotipias, resistencias, supuestos, relaciones sociales, proyectos; así como los contenidos, métodos y técnicas.

<sup>4</sup> Ley N° 24.195 de abril de 1.993 aprueba una nueva estructura del Sistema Educativo Argentino, extendiendo la educación básica obligatoria a 10 años, incluyendo un año de Educación Inicial y nueve años de Educación General Básica; la Educación Polimodal y Trayectos Técnicos Profesionales; la Educación Superior (universitaria y no universitaria) y la Educación Cuaternaria.

<sup>5</sup> Modelo Práctico Artesanal, Modelo Academicista, Modelo Tecnista, Modelo Hermenéutico Reflexivo.



ANEXO I

- Reconstruir la unidad y la complejidad de la propia experiencia docente contextualizada, con sus implicaciones emocionales, intelectuales, relacionales, prospectivas.
- Compartir la reflexión personal crítica en ámbitos grupales contenedores, con coordinación operativa, para posibilitar cambios actitudinales.
- Propiciar imprescindibles espacios de investigación cualitativa y con participación protagónica de los docentes, utilizando métodos diversos. Entre ellos resultan muy valiosos los etnográficos, tales como cartas, bitácoras personales, diarios de campo, testimonios orales, casos reales o simulados, documentales, dramatizaciones.
- Favorecer la exogamia, ampliar la perspectiva, a fin de lograr cierta distancia óptima de análisis.
- Leer, en las imprescindibles imágenes vertiginosas de la postmodernidad, tratando de interpretar los signos de los tiempos.

Esta tendencia hermenéutica - reflexiva no está consolidada, ni siquiera aún suficientemente legitimada. Es más, ella misma produce incertidumbres y dudas. Pero quiere constituirse en referente teórico - metodológico, a la vez que en genuina aspiración ético-política, a la cual los formadores de docentes no pueden renunciar.

Como es sabido, los modelos de la formación son configuraciones históricas que se interpelan desde las prácticas en forma permanente.

A continuación se presenta un estado de situación de la Formación Docente en Argentina<sup>6</sup>, con el fin de señalar sus problemáticas y tendencias de desarrollo:

- Distancia entre la formación y la realidad educativa. Profunda heterogeneidad y desarticulación institucional.
- Centración histórica en la formación de grado (con sus consecuencias de desarticulación de los circuitos de capacitación y postgraduación).
- Segmentación y homogeneidad curricular (lógica deductiva de los planes de estudio).
- Condiciones que obstaculizan la profesionalización de los docentes.
- Desconocimiento de los procesos y condiciones reales de trabajo docente.
- Sesgos propios de las tradiciones curriculares en la formación para los distintos niveles.

Seguramente algunas de las problemáticas antes enunciadas han sido superadas parcial o totalmente en las jurisdicciones que iniciaron Programas de transformación de la formación docente.

Sobre la Formación Docente de Grado o Inicial (de magisterio) en nuestro país se han planteado numerosas críticas importantes de recordar:

<sup>6</sup> Síntesis del informe "Panorámica de la formación docente en Argentina". Prode/OEA. 1.994.



ANEXO I

- Que no brinda elementos para enfrentar las situaciones características de la práctica docente efectiva.
- Que se inhibe frente a los efectos de la socialización laboral.
- Que tiende a la reproducción endogámica.
- Que ha sido vaciada de contenidos referidos a la formación histórico-política y epistemológica.

Davini, M. C. (1.995), analiza como problemas tendenciales, en el comportamiento político e institucional, los procesos de endogamia, de isomorfismo y los efectos del deterioro del prestigio y las condiciones laborales de la docencia, como las principales trabas para su desarrollo.

A esta visión crítica sobre insuficiencias y vacíos, que los propios docentes parecen compartir, se agregan los problemas de la insuficiencia y desarticulación de los circuitos de formación posterior, así como la ausencia de perspectivas de progreso en la carrera y el status profesional que incentiven a la formación permanente o continua.

Algunos esfuerzos de transformación recientes lo constituye la conformación de una Red Federal de Formación Docente Continua, instalada en las Instituciones de Nivel Superior no Universitario y la transferencia de servicios a las Jurisdicciones Provinciales, con criterios de descentralización curricular e institucional de la formación docente.

Los interrogantes que atraviesan el campo de la formación docente no solo corresponden al contexto de la Argentina, sino también a las reformas de los países occidentales (Popkewitz, 1994; Ferry, G., 1990). Este último autor los resume en las siguientes necesidades:

- Redefinir los objetivos de la formación.
- Articular formación inicial con formación continua.
- Equilibrar formación científica y formación profesional.
- Ampliar la formación pedagógica a una formación profesional que contemple aspectos de relaciones cooperativas e institucionales, así como de iniciación a las nuevas tecnologías y metodologías.
- Acercar las relaciones entre la teoría y la práctica, en particular por un sistema de alternancia.

En la actualidad, desde distintas perspectivas teóricas, se reconoce la multiplicidad de tareas que supone el rol docente; la variedad de contextos en que estas tareas pueden desempeñarse; la complejidad e inmediatez del acto pedagógico; la indeterminación de las situaciones que se suscitan en el curso del proceso de trabajo docente; la implicación personal y el posicionamiento ético que supone la tarea docente y la precarización de las condiciones laborales.



#### ANEXO I

Distintos ámbitos modelan las prácticas y el pensamiento de los futuros docentes, (Davini, M. C. 1.995): la trayectoria escolar previa, o biografía escolar de los docentes; y la socialización profesional, que se desarrolla en las escuelas y en colegios al compás de la experiencia laboral.

En las actuales condiciones, los Institutos Superiores Docentes asumen el desafío de constituirse en centros de encuentro e innovación pedagógica, de problematización de la realidad y estímulo de bagaje cultural, desarrollando e integrando las tres funciones: investigación, capacitación y formación inicial.

Se reconoce que las direcciones propuestas anteriormente requieren cambios en la organización y en la cultura de las instituciones formadoras.

#### **Pedagogía de la formación centrada en el sujeto adulto y su contexto sociocultural y laboral.**

*"Los sujetos de la formación a lo largo de las últimas décadas han ido cambiando notablemente, pero estos cambios no siempre han implicado transformaciones en la pedagogía de la formación"* (Davini, M. C. 1995).

La presencia de nuevos sectores sociales llama la atención al profesorado responsable de la preparación de los futuros maestros y lejos de enfrentar las nuevas configuraciones culturales, directores y profesores frecuentemente condenan a sus portadores.

Estaríamos ante visiones elitistas y esencialistas de la noción de cultura que conllevan actitudes homogeneizadoras y discriminatorias, interpretando a las culturas como compartimentos estancos e inmodificables, que propugnan el aislamiento y la exclusión.

En los últimos años, los problemas aludidos se han acrecentado debido a las condiciones de vulnerabilidad económica, social y cultural de un porcentaje cada vez mayor de la matrícula.

Esto constituye un doble desafío para las instituciones: por un lado, el aprovechamiento del conocimiento que portan estos alumnos respecto de las situaciones de pobreza y vulnerabilidad, y por otra parte, la puesta en acción de variadas estrategias institucionales para el logro de una formación de calidad.

La Institución escolar transmite una cultura que, por lo general, hace referencia a la cultura de la sociedad en la que se encuentra y responde a las necesidades del grupo mayoritario. Sin embargo, ningún estudiante es mejor o preferible, son sujetos con historias, trayectorias escolares y culturas distintas.

Tradicionalmente, quienes realizaban su preparación inicial eran casi siempre jóvenes recién egresados de la escuela media en el caso de la formación para ese mismo nivel y púberes o adolescentes en el caso de la formación para los niveles



ANEXO I

inicial y primario, previa a la terciarización. Resulta ineludible redefinir la imagen que se ha construido históricamente del sujeto de la formación.

Los alumnos de profesorado, según Diker, G., y Terigi, F.(1.997) son adultos, son adultos también en cuanto a sus modos de aprender y son trabajadores o se preparan para serlo.

Según Muller, M. (2.000) *"los adolescentes y jóvenes adultos elaboran su identidad personal laboral en la tensión de dos culturas, la de la postmodernidad y la del subdesarrollo latinoamericano. De la primera reciben la incitación al consumismo, el individualismo, los ideales de belleza, de éxito, de velocidad, etc. De la gran crisis económico social heredan la falta de oportunidades laborales y educativas, la inestabilidad económica que conlleva la dificultad para proponer metas que sobrepasen lo inmediato, la carencia de recursos para alentar los talentos, la desocupación o subocupación, la carencia de políticas educativas globales referentes a la orientación educativa, vocacional o laboral. Estas circunstancias entre otras, atraviesan, condicionan y limitan las decisiones de los estudiantes que en este caso, ingresan al profesorado."*

Estas consideraciones del sujeto de la formación inicial y continua tienen implicancias directas en la construcción de una pedagogía de la formación docente.

**Política Educativa actual: la propuesta nacional y su recontextualización Jurisdiccional.**

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología reconoce que la formación docente en la República Argentina atraviesa un proceso en el que convergen múltiples variables que complejizan tanto las dinámicas institucionales de organización para la formación inicial y continua de maestros y profesores, como el desarrollo de los procedimientos normativos vinculados con la acreditación institucional y con la aprobación de carreras.

El estado de situación del país exige al sector educativo recuperar en las prácticas pedagógicas la dimensión política de la educación, imprimiendo sentido y direccionalidad a las mismas y orientándolas fuertemente hacia la atención a la diversidad.

En este contexto, las instituciones de nivel superior de formación docente enfrentan el desafío de formar maestros y profesores competentes para atender la enseñanza de todo grupo escolar aún de aquellos grupos sociales en situación de vulnerabilidad.

Para esto es necesario tanto fortalecer la formación inicial de los futuros docentes, como promover acciones de transferencia de saberes y prácticas de manera interactiva con el conjunto de las escuelas del sistema educativo y la sociedad civil.



ANEXO I

Las condiciones actuales inciden fuertemente sobre los procesos de formación de los futuros docentes. Se observa una debilidad en la construcción de las competencias que deberían haber desarrollado los alumnos con anterioridad a su ingreso al nivel superior. Se hace necesario atender estas situaciones para garantizar una formación de calidad, que dé respuesta a las problemáticas del contexto actual y a los requerimientos sociales y educativos, avanzando más allá de las acciones compensatorias o remediales que a menudo han marcado y marcan las trayectorias de formación.

Por otra parte, cada vez más se hace evidente la necesidad de potenciar las fortalezas de las instituciones y de los profesores a través de procesos de trabajo cooperativo entre docentes de diferentes niveles del sistema educativo.

La Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente dependiente de la Secretaría de Educación Básica, tiene por misión la gestión institucional y curricular de la Educación Superior no Universitaria comprendiendo:

- Formación Docente.
- Educación Superior Técnica.

En dicha estructuración, el área de Formación Docente asume el compromiso de diseñar y gestionar cooperativamente con la Jurisdicción las siguientes líneas prioritarias de acción, orientadas a superar las dificultades mencionadas y promover el fortalecimiento de la Formación Docente:

1. Alfabetización Inicial y Avanzada. Proyectos integrales de alfabetización.
2. Estrategias que permitan fortalecer la Formación Inicial.
3. Transferencia de saberes y prácticas docentes para la inclusión educativa y social.
4. Desarrollo y concertación federal de normativas para la Formación Docente, teniendo en cuenta la complejidad del contexto nacional y jurisdiccional.

En cuanto a la Educación Superior Técnica, tiene por objeto brindar formación profesional y reconversión permanente en las diferentes áreas del saber técnico y práctico. Esta formación de carácter instrumental comprende las áreas humanísticas, sociales, de administración y gestión, servicios, agroindustriales, de salud, técnico-profesionales y artísticas; vinculados a la vida cultural y productiva local y regional<sup>7</sup>.

Las Tecnicaturas Superiores No Universitarias son las carreras y títulos intermedios que corresponden a esta área, siendo el marco sociocultural, productivo y del trabajo el que orienta las propuestas pedagógicas.

Las prioridades descriptas hacen imprescindible la elaboración y puesta en marcha de estrategias que permitan fortalecer la formación inicial de los futuros docentes.



ANEXO I

En este contexto la Provincia del Chubut, a través del Ministerio de Educación, ha explicitado un "Plan Educativo Provincial 2.004-2.007" incluyendo las líneas de acción de la Nación y algunas prioridades jurisdiccionales.

La Dirección General de Educación Superior y Formación Docente Inicial ha definido para los Institutos Superior de Formación Docente acreditados, la extensión de la primera acreditación conforme al acuerdo del CFCyE.

**La Institución Formadora: "ideas" que orientan el Proyecto Educativo Institucional.**

Poggi, M.(1.995) al referirse a las Instituciones las define como *"conjunto con identidad pero que emerge de lo diverso"*<sup>8</sup> se hace necesario llegar a algunos acuerdos básicos en torno a qué proyecto educativo deseamos sostener en una Institución.

Si bien no existen acuerdos sobre una significación unívoca otorgada al término proyecto, destacaremos la presencia de dos ideas: por un lado, supone la manifestación de una intención y por el otro, involucra la noción de previsión, vinculada a bosquejo, diseño, diagrama.

La autora advierte sobre el riesgo de confundir el proyecto institucional con su formalización en un documento escrito o ser elaborado por diferentes actores sobre temas o cuestiones puntuales, los cuales deben ser integrados necesariamente en el proyecto institucional.

En los proyectos institucionales se integra el sentido de la actividad educativa y la forma de coordinación de las acciones institucionales, de modo de favorecer y maximizar el desarrollo e innovación de las prácticas pedagógicas.

Cabe explicitar aquí un concepto central, el de gestión educativa, tarea compleja que exige de los equipos de conducción y asesoramiento esfuerzos profesionales para articular en la gestión institucional las distintas áreas de responsabilidad: gestión curricular, organizacional, administrativa y comunitaria.

La calidad del servicio que ofrezca la Institución Formadora estará vinculada con la posibilidad de producir cambios hacia el interior de la propia dinámica institucional y del mismo proceso de formación, y hacia el contexto escolar.

El Proyecto Educativo Institucional del ISFDN° 803 explicita y desarrolla los principales ejes de la formación docente:

- A. La práctica como eje estructurante del currículum.
- B. La investigación educativa.
- C. Articulación de la institución de formación docente con el afuera.

<sup>7</sup> Ley Federal de Educación N° 24.195 en su Art.20 y la Ley de Educación Superior N° 24.521 en su Art.17.

<sup>8</sup>POGGI, Margarita. Los Proyectos Institucionales: de una tarea aislada hacia una implicación colectiva en la tarea. En: Apuntes y aportes para la Gestión Curricular. Ed. Kapelusz, Buenos Aires. 1995.



#### ANEXO I

#### D. Perfeccionamiento y capacitación en servicio.

Los ejes señalados constituyen los desafíos hacia los cuales la institución se proyecta y que se operativizan a través de los distintos planes de acción de los programas: Formación de grado, Capacitación y extensión e Investigación y desarrollo.

#### 2.2. Características del Tercer Ciclo de EGB y Polimodal.

##### El Tercer Ciclo de EGB.

A partir de la Reforma del sistema educativo argentino, con la sanción de la Ley Federal de educación, en el marco de extender la obligatoriedad de la educación aparece como novedoso el tercer ciclo de la Educación general básica. Sabsay, P. en *"La organización del Tercer ciclo: alertas para compartir"*, se refería al mismo como *"...un ciclo que enuncia como novedoso y pedagógicamente superador del estado de cosas existentes, con funciones específicas de completamiento de un nivel y de articulación con el siguiente..."*

De este modo el sistema contaría con un ciclo que entre sus finalidades estaría saldar la problemática de la articulación en el pasaje de la primaria a la secundaria, evitar el desgranamiento o por lo menos postergarlo para más adelante, brindar la posibilidad a todos de continuar los estudios durante dos años más, pensar a los destinatarios como un grupo etéreo con sus particularidades propias, intentando dar respuestas pedagógicas a sus necesidades.

Desde el marco de la Ley Federal de Educación, el tercer ciclo se propone satisfacer junto con el primero y segundo ciclo la *"...adquisición de conocimientos elementales y comunes imprescindibles para toda la población(...) teniendo como función particular del ciclo permitir la elaboración de hipótesis y la trascendencia de los límites de lo concreto. Constituye una unidad respecto al desarrollo psicoevolutivo preadolescencia- primera adolescencia(...)"*. Están previstas como áreas de formación alrededor de los cuales se organizan los contenidos básicos comunes de los que los alumnos deben apropiarse las siguientes áreas: Lengua, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Tecnología, Educación Física, Educación Artística y Formación Ética y Ciudadana.

La implementación del tercer ciclo en nuestra provincia comenzó en el año 1.997 como experiencia piloto en las escuelas de la ciudad de Rawson, generalizándose al año siguiente en toda la provincia. Si bien dicha experiencia fue una acción previa junto a las capacitaciones masivas que se generaron para todos los docentes que quisieran desempeñarse en dicho ciclo sigue siendo su implementación aún en la actualidad compleja y resistida por algunos sectores de la comunidad docente y educativa.



#### ANEXO I

Plantearse la incorporación del tercer ciclo en una institución educativa remitió a plantearse algunas cuestiones entre ellas:

- Repensar conceptualmente la Institución que implemente el tercer ciclo, y aquí había que diferenciar si se trataba de una institución de tradición primaria o secundaria.
- Redefinir la estructura organizativa y administrativa.
- Redefinir la organización curricular para dicho ciclo.
- Caracterizar psicológicamente al sujeto del tercer ciclo.
- Definir el perfil del docente que interactuará con ese grupo de alumnos.
- Acordar un sistema de convivencia particular para el ciclo.
- Pensar en la organización del tiempo y el espacio diferente.
- Pensar y proponer un sistema de evaluación, promoción y acreditación diferentes a los vigentes.

#### **La Educación Polimodal.**

Es un nivel de educación que profundiza y amplía los principales componentes de la formación personal y social para integrar a los jóvenes a la sociedad como personas responsables, críticas y solidarias garantizando al mismo tiempo el desarrollo de capacidades y competencias, que le permitirán proseguir estudios superiores y/o un desempeño eficaz en el ámbito laboral.

Se espera que los estudiantes al finalizar este nivel puedan continuar estudios Superiores o desempeñarse en el ámbito laboral.

En la versión preliminar del diseño Curricular del Nivel de la Jurisdicción se explicitan como funciones básicas de este nivel:

Función ética y ciudadana: para profundizar y desarrollar en los alumnos valores y competencias relacionados con la elaboración de proyectos personales de vida y la integración a la sociedad como personas responsables, críticas y solidarias.

Función propedéutica: para asegurar a los estudiantes una formación sólida que les permita desarrollar capacidades permanentes de aprendizaje para continuar otros estudios superiores.

Función de preparación para la vida productiva: para fortalecer en los estudiantes competencias que los orienten hacia el mundo del trabajo y les permitan tanto adaptarse flexiblemente a sus cambios como aprovechar sus posibilidades.

Se rescatan como principios políticos-pedagógicos:

La educación y trabajo, apertura al medio, autonomía institucional y curricular, contextualización de los aprendizajes, calidad, atención a la diversidad, igualdad de oportunidades, extensión de redes, articulación entre teoría y práctica, en contenidos y en propuestas metodológicas, flexibilidad, resignificación de los roles del sistema.



#### ANEXO I

Las Estructuras Curriculares para la Educación Polimodal de todo el país se definen en el marco de los Acuerdos Federales previos (A10, A12 y A17) y la provincia del Chubut aprueba las estructuras curriculares establecidas a partir de dichos documentos en la Res. MCyE. N°54/99. A partir de la misma la provincia adopta las competencias generales de la Educación Polimodal y de sus cinco modalidades.

Posteriormente, desde la Versión Preliminar del diseño curricular jurisdiccional se retoman las competencias generales de la Educación Polimodal entendiendo a las mismas como el conjunto de saberes, habilidades de pensamiento y habilidades prácticas inherentes a un determinado campo de conocimiento que se dirigen a posibilitar el desempeño de un sujeto en actividades para las que lo forma.

Se enuncian las competencias generales de la Educación Polimodal y de sus cinco modalidades:

1. Construir y/o utilizar modelos para interpretar e intervenir en distintas situaciones articulando conocimientos procedentes de distintos campos.
2. Reconocer los contextos sociales, históricos y epistemológicos en que se generan y desarrollan los modelos y evalúa sus diversas consecuencias.
3. Diseñar, aplicar y evaluar estrategias en relación con procedimientos, productos y metas.
4. Analizar, juzgar y decidir considerando y evaluando críticamente múltiples perspectivas.
5. Comunicar mensajes en formatos apropiados, teniendo en cuenta intencionalidad, contexto y audacia.
6. Explotar y experimentar distintas posibilidades expresivas y comunicativas.
7. Reconocer y operar con el propio cuerpo para el logro de habilidades y destrezas, en interacción con los demás.
8. Operar instrumentos con destrezas y en forma adecuada.
9. Interactuar cooperativa y solidariamente, incorporando mecanismos de participación democrática.

La Educación Polimodal incorpora dos tipos de Formación: Formación General de fundamento y la Formación Orientada que se plasman en las modalidades de educación en el nivel, y nuestra provincia adopta<sup>9</sup>:

1. Ciencias Naturales.
2. Economía y Gestión de las Organizaciones.
3. Humanidades y Ciencias Sociales.
4. Producción de Bienes y Servicios.
5. Comunicación, Artes y Diseño.

<sup>9</sup> Chubut adoptó las modalidades que fueron aprobadas en el Acuerdo Marco Serie A10 del CFCyE.



#### ANEXO I

Al analizar la Estructura Curricular de las diferentes modalidades encontramos que los espacios para los cuales la presente propuesta estaría formando profesionales son los siguientes:

- Inglés.
- Inglés Técnico.

Las denominaciones corresponden al Anexo Unificado de Títulos de la Provincia. El idioma inglés esta previsto en los tres años de EGB 3 y en la Educación Polimodal, como un campo de conocimiento común a todas las modalidades.

Se plantea su enseñanza como núcleos en el desarrollo de competencias fundamentales. Como afirma la Ley Federal de Educación al referirse a la Lengua Extranjera, "la competencia comunicativa favorece la autonomía intelectual, el desarrollo de las capacidades necesarias, tanto para insertarse en el mundo laboral como para proseguir estudios superiores".

### **2.3. Caracterización del sujeto del Tercer Ciclo y Polimodal.**

La pubertad es un concepto que plantea cuestiones referidas a la sexualidad, a la elección de objeto sexual, vinculadas con el crecimiento y la maduración.

La pubertad nombra un paso importante en la vida de un individuo, que implica comenzar a perderse en la autoridad del adulto y por lo tanto reconocerle fallas. Esa pérdida, se expresa muchas veces en una intransigencia moral, aún en los casos en que el joven comete un delito, que lo lleva a aferrarse sin cesar a "la verdad", es decir, a denunciar la falsedad del mundo de los adultos. Este comportamiento se afirma en la forma de un desafío permanente al adulto.

La subjetivación de esa pérdida implica un proceso variable: el tiempo de la adolescencia. De hecho la realidad nos confronta con niñas de treinta, adolescentes de cuarenta, veteranos de catorce.

Las fronteras de la adolescencia varían así, en cada momento histórico, en cada comunidad, e incluso se diluyen en el interior de una misma cultura, en función de los orígenes de cada familia, la clase social o el barrio.

El concepto que se propone marcando un límite y una discontinuidad con la infancia no es el de adolescencia sino el de pubertad ya que se trata de un momento de la vida que se apoya en las huellas que la biología ofrece al discurso: la aparición del vello en el pubis de ambos sexos nombra la aparición del semen o el ciclo menstrual en cada uno de ellos, la aptitud adquirida por el organismo para la reproducción. Y esto marca una diferencia sustancial con la niñez, ya que el organismo denuncia que ya no todo es juego, que el sujeto está habilitado para cumplir funciones que le caben a los adultos. Pero todavía no es adulto. Está transitando los avatares de la adolescencia, que implica subjetivar lo que el cuerpo denuncia y habilita.



ANEXO I

La adolescencia se inicia en la pubertad pero su terminación es variable e implica operaciones complejas para el sujeto. Es el tránsito hacia la identidad propia y en esa instancia la sociedad le da al sujeto un tiempo de gracia a partir de la pubertad y hasta los dieciocho años para que pueda, entonces, votar, conducir un coche, adquirir un bien, etc. Se sabe que gradualmente se accede al mundo adulto.

Hay aquí, una asimetría con el adulto pues aún no puede asumir las responsabilidades del adulto, necesita ser protegido. En todos los discursos se deja escuchar la necesidad de la presencia del adulto como acompañante del tránsito hacia una identidad propia que para el sujeto, desde la perspectiva del psicoanálisis, se construye a partir de un proceso complejo de diferentes y sucesivas identificaciones.

La relación con la palabra en la adolescencia es ambigua, lo que se traduce en dificultades para asumir la propia dando cuenta de una forma autónoma débil, a la vez que trabaja activamente para hacer inconsistente la palabra del adulto.

El uso de palabras y términos propios de los adolescentes, varía según los contextos socioculturales de pertenencia. También los grupos o "tribus" juveniles usan términos y códigos propios como indicadores de su identidad.

Los adolescentes construyen espacios "propios", en los que en procura de mayor independencia respecto de la mirada de sus mayores rearticulan los procesos de identificación a través de los que construyen las diversas facetas de su identidad. Entre los múltiples factores que actúan en este proceso es especialmente importante su pertenencia a grupos de pares, que son redes que acompañan la adolescencia, apuntalando relaciones, apoyando procesos de identificación. En estos procesos, tanto los consumos culturales como los usos del espacio serán también fundamentales.

Los grupos de pares funcionan como programas culturales que determinan patrones simbólicos afines respecto a las formas de comer, concebir la higiene, definir la vestimenta, pasos a seguir para producirse el cortejo, modos de codificar el terreno y paisaje propio y las preferencias artísticas y musicales.

El rock en sus distintas variantes y formatos, la cumbia, el cuarteto, la música pop, laailable, la electrónica o la melódica latina serán los reservorios de discursos y estilemas de distintos soportes lingüísticos – verbales, kinésicos, indumentarios, ideológicos – sobre los cuales los adolescentes seleccionarán y combinarán elementos generando verdaderos patchworks de identidad.

Respecto al uso del espacio, son inquietos viajantes y exploradores, se desvían de las rutas establecidas, no se atan a las rutinas y se dan todo el tiempo para explorar la ciudad, buscar recovecos, mirar negocios, entrar en galerías, locales y recintos situados en barrios alejados. Descubren la ciudad a medida que se van descubriendo a si mismos, se buscan y desencuentran escapando de los ámbitos habituales de sus familias, en su lugar por excelencia que es genéricamente "la calle".



#### ANEXO I

Los adolescentes están ahí, en todas partes. Ocupando territorios impensados. Sentados en la esquina, en la rambla, en el cordón de la vereda, en las plazas, en las cercanías de un Kiosco, en la puerta de la escuela. No pocas veces dentro del espacio escolar. A la entrada y adentro de los boliches. Y es precisamente allí que en el grupo de jóvenes, mujeres y varones, aparece casi infaltable la botella de alcohol circulando de mano en mano, de boca en boca.

El consumo, ya sea de alcohol, de tabaco o de drogas ilegales como la marihuana y al cocaína, es utilizado por los adolescentes que conciben el mismo como un fenómeno transitorio, que será abandonado con la entrada en la adultez y la asunción de mayores responsabilidades, muchas veces asociado con la finalización de la escuela media.

Entre los consumos privilegiados esta la ropa, las salidas y entretenimientos (videos, revistas, juegos, etc.). Estos bienes de consumo tienen una dimensión material y una dimensión simbólica; ya que cubren aspectos vinculados a la satisfacción de necesidades como el abrigo o alimento; y satisfacen desde su valor simbólico necesidades de la fantasía. Comer y vestirse son actividades que comunican y connotan una posición, intenciones y clasifica usuarios. Los adolescentes son sensibles a la mirada de los otros y se autoevalúan muy críticamente a través de lo que eligen, portan y gustan. Se valoran a través de sus valoraciones por eso son consumidores muy exigentes, porque la ansiedad de identificación los convierte en consumidores obesos de símbolos.

Los cambios producidos en nuestras sociedades nos ofrecen realidades de miseria, atraso, desempleo, exclusión. Muchas veces que los chicos concurren a la escuela es una aspiración cada vez más inalcanzable. Sin embargo, un gran porcentaje de nuestros adolescentes transitan por la institución escuela dejando sus huellas.

Los adolescentes necesitan informarse, formarse en valores, y tener en quien confiar para evacuar sus dudas. Los padres deberían ser los principales interlocutores, sin embargo no siempre se permiten o atreven a serlo. Durante su desarrollo emocional sexual los adolescentes necesitan aprender.

Los adolescentes no son independientes del denso entramado de instituciones y discursos que los apelan e intentan seducirlos como los medios de comunicación, la publicidad comercial o las industrias culturales como agencias que sedimentan discursos, diseminan imágenes y estéticas que contribuyen a configurar imaginarios y representaciones sociales.

Un gran desafío de la EGB3, es reconocer a un nuevo tipo de alumno que aparece inscripto en la cultura y en el discurso histórico social de la institución como aquel que se solidariza, roba, tiene actitudes autoritarias, prejuiciosas, participa, consume, toma, colabora, aprende, produce. Un Sujeto de derechos y deberes que construye vínculos en el espacio social de la escuela a partir de intercambios mediados por un orden jurídico.



#### ANEXO I

Desde las escuelas no podemos intervenir desde los estereotipos, desde lo normado y establecido como un mandato fijo e inamovible. Tener en cuenta la palabra de los jóvenes es de fundamental importancia para cualquier tarea de intervención que nos propongamos, ya que las mismas nos hablan de la lógica con que interpretan el mundo y viven.

La escuela debe ofrecer al adolescente oportunidades para ensayar, para expresarse, para cuestionar, para optar entre alternativas, etc.

Cada profesor en el marco de su propia materia puede ayudarlo a elegir entre distintas unidades temáticas, para su profundización y ponencia, siempre con su acompañamiento.

La escuela puede funcionar como un adulto alternativo, como un lugar que propicie la construcción de la identidad, como un espacio de apoyo y de respeto.

La escuela puede ser pensada como un lugar de vida para los jóvenes, una escuela abierta al exterior, un lugar que proponga actividades para ocupar el tiempo libre.

También debe mostrar la vigencia y validez de proyectos, de escenarios futuros, de historias personales y colectivas donde los valores fundamenten una acción en un marco de contención que permita enseñar a mirar críticamente, a clasificar, ordenar el fluido y caótico mundo de imágenes y palabras. Acompañar al adolescente en el debate interno por los valores, promover situaciones de servicio, ayuda, cooperación solidaria a otros, generar crédito a favor de la vigencia de las redes sociales. Ayudar a organizar su propia búsqueda sostenida en convicciones e ideales que posibiliten avisorar su futuro en el que se define su lugar en el mundo.

En el marco de la caracterización antes realizada, se considera que la enseñanza de la lengua extranjera en la adolescencia debiera ser una puerta de acceso a otras culturas, un modo de interpelar la propia, un vehículo de acceso a otros saberes que le permitan al adolescente construir una identidad abierta, flexible y compleja.

#### **2.4. Marco teórico del Profesorado en Inglés.**

*"El aprendizaje de lenguas extranjeras ayuda a reflexionar sobre los procesos que generan la propia lengua; abre el espíritu hacia otras culturas y hacia la comprensión de los otros, y brinda una cosmovisión más amplia del mundo en su diversidad. La capacidad de funcionar con otros códigos lingüísticos propicia una estructura mental más diversificada, un pensamiento más flexible, suscita un mayor desarrollo de las capacidades intelectuales superiores y una mejor aplicación del propio código lingüístico" (Consejo de Cultura y Educación, 1.998).*

La formación de los docentes es uno de los aspectos fundamentales de la implementación de los cambios que promueve la Ley Federal de Educación. El objetivo de esta formación es preparar a los futuros docentes para saber enseñar,



ANEXO I

en este caso, para enseñar Inglés como lengua vehicular de interacción en espacios sociales y culturales del mundo actual, lo cual supone una preparación para que los docentes puedan diseñar, conducir y evaluar estrategias de enseñanza que promuevan el aprendizaje de sus alumnos.

*“El inglés como lengua de comunicación internacional cumple un rol fundamental en este campo a partir de su pertinencia como espacio de encuentro habitual entre hablantes de lenguas diferentes para facilitar la comunicación social, científica o técnica. Adopta rasgos de inteligibilidad general, es decir aquellos no asociados con ninguna variedad o cultura de origen particular, facilitando, sin embargo, la entrada de muchas culturas. Se recomienda una oferta plurilingüe y multicultural cuando ella sea posible.” (Consejo Federal de Educación, 1.998).*

Para enseñar Inglés como lengua extranjera es necesario que los docentes posean dos tipos de saberes: un saber **disciplinar** ante todo que implica aprender esta lengua en toda su dimensión: significante, morfológica, sintáctica, fonológica y lexical. Las variedades lingüísticas son reconocidas en sus contextos de uso pero se garantiza desde la formación una variedad estándar que no llega a ser la de un nativo.

Se prioriza la comunicación activa y creativa que abre puertas de acceso al mundo global y al pensamiento. El futuro profesor debe asumir un rol protagónico para desarrollar las competencias lingüísticas en un proceso de construcción y reconstrucción de la lengua. Éste enriquece, optimiza los conocimientos básicos, experiencias y profundiza los saberes acerca del sistema de la lengua, las estrategias para comprender y producir textos y el análisis de la literatura. Ésta promueve el goce estético, el análisis filosófico, psicológico, sociológico, retórico y lingüístico desde una cultura global variada que implica entrar a muchas culturas y mundos posibles.

Pero el sujeto no está restringido por sus competencias y saberes; se lo vincula con la reflexión, la inferencia, el poder descontextualizador, “ir más allá de la información dada”, según las palabras de Bruner J. (1.997), el permanente deseo de aprender que le permite apropiarse de conocimientos nuevos y aplicarlos a situaciones nuevas.

Desde el punto de vista cognitivo el alumno del profesorado amplía aún más sus procesos mentales: uso apropiado del lenguaje –oral y escrito-, la conceptualización, el pensamiento estratégico y reflexivo. Estos procesos requieren significación de los aprendizajes, en contextos comunicativos.

Asimismo, la integración de la enseñanza de Lengua y Lenguas Extranjeras, en este caso Inglés, contribuye al desarrollo de la competencia intercultural. Como expresa Ana María Armendáriz (2.000) *“La necesidad de desarrollar un espacio propio para las lenguas extranjeras, ya que inicialmente estaban incluidas dentro del capítulo de Lengua, en su quinto bloque. Esta decisión obedece al reconocimiento de la complejidad de la temática de los procesos de enseñanza, aprendizaje y*



ANEXO I

*adquisición, sin que esto deba interpretarse como un corte abrupto que las aisle del español como lengua materna o segunda lengua, en primera instancia. Muy por el contrario, la esencia misma de la propuesta propicia toda conexión e integración con las demás áreas y con el proyecto escolar global".*

Hablar de discurso es, ante todo, hablar de una práctica social, de una forma de acción entre las personas, que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado, ya sea oral o escrito. El discurso es parte de la vida social y a la vez un instrumento que crea la vida social. Desde el punto de vista discursivo, hablar o escribir no es otra cosa que construir piezas textuales orientadas a unos fines y que se dan en interdependencia con el contexto (lingüístico, local, cognitivo y sociocultural). Nos referimos, pues, a cómo las formas lingüísticas se ponen en funcionamiento para construir formas de comunicación y de representación del mundo real o imaginario. Ahora bien, los usos lingüísticos son variados. Las personas tienen a su disposición un repertorio comunicativo, que puede estar formado por una o más lenguas, por diferentes variedades lingüísticas y por otros instrumentos de comunicación. La lengua, como materia primera del discurso, ofrece a quienes la usan una serie de opciones (fónicas, gráficas, morfosintácticas y léxicas) de entre las cuales hay que elegir en el momento de interactuar discursivamente. Esa elección, sujeta o no a un control consciente, se realiza de acuerdo con unos parámetros contextuales que incluyen la situación, los propósitos de quien la realiza y las características de los destinatarios, entre otros. Estos parámetros son de tipo cognitivo y sociocultural, son dinámicos y pueden estar sujetos a revisión, negociación y cambio.

Por lo anteriormente expuesto, en este profesorado se buscará una vinculación permanente entre el aprendizaje de los aspectos lingüísticos y discursivos. Esto fundamenta la opción tomada en el trayecto disciplinar al integrar Lengua inglesa y Discurso.

El proceso de formación docente se complementa con un **saber sobre la enseñanza y el aprendizaje**. Formar al profesor de inglés requiere no sólo propiciar el desarrollo de la competencia lingüística, objeto de su enseñanza. Los resultados de observaciones sobre experiencias locales y entrevistas a idóneos demuestran la necesidad de establecer una conexión entre el lenguaje y la realidad del aula. Es esencial ofrecer a los alumnos del profesorado instrumentos de interpretación y análisis de la situación en la que desarrollarán su actividad, que les permita tomar decisiones respecto de su acción. Se sostiene así, la importancia de promover el pensamiento estratégico frente a la enseñanza del pensamiento prefabricado que no posibilita al futuro docente abordar y resolver problemas del aula de modo creativo y autónomo. La recuperación del valor de la reflexión e investigación de la propia práctica es uno de los ejes de su proceso de formación. El desarrollo cognitivo le permitirá comprender modos de aprender. Se comprende cuando se observa de modo consciente el recorrido cognitivo ante un objeto de conocimiento, cuando se



ANEXO I

regulan las estrategias de aprendizaje con la finalidad de construir su objeto: el inglés.

Se comprende cuando el conocimiento se pone en uso en contextos significativos. Finalmente, se comprende cuando se puede ir más allá de lo dicho para producir hipótesis. La enseñanza para la comprensión representa una vía para el acceso a conocimientos complejos, elementos inherentes al campo de la formación docente.

Se propone que el futuro profesor de inglés integre teorías y prácticas sobre la enseñanza y el aprendizaje de este idioma.



## **CAPITULO N° 3**

### **"Perfil del Egresado"**

#### 3.1. Perfil del Egresado.

Lineamientos generales de la Jurisdicción (Documento de Apoyo N° 3 "Perfil del Egresado").

#### 3.2. Especificaciones Institucionales.

Perfil del egresado del Profesorado en Inglés.



### 3.1. Perfil del egresado.

#### Lineamientos generales de la Jurisdicción (Documento de Apoyo N° 3 "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.

**Funciones del docente y competencias requeridas para el desempeño del rol.**



ANEXO I

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

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

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

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

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

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

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

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

- Fundamentar teóricamente su práctica profesional enmarcándola en concepciones éticas y sociales del conocimiento y en las funciones de la escuela y de la educación.



ANEXO I

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



ANEXO I

**3.2. Especificaciones institucionales.**

**Perfil del egresado del profesorado en Inglés.**

La docencia como profesión implica el desempeño del rol en el que se conjugan diferentes funciones y tareas que se desarrollan en diferentes ámbitos: el aula, la institución y el contexto social.

El futuro egresado al finalizar la carrera habrá desarrollado diferentes competencias referidas a la función profesional en los diferentes ámbitos y que requieren de la articulación de los componentes científicos, psicopedagógicos, didácticos, personales y contextuales.

Se delimitan como aspectos inherentes al perfil del egresado del profesorado de inglés los **siguientes**:

EN EL AMBITO DE LA FORMACION CIENTIFICA:

- Desarrollar las competencias lingüístico-comunicativas en inglés para el logro de un uso fluido de la oralidad, la escucha, la lectura y la escritura en diferentes contextos comunicativos.
- Vincular y confrontar los sistemas normativos de la lengua inglesa con los de la lengua materna para favorecer procesos de reflexión metalingüística y aprendizaje.
- Reflexionar en forma específica sobre los aspectos normativos de la lengua inglesa a efectos de sistematizar el saber gramatical.
- Comprender las variedades de lengua del inglés y sus rasgos de inteligibilidad general, como vehículo de comunicación internacional en lo social, científico o técnico.
- Desarrollar una competencia literaria que le permita el desarrollo y la reflexión sobre las tres funciones básicas: la personal, cognitiva y social.

EN EL AMBITO DE LA FORMACIÓN PSICOPEDAGÓGICA:

- Interrelacionar adecuadamente los saberes gramaticales y los usos comunicativos, valorando el error como posibilidad de reflexión y construcción normativa en la enseñanza.
- Fortalecer el perfil de mediador de lectura en diferentes géneros y soportes, con especial atención a las producciones literarias.
- Ser competente en el uso de las Nuevas Tecnologías de la Comunicación, como insumos que faciliten la enseñanza-aprendizaje y el desarrollo profesional continuo.



ANEXO I

- Conocer, analizar críticamente los contenidos y expectativas de logros propuestos en los diseños curriculares jurisdiccionales para el tercer ciclo y polimodal atendiendo a la diversidad e interculturalidad en todas sus manifestaciones.
- Conocer el campo de la enseñanza de la lengua extranjera para poder realizar transposiciones didácticas contemplando los fundamentos epistemológicos del área.
- Construir modelos pedagógicos que guíen la práctica docente en el área de lengua extranjera en el tercer ciclo y polimodal.
- Participar en equipos de diseño de planes de estudio y realizar asesoramiento pedagógico en su área de competencia.
- Diseñar, desarrollar y evaluar propuestas de enseñanza para el área en el tercer ciclo y polimodal atendiendo a las características del Sujeto a las que están dirigidas, contemplando y favoreciendo procesos grupales que se enriquezcan desde la diversidad.
- Realizar investigación educativa en su área y participar en equipos interdisciplinarios de investigación educativa.
- Desarrollar competencias para el trabajo en equipo, pudiendo desempeñar jefaturas de departamento de áreas, equipos de articulación entre los diversos niveles de enseñanza.

EN EL AMBITO CONTEXTUAL:

- Comprender los fundamentos éticos, y políticos de las prácticas educativas en el contexto actual.
- Comprometerse críticamente en la dinámica educativa y sociocultural del entorno local regional y nacional asumiendo una actitud de participación activa en las mismas.



## **CAPITULO N° 4**

### **"Estructura Curricular"**

- 4.1. Lineamientos generales de la Jurisdicción (Documento de Apoyo N° 5 Parte I "Estructuras Curriculares").
- 4.2. Especificaciones Institucionales.
  - 4.2.1. Estructura curricular del profesorado en Inglés para el Tercer Ciclo de EGB y Educación Polimodal.
  - 4.2.2. Perfiles profesionales pertinentes para la carrera.
  - 4.2.3. Sistema de correlatividades.
  - 4.2.4. Régimen de cursado, promoción y evaluación.
  - 4.2.5. Carga horaria total por trayecto y porcentajes respecto al total de la formación.
  - 4.2.6. Plan de estudios del Profesorado en Inglés para el Tercer Ciclo de la EGB y Educación Polimodal.
  - 4.2.7. Sistema de equivalencias.
  - 4.2.8. Criterios para la organización interna de los espacios curriculares.
  - 4.2.9. Criterios para la definición de las experiencias de integración curricular.
  - 4.2.10. Propuesta para el ingreso a la carrera.



ANEXO I

**4.1. Lineamientos generales de la Jurisdicción (Documento de Apoyo N° 5 Parte I "Estructuras Curriculares").**

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

- El nivel para el que se forma al docente:
  - Inicial.
  - 1º y 2º ciclo de EGB.
  - 3º ciclo de EGB y Polimodal.
- La especialidad disciplinaria, en el caso de la formación docente en el 3º Ciclo de EGB y Polimodal (Educación Física, Educación Artística, Lenguas Extranjeras u otras que pudieran plantearse).

Las estructuras curriculares base delimitan en cada caso:

- Los campos de la formación docente inicial, definidos como:

**El campo de la formación general**, en el cual se abordan saberes que permiten al docente conocer, analizar y comprender la realidad educativa en sus múltiples dimensiones; y construir herramientas conceptuales para investigarla e intervenir en ella. Es un campo de formación común para todos los docentes.

**El campo de la formación especializada**, que permite al docente analizar las características particulares de sus futuros alumnos, considerando su proceso de desarrollo, sus modalidades de aprendizaje, en relación con contextos socio culturales específicos. Está destinado a sustentar el desempeño de la actividad docente, adecuado a los requerimientos específicos de cada uno de los niveles y regímenes especiales.

**El campo de la formación orientada**, comprende la profundización del conocimiento de las disciplinas o áreas a enseñar, con las necesarias adaptaciones a los distintos niveles o ciclos, que posibiliten el desarrollo de estrategias de enseñanza adecuadas, y en relación con los otros campos de formación.

- La distribución de la carga horaria según los campos de la formación y los niveles para los que se forma:
  - Se plantea un mínimo de 1800 hs. reloj para la Educación Inicial y EGB 1 y 2, en los que se destina un 50% de la carga horaria al campo de la formación orientada.



ANEXO I

- 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 sólo para la formación inicial sino también para la capacitación e investigación.
  - La delimitación de contenidos al interior de los espacios curriculares se plantea a partir de los CBC para la formación docente aprobados por Resolución CFCyE N° 53/96 y por Resolución CFCyE N° 75/98, según lo establece la Resolución Ministerial 2537/98.
  - La definición del máximo de espacios curriculares por carrera, la duración cuatrimestral o anual que se plantea para cada caso y las correlatividades que regulan el régimen de cursado. Se contempla el criterio planteado a nivel nacional de no establecer más de seis espacios curriculares simultáneos.
  - La asignación de espacios curriculares como espacios de opción institucional y optativos para los alumnos, que representan el 5% de la carga horaria total de la formación.
  - La inclusión de líneas orientadoras de articulación entre las funciones de la formación docente continua: formación inicial, capacitación y extensión, e investigación y desarrollo educativo.

LOS TRAYECTOS DE LA FORMACIÓN.

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

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

- Las competencias inherentes al rol docente requeridas en la función profesional que desarrolla, en los distintos ámbitos de desempeño (el aula, la institución, el ámbito comunitario y social, el ámbito profesional amplio) y que requerirán de una



ANEXO I

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 Práctica 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.



#### ANEXO I

La Práctica docente pretende constituirse en un espacio curricular que proporcione 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.

#### CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS.

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

Se priorizan en este sentido los siguientes criterios:

- **Pertinencia y profundidad:** Que permita tener en cuenta las distintas dimensiones, factores y aspectos que involucra el análisis, interpretación y actuación estratégica sobre la realidad educativa. Implica considerar los aportes que se proporcionan desde distintas ciencias, los diversos encuentros que entre los campos del conocimiento se producen en el estudio de una realidad determinada, la valoración del conocimiento como producción social e histórica, y los procesos de construcción del conocimiento. Definir este criterio implica recuperar en el marco de la formación docente, los fundamentos epistemológicos y psicológicos que articulan las concepciones de conocimiento, de aprendizaje y de enseñanza.
- **Relevancia social:** Que posibilite al alumno en formación el análisis de distintas perspectivas puestas en relación para el estudio de la educación como práctica social situada y la práctica docente como una tarea de intervención social, determinada por condicionantes históricos, políticos, ideológicos, valorativos, que posibilitan u obstaculizan la producción de saberes, la democratización del conocimiento y la igualdad de oportunidades para la apropiación de productos culturales socialmente significativos.
- **Actualización y apertura:** Que atiende a la necesidad de incorporar en forma permanente los nuevos conocimientos producidos por el avance científico y su



ANEXO I

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.

MATRIZ GENERAL DE LAS ESTRUCTURAS CURRICULARES.

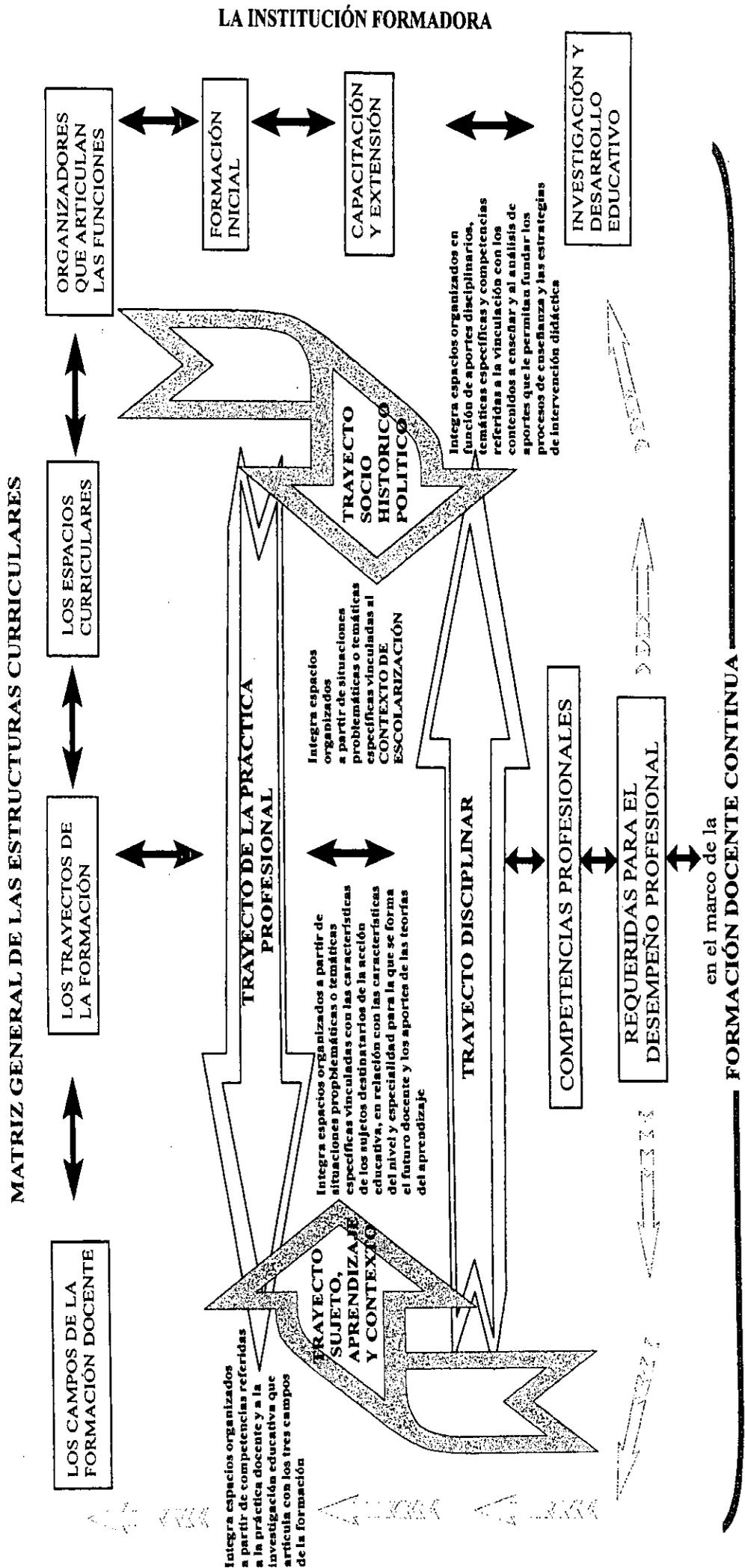
A continuación se presenta la matriz general de las estructuras curriculares.

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 con el egresado de la formación docente que se plantea.
- Su articulación a nivel de los programas institucionales de capacitación y extensión, y de investigación y desarrollo educativo.



ANEXO I





ANEXO I

**4.2.1. Estructura curricular del Profesorado en Inglés para el Tercer Ciclo de EGB y Educación Polimodal.**

**SINTESIS DE LOS TRAYECTOS Y ESPACIOS DE LA ESTRUCTURA CURRICULAR**

**TRAYECTO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL**

Integra ocho espacios curriculares comunes:

Módulo Práctica Docente en Inglés I

Módulo Práctica Docente en Inglés II

Módulo Práctica Docente en Inglés III

Módulo Práctica Docente en Inglés IV

Seminario de Investigación Educativa I

Seminario de Investigación Educativa II

Seminario de Investigación Educativa III

Seminario de Investigación Educativa IV

**TRAYECTO SUJETO, APRENDIZAJE Y CONTEXTO**

Integra cuatro espacios curriculares, los mismos son:

Sujeto, Aprendizaje y Contexto I

Sujeto, Aprendizaje y Contexto II

Problemática Sociocultural y Diversidad

Espacio Abierto I

(Posibles temas: Expresión y creatividad; Comunicación intercultural; Producción de material didáctico en lengua extranjera; Culturas y estéticas contemporáneas; Políticas Lingüísticas; Medios de Comunicación Social).

**TRAYECTO SOCIO-HISTÓRICO-POLÍTICO**

Integra cuatro espacios curriculares, los mismos son:

Sistema Educativo

Institución Escolar

Derechos Humanos y Educación

Espacio Abierto II

(Posibles temas: Expresión y creatividad; Comunicación intercultural; Producción de material didáctico en lengua extranjera; Culturas y estéticas contemporáneas; Políticas Lingüísticas; Medios de Comunicación Social).



ANEXO I

**TRAYECTO DISCIPLINAR**

Integra dieciséis espacios curriculares, los mismos son:

**Primer Año**

Lengua Inglesa y análisis del discurso I  
Fonética, Fonología y Dicción I  
Estudios Culturales  
Gramática inglesa I

**Segundo Año**

Lengua Inglesa y análisis del discurso II  
Fonética, Fonología y Dicción II  
Literatura I  
Gramática inglesa II

**Tercer Año**

Lengua Inglesa y análisis del discurso III  
Psicolinguística y sociolingüística  
Literatura II  
Taller de Oralidad y Escritura en español

**Cuarto Año**

Lengua Inglesa y análisis del discurso IV  
Portugués  
Literatura III  
Inglés y uso educativo de las TIC



ANEXO I

**BREVE DESCRIPCION DE LOS ESPACIOS CURRICULARES DEL TRAYECTO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL**

**Práctica Docente en Inglés I.**

Breve descripción del espacio:

Este espacio introduce al alumno a la compleja problemática de la Práctica docente, sus fundamentos y los principales debates pedagógicos, filosóficos, antropológicos. Incluye como tema importante la función social de la escuela y su relación con la formación de profesores de Lengua Extranjera.

Propuesta de alcance de contenidos:

La educación como campo problemático. Los fundamentos de la práctica educativa. Educación y pedagogía. Debates contemporáneos. La práctica docente. Dimensiones profesional, socio política y ética de la tarea docente. El docente y el conocimiento. Saberes del docente: marcos de referencia explícitos e implícitos, su incidencia en la práctica educativa. El rol docente del profesor de Inglés 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 currículo escolar. Conceptos y teorías. Fundamentos y funciones del curriculum. El curriculum y la práctica escolar. El docente y el curriculum. La enseñanza: conceptualizaciones, supuestos, enfoques históricos y tendencias. Observación. Trabajo de Campo.

Trabajo de campo:

10 % de la carga horaria. Se emplearán para concretar trabajos de observación de campo en instituciones educativas del Tercer Ciclo de EGB y/o Educación Polimodal. Se puede articular con el Seminario de Investigación.

Modalidad del espacio:

Módulo: conformado por dos docentes.

Perfiles docentes:

A cargo de un Generalista en Educación y un Profesor de Lengua Extranjera Inglés.

Propuesta de distribución de la carga horaria:

El tiempo destinado a este espacio curricular es de 6 hs. cátedra semanales y de 192 horas cátedras anuales.

**Práctica Docente en Inglés II.**

Breve descripción del espacio:

Esta instancia encuentra en el Diseño Curricular Jurisdiccional para Tercer Ciclo de EGB y la Educación Polimodal de Lenguas Extranjeras Inglés el eje temático medular. Requiere de saberes en relación al contexto institucional.



#### ANEXO I

El diseño de situaciones de enseñanza dentro del contexto institucional forman parte de este módulo. Se integran aportes pedagógicos, didácticos y curriculares específicos.

#### Propuesta de alcance de contenidos:

El curriculum como proceso: diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación. Ámbitos, niveles de concreción y agentes. Contexto sociopolítico y cultural que conforman la propuesta curricular. Niveles de especificación, concreción y adecuación curricular. Nivel nacional, jurisdiccional, institucional y áulico. Diseño curricular jurisdiccional del Tercer Ciclo de la EGB y la Educación Polimodal de Inglés. Lógicas de abordaje. La enseñanza de la Lengua Extranjera. El diseño de la enseñanza: criterios para la selección y organización de contenidos de enseñanza y actividades de aprendizaje. El contexto cultural, los medios y los recursos escolares. Criterios para la selección y uso de recursos y de tecnologías educativas. La evaluación de la enseñanza y del aprendizaje. Concepciones, enfoques y tipos de evaluación. Selección y elaboración de criterios e instrumentos de evaluación y acreditación. Criterios para la enseñanza de la Lengua Extranjera en el marco del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Proyecto Curricular Institucional (PCI). Trabajos de campo y de diseños de enseñanza.

#### Trabajo de campo II:

Pasantías: 15% de la carga horaria. Deberán acreditar esta carga horaria en trabajos de campo y de diseños en alguna institución educativa diferente a la del año anterior.

#### Modalidad del espacio:

Módulo: conformado por dos docentes.

#### Perfiles docentes:

A cargo de un Generalista en Educación y un Profesor de Lengua Extranjera Inglés.

#### Propuesta de distribución de la carga horaria:

El tiempo destinado a este espacio curricular es de 6 hs. cátedra semanales y de 192 horas cátedras anuales.

#### **Práctica Docente en Inglés III.**

#### Breve descripción del espacio:

En este espacio se continúa con el proceso de planificación y desarrollo de experiencias didácticas en el área de Inglés en el Tercer Ciclo de EGB y la Educación Polimodal. La transposición didáctica de los contenidos disciplinares desarrollados en el trayecto disciplinar encuentran en esta instancia un campo de desarrollo.

#### Propuesta de alcance de contenidos:

Concepciones teóricas que han sustentado las prácticas docentes destinadas a la enseñanza de la Lengua Extranjera Inglés. Estilos y estrategias de aprendizaje. Las cuatro macro habilidades comunicativas: su desarrollo. El rol del alumno y del docente en las diferentes situaciones que plantean los procesos de enseñanza y de