



TEKOMBO´E HA TEMBIKUAA
Motenondeha
Ministerio de
EDUCACIÓN y CIENCIAS

TETÃ REKUÁI
GOBIERNO NACIONAL

*Paraguay
de la gente*

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS
VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y CIENCIAS
DIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL DEL EDUCADOR

Formación específica por área

Ciencias Sociales

para el 3° ciclo de la Educación Escolar Básica y Educación Media

Asunción, febrero 2021

**Presidente de la
República del Paraguay**
Mario Abdo Benítez

Ministro de Educación y Ciencias
Eduardo Petta San Martín

**Viceministra de
Educación Superior y Ciencias**
Celeste Mancuello de Román

**Directora General de
Formación Profesional del Educador**
Nancy Oilda Benítez Ojeda

Directora de Formación del Educador
María Gregoria Cardozo

Director de Innovaciones Pedagógicas
Edgar Osvaldo Brizuela Vera

Año 2021
Asunción – Paraguay

Ficha Técnica

Equipo Técnico de la Dirección General de Formación Profesional del Educador involucrado en el proceso de elaboración (por orden alfabético)

Blanca Mabel Ocampos Cristaldo
Blas Alcides Valenzuela Barrientos
Edgar Fabio Rivarola Saldivar
Edgar Osvaldo Brizuela Vera
Fátima Marlene Armoa Morel
Hugo René Tintel Romero
Isabel Espínola Núñez
Lidia Manuela Fabio de Garay
Liz Josefina Recalde de Núñez
María Del Carmen Duarte Cristaldo
María Gregoria Cardozo
Marta Elizabeth Samaniego Cabrera
Nancy Oílda Benítez Ojeda
Silvia Rossana Campuzano Riquelme
Teodoro Caballero Ramírez

Consultores

Päivi Helena Pelkonen	Aída del Luján Pacaluk Carboni
Rocío Soledad Florentín Gómez	David Velázquez Seiferheld
Carmen María Jiménez de Céspedes	María Josefina Veiga
Omar Rubén Romero Lugo	Patricia Alejandra Misiego Telesca

Diseño

Dirección de Innovaciones Pedagógicas

Año 2021

Asunción-Paraguay

Esta publicación es una adaptación del proyecto curricular del ***Profesorado del Área de Ciencias Sociales para el 3.º ciclo de la Educación Escolar Básica y Educación Media***, elaborado en el año 2020 con el apoyo técnico de la Cooperación de la Unión Europea a través del proyecto **“Mejorando la Calidad Educativa a través del Diseño de la Nueva Formación Docente Inicial y la Elaboración del Nuevo Plan Maestro para la Formación y Práctica Pedagógica en Aula en Paraguay”** bajo el Contrato n.º LA 2019/409-274. Su contenido es responsabilidad exclusiva del Ministerio de Educación y Ciencias y no necesariamente refleja los puntos de vista de la Unión Europea.

Contenido

Presentación	7
Marco Referencial de la Formación Docente por Área	8
Construcción y características de la Nueva Formación Docente	14
Destinatarios de la Formación Específica por Área	19
Planes de estudio	30
Organización curricular	34
Descripción básica de los programas de estudio	36
Orientaciones metodológicas para la formación	46
Orientaciones sobre el currículum institucional	50
Lineamientos para la evaluación de los aprendizajes	53
Bibliografía	60
Anexos	63
Programas de estudio	77
Epistemología de las Ciencias Sociales	78
Teoría de la Historia	86
Geografía Física, Social y Económica	93
Antropología Social y Cultural	100
Sociología de la Educación	107
Historia Universal	114
Geografía Universal	123
Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC)	130
Taller de Inglés I	138
Filosofía y Antropología de la Educación	147
Psicología Social y de Grupos	153
Didáctica de las Ciencias Sociales I	159
Historia y Geografía del Paraguay I	165
Métodos y Técnicas de Investigación Social	174
Economía Política	179
Taller de Inglés II	186

Ciencia Política y Teoría del Estado	196
Educación para la paz y Educación en Valores	203
Derechos Humanos	206
Formación Ética y Ciudadana Democrática	217
Historia y Geografía del Paraguay II	224
Didáctica de las Ciencias Sociales II	233
Taller de Inglés III	239
Producción de Recursos Educativos Audiovisuales (Castellano y Guaraní)	249
Práctica Profesional	257

Presentación

En los inicios de la segunda década del siglo XXI, la sociedad paraguaya está empeñada en planificar la Transformación Educativa en el país, con miras a la incorporación de profundos cambios de políticas en educación que permitan mejorar de manera sustantiva los procesos y los resultados educativos en términos de aprendizajes en los estudiantes. En ese proceso, la formación profesional del educador juega un papel central e ineludible de atención.

En la agenda educativa 2018-2023 se ha considerado conveniente iniciar un proceso de cambios en la formación inicial y en servicio de los docentes, en efecto, se propone una formación de docentes en servicio que incorpore ajustes significativos a las propuestas curriculares de los programas de la formación en servicio, pero, al mismo tiempo, que este nuevo sistema sea flexible para la aplicación de las convenciones que, sobre la formación del educador, sean acordadas en el proceso de la Transformación Educativa. (MEC 2019)

En el contexto de *la Nueva Formación Docente* se propone el diseño curricular de Formación Específica por Área (FEPA) para el 3º ciclo de la Educación Escolar Básica y de la Educación Media, con base en el componente específico de la formación inicial de los profesorados regulares para las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lengua y Literatura Castellana, Lengua y Literatura Guaraní, Artes, Matemática. Esta propuesta surge como respuesta a una necesidad de plantear ofertas educativas para docentes que ejercen la docencia sin el título correspondiente al área que enseña.

Según indagaciones realizadas a través del SIGMEC de la dirección de Planificación Educativa se evidencia que un alto porcentaje de docentes, en la mayoría de los departamentos geográficos del país, ejercen la docencia sin título habilitante para el área que enseña.

Para la Formación Específica, rigen los mismos principios en que se sustenta el currículum para la nueva formación docente inicial, que refieren al desarrollo integral de la persona del docente, al desarrollo de competencias, a la incorporación de los créditos académicos que permita al egresado articular su formación de tercer nivel con la formación de grado, la aplicación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación con fines pedagógicos, incluyendo habilidades para el acceso, el procesamiento y evaluación, el uso y la creación de objetos virtuales de aprendizaje, la formación en competencias comunicativas en inglés, entre otros aspectos (MEC 2019).

Este no es un documento acabado. Precisamente, la intención de su publicación es su aplicación en el aula, pero con posibilidades de ajustes conforme a las sugerencias y evaluaciones de sus implementadores. Desde la Dirección General de Formación Profesional del Educador se alienta a la discusión sobre el contenido de este documento y a la proposición de las mejores alternativas para su desarrollo y, si amerita, reemplazarlas por otras de mayor factibilidad y eficacia.

Marco referencial de la Formación Específica por Área

1. Nueva Formación Docente para una educación de calidad

La educación de calidad implica entenderla como derecho humano y bien público que permite a las personas ejercer otros derechos. Sin embargo, las políticas educativas aún no logran atender ni revertir las desigualdades que afectan a quienes están socialmente menos favorecidos. La UNESCO, expresa en un documento que el enfoque de derechos va asociado a la no discriminación, por lo que es una prioridad la educación gratuita y obligatoria. Los objetivos finales son el acceso universal a la educación de la más alta calidad posible para todos los ciudadanos de la sociedad, incluso los más vulnerables. Según evidencia registrada en varios países, los docentes son el factor más importante para determinar si se alcanzarán esos objetivos. (UNESCO, 2019, pág. 28)

La UNESCO plantea las dimensiones que debería abarcar una educación de calidad y éstas son:

- **Relevancia:** para que el aprendizaje sea relevante debe responder a los 4 pilares delineados por Delors (1996): aprender a conocer, a ser, a hacer y a convivir;
- **Pertinencia:** el aprendizaje debe ser significativo equilibrando lo local con lo mundial y lo singular con lo universal, de tal manera que la persona pueda desenvolverse en su comunidad y en el mundo;
- **Equidad:** que las personas no solamente tengan la posibilidad de acceso sin discriminación, sino también las mismas oportunidades en los procesos y en los resultados de aprendizaje.

En esta última dimensión **los docentes son agentes claves**. La calidad de los mismos y el ambiente que generan en la sala de clase - excluidas las variables extraescolares-, son los factores más importantes que explican los resultados de aprendizaje en el alumnado. Esto significa que las políticas orientadas a mejorar la calidad de la educación sólo pueden ser viables si los esfuerzos se concentran en transformar, con los docentes, la cultura de la institución escolar (UNESCO, 2007, pág. 12)

Este planteamiento coincide con lo expresado en el documento de PREAL¹ *“Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos”*, donde se muestran los resultados de estudios realizados por McKinsey en los años 2006-2007, respecto a 25 sistemas educativos de todo el mundo, entre ellos los 10 con mejores resultados. En ese material se exponen, primeramente, variados esfuerzos realizados por algunos países como Nueva Zelanda, y propuestas experimentales en EE.UU. donde modificaron elementos como la ratio de alumno por docente, la estructura organizacional o la autonomía escolar, sin embargo, estas estrategias no tuvieron el impacto esperado: mejorar resultados educativos en el

¹ Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe

alumnado. En ese sentido, el documento explica que para lograr una educación de calidad los sistemas educativos más exitosos han puesto el foco en tres aspectos relacionados con el profesorado: “conseguir a las personas más aptas para ejercer la docencia; desarrollarlas hasta convertirlas en instructores eficientes; y garantizar que el sistema sea capaz de brindar la mejor instrucción posible a todos los niños” (Barber, 2008, pág. 6).

La evidencia disponible en investigaciones internacionales señala que la principal impulsora de las variaciones en el aprendizaje escolar es **la calidad de los docentes**. Para atraer candidatos bien calificados, retener a los mejores profesionales y garantizar su desarrollo permanente, no bastan las acciones coyunturales o parciales; se requieren políticas públicas de Estado, integrales, de carácter sistémico, y enriquecidas con una perspectiva intersectorial (UNESCO, 2007, pág. 99).

Sobre este mismo punto, el mencionado organismo de las Naciones Unidas ha planteado que una necesidad en los países de la región es contar con un sistema articulado de formación y desarrollo permanente, transparente y motivador de carrera profesional y evaluación docente, que contenga al mismo tiempo, un sistema adecuado de condiciones laborales y de bienestar.

En coherencia con estos lineamientos y hallazgos, en el marco de la nueva formación docente paraguaya se propone también una especial atención a la formación de los docentes en servicio de tal forma a mejorar el desempeño profesional de quienes ejercen la carrera docente, volviéndola cada vez más exigente y comprometida.

2. Situación de la formación docente en servicio en Paraguay

Según datos revelados por la Dirección General de Planificación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencias de Paraguay, (MEC 2020) importante porcentaje de docentes, especialmente en el tercer ciclo de la educación escolar básica y educación media, ejerce la docencia sin la formación en el área que enseña. Esta es una situación que no puede pasar desapercibido por las instancias responsables de la formación, tanto inicial como en servicio, de los docentes.

En ese marco, la Dirección General de Formación Profesional de Educador plantea la Formación Específica por área con el propósito de ofrecer a los docentes en servicio sin perfil, la oportunidad de adquirir las competencias requeridas mediante un curso cuyo énfasis está puesto, en un 70 % en la formación específica, sin dejar de brindar la oportunidad de una formación instrumental que incorpora con fuerza las innovaciones metodológicas relacionadas al uso de las tecnologías educativas más apropiadas a cada una de las áreas y al aprendizaje en un determinado nivel de una lengua extranjera. Asimismo, se plantea la incorporación de un componente local que permitirá desarrollar propuestas que respondan a situaciones o necesidades del contexto. Ver Gráfico 1

COMPARATIVOS DE PERFILES DOCENTES POR DEPARTAMENTO

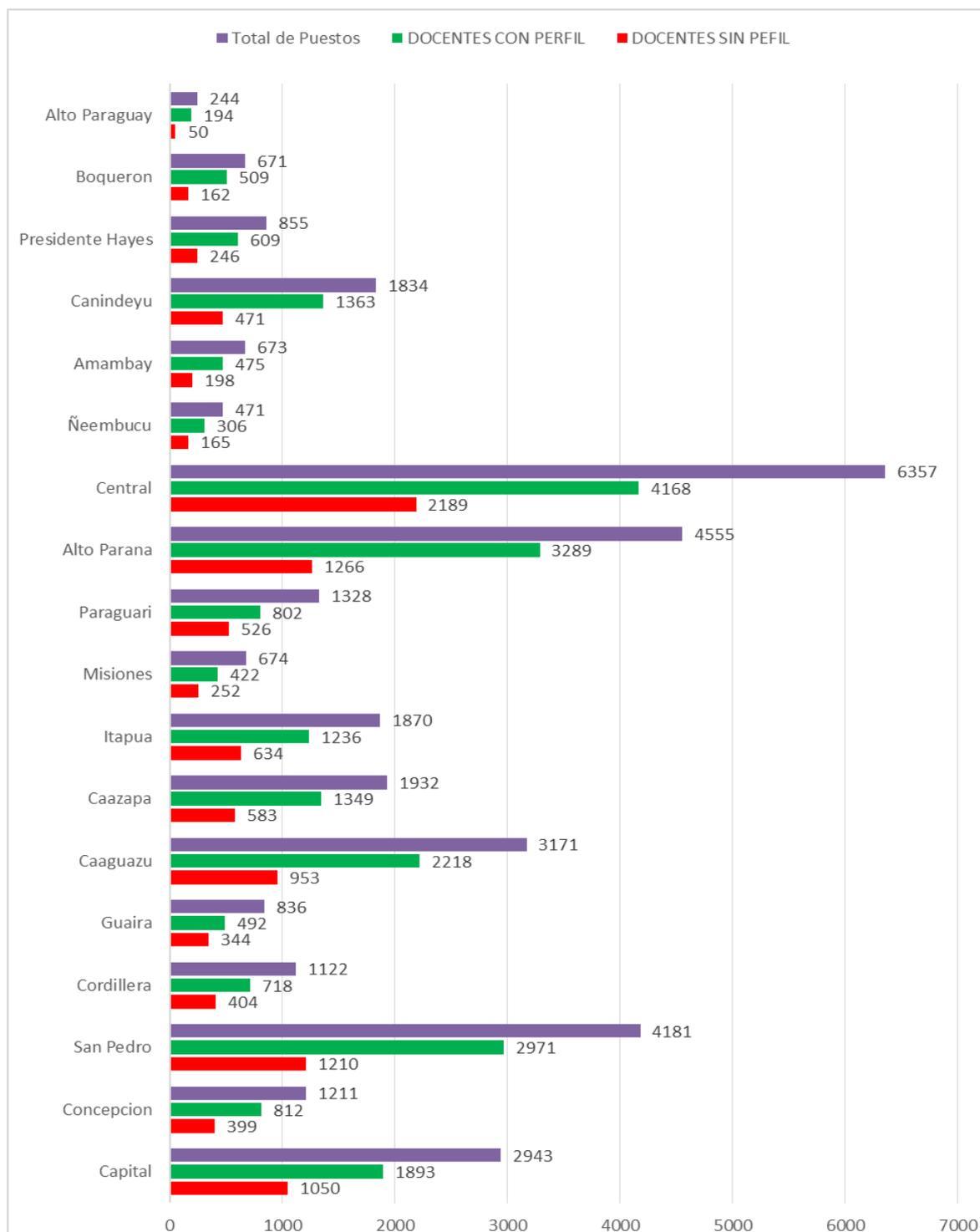


Gráfico 1. Fuente: Elaboración propia de la DGFPE a partir de datos proveídos por la Dirección General de Planificación Educativa del MEC.

3. Tendencias en la formación docente, tanto inicial como en servicio, a nivel internacional

“Los programas de preparación docente y desarrollo profesional enfatizan el aprendizaje basado en la investigación y el conocimiento profundo del contenido y las estrategias pedagógicas para el nivel educativo deseado.” (UNESCO, 2019, pág. 20)

Una política de formación docente necesita al menos una breve declaración de lo que se trata y por qué es importante, establecer algunos objetivos generales que tracen direcciones y definan dónde el país o sistema quiere que su profesional docente esté en el futuro. Tres conceptos claves deben prevalecer en el establecimiento de objetivos: efectividad; motivación; y profesionalismo (UNESCO, 2019, pág. 20)

Asimismo, los formadores de docentes y sus representantes deben ser actores claves en el desarrollo e implementación de la política docente en general y las políticas relacionadas con su propia profesión en particular. (UNESCO, 2019)

Las posibilidades que ofrecen las TIC son esenciales para la formación docente inicial y continua, tanto en clases presenciales como impartidas a distancia, incluidos los cursos en línea masivos y abiertos o MOOC. Los docentes del siglo XXI trabajan con un alumnado que utiliza a diario –o al menos muy habitual- las tecnologías basadas en Internet. Por ello, deben conocer las potencialidades de la pedagogía basada en las TIC en el aula y su uso como herramientas educativas.

La necesidad de que los maestros apoyen a sus estudiantes en el uso de las TIC no implica que tales herramientas los reemplacen, o sustituyan el aprendizaje tradicional. Por el contrario, las TIC en el aula requieren que los docentes tengan una formación exhaustiva para usarlas y adquieran las habilidades necesarias para desarrollar aplicaciones que respondan a sus propias necesidades (UNESCO, 2019). En la formación continua, las estrategias que han demostrado buenos resultados son los intercambios y las observaciones de clases entre pares como en el Japón, que cuenta con un sistema avanzado de **"comunidades de práctica"** las cuales están *“asociadas a sesiones de **"estudio de lecciones"** en las que los **docentes trabajan en conjunto para mejorar y juzgar críticamente los contenidos y la forma de las clases** que cada uno de ellos debe impartir.* (Banco Mundial, 2013) *“Los docentes suelen visitar a sus pares, y las actividades de intercambio están centradas en lograr que las buenas prácticas sean conocidas por el colectivo docente”* (Mckinsey, 2007, citado en Banco Mundial, 2013)

Las sesiones de "estudio de lecciones" se plantean en tres fases: la preparación, la clase propiamente dicha, y las sesiones de revisión. En la fase de preparación, el docente selecciona y recopila los materiales necesarios, adaptando su clase a los objetivos de la lección y escribiendo un plan para llevarla a cabo. En la segunda fase, el docente presenta la lección, con base en lo preparado, frente a otros docentes, al director, supervisores, maestros y profesores

de otras escuelas, etc. Finalmente, en **la revisión**, el docente evalúa el trabajo hecho y recibe comentarios por parte de los asistentes a la lección. Las evaluaciones disponibles sobre esta estrategia indican que el uso del modelo de "estudio de lecciones" es muy efectivo en **el desarrollo de las habilidades de enseñar de maestros y profesores** (Malad, 2008, citado en Banco Mundial, 2013).

Otro de los modelos, es que se desarrolla en Finlandia, donde la práctica de los docentes se realiza en un sistema colaborativo que les permite conversar, planificar actividades y resolver problemas en conjunto. Cada **escuela tiene equipos de grado responsables de áreas temáticas**, por ejemplo: medioambiente, seguridad y bienestar del alumnado, currículum, enseñanza de lenguas u otras asignaturas, según las necesidades. Estos equipos se reúnen semanalmente y elaboran planes de mejora y actividades que se aplican tanto a nivel de aula como de escuela. La conformación de las redes de aprendizaje por áreas y entre pares es una experiencia que ha generado importantes cambios en numerosas instituciones.

Los principios de inclusión y equidad deben introducirse de forma explícita en todos los niveles de formación de docentes de modo tal que los docentes conozcan los mecanismos de exclusión, prejuicio y discriminación, y aprendan a adaptar sus métodos y ayudas didácticas para responder a las necesidades de aprendizaje de los diferentes grupos de alumnos, particularmente aquellos con necesidades educativas especiales. La formación docente debe incluir educación en ciudadanía y equidad, para asegurar una participación efectiva. Un enfoque de equidad en la formación garantizaría que haya un número suficiente de docentes capacitados para ofrecer educación en la lengua materna (UNESCO, 2019, 51).

En la nueva formación docente, se desea incorporar estas tendencias y estrategias internacionales utilizadas en los países con mejores desempeños y resultados académicos. Por ello, se empleará el aprendizaje exploratorio y la investigación como forma de aprendizaje en los diferentes bloques de formación.

Además, el propósito de la formación específica es que los docentes en servicio desarrollen una fuerte formación en contenidos específicos pero que, a su vez, esté vinculada estrechamente con las innovaciones y el uso de herramientas tecnológicas que contribuyan a dinamizar los procesos educativos y estrategias para provocar el aprendizaje.

4. Fundamentación de la actualización del Profesorado del área de Ciencias Sociales en Paraguay

Una de las necesidades fundamentales del Paraguay es el mejoramiento de la enseñanza de las ciencias sociales, como parte de los esfuerzos de consolidación de una sociedad democrática. Diversos informes (ICCS 2008, Latino barómetro 2018) nacionales e internacionales dan cuenta de este desafío; un desafío que, si bien formó parte del núcleo fundamental de la Reforma Educativa de 1994, no logró el propósito de contribuir en la medida esperada con el fortalecimiento democrático.

Las ciencias sociales en la educación cumplen un rol clave en la formación de la ciudadanía, sobre la base de los valores establecidos en las sucesivas Declaraciones de Derechos Humanos que están incorporadas al orden constitucional paraguayo. El aprendizaje de la ciudadanía democrática es un proceso que se inicia en la niñez, con la internalización de las normas escolares y su participación activa en la vida cotidiana de la institución educativa. Desde la niñez se aprende la autonomía, es decir, la regulación de la propia conducta y la responsabilidad que de las decisiones propias deriva; el aprendizaje de la autonomía a su vez es la condición necesaria para otras competencias sociales que la complementan.

La ciudadanía es una condición jurídica y política, y también es un conjunto de valores que se adquieren en buena medida en las instituciones educativas de educación escolar básica y educación media. Estos valores no se remiten únicamente a pertenecer a un estado, sino a formar parte de la humanidad, que enfrenta desafíos complejos que exceden las fronteras nacionales: problemas climáticos y ambientales; la pobreza extendida que fuerza la migración de grandes colectivos en búsqueda de mejores condiciones de vida; y, como ocurre en el año en que se formula esta propuesta, epidemias y pandemias que afectan vidas, comunidades y países. La formación ciudadana en la escuela paraguaya debe reconocer y respetar la identidad y los desafíos del propio país, al mismo tiempo que despertar a la conciencia global y solidaria.

Por otra parte, los cambios en el conocimiento social, tanto en Paraguay como en la comunidad académica internacional, implican la flexibilidad programática y curricular necesaria para incorporar permanentemente nuevos conocimientos y actualizaciones de información.

Construcción y características de la Nueva Formación Docente

1. Proceso de construcción de la propuesta de la formación específica por área en el marco de la Nueva Formación Docente

Al observar los resultados de las evaluaciones de aprendizaje en Paraguay (SNEPE, LLECE e incluso PISA-D), los datos que revela la Dirección de Planificación Educativa (MEC 2020) sobre el perfil profesional de los docentes del 3° ciclo de la Educación Escolar Básica y la Educación Media, que guardan relación con la formación de los docentes, y reconociendo, además, que el contexto regional y mundial plantea nuevas tendencias en la formación de los educadores, en nuestro país se hace evidente la necesidad de proponer una oferta innovadora para los docentes en servicio quienes ejercen la docencia sin la formación específica en el área que enseña, específicamente en el tercer ciclo y en la educación media.

En el contexto señalado, la Formación Específica por área plantea la combinación teoría-práctica entre la formación en la didáctica específica con la práctica profesional como el eje integrador del proceso formativo en todos los semestres. Las teorías que se aprendan en cada módulo de las didácticas específicas deben ser llevadas a la práctica.

Asimismo, desde la Dirección General de Formación Profesional del Educador se visualiza que uno de los motores del cambio son los formadores de los docentes, por lo cual se viene trabajando en planes de capacitación para los mismos.

En el marco de la propuesta de la Nueva Formación Docente, se ha realizado consultas con las distintas partes y grupos de interés para la elaboración de la política de formación docente, lo cual se ha realizado involucrando a varios agentes educativos en distintos roles. Estos espacios de consulta también han sido aprovechados para un análisis de la situación de los docentes en servicio. Los principales requerimientos guardan relación con la necesidad de que los docentes conozcan los contenidos de a ser desarrollados y la necesidad de incorporar al currículum propuestas innovadoras y metodologías activas que se adecuen a los tiempos actuales.

Los grupos consultados incluyen organismos del gobierno local (donde existan), otros ministerios más allá del Ministerio de Educación, organizaciones de la sociedad civil nacionales e internacionales, agencias internacionales, proveedores de educación privada, maestros, padres, el alumnado, y las organizaciones que los representan. Asegurar una amplia participación y voces variadas en el proceso de políticas garantiza que se tomen en cuenta las preocupaciones y puntos de vista de los diferentes actores. También aumenta la probabilidad de implementación de la política (UNESCO, 2019, pág. 86).

La descripción de la forma en que se realizó las consultas y sus resultados, pueden encontrarse en el **Anexo 2** del presente documento.

2. Principios de la Nueva Formación Inicial y en servicio de Docentes

El currículum innovado para la Nueva Formación Docente tiene las siguientes características:

a. Un currículum abierto, que permite a las instituciones formadoras de docentes la toma de decisiones en cuanto a contenidos, metodologías y tiempos de evaluación de los aprendizajes. Se plantea un plan específico para todas las áreas tomando como base el programa de los profesorados regulares desarrollados en el marco de la Nueva Formación Docente.; y a la vez se les asigna la responsabilidad institucional de proponer una parte del currículo local con acciones más contextualizadas a su realidad.

b. Un currículum centrado en el aprendizaje de los estudiantes, que privilegia la metodología de enseñanza por sobre el contenido mismo. Si los estudiantes (docentes en formación) no manejan ciertos contenidos (aquellos que luego ellos mismos deben enseñar), entonces, esos temas deberán ser trabajados con la metodología propia que deben usar con sus estudiantes. De esta manera, la metodología empleada en el tiempo de formación permitirá que, luego, el docente en servicio, incorpore en sus prácticas las innovaciones metodológicas adquiridas. Se aplicaría, entonces, el principio del isomorfismo (uno tiende a enseñar de la misma manera como le han enseñado).

c. Un currículum que conecta y articula teoría y práctica, que posibilita un aprendizaje activo, basado en la práctica. Los estudiantes (docentes en formación) son considerados como "practicantes reflexivos", que aprenden haciendo y reflexionando sobre su propia práctica y otras observadas. Esto implica una relación cercana y bidireccional entre el instituto formador de docentes y las instituciones de práctica donde los docentes en formación ejercen la docencia.

d. Un currículum que favorece el aprendizaje colaborativo, en el cual los estudiantes (docentes en formación) aprendan a trabajar de forma cooperativa. Las innovaciones nacen del trabajo en equipo donde puedan discutir, debatir los problemas y construir soluciones conjuntas creando redes de aprendizaje entre pares; observando prácticas de aula con criterios de observación que permitan incorporar mejoras en la práctica educativa.

e. Un currículum que trabaja las habilidades para la vida, sobre el entendido que el docente es, sobre todo, una persona (con habilidades, conocimientos, destrezas, pero también con sentimientos, afectos, valores, conductas y comportamientos) que se forma con otras personas, y que luego trabajará con otras con valores y actitudes propias. Los tiempos actuales imponen la necesidad de que el docente se forme no solamente para abordar los procesos

cognitivos del estudiante sino, también, aquellos que implican el mundo volitivo de las personas.

f. Un currículum que permita el aprendizaje exploratorio y experimental, en el sentido de que aquello que el estudiante (docente en formación) aprenda en sus aulas sea un marco referencial para sus observaciones y prácticas en clase con los estudiantes y, sobre esa experiencia, pueda informar y generar nuevas estrategias y técnicas posibles de ser aplicadas en procesos de enseñanza. Este proceso será acompañado con la paulatina instalación de las unidades de investigación en las instituciones formadoras de docentes.

g. Un currículum que posibilite la articulación con la formación de grado. El estudiante egresado del sistema de formación docente debería proseguir su formación en un instituto superior o en una universidad reconociéndosele su formación inicial para obtener un título de grado. Por tanto, el currículum de la formación docente inicial debe estar articulado con el currículum de una licenciatura en educación (grado académico en educación superior).

3. Características del currículum de la Formación Específica por área

En la comparación de esta propuesta curricular en relación con las anteriores para la formación de los educadores en Paraguay, resaltan estas características:

3.2. Estudio por créditos

La educación superior, en el afán de poder valorar el trabajo académico de los estudiantes y a la vez facilitar la movilidad y la transferencia en los estudios, ha generado el sistema de créditos académicos. Convencionalmente, se entiende que el **crédito académico** es la unidad que mide el tiempo de formación de un estudiante en educación superior, en función de las competencias profesionales y académicas que se espera que el programa desarrolle en él. Es una medida de trabajo académico que el estudiante requiere para lograr competencias profesionales. (Comisión Europea, 2015)

Los créditos reconocen otro tipo de tareas académicas, además de las presenciales. Pueden basarse en horas presenciales, trabajo individual, trabajo grupal, proyectos, práctica de campo, talleres y otros, donde los estudiantes obtienen metas establecidas. El empleo de los créditos permite centrar la enseñanza en las actividades y el trabajo realizado por el estudiante y no el docente, lo cual conlleva un cambio metodológico, ubicando de manera central al sujeto que aprende.

Al estimar la formación en créditos académicos se facilitaría la movilidad estudiantil en nivel nacional, así como regional o internacional. A nivel mundial hay diferentes sistemas de créditos, por ejemplo, el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos, ECTS,

por sus siglas en inglés es una herramienta del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Este sistema ayuda a los estudiantes en sus desplazamientos entre países y también a la hora de lograr que sus calificaciones académicas y períodos de estudio sean reconocidos en el extranjero. El ECTS permite que los créditos cursados en una institución de educación superior sean válidos y reconocidos para una titulación estudiada en otro centro similar. Cada ECTS crédito equivale 30 horas de trabajo, mientras cada año académico es 60 créditos, asumiendo así unas 1800 horas de trabajo académico del estudiante. (Comisión Europea, 2015).

En América Latina y el Caribe aún no hay un sistema unificado de créditos. En varios países de la región de MERCOSUR se calcula un crédito como 15 o 16 horas de trabajo. En algunos países de la región de América Central un crédito puede equivaler a 38 o 45 horas académicas.

En Paraguay el Consejo Nacional de Educación Superior (CONES) ha sido definido que un crédito paraguayo equivale a 15 horas de trabajo. El uso de estos favorecerá la movilidad y convalidación de estudios académicos a nivel nacional, para lo cual se tendrán en cuenta las normativas emanadas por el CONES:

“Artículo 3°. Las horas de trabajo académico de los estudiantes de grado se clasifican en:

- A) *Horas cursadas: se entiende por horas cursadas a las horas que el estudiante destina para su formación en presencia y bajo supervisión del docente, lo cual incluye:*
 - a. *Horas de trabajo de clases presenciales: son horas de clases — teóricas y/o prácticas donde las actividades de aprendizaje se dan en el mismo espacio y tiempo entre estudiantes y profesores.*
 - b. *Horas de trabajo autónomo supervisado: son aquellas horas autónomas que el estudiante ocupa para realizar actividades integradoras del aprendizaje tales como: Pasantías Supervisadas, Trabajo de Fin de Grado y Proyectos de Extensión, guiado y supervisado por un docente; con un rol fundamental del estudiante.*

- B) *Horas de trabajo independiente del estudiante: son horas de consolidación de los aprendizajes que el estudiante ocupa, no dirigidas directamente por un profesor pero con su apoyo, para realizar de manera autónoma tareas necesarias para consolidar su aprendizaje tales como: preparar las actividades académicas de sesiones posteriores, trabajos académicos, lecturas, preparación para evaluaciones, desarrollo de trabajos individuales y en equipo, elaboración de ensayos, búsquedas asistidas en biblioteca físicas o virtuales, elaboración de informes, trabajos monográficos, realización o ejecución de protocolos experimentales en laboratorio, construcción de maquetas, exposiciones, desarrollo de modelos tecnológicos, visitas técnicas de acuerdo con las necesidades del trabajo académico o reforzar aspectos que puedan haberse identificado como deficientes en el marco de las actividades de su aprendizaje,*

Artículo 4°: Se establece el Sistema Nacional de Créditos Académicos que contempla los siguientes elementos en su definición y diseño:

- a) *La definición de crédito académico es la sumatoria de horas cursadas (trabajo de clases presenciales y trabajo autónomo supervisado) más las horas de trabajo independiente del estudiante,*
- b) *El valor de un crédito académico se establece con un mínimo de 15 horas cronológicas (donde 1 hora es igual a 60 minutos).*
- c) *De las horas establecidas para el crédito académico como mínimo 12 horas cronológicas deben corresponder a horas cursadas (trabajo de clases presenciales más horas de trabajo autónomo supervisado)*
- d) *De las horas establecidas para el crédito académico como mínimo 3 horas cronológicas corresponderán al trabajo independiente del estudiante.*
- e) *Para la asignación del número de créditos académicos correspondiente a cada una de las asignaturas o actividades académicas integradoras establecidas en el plan de estudios de la carrera, se deberá considerar las horas que el estudiante debe dedicar durante el periodo de clases, evaluaciones parciales y hasta un periodo de evaluaciones finales para lograr los objetivos establecidos en el plan de estudios. El crédito asignado será, expresado en números enteros.*
- f) *La suma total de créditos académicos de la carrera es la resultante de la suma de los créditos asignados a cada asignatura o actividad académica integradora según el proyecto académico de la carrera de grado aprobado por el Consejo Nacional de Educación Superior - CONES" (CONES, 2018).*

3.3. La interrelación teoría-práctica

Para favorecer esta relación se propone que las prácticas inicien **desde el primer semestre y continúen a lo largo de toda la formación** (UNESCO, 2006). Los docentes en formación deben tener experiencias **prácticas en todas las disciplinas del área** y se plantea realizarlas en contextos formales y en diferentes modalidades (regular, contexto de encierro, indígenas, colonias de vacaciones, entre otros).

Es tal la relevancia de las prácticas profesionales en la formación, que el Instituto de Formación Docente debe poner en marcha diferentes mecanismos para ofrecer **prácticas de calidad**. La organización, la selección de los lugares y la supervisión son aspectos que coadyuvan a la calidad de las mismas. Considerando que el grupo de docentes en formación, se halla ejerciendo la docencia, la práctica educativa supervisada debe constituirse en una oferta de prácticas interesantes y relevantes a través de un convenio claro de colaboración con la institución receptora; y por otro, con supervisores que trabajen en forma coordinada tanto en el centro de prácticas como en el Instituto de Formación Docente (UNESCO).

Destinatarios de la Formación Específica por Área

Perfil de entrada del participante

Las personas que se encuentren enseñando cualquiera de las disciplinas del área de Ciencias Sociales en el 3° ciclo de la educación escolar básica o la educación media, y cuentan con título de docente o título universitario con formación pedagógica, podrán acercarse a los institutos formadores de docentes, tanto del sector público como del sector privado, para incorporarse al curso de formación específica por área (FEPA), conforme a la convocatoria realizada por las instituciones formadoras.

El ingreso de los docentes al sistema de formación docente para esta modalidad no requiere de examen de ingreso. Las condiciones requeridas son: 1. contar con un título docente y 2. preferentemente, estar enseñando disciplinas o asignaturas sin contar con el título habilitante, hecho que deberá ser demostrado con copia del cuadro de personal de la institución donde enseña. El curso tiene, principalmente, la finalidad de otorgar perfil al docente para el cargo que ocupa.

Por otro lado, podrán igualmente matricularse en este curso aquellos docentes especialistas de las diferentes áreas académicas (que no sea Ciencias Sociales), con perfil para la enseñanza en el tercer ciclo de la EEB y en la educación media, que estén interesados en especializarse en la enseñanza de las Ciencias Sociales en esos niveles educativos.

Perfil de salida

El egresado obtendrá el siguiente perfil que lo acredite como un profesional educador del área de las Ciencias Sociales:

- **Desde la mirada pedagógica-didáctica**, podrá planificar, desarrollar y evaluar procesos de enseñanza centrada en los estudiantes, a partir del reconocimiento de sus características, siendo capaz de adecuar sus propuestas didácticas conforme se requiera.
- **Desde la mirada de la innovación**, podrá buscar, adecuar, generar, implementar y evaluar alternativas de solución a las situaciones que se presentan en el aula, para promover y facilitar el aprendizaje de cada uno de sus estudiantes. En este contexto, será capaz de trabajar en equipo, colaborar con otros, trabajar en redes y liderar equipos de trabajo promoviendo la cultura de la colaboración y del respeto.
- **Desde la mirada pedagógico-curricular**, podrá elaborar, implementar y evaluar proyectos educativos, diseños curriculares y materiales educativos acordes a las

características y necesidades de la población a ser atendida, aplicando criterios de calidad.

- **Desde la mirada de la reflexión sobre la práctica educativa**, conocerá y aplicará procesos de investigación educativa que le permitan comprender la realidad y proponer estrategias de mejora basadas en evidencia; compartir sus conocimientos a través de publicaciones (impresas o digitales), en las que demuestra capacidad de redacción técnico-académica, integrándose a una comunidad de profesionales que genera y comparte conocimientos.
- **Desde la mirada de la gestión de la información y de los cambios**, utilizará con criticidad y creatividad los recursos tecnológicos disponibles, tanto para el desarrollo de las actividades didácticas en el aula como para la comunicación y la gestión educativa. Desarrollará habilidades para seleccionar y utilizar la información proveniente de distintas fuentes y en diferentes formatos y podrá producir y compartir informaciones propias a través de los canales que tenga a disposición respecto de los temas de su profesión. Además, será capaz de adecuarse a los cambios asociados con los avances de las ciencias y las tecnologías, comprendiendo el impacto de estos cambios en su vida, en su entorno y en el mundo.
- **Desde la mirada del desarrollo profesional**, asumirá el desafío de la propia formación y el desarrollo profesional, con conocimiento de las distintas opciones profesionales, campos específicos de interés, tomando como principio básico la actualización permanente en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida.
- **Desde la mirada social**, podrá interpretar y conocer la realidad sociocultural de los estudiantes y de otros actores educativos, de modo a interactuar positivamente con ellos y promover el diálogo y la construcción social, basado en valores y principios, además de observar las disposiciones legales que afectan su tarea.
- **Desde la mirada lingüística**, podrá utilizar con alto nivel de proficiencia las dos lenguas oficiales de nuestro país, y desenvolverse en inglés en un nivel equivalente al B1, según el Marco Común Europeo de Referencias Lingüísticas. Utilizará estas lenguas para orientar procesos de enseñanza aprendizaje de las diferentes áreas académicas.
- **Desde el punto de vista ecológico**, podrá desarrollar conciencia crítica sobre la situación ambiental de su entorno, de su zona, de su país y del mundo, con capacidad de proponer acciones para el cuidado, la preservación y la recuperación del medio ambiente.

Descripción del perfil del Profesor del área de Ciencias Sociales para el 3° ciclo de la Educación Escolar Básica y Educación Media

Al término de la Formación Específica del área de Ciencias Sociales, los educadores profesionales requieren desarrollar cuanto sigue:

Conocimientos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Manifiesten en su desempeño profesional conocimiento de las bases neurobiológicas así como los procesos psicológicos, biológicos y sociales relacionados al aprendizaje y los tomen en cuenta para el proceso de planificación, implementación y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. 2. Demuestren dominio de los contenidos del área atendiendo a la diversidad de los estudiantes y a las necesidades del contexto social en el que interactúa. 3. Reconocen y aplican estrategias específicas de enseñanza basadas en el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) para lograr el aprendizaje de todo el alumnado, independientemente a las condiciones evolutivas, cognitivas y sociales de los estudiantes.
Habilidades	<ol style="list-style-type: none"> 4. Reflexionen y evalúen su práctica a fin de tomar decisiones para la mejora continua de su labor docente. 5. Proyecten y gestionen su propia formación permanente como un profesional responsable y consciente de los compromisos que conlleva la tarea docente, incorporando las innovaciones y las adecuaciones cuando sean necesarias. 6. Conozcan, diseñen, desarrollen y evalúen procesos educativos centrados en el aprendizaje del estudiante, acordes al currículum del nivel, así como proyectos educativos, unidades y planes didácticos, ambientes, actividades y materiales, que permitan flexibilizar el currículum a la diversidad del alumnado, y para promover la calidad de los contextos en los que se desarrolla el proceso educativo. 7. Desarrollan procesos de enseñanza bilingüe, en atención a la primera y segunda lengua de sus alumnos, según la realidad lingüística y la incorporación del inglés como lengua extranjera.
Actitudes y valores	<ol style="list-style-type: none"> 8. Demuestren un alto compromiso con la educación del país, con la labor docente que desempeña, con el aprendizaje de todos los estudiantes y con los resultados de su práctica. 9. Manifiesten habilidades sociales, emocionales y de liderazgo que les permitan relacionarse consigo mismo, con los estudiantes y con los miembros de la comunidad, de modo a propiciar la construcción de espacios de convivencia en los diferentes contextos educativos. 10. Actúen como agentes de cambio en los espacios educativos y sociales, con principios y valores democráticos y éticos, con sentido de identidad y pertenencia a la comunidad y a la nación paraguaya. 11. Manifiesten en su actuar el respeto por la vida, la familia y los valores enmarcados en los principios de equidad e igualdad como miembros de una sociedad pluriétnica y pluricultural. 12. Generen acciones de promoción de la salud, de preservación y conservación del medio ambiente y recursos culturales en los diferentes contextos educativos. 13. Apliquen en su relacionamiento personal y profesional las normativas establecidas en la legislación educativa nacional.

Competencias generales y específicas del Profesor del área de Ciencias Sociales

La Nueva Formación Docente sostiene un enfoque centrado en el aprendizaje. En el año 2004, se construyó el Mecanismo de Certificación de los Educadores del Paraguay. Este documento

describe el modelo de evaluación de desempeño de los educadores de todos los niveles que cumplen funciones en el sistema educativo. Este modelo está basado en un marco de criterios para la formación, selección y evaluación denominado “Marco de criterios para la gestión del buen aprendizaje (basado en una buena enseñanza)”. En la Nueva Formación Docente se define un perfil con un currículum formativo basado en competencias integrales teórico-prácticas el cual se articula con el marco de criterios antes mencionado.

En el siguiente cuadro, se presentan las funciones y competencias que se espera de los docentes para la enseñanza del área de Ciencias Sociales para el 3° ciclo de la Educación Escolar Básica y Educación Media, egresados de esta Formación Específica por área, estén en condiciones de realizar:

Dimensiones, funciones, componentes y competencias específicas

DIMENSIONES	FUNCIONES	COMPONENTES	COMPETENCIAS
Gestión del currículum Orientada a facilitar el desarrollo integral de todos y cada uno de sus estudiantes a través de la efectiva gestión del currículum en su área de especialidad.	Docencia en espacios educativos (Formal y no formal) Elaborador de materiales educativos	Preparación para la enseñanza: organización del contenido en función del aprendizaje de los estudiantes. Enfoque centrado en el aprendizaje.	1. Planifica, orienta y valora procesos de enseñanza-aprendizaje tendientes al permanente mejoramiento del aprendizaje de sus estudiantes según el currículum nacional.
			2. Facilita el aprendizaje de todos los estudiantes.
			3. Aplica conocimientos y habilidades en la enseñanza activa e innovadora, integra la teoría con la práctica apoyada en metodologías apropiadas.
			4. Diseña recursos didácticos, materiales y planes de formación para distintos colectivos, niveles, áreas curriculares apropiados para los estudiantes y coherentes con las metas de la clase.
			5. Demuestra dominio de los contenidos del área, hace notar una trayectoria de relaciones entre los contenidos ya conocidos, los que se están estudiando y los que proyecta enseñar.
			6. Diseña y utiliza materiales didácticos y tecnológicos del área acorde a propósitos pedagógicos, metas de aprendizaje y características propias de cada grupo de estudiantes en su práctica educativa.

			7. Aplica procedimientos y criterios de evaluación para analizar procesos creativos y procedimientos artísticos en forma sistemática y permanente en su práctica docente, con miras al mejoramiento constante de los aprendizajes.
<p>Gestión de la vinculación social:</p> <p>Orientada al establecimiento de adecuados vínculos o interacciones profesionales con los diferentes agentes escolares y con miras a mejoras en el aprendizaje.</p>	<p>Dinamizador social</p> <p>Elaborar e implementar proyectos educativos</p>	<p>Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los alumnos.</p>	1. Basa su accionar docente en su comprensión de las bases del desarrollo humano (teóricas, evolutivas, neurológicas y socioculturales)
			2. Crea ambientes y condiciones propicias para el aprendizaje.
			3. Se vincula efectivamente con los diferentes actores educativos y promueve la colaboración y el respeto mutuo.
			4. Demuestra manejo de sus propias emociones y mantiene fluida y armónica comunicación con los diversos agentes escolares.
			5. Cooperar efectivamente en el desarrollo de las acciones educativas institucionales.
			6. Diagnostica contextos educacionales (intereses, conocimientos previos, características, etc.)
			7. Planifica, promueve, implementa y evalúa proyectos educativos en la institución y fuera de ella, fomentando la cultura local y la creatividad.
<p>Gestión del desarrollo personal y profesional:</p> <p>Orientada al desenvolvimiento continuo de las capacidades individuales así como al perfeccionamiento de las competencias ligadas a la mejora del desempeño profesional que garantizan un buen desempeño y aprendizaje a lo largo de la vida.</p>	<p>Investigador de su práctica</p>	<p>Profesionalismo docente</p>	1. Se comunica con suficiencia, en forma oral y escrita, en las lenguas oficiales del país y en inglés.
			2. Utiliza creativamente tecnologías de la comunicación y de la información.
			3. Maneja elementos de la investigación para la reflexión y mejora constante de su práctica pedagógica.
			4. Trabaja en equipos multidisciplinares en la búsqueda de metas comunes.
			5. Trabaja en forma autónoma sin necesidad de constantes supervisiones.
			6. Toma decisiones informadas y fundadas.

			7. Rinde cuenta sobre los resultados de aprendizaje de sus estudiantes.
			8. Gestiona de manera sistemática su actualización y desarrollo profesional.

Tareas que debe cumplir el docente

Si bien el docente tiene como función principal, educar, forma parte de un sistema y una institución que debe rendir cuentas pedagógicas de su desempeño profesional. De acuerdo con OCDE (2019), los profesores no sólo son responsables de enseñar, sino que, en general, deben realizar otras tareas que tienen directa relación con la enseñanza:

- Preparación individual de las clases
- Corrección de trabajo de los estudiantes
- Trabajo administrativo
- Comunicación con las familias o tutores
- Supervisión de estudiantes durante los recreos
- Trabajo pedagógico en colaboración con otros colegas

Además, algunos sistemas educacionales asignan otras responsabilidades, como:

- Trabajar en otras instancias de gestión en la misma escuela o en otros lugares
- Enseñar en horas extra
- Aconsejar a los estudiantes
- Involucrarse en trabajo extra-curricular
- Tutorías o mentorías a otros profesores
- Participar en actividades de desarrollo profesional docente. (PUC, 2020)

Competencias transversales

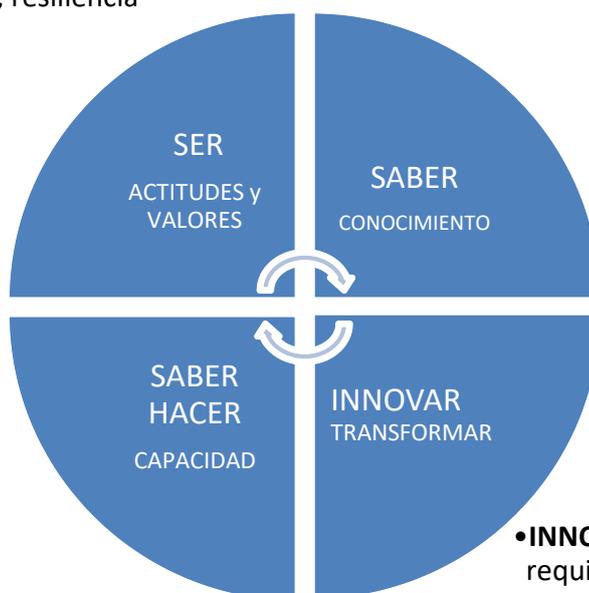
A continuación, se presenta el cuadro resumen de aquellas competencias transversales que los docentes deben desarrollar tanto de proyectos regionales como el Tuning y las mencionadas por la OCDE.

•ACTITUDES y VALORES (personal, local, nacional, global)

- compromiso, vocación, responsabilidad
- motivación, flexibilidad, resiliencia
- ética, empatía,
- liderazgo, autonomía,
- respeto a la vida y medioambiente
- creatividad, apertura al cambio y desarrollo
- valoración de la diversidad y multiculturalidad

•CAPACIDAD de:

- Planificar, enseñar, crear espacios de aprendizaje
- Elaborar materiales
- Relacionarse bien con los demás, resolución de conflictos
- Trabajar en equipo y innovar juntos
- Capacidad de análisis, síntesis y razonamiento crítico
- Tomar decisiones



•CONOCIMIENTOS PROFUNDOS:

- disciplinaria y interdisciplinaria,
- de teorías de aprendizaje, psicopedagógica, inclusión
- modelos y estrategias de enseñanza,
- currículo y planificación
- comunicación oral y escrita

•INNOVAR Y TRANSFORMAR requiere de:

- Desarrollo continuo del propio conocimiento y comunidad
- Capacidad de trabajar juntos y desarrollar e implementar nuevas innovaciones
- Habilidad para reflexionar, evaluar, cambiar y desarrollar sus propias actividades
- Actuar de forma autónoma
- Capacidad de trabajar en redes y utilizar TIC de forma interactiva

Fuente: Modelo del Proyecto Tuning ALC ajustadas y Competencias claves de la OCDE 2030 (OCDE, 2019)

<p>INSTRUMENTALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de análisis y síntesis • Capacidad de organización y planificación • Capacidad de ejecución y monitoreo • Comunicación oral y escrita en las lenguas oficiales • Uso de una lengua extranjera • Aplicación de conocimientos de informática • Capacidad de gestión de la información • Resolución de problemas • Toma de decisiones 	<p>Uso de herramientas en forma interactiva (por ejemplo, lenguaje, tecnología)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar el lenguaje, los símbolos y el texto de forma interactiva. • Utilizar el conocimiento y la información de forma interactiva. • Utilizar la tecnología de forma interactiva.
<p>PERSONALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en equipo • Trabajo en un contexto internacional • Habilidades en las relaciones interpersonales • Valoración de la diversidad y multiculturalidad • Razonamiento crítico • Compromiso ético y empático 	<p>Interactuar en grupos heterogéneos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relacionarse bien con los demás. • Cooperar. • Gestionar y resolver conflictos.
<p>SISTÉMICAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje autónomo • Adaptación a nuevas situaciones • Creatividad • Liderazgo • Conocimiento de otras culturas y costumbres • Iniciativa y espíritu emprendedor • Motivación por la calidad • Sensibilidad por temas medioambientales 	<p>Actuar de forma autónoma</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actuar dentro del "panorama general". • Formar y conducir planes de vida y proyectos personales. • Hacer valer derechos, intereses, límites y necesidades.

Competencias del docente innovador

Junto con las competencias mencionadas en el cuadro anterior, se espera que el profesor egresado del proceso de la Nueva Formación Inicial del Docente desarrolle capacidades para innovar. En el siguiente esquema, se presentan las competencias del docente innovador:

- Profundo conocimiento de su propia área
- Sabe abordar las necesidades de diferentes alumnos
- Conoce su sociedad y los fundamentos éticos
- Cuenta con habilidades de investigación
- Aplica la didáctica de la asignatura



- Habilidades curriculares
- Capacidad de innovar juntos y desarrollar e implementar innovaciones
- Habilidad para reflexionar, evaluar y cambiar sus propias actividades

- Desarrollo de sus habilidades
- Desarrollo de la cultura cooperativa escolar en redes
Participa en redes profesionales y en el desarrollo comunitario

Título

Al egresar del curso de Formación Específica en el área de Ciencias Sociales, el título obtenido será:

- **Profesor con formación específica en el área de Ciencias Sociales para el 3° ciclo de la Educación Escolar Básica y Educación Media.**

Campo ocupacional

El egresado podrá desempeñarse en:

- La docencia en el área de Ciencias Sociales en los grados del tercer ciclo de la Educación Escolar Básica (EEB) y la Educación Media (EM) regular y en las ofertas diferenciada como educación media abierta, educación indígena, diferentes contextos, rural, urbano y contexto de encierro, en instituciones educativas de gestión oficial, privada, subvencionada y municipales de las modalidades formal y no formal.
- La docencia en el área de Ciencias Sociales en la educación no formal, en aulas hospitalarias, Centros Comunitarios, Centros Abiertos, Hogar y/o Albergue, u otros.
- La elaboración de materiales didácticos, acorde a los objetivos del área y del currículum, así como a las necesidades de los estudiantes de 12 a 18 años.
- La generación de proyectos educativos integradores y significativos para estudiantes, su institución y comunidad, promoviendo el desarrollo educativo y el compromiso con el entorno para una transformación social.
- La dinamización social en su comunidad ya sea en espacios de comunicación social, organizaciones sociales, lugares de recreación y ocio.

El siguiente gráfico, presenta el esquema del campo laboral del Profesor con formación específica en el área de Ciencias Sociales para el 3° ciclo de la Educación Escolar Básica y Educación Media:



Planes de estudio

A continuación, se presentan tres opciones de plan de estudio, de modo que cada institución opte por aquella que le parezca más adecuada a su contexto. Cabe considerar que las opciones a ser desarrolladas en tres semestres implican mayor carga horaria semestral, por lo que los estudiantes tendrán que dedicar mayor tiempo diario al estudio en comparación con la opción a ser desarrollada en cuatro semestres.

Modalidad presencial – 3 semestres

N°	SEMESTRES	TF	ÁREA CIENCIAS SOCIALES MÓDULOS	HORAS SEMANALES PRESENCIALES	HORAS PRESENCIALES EN EL IFD	HORAS EN INSTITUCIÓN DE PRÁCTICA	TOTAL, HORAS PRESENCIALES POR SEMESTRE	HORAS DE TRABAJO INDEPENDIENTE	TOTAL, GENERAL DE HORAS (PRESENCIAL + INDEPENDIENTE)	CRÉDITOS
1	Primero	FE	EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	2	32	4	36	7	43	3
2		FE	TEORÍA DE LA HISTORIA	2	32	4	36	7	43	3
3		FE	GEOGRAFÍA FÍSICA, SOCIAL Y ECONÓMICA	2	32	4	36	7	43	3
4		FE	ANTROPOLOGÍA SOCIAL Y CULTURAL	2	32	4	36	7	43	3
5		FE	SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	3	49	5	54	10	64	4
6		FE	HISTORIA UNIVERSAL	4	64	8	72	14	86	6
7		FE	GEOGRAFÍA UNIVERSAL	4	64	8	72	14	86	6
8		FI	TIC	1	18	0	18	6	24	2
9		FI	TALLER DE INGLÉS I	1	18	0	18	40	58	4
			TOTAL SEMESTRE	21	341	37	378	112	490	34
1	Segundo	PP	PRÁCTICA PROFESIONAL	5	30	60	90	15	105	7
2		FE	FILOSOFÍA Y ANTROPOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	1,5	24	3	27	3	30	2
3		FE	PSICOLOGÍA SOCIAL Y DE GRUPOS	1,5	24	3	27	3	30	2
4		FE	DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES I	2	32	4	36	7	43	3
5		FE	HISTORIA Y GEOGRAFÍA DEL PARAGUAY I	4	64	8	72	14	86	6
6		FE	MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN SOCIAL	2	32	4	36	7	43	3
7		FE	ECONOMÍA POLÍTICA	2	32	4	36	7	43	3
8		FI	TALLER DE INGLÉS II	1	18	0	18	40	58	4
9		FO	OPTATIVO	3	49	5	54	9	63	4
			TOTAL SEMESTRE	22	305	91	396	105	501	34
1	Tercero	PP	PRÁCTICA PROFESIONAL	5	10	80	90	15	105	7
2		PE	CIENCIA POLÍTICA Y TEORÍA DEL ESTADO	2	32	4	36	7	43	3
3		FE	EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y EDUCACIÓN EN VALORES	2	32	4	36	7	43	3
4		FE	DERECHOS HUMANOS	2	32	4	36	7	43	3

5		FE	FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA DEMOCRÁTICA	2	32	4	36	7	43	3
6		FE	HISTORIA Y GEOGRAFÍA DEL PARAGUAY II	2	32	4	36	7	43	3
7		FE	DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES II	3	49	5	54	10	64	4
8		FI	TALLER DE INGLÉS III	1	18	0	18	40	58	4
9		FI	PRODUCCION DE RECURSOS EDUCATIVOS AUDIOVISUALES (CASTELLANO Y GUARANÍ)	1	18	0	18	6	24	2
10		FO	OPTATIVO	2	32	4	36	7	43	3
				TOTAL SEMESTRE	22	287	109	396	113	509

Modalidad presencial – 4 semestres

N°	SEMESTRE	TF	ÁREA CIENCIAS SOCIALES MÓDULOS	HORAS SEMANALES PRESENCIALES	HORAS PRESENCIALES EN EL IFD	HORAS EN INSTITUCIÓN DE PRÁCTICA	TOTAL, HORAS PRESENCIALES POR SEMESTRE	HORAS DE TRABAJO INDEPENDIENTE	TOTAL, GENERAL DE HORAS (PRESENCIAL + INDEPENDIENTE)	CRÉDITOS
1	Primero	FE	EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	2	32	4	36	7	43	3
2		FE	TEORÍA DE LA HISTORIA	2	32	4	36	7	43	3
3		FE	GEOGRAFÍA FÍSICA, SOCIAL Y ECONÓMICA	2	32	4	36	7	43	3
4		FE	HISTORIA UNIVERSAL	4	64	8	72	14	86	6
5		FE	GEOGRAFÍA UNIVERSAL	4	64	8	72	14	86	6
6		FI	TIC	1	18	0	18	6	24	2
7		FI	TALLER DE INGLÉS I	1	18	0	18	40	58	4
			TOTAL SEMESTRE	16	260	28	288	95	383	27
1	Segundo	FE	ANTROPOLOGÍA SOCIAL Y CULTURAL	2	32	4	36	7	43	3
2		FE	FILOSOFÍA Y ANTROPOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	1,5	24	3	27	3	30	2
3		FE	PSICOLOGÍA SOCIAL Y DE GRUPOS	1,5	24	3	27	3	30	2
4		FE	DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES I	2	32	4	36	7	43	3
5		FE	HISTORIA Y GEOGRAFÍA DEL PARAGUAY I	4	64	8	72	14	86	6
6		FE	ECONOMÍA POLÍTICA	2	32	4	36	7	43	3
7		FI	TALLER DE INGLÉS II	1	18	0	18	40	58	4
8	FO	OPTATIVO	3	49	5	54	9	63	4	
			TOTAL SEMESTRE	17	275	31	306	90	396	27
1	tercer	PP	PRÁCTICA PROFESIONAL	5	10	80	90	15	105	7

2		FE	SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	3	49	5	54	10	64	4
3		FE	EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y EDUCACIÓN EN VALORES	2	32	4	36	7	43	3
4		FE	HISTORIA Y GEOGRAFÍA DEL PARAGUAY II	2	32	4	36	7	43	3
5		FE	DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES II	3	49	5	54	10	64	4
6		FI	TALLER DE INGLÉS III	1	18	0	18	40	58	4
				TOTAL SEMESTRE	16	190	98	288	89	377
1	Cuarto	PP	PRÁCTICA PROFESIONAL	5	10	80	90	15	105	7
2		FE	MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN SOCIAL	2	32	4	36	7	43	3
3		FE	CIENCIA POLÍTICA Y TEORÍA DEL ESTADO	2	32	4	36	7	43	3
4		FE	DERECHOS HUMANOS	2	32	4	36	7	43	3
5		FE	FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA DEMOCRÁTICA	2	32	4	36	7	43	3
6		FI	PRODUCCION DE RECURSOS EDUCATIVOS AUDIOVISUALES (CASTELLANO Y GUARANÍ)	1	18	0	18	6	24	2
7		FO	OPTATIVO	2	32	4	36	7	43	3
				TOTAL SEMESTRE	16	188	100	288	56	344

Modalidad mixta (b-learning) – 3 semestres

N°	SEMESTRE	TF	ÁREA CIENCIAS SOCIALES MÓDULOS	HORAS PRESENCIALES EN EL IFD	HORAS VIRTUALES	HORAS EN INSTITUCIÓN DE PRÁCTICA	TOTAL, HORAS PRESENCIALES POR SEMESTRE	HORAS DE TRABAJO INDEPENDIENTE	TOTAL, GENERAL DE HORAS (PRESENCIAL + VIRTUALES + INDEPENDIENTE)	CRÉDITOS
1	Primero	FE	EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	16	16	4	36	7	43	3
2		FE	TEORÍA DE LA HISTORIA	16	16	4	36	7	43	3
3		FE	GEOGRAFÍA FÍSICA, SOCIAL Y ECONÓMICA	16	16	4	36	7	43	3
4		FE	ANTROPOLOGÍA SOCIAL Y CULTURAL	16	16	4	36	7	43	3
5		FE	SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	25	24	5	54	10	64	4
6		FE	HISTORIA UNIVERSAL	32	32	8	72	14	86	6
7		FE	GEOGRAFÍA UNIVERSAL	32	32	8	72	14	86	6
8		FI	TIC	9	9	0	18	6	24	2
9		FI	TALLER DE INGLÉS I	9	9	0	18	40	58	4
				TOTAL SEMESTRE	171	170	37	378	112	490

1	Segundo	PP	PRÁCTICA PROFESIONAL	15	15	60	90	15	105	7
2		FE	FILOSOFÍA Y ANTROPOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	12	12	3	27	3	30	2
3		FE	PSICOLOGÍA SOCIAL Y DE GRUPOS	12	12	3	27	3	30	2
4		FE	DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES I	16	16	4	36	7	43	3
5		FE	HISTORIA Y GEOGRAFÍA DEL PARAGUAY I	32	32	8	72	14	86	6
6		FE	MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN SOCIAL	16	16	4	36	7	43	3
7		FE	ECONOMÍA POLÍTICA	16	16	4	36	7	43	3
8		FI	TALLER DE INGLÉS II	9	9	0	18	40	58	4
9		FO	OPTATIVO	25	24	5	54	9	63	4
				TOTAL SEMESTRE	153	152	91	396	105	501
1	Tercero	PP	PRÁCTICA PROFESIONAL	15	15	60	90	15	105	7
2		PE	CIENCIA POLÍTICA Y TEORÍA DEL ESTADO	16	16	4	36	7	43	3
3		FE	EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y EDUCACIÓN EN VALORES	16	16	4	36	7	43	3
4		FE	DERECHOS HUMANOS	16	16	4	36	7	43	3
5		FE	FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA DEMOCRÁTICA	16	16	4	36	7	43	3
6		FE	HISTORIA Y GEOGRAFÍA DEL PARAGUAY II	16	16	4	36	7	43	3
7		FE	DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES II	25	24	5	54	10	64	4
8		FI	TALLER DE INGLÉS III	9	9	0	18	40	58	4
9		FI	PRODUCCION DE RECURSOS EDUCATIVOS AUDIOVISUALES (CASTELLANO Y GUARANÍ)	9	9	0	18	6	24	2
10		FO	OPTATIVO	16	16	4	36	7	43	3
			TOTAL SEMESTRE	144	143	109	396	113	509	35

Para poder optar por la modalidad b-learning, se requiere contar como mínimo con las condiciones:

- Sistema de gestión de aprendizaje (plataforma para la gestión pedagógica virtual).
- Aula virtual desarrollado para el curso (con los diferentes apartados y sus actividades, como los foros, las unidades de estudio, materiales audiovisuales, fuentes de consulta en pdf, etc.)
- Contenidos educativos digitales disponibles en el aula virtual (materiales de lectura, diapositivas, materiales audiovisuales, entre otros).
- Docentes capacitados, con formación para las clases virtuales.
- Recursos de evaluación adecuados para la modalidad virtual (instrumentos y procedimientos previstos).

Organización curricular

Descripción de la propuesta curricular

La propuesta curricular se estructura según las líneas de formación entendidas como trayectos que permiten obtener saberes específicos, complementarios y prácticos indispensables para la formación profesional del docente. Se presentan líneas de formación específica (FE), formación práctica profesional (PP), formación instrumental (FI) y formación optativa o local (FO).

Líneas de formación

A. Práctica Profesional

Esta línea de formación permite al estudiante docente un espacio de interacción directa en las modalidades de la educación formal y no formal, con los diversos agentes involucrados (institución, familia, comunidad, otros) con el propósito de diseñar, implementar y evaluar experiencias educativas, experiencias de investigación educativa aplicada y proyectos educativos pertinentes a las características, necesidades e intereses de los sujetos del aprendizaje involucrados atendiendo las diferencias individuales.

B. Formación Específica

Esta línea representa la formación específica del profesional del área de Ciencias Sociales, que maneje los principios y orientaciones psicoeducativos propios de cada ciclo y nivel, desde la teoría y la práctica. Sobre esta línea recae el peso de la especialidad, en estricta coherencia con la operacionalización propia del currículo de la Educación Escolar Básica (3.º ciclo) y la Educación Media.

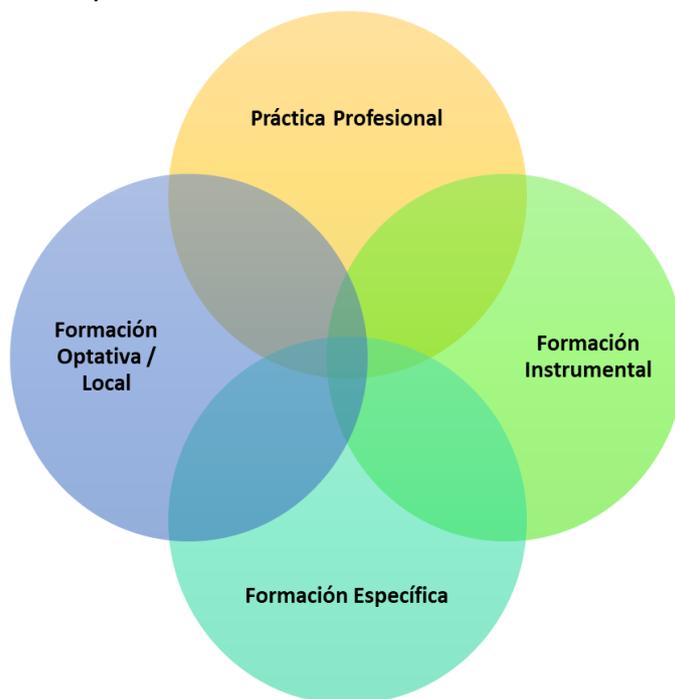
C. Formación Instrumental

Esta línea plantea talleres con las cuales se profundizan las competencias instrumentales de los docentes en servicio, principalmente las competencias comunicativas y aquellas involucradas con el tratamiento de la información y competencias digitales. Proporcionalmente, ocupa un espacio menor que la Formación Específica, pero aporta un complemento muy importante que no debe ser descuidado, pues para ser un docente competente, los saberes promovidos en este espacio son claves.

E. Formación Optativa o Local

Esta línea proyecta y da autonomía a las instituciones de formación de docentes para que planteen proyectos, seminarios, talleres, clubes, proyectos de aprendizaje-servicio que complementen o profundicen las competencias de los docentes a requerimientos locales o globales. Cada institución deberá definir cómo distribuir esta carga horaria semestral. De ser posible la institución debería ofertar varias opciones a los

estudiantes, de tal manera, a que cada uno elija la que le parezca más conveniente, de acuerdo a sus intereses y necesidades.



CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA PROPUESTA

. Organización del plan curricular*

1. Duración: 3 o 4 semestres (dependiendo de la opción elegida).
2. Régimen: semestral.
3. Número de módulos:
4. Carga académica total: 1500 horas reloj.
5. Líneas de formación:

Profesorado de Ciencias Sociales	TOTAL	Porcentaje global
Práctica Profesional	210	14
Formación Específica	962	64
Formación Instrumental	222	15
C. Local / Optativo	106	7
	1500	100

Descripción básica de los programas de estudio

A. Formación Práctica Profesional

Está compuesta por Práctica Profesional I y Práctica Profesional II. Es un eje que enfatiza la formación específica en la realidad local de cada institución y permite sintetizar y aplicar lo aprendido en todos los módulos de todas las líneas o campos de formación. Los elementos fundamentales que la componen son:

- Combinación de teoría y práctica.
- Práctica supervisada y acompañada.
- Responsabilidad progresiva y gradual.
- Trabajo colaborativo.
- Cooperación estrecha entre IFD y escuelas de práctica.
- Evaluación y reflexión.

B. Formación Específica

Epistemología de las Ciencias Sociales

La epistemología de las Ciencias Sociales está asociada a los problemas históricos que para el conocimiento representaron los temas de la sociedad y la cultura. En sus orígenes, el abordaje de estos temas se realizó con conceptos y métodos que buscaban como modelo a las ciencias de la naturaleza, para lograr, al igual que éstas, la objetividad, el conocimiento de las “leyes que rigen la sociedad” de manera rigurosa. El uso de conceptos como Física Social en el siglo XIX ejemplifica esta concepción de la ciencia de la sociedad.

Sobre la base del paradigma inicial positivista y sus limitaciones, fueron concibiéndose nuevas perspectivas de abordaje, sin remplazar a los paradigmas anteriores por completo. De manera que conocer los paradigmas del conocimiento de la sociedad y la cultura es al mismo tiempo el análisis de los métodos utilizados, para ello, sus alcances y sus limitaciones.

Un estudiante del profesorado de Ciencias Sociales encontrará en esta disciplina las condiciones para la reflexión sobre el conocimiento social; reflexión que luego impregnará de manera crítica sus propias prácticas y los modos en como aborda la actividad de enseñar.

Teoría de la Historia

Una de las dimensiones fundamentales de la acción humana en sociedad es la temporalidad. La temporalidad, o el tiempo histórico, es aquel en el que los actos

humanos logran transformar de alguna manera los modos de vida o las condiciones del entorno. El tiempo histórico no se reduce a la cronología, aunque esta es necesaria para lograr lo que se denomina la certeza fáctica de la historia. El tiempo histórico es de duración diversa, y comprende los hechos que no solo están unidos por una relación de antecedencia y consecuencia o anterioridad-posterioridad; sino también por la simultaneidad. De ahí el uso de conceptos como *períodos*, *eras* y *épocas*.

El estudiante de Profesorado con formación específica en el área de Ciencias Sociales debe comprender esta idea de temporalidad, empleando la didáctica adecuada, apoyar al niño y al adolescente en la construcción progresiva, de conceptos complejos y abstractos como los señalados.

Geografía Física, Social y Económica

El territorio, igualmente, condiciona las actividades vitales: sus elementos, transformados en recursos, son utilizados por el ser humano por medio de actividades tan diversas como la caza, la pesca, la agricultura, la industria; o influyen en los modos en que habitan o visten.

De ahí que sea necesario introducir una visión de la Geografía situada entre las ciencias naturales y las ciencias sociales, entre naturaleza y cultura como suerte de síntesis de ambos elementos. El elemento central es, entonces, la interacción sociedad-medio físico, para representar las dinámicas de la vida y el territorio; y no las representaciones territoriales aisladas, que no reflejan el dinamismo de la acción humana y de la naturaleza sobre ésta.

El estudio de la Geografía también contribuye al desarrollo de habilidades y conocimientos a partir del estudio del espacio: el concepto de la espacialidad; el territorio como un sistema *complejo* en el que los seres humanos interactúan entre sí y con los elementos del entorno. Estas interacciones permiten al estudiante reflexionar sobre el impacto que tienen las acciones humanas sobre la disponibilidad de recursos y medios para la vida en un espacio físico. Contribuye así al desarrollo de un profundo sentido ético en relación con la vida y sus condiciones (Llanos Henríquez, 2006).

Antropología Social y Cultural

Una de las funciones del pensamiento crítico en la educación consiste en desnaturalizar las prácticas educativas, para lo cual la antropología social y cultural brinda un marco fundamental (Sisini, Cerletti y Rúa, 2016). Las herramientas y conceptos de la antropología pueden servir para comprender mejor la naturaleza cultural e histórica de las prácticas y los conceptos de la educación, y sus bases sociales y epistemológicas. Más propiamente, la función crítica de la antropología, que consiste

en historizar y desnaturalizar hábitos, prácticas, pautas, etc., para construir nuevas miradas sobre la realidad, se puede cumplir en todo ámbito social. Nos interesa la educación por cuanto que se trata de una materia que forma parte del profesorado de Ciencias Sociales.

Sociología de la Educación

En cuanto conocimiento de la sociedad, la sociología puede aportar a la educación una mejor comprensión de fenómenos propios de la institución escolar (la cual es parte de la sociedad). Los roles, las características de las familias, los condicionamientos sociales de la educación como la pobreza, la vulnerabilidad y la violencia (entre otros), los aspectos que envuelve la expulsión del sistema educativo o las dificultades para lograr la inclusión deben ser identificados para mejorar el abordaje del proceso educativo en aula.

Con el conocimiento de la Sociología, la Antropología Social y Cultural y la Psicología Social, así como de la Historia, el estudiante de Profesorado tiene la posibilidad de visualizar en toda su amplitud y complejidad el conjunto de los factores que inciden en la educación de la niñez y la adolescencia, así como en el funcionamiento de la escuela en tanto institución social.

Filosofía y Antropología de la Educación

La reflexión sistemática sobre la educación como fenómeno humano; sobre la educabilidad y educatividad humanas no puede estar ausente de la formación del estudiante del Profesorado en Ciencias Sociales.

Del concepto de ser humano con el que se responda a la cuestión de qué es el hombre; y a las interrogantes sobre el sentido y los fines de su existencia que de aquella cuestión derivan, dependerá también el concepto y la reflexión acerca de la educación.

Historia Universal

La utilidad de los estudios del pasado parte de las necesidades de comprensión del presente. El historiador formula preguntas sobre el porqué del tiempo en que vive, y busca las respuestas en el pasado. La Historia no es el pasado: es la ciencia que permite abordarlo. De este modo, la ciencia de la historia es uno de los modos de comprensión del presente; comprensión que se amplía con una perspectiva inter y transdisciplinar que incluye a las demás ciencias sociales, y otras ciencias como las matemáticas, la estadística e incluso las ciencias naturales.

En el nivel de profesorado, la Historia Universal debe servir para tomar nota de acontecimientos del pasado que son relevantes para la comprensión del presente.

¿Cómo entender sino mediante la historia y sus métodos, en relación con otras ciencias, el legado del imperio romano y de la cultura griega? ¿O las expansiones imperiales y su herencia en los países conquistados?

Geografía Universal

El mundo es el escenario de la humanidad. La dinámica poblacional en los territorios, sean ellos regiones, países o continentes, cuyos fundamentos teóricos son desarrollados en la asignatura de Geografía Humana, Económica y Social, se aplicará el razonamiento sobre la Geografía Universal en dos módulos.

Los grupos humanos han experimentado a través del tiempo los desafíos de convivir en un entorno físico, el estudio de la vida humana en la tierra es un estímulo también para la reflexión ética y la construcción de ciudadanía a partir de esta ciencia situada a modo de síntesis entre las ciencias naturales y sociales, que es la Geografía.

Psicología Social y de Grupos

La psicología no es solo un campo de conocimientos y una disciplina cuyo aprendizaje debe ser logrado por los alumnos para la comprensión del comportamiento humano en general. Es una disciplina instrumental para el estudiante del profesorado, que le permite el análisis y la comprensión de la vida cotidiana de la institución escolar y el aula en tanto grupo: liderazgo, afinidades, el origen de los prejuicios, las explicaciones sobre los vínculos más fuertes y débiles, la formación de grupos dentro del grupo mayor de estudiantes. Le permite, igualmente, reflexionar sobre su propio papel como integrante de un grupo, y mejorar así la calidad de su participación, sus intervenciones y su liderazgo en las dinámicas grupales.

Didáctica de las Ciencias Sociales

La incorporación de las ciencias sociales al currículum educativo tiene por finalidad la formación *democrática* en *ciudadanía* de los sujetos del sistema educativo, desarrollando en ellos el sentido de *agencia*, que implica la *acción* transformadora sobre su medio concreto (*espacio y tiempo*), sobre la base del *conocimiento* de este medio; conocimiento que se logra, a su vez, mediante los conceptos, métodos e instrumentos que brindan las *ciencias sociales*. De esta manera, el sujeto puede contribuir al fortalecimiento de los valores de la democracia en su sociedad. Uno de los déficits fundamentales de la educación paraguaya en los últimos años ha sido la debilidad en afrontar el problema del autoritarismo y la construcción de ciudadanía, lo

que queda en evidencia en los indicadores del estudio ICCS del IEA del año 2008², así como en otros estudios recientes.

La didáctica de las ciencias sociales es un campo relativamente nuevo y, por lo mismo, problemático, dado que debe abordar al mismo tiempo los problemas epistemológicos del universo disciplinar de las ciencias sociales, como los problemas prácticos que surgen en el aula; bajo el supuesto de que no se resolverán todas las dudas ni tensiones que emergen durante el desarrollo del currículum. Puede definirse como “la disciplina teórico-práctica que permite al docente encontrar la estrategia y los medios técnicos necesarios para facilitar el aprendizaje de los conceptos científicos que explican la actuación del hombre como ser social y su relación con el medio natural, tanto en el presente como en el pasado”, según Martin (1988).

Historia y Geografía del Paraguay

La enseñanza de la Historia y Geografía del Paraguay forma parte del proceso de comprensión de los rasgos fundamentales del presente del país. La Historia, en cuanto estudio del pasado, no es el pasado mismo: por lo tanto, de la forma de narrar la historia, de los hechos que son considerados relevantes, se desprende el análisis de la actualidad del país. Sin embargo, la búsqueda por la Historia de los hechos del pasado que son relevantes, para comprenderlos, responden a las inquietudes del presente.

Todos los hechos históricos tienen dos dimensiones: la espacialidad y la temporalidad, coordinadas en las que transcurre la acción humana. Por eso, el relato histórico no puede ser independiente del relato geográfico, de la manera de abordar el medio físico, sus características, sus cambios. El programa de estudios contempla también esta necesaria interacción entre historia y geografía. El momento en que aparece en el programa, es cuando el estudiante de profesorado en Ciencias Sociales ya ha cursado tanto Teoría de la Historia como Geografía Humana, Económica y Social, y puede aplicar esos conceptos a la mejor comprensión de los hechos del pasado.

Economía Política

La economía, en cuanto conocimiento de la generación y distribución de los recursos para la vida de las sociedades, es precisamente el campo en el que pueden resolverse las cuestiones planteadas en las preguntas iniciales.

La enseñanza de la economía debe ser situada: la comprensión de las teorías económicas clásicas y neoclásicas; y las nuevas orientaciones como la economía social

² Paraguay no participó del estudio del año 2016. Participaron los siguientes países latinoamericanos: México, República Dominicana, Colombia, Chile y Perú.

de mercado, o la economía social y solidaria, tienen sentido si responden a desafíos planteados por medios concretos, desafíos en términos de bienestar y calidad de vida.

En el ámbito escolar, el aprendizaje de la economía puede servir para que, en el marco del ejercicio de las primeras nociones de ciudadanía, desde la niñez pueda comprenderse cómo se generan los ingresos familiares; cómo se invierten esos ingresos, y qué se puede hacer para estimular el ahorro y el consumo responsable. Además, puede servir para evaluar cuáles son las inversiones y gastos básicos, prioritarios para la vida; y cómo y por qué determinadas familias y personas no logran los ingresos necesarios para una subsistencia digna y qué actividades realizan para lograr algunos ingresos.

La enseñanza de la economía también puede servir para crear la conciencia sobre la importancia de contar con un adecuado sistema previsional y de jubilaciones, y de estimular a las personas a ahorrar de cara a los imprevistos futuros, o al retiro digno.

La enseñanza situada de la economía puede contribuir a la conciencia ciudadana sobre la importancia tanto del pago de impuestos como del control de su utilización; al derecho a exigir el correcto uso de los impuestos por parte de las autoridades y a la sanción de la corrupción. Abordar desde una perspectiva ética económica la corrupción puede llevar a comprender los costos sociales y económicos de la corrupción, costos que se transfieren a los usuarios de los servicios.

Métodos y Técnicas de Investigación Social

El acceso al conocimiento de la cultura y la sociedad requiere también el conocimiento de cuáles son los métodos y técnicas de recolección y análisis de la información proveniente del entorno social.

A lo largo de su desarrollo, en el ámbito de las ciencias sociales ha surgido un conjunto de métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas de investigación social, cuya utilización también requiere de crítica, en el sentido de que es el objeto de estudio el que define el método, y no a la inversa.

El estudiante de profesorado puede contribuir al conocimiento de la realidad educativa integrando grupos de investigación, o bien contribuyendo a la sistematización de su propia experiencia áulica, para lo cual necesitará contar con los conceptos y métodos apropiados para tales fines.

Educación para la Paz y Educación en Valores

Diversas formas de violencia social afectan fundamentalmente a la población de niñez, adolescencia y juventud del Paraguay. Varias de estas formas de violencia surgen en el hogar, y son protagonizadas por personas muy cercanas a la población más joven del país. Su origen histórico es antiguo (como el criadazgo, el abuso sexual infantil y otras) como el acoso escolar, son también antiguas, pero hoy están agravadas por el uso de la tecnología. En este último, un informe del año 2016 señala que, de 400 casos de suicidio de jóvenes, entre el 10% y el 12% fueron causados por situaciones de hostigamiento conocidas como “bullying”.

En la encuesta realizada en el año 2018 por la Secretaría Nacional de Juventud se menciona, a su vez, un reporte del Ministerio Público en el que se señala que el 28% de las víctimas de violencia doméstica tenían entre 15 y 29 años; y el 75% de éstas fueron mujeres.

Estos y otros indicadores sirven para una primera aproximación al problema de violencia contra y entre la niñez, la adolescencia y la juventud. De ahí que la escuela debe y puede abordar el fenómeno a través de estrategias educativas que partan del concepto de Educación para la Paz y Educación en Valores, y en el que también la familia cumpla un rol clave. El estudiante del Profesorado de Ciencias Sociales debe conocer ambos conceptos para elaborar estas estrategias.

Ciencia Política y Teoría del Estado

El conocimiento de la ciencia política y de las teorías acerca del funcionamiento del estado forma parte de la reflexión y la formación ciudadana. Esta formación y los contenidos que requieren ser desarrolladas, deben ser *situados*, es decir que no pueden eludir los datos de la realidad en la que se ejerce la ciudadanía. Va a ser la tensión entre el aspecto normativo de las ciencias políticas (el *deber ser* de la política) y la realidad (el *ser* de la política) la que va a generar la praxis transformadora ciudadana.

En ese sentido, la reflexión sobre el estado paraguayo no puede eludir temas y debates como estado unitario y estado descentralizado; estado que propende al bien común y a la garantía de derechos frente al estado clientelar y el modelo prebendario de asignación de recursos; el estado gerenciador y gendarme, frente al estado promotor activo del desarrollo.

Derechos Humanos

Una preocupación del mundo contemporáneo son las situaciones de violación de los DDHH que acontecen en diversos lugares. En algunos casos, se asiste, incluso, a un retroceso en su vigencia.

De ahí la insistencia de la comunidad internacional en establecer estrategias que permitan la vigencia irrestricta de estos Derechos. Es importante tener presente que el concepto de los Derechos Humanos, como derechos naturales del individuo, inalienables por los estados, nació en el marco de las luchas contra el absolutismo monárquico y las restricciones a las libertades y la participación de las personas en los asuntos de su incumbencia.

El aprendizaje de los Derechos Humanos es eminentemente *vivencial*. El aula, el docente, la comunidad educativa deben *experimentar* el valor de la reivindicación y puesta en vigencia de los Derechos Humanos.

Formación Ética y Ciudadana Democrática

Uno de los desafíos más urgentes en materia educativa es la formación ética y ciudadana. La razón de ser de la enseñanza de las ciencias sociales, de la incorporación del conocimiento social a la educación formal, es la *formación de la ciudadanía*. En el Paraguay, los indicadores en tal sentido son preocupantes: en las elecciones municipales del año 2015, solo el 46% de los jóvenes de 18 a 24 años; y el 54.7% de los jóvenes de 25 a 29 años participaron de las mismas. En las elecciones generales de 2018, menos del 50% del total de votantes correspondieron a esta franja etaria. La abstención electoral llegó al 31.5% del total de habilitados para votar. Estos datos coinciden con otros, que refieren la baja participación de los y las jóvenes en el acto fundante de los gobiernos democráticos: las elecciones.

Si bien la democracia y la ciudadanía no se reducen al acto de votar, éste refleja en buena medida el interés o desinterés por los valores de la convivencia democrática. De manera que el aprendizaje de valores y procedimientos propios de la democracia puede y debe comenzar en la escuela. Para ello, es necesario insistir en la educación para la autonomía, el protagonismo, la participación en la niñez, la adolescencia y la juventud. De acuerdo con el desarrollo y la madurez de la persona, estos valores pueden ser trabajados desde el inicio de la vida escolar. “Desde jardín de infantes los chicos saben distinguir entre lo que es justo o injusto. Por ello, los valores como la solidaridad, la igualdad de derechos y la paz deberían enseñarse desde el nivel inicial”, señala la educadora británica Audrey Osler, de la Universidad de Leicester (2002).

Como señalaba el filósofo y educador estadounidense John Dewey: “La escuela no educa para la vida, la escuela es la vida”. Con este aserto, es importante aclarar que el

aprendizaje de los valores democráticos se da cotidianamente en la vida escolar, y no solo cuando los estudiantes integran órganos de promoción y participación, como los centros de estudiantes, consejos de grado, etc.

El ejemplo del docente es uno de los factores más decisivos en la conformación de la ciudadanía de los educandos: de ahí la necesidad de que cuente con los conocimientos, las actitudes y desarrolle las prácticas democráticas en su vida cotidiana, en el marco de las normas de la institución escolar.

C. Formación Instrumental

TIC, Tecnología aplicada a la educación

La incorporación de las TIC en educación tiene como función constituirse un medio y canal de comunicación e intercambio de conocimiento y experiencias, además de ser instrumentos para procesar la información, fuente de recursos, herramienta para la gestión administrativa, medio lúdico y para el desarrollo cognitivo. Todo esto conlleva a una nueva forma de elaborar una unidad didáctica y por ende de evaluar, debido a que las formas de enseñanza y aprendizaje cambian. En este contexto, el profesor ya no es el gestor del conocimiento, sino que un guía que permite orientar al estudiante frente a su aprendizaje, quien se vuelve el "protagonista de la clase", debido a que debe ser al mismo tiempo autónomo y capaz de trabajar en colaboración con sus pares.

Para lograr estos propósitos, se requiere de buena preparación. En el caso del futuro docente, no solo para sí mismo en su vida cotidiana, sino mejor formación para poder enfrentar con éxito la tarea de orientar a los niños y jóvenes, de propiciar espacios didácticos que les permitan desarrollar sus capacidades, en coherencia con la demanda que la sociedad de hoy exige.

Taller de Inglés

El taller de inglés se desarrollará a través de dos modalidades, la presencial en el IFD cuyo énfasis será el enfoque comunicativo y el virtual por medios digitales.

El programa de enseñanza personalizada denominado **Learning English de Voice of America** ofrece al aprendiz docente la posibilidad de adquirir la lengua inglesa a través de actividades interesantes, que desarrollan las cuatro destrezas lingüísticas fundamentales: Escuchar, Hablar, Leer y Escribir.

Este material presenta las lecciones a través de videos y actividades interactivas entre el estudiante y el dispositivo digital (computadora, teléfono etc.). Su objetivo es desarrollar las macrohabilidades mencionadas haciendo uso de las funciones del lenguaje.

El espacio áulico de la lengua inglesa, sin embargo, servirá para que el profesor repase, refresque e introduzca otras actividades comunicativas con el fin de lograr una interacción real entre él y el estudiante, y entre alumno y alumno. Esto lo realizará de manera cooperativa, a fin de lograr un aprendizaje significativo en el que se refleje la comunicación humana.

Producción de Recursos Educativos Audiovisuales (Castellano y Guaraní)

Las nuevas tecnologías abarcan un conjunto muy variados de recursos, herramientas y equipos que en los últimos años han inundado todos los espacios, desde el hogar, la calle, las instituciones, los espacios laborales y, también los espacios educativos. La presencia de estos medios y recursos tecnológicos es uno de los aspectos más interesantes de la formación en la actualidad, por su capacidad para proporcionar apoyo en la enseñanza y en el aprendizaje en una amplia variedad de formas.

Los recursos audiovisuales han demostrado su potencialidad como recurso educativo. Por ese motivo, se ha generado un espacio en la formación docente inicial de docentes destinadas al uso y, más específicamente, a la producción de recursos educativos digitales en el formato audiovisual. De esta forma, los estudiantes recibirán una preparación específica para trabajar con materiales audiovisuales, de modo que puedan realizar ediciones de recursos ya existentes y producir nuevos materiales audiovisuales para los estudiantes sobre temas específicos, aplicando criterios mínimos de calidad, tanto en el contenido como en el diseño y el resultado final, de modo que puedan ser utilizados con fines educativos en el aula.

E. Formación Optativa

Este espacio curricular queda para la decisión institucional. Por tanto, su descripción estará en el PCI.

Orientaciones metodológicas para la formación

Los siguientes planteamientos son orientadores para el desarrollo de las clases durante la formación de los docentes. El intercambio de experiencias entre pares es una propuesta que puede generar la incorporación de importantes innovaciones en la práctica docente.

Aprendizaje por observación, “el modelado”

El papel que desempeñan los formadores cumple es doblemente importante, pues se encontrará trabajando con docentes con amplia experiencia en la docencia por lo que su función docente “formador” necesita basarse en tres pilares fundamentales:

- que la clase misma sea una experiencia de aprendizaje de las posibles construcciones metodológicas que los docentes hacen de las disciplinas;
- que el nivel y/o modalidad para el cual se está formando a los estudiantes, se haga presente de algún modo en dicha construcción metodológica;
- que también la clase pueda vivirse como un ámbito de experimentación, de pruebas, de experiencias diferentes". (Alliaud, A. 2013)

Algunas experiencias innovadoras recomendadas podrían ser:

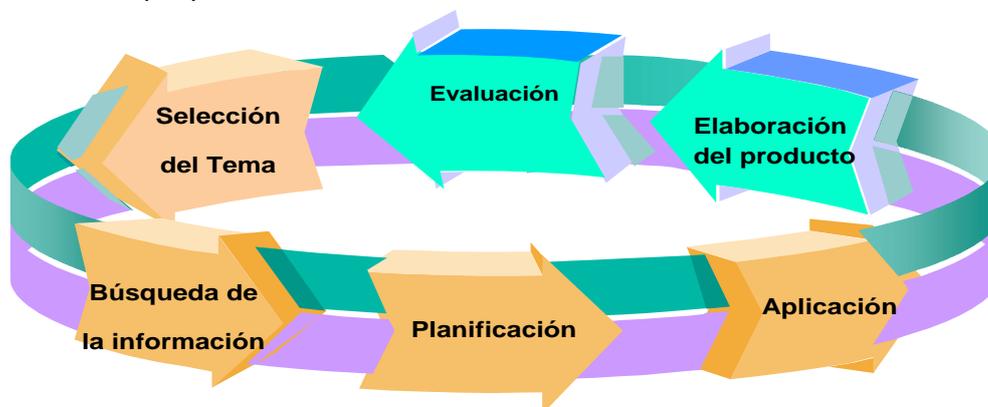
Aprendizaje por Proyectos, Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP o PBL, Project-Based Learning por sus siglas en inglés) es una metodología de aprendizaje en la que los estudiantes adquieren un rol activo y se favorece la motivación académica. Fue formulado pedagógicamente por W. Kilpatrick en 1918, quien se basó en las ideas de John Dewey y en los pasos del pensamiento reflexivo.



Extraído de: documento de Aprendizaje Basado en Proyectos elaborado por el Área de Formación de Fundación Enseña Chile, 2015

Este método emplea los pasos del pensamiento reflexivo y se lleva a la práctica a través de una serie de actividades colectivas y diversificadas, orientadas hacia la solución de un problema real o de un desafío que se desarrolla en un ambiente natural. Este deriva de una necesidad observada por los estudiantes y constituye el eje unificador del proyecto.



El Aprendizaje Basado en Proyectos se basa en su significatividad. Globalización y significatividad son, pues dos aspectos esenciales que se plasman en los trabajos. Las diferentes fases y actividades para desarrollar en un proyecto ayudan al estudiante a ser consciente de su proceso de aprendizaje y exigen respuestas de él, ante los retos que plantea una estructuración mucho más abierta y flexible de los saberes y aprendizajes.

El espacio del aula en el ABP adquiere otro sentido, ya que los alumnos tendrán que trabajar en grupo, moverse y relacionarse con otros.

Aprendizaje basado en estudios de casos

Se convierte en una estrategia didáctica sumamente valiosa porque favorece la confrontación de la teoría con la realidad, promueve el pensamiento analítico, crítico y reflexivo y la emisión de juicios, ideas y opiniones fundadas. Casos bien seleccionados o contruidos para cada ocasión, permiten trabajar situaciones complejas que exigen articular recursos y materiales de distintas disciplinas, teorías o enfoques. Se exponen como narrativas o historias que versan sobre situaciones reales, cuyos rasgos distintivos son su complejidad y multidimensionalidad.

Los casos permiten que los estudiantes trabajen con situaciones que constituyen una porción de la realidad traída al aula, a fin de ser analizada entre estudiantes y tutores. Un buen caso debe posibilitar la discusión sobre aportes teóricos y prácticos que se aplican en su estudio.

El énfasis de esta metodología no está en la transmisión de la información, sino en el desarrollo de habilidades de análisis, evaluación y solución de problemas.

Aprendizaje basado en problemas

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es una metodología que posibilita la participación activa del estudiante en el análisis y/o solución de una situación problema. Esto no sólo favorece la comprensión de los conocimientos de la materia, sino que también ayuda al trabajo colaborativo. El ABP plantea a los estudiantes, problemas que deben resolver basándose en situaciones similares a las que se encontrarán en la realidad educativa. Este realismo centra el aprendizaje en el estudiante y posibilita la conexión teoría y práctica. Al buscar las soluciones para el problema planteado, los estudiantes movilizan mecanismos propios de autoaprendizaje, fomentando el “aprender a aprender”, herramienta indispensable para su carrera profesional.

Morales y Landa (2004) establecen que el desarrollo del proceso de ABP ocurre en ocho fases tal como se presenta en el siguiente gráfico:

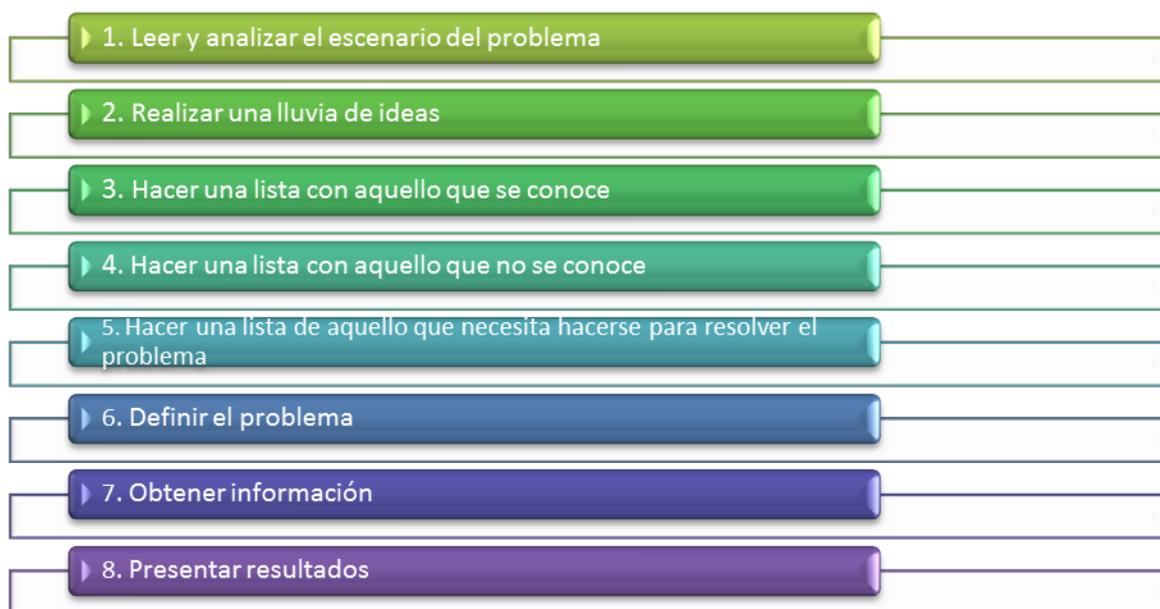


Gráfico Desarrollo del proceso de ABP (Morales y Landa, 2004)

Aprendizaje colaborativo

“El aprendizaje colaborativo es un proceso por el que un grupo de personas comparten experiencias y conocimientos con el fin de lograr una meta común. Durante su práctica, se dislocan las lógicas de poder entre sus participantes y se generan dinámicas relacionales basadas en el diálogo y el consenso. Su desarrollo proporciona herramientas de actitud crítica, emancipada y

transformativa en relación a la representación individual y colectiva de la realidad” (Rodríguez, 2015)

Hay varias teorías en el aprendizaje colaborativo como la teoría sociocultural del desarrollo cognitivo del psicólogo del desarrollo Vygotsky. Los profesores Roger y David Johnson de los Estados Unidos fueron los principales desarrolladores de este método, y se basaron principalmente en aplicaciones finlandesas.

El concepto de aprendizaje colaborativo se sustenta en el concepto humanista del ser humano, según el cual, el alumno es un individuo dispuesto, intrínsecamente motivado, autodirigido, consciente de sí mismo y responsable, que quiere ser independiente y dirigir su propio aprendizaje. Además, explica el aprendizaje como un proceso cíclico (aprendizaje experimental). Con esto, se enfatiza el proceso activo, en lugar del resultado final.

Aprendizaje-Servicio, aprendizaje con un compromiso social, en actividades de extensión

Es una estrategia pedagógica que fortalece y educa para la ciudadanía, favorece la formación de liderazgo eficaz y comprometido de los futuros docentes, promoviendo valores de solidaridad y justicia. Se realiza a través de un proyecto educativo de intervención social.

La propuesta plantea la articulación de un servicio solidario con un aprendizaje académico, planificado y evaluado. Tiene tres (3) componentes básicos: un servicio solidario, el protagonismo estudiantil y el aprendizaje curricular. (Giordetti, 2007)

Esta propuesta conduce a los IFD hacia una intervención educativa extramuros y bidimensional, donde la realidad educativa local sea fuente de aprendizaje, de investigación, de planificación, de intervención y nuevas reflexiones. Constituye una oportunidad para generar la colaboración entre los actores de la formación en educación con las de otras instituciones y organizaciones del medio.

Orientaciones sobre el currículum institucional

Los sistemas más exitosos de formación docente y los lineamientos internacionales para los próximos años enfatizan la autonomía de instituciones educativas, de docentes y estudiantes. Cuando existe posibilidad de tomar decisiones sobre su propio futuro, también las personas asumen más responsabilidad.

La Nueva Formación Docente tiene un currículum abierto. Cada institución formadora de docentes complementará el currículo nacional base, adaptándolo a su realidad con un componente local, e institucional.

El currículum nacional abierto se complementa e incrementa con el componente institucional, desarrollado localmente a nivel de instituto de formación docente, dado que tienen mejor conocimiento de su realidad local y zona de influencia, así como de las necesidades y recursos existentes.

El componente local del currículum debe contener:

1. Plan de práctica docente

- a. Relaciones establecidas con escuelas para estudios prácticos de formación docente.
Identificación de establecimientos educativos para las prácticas, que sean equipados para convertirlos en escuelas de práctica docente, parte central de la Nueva Formación Docente.
El proceso de creación de escuelas de práctica requiere capacitación intensiva del personal de estas, de tal forma que sus docentes funcionen como mentores/tutores orientando, acompañando, supervisando y evaluando a los estudiantes. También será necesaria una infraestructura adecuada para responder a las necesidades emergentes de la educación.
- b. Las instituciones formadoras de docentes deben nombrar coordinador(es) de práctica e identificar sus contrapartes en las escuelas de práctica, puesto que el grupo/curso de estudiantes requiere la participación de un coordinador/ tutor de parte de los IFD y la supervisión de catedráticos en las prácticas básicas y avanzadas. Es necesario mantener una comunicación fluida entre IFD y la escuela de práctica para lograr un buen funcionamiento del proceso.
- c. La mayoría de las prácticas debe realizarse en las escuelas designadas para tal efecto, pero también será necesario que los futuros docentes

- practiquen en otros entornos laborales (aulas hospitalarias, centros comunitarios, ONG, albergues, centros de recursos para la inclusión, entre otros). Para ello, cada IFD identificará las necesidades y posibilidades presentes en su localidad.
- d. Cada IFD puede adaptar su plan de práctica a la realidad de su entorno local, respetando los lineamientos de currículo nacional.
2. **Oferta de estudios:** Conforme al diagnóstico de la zona de influencia, así como especialidad del personal de cada IFD:
- a. Profesorados: Formación docente inicial para Educación Inicial, Educación Escolar Básica, Ciencias Sociales, Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Básicas, Matemática, Lengua y Literatura Castellana y/o Guaraní, Inglés, etc.
 - b. Cursos de actualización locales, proyectos, optativos.
 - c. Formación continua, capacitaciones.
 - d. Especialización, optativo específico de la zona, lengua, historia o conocimiento local, etc.
3. **Plan de lenguas:** en nuestro país hay diversas realidades lingüísticas: lenguas indígenas, así como otras locales que se usan en el habla cotidiana por cercanía de frontera o población. Por ello, cada IFD debe planificar el modo de abordar las lenguas oficiales, como también las indígenas y/o extranjeras de su localidad. El multilingüismo es una riqueza que merece visibilidad en las instituciones educativas.
4. **Plan de proyectos locales en la sociedad:** cada IFD deberá planificar proyectos a realizar en su entorno local para responder necesidades o intereses actuales de la sociedad en que está inserto.
5. **Redes:** para generar vínculos a nivel nacional, regional e, internacional, para lo cual cada IFD planificará relaciones con:
- a. Escuelas e instituciones educativas “hermanas” en la región y países extranjeros. Por ejemplo, para aprendizaje de lenguas, TIC o proyectos comunes.
 - b. Universidades paraguayas para fomentar la movilidad estudiantil y facilitar acceso a la educación universitaria.
 - c. Organizaciones no gubernamentales o de la sociedad civil locales.
 - d. Organizaciones, asociaciones profesionales.
6. **Plan de desarrollo del personal del profesorado/formadores.** Los formadores de docentes deben tener un mejor conocimiento del área que enseñan y de los

estudiantes que están formando. Esto puede lograrse con la especialización en profundidad a través de la capacitación en servicio. Así, los formadores de docentes especializados en su área serán capaces de enseñar su especialidad a todos los estudiantes en proceso de formación docente. No obstante, cada estudiante deberá contar con su propio maestro tutor/mentor que seguirá y apoyará su crecimiento durante sus estudios.

Lineamientos para la evaluación de los aprendizajes

En la formación de los docentes se considerarán los siguientes postulados:

1. La evaluación es eminentemente formativa.
2. La función sumativa de la evaluación aplica los principios de la evaluación criterial.

La evaluación es eminentemente formativa

La evaluación formativa instala una perspectiva distinta a la que habitual y tradicionalmente se viene aplicando en el sistema educativo paraguayo y que en los últimos años se ha estado procurando trabajar en los niveles de educación inicial, educación escolar básica y educación media, pero, por razones de pervivencia de las acostumbradas prácticas evaluativas, no ha tenido aún una comprensión cabal de sus procesos e implicancias en la “calificación” del estudiante. Por ello, atendiendo que el sistema de formación inicial del docente debe situar a los futuros docentes hacia lo que en el futuro deben aplicar en el ejercicio de su profesión, es necesario que en esta formación inicial pasen, ellos mismos, por experiencias de evaluación formativa.

La evaluación formativa corresponde a un paradigma de la evaluación en que se privilegia la visión prospectiva antes que la mirada retrospectiva. No es simplemente una medición de lo que el estudiante aprendió o dejó de aprender. Es, principalmente, una revisión de lo que se aprendió para potenciarlo en el futuro y de lo que no se aprendió para conocer qué hacer al respecto, en un plan de mejora que involucra tanto al tutor formador como al estudiante que se está formando para ser docente.

El concepto mismo de la formación del futuro docente implica un proceso, es decir, el estudiante desarrolla, en un tiempo de seis semestres, unas habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes que le permitirán ser competente para ejercer las funciones docentes. En ese proceso, es normal que se produzcan los errores, considerados estos como síntomas de lo que el estudiante está necesitando mejorar y aquello en que su tutor debe ayudarlo a reparar y avanzar. La pedagogía del error permite saber cómo el estudiante va construyendo su aprendizaje, entendiendo que el proceso de aprender es determinado por la reflexión personal y entre los agentes que intervienen en el proceso de enseñar (el tutor) y de aprender (el estudiante). De esta manera, el acto de aprender no es solamente responsabilidad del estudiante (tiene ciertamente el papel central), sino que involucra al tutor en el sentido de reencauzar, reorientar, enfatizar, etc. aquellos aspectos en que su estudiante necesita de su acompañamiento.

La evaluación formativa implica, entonces, un diálogo permanente entre el tutor y el estudiante acerca de lo que debe aprender, cómo lo está haciendo, qué necesita mejorar y cómo se le ayuda en esa mejora. Las cinco características de la evaluación formativa que deben ser aplicados en la formación inicial de los docentes son:

1. **Tanto el tutor como el estudiante de la formación inicial docente comparten las metas de aprendizaje.** Estos dos agentes evalúan constantemente sus avances en relación con los objetivos del aprendizaje. Por ello, es necesario que el tutor presente a los estudiantes el listado de los aprendizajes que, mediante su módulo, espera que ellos logren, así como los criterios e indicadores que tendrá en cuenta para determinar el logro de esos aprendizajes. Las reglas de juego tienen que ser claras, desde el principio, para los estudiantes.

Las **metas de aprendizaje** son los objetivos específicos de cada módulo expresados en el tiempo, es decir, la determinación del periodo en que durante el semestre se espera que el estudiante logre esos aprendizajes. Los **criterios** son los constructos o razonamientos desde los cuales se determinarán si las metas de aprendizaje fueron o no logradas. Los **indicadores de logros** son enunciados concretos, tangibles, objetivos, expresados como conductas observables del estudiante y que permiten decir al tutor, o al propio estudiante, si tal o cual objetivo han sido logrados conforme con los criterios definidos.

Los tutores de los institutos formadores de docentes deben planificar su enseñanza en función de los criterios de logros establecidos en los módulos que desarrollan, deben destinar un tiempo para trabajar con los estudiantes las metas, los criterios e indicadores de logros, incluso deben mostrarles ejemplos de cómo se harían tangibles esos indicadores. Es muy importante también que los tutores vinculen las metas de aprendizaje de su módulo con el valor que estas tienen para la vida profesional del estudiante que está en formación para ser docente.

Por su parte, los estudiantes que están en formación deben conocer y comprender las metas de aprendizaje de cada módulo, así como los criterios e indicadores de logros. Sus tutores determinarán si ellos han comprendido cuando los escucha explicar o parafrasear esas metas, criterios e indicadores. Estos estudiantes deben identificar y justificar, ellos mismos, sus logros y los aspectos a mejorar con base en los criterios e indicadores trabajados. Así también, se les debe ayudar a comprender el vínculo que tienen las metas de aprendizaje con su propia vida.

La evaluación debe ser parte cotidiana del quehacer del aula en un instituto formador de docentes, tanto para orientar de la mejor manera el proceso de formación como para tomar las decisiones oportunas. Esta expresión, “oportunas”, es muy importante enfatizar en tanto que la evaluación, si sólo se aplica en el último momento del semestre y con el sólo efecto de calificar al estudiante, no cumple con su función de proporcionar información para la mejora en el mismo proceso de la formación. Por ello, las decisiones para la mejora deben darse en el tiempo oportuno, que permita retroalimentar y mejorar porque, en suma, eso es formar a las personas.

2. **Tanto el tutor como los estudiantes recogen juntos una variedad de evidencias.** La evaluación formativa, en tanto privilegia la visión en prospectiva de las tareas que deben emprender tanto el tutor como los estudiantes para la mejora de la formación de estos, aplica los procedimientos evaluativos de la observación, la prueba y el informe, y los instrumentos consecuentes con estos procedimientos. En este paradigma de la evaluación no es posible aplicar una sola prueba, en un solo evento, para determinar el logro de las metas de aprendizaje. Cuanta más variedad de evidencias sean recogidas, tanto mejor para que los estudiantes y el tutor cuenten con una base confiable para tomar decisiones que apunten a optimizar la formación.

La evaluación formativa tiene los siguientes rasgos: se ubica en el paradigma cualitativo, con un método inductivo-descriptivo; emplea técnicas de recogida de datos centradas en la observación, la entrevista, el análisis de tareas, el análisis de datos (análisis de contenidos, triangulación) y la comparación de datos obtenidos de las fuentes, técnicas y métodos.

Algunos instrumentos recomendados para aplicar en la evaluación formativa son el anecdotario, el sociograma, cuestionario, lista de cotejo, registro de secuencias de aprendizaje, pruebas orales, pruebas prácticas, pruebas escritas, informe de autoevaluación, la bitácora, el diario de clases, la rúbrica, el portafolios, etc. Es ideal aplicar instrumentos integradores de distintas técnicas.

Los indicadores de la evaluación formativa deben integrar habilidades, conocimientos, destrezas y actitudes. Como la formación atiende la integralidad de la persona que se está formando para ser docente, es conveniente atender todas las dimensiones de la persona en su evaluación.

La evaluación formativa es eminentemente descriptiva, y solo en pocas veces se aplica una escala numérica.

3. **El estudiante que se está formando aplica procesos de retroalimentación.** El propósito principal de la evaluación formativa es hacer un seguimiento y facilitar el aprendizaje del estudiante y no simplemente medir cuánto ha aprendido, puesto que mide sus logros en términos de objetivos claramente establecidos y no en comparación competitiva con otro estudiante. De esta manera, la evaluación se constituye en un instrumento muy valioso para que el estudiante reflexione sobre su aprendizaje, trabajando con un espíritu no competitivo, sino cooperativo.

Dado que el acto evaluativo es constante y permanente (no es un acto final al cierre del semestre), el tutor va ayudando al estudiante a mejorar los aspectos de su formación que sean necesarios. Además, y como un espejo de lo que ocurrirá en el ejercicio de su profesión docente, el estudiante debe pasar por la experiencia de que su propio aprendizaje es producto de un proceso de construcción, es decir, un proceso en que el aprendizaje se genera y se afianza mediante la reiteración, la recurrencia, la insistencia y la persistencia.

La retroalimentación permite entender y aplicar que el aprendizaje no se produce necesariamente en un solo acto, en un evento. No es un acto mágico ni milagroso. Es un acto intencionado, provocado y planificado que se realiza en diferentes momentos, en eventos que han sido pensados y dirigidos hacia un propósito determinado.

El trabajo mediante secuencias didácticas es una excelente estrategia para el desarrollo de la retroalimentación en las clases de la formación inicial de docentes.

4. **La evaluación formativa facilita que el estudiante tenga un rol activo en su formación.** Los estudiantes, en tanto responsables de su formación y ocupados activamente en ello, conocen las metas de aprendizaje y las estrategias que deben utilizar para desarrollar las tareas, tanto las trabajadas en clase como las de las horas de trabajo independiente.

Sobre ese conocimiento y comprensión de lo que se espera de ellos, los estudiantes evalúan sus logros (así también pueden evaluar los logros de sus compañeros atendiendo que se aplican criterios comunes, en un proceso de coevaluación), analizan sus desempeños y participan en la identificación de los aspectos que deben mejorar.

Es importante que el tutor de la formación docente facilite procesos de participación de todos los estudiantes. No es bueno que solo unos cuantos participen y el resto colabora solo con asentimientos que no siempre demuestran comprensión de los procesos de aprendizaje que están siendo llevados a cabo.

Así también, las clases con participación activa de los estudiantes promueven el diálogo abierto lo que, en definitiva, desplaza el tradicional dominio del tutor en la mayor parte del tiempo destinado a aprender (cuánto tiempo habla el docente durante la clase y cuánto los estudiantes, cuánto tiempo se destinan a los trabajos individuales y grupales, cuál es el papel del docente en la sistematización de la clase, etc.).

5. **La evaluación formativa permite la retroalimentación del tutor en su práctica de enseñanza.** Los tutores que tienen a su cargo los módulos, al generar una serie de evidencias acerca de la marcha y progreso del aprendizaje de sus estudiantes, deben analizar qué están aprendiendo éstos y en qué necesitan que se les ayude. Los tutores no deben creer que porque hayan enseñado una vez un contenido ya ha sido suficiente para que sus estudiantes lo aprendan.

La evaluación formativa permite a los tutores determinar cuáles son los errores de sus estudiantes y analizar por qué se producen estos. Con este análisis, los tutores deben determinar cómo apoyarlos, reflexionar sobre la práctica y sobre los recursos que dispone a efectos de un aprendizaje sostenido.

La función sumativa de la evaluación aplica los principios de la evaluación criterial

La evaluación formativa permite aplicar procedimientos y técnicas de recolección de datos sobre los estudiantes para la toma de decisiones, en el mismo proceso, a efectos de la mejora constante en la formación. Ahora bien, el proceso de formación tiene un cierre al cabo de un semestre y es necesario aplicar procedimientos para la calificación del estudiante y, con ello, determinar su promoción al siguiente semestre de formación. Es así que, la evaluación formativa genera insumos para calificar y promocionar, es decir, en esa etapa del final de semestre la evaluación formativa está al servicio de la evaluación en su función sumativa.

En efecto, en la formación inicial de docentes se considera fundamental que la evaluación sumativa se realice bajo los preceptos de la evaluación criterial.

La evaluación criterial es un modo de comprobar el rendimiento de los estudiantes cuya característica reside en que la apreciación del grado en que han sido cubiertas las

metas de aprendizaje se hace en función de las realizaciones de cada estudiante, sin compararle con las de sus compañeros.

Para la evaluación criterial se tendrán en cuenta los indicadores de logros determinados por cada tutor en el módulo que tiene a su cargo. Se insiste que estos indicadores deben contemplar conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes. La detección del logro de los mismos se desarrollará durante todo el semestre aplicando una diversidad de procedimientos e instrumentos evaluativos que generen la evidencia sobre el logro y el avance de los estudiantes en su aprendizaje. En ningún caso se aplicará un solo evento evaluativo y si se aplicara una evaluación globalizadora esta será solo un insumo más en la recolección de datos del proceso.

En el listado de indicadores (asociados estos a las metas de aprendizaje) se deben identificar aquellos de logro imprescindible, aquellos que hacen a la esencia de la meta de aprendizaje y cuyo logro permitirá garantizar al tutor que su estudiante ha logrado lo básico o elemental de los aprendizajes intencionados en el módulo. Estos indicadores de logro imprescindible no deberían ser exclusivamente los de conocimientos o de habilidades, también pueden incluir los de destrezas y de actitudes.

Al término del semestre, el tutor sistematizará la información y las evidencias recogidas durante el semestre, valorando el progreso que demostraron sus estudiantes en relación con los criterios e indicadores establecidos. Como producto de esta sistematización procederá a calificar el aprovechamiento del módulo por cada estudiante en términos del aprendizaje que este haya alcanzado. Se considerará el progreso del estudiante durante el desarrollo del módulo y no necesariamente el promedio de las puntuaciones. Es más, un promedio de puntuaciones incluso puede ser perjudicial para el estudiante que haya tenido un inicio modesto en relación con algún indicador pero que al cierre del módulo ya cuenta con una apropiación en un nivel alto de ese mismo indicador. En efecto, la pregunta que el tutor debe hacerse al cierre del módulo, en relación con cada estudiante, es si logró o no tal o cual indicador.

Para la calificación conforme con la evaluación criterial se establece el punto de corte, que diferencia entre estudiantes que han alcanzado las metas de aprendizaje y los que no. Siguiendo la lógica de calificaciones en el sistema educativo paraguayo, se propone que en una escala numérica de 1 al 5, la calificación 2 sea el punto de corte en la calificación.

En cada módulo se aplicará la siguiente rúbrica para determinar la calificación de cada estudiante de la formación inicial del docente.

Calificación	Detalle
5	El estudiante logra la totalidad de los indicadores de logro imprescindible y de los indicadores de contingencia. Si el estudiante supera las expectativas de aprendizaje en el módulo, se le otorga la calificación 5+
4	El estudiante logra la totalidad de los indicadores de logro imprescindible además de una mayoría de los indicadores de contingencia.
3	El estudiante logra la totalidad de los indicadores de logro imprescindible además de algunos pocos indicadores de contingencia.
2	El estudiante logra la totalidad de los indicadores de logro imprescindible.
1	El estudiante no logra la totalidad de los indicadores de logro imprescindible, aunque haya logrado los de contingencia.

Al término del semestre, el estudiante que haya aprobado la totalidad de los módulos se promoverá al siguiente semestre. Al finalizar el curso completo, tendrá derecho al título de **Profesor con formación específica en el área de Ciencias Sociales para el 3 ° ciclo de la Educación Escolar Básica y Educación Media**

Conforme a la aprobación de los módulos, se consignará los créditos ganados por cada estudiante en cada semestre.

En caso de que el estudiante repruebe uno o la totalidad de los módulos de cualquiera de los semestres (así sea Práctica Educativa), se aplicará un plan de mejora en cada módulo reprobado. Este plan será construido por el estudiante con su tutor y al cabo de su desarrollo, ya en el siguiente semestre, se aplicará una instancia de evaluación en su fase complementaria.

En cuanto a la escolaridad, al no contar con una evaluación de producto, no se exige un porcentaje determinado. Sin embargo, la participación diaria del estudiante en cada uno de los procesos de aprendizaje es necesaria para un buen aprovechamiento de las situaciones de aprendizaje gestionados en el aula de la formación en servicio de docentes. Si un estudiante no asiste puntualmente a clases, esa situación debe ser objeto de un plan de mejora en el contexto de la evaluación formativa.

Bibliografía

- Alliaud, A. (2013) *Planes de estudio de la formación inicial y oferta de formación continua*. PASEM: Buenos Aires.
- Barber, M.; y Mourshed, M. (2008) *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago de Chile: PREAL
- Banco Mundial (2013) *Estado del arte de la profesión docente en Paraguay. Ideas inspiradoras para la elaboración de políticas educativas*. Karina Palleros: Asunción
- Convenio Andrés Bello (2019) *Marcos Comunes de Criterios de Calidad para su aplicación en políticas curriculares, de recursos educativos y de formación docente en los países del CAB. Documento borrador*. Edición del Convenio Andrés Bello Estrategia de Integración Educativa: Currículo, Recursos Educativos y Formación Docente Serie de documentos ESINED, 2020 No. 1
- European University Association (2019): *Learning & Teaching Paper #3 Continuous Development of Teaching Competences. Belgium*, <https://www.eua.eu/>
<https://eua.eu/downloads/publications/eua%20tpg%20report%203%20-%20continuous%20development%20of%20teaching%20competences.pdf> (accessed on January 2020)
- Fundación Enseña Chile (2015) *Aprendizaje Basado en Proyectos*. Área de Formación de Fundación Enseña Chile, Santiago.
- Giorgetti, D. (2007) *Educación en la ciudadanía. El aporte del aprendizaje-servicio*. CLAYSS: Buenos Aires.
- González Sanmamed, M. (2019) *La Formación y El Desarrollo Profesional Docente En La Sociedad Del Conocimiento. Documento De Referencia*. ESINED – CAB. <http://convenioandresbello.org/cab/>
- McKinsey & Company. (2017) *Factores que inciden en el desempeño de los estudiantes: Perspectivas de América Latina*. Educación 2017. www.mckinsey.com
- Mirallas Martínez, P. y Mirete Ruiz, A. (2012) *La Formación Del Profesorado En Educación Infantil Y Educación Primaria*. Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones: España.
- Morales, P. Y Landa, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas, en *Theoria*, Vol.13. Págs. 145-157. [Disponible en <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/574/1/Aprendizaje%20basado%20en%20problemas.pdf>]

- Näslund-Hadley, E., Martínez, E., Loera Varela, A., y Hernández Agramonte, J. M. (2012). *El camino hacia el éxito en matemáticas y ciencias: Desafíos y triunfos en Paraguay: Nuevos hallazgos del Banco Interamericano de Desarrollo sobre el pensamiento crítico en la educación pre-primaria y primaria*. BID
- Operti, R. (2017) *15 Claves de Análisis para Apuntalar la Agenda Educativa 2030. Serie: Cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación*. UNESCO-Oficina Internacional de Educación
- OECD (2018), *Education 2030: The Future of Education and Skills. Position paper*, [http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf).
(accessed on January 2020)
- OECD (2019) *OECD future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030. A Series of Concept Notes*. OECD, <https://www.oecd.org/education/2030-project/> (accessed on January 2020)
- OECD (2019) *La educación de un vistazo 2019. Indicadores de la OCDE*. Resumen Ejecutivo. OCDE
- OECD (2018), *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264301603-en>.
- OECD (2019), *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*, OECD Publishing. doi: 10.1787/f8d7880d-en
- OECD (2018), *Effective Teacher Policies: Insights from PISA: Overview*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264301603-4-en>
- Tapia, M.N. (2018) *El compromiso social en el curriculum de la educación superior*. CLAYSS: Buenos Aires. <http://www.clayss.org.ar/>
- UNESCO (2002) *Teaching and learning for a sustainable future: a multimedia teacher education programme. A multimediateachereducation programme*. UNESCO by Griffith University, Australia, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125238> (accessed on January 2020)
- UNESCO. (2007). *Educación de Calidad para Todos: un asunto de derechos humanos*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO Santiago.
- UNESCO (2019) *Teacher policy development guide*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Secretariat of the International Task Force on Teachers for Education 2030: France, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370966?posInSet=2&queryId=675153ac-dc6b-444b-a2c3-fcc7d4e205cd> (accessed on January 2020)

Sitios web consultados

ECTS: https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/european-credit-transfer-and-accumulation-system-ects_es

Tuning: http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII_Final-Report_SP.pdf

CONES: <http://www.cones.gov.py/resolucion-cones-n-53618-por-la-que-se-establece-los-criterios-para-la-aplicacion-del-sistema-nacional-de-creditos-academicos/>

Aprendizaje Basado en Proyectos: <https://www.ensenachile.cl/anexosdocumentos/anexoABP.pdf>

<https://www.edutopia.org/project-based-learning>

Aprendizaje colaborativo: <http://www.eduforics.com/es/las-10-mejores-webs-iniciarse-aprendizaje-cooperativo/>

<http://grupsderecerca.uab.cat/grai/es/content/m%C3%A9todos-de-aprendizaje-cooperativo>

<https://www.isep.es/actualidad-educacion/trabajar-con-pequenos-grupos-en-el-aula/>

<https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisa-development-paraguay.htm>

<http://www.eduforics.com/es/aprendizaje-basado-proyectos/>

Anexos

Anexo 1

Tabla 1. Síntesis de los principales cambios curriculares en la formación docente

Año	Cambios curriculares	Principios y enfoques curriculares incorporados	Diseños de Formación docente
1993	<p>El currículum para la formación docente considera fundamental el desarrollo armónico del alumno docente, como factor decisivo la actividad constructivista en la realización del aprendizaje.</p> <p>Se cambia la duración de la carrera a 3 años.</p> <p>Se modifican los diseños curriculares de todos los niveles.</p>	<p>El aprendizaje significativo</p> <p>La contextualización</p> <p>Los valores</p> <p>La creatividad</p> <p>La investigación</p> <p>La integración: la propuesta curricular para la formación docente inicial se visualiza como un todo integrado.</p>	<p>La Reforma Educativa define un perfil del profesor que difiere significativamente del tradicional.</p> <p>El rol asignado al nuevo maestro es el de organizador de la interacción entre alumnos para que el aprendizaje resulte significativo.</p>
2004	<p>Se elaboran los primeros currículos con enfoque por competencias.</p> <p>Se entiende por competencia: " <i>la integración de capacidades (aptitudes, conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes) para la producción de un acto resolutivo eficiente, lógico y éticamente aceptable en el marco del desempeño de un determinado rol o función</i>". (MEC, 2006, p.14)</p>	<p>Fundamentado en una visión humanista de desarrollo integral, con valores democráticos que promuevan la investigación y la reflexión crítica del docente sobre su práctica.</p> <p>Los principios son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La andragogía • El aprendizaje significativo y contextualizado • La integralidad 	<p>El Programa Escuela Viva MEC/BID (2004-2009), desarrolla la formación de los docentes para Educación Inicial (diseño de nueva malla curricular, formación de formadores, elaboración de materiales).</p>

2006	<p><i>“...se define la competencia como capacidades complejas e integradas de naturaleza conceptual, procedimental y actitudinal que una persona activa para comprender una situación, construir consensos, resolver problemas y transformar la realidad en el marco del desempeño de roles y funciones contextualizados, basados en criterios de racionalidad, eticidad y eficiencia. (MECb, 2006, p.25)</i></p> <p>Se incorpora un periodo propedéutico.</p> <p>El periodo de las áreas se cambia de anual a semestral.</p>	<p>Basado en los paradigmas de: la complejidad, la colegialidad profesional, el procesamiento de la información y el compromiso socioético.</p> <p>Los principios psicopedagógicos son:</p> <p>Formación docente como profesional estratégico; de carácter bilingüe intercultural inclusiva; centrada en el sujeto y su aprendizaje;</p> <p>Orientada a: el desempeño profesional colegiado; a configurar un profesional crítico-reflexivo; a una integración creativa y transformadora en la sociedad de la información y la comunicación; a configurar un profesional con alto sentido socioético, y, a construir un positivo sentido de pertenencia a la cultural nacional.</p> <p>Entiende al currículum como cuerpo integral, flexible y articulado a la vez.</p>	<p>El Programa Reforma de la Educación Media, MEC/BIRF (2003), inicia la implementación del nuevo currículum de formación de docentes para Educación Media.</p>
2013	<p>Se ajusta el currículum de Profesorado de EEB a un enfoque por competencias.</p> <p><i>“En esta propuesta curricular para la formación docente continua inicial, se define la competencia como integración de capacidades</i></p>		<p>Reapertura del Profesorado de Educación Escolar Básica, en 21 IFD oficiales.</p>

(aptitudes, conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes) para la producción de un acto resolutivo eficiente, lógico y éticamente.

aceptable en el marco del desempeño de un determinado rol.” (MEC, 2013, p. 36.)

Se incorpora un semestre propedéutico.

Las áreas se cambian de anuales a semestrales.

Fuente: elaboración propia, con datos de : Elías, Misiego, 2013; MEC, Diseños Curriculares, 2006, 2013.

Tabla 1. IFD de gestión oficial que participaron de la consulta a directores

INSTITUCIÓN	DEPARTAMENTO	CIUDAD
Formación Docente del Centro Regional de Educación Dr. José Gaspar Rodríguez de Francia	Alto Paraná	Ciudad del Este
CRE Dr. Raúl Peña	Amambay	Pedro Juan Caballero
IFD Mcal. José Félix Estigarribia	Boquerón	Mcal. Estigarribia
Instituto de Formación San José de los Arroyos	Caaguazú	San José de los Arroyos
IFD de Coronel Oviedo	Caaguazú	Coronel Oviedo
Instituto de Formación Docente Caaguazú	Caaguazú	Caaguazú
Instituto de Formación Docente de Yuty	Caazapá	Yuty
IFD "Teko Porã Rekávo"	Caazapá	San Juan Nepomuceno
Instituto de Formación Docente - Caazapá.	Caazapá	Caazapá.
Instituto de Formación Docente Juan Alberto Barreto Villalba de Curuguaty	Canindeyú	CURUGUATY
IFD "Nuestra Señora de la Asunción"	Capital	Asunción
Escuela Nacional de Educación Física	Capital	Asunción
CRESR	Central	SAN LORENZO
IFD CAP. AGUSTÍN FERNANDO DE PINEDO	Central	SAN LORENZO
Nivel Formación Docente CREC	Concepción	Concepción
Instituto de Formación Docente Horqueta	Concepción	Horqueta
Instituto de Formación Docente Itacurubí de la Cordillera	Cordillera	Itacurubí de la Cordillera
Instituto de Formación Docente de Eusebio Ayala	Cordillera	Eusebio Ayala
IFD Maestro Fermín López	Cordillera	Piribebuy
Nivel de Formación Docente CRENT Villarrica	Guairá	Villarrica
I.F.D. de Natalicio Talavera	Guairá	Natalicio Talavera
Instituto de Formación Docente- Independencia	Guairá	Melgarejo-Independencia
IFD Santa Clara	Itapúa	Coronel Bogado
CRE Encarnación Gral. Patricio Escobar	Itapúa	Encarnación
Instituto de Formación Docente de Capitán Miranda	Itapúa	Capitán Miranda
IFD de María Auxiliadora	Itapúa	María Auxiliadora
Instituto de Formación Docente de Yatytay	Itapúa	Yatytay km 16
IFD Prof. Ladislao Lilé González	Misiones	San Juan Bautista
INSTITUTO DE FORMACION DOCENTE DE SAN IGNACIO	MISIONES	SAN IGNACIO
IFD Santa Rosa	Misiones	Santa Rosa
Instituto de Formación Docente de Gral. José E. Díaz	Ñeembucú	Gral. José E. Díaz
Centro Regional de Educación "Mariscal Francisco Solano López" - Pilar	Ñeembucú	Pilar
IFD Quiindy	Paraguari	Quiindy
IFD Paraguari	Paraguari	Paraguari
INSTITUTO DE FORMACION DOCENTE VILLA HAYES	PRESIDENTE HAYES	VILLA HAYES
IFD Diocesano de Capiibary	San Pedro	Capiibary
IFD de Gral. Elizardo Aquino	San Pedro	Gral. Elizardo Aquino
IFD LIMA	San Pedro	Lima

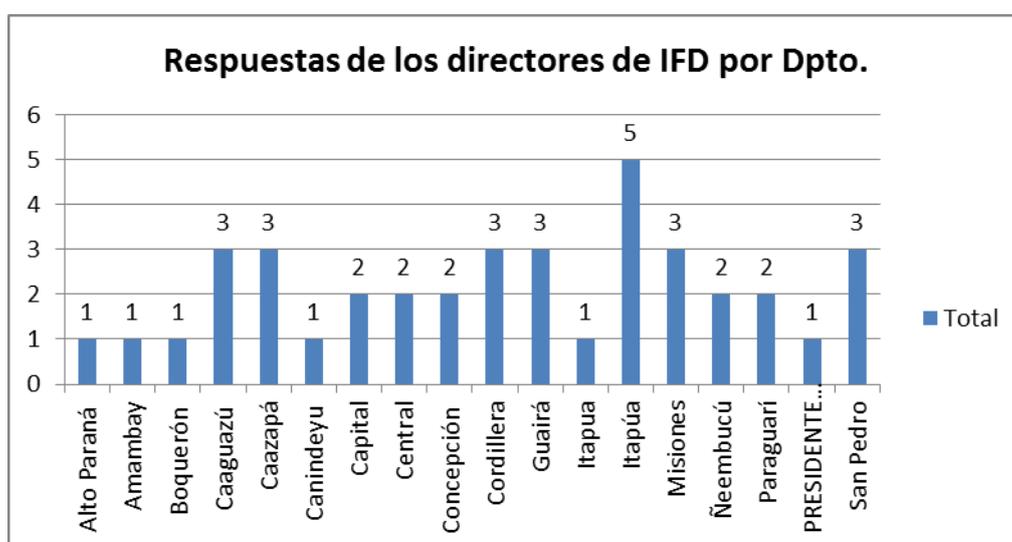
Anexo 2

Proceso de consulta para la propuesta de la Nueva Formación Docente

Consulta a directores de IFD

Se consideró que los directores de los IFD, por la función que desempeñan, cuentan con una visión y experiencia suficiente para aportar al diseño de la Nueva Formación Docente. De allí que, el proceso de consultas inició en el mes de setiembre de 2019, con la aplicación de una encuesta cualitativa virtual cuyo propósito fue construir el perfil del nuevo docente paraguayo. Se obtuvo respuesta de 39 de los 40 IFD de gestión oficial, y de esta forma, se logró alcanzar a la totalidad de los departamentos del país.

Respuestas por departamentos. Consulta a directores de los IFD



Fuente: Resultados de Encuesta realizada a los directores de IFD de gestión oficial. Fecha: 16/9/2019

Al consultarles sobre cuál debería ser el perfil de los nuevos docentes paraguayos, los mismos destacaron características como la innovación y el manejo de las TIC para actividades de enseñanza con mayor frecuencia, aunque también que sea un dinamizador social, que esté vinculado con su comunidad, conocedor de su región y su país. Asimismo, que sea una persona capacitada y que busca la permanente actualización de contenidos y estrategias. Por otro lado, también señalaron como importantes características personales como que sea empático, abierto a nuevas prácticas, con pensamiento crítico, conducta ética, inclusivo, que tenga habilidades de liderazgo pero que a la vez pueda trabajar en equipo con sus pares, colegas o en trabajo interdisciplinario.

Perfil del nuevo docente paraguayo. Consulta a directores de los IFD de gestión oficial



Fuente: Resultados de Encuesta realizada a los directores de IFD de gestión oficial. Fecha: 16/9/2019

Nube de palabras del Perfil del nuevo docente paraguayo. Consulta a directores de los IFD de gestión oficial



Fuente: Resultados de Encuesta realizada a los directores de IFD de gestión oficial. Fecha: 16/9/2019

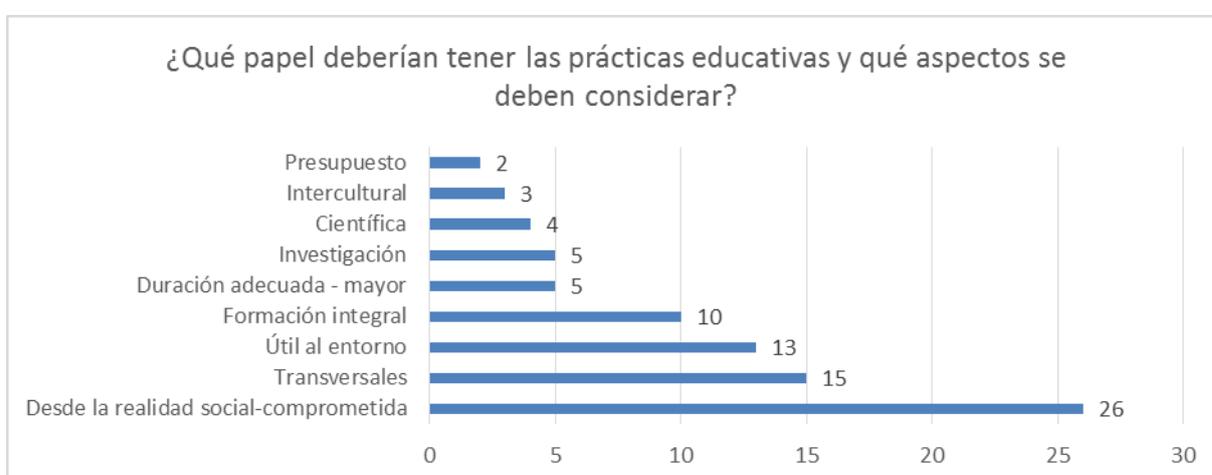
La literatura muestra que las prácticas educativas durante la etapa de formación son fundamentales para el buen desempeño de los futuros docentes. Por ese motivo, se consultó a los directores de los IFD sobre el papel que deben cumplir los docentes y los aspectos a considerar para enriquecerlas. Los consultados mencionaron en primer lugar, que las prácticas deben ser concebidas desde la realidad local-social con una visión comprometida con los resultados y la institución donde se realice; esto coincide con la noción de “útil para el entorno” (como niños, niñas e institución). Indicaron que las prácticas deben ser transversal, es decir, desarrollarse durante toda la formación e involucrar a todos los módulos y asignaturas con lo cual se aporta a una formación integral. Por otro lado, consideraron debe tener mayor duración o una duración adecuada.

Además, mencionaron que el papel de las prácticas educativas consiste en aplicar la investigación –acción y métodos científicos en forma permanente y considerar la diversidad cultural paraguaya por lo que se debe incluir prácticas interculturales.

Otros aspectos a considerar señalados por los directores de IFD son:

- Espacio flexible
- Exploración activa de la realidad perfil
- Visitas guiadas
- Utilización de recursos
- Pasantías
- Aulas interactivas

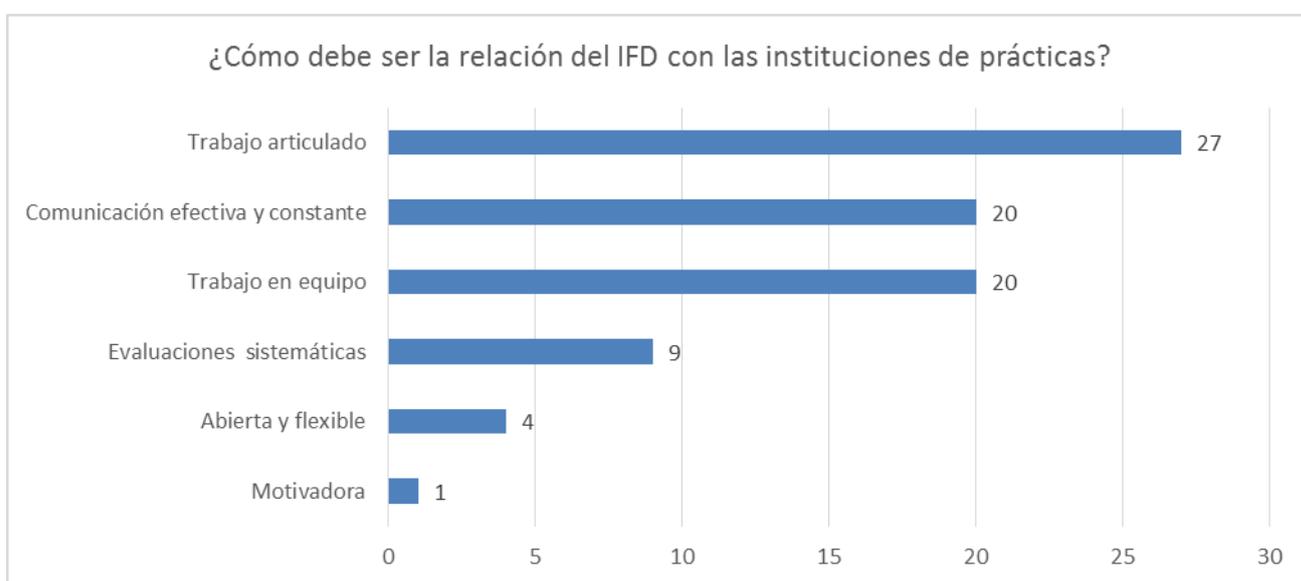
Papel de las prácticas educativas. Consulta a directores de los IFD de gestión oficial



Fuente: Resultados de Encuesta realizada a los directores de IFD de gestión oficial. Fecha: 16/9/2019

En coherencia con estas sugerencias, los directores expresaron que la relación entre los IFD con las instituciones de práctica debe considerar: el trabajo articulado o trabajo en equipo, una comunicación efectiva y constante con evaluaciones sistemáticas.

Papel de las prácticas educativas. Consulta a directores de los IFD de gestión oficial



Fuente: Resultados de Encuesta realizada a los directores de IFD de gestión oficial. Fecha: 16/9/2019

Talleres de consulta

Se realizó siete (7) talleres de consultas durante octubre y noviembre del 2019, del que participaron 690 actores claves que están directamente relacionados con la formación inicial y en servicio de docentes. El objetivo fue revisar y actualizar las propuestas curriculares de la formación docente inicial.

Estas actividades tuvieron lugar en siete sedes regionales del país: el Centro Regional de Educación Saturio Ríos, el IFD Paraguari, la Gobernación de Itapúa, el IFD de Filadelfia, la Gobernación de Alto Paraná, la Gobernación de Caaguazú y el IFD San Estanislao.

Actores convocados a los talleres de consulta

Actores
Directores de instituciones educativas de EEB y de Educación Media (de gestión pública y privada).
Supervisores y supervisoras.
Padres y madres de familia.
Referentes de universidades e Instituciones de Educación Superior de la zona sede, principalmente aquellas que tienen carrera de educación.
Académicos de reconocida trayectoria y referentes Organizaciones No Gubernamentales (ONG) que trabajan en educación en la zona.
Formadores de formadores del IFD sede y de los IFD de la zona.
Estudiantes de Formación Docente, Docentes noveles, egresados de carreras de formación docente.
Secretarios Departamentales de Educación, referentes de educación de los municipios y las gobernaciones.

Fuente: Documento Proyecto Taller de consulta DGFPE-MEC.

Se promovieron estos talleres en el marco de un proceso participativo, donde distintos actores pueden expresar su voz y, de esa forma, se propicia una construcción conjunta. Se entiende, de esta forma, que la participación permite recoger el parecer de actores claves que tienen una mirada particular sobre el tema, desde su experiencia y desde su ámbito social y laboral. Esta pluralidad de miradas enriquece el marco de análisis y reflexión del equipo técnico encargado de la elaboración de la nueva propuesta curricular.

Estos talleres formaron parte del proceso participativo de construcción conjunta donde distintos actores expresaron su voz y mirada particular sobre el tema, desde su experiencia y ámbito social y laboral. Cabe destacar que esta pluralidad enriqueció el marco de análisis y reflexión del equipo técnico encargado de la elaboración de la propuesta curricular de la Nueva Formación Docente.

En cada taller realizado, se aplicaron dos dinámicas en las que se organizó a los participantes por grupos focales de trabajo por actor para facilitar la discusión sobre la definición del perfil y las competencias del nuevo docente paraguayo. Los debates y consensos se realizaron a partir de tres (3) preguntas disparadoras:

- ¿Cómo debería ser el docente?
- ¿Qué debería saber el docente?
- ¿Qué debería saber hacer el docente?

Respuestas sobre el SABER docente. Proceso de Consulta a nivel nacional



Fuente: Resultados de sistematización del proceso de consulta realizado en octubre y noviembre 2019.

Con relación a lo que debe SABER HACER el nuevo docente paraguayo se consiguieron 450 respuestas de los 36 grupos focales. Las más resaltantes están referidas con la gestión del aula y del aprendizaje, manejo de TIC, trabajo en equipo, lograr un buen ambiente de clases, entre otras destrezas.

Respuestas sobre el SABER HACER docente. Proceso de consulta a nivel nacional



Fuente: Resultados de sistematización del proceso de consulta realizado en octubre y noviembre 2019.

Círculos de oro: qué cambiar - cómo – y por qué realizar cambios en nueva formación docente

La segunda dinámica que se realizó la del círculo de oro. A cada grupo focal se entregó un papelógrafo con el dibujo del círculo de oro y una hoja impresa con 3 preguntas para responder.

- *¿Qué cambios se deben realizar en la Formación Docente Inicial?*
- *¿Cómo se pueden realizar esos cambios en la Formación Docente Inicial?*
- *¿Por qué se deben realizar esos cambios en la Formación Docente Inicial?*

A continuación se presenta el análisis de contenidos de 39 “círculos de oro” producidos durante los talleres de consulta.

¿Qué cambiar?

En la mayoría de las respuestas se mencionó la necesidad de: actualizar, contextualizar la malla curricular a responder a la realidad. (45) También se indicó el aumento de carga horaria, así como actualización de parte de enfoque y contenidos. Se expresó, además, los siguientes requerimientos: más enfoque en desarrollo personal, didácticas específicas, TIC, todos los idiomas (incluyendo idiomas indígenas), la promoción la atención individual, a la diversidad y a la interculturalidad del alumnado, así como el conocimiento de innovaciones, el trabajo en proyectos con enfoque holístico, y entre pares además del individual.

El segundo tema más mencionado fue la necesidad de cambiar la práctica docente (36), comenzando por el inicio temprano de la formación, el aumento de la carga horaria y la presencia de docentes tutores que realicen mentoría y acompañamiento a los futuros profesores y contribuyan a mejorar el vínculo entre teoría y práctica.

Los participantes de estos talleres compartieron la preocupación respecto de la capacidad de los formadores de docentes para implementar los cambios. En esa línea, propusieron: más atención en selección de formadores de docentes (22), más y mejor capacitación/ formación continua para los mismos (28). También evidenciaron preocupación por el sentido de pertenencia de los formadores, su rol y permanencia en el trabajo.

Varias respuestas apuntaron también al proceso de selección de estudiantes (11) así como el perfil de egreso (11). La mayoría recomendó poner más peso en la actitud, vocación y el “ser” del estudiante futuro docente (21), y que desde la selección se evalúe la actitud, valores y motivación de los postulantes a través de una entrevista.

Otros temas subrayados en estos “círculos de oro” fueron: cambiar la forma, manera y naturaleza de evaluación (16), introduciendo opciones diferentes, así como crear mejor sistema de control de calidad (7), también se apuntó a la autonomía institucional (14) con mayor participación local en toma de decisiones de parte de IFD así como estudiantes. Otro ámbito de preocupación fueron los recursos de los IFD: humanos, materiales, infraestructura, tecnología y su presupuesto.

¿Por qué cambiar?

La mayoría de participantes manifestó el deseo de cambiar el perfil de futuro docente (32) para dotarles de mejor capacidad y habilidades, vocación, actitud con valores y principios, junto con una mejora de la calidad educativa (31), actualización y contextualización en la formación docente para responder mejor a la realidad y desafíos de mundo actual (30).

¿Cómo cambiar?

Los participantes propusieron formas en que estos cambios podrían realizarse, aquí se listan las sugerencias más reiteradas:

1. La práctica docente fue comentada con mayor frecuencia (42): se propone aumentar el tiempo y carga horaria de la práctica e iniciarla desde el primer semestre, asegurar que sea supervisada por una coordinadora y/o docente/tutor/mentor. Se ha visto a las escuelas de práctica docente como una buena manera de fijar lo teórico con lo práctico y llevar a aula lo aprendido. También mencionaron otras técnicas como la observación, la evaluación entre pares o grupal.
2. Formación/ capacitación/ selección de los formadores (40): se reiteró la propuesta de establecer mecanismos de selección a través de concursos (ej. docentes creativos e innovadores con experiencia, profesores capacitados, con más especialización), así como la necesidad de actualización, formación y capacitación intensiva de los formadores a través de talleres vivenciales, dinámicas, círculos de aprendizaje y seguimiento, como también el aumento de la carga horaria de los cursos de formador de formadores (13).
3. Formación en desarrollo personal: actitud, principios y valores que resaltaron en 27 círculos de oro.
4. TIC: se precisa implementar las TIC como un instrumento transversal en la enseñanza de contenidos, a través de plataformas virtuales, equipos técnicos actualizados. (20)

5. Contextualización, adecuación al contexto, para responder a la realidad nacional y social así como a las localidades y lenguas de diferentes grupos étnicos. Se expuso la posibilidad de tener una malla curricular diferenciada por localidad con su correspondiente capacitación adaptada a la realidad. (19) y que las innovaciones partan desde la realidad (5).
6. Aumentar la carga horaria de los estudios, tanto alumnos como docentes. (17)
7. Forma de enseñar (15): con métodos prácticos para enseñar los contenidos, aprender haciendo, trabajo colaborativo, cambiar el enfoque del docente hacia el alumno, actividades prácticas, vivenciales, llevar al aula lo aprendido.
8. Evaluación (13) se mencionó el uso de estrategias diferentes de evaluación como las de proceso, por resultados de trabajo, con mayor énfasis en la calidad no en la cantidad. También, la evaluación entre pares, práctica, individual y/o grupal, y la elevación de los estándares.
9. Selección de estudiantes (10) incorporar entrevistas para evaluar actitudes y motivación.
10. Modificar/ transformar la malla curricular: incluir innovaciones, capacidades para el cambio en un mundo global, en proceso participativo (8), nuevas ideas, estrategias, métodos y formas, capacitación continua, por competencias (4). Actualización basada en innovaciones (10) donde se innova en la propia disciplina iniciando por las materias generales, pedagogía, didáctica general, teorías y fundamentos. Priorizar contenidos y mayor énfasis en la didáctica específica, revisar programas por contenidos de nivel.
Mayor carga de artes, educación física y música (4), matemática (2), lengua extranjera. Cargas horarias iguales para castellano y guaraní, comunicación.
11. Autonomía, autogestión, auto liderazgo (8) más libertad para poder desempeñarse, participación activa del alumnos, docente que innova su propia disciplina.
12. Especialización: dejar explorar talentos de cada persona. Plan optativo. Materia específica, especializarse para ser generalista.
13. Educación ambiental (5): enfoque en cambio global y local.
14. Ejes transversales durante toda la carrera con talleres vivenciales para trabajar ejes transversales. Ejes temáticos para cada semestre.
15. Investigación: investigación “científica” así como aprendizaje exploratorio.
16. Proyectos de IFD, buenas prácticas: para implementar nuevas ideas de otros países.
17. Involucrar todos los actores educativos en proyectos, conocer las familias de los estudiantes.
18. Inclusión/ capacidad trabajar con alumnos diferentes (3).
19. Incorporar vinculación con universidad, plan flexible, movilidad estudiantil, becas
20. Internacionalización.
21. Recursos técnicos para estudiantes.
22. Malla curricular en fácil acceso (TIC)
23. Acompañamiento de docentes noveles.
24. Regulación de todos los IFD.

Programas de Estudio

Epistemología de las Ciencias Sociales

Formación Específica

I. Identificación

Nombre del módulo:	Epistemología de las Ciencias Sociales
Carrera :	Profesorado con formación específica en el área de Ciencias Sociales para el 3° ciclo de la Educación Escolar Básica y Educación Media.
Carga horaria:	Total de horas: 43 (Ver detalle en el plan de estudio)
Área de formación:	Específica
Créditos:	3
Prerrequisito:	Ninguno
Porcentaje relacionado a la práctica en espacios de aprendizaje:	4 horas
Perfil del tutor que tendrá a su cargo el módulo:	Licenciado en Ciencias Sociales, o licenciatura en Historia, Geografía, Antropología, Psicología. Economista.

II. Fundamentación

La epistemología de las Ciencias Sociales está asociada a los problemas históricos que para el conocimiento representaron los temas de la sociedad y la cultura. En sus orígenes, el abordaje de estos temas se realizó con conceptos y métodos que buscaban como modelo a las ciencias de la naturaleza, para lograr, al igual que éstas, la objetividad, el conocimiento de las “leyes que rigen la sociedad” de manera rigurosa. El uso de conceptos como Física Social en el siglo XIX ejemplifica esta concepción de la ciencia de la sociedad.

Sobre la base del paradigma inicial positivista y sus limitaciones, fueron concibiéndose nuevas perspectivas de abordaje, sin remplazar a los paradigmas anteriores por completo. De manera que el conocimiento de los paradigmas del conocimiento de la sociedad y la cultura es al mismo tiempo el análisis de los métodos utilizados para ello, sus alcances y sus limitaciones.

Además, se propone en el programa conocer el desarrollo del conocimiento social en el Paraguay, dado que los análisis efectuados por los ensayistas y científicos sociales

paraguayos condicionaron y condicionan la adopción de decisiones de impacto en la sociedad, la cultura, la política, la economía y el Estado.

Un estudiante del profesorado de Ciencias Sociales encontrará en esta disciplina las condiciones para la reflexión sobre el conocimiento social; reflexión que luego impregnará de manera crítica sus propias prácticas y los modos en como aborda la actividad de enseñar.

III. Competencias

- Comprender el vínculo histórico existente entre el desarrollo de las ciencias sociales y los problemas epistemológicos.
- Analizar críticamente los alcances y los límites de los paradigmas del conocimiento social.
- Aplicar los conceptos aprendidos del campo de las ciencias sociales al análisis de la realidad.

IV. Contenidos

1. Los orígenes históricos de las ciencias sociales: el paradigma objetivista y positivista. El racionalismo científico y los orígenes de la modernidad: Bacon, Vico y Montesquieu. Desarrollo del paradigma positivista. El paradigma positivista en Comte, Durkheim y Spencer. Max Weber y la racionalidad burocrática. El materialismo filosófico, histórico y dialéctico. El determinismo de Toynbee.
2. De la explicación a la comprensión: el paradigma hermenéutico en las ciencias sociales. La crítica al positivismo. Hermenéutica y comprensión: Gadamer. Explicación y comprensión. El interaccionismo simbólico.
3. El falsacionismo de Karl Popper como criterio de demarcación de la ciencia.
4. Funcionalismo y Estructuralismo.
5. La crítica a la modernidad: la posmodernidad. El posestructuralismo. La Teoría Crítica de la Sociedad.
6. La influencia tecnológica: el paradigma sistémico-cibernético. Las teorías sistémicas de Von Bertalanffy, Luhmann y Bunge.
7. El paradigma de la complejidad. Édgar Morin.
8. La epistemología del Sur y poscolonial: Boaventura de Sousa Santos.

9. El pensamiento y la teoría social latinoamericana: Los precursores: Andrés Bello, José Enrique Rodó y José Martí. El pensamiento social en la primera mitad del siglo XX: Leopoldo Zea, José Vasconcelos, José Carlos Mariátegui. El pensamiento social latinoamericano en la segunda mitad del siglo XX: las teorías de la dependencia. La importancia de la CEPAL en el desarrollo del pensamiento latinoamericano. El liberalismo latinoamericano.
10. Las Ciencias Sociales en el Paraguay: revisión histórica de su desarrollo. La generación del 900 y sus reflexiones sobre la identidad paraguaya. El conocimiento social en el Paraguay y el aporte de científicos extranjeros: Boggiani, Bertoni, Ritter. La ensayística de Rafael Barrett, Justo P. Benítez, Natalicio González, Oscar Creydt y Osvaldo Chaves. Los centros de reflexión e investigación: El Ateneo Paraguayo, el Instituto Paraguayo, el Gimnasio Paraguayo; creación del Instituto de Investigaciones Históricas y la Academia Paraguaya de la Historia. El Museo Andrés Barbero: Branislava Susnik y la renovación de las ciencias sociales. El pensamiento y la investigación social durante la dictadura: el Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos; el Centro Paraguayo de Estudios Antropológicos. Nuevas instituciones de investigación social: Sociedad Paraguaya de Antropología; Asociación de Cientistas Políticos del Paraguay. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). El papel de las organizaciones no gubernamentales en la investigación social. La producción científica social en las universidades.

V. Orientaciones metodológicas

Para el desarrollo del módulo de Epistemología de las Ciencias Sociales puede optarse por la *problematización*. Precisamente, dado que las preguntas fundamentales de las ciencias sociales guardan relación con los diversos paradigmas, el formador deberá recuperar las discusiones y problemas sobre los que se construyen los diversos planteamientos teóricos de las ciencias sociales. Así, son problemas fundamentales:

- ¿Es posible la objetividad en las ciencias sociales? ¿Pueden los fenómenos humanos ser considerados *objetos* del conocimiento? ¿Hay distancia y diferencia entre el observador social y el grupo humano estudiado?
- ¿Pueden las regularidades en el comportamiento humano considerarse similares a las leyes de la naturaleza?
- ¿Cuál es la unidad de observación de las ciencias sociales? ¿El individuo o la sociedad? ¿Cómo se conceptualiza la sociedad?

- ¿Es la comprensión de los fenómenos humanos análoga a la explicación propia de las ciencias naturales? En los fenómenos humanos ¿los hechos están vinculados entre sí por relaciones de causa – efecto que se expresan con regularidad y que permiten identificar leyes y predecir con *absoluta certeza* escenarios futuros?
- ¿Cuál es la diferencia entre comprensión y explicación?
- ¿Cuál es la diferencia entre linealidad y complejidad? ¿Qué implicancias tiene la adopción de uno u otro paradigma en la definición de la identidad humana?
- ¿Es la identidad humana un tipo de identidad similar a la enunciada en el principio de identidad lógico-matemática $a=a$?
- ¿Cómo se compatibiliza la libertad humana con los condicionamientos sociales? ¿Y la igualdad humana con las diferencias socioculturales?
- ¿Cuáles son los alcances éticos de las ciencias sociales? ¿En qué condiciones debe realizarse experimentos que involucren a seres humanos?

Esta problematización está acompañada de la precisión conceptual en torno a conceptos como *objetividad, objeto, explicación lineal, comprensión, complejidad, principio de identidad*. El ejercicio de esclarecimiento conceptual que acompaña a la problematización permitirá, al mismo tiempo, a los estudiantes, comenzar a asimilar conceptos fundamentales epistemológicos.

De modo que la *problematización inicial* deberá producir una disonancia cognitiva en los estudiantes. Se recomienda luego que el formador asigne a los estudiantes *investigaciones* acerca de cómo se respondieron estos interrogantes desde las ciencias sociales a lo largo del tiempo. En este sentido, es deseable que el formador oriente también a los estudiantes a concurrir a los centros de estudios sociales paraguayos para la búsqueda de datos, información, criterios. Deberá estar atento a aclarar dudas y orientar acerca de la búsqueda de recursos que le permitan abordar las respuestas.

Es importante que, en el proceso de investigación, el estudiante también *problematice* sus propios hallazgos: para ello, la actitud de apertura del formador es clave, en el sentido de permitir todo tipo de interrogantes que la lectura pueda despertar en los estudiantes. La evaluación deberá contemplar no solamente las respuestas halladas, sino también la *problematización que los propios estudiantes puedan realizar*.

Para ello, el resultado del trabajo de investigación (hallazgos y nuevas preguntas) de los estudiantes, hayan trabajado individualmente o en grupos, debe ser sistematizado en fichas de lectura que se plasmen luego en uno o más informes en cuya elaboración se contemplen los elementos básicos de metodología formal de la investigación. El

informe (o los informes) será compartido y discutido en *diálogos, debates, foros*. Para ello podrá sugerirse la adopción de formatos como la exposición magistral, la comunicación o los posters. La práctica de discusión habituará a los estudiantes a comprender que el proceso científico no concluye con los hallazgos, sino que incluye su discusión pública en una esfera académica de pares.

Según la evaluación que haya podido realizar el formador de manera permanente, adoptará el *método expositivo* para sintetizar la información, esclarecer las dudas, o sugerir nuevas vías de investigación.

Para introducir al estudiante al pensamiento crítico, el formador propondrá, al final de clase, ejercicios de metacognición, a través de los cuales el estudiante comenzará el proceso de reflexión sobre su propia elaboración epistemológica. Se sugiere que los estudiantes sistematicen sus análisis en bitácoras, portafolios de evidencias, etc., que serán compartidos con el formador.

VI. Evaluación de los aprendizajes

Durante el proceso, es importante que el formador acompañe el uso de recursos tales como las fichas de información, o las bitácoras, o los registros de secuencia de aprendizaje y los portafolios de evidencias hasta lograr su uso correcto como elementos que evidencian el aprendizaje. Es importante recordar que la evaluación es un instrumento más del aprendizaje.

El uso de instrumentos y técnicas activas de evaluación, como *mapas conceptuales, mapas semánticos, redes conceptuales*, etc., debe ser apropiado. El formador dialogará con los estudiantes acerca del contenido de estas formas de visualización de la jerarquía de los conceptos.

Se sugiere evaluar la disciplina también con técnicas activas utilizando las orientaciones metodológicas sobre debates, diálogos, foros, etc. Los aspectos fundamentales que evaluar son:

- El uso correcto de los conceptos de las ciencias sociales;
- La coherencia en la argumentación;
- Las preguntas que surgen en los estudiantes tanto respecto de sus propias investigaciones como de las investigaciones presentadas por los demás.

Se recomienda que se realice la devolución de los resultados de evaluación, comentada y dialogada con los estudiantes, de modo a estimular la coevaluación; y no solamente la heteroevaluación.

VII. Bibliografía

Ayala, Francisco (1994). *Introducción a las Ciencias Sociales*. Cátedra: Madrid.

Centro de Análisis y Difusión de la Economía Paraguaya (CADEP) (2016). *Haciendo investigación en ciencias sociales en el Paraguay*. En línea en: <http://www.cadep.org.py/2016/04/haciendo-investigacion-en-ciencias-sociales-en-paraguay-2/>

De Sousa Santos, Boaventura (1988). *Un discurso sobre las ciencias en la transición para una ciencia posmoderna*. Revista Estudios Avanzados (original en portugués). Volumen 2, No. 2. San Pablo. En línea en:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141988000200007

Farías, Fernando (2009). La Epistemología de las Ciencias Sociales en la Formación por Competencias del Pregrado. Cinta de Moebio, 34:58-66. En línea en: www.moebio.uchile.cl/34/farias.html

Gómez Navas Chapa, L., & Gómez Navas Lozano, R. (2011): *Introducción a las ciencias sociales. El enfoque por competencias*. México: McGraw-Hill Interamericana, 2011.

Kottak, Conrad Phillip (2000). *Antropología Cultural. Espejo para la humanidad*. McGraw Hill: Barcelona.

Masi, Fernando; González, Ignacio y Servín Belén (2016). Investigar en Paraguay: el desafío en Ciencias Sociales. En línea en: <http://www.cadep.org.py/2016/12/investigar-en-paraguay-el-desafio-en-ciencias-sociales/>

Schettino, Macario. (2006). *Introducción a las ciencias sociales. Un enfoque constructivista*. México: Pearson Prentice Hall.

Schuster, F. (2002). *Filosofía y método de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.

Scribano, Adrian. (2000). La Investigación Social en América Latina. Cinta de Moebio: Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales, ISSN 0717-554X, Nº. 9, 2000. En línea en:

https://www.researchgate.net/publication/28059790_La_Investigacion_Social_en_America_Latina/citation/download

Otros recursos disponibles:

Revista Paraguaya de Sociología. Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos.

Estudios paraguayos. Revista del Centro de Estudios Antropológicos. Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción.

Para un panorama de la reflexión social en el Paraguay a fines del siglo XIX e inicios del siglo XX: Revista del Instituto Paraguayo. Disponible en el Ateneo Paraguayo.

Teoría de la Historia

Formación Específica

I. Identificación

Nombre del módulo:	Teoría de la Historia
Carrera :	Profesorado con formación específica en el área de Ciencias Sociales para el 3° ciclo de la Educación Escolar Básica y Educación Media.
Carga horaria:	Total de horas: 43 (ver detalles en el plan de estudio)
Área de formación:	Específica
Créditos:	3
Prerrequisito:	Ninguno
Porcentaje relacionado a la práctica en espacios de aprendizaje:	4
Perfil del tutor que tendrá a su cargo el módulo:	Licenciado en Ciencias Sociales, o licenciatura en Historia, Geografía, Antropología.

II. Fundamentación

Una de las dimensiones fundamentales de la acción humana en sociedad es la temporalidad. La temporalidad, o el tiempo histórico, es aquel en el que los actos humanos logran transformar de alguna manera los modos de vida o las condiciones del entorno. El tiempo histórico no se reduce a la cronología, aunque esta es necesaria para lograr lo que se denomina la certeza fáctica de la historia. El tiempo histórico es de duración diversa, y comprende los hechos que no solo están unidos por una relación de antecedencia y consecuencia o anterioridad-posterioridad; sino también por la simultaneidad. De ahí el uso de conceptos como *períodos*, *eras*, *épocas*.

El aprendizaje del concepto de tiempo histórico implica también la posibilidad de evitar errores frecuentes en la enseñanza de la historia, tales como el *anacronismo*, que consiste en buscar la comprensión de los hechos del pasado con elementos propios del presente. Por otra parte, el conocimiento de la historia responde a

interrogantes del presente: la problemática actual genera preguntas sobre su origen, por lo cual el abordaje histórico es clave.

El estudiante de Profesorado de Ciencias Sociales debe comprender esta idea de temporalidad, para, empleando la didáctica adecuada, apoyar al niño y al adolescente en la construcción progresiva, de conceptos complejos y abstractos como los señalados.

La disciplina incluye, igualmente, el conocimiento del desarrollo del saber histórico en el Paraguay; dado que la sociedad paraguaya ancla fuertemente las bases de su identidad en cierta forma de concebir y narrar el pasado. Este contenido está vinculado al contenido similar desarrollado en Epistemología de las Ciencias Sociales y lo profundiza.

III. Competencias

- Aplicar el concepto de tiempo histórico en el análisis de los acontecimientos.
- Utilizar los métodos de investigación histórica para el análisis de los acontecimientos históricos.

IV. Contenidos

1. Problemas fundamentales de la Historia como campo del conocimiento. La temporalidad como concepto clave. Una mirada sobre la temporalidad histórica: acontecimiento, coyuntura y tiempo de larga duración.
2. La Historia: concepto. Esclarecimiento Conceptual: Historia, Historiografía, Historiología. Ramas del conocimiento histórico. La relación entre la Historia y las demás ciencias sociales.
3. El concepto de la Historia a través del tiempo. La Filosofía de la Historia. El sentido de la Historia: desde la circularidad de la historia en Vico, hasta la linealidad y el progreso en las teorías liberales y marxistas. La interpretación de la historia como decadencia en Platón y Spengler.
4. Historia y Nación. La memoria histórica, la educación y las identidades colectivas.

5. Los métodos de investigación histórica. Las fuentes de la Historia. Tipos de fuentes. Elementos para la crítica de las fuentes.
6. Los estudios históricos en el Paraguay.

V. Orientaciones metodológicas

Se aconseja iniciar el módulo por la *problematización* de los temas fundamentales de la Historia, comenzando por el propio campo del conocimiento histórico que es el *pasado*. ¿Cómo es posible lograr el conocimiento del pasado? es la pregunta inicial para discutir y debatir, a partir de ella, sobre los alcances del conocimiento histórico.

También es necesario problematizar el concepto de *temporalidad*. Es una categoría central en las ciencias sociales. La discusión del concepto se inicia con la comprensión de las categorías de *tiempo personal* y *tiempo físico*, es decir, con la forma en cómo los individuos perciben su propia temporalidad; así como las medidas del tiempo. Este último aspecto —las mediciones del tiempo— puede servir, igualmente, para dar cuenta de que una de las formas de aproximarse al tiempo es mediante la medición científica del mismo; mientras que las culturas diferentes poseen diversos modos de abordar el tiempo.

La comprensión del *tiempo personal*, así como la comprensión del *tiempo físico* darán lugar a la comprensión del concepto de *tiempo histórico*. El tiempo histórico se expresa de diversas maneras: algunas, con expresiones como *era*, *época*, *periodo*, que definen la identidad que varios hechos históricos tienen dentro de un marco de tiempo, aunque no hayan ocurrido simultáneamente; y otro uso, también frecuente pero menos estricto, que aparece en expresiones tales como “muebles estilo...”, o “casa colonial”, o “atuendos modernos”. El uso de estas últimas expresiones puede servir para vincular el conocimiento propuesto con los conocimientos que los estudiantes ya poseen, para lograr el aprendizaje significativo.

La cronología, que es el orden en que ocurren los sucesos, es importante para lograr la *certeza fáctica* en la historia; pero la temporalidad no es igual a la cronología. La temporalidad es la comprensión de estos marcos de tiempo más o menos amplios en los que ocurrieron hechos que guardan relación entre sí y que permiten por ello, como ya se ha dicho, caracterizarlos como “era”, “periodo”, “época” o mediante descriptores específicos tales como “revolución francesa”, “revolución rusa”, “independencia del Paraguay”, “II guerra mundial”, “holocausto”, etc.

En cuanto a la dimensión espacial de la acción humana, el mapa forma parte ineludible del trabajo del historiador. El conocimiento de la acción humana implica conocerla en el espacio en el que se dio, y no solamente en el tiempo en que ocurrió.

Es importante igualmente tener presente que el conocimiento de la Historia, o, para decirlo con más precisión, la memoria histórica, ha sido generalmente asociado a la idea de identidad nacional. Uno de los fines del módulo es comprender los alcances y los límites de la memoria histórica y la configuración de la identidad nacional, y de los valores vividos por una colectividad. Además, el formador someterá a discusión y análisis la tensión existente entre la historia como conocimiento racional del pasado; y la historia como fuente de la memoria histórica.

Durante el proceso, es importante que el formador acompañe el uso de recursos tales como las fichas de información, o las bitácoras, o los registros de secuencia de aprendizaje y los portafolios de evidencias hasta lograr su uso correcto como elementos que evidencian el aprendizaje. No está de más recordar que la evaluación es un instrumento más del aprendizaje.

El uso de instrumentos y técnicas activas de evaluación, como *mapas conceptuales*, *mapas semánticos*, *redes conceptuales*, etc., debe ser apropiado. El formador dialogará con los estudiantes acerca del contenido de estas formas de visualización de la jerarquía de los conceptos.

VI. Evaluación de los aprendizajes

Se sugiere evaluar la disciplina también con técnicas activas utilizando las orientaciones metodológicas sobre debates, diálogos, foros, etc. Los aspectos fundamentales que evaluar son:

- El uso correcto de los conceptos de la historia;
- La coherencia en la argumentación;
- Las preguntas que surgen en los estudiantes tanto respecto de sus propias investigaciones como de las investigaciones presentadas por los demás.

Se recomienda que se realice la devolución de los resultados de evaluación, comentada y dialogada con los estudiantes, de modo a estimular la coevaluación; y no solamente la heteroevaluación.

VII. Bibliografía

Brezzo, Liliana (2016) *Institucionalizar la escritura del pasado. La Academia Paraguaya de la Historia (1937-1965)* Anuario de Estudios Americanos. 73,1. En línea en:

<http://estudiosamericanos.revistas.csic.es/index.php/estudiosamericanos/article/view/677>

Burke, Peter (2018). *Formas de Hacer Historia*. Madrid: Alianza.

Burke, Peter. (1990). *La revolución historiográfica. La Escuela de los Annales 1929 – 1989*. 3ª edición. Barcelona: Gedisa. Capítulo 1: El antiguo régimen historiográfico y sus críticos.

Cardozo, Efraím (1959). *Historiografía paraguaya*. Volumen 1. Instituto Panamericano de Geografía e Historia.

Carretero, Mario y Castorina, José A. (2010) *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, Narración e Identidades*. Buenos Aires: Paidós.

Sanson Corbo, Tomás (2017). *El campo historiográfico en Paraguay en la primera mitad del siglo XX: condicionamientos y monopolio interpretativo*. En Revista Historiografías 13, 2017. Pp. 55-73.

Moradiellos, Enrique (2001). *Las caras de Clío. Una introducción a la Historia*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Moreno Vera, Juan Ramón; y Monteagudo Fernández, José (2019). *Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad*. Universidad de Murcia. En línea en:

http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=48&Itemid=113

Telesca, Ignacio (2013). *La historiografía paraguaya producida durante el último quinquenio*. En línea en:

<http://www.portalguarani.com/956-ignacio-telesca/30917-la-historiografia-producida-en-paraguay-durante-el-ultimo-quinquenio-por-ignacio-telesca-ano-2013.html>

Otros recursos disponibles:

Revista de la Academia Paraguaya de la Historia.

Anuario de la Academia Paraguaya de la Historia.

Sitio web de recursos didácticos para las Ciencias Sociales: www.ub.edu/histodidáctica

Geografía Física, Social y Económica

Formación Específica

I. Identificación

Nombre del módulo:	Geografía Física, Social y Económica
Carrera :	Profesorado con formación específica en el área de Ciencias Sociales para el 3° ciclo de la Educación Escolar Básica y Educación Media.
Carga horaria:	Total de horas: 43 (ver detalles en el plan de estudio).
Área de formación:	Específica
Créditos:	3
Prerrequisito:	Ninguno
Porcentaje relacionado a la práctica en espacios de aprendizaje:	4
Perfil del tutor que tendrá a su cargo el módulo:	Licenciado en Ciencias Sociales, o licenciatura en Historia, Geografía, Antropología, Psicología. Economista.

II. Fundamentación

“En estos momentos se asume que lo verdaderamente importante en la enseñanza de la geografía no es tratar de describir o explicar todo lo que se observa sobre la superficie de la tierra, sino comprender cómo se organizan los espacios ocupados por las sociedades humanas o, dicho de otra manera, cómo funcionan las sociedades en sus espacios”. (Rodríguez, 2000: 83).

La enseñanza tradicional de la Geografía consiste en presentar el medio físico como espacio neutro, sin considerar la realidad humana de su ocupación y/o la influencia de variables como el clima, o la biodiversidad, sobre el conjunto de la vida en una determinada región que puede ser más o menos amplia. Bajo esta premisa, el estudio tradicional de la Geografía se organizó en factores comunes: continentes, características físicas, orografía e hidrografía, vías de comunicación, zonas climáticas, sin considerar la interacción del medio físico con los seres

humanos en el concepto de territorio. Estas variables para el estudio de los continentes producen el uso excesivo de la memoria, e impide que los estudiantes visualicen la estrecha relación que hay entre las sociedades humanas y el medio geográfico en el que viven. Además, invisibilizan los procesos históricos de ocupación y creación de los espacios territoriales. Factores políticos (nacimiento, desaparición, fusión, de imperios y repúblicas, colonialismo, guerras), sociales (migraciones, creencias religiosas, pobreza, vulnerabilidad), económicos (la búsqueda y explotación de elementos naturales como recursos para la vida humana), etc., influyen en la configuración de los territorios y en la modificación del medio físico.

El territorio, igualmente, condiciona las actividades vitales: sus elementos, transformados en recursos, son utilizados por el ser humano por medio de actividades tan diversas como la caza, la pesca, la agricultura, la industria; o influyen en los modos en que habitan o visten.

De ahí que sea necesario introducir una visión de la Geografía situada entre las ciencias naturales y las ciencias sociales, entre naturaleza y cultura como suerte de síntesis de ambos elementos. El elemento central es, entonces, la interacción sociedad-medio físico, para representar las dinámicas de la vida y el territorio; y no las representaciones territoriales aisladas, que no reflejan el dinamismo de la acción humana y de la naturaleza sobre esta.

El estudio de la Geografía también contribuye al desarrollo de habilidades y conocimientos a partir del estudio del espacio: el concepto de la espacialidad; el territorio como un sistema complejo en el que los seres humanos interactúan entre sí y con los elementos del entorno. Estas interacciones permiten al estudiante reflexionar sobre el impacto que tienen las acciones humanas sobre la disponibilidad de recursos y medios para la vida en un espacio físico. Contribuye así al desarrollo de un profundo sentido ético en relación con la vida y sus condiciones (Llanos Henríquez, 2006).

III. Competencias

- Comprender el aporte de la Geografía como ciencia de las interacciones entre las sociedades humanas y el medio físico en el que habitan.

- Comprender las diversas formas en que las características de un determinado medio físico influyen en las estrategias sociales de ocupación y poblamiento del mismo.
- Analizar cómo los factores políticos, sociales, económicos y culturales influyen en la reconfiguración de los territorios.
- Asumir y vivenciar una ética y un compromiso activo con la preservación de las condiciones del medio que hacen posible la vida humana digna y la protección y supervivencia de los demás seres vivos.

IV. Contenidos

1. La Geografía: estudio del territorio. Geografía General. Geografía Humana. El ser humano y el medio físico. Ecología Humana.
2. Historia de la Geografía: Friedrich Ratzel, Vidal La Blanche, Albert Demangeon, Max Derrau. Elisée Reclus. El determinismo geográfico y ambiental de Ratzel y Arnold Toynbee.
3. Las formas de simbolización del espacio. El planeta Tierra y sus representaciones: planisferio y globo terráqueo. Elementos de la representación terrestre: paralelos y meridianos. Ubicación, función. Determinación de la latitud y longitud de un punto geográfico. Ubicación de países, ciudades, departamentos, regiones, por sus coordenadas geográficas. Tipos de planisferio: las proyecciones. Signos y símbolos geográficos convencionales: ciudades, departamentos o estados, vías de comunicación terrestre: caminos, rutas, vías férreas. Aeropuertos.
4. Las escalas. Concepto. Función. Utilidad.
5. La superficie terrestre: continentes, mares y océanos. Los polos.
6. Entre la Geografía y la Economía: Geografía Económica. Las actividades económicas y el territorio. Distribución actual de las actividades económicas en el territorio paraguayo. La ocupación del territorio y la sobreexplotación de los recursos naturales. Deforestación, contaminación ambiental, reducción de la biomasa, impacto negativo de la huella ambiental. El turismo y la geografía turística.
7. Geografía Social: Los fenómenos sociales y su distribución territorial: pobreza, vulnerabilidad. Inmigración interna rural – urbana. Migración forzada. Fenómenos urbanos: la metropolización, la gentrificación. Geografía rural.

8. La problemática de los territorios de los pueblos indígenas. Significado del territorio para los pueblos indígenas del Paraguay. Impacto sociocultural de la reducción y pérdida de territorios para los pueblos indígenas.

V. Orientaciones metodológicas

La Geografía, en cuanto a ciencia del estudio de las interacciones entre el ser humano y el medio físico en el que vive, puede ser enseñada mediante la problematización y la indagación. Tradicionalmente, la enseñanza de la Geografía pone énfasis en la enumeración y la citación de nombres de continentes, accidentes físicos, actividades económicas; sin promover la idea de que el espacio es una de las coordenadas de la acción humana en sociedad, junto al tiempo. La espacialidad, el modo de dispersarse la población en un determinado ámbito, los modos de ocupar este espacio, son movimientos históricos, que dependen tanto de las características de ese entorno como de las decisiones humanas. Por lo tanto, además de que el memorismo resulta contraproducente, también el determinismo –la idea de que un tipo de territorio solo puede ser ocupado por un tipo humano racial cultural, también es falsa.

El mapa, el planisferio, son los elementos de trabajo del gabinete de la Geografía: ubicar en ellos ciudades, capitales, rasgos físicos de un país, un continente, una ciudad, sus vías de comunicación y sus actividades económicas es solo una parte del estudio de la Geografía. Lo que da valor al estudio es analizar cómo se asentó una sociedad: qué vínculos tuvo con el medio físico; cómo se modifica el medio físico por la presencia de un colectivo humano. Completar mapas físicos vacíos como ejercicio de memorización hace que el alumno retenga datos, pero no elabore información.

En el caso del Paraguay, estas preguntas quedan ejemplificadas por el contraste evidente entre la configuración territorial del Paraguay provincial colonial, el Paraguay como provincia mediterránea y el Paraguay tras las guerras internacionales en las que se vio envuelto siendo ya una república independiente.

O bien, en la distribución de la población en el Paraguay hasta mediados del siglo XX y luego de la llamada “marcha hacia el Este” que desplazó enormes contingentes de población para la ocupación del territorio de Alto Paraná y Canindeyú principalmente. Si bien en Historia y Geografía del Paraguay se puede analizar muy especialmente el

peso del factor geográfico durante el periodo colonial, la misma lógica de análisis se aplica a cualquier otro territorio, a toda otra sociedad o país.

La comparación de mapas antiguos con nuevos no es un ejercicio estético: permite observar cómo cambió la configuración de un territorio como resultado de la acción de las sociedades que habitan en él.

VI. Evaluación de los aprendizajes

Se sugiere evaluar el módulo con técnicas activas utilizando las orientaciones metodológicas sobre debates, diálogos, foros, etc. Los aspectos fundamentales a evaluar son:

- El uso correcto de los conceptos e instrumentos de la geografía;
- La coherencia en la argumentación;
- Las preguntas que surgen en los estudiantes tanto respecto de sus propias investigaciones como de las investigaciones presentadas por los demás.

Se recomienda que se realice la devolución de los resultados de evaluación, comentada y dialogada con los estudiantes, de modo a estimular la coevaluación; y no solamente la heteroevaluación.

VII. Bibliografía

Calero Martín, Carmen Gloria (1999). *Geografía y educación: del valor educativo de la Geografía*. Boletín Millares Carlo, 18. Isla de Gran Canaria.

Llanos Henríquez, Efraín (2006). *El papel de la geografía en la época actual: el caso de la educación*. En la revista Zona Próxima, 7 (2006). En línea en: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/1699/4624>

Nieto, Mauricio; Roca, José; y Rodríguez, Carlos. *Historia Natural y Política. Conocimientos y representaciones de la naturaleza americana*. Bogotá: Banco

de la República – Universidad de los Andes – Universidad EAFIT – Tropenbos Internacional.

Segrelles Serrano, José Antonio (2002). *Geografía Humana. Fundamentos, métodos y conceptos*. Alicante: Editorial Club Universitario. En línea en: https://www.academia.edu/33369851/GEOGRAF%C3%8DA_HUMANA_FUNDAMENTOS_M%C3%89TODOS_Y_CONCEPTOS

Antropología Social y Cultural

Formación Específica

I. Identificación

Nombre del módulo:	Antropología Social y Cultural
Carrera :	Profesorado con formación específica en el área de Ciencias Sociales para el 3° ciclo de la Educación Escolar Básica y Educación Media.
Carga horaria:	Total de horas: 43 (ver detalles en el plan de estudio).
Área de formación:	Específica
Créditos:	3
Prerrequisito:	Ninguno
Porcentaje relacionado a la práctica en espacios de aprendizaje:	4
Perfil del tutor que tendrá a su cargo el módulo:	Licenciado en Ciencias Sociales , o licenciatura en Historia, Geografía, Sociología, Antropología, Psicología.

II. Fundamentación

Una de las funciones del pensamiento crítico en la educación consiste en desnaturalizar las prácticas educativas, para lo cual la antropología social y cultural brinda un marco fundamental (Sisini, Cerletti y Rúa, 2016). Las herramientas y conceptos de la antropología pueden servir para comprender mejor la naturaleza cultural e histórica de las prácticas y los conceptos de la educación, y sus bases sociales y epistemológicas.

Más propiamente, la función crítica de la antropología, que consiste en historizar y desnaturalizar hábitos, prácticas, pautas, etc., para construir nuevas miradas sobre la realidad, se puede cumplir en todo ámbito social. Estas motivaciones justifican la presencia de la antropología como módulo que forma parte del profesorado de Ciencias Sociales.

III. Competencias

- Comprender la cultura como un sistema amplio de símbolos, pautas, elementos materiales e intangibles, que son resultado de las interacciones entre grupos humanos, y entre estos y sus entornos.
- Analizar la vinculación entre la educación y la sociedad a partir de los conceptos y métodos que proporciona la antropología.

IV. Contenido

1. Los antecedentes históricos: relativismo y objetivismo cultural en la filosofía griega antigua.
2. La modernidad y los orígenes de la antropología: teorías evolucionistas y positivistas de la antropología. El papel de la antropología en el imperialismo y el colonialismo entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX. Las teorías fenomenológicas y la crítica al positivismo en la antropología.
3. El concepto de cultura. Transformaciones del concepto de cultura a través del tiempo. Pautas culturales. La cultura y la capacidad de simbolizar. Instituciones y cultura. Inculturación, aculturación y educación. Etnocentrismo y relativismo cultural. El cambio cultural.
4. Etnicidad y relaciones étnicas. Los estudios antropológicos en el Paraguay: el estudio de los pueblos indígenas. Los primeros cronistas de la colonia y sus descripciones de los pueblos indígenas. Los jesuitas y su aporte al conocimiento de los pueblos indígenas.
5. Antropología y Lenguaje. Lenguaje, pensamiento y cultura. Sociolingüística. Las políticas del estado paraguayo hacia los pueblos indígenas en la primera República: la erradicación del idioma guaraní. La castellanización de los apellidos. La disolución de las estructuras comunales. El mestizaje y la campesinización.
6. Los conflictos étnicos. Tras la Guerra del 70: las políticas de “civilización” y “cristianización” y nuevas reducciones de pueblos en las normas de colonización. La etnografía a inicios del siglo XX: Guido Boggiani. La violencia de

- los contactos interculturales: el caso de Damiana Krygii. La “cacería del jaguar”. El papel de Moisés Bertoni en la revalorización de la cultura guaraní. La creación del Museo Andrés Barbero y su aporte a los estudios antropológicos, etnográficos y etnológicos en el Paraguay. El impacto de la Guerra del Chaco sobre las culturas indígenas del Chaco central. La antropología de Branislava Susnik. Las resistencias de los pueblos indígenas.
7. El papel de las misiones religiosas en su relación con los pueblos indígenas en el Paraguay: los salesianos en el Chaco paraguayo y la región oriental; los anglicanos en el Chaco Central; los misioneros del Verbo Divino.
 8. La situación actual de los pueblos indígenas del Paraguay.
 9. La inmigración. Concepto. La inmigración al Paraguay tras la guerra de la Triple Alianza, y hasta mediados del siglo XX: inmigración europea: la inmigración menonita. Inmigración japonesa. La migración reciente: árabes, chinos y coreanos.
 10. Religión y mito. El mito. Religión y cultura. Las funciones sociales de los rituales religiosos. Religión y mito en los pueblos indígenas del Paraguay. Religiones en el Paraguay: catolicismo, cristianismo no católico, judaísmo, islam, budismo, sintoísmo.
 11. Sistemas económicos y adaptación. La agricultura, el forrajeo, el pastoreo. Mercado, redistribución y reciprocidad. El Potlatch.
 12. Sistemas políticos en sociedades no industriales. Las tribus. Bandas. Las jefaturas en las organizaciones: tribus, bandas, el estado.
 13. Sistemas de parentesco. Grupos de parentesco. La familia nuclear. La familia extensa. Tribus, linajes y clanes. El matrimonio. Tipos de matrimonio. Endogamia y exogamia.
 14. La cultura popular. Concepto de cultura popular. Cultura popular, cultura nacional y cultura transnacional.
 15. La aplicación de los métodos etnográficos al aula.

V. Orientaciones metodológicas

La antropología social y cultural es un campo de estudios de gran utilidad para la comprensión amplia de la sociedad, de sus bases históricas.

Al igual que la historia, la geografía humana, la sociología, la materia tiene un potencial de significatividad muy grande a través de objetos y vivencias cotidianos: podemos

descubrir el momento histórico y el contexto de su aparición y producción; y descubrir así que no han estado presentes siempre, sino que surgieron como resultado de interacciones y desafíos propios de la forma de comprender un tiempo y un espacio determinados.

Su estudio permite la comprensión de la cultura, que es el medio propio del ser humano. La producción cultural, que no es solamente material, sino también inmaterial, simbólica, puede ser interpretada con las herramientas que proporciona la antropología social y cultural.

Se recomienda que los estudiantes lean informes etnográficos escolares, para una comprensión básica de la importancia de la perspectiva etnográfica. El uso de la perspectiva etnográfica debe permitir la comprensión cultural, lo cual, a su vez implica un sólido manejo de la teoría antropológica; si bien un estudiante de Profesorado de Ciencias Sociales no cuenta con las bases teóricas necesarias, las lecturas antropológicas contribuyen a su comprensión sobre los métodos y el mejoramiento permanente en su capacidad de interpretar resultados de investigaciones. Desde este lugar, es importante plantear en todas las sesiones prácticas educativas (institucionales o de aula), cuyo origen pueda y deba ser identificado para que sea comprendido y pueda reflexionarse sobre su transformación.

El módulo pone énfasis en temas culturales propios del Paraguay. En ese sentido, la antropología social, la sociología y la historia, complementándose, amplían la visión de la realidad actual y del pasado del Paraguay, y pueden constituir un estímulo para que el estudiante formule propuestas pedagógicas ajustadas a diagnósticos cada vez más comprensivos de la realidad. Además, son una fuente clave de educación en valores.

Se recomienda el recurso de las visitas a comunidades indígenas, comunidades campesinas; la entrevista a referentes de pueblos indígenas del Paraguay y de comunidades de inmigrantes. Además, es importante visitar instituciones antropológicas de referencia como el Museo Etnográfico Andrés Barbero, situado en Asunción.

VI. Evaluación de los aprendizajes

Se sugiere evaluar la disciplina también con técnicas activas utilizando las orientaciones metodológicas sobre debates, diálogos, foros, etc. Los aspectos fundamentales a evaluar son:

- El uso correcto de los conceptos de la antropología social y cultural;
- La comprensión sobre la utilidad de la perspectiva etnográfica;
- La coherencia en la argumentación;
- Las preguntas que surgen en los estudiantes tanto respecto de sus propias investigaciones como de las investigaciones presentadas por los demás.

Se recomienda que se realice la devolución de los resultados de evaluación, comentada y dialogada con los estudiantes, de modo a estimular la coevaluación; y no solamente la heteroevaluación.

VII. Bibliografía

- AA.VV. (2001) *Descubrir lo intangible. Jornada del MERCOSUR sobre Patrimonio Intangible*. Asunción: UNESCO.
- AA.VV. (1997). *Ensayos de Culturas paraguayas*. Instituto de Antropología “Leon Cadogan”. Asunción.
- Chase – Sardi, Miguel y Susnik, Branislava (1995). *Los indios del Paraguay*. Madrid: MAPFRE.
- Díaz, Maritza y Caviedes, Mauricio (2015). *Infancia y Educación. Análisis desde la antropología*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Harris, Marvin (2000). *Antropología Cultural*. Madrid: Alianza.
- Kottak, Conrad Ph. (1997) *Antropología Cultural. Espejo para la humanidad*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Prieto, Esther. (1991) *Diversidad cultural de los pueblos indígenas: Contexto en la Constitución*. Revista del Instituto Paraguayo del Indígena. Asunción.

Sisini, Liliana; Cerletti, Laura; y Rúa, Maximiliano (2016). *La enseñanza de la antropología y la formación de profesores*. En Cerletti, Laura y Rúa Maximiliano (comp.) (2016) *La enseñanza de la Antropología*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Tentori, Tulio (1981). *Antropología Cultural*. Barcelona: Herder.

Velázquez Seiferheld, David (2019). *Mbo'e. Introducción a la historia de la Educación paraguaya*. Asunción: CAV/Museo del Barro – SERPAJ Paraguay.

Otras fuentes: Revista Paraguaya Estudios Paraguayos. Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción.

Sociología de la Educación

Formación Específica

I. Identificación

Nombre del módulo:	Sociología de la Educación
Carrera :	Profesorado con formación específica en el área de Ciencias Sociales para el 3° ciclo de la Educación Escolar Básica y Educación Media.
Carga horaria:	Total de horas: 64 horas (ver detalles en el plan de estudio)
Área de formación:	Específica
Créditos:	4
Prerrequisito:	Ninguno
Porcentaje relacionado a la práctica en espacios de aprendizaje:	5
Perfil del tutor que tendrá a su cargo el módulo:	Licenciado en Ciencias Sociales, o licenciatura en Historia, Geografía, Sociología, Antropología, Psicología. Economista.

II. Fundamentación

En cuanto conocimiento de la sociedad, la sociología puede aportar a la educación una mejor comprensión de fenómenos propios de la institución escolar (la cual es parte de la sociedad). Los roles, las características de las familias, los condicionamientos sociales de la educación como la pobreza, la vulnerabilidad y la violencia (entre otros), los aspectos que envuelve la expulsión del sistema educativo o las dificultades para lograr la inclusión deben ser identificados para mejorar el abordaje del proceso educativo en aula.

En este sentido, estudios sobre el rendimiento de los sistemas educativos, destacan la importancia de lograr que los elementos que lo conforman estén alineados en torno al aprendizaje (Grupo Banco Mundial, 2018)

Con el conocimiento de la Sociología, la Antropología Social y Cultural y la Psicología Social, así como de la Historia, el estudiante de Profesorado tiene la posibilidad de visualizar en toda su amplitud y complejidad el conjunto de los factores que inciden en la educación de la niñez y la adolescencia, así como en el funcionamiento de la escuela en tanto institución social.

Sobre estas bases, puede diseñar proyectos áulicos e institucionales que afecten de manera constructiva a los procesos pedagógicos y socioeducativos.

III. Competencias

- Analizar diferentes fenómenos sociales que inciden, configuran y contextualizan la educación en nuestra sociedad actual.
- Aplicar los aportes metodológicos y conceptuales de la sociología de la educación en la comprensión y en el mejoramiento del clima escolar, las relaciones entre los estamentos de la comunidad educativa y las relaciones entre los estudiantes.
- Elaborar proyectos y diseñar estrategias que permitan mitigar, desde el sector educativo, los efectos negativos de variables como la pobreza, la vulnerabilidad, la exclusión social y la violencia.

IV. Contenidos

1. La Sociología y el estudio de la educación.
2. La educación en los clásicos de la sociología: Comte y la reforma social; Marx, la educación como reproducción del sistema económico y la educación como liberación; Durkheim: la escuela como medio moral. Max Weber: los tipos de legitimación y su relación con la educación. La escuela como organización burocrática. Margaret Mead y la socialización.
3. Los neoclásicos: Veblen y la “clase ociosa”. El conocimiento social y el sistema escolar. Gramsci: los profesores como intelectuales. Mannheim: la planificación democrática y la formación del profesorado. Talcott Parsons: el funcionalismo y la educación: la función social de la selección.
4. Temas contemporáneos: la educación y la movilidad social. Teorías del capital humano; el credencialismo. La educación como proyecto político de los estados. La necesidad de la alineación de las políticas públicas en torno al aprendizaje.

5. La etnografía escolar: ¿qué ocurre en las aulas?
6. Educación y trabajo: de las teorías del capital humano al enfoque por competencias. La formación profesional y la educación. Historia y actualidad de las relaciones entre educación y trabajo en el Paraguay.
7. Clase, género, etnia: las dinámicas de estratificación social y la educación. Clase, género y etnia en la educación paraguaya. La atención a la diversidad en las aulas. Aspectos socioculturales de la diversidad.

V. Orientaciones metodológicas

Para el inicio de la disciplina, es importante recuperar los aprendizajes previos de disciplinas como Realidad Educativa del Paraguay y Educación, Cultura y Sociedad. Ambas disciplinas proporcionan los indicadores con los cuales se trabajará los conceptos y herramientas de la Sociología de la Educación.

Pero la sociología de la educación puede, además de estos indicadores, trabajar (como se plantea lo haga Psicología Social) en identificar y conocer las interacciones entre docente y estudiantes, en el aula, tal como se viene proponiendo desde la década de 1970. En el Paraguay, la mayor parte de las investigaciones acerca del rol docente tienen carácter descriptivo y normativo, y no se describe su desempeño real en las aulas; y cuando se investiga a los estudiantes, se analizan sus actitudes como independientes de las interacciones entre éstos y el docente.

La sociología de la educación es así un amplio campo para el análisis de las condiciones sociales del aprender; así como de la sociología de las aulas, es decir, de los roles, valores, creencias y actitudes que se ponen en juego en una sala de clase. Para esto, el grupo de estudiantes y docentes disponen de un amplio campo de *observación participante*: la institución de formación docente a la que pertenecen; la institución en que desarrollarán sus prácticas educativas; la sala de clase en la que participan de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La *observación* puede complementarse con *encuestas* y *entrevistas*, más o menos estructuradas, en las que se recojan datos acerca de las condiciones socioeconómicas de quienes forman parte de una institución educativa, o de una sala de clases. Es importante que estas fuentes de información reflejen los contenidos de la disciplina. Luego, los estudiantes recibirán, de parte del formador, orientaciones para analizar las variables de acuerdo con determinadas teorías sociológicas de la educación. Así, podrán analizar temas como la inclusión y la diversidad; la educación y la expectativa

de movilidad social; la educación como reproducción del sistema; la educación liberadora y crítica; la educación como burocracia.

Cada una de estas investigaciones estará acompañada de las orientaciones que el formador podrá brindar a través del método *expositivo*, y con el uso de textos y lecturas complementarias. La existencia de un mayor número de investigaciones históricas en educación paraguaya permitirá también realizar ejercicios de comparación de determinados aspectos a lo largo del tiempo.

El uso de recursos complementarios, como películas relativas a la educación; la presencia de especialistas invitados a clases, pueden contribuir a una visión aún mayor del campo y los temas de la sociología de la educación.

Es fundamental que los estudiantes sistematicen los conceptos a través de herramientas de aprendizaje activo como los mapas conceptuales y semánticos, así como los mapas mentales y otras técnicas en las que pueda hacerse visible el proceso de asimilación conceptual para introducir cambios o fortalecer el aprendizaje. Los elementos activos de aprendizaje se utilizan en diálogo con el formador. Además, pueden utilizar recursos complementarios como fichas, diagramas, sociogramas, dibujos explicativos.

La sociología, al igual que la psicología social, también puede capitalizar adecuadamente los recursos que proporciona el *juego de roles*. Los datos observados y registrados en los procesos de *observación* pueden servir de base a guiones en los que se reproduzcan las observaciones, y en que los participantes puedan desempeñar roles: además del aprendizaje de los elementos de sociología o psicología social, el juego de roles logra el involucramiento emocional de los participantes contribuyendo a fijar el aprendizaje en la memoria de largo plazo, y al aprendizaje del manejo de la emocionalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La movilización de las emociones en los procesos educativos debe ser tratada con respeto y apertura por parte tanto del formador como de los participantes.

VI. Evaluación de los aprendizajes

Se sugiere evaluar la disciplina también con técnicas activas utilizando las orientaciones metodológicas sobre debates, diálogos, foros, etc. Los aspectos fundamentales que evaluar son:

- El uso correcto de los conceptos de la sociología;

- La coherencia en la argumentación;
- Las preguntas que surgen en los estudiantes tanto respecto de sus propias investigaciones como de las investigaciones presentadas por los demás.

Se recomienda que se realice la devolución de los resultados de evaluación, comentada y dialogada con los estudiantes, de modo a estimular la coevaluación; y no solamente la heteroevaluación.

VII. Bibliografía

Caballero Merlo, Numan J. (2015) *Sociología aplicada a la realidad social del Paraguay*. CEADUC – UCA. 2ª edición. Asunción.

Elías, Rodolfo (2014) *Análisis de la Reforma Educativa en el Paraguay: Discursos, prácticas y resultados*. CLACSO. Buenos Aires.

Giménez Duarte, Francisco (2011). *La Reforma Educativa en el Paraguay. En la encrucijada entre la teoría, la práctica educativa y los resultados*. EPISTEME – Don Bosco – Universidad Nacional de Pilar.

Giménez Duarte, Francisco (2016). *De la toma de la Bastilla a la toma de los colegios. La revolución estudiantil secundaria en Paraguay*. En Novapolis, Revista Paraguaya de Estudios Políticos Contemporáneos. No. 10, abril/octubre. Asunción. En línea en:

Grupo Banco Mundial (2018). *Informe sobre el Desarrollo Mundial 2018. Aprender para hacer realidad la promesa de la educación. Panorama General*. Washington.

Guerrero Serón, A. (2003). *Enseñanza y sociedad. El conocimiento sociológico de la educación*. Siglo XXI. Madrid.

Ortiz, Luis (comp.) (2014). *La Educación en su entorno. Sistema educativo y políticas públicas en el Paraguay*. CADEP – ILAIPP – Instituto Desarrollo – ICSO – TAPE'A – CES. Asunción. En línea en:

<http://desarrollo.org.py/admin/app/webroot/pdf/publications/08-10-2015-16-01-58-1872642917.pdf>

Ortiz, Luis (2012) *Reforma Educativa y conservación social. Aspectos sociales del cambio educativo en Paraguay*. En Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. XLII, No. 4, 2012. En línea en: http://icsso.org.py/sitio/wp-content/uploads/2014/08/Reforma-educativa-y-conservacion-social_Ortiz.pdf

Palacios, Jesús (2010). *La cuestión escolar*. Buenos Aires. Colihue.

Velázquez Seiferheld, David (2019). *Mbo'e. Introducción a la historia de la educación paraguaya*. Asunción: CAV / Museo del Barro – SERPAJ.

Publicación a consultar:

Revista Paraguaya de Sociología. Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos.

Historia Universal

Formación Específica

I. Identificación

Nombre del módulo:	Historia Universal
Carrera :	Profesorado con formación específica en el área de Ciencias Sociales para el 3° ciclo de la Educación Escolar Básica y Educación Media
Carga horaria:	Total de horas: 86 (ver detalles en el plan de estudio)
Área de formación:	Específica
Créditos:	6
Prerrequisito:	Ninguno
Porcentaje relacionado a la práctica en espacios de aprendizaje:	4
Perfil del tutor que tendrá a su cargo el módulo:	Licenciado en Ciencias Sociales, o licenciatura en Historia, Geografía, Antropología.

II. Fundamentación

“Siempre nos han hablado de la Historia como una ciencia que estudia el pasado, lo cual es erróneo. La Historia como ciencia social está interesada en esa importante relación entre el pasado, el presente y el futuro y especialmente en conocer lo que ha sucedido, comprender lo que estamos viviendo y, naturalmente, prepararnos para actuar en el futuro”. Cristina Flórez, Historiadora – Universidad de Lovaina.

La utilidad de los estudios del pasado parte de las necesidades de comprensión del presente. El historiador formula preguntas sobre los porqués del tiempo en que vive, y busca las respuestas en el pasado. La Historia no es el pasado: es la ciencia que permite abordarlo. De este modo, la ciencia de la historia es uno de los modos de comprensión del presente; comprensión que se amplía con una perspectiva inter y transdisciplinar que incluye a las demás ciencias sociales, y otras ciencias como las matemáticas, la estadística e incluso las ciencias naturales.

Que el abordaje de la historia se especificó, no significa que prescindiera de las interacciones necesarias con las demás ciencias. Hechos históricos como las grandes epidemias y pandemias del pasado y del presente (incluyendo la que tiene lugar en el momento de la elaboración de este programa de estudios, que es la pandemia del Covid19 o “coronavirus”) se comprenden como tales en una mirada abarcativa que incluye a las ciencias de la salud, pero también a la biología, la economía, la antropología y la política. Otro tanto ocurre con las guerras mundiales, con los grandes desplazamientos de población debido a factores climáticos. Precisamente, dada esta necesidad de ampliar los marcos de comprensión han nacido otras formas de narrar la historia no solo políticas: la historia social, la historia ambiental, etc.

En el grado de profesorado, la Historia Universal debe servir para tomar nota de acontecimientos del pasado que son relevantes para la comprensión del presente. ¿Cómo entender sino mediante la historia y sus métodos, en relación con otras ciencias, el legado del imperio romano y de la cultura griega? ¿O las expansiones imperiales y su herencia en los países conquistados?

III. Competencia

- Explicar la Historia universal en sus dimensiones políticas, económicas, sociales y culturales.
- Identificar y utilizar con pertinencia fuentes de información para la investigación histórica.
- Diferenciar etapas históricas y procesos operados en ellas, relacionando causas, condicionantes y consecuencias de los mismos.
- Situar críticamente cada acontecimiento en su marco histórico (espacial y temporal), intelectual, cultural e institucional.
- Desarrollar actitudes críticas de pertenencia a la humanidad en su conjunto y de valoración también crítica del legado de las diversas culturas.

IV. Contenidos

1. El origen del ser humano. Teorías. Ocupación territorial: migraciones y desplazamientos. Las primeras formas de agrupamiento humano: manadas, tribus. Nomadismo. Patrones de sobrevivencia: caza, pesca, recolección. La utilización de piedras y metales para la fabricación de objetos de uso cotidiano. La revolución agrícola y la aparición de asentamientos permanentes: la reorganización de las sociedades y la sedentariedad. La agricultura. Ganadería y pastoreo. Cambios en los patrones de relacionamiento con el territorio. El origen de la escritura: importancia.
2. Las antiguas culturas orientales y americanas. Desarrollo técnico y tecnológico en Egipto y la Media Luna asiática; y entre los mayas, aztecas e incas. La China y su influencia. Rutas de intercambio en Asia, América, África y Europa: la importancia del Mar Mediterráneo, el Mar de China, el Golfo de México. Los caminos interiores del imperio inca. En el interior de la América prehispánica: los caminos del comercio. Las lenguas comunes: náhuatl, quechua y guaraní.
3. La cultura griega. Ubicación geográfica: cambios territoriales. Características. El surgimiento del Imperio Romano. Expansión del imperio romano. Cambios en la geografía política europea y asiática. Influencias del imperio romano en la cultura. La caída del Imperio romano. Judaísmo y cristianismo en el Cercano Oriente. Origen y desarrollo del judaísmo. Creencias. El cristianismo y sus orígenes. La ruptura con el judaísmo. Expansión del cristianismo. División del cristianismo entre el catolicismo romano y la ortodoxia.
4. La Edad Media europea: crítica de la denominación. Características: Baja y Alta Edad Media. El papel del cristianismo en la Europa medieval. El surgimiento del islam: aspectos políticos y culturales de la expansión islámica. Conflictos político-religiosos entre cristianos, judíos y musulmanes. Las cruzadas. Impacto de las cruzadas en la sociedad, la economía, la política y la cultura europeas. Intercambios comerciales entre Europa, China e India: la ruta de la seda. Las especias y su valor económico. La peste bubónica. La producción y difusión del conocimiento en Europa, China e India.
5. El feudalismo como organización del territorio, la sociedad y de los gobiernos europeos medievales. Estructura estamental feudal. Derechos y privilegios de los señores feudales. Las limitaciones al poder monárquico en Inglaterra: el origen de la Constitución inglesa.
6. Las dificultades para el comercio con China a través de las antiguas rutas comerciales. La caída de Constantinopla en poder del imperio turco. La búsqueda de nuevas rutas comerciales por parte de Portugal y España. La exploración de las costas africanas por el imperio portugués. Sometimiento y esclavización de las

- poblaciones africanas costeñas. El hallazgo de la ruta a la India. El imperio español y la llegada a América. De la confusión inicial a las nuevas fuentes de riqueza: los metales. La conquista y colonización de América: el sometimiento de los pueblos indígenas. Las enfermedades: sífilis, viruela, disentería, cólera: su impacto en la demografía americana.
7. Fortalecimiento de los imperios y progresiva pérdida de poder de los señores feudales y las ciudades-estado del mar Mediterráneo. El territorio europeo entre el feudalismo y la modernidad. La esclavitud. Orígenes históricos. Esclavización y tráfico de población africana: las rutas de la esclavitud.
 8. Los orígenes del renacimiento y la modernidad en Europa. El nacimiento de los modernos estados tras la guerra de los treinta años y la Paz de Westfalia. El racionalismo y el desarrollo científico. Las revoluciones políticas: Estados Unidos y su independencia de Inglaterra (1776) y Francia y la ruptura del orden medieval (1789). Impacto de ambas revoluciones en Europa y en América: las guerras napoleónicas y su influencia en los procesos independentistas americanos. Las revoluciones industriales. La expansión capitalista. Imperialismo y colonialismo europeos en la segunda mitad del siglo XIX. Las guerras europeas: el surgimiento de la Cruz Roja y del derecho internacional humanitario.
 9. Desarrollo industrial y crisis social en Europa. Cuestionamientos al liberalismo: surgimiento del socialismo y el comunismo. Los movimientos obreros. El colonialismo europeo en África: la creación de entidades políticas en África.
 10. La I Guerra Mundial. Origen de la crisis política. Desarrollo de la primera guerra mundial. Crisis en Rusia: el final del régimen zarista y el inicio del protagonismo de los soviets (1917). La pandemia de gripe aviar (1918). El final de la I Guerra Mundial y el establecimiento de un ordenamiento supranacional: los Tratados de Versalles y la creación de la Sociedad de las Naciones. La creación de la Organización Internacional del Trabajo. El surgimiento y la consolidación de los Estados Unidos como potencia mundial y el desplazamiento paulatino de las potencias coloniales europeas.
 11. El aporte paraguayo a la resolución pacífica de conflictos: la convención Gondra en la Conferencia Panamericana de 1923.
 12. Europa tras la I Guerra Mundial. Crisis política en Alemania. La crisis social en el continente europeo.
 13. La Gran Depresión de 1929. Su impacto sobre la economía mundial. La Guerra del Chaco. El surgimiento y consolidación de los proyectos políticos autoritarios y totalitarios en Europa. Cuestionamientos al liberalismo. El surgimiento del fascismo en Italia, el nacionalsocialismo en Alemania. El corporativismo de Oliveira Salazar en Portugal. Influencias de los movimientos totalitarios y autoritarios europeos en el Paraguay. El antisemitismo.
 14. La II Guerra Mundial. Origen, desarrollo y consecuencias. La división del mundo en bloques políticos: Estados Unidos y sus aliados; la Unión Soviética y la cortina de

- hierro. La creación de la Organización de las Naciones Unidas y las instituciones financieras de Bretton Woods. La creación de la Comunidad del Acero y el Carbón; y la Comunidad Económica Europea. Evolución hacia la Unión Europea.
15. La guerra de Corea y el origen de la Guerra Fría. Expansionismo político de las potencias mundiales. La revolución maoísta en China. La independencia de China en Taiwán. Los procesos de descolonización en Asia y África: las guerras de independencia. La formación del frente de países no alineados. Intervenciones militares de las potencias: Vietnam, Checoslovaquia, Hungría, Polonia, Granada. La revolución cubana de 1959 y su importancia en la historia política latinoamericana. Las dictaduras militares en América Latina desde mediados del siglo XX. El respaldo de los Estados Unidos a los gobiernos anticomunistas: respaldo militar, político y económico. La Alianza para el Progreso. El Operativo Cóndor: la coordinación de las dictaduras militares del Cono Sur para las políticas de represión.
 16. La crisis del petróleo de 1973. Cambios en la política económica china bajo el gobierno de Deng Xiao Ping. La administración Carter en los Estados Unidos y el abandono progresivo del apoyo a las dictaduras militares latinoamericanas. La oleada democratizadora en América Latina en la década de los '80. Democracia y crisis económica: la "década perdida". El Tratado de Asunción (1991) y la creación del MERCOSUR. Reformas neoliberales en América Latina: el consenso de Washington. La caída de la Unión Soviética. La formación de la Federación Rusa.
 17. El desarrollo tecnológico desde la segunda mitad del siglo XX. Su impacto en la sociedad y la cultura. El desarrollo de los medios de comunicación. El intercambio acelerado de bienes, servicios por medios electrónicos. Una nueva expansión capitalista. La globalización.
 18. El replanteamiento de la cooperación internacional. Nuevos movimientos sociales globales: pacifismo, ecologismo, protección de los Derechos Humanos.

V. Orientaciones metodológicas

El enfoque del módulo pone el énfasis en los periodos históricos de la larga duración. El formador podrá agregar al estudio el conocimiento de algunas biografías de personajes importantes: incluso, la investigación biográfica podría ser una tarea a asignar a los estudiantes.

Sin embargo, es importante que la vida de un personaje sea presentada en relación con el medio histórico en el que vivió. La caracterización del medio histórico, que incluye las interacciones con otros personajes, la presentación de hechos ocurridos

que influyeron también en el pensamiento y el comportamiento de los personajes históricos, son fundamentales para comprender las motivaciones de un personaje histórico. Es importante evitar reducir la historia a las motivaciones y acciones de un solo personaje: ello conduciría a una visión sesgada del pasado ya que los hechos históricos son el resultado de complejos de situaciones e interacciones en que se producen las decisiones humanas.

Por otra parte, el formador debe tener presente siempre que el historiador *no vivió el tiempo en el que* narra por lo que sus posibilidades de situarse exactamente en el lugar de los personajes del pasado son muy limitadas. Por esa razón, debe ser extremadamente prudente en los juicios sobre el pasado, evitando caer en la exageración, en la exaltación o degradación desmedida de los personajes, en los errores y la tergiversación del sentido de los hechos.

En este módulo, hemos intentado utilizar los conceptos de “antiguo”, “medieval” o “moderno” con limitaciones, agregándole el adjetivo de “europeo” o cualquier otro para precisar los límites espacio-temporales de esta periodización y evitar caer en una periodización tradicional de la historia del mundo que no da cuenta de las diferencias existentes entre culturas, civilizaciones, imperios, estados, ciudades, en un momento determinado.

Otro aspecto metodológico a tener en cuenta es insistir, permanentemente, en que la *causalidad histórica* no es similar al concepto de *causalidad* de las ciencias de la naturaleza o las ciencias físico-químicas. La vinculación entre los hechos históricos que se anteceden o se preceden es *contingente*, no necesaria. La *causalidad* propia de la explicación de las ciencias naturales o físico-químicas no permite comprender, por ejemplo, cómo operan, cómo influyen, hechos aparentemente muy distantes unos sobre otros, como por ejemplo la influencia de la caída de las ideas políticas de un determinado espacio histórico en eventos que acontecen en otros.

El uso de la *documentación*, o cualquier otro tipo de objeto que constituye *evidencia* histórica requiere de preparación mínima adecuada para que su uso sea correcto. Objetos, documentos, monumentos, imágenes de una época determinada se analizan adecuadamente si se conocen los métodos para ello. Así como existe crítica documental, también existe crítica de los demás medios. No está demás reiterar que la representación gráfica del espacio: planisferios, mapas, planos, son parte *permanente* del quehacer histórico.

VI. Evaluación de los aprendizajes

Se podrán utilizar técnicas activas de evaluación; así como informes y reportes escritos. No se excluye la posibilidad de emplear pruebas estandarizadas escritas. En todos los casos, el énfasis de los aspectos a evaluar estará puesto en la *comprensión* de las relaciones entre los hechos del pasado. Además, la evaluación atenderá al dominio de los conceptos propios de la disciplina, el ordenamiento correcto de la sucesión de los hechos históricos.

En lo que se refiere a las actitudes, la evaluación pondrá el acento en la tolerancia y el respeto hacia el pasado, lo que no significa acuerdo o consenso sobre las interpretaciones, sino precisamente el reconocimiento de que los hechos pueden ser interpretados desde diversas perspectivas.

VII. Bibliografía

La Enciclopedia de Historia Universal Océano constituye un buen texto de abordaje, con criterio clásico, pero con información amplia, rigurosa, y los soportes de imágenes y mapas correctos. Incorpora a los tres volúmenes, un CD con biografías de personajes de la historia universal.

Un texto erudito, amplio, riguroso, a la vez que ameno y que acentúa aspectos menos usualmente considerados en la historia, recomendado para el abordaje de la historia con perspectiva universal y multidisciplinar es el del historiador y filósofo Yuval Noah Harari, *Sapiens: de animales a dioses. Una breve historia de la humanidad*. (Editorial Debate, 2014).

Además, pueden ser utilizados los siguientes recursos web:

Merlot History Portal, de la California State University (en inglés):
<http://history.merlot.org>

Historia Antigua, portal de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile):
<https://historiantigua.cl/>

Historia del Siglo XX: www.historiasiglo20.org

El sitio e-historia: <http://www.e-historia.cl/videoteca/> ofrece una serie interesante de documentales en línea, sobre diversos momentos históricos, en español.

El sitio Academia Play: <https://academiaplay.es/20-peliculas-perfectas-para-aprender-historia/> tiene un listado interesante de películas, muchas de ellas clásicas del cine, con contenido histórico. Aun cuando tienen contenido histórico, las películas también son obras de arte: como tales, ante los hechos históricos y el rigor, prima el talento y la narrativa del Director de la película, quien eventualmente puede incorporar una narrativa propia. Las películas deben ser trabajadas con sentido crítico. Una ventaja del sitio, es que remite a otros sitios mediante lo cual se amplía la disponibilidad de recursos.

Geografía Universal

Formación Específica

I. Identificación

Nombre del módulo:	Geografía Universal
Carrera :	Profesorado con formación específica en el área de Ciencias Sociales para el 3° ciclo de la Educación Escolar Básica y Educación Media
Carga horaria:	Total de horas: 86 (ver detalles en el plan de estudio)
Área de formación:	Específica
Créditos:	6
Prerrequisito:	Ninguno
Porcentaje relacionado a la práctica en espacios de aprendizaje:	4
Perfil del tutor que tendrá a su cargo el módulo:	Licenciado en Ciencias Sociales, o licenciatura en Historia, Geografía, Antropología, Psicología.

II. Fundamentación

El mundo es el escenario de la humanidad. La dinámica poblacional en los territorios, sean ellos regiones, países o continentes, cuyos fundamentos teóricos son desarrollados en la asignatura de Geografía Humana, Económica y Social, se aplicará al razonamiento sobre la Geografía Universal en dos módulos.

Al analizar el mundo por bloques continentales, se pondrá énfasis en aquellos aspectos cuya relevancia está dada tanto para quienes lo pueblan como para otros colectivos humanos. Esta forma de abordar el conocimiento de la Geografía universal contribuye

a reflexionar y comprender sobre cómo los diversos grupos humanos han resuelto, a lo largo del tiempo, los desafíos de una u otra configuración territorial o medio físico, destacándose el conocimiento de la variedad de respuestas que han dado a las condiciones de dicho entorno.

Estas respuestas son a veces cooperativas y humanizantes; otras veces son el resultado de la violencia, como en el caso de las guerras de conquista; o implicaron el desgaste de los recursos naturales. En algunas culturas, el territorio es parte constitutiva del proyecto humano; en otras, un objeto distinto de él. En los casos extremos, la identificación entre raza y territorio ha llevado a naturalizar la conquista y la expansión violenta, a través del recurso de la guerra.

Cualquiera sea la respuesta que los grupos humanos hayan dado a través del tiempo a los desafíos de convivir en un entorno físico, el estudio de la vida humana en la tierra es un estímulo también para la reflexión ética y la construcción de ciudadanía a partir de esta ciencia situada a modo de síntesis entre las ciencias naturales y sociales, que es la Geografía.

III. Competencia

- Analizar los aspectos actuales de la geografía de África, Asia y Oceanía.
- Analizar motivos sociales y políticos de cambios en la configuración territorial, como las migraciones debido a las guerras, el desplazamiento forzoso y el refugio de poblaciones debido a la sequía en condiciones de extrema vulnerabilidad.
- Comprender de qué manera los fenómenos contemporáneos como la aparición de metrópolis, la vida económica actual y las vías de comunicación interiores, así como sus comunicaciones exteriores, caracterizan la situación social y geográfica actual de los continentes estudiados.
- Asumir una actitud ética y comprometida ante la acción humana y su impacto en el medio geográfico.

IV. Contenidos

1. Nociones generales de Geografía Física. Caracteres generales de los continentes. Regiones geográficas, vida humana y diversidad natural.
2. África, “la cuna de la humanidad”. Ubicación. Características físicas fundamentales. Tipos de clima. Los grandes ríos de África; los Grandes Lagos. Los desiertos de Sahara y Kalahari. Las grandes cordilleras.
3. Ambiente y poblamiento: influencia del medio natural en la distribución de la población africana. Zonas de mayor densidad poblacional: el litoral marítimo; los valles de los grandes ríos; y los Grandes Lagos. Centros urbanos principales. La población rural.
4. Colonialismo y distribución de la población. Las independencias y la reorganización territorial del África. Territorio, política y migración.
5. Geografía económica de África. Vías de comunicación principales del continente africano.
6. Asia. Regiones y características. Población del Asia precolonial. Distribución y densidad. Factores geográficos y ambientales incidentes en la economía y la sociedad. Antiguas rutas comerciales entre Europa y Asia: la ruta de la Seda. El colonialismo europeo y su impacto en la organización político-territorial asiática.
7. La reorganización poscolonial de Asia. Modelos de desarrollo y territorios tras la descolonización. Comunismo, desarrollismo y neoliberalismo. Economías asiáticas emergentes: nuevos espacios y territorios de desarrollo: El Asia Pacífico.
8. Conflictos bélicos y espacios territoriales en el Asia. Consecuencias: población desplazada y población refugiada. Las presiones territoriales. Migraciones internas y movimientos transnacionales en Asia.
9. Sistemas productivos. Recursos. Sectores primario, secundario y terciario. Actores: Grupos transnacionales, Estado, productores locales. Condiciones naturales y transformaciones del ambiente. Problemáticas culturales. La identidad, la influencia de la modernidad y los particularismos.
10. Oceanía: Condiciones históricas del poblamiento de Oceanía. Los pueblos indígenas de Oceanía. El colonialismo y su influencia sobre la distribución de los territorios.
11. Actividades económicas en Oceanía. El caso de Australia y Nueva Zelanda.
12. Europa, “El viejo mundo”. Evolución histórica del poblamiento europeo. Regiones de Europa y sus características. El Mar Mediterráneo y el

- desarrollo de la economía. Europa antigua y medieval. Conflictos culturales, religiosos y territoriales en la Edad Media europea.
13. El colonialismo europeo. Los territorios y poblaciones conquistados y su relación con la economía colonialista. La configuración territorial capitalista entre los siglos XVII y XX. Rutas comerciales.
 14. Las guerras y su impacto en la reconfiguración geográfica de Europa, desde la Edad media hasta la época contemporánea. Tras la II Guerra Mundial: la creación de un espacio común compartido: La Comunidad del Acero y el Carbón. Comunidad Económica Europea. La Unión Europea. Fragmentación, conflictos étnicos y territoriales en los Balcanes tras la caída del Muro de Berlín y la desaparición de la Unión Soviética.
 15. Europa y la Globalización. Los movimientos localistas y nacionalistas. La inmigración africana, asiática y americana contemporáneas a Europa.
 16. Las vías y medios de comunicación en Europa.
 17. Geografía física americana. Las zonas climáticas americanas: características y poblamiento. Los climas fríos en el norte y en el sur del continente americano. Los desiertos. Llanuras y planicies. La Cordillera de los Andes y los sistemas montañosos americanos. El altiplano. Cuencas hidrográficas: Mississippi – Missouri; la cuenca del Río de la Plata. El poblamiento en las fallas tectónicas.
 18. El poblamiento de América. Teorías acerca del origen del hombre americano. La ocupación de los territorios. Los imperios maya, azteca e inca. Vías de comunicación entre los imperios y otros pueblos indígenas en el periodo precolombino. El Golfo de México, el Océano Pacífico.
 19. Ambiente, clima y poblamiento. Hipótesis y teorías acerca de la influencia de los cambios en el clima y la geografía, en las grandes migraciones americanas. El caso de los mayas. Los guaraníes.
 20. Sitios de la biodiversidad americana: la Amazonía y el Chaco americano.
 21. Ciudades y medio rural en América. Sectores económicos.
 22. El aprovechamiento humano del medio físico: los recursos naturales. Las represas. Los acuíferos: el acuífero guaraní. Las hidrovías Mississippi – Missouri y Paraguay – Paraná.
 23. La actividad minera en América desde la época precolombina. La minería y el colonialismo. Recursos minerales en las economías americanas contemporáneas.
 24. Las grandes urbes metropolitanas de América: condiciones geográficas. El factor de la contaminación ambiental.
 - 25.

V. Orientaciones metodológicas

Es fundamental tener presentes los conceptos de Teoría de la Historia y Geografía Humana, Económica y Social para trabajar sobre los contenidos de Geografía Universal, tanto en la primera como en la segunda parte.

Es importante el análisis histórico de las formas de ocupación territorial y distribución de la población, así como la insistencia en las vías de interconexión (cultural, económica, política) al interior de los continentes, o entre continentes. La visión de los espacios imperiales como espacios que excedieron límites continentales es tan importante como las visiones nacionales del espacio, e igualmente lo es el comprender qué visiones del espacio están presentes en las poblaciones que conviven en las fronteras entre dos o más regiones o países.

En el caso del Asia, puede ponerse énfasis en el carácter de las economías emergentes de países como la India, China y los llamados “tigres asiáticos”; así como la utilización del espacio marítimo asiático y del océano Pacífico como vías de comunicación. En el caso del África, debe enfatizarse cómo el proceso de colonización alteró los patrones territoriales de sus pueblos indígenas; y cómo siguen siendo tales alteraciones hasta hoy fuentes de conflictos. Igualmente, se debe hablar de las economías africanas emergentes, como Sudáfrica; y sobre la diversidad cultural y natural del mismo continente.

El uso de los mapas, se insiste, debe ser permanente; y su lectura e interpretación no puede ser solamente descriptiva o enumerativa, sino que debe producir capacidades de *explicar* y *comprender* del sentido de la presencia humana en un territorio.

Las situaciones extremas que caracterizan hoy a algunos países del mundo: guerras, hambrunas por sequías, desplazamiento forzoso a través de largas distancias, *deben ser analizadas con perspectiva de derechos, evitando la estigmatización y los análisis y comentarios discriminatorios que tiendan a “naturalizar” comportamientos. El modo de abordar la Geografía y la Historia debe ser humanizante, por principio de ética profesional, y perspectiva de derechos, y no etnicista ni racista.* Las discusiones que se susciten en clase deben estar orientadas por valores universales, que fortalezcan la dignidad humana. En su obra *La Sociedad Decente*, Avishai Margalit señala: “Los estigmas, actúan como signos de Caín sobre la misma humanidad de las personas. Quienes soportan un estigma aparecen en su entorno como portadores de una etiqueta que les hace parecer menos humanos. Aunque otros los sigan viendo como humanos, son humanos estigmatizados. /.../ Los estigmatizados son vistos como seres humanos, si bien gravemente imperfectos. Es decir, infrahumanos. El estigma denota una grave desviación del estereotipo de la ‘apariencia normal’ de un ser humano.”

VI. Evaluación de los aprendizajes

Se sugiere evaluar la disciplina también con técnicas activas utilizando las orientaciones metodológicas sobre debates, diálogos, foros, etc. Los aspectos fundamentales a evaluar son:

- El uso correcto de los conceptos e instrumentos de la geografía;
- La coherencia en la argumentación;
- Las preguntas que surgen en los estudiantes tanto respecto de sus propias investigaciones como de las investigaciones presentadas por los demás.

En coherencia con el planteamiento de una Geografía razonada, no deberá asignarse el mayor peso de la evaluación a ejercicios tales como cita, enumera, menciona o ubica en el mapa; sino a ordenar hechos y demostrar la *comprensión* de cómo acontecieron.

Se recomienda que se realice la devolución de los resultados de evaluación, comentada y dialogada con los estudiantes, de modo a estimular la coevaluación; y no solamente la heteroevaluación.

VII. Bibliografía

Es recomendable, como libro generador de ideas que permitan la utilización y aplicación de las Tecnologías de Información y Comunicación al aprendizaje de la Geografía, el siguiente compendio de artículos:

De Miguel González, Rafael; De Lázaro y Torres, María Luisa y Marrón Gaité, María Jesús. *La Educación geográfica digital*, que se encuentra disponible y es de acceso libre en:

http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=48&Itemid=113

Este libro puede ser utilizado también en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Para un abordaje general de la Geografía Universal, se recomienda por el enfoque la obra de Geografía Universal. Es recomendable contar con el Atlas Universal y del Paraguay.

Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC)

Formación Instrumental

I. Identificación

Nombre del módulo	Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC)
Carrera	Profesorado con formación específica en el área de Ciencias Sociales para el 3° ciclo de la Educación Escolar Básica y Educación Media.
Carga horaria	Total de horas: 24 (ver detalles en el plan de estudio).
Área de formación	Instrumental
Créditos	2 (dos)
Prerrequisito	Ninguno
Perfil del tutor que tendrá a su cargo el módulo	Especialista en TIC aplicada en la Educación Superior, Maestría en Educación con énfasis en Medios Educativos, Ingeniería en Informática con formación pedagógica, Profesorado en informática.

II. Fundamentación

Los avances tecnológicos se generan por la necesidad de mejorar la calidad de vida y las condiciones de trabajo, como también por consecuencia de la alta productividad.

La incorporación de las TIC en educación tiene diversas funciones como: ser medio y canal de comunicación e intercambio de conocimientos y experiencias, instrumentos para procesar información, fuente de recursos, herramienta para la gestión administrativa, medio lúdico y para el desarrollo cognitivo. Todo esto conlleva a una nueva forma de elaborar un proceso didáctico y por ende de evaluar, debido a que los modos de enseñanza y aprendizaje cambian, el profesor ya no es el gestor del conocimiento, sino un guía que orienta al estudiante en su aprendizaje, quien es el protagonista de la clase, pues debe ser autónomo y trabajar en colaboración con sus pares al mismo tiempo.

Para lograr este cometido, se requiere de buena preparación. Los educadores deben desarrollar competencias específicas de uso de las TIC desde dos perspectivas: una, para su gestión como profesional, en los procesos vinculados a las tareas administrativas de un docente, como la entrega en forma de sus planes, las planillas, la presentación adecuada de informes, etc.; y, por otro lado, la integración de los recursos TIC para promover el aprendizaje de sus estudiantes. Lo último plantea retos vinculados a la selección de contenidos educativos digitales, a la gestión de los recursos tecnológicos disponibles con fines didácticos, e incluso retos referidos a la creación de sus propios contenidos educativos digitales.

III. Competencias

- Utilizar las tecnologías de información y comunicación en la búsqueda, procesamiento y socialización de conocimiento en el contexto educativo.
- Aplicar habilidades de uso de las TIC en el mejoramiento de la productividad, tanto en el contexto educativo como en otros ámbitos.
- Integrar recursos educativos digitales en procesos de enseñanza-aprendizaje.

IV. Contenidos

Dispositivos informáticos

- Componentes y periféricos de una PC.
 - Partes y funciones de una computadora.
 - Conectividad a internet.
 - Impresoras y scanner.
 - Proyector multimedia.

Dispositivos móviles

- Partes y funciones de dispositivo móvil.
- Conectividad a internet.

Correo electrónico

- Creación de cuenta de email.
- Envío de email, con o sin archivo anexo. Descarga de documento.
- Organización de carpetas en el email.
- Uso de drive (almacenamiento en la nube). Carga y descarga de archivos y carpetas.
- Aplicaciones para editar documentos en línea (individualmente o de manera colaborativa): editores de textos, planilla electrónica, presentadores de diapositivas.

Office 365

- Creación y validación de cuenta.
- Herramientas y funciones.
- Trabajo colaborativo con Office 365.

Nube

- Concepto y características de la nube.
- Drive – OneDrive – Dropbox – Mega.
- Carga de archivos desde PC.
- Carga de archivos desde dispositivo móvil.

Internet

- Navegadores: Tipos y características (Chrome, Mozilla, otro).
- Búsqueda de información académica.
- Descarga y/u organización de información académica.
- Bibliotecas digitales.

Ofimática

- Uso de procesador de texto (Word).
 - Acceso, creación de archivo.
 - Carga de texto y tipografía.
 - Márgenes, encabezado y paginación.
 - Inserción de tablas, esquemas e imágenes.
 - Referencias (nota a pie – normas APA).
 - Creación de índice.
 - Inserción de tapa y contratapa.
 - Configuración para impresión.
- Uso de planillas de cálculo (Excel).

- Acceso, creación de archivo
 - Creación de planillas escolares de proceso o registro.
 - Carga de datos cuantitativos e inserción de fórmulas básicas.
 - Elaboración de gráficos, manejo de estadísticas e interpretación de datos.
 - Configuración para impresión.
- Uso de presentación multimedia (PowerPoint).
 - Inserción de texto, imágenes, audio y video.
 - Inserción de tablas y gráficos estadísticos.
 - Animación y transición de presentaciones.
 - Criterios básicos de creación de diapositivas para presentaciones educativas: tamaño de letra, uso de los colores, uso de imágenes y gráficos.

Identidad, seguridad y privacidad digital

- Identidad digital.
 - Necesidad e importancia.
 - Oportunidades y riesgos.
 - Construcción de perfil profesional docente en redes sociales.
- Seguridad y privacidad.
 - Contraseñas y datos personales en cuentas on line.
 - Contraseñas en dispositivos (pc y móviles).
 - Imágenes personales como docentes.
 - Imágenes de menores de edad (estudiantes).
 - Redes sociales y plataformas de comunicación.
 - Netiquetas.

V. Orientaciones metodológicas

Teniendo en cuenta la naturaleza del módulo, la principal metodología propuesta es el taller, por la necesidad de aplicar técnicas que permitan a los estudiantes aprender experimentando o haciendo. En algunos casos, el profesor podrá realizar, de modo introductorio, breves presentaciones sobre los conceptos básicos, criterios y procedimientos de uso de las herramientas TIC, antes de las actividades prácticas. En otros casos, el podrá hacer una síntesis resaltando los aspectos sustanciales del tema tratado, posterior a las actividades de experimentación.

Es importante que el docente facilite a los estudiantes el acceso a textos, presentaciones, esquemas, gráficos, videos, etc. para el repaso y reforzamiento del aprendizaje.

Durante el proceso de producción y experimentación, se recomienda promover el trabajo en equipo, con dinámicas cooperativas. Y utilizar desde el comienzo las herramientas TIC disponibles: compartir documentos, comunicarse, editar de manera conjunta textos, planillas, diapositivas, etc.

Cada tema requerirá la entrega de un producto como evidencia de aprendizaje, que será valorado por los pares, así como por el docente. A partir de esto, cada estudiante realizará ajustes a su trabajo. La versión final será entregada al docente para su evaluación.

Un aspecto a considerar es la diversidad de conocimientos y experiencias de los estudiantes en el aula. Se debe tener un diagnóstico de las habilidades en TIC de cada uno, de modo a preparar intervenciones didácticas apropiadas. Una de las alternativas puede ser la de integrar en equipos de trabajo a quienes tienen menos experiencias en uso de TIC con otros de mayor conocimiento y habilidades, para que estos últimos apoyen a sus compañeros durante la producción de las tareas.

Existen otras estrategias que pueden ser aplicadas, como, por ejemplo, facilitar tutoriales a los estudiantes, además del apoyo que el propio docente le pueda brindar. Lo importante es que desarrollen sus habilidades, y comprendan que las mismas son imprescindibles para cualquier profesional educador.

En este programa, los contenidos se presentan de manera ordenada a partir de ciertos criterios. Sin embargo, ese orden no es necesariamente el orden en el que deben ser desarrollados en el aula. Cada docente podrá secuenciar los contenidos conforme con sus propios criterios, considerando las características de sus estudiantes.

VI. Evaluación de los aprendizajes

Es necesario contar con información valiosa para corroborar cómo los estudiantes inician el curso (evaluación diagnóstica), cómo avanzan en el trayecto (evaluación de proceso) y cómo finalizan al cierre del módulo (evaluación final o de cierre). Cada uno de estos momentos permitirá al profesor obtener la referencia necesaria para tomar

las decisiones en tiempo oportuno, de modo a ofrecer a los estudiantes el apoyo que requieren.

Se recomienda usar una diversidad de instrumentos y procedimientos, conforme con las tareas a ser evaluadas. Sin dudas, con las observaciones el docente tendrá un panorama de las fortalezas y las necesidades de sus estudiantes, por lo que es importante contar con un instrumento que permita sistematizarlas.

Además, se sugiere incorporar como estrategia el portafolio de evidencias, que, por la naturaleza del módulo, debe ser digital. Cada estudiante podrá contar con una carpeta en la nube donde organice sus trabajos. Esta será accesible al docente para realizar un seguimiento de la situación de cada estudiante.

Se recomienda plantear retos concretos y puntuales en cada encuentro o en tareas fuera del horario presencial, y generar así una producción que debe ser valorada. Es importante que el estudiante sienta que, ante cada reto, existe un logro y un aprendizaje puntual que debe ser reconocido.

VII. Bibliografía

- AA.VV. (2010). *Didáctica de la tecnología*. Ministerio de Educación. Barcelona: GRAO.
- Allueva, A. y Alejandro, M. (2016). *Aportaciones de las tecnologías como eje en el nuevo paradigma educativo*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Avalos, M. (2016). *TIC: cómo diseñar un ambiente educativo y tecnológico*. Buenos Aires: Sb Editorial.
- Cabero, J. y Romero, R. (2007). *Diseño y producción de TIC para la formación*. Barcelona: Editorial UOC.
- Cacheiro, M. (2018). *Educación y Tecnología: Estrategias Didácticas para la Integración de las Tic*. Madrid: Editorial UNED.
- Callejas, A., Salido, J.V. y Jerez, O. (2016). *Competencia digital y tratamiento de la información: Aprender en el siglo XXI*. Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Carr, N. (2011). *Superficiales. ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Madrid: Taurus.

- Loveless, A. y Williamson, B. (2017). *“Nuevas identidades de aprendizaje en la era digital. Creatividad. Educación. Tecnología. Sociedad”*. Madrid: NARCEA.
- Ruíz-Velazco, E. y Bárcenas, J. (2019). *Edutecnología y Aprendizaje 4.0*. SOMECE. México.
- Sánchez, G. (2012). *Uso de la tecnología en el aula*. Bloomington, EEUU: Palibrio.
- Tejedor, S. y Pérez, J.M. (2015). *Guía de tecnología, comunicación y educación para profesores: Preguntas y respuestas*. Cataluña: Editorial UOC. UNESCO.
- Vaillant, D. (2013). *Integración de TIC en los sistemas de formación docente inicial y continua para la Educación Básica en América Latina*. Buenos Aires: UNICEF.

Taller de Inglés I

Formación Instrumental

I. Identificación

Nombre del módulo:	Taller de Inglés I
Carrera:	Profesorado con formación específica en el área de Ciencias Sociales para el 3° ciclo de la Educación Escolar Básica y Educación Media.
Carga horaria:	Total de horas: 58 (ver detalles en el plan de estudio).
Área de formación:	Instrumental
Créditos	4 (cuatro)
Prerrequisito:	Inglés del colegio
Perfil del tutor que tendrá a su cargo el módulo:	Licenciado o Magíster en Lengua Inglesa, Profesor de Inglés con Licenciatura en Lingüística Aplicada o Licenciatura en Ciencias de la Educación o Letras o similar.

II. Fundamentación

Aprender una lengua extranjera es una gran necesidad en el mundo globalizado en que vivimos; y la adquisición de una lengua hablada por más de setecientos millones de personas, como lo es el inglés, es de vital importancia no sólo para sobrevivir en el extranjero, sino también para adquirir conocimientos de primera mano.

El nivel de principiantes pretende dar al estudiante las herramientas básicas de comunicación en la lengua inglesa. A través de las lecciones *on line* y de las actividades presenciales el aprendiz podrá adquirir los primeros rudimentos que le ayudarán a ir desarrollando su comprensión oral y lectora, su expresión oral, su intervención oral y su expresión escrita.

Los videos que servirán de recursos didácticos responden a las necesidades del joven de hoy, quien nació y se educó en un mundo digitalizado. Este entorno tecnológico le es familiar al aprendiz, y la activación de los mecanismos lingüísticos y cognitivos hará que el aprendizaje de la lengua inglesa sea realidad en la vida del futuro docente de la EEB.

III. Competencia

- Comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.

El estudiante puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce; puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

IV. Contenidos

Habilidades Específicas para desarrollar

Comprensión Oral:

- Reconocer palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a sí mismo, a su familia y a su entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.

Comprensión Lectora:

- Comprender palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo, las que hay en letreros, carteles y catálogos

Interacción Oral:

- Participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y le ayude al aprendiz formular lo que intenta decir.
- Plantear y contestar preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales

Expresión Oral:

- Utilizar expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vive y las personas que conoce.

Expresión Escrita:

- Escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo, para enviar felicitaciones.
- Rellenar formularios con datos personales, por ejemplo, su nombre, su nacionalidad y su dirección en el formulario del registro de un hotel.

Lecciones correspondientes en la plataforma *Learning English* de *Voice of America*

- Lesson 1: Welcome!
- Lesson 2: Hello, I'm Anna!
- Lesson 3: I'm Here!
- Lesson 4: What Is It?
- Lesson 5: Where Are You?
- Lesson 6: Where Is the Gym?
- Lesson 7: What Are You Doing?
- Lesson 8: Are You Busy?
- Lesson 9: Is It Cold?
- Lesson 10: Come Over to My Place
- Lesson 11: This Is My Neighborhood
- Lesson 12: Meet My Family
- Lesson 13: Happy Birthday, William Shakespeare!
- Lesson 14: How About This?
- Lesson 15: I Love People Watching!
- Lesson 16: Where Are You from?
- Lesson 17: Are You Free on Friday?
- Lesson 18: She Always Does That
- Lesson 19: When Do I Start?
- Lesson 20: What Can You Do?

V. Orientaciones metodológicas

El programa personalizado *Learning English* de *Voice of America* contiene 52 lecciones para los principiantes. Las mismas son presentadas a través de videos que demuestran una acción comunicativa considerando diferentes unidades temáticas, distintas situaciones en las que se ejercitan las cuatro destrezas lingüísticas fundamentales, las funciones del lenguaje (referencial, conativa, estética, expresiva, metalingüística, heurística etc.) y la interacción entre el dispositivo y el estudiante.

Estas lecciones son divididas en tres semestres. Al tercer y cuarto semestres se le agregan las lecciones correspondientes a los intermedios.

El Taller de Inglés I contempla el desarrollo de 20 lecciones, las cuales deberán ser trabajadas en forma individual por el estudiante. En las sesiones áulicas, el profesor de lengua inglesa implementará actividades comunicativas que refuercen y enriquezcan las lecciones personalizadas. Estas actividades pueden ser *role play*, *pair work*, dramatizaciones, simulacros, discusiones, *missing information* etc. El profesor tiene total libertad para introducir las actividades que él considere apropiadas para apoyar la adquisición de la lengua.

Además, el profesor puede utilizar otros recursos didácticos que ayuden a desarrollar las habilidades lingüísticas en los estudiantes. Ejemplos: *realias*, *flashcards*, láminas, canciones, otros videos etc.

El objetivo principal de las sesiones presenciales es que el docente aplique el Enfoque Comunicativo con los participantes, a fin de que los mismos no sólo conozcan la lengua, sino que interactúen entre sí y se comuniquen en la lengua en cuestión. El dinamismo del docente le dará el empuje necesario para que las clases sean realmente cooperativas y comunicativas.

El estudiante es libre de reforzar su aprendizaje con otros programas *on line* de enseñanza de la lengua inglesa.

VI. Evaluación de los aprendizajes

El programa Learning English de Voice of America propone una evaluación que mide el progreso del aprendiz cada cinco lecciones. Este instrumento le ayuda al estudiante a autoevaluarse y a analizar su propio avance en el aprendizaje individual de la lengua.

Esta evaluación no impide que el profesor de las clases presenciales pueda medir el alcance del aprendizaje de sus estudiantes. Él puede aplicar evaluaciones orales y escritas, tantas como sean necesarias. Dichas evaluaciones medirán la comprensión oral y lectora, la expresión oral y escrita, la interacción verbal y la gramática que va desarrollándose en forma inductiva y deductiva.

De igual manera, el profesor puede realizar evaluaciones cualitativas que pueden mostrar el nivel de avance del estudiante en el aprendizaje de la lengua. Puede que un estudiante tenga más o menos el nivel requerido. La idea es potenciar al máximo la capacidad de aprendizaje que tenga el aprendiz y promoverlo de acuerdo a su performance.

Para ello es necesario considerar los criterios preestablecidos por expertos en la Pedagogía Lingüística. De acuerdo al **Marco Referencial del Consejo de Europa**, los siguientes cuadros pueden ayudar al profesor a medir el nivel de progreso cualitativo de las destrezas lingüísticas de sus estudiantes:

Nivel: A1 – Aspectos cualitativos de la expresión oral (Taller de Inglés I y II)

Range	Accuracy	Fluency	Interaction	Coherence
Has a very basic repertoire of words and simple phrases related to personal details and particular concrete situations.	Shows only limited control of a few simple grammatical structures and sentence patterns in a memorized repertoire.	Can manage very short, isolated, mainly prepackaged utterances, with much pausing to search for expressions, to articulate less familiar words, and to repair communication.	Can ask and answer questions about personal details.	Can interact in a simple way but communication is totally dependent on repetition, rephrasing and repair. Can link words or groups of words with very basic linear connectors like "and" or "then".

Habilidades de comprensión oral

A1 (Taller de Inglés I y II)	Can follow speech that is very slow and carefully articulated, with long pauses for him/her to assimilate meaning.
---	--

Habilidades de comprensión lectora

A1 (Taller de Inglés I y II)	Can understand very short, simple texts a single phrase at a time, picking up familiar names, words and basic phrases and rereading as required.
---	--

Habilidades de interacción oral

A1 (Taller de Inglés I y II)	<p>Can interact in a simple way but communication is totally dependent on repetition at a slower rate of speech, rephrasing and repair.</p> <p>Can ask and answer simple questions, initiate and respond to simple statements in areas of immediate need or on very familiar topics.</p>
---	--

Habilidades de expresión escrita

A1 (Taller de Inglés I y II)	<p>Can write simple isolated phrases and sentences.</p> <p>Can ask for or pass on personal details in written form.</p>
---	---

VII. Bibliografía

- Archanco, P. et al (2005). *Enseñar Lengua y Literatura*. Buenos Aires: Editorial Lugar.
- Armendáriz, A. y Ruiz, C. (2005). *El aprendizaje de lenguas extranjeras y las tecnologías de la información*. Buenos Aires. Editorial Lugar.
- Avendaño, F. y Perrone, A. (2011). *La didáctica del texto*. Rosario: Homo Sapiens.
- Brown, H.D. (2000) *Principles of language learning and teaching*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Brumfit, C. J. & Johnson, K. (1994). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: OUP
- Cassany, D. et al. (2001). *Enseñar Lengua*. Barcelona. Editorial Grao.
- González Nieto, L. (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid: Cátedra.
- Huertas, J.A., y Montero, I. (2001). *La interacción en el aula*. Buenos Aires: AIQUE.
- Joyce, B. & Weil, M. (1996). *Models of Teaching*. Mass: Allyn and Bacon.
- Liervon, L. (1999). *Interaction in the Language Curriculum*. London: Longman.
- Littlewood, W. (1996). *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: Cambridge University Press.
- Martínez Celdrán, E. (1999). *Bases para el estudio del lenguaje*. Madrid: Octaedro.
- Mikulecky, B. (1990). *A Short Course in Teaching reading Skills*. New York: Addison - Wesley Publishing Company.
- Nunan, D. (1995). *Language Teaching Methodology*. New York: Phoenix.
- Nunan, D. (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (1998). *Enfoques y Métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Stern, H.H. (2000). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H.G. (2002). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.

*Cursos on line de inglés: Voice of America, Duolingo, Rossetta Stones, etc.

<https://learningenglish.voanews.com/>

<https://learnenglishkids.britishcouncil.org/>

<https://www.gamestolearnenglish.com/>

<https://www.bbc.co.uk/bitesize/learn>

<https://www.teachyourmonstertoread.com/>

<https://www.english.com/blog/teaching-english-to-beginners/>

https://learnamericanenglishonline.com/?gclid=Cj0KCQiAnL7yBRD3ARIsAJp_oLait2V2wzRc7s6Xrom0fWI8b0qDbb73Uyxz_TvqyyQqljH7kUIbtd4aArAwEALw_wcB

https://tme.org.uk/online-lessons/?gclid=EA1aIQobChMIhq-Vt63j5wIVUwmRCh1zdA8SEAAAYAAEgJ-MPD_BwE

Filosofía y Antropología de la Educación

Formación Específica

I. Identificación

Nombre del módulo:	Filosofía y Antropología de la Educación
Carrera :	Profesorado con formación específica en el área de Ciencias Sociales para el 3° ciclo de la Educación Escolar Básica y Educación Media.
Carga horaria:	Total de horas: 30 (ver detalles en el plan de estudio).
Área de formación:	Específica
Créditos:	2
Prerrequisito:	Ninguno
Porcentaje relacionado a la práctica en espacios de aprendizaje:	3
Perfil del tutor que tendrá a su cargo el módulo:	Licenciado en Ciencias Sociales, o licenciatura en Filosofía, Historia, Geografía, Antropología, Psicología. Economista.

II. Fundamentación

La reflexión sistemática sobre la educación como fenómeno humano; sobre la educabilidad y educatividad humana no puede estar ausente de la formación del estudiante del Profesorado de Ciencias Sociales.

Del concepto de ser humano con el que se responda a la cuestión de qué es el hombre; y a las interrogantes sobre el sentido y los fines de su existencia que de aquella cuestión derivan, dependerá también el concepto y la reflexión acerca de la educación.

Según la perspectiva que se adopte sobre el ser humano, es decir, el materialismo o el biologismo; el vitalismo; el existencialismo; una antropología personalista; o una visión nihilista del ser humano y su realidad, la educación adoptará también una ontología, una epistemología y una teleología.

En momentos históricos en que están en cuestión los supuestos fundamentales sobre los que se fundó el racionalismo occidental, pero también las ideas y valores acerca del sujeto, la igualdad, la libertad y la dignidad humanas, cuestionadas desde diversos ángulos, la reflexión filosófica y antropológico-filosófica sobre la educación es un instrumento clave para dotar de sentido a las políticas educativas, así como a la praxis docente.

III. Competencias

- Argumentar críticamente respecto de las teorías, y fundamentar su propia filosofía;
- Comprender la importancia de la reflexión filosófica sobre la educación, así como de la antropología filosófica para la educación.

IV. Contenidos

- La Antropología Filosófica. Concepto. Relaciones con la Antropología Física y la Antropología Sociocultural.
- La filosofía como saber racional. Diferencias entre ciencia y filosofía. Relaciones entre ciencia y filosofía.

- La pregunta antropológica: ¿Qué es el ser humano? La respuesta monista materialista. El ser humano como ser de la naturaleza. Las implicancias del monismo materialista: el determinismo, el cientifismo.
- La respuesta dualista: alma y materia; materia y espíritu.
- Las preguntas filosóficas sobre la educación, según Octavi Fullat: Por qué existen los procesos educativos: el sujeto humano como *homo educandus*. El sujeto en cuestión. La posmodernidad filosófica y la disolución del sujeto.
- El lugar de la educación en la problemática humana: cultura, técnica e instituciones. El hombre como ser cultural: Cassirer.
- La pregunta por la libertad humana. La libertad humana como elemento que introduce la novedad en el mundo. La libertad y la acción en Hannah Arendt. La libertad como condición para la *creación* del mundo. La educación liberadora. El ser humano como estructura *abierta*.
- El personalismo de Emmanuel Mounier. La intersubjetividad: el problema del Otro en Buber y Levinas.
- La cuestión ética en la educación. La cuestión de los valores. ¿Son los valores entidades psicosociales, producto de la cultura; o son entes valiosos en sí mismos? Max Scheler. Implicancias para la educación: educar en valores es educar la libertad, la crítica y la emancipación.
- La libertad problematizada: del libre albedrío a la libertad como “condena” en el existencialismo de Sartre. El correlato de la libertad: la responsabilidad.
- La teleología educativa: el problema de los fines. Todo proceso educativo tiene implícito el para qué se educa. Necesidad de la filosofía respecto de los fines de la educación.
- La antropología filosófica de los Derechos Humanos: libertad, igualdad y dignidad como valores inherentes al ser humano. Derechos Humanos como la apertura permanente hacia el vivir en libertad, y en igual dignidad entre todas las personas.
- Las respuestas deterministas: el determinismo biologista; el determinismo psicologista; el determinismo de clase. Los valores problematizados: el relativismo ontológico de los valores. Los valores negados: El nihilismo. La disolución del sujeto. Implicancias educativas: desde el autoritarismo educativo hasta la negación de la educación. La educación como conformidad, reproducción y transmisión: la ausencia de trascendencia humana.

V. Orientaciones metodológicas

La filosofía requiere de lectura de textos. Si bien el texto fundamental es *Antropología Filosófica de la Educación*, de Octavi Fullat; su lectura debe complementarse con otros textos que figuran en la sección Bibliografía. El libro de Fullat es un clásico de los estudios de antropología filosófica educativa en lengua española, y contiene una ordenada y cuestionadora exposición de los principales temas y problemas de la antropología filosófica educativa.

Los estudios de filosofía, aunque supongan el conocimiento de las corrientes filosóficas importantes, tienen por finalidad despertar en los estudiantes las preguntas filosóficas sobre la educación y la búsqueda (incesante, siempre abierta) de respuestas. La filosofía se aprende filosofando, por lo cual las metodologías de lectura y elaboración de las lecturas, así como la comprensión de las diversas posiciones filosóficas, debe conducir hacia la reflexión propia, autónoma, crítica, de los estudiantes de Profesorado.

Es importante que la reflexión filosófica sea situada. Se trata de estudiantes del Profesorado de Ciencias Sociales que piensan en el Paraguay, desde el Paraguay, pero también desde la particularidad de formar parte de una generación con un sentido de interdependencia cada vez mayor, que se manifiesta en los niveles de información que poseen acerca de otras realidades, que toman contacto con pares de todo el mundo a través de redes sociales, y que por lo tanto, observan también la realidad de ese lugar, que es un doble lugar: el lugar en el que viven, y el tiempo en el que viven. Los contenidos de Educación, Cultura y Sociedad, y otros, de sociología de la educación, son importantes para complementar los esfuerzos y ampliar los alcances de la reflexión filosófica.

Los medios como los debates y diálogos también son importantes como medios para fortalecer la capacidad argumentativa, la apertura hacia otras ideas, la tolerancia respecto de posiciones disímiles. En el juego dialéctico se aprende a filosofar.

VI. Evaluación de los aprendizajes

En coherencia con los métodos utilizados durante el desarrollo de la materia, los medios de evaluación pueden, preferentemente, ser medios activos. El formador evaluará la pertinencia y la coherencia argumentativas, así como la capacidad de comprensión de las ideas filosóficas y antropológico-filosóficas sobre la educación.

VII. Bibliografía

Bubber, Martin (1993). *Yo y Tú*. Madrid: Caparrós editores.

Cassirer, Ernst (1974). *Antropología Filosófica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Delgado González, Ignacio (2010). *Perspectiva antropológica de la educación. Visión desde la Filosofía Dialógica y Personalista*. Revista Española de Pedagogía, 68, 247. En línea en: https://www.jstor.org/stable/23766356?read-now=1&seq=1#page_scan_tab_contents

Freire, Paulo (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Fullat, Octavi.(1997) *Antropología Filosófica de la Educación*. Barcelona: Ariel.

Fullat, Octavi (1978). *Filosofías de la Educación*. Barcelona: CEAC.

Levinas, Emmanuel (1993). *Humanismo del otro hombre*. Madrid: Caparrós editores.

Mounier, Emmanuel (1992). *Manifiesto al servicio del personalismo*. Salamanca: Sígueme.

Rousseau, Jean Jacques. *Emilio o De la Educación*.

Scheler, Max (1972). *El puesto del hombre en el cosmos*. Buenos Aires: Losada.

Schiller, Friedrich. *Cartas sobre la educación estética del hombre*.

Tanto el libro de Rousseau, como el de Schiller, pueden encontrarse en línea.

Psicología Social y de Grupos

Formación Específica

I. Identificación

Nombre del módulo:	Psicología Social y de Grupos
Carrera :	Profesorado con formación específica en el área de Ciencias Sociales para el 3° ciclo de la Educación Escolar Básica y Educación Media.
Carga horaria:	Total de horas: 30 (ver detalles en el plan de estudio).
Área de formación:	Específica
Créditos:	2
Prerrequisito:	Ninguno
Porcentaje relacionado a la práctica en espacios de aprendizaje:	3
Perfil del tutor que tendrá a su cargo el módulo:	Licenciado en Ciencias Sociales, o licenciatura en Historia, Geografía, Antropología, Psicología. Economista.

II. Fundamentación

La psicología no es solo un campo de conocimientos y una disciplina cuyo aprendizaje debe ser logrado por los alumnos para la comprensión del comportamiento humano en general. Es una disciplina instrumental para el estudiante del profesorado, que le permite el análisis y la comprensión de la vida cotidiana de la institución escolar y el aula en tanto grupo: liderazgo, afinidades, el origen de los prejuicios, las explicaciones sobre los vínculos más fuertes y débiles, la formación de grupos dentro del grupo mayor de estudiantes.

Le permite, igualmente, reflexionar sobre su propio papel como integrante de un grupo, y mejorar así la calidad de su participación, sus intervenciones y su liderazgo en las dinámicas grupales.

Por las razones expuestas, la incorporación del estudio de la psicología se considera esencial en la formación de docentes de ciencias sociales.

III. Competencia

- Identificar los factores de formación del grupo de estudiantes reconociendo en ellos aspectos como el liderazgo, las afinidades y las diferencias;
- Reconocer las técnicas de manejo de grupos;
- Utilizar adecuadamente las técnicas de manejo grupal y de comunicación;
- Diseñar estrategias adecuadas para aprovechar los liderazgos y valores de cohesión de grupo; y erradicar el prejuicio, la discriminación y las formas de violencia en el aula;
- Analizar críticamente su propio desempeño en cuanto docente, líder y catalizador del proceso educativo en aula.

IV. Contenidos

1. El concepto de grupo. Características. Formación y desarrollo de los grupos. Dinámicas de grupos.
2. Tipos de grupos humanos.
3. Las interrelaciones como base de los grupos.
4. Las normas grupales. Los conflictos intragrupales y su elaboración. El prejuicio y su naturaleza.
5. Socialización y cultura. El aprendizaje de las normas sociales. El aprendizaje del Yo en las interacciones sociales. La construcción de la imagen y la autoestima.
6. Relaciones intergrupales. La comunicación: materia prima de los grupos. Tipos de comunicación. El proceso de la comunicación pragmática. El lenguaje no verbal.
7. Roles de los miembros de grupos. Líderes. Seguidores.
8. El liderazgo. Diversos tipos de liderazgo: Liderazgo autoritario, liderazgo liberal, liderazgo participativo y democrático, liderazgo paternalista. Liderazgo orientado a la tarea y liderazgo orientado a las relaciones.
9. Técnicas para la dirección de grupos. Diferencias.
10. El rol de liderazgo del docente.

V. Orientaciones metodológicas

Se sugiere iniciar cada unidad con preguntas que estimulen el recuerdo y la memoria de las vivencias y las *experiencias* de los estudiantes como integrantes de grupos. El concepto de *experiencia* es la base del *aprendizaje significativo*. La experiencia no es todo hecho acaecido en la vida de los participantes de un grupo –en este caso, un grupo de aprendizaje–, sino los hechos que *modificaron* de manera *significativa* el comportamiento, la vida, de las personas. *Experiencia* es, entonces, *aprendizaje*.

Es importante una actitud de respeto ante las *experiencias*, ya que estas involucran no solamente actos, sino también *emociones*. Precisamente, las *emociones* son el aspecto más influyente en la significatividad de los actos. La expresión de las emociones debe tener un lugar central en el proceso de poner en primer plano las experiencias personales: ello permitirá hacer conscientes las emociones y a la vez aprender a expresarlas y elaborarlas.

Durante el proceso de aprendizaje a partir de la propia experiencia, es importante que puedan registrarse y sistematizarse los aprendizajes. El uso de fichas de registro, informes y ensayos servirá para trabajar los *conceptos* propios de la psicología social.

Estos conocimientos pueden ser llevados a la *práctica de observación* de los estudiantes del primer curso, quienes, además de observar los aspectos de desempeño del docente en tanto conocedor de su campo específico, observarán también las interacciones *grupales* en un aula. También los resultados de estas observaciones serán sistematizados.

Es importante que los resultados de las observaciones realizadas sean compartidos y elaborados grupalmente, mediante técnicas de *aprendizaje cooperativo*. El compartir resultados de observaciones permitirá también a los alumnos comprender que las percepciones están relacionadas con el *lugar del observador*, y que éste no es *pasivo o neutral* respecto del grupo observado, sino que lo que observa es un grupo reaccionando en función de la presencia de un *observador*.

Los informes y sistematizaciones deben ser compartidos en aula. Los formatos de presentación pueden ser las exposiciones, posters, conferencias, paneles; y las modalidades pueden ser la exposición magistral o el debate. Es el momento de utilizar las técnicas grupales que favorecen la participación, como mesa redonda, Philips 66.

Es necesario poner énfasis en la idea de comunicación eficaz o pragmática, es decir, aquella que se valora por el resultado *efectivo* de comunicar. *Parte esencial del aprendizaje de ser docente consiste en entender que es necesario adecuar la comunicación al público para lograr efectividad*. Se podrán emplear los recursos auxiliares audiovisuales que se consideren necesarios, aunque es importante que el formador también oriente sobre la utilización de formatos de presentación (Power Point, Prezi, por ejemplo) para que sea visualmente útil.

Los recursos que proporciona la psicología social son especialmente valiosos cuando se complementa su aprendizaje con disciplinas como Educación para la Paz y Educación en Valores, Formación Ética y Ciudadana, Sociología, Antropología y Derechos Humanos, ya que coadyuvan a la construcción de un clima escolar de respeto, de tolerancia, de inclusión y de participación activa.

VI. Evaluación de los aprendizajes

Se sugiere evaluar la disciplina también con técnicas activas utilizando las orientaciones metodológicas sobre debates, diálogos, foros, etc. Los aspectos fundamentales a evaluar son:

- El uso correcto de los conceptos de la psicología social;
- El uso apropiado de las técnicas de grupo, así como de las de comunicación.
- La coherencia en la argumentación;
- Las preguntas que surgen en los estudiantes tanto respecto de sus propias investigaciones como de las investigaciones presentadas por los demás.

Se recomienda que se realice la devolución de los resultados de evaluación, comentada y dialogada con los estudiantes, de modo a estimular la coevaluación; y no solamente la heteroevaluación.

VII. Bibliografía

Canto Ortiz, Jesús (2000). *Dinámica de grupos: aspectos técnicos, ámbitos de intervención y fundamentos teóricos*. Ediciones Aljibe.

Castaño Fernández, Juan (2001). *Juegos y estrategias para la mejora de la dinámica de grupos*. Editorial Wanceulen.

Fritzen, Silvino José (2002). *70 ejercicios prácticos de dinámica de grupo*. Sal Terrae.

Páez, Darío (2004). *Psicología social, cultura y educación*. Madrid: Pearson.

Didáctica de las Ciencias Sociales I

Formación Específica

I. Identificación

Nombre del módulo:	Didáctica de las Ciencias Sociales I
Carrera :	Profesorado con formación específica en el área de Ciencias Sociales para el 3° ciclo de la Educación Escolar Básica y Educación Media.
Carga horaria:	Total de horas: 43 (ver detalles en el plan de estudio).
Área de formación:	Específica
Créditos:	3
Prerrequisito:	Ninguno
Porcentaje relacionado a la práctica en espacios de aprendizaje:	4
Perfil del tutor que tendrá a su cargo el módulo:	Licenciado en Ciencias Sociales, o licenciatura en Historia, Geografía, Antropología, Psicología. Economista.

II. Fundamentación

La incorporación de las ciencias sociales al currículum educativo tiene por finalidad la formación *democrática* en *ciudadanía* de los sujetos del sistema educativo, desarrollando en ellos el sentido de *agencia*, que implica la *acción* transformadora sobre su medio concreto (*espacio y tiempo*), sobre la base del *conocimiento* de este medio; conocimiento que se logra, a su vez, mediante los conceptos, métodos e instrumentos que brindan las *ciencias sociales*. De esta manera, el sujeto puede contribuir al fortalecimiento de los valores de la democracia en su sociedad. Uno de los déficits fundamentales de la educación paraguaya en los últimos años ha sido la debilidad en afrontar el problema del autoritarismo y la construcción de ciudadanía, lo

que queda en evidencia en los indicadores del estudio ICCS del IEA del año 2008³, así como en otros estudios recientes.

La didáctica de las ciencias sociales es un campo relativamente nuevo y, por lo mismo, problemático, dado que debe abordar al mismo tiempo los problemas epistemológicos del universo disciplinar de las ciencias sociales, como los problemas prácticos que surgen en el aula; bajo el supuesto de que no se resolverán todas las dudas ni tensiones que emergen durante el desarrollo del currículo. Puede definirse como “la disciplina teórico-práctica que permite al docente encontrar la estrategia y los medios técnicos necesarios para facilitar el aprendizaje de los conceptos científicos que explican la actuación del hombre como ser social y su relación con el medio natural, tanto en el presente como en el pasado”, según Martin (1988).

La tradición de la enseñanza de las ciencias sociales ha sido verbalista, con fuerte énfasis en la memorización de datos (fechas, nombres, acontecimientos), o la repetición de teorías. La enseñanza ha sido por lo general directiva, prescriptiva, con márgenes muy disminuidos para la construcción del conocimiento por parte de los y las estudiantes. Los conceptos tienen elevados niveles de abstracción (feudalismo, tiempo histórico, clase social, estructura social, cultura) que no son de fácil aprehensión, aun cuando la *razón de ser* de las ciencias sociales está presente inmediatamente en cualquier entorno, como, por ejemplo, en el mismo grupo que forma la clase; en su entorno geográfico-histórico; en el medio ambiente y sus modificaciones; en su contexto urbano, semiurbano o rural. Todos estos espacios y territorios tienen formas de *memoria* que evocan un pasado sobre el cual se establece la *continuidad* del presente y los *proyectos* sociales hacia el futuro. Métodos como la *indagación* y la *problematización*, enfocados a despertar la curiosidad y el pensamiento lógico y crítico, son más apropiados que la enseñanza verbalista.

De todos modos, el desarrollo de estos conceptos debe y puede darse desde la niñez temprana: la niñez es susceptible del desarrollo de la idea de *agencia*. Para ello, las ciencias sociales no abandonan sus instrumentos específicos de análisis y conocimiento de la realidad; pero emplean los recursos que proporcionan la psicología y la pedagogía para que estos instrumentos puedan ser construidos y desarrollados desde la niñez y la adolescencia.

³ Paraguay no participó del estudio del año 2016. Participaron los siguientes países latinoamericanos: México, República Dominicana, Colombia, Chile y Perú.

III. Competencia

- Aplicar en la enseñanza de las ciencias sociales los elementos fundamentales del aprendizaje significativo, en niños, adolescentes y jóvenes;
- Emplear adecuadamente las técnicas activas de enseñanza-aprendizaje, en clases;
- Comprender su función como mediador del proceso de aprendizaje;
- Identificar los valores éticos de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

IV. Contenidos

1. La didáctica de las Ciencias Sociales. Importancia.
2. El aprendizaje significativo. Fases: el diseño de material de aprendizaje potencialmente significativo; la disonancia cognitiva; la reconciliación integradora; la trascendencia y aplicación de nuevos conocimientos. La memoria de largo plazo.
3. Diferencias en el aprendizaje de niños, jóvenes y personas adultas. La experiencia como aspecto crítico.
4. El concepto de estrategia de enseñanza.
5. El docente como mediador. Las características de la mediación, según Feuerstein: reciprocidad, intencionalidad, significatividad, trascendencia, sentimiento de capacidad o autoestima; regulación de la impulsividad.
6. Las estrategias de enseñanza: factores que inciden en la utilización de métodos.
7. El método expositivo: condiciones para su utilización eficaz. Habilidades de comunicación.
8. Estrategias activas: interacción, cooperación y participación. Fines. Participación social, significación, comunicación horizontal; humanización del proceso educativo; contextualización del proceso educativo.
9. El pensamiento crítico en las ciencias sociales.
10. El aprendizaje cooperativo. Objetivos. Ventajas. Estrategias de cooperación.

V. Orientaciones metodológicas

En la primera parte, el estudiante conocerá los fundamentos del aprendizaje significativo como base para el diseño de estrategias de enseñanza. Para ello, es importante utilizar las situaciones de aula del Profesorado para poner en práctica las nociones sobre cómo construir una estrategia de enseñanza apropiada para cada grupo de alumnos.

La didáctica de las ciencias sociales parte, como se señala en los diversos programas específicos, de la experiencia social del individuo en diversos ambientes. En este sentido, la reflexión sobre la práctica docente es parte fundamental del aprendizaje de la profesión y del crecimiento profesional. De ahí la necesidad de aprender a desarrollar todas las dimensiones del pensamiento crítico aplicado tanto a la realidad en la que el docente participa, como a su propia participación.

Si bien la tradición de enseñanza de las ciencias sociales es verbalista, y la tendencia es a utilizar los métodos participativos, ya que éstos parten del estudiante como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, también es cierto que la técnica expositiva es útil, bajo ciertas condiciones. Si la técnica expositiva no es empleada de manera estratégica deriva precisamente en verbalismo, con mínimo aprendizaje de parte de los alumnos y con el saber del docente como centro de la actividad educativa en aula.

Los métodos activos apuntan a construir la autonomía del estudiante en su proceso de aprendizaje. Siendo consciente de cómo aprende, y tomando parte activa en la elaboración del conocimiento mediante la propuesta didáctica del formador, progresivamente va desarrollando la autonomía y la gestión de sus propios aprendizajes. A la propuesta didáctica del docente formador acompañará el uso de técnicas activas de aprendizaje por parte de los estudiantes tales como mapas conceptuales, mapas mentales, redes conceptuales, etc.

VI. Evaluación de los aprendizajes

Se recomienda que el módulo de Didáctica sea evaluado en conjunto con el módulo de Práctica, ya que será en la práctica, tanto básica como avanzada, que el estudiante tendrá la ocasión de elaborar las estrategias de enseñanza y desarrollarlas con sus grupos.

Los elementos que evaluar son la calidad del diagnóstico inicial sobre el grupo, el diseño y planificación de la implementación de la estrategia, con la definición de los aprendizajes que el estudiante en función de práctica desea lograr con sus grupos de trabajo; la selección y utilización adecuada de las técnicas de trabajo en aula, y de las técnicas coherentes con los métodos para la evaluación. Es importante también evaluar la creatividad y la innovación que los estudiantes introduzcan en el uso de las técnicas, una vez que las conozcan apropiadamente.

VII. Bibliografía

Ávila, Rosa María; Cruz, Alcázar y Díez, María Consuelo (Eds.) (2008). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio*. Jaén.

Orozco Alvarado, Julio César (2016). *Estrategias didácticas y aprendizaje de las ciencias sociales*. Revista científica de FAREM- Estelí. Medio Ambiente, Tecnología y Desarrollo Humano 5, 17.

Quinquer, Dolors (2004). *Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, participación y cooperación*. En revista IBER, 40. Pp. 7-22.

Telesca, Ignacio; Barreto Valinotti, Ana y Velázquez Seiferheld, David (2013). *Seminario de Ciencias Sociales dirigido a docentes del área de Ciencias Sociales de Educación media sector oficial*. Asunción: Instituto Superior de Estudios Humanísticos y Filosóficos (ISEHF) – Ministerio de Educación y Cultura (MEC).

Velázquez Seiferheld, David (coord.) (2008). *Estrategias sugeridas para la enseñanza del cooperativismo en el nivel medio*. De la serie *Manual Didáctico de Cooperativismo. Tercer curso de la Educación Media. Plan Optativo*. Asunción: Confederación Paraguaya de Cooperativas – El Lector.

Historia y Geografía del Paraguay I

Formación Específica

I. Identificación

Nombre del módulo:	Historia y Geografía del Paraguay I
Carrera :	Profesorado con formación específica en el área de Ciencias Sociales para el 3° ciclo de la Educación Escolar Básica y Educación Media.
Carga horaria:	Total de horas: 86 (ver detalles en el plan de estudio).
Área de formación:	Específica
Créditos:	6
Prerrequisito:	Ninguno
Porcentaje relacionado a la práctica en espacios de aprendizaje:	4
Perfil del tutor que tendrá a su cargo el módulo:	Licenciado en Ciencias Sociales, o licenciatura en Historia, Geografía, Antropología, Psicología. Economista.

II. Fundamentación

La enseñanza de la Historia y Geografía del Paraguay forma parte del proceso de comprensión de los rasgos fundamentales del presente del país. La Historia, en cuanto estudio del pasado, no es el pasado mismo: por lo tanto, de la forma de narrar la historia, de los hechos que son considerados relevantes, se desprende el análisis de la actualidad del país. Sin embargo, la búsqueda por la Historia de los hechos del pasado que son relevantes, para comprenderlos, responden a las inquietudes del presente.

El relato tradicional sobre el pasado ha sido predominantemente político, heroico y militar. Esa forma de narrar la historia respondía a los intereses de las naciones-estado en formación de consolidar su identidad y de fortalecer su soberanía. Los héroes

militares y los hechos políticos y de guerra, narrados con grandiosidad, formaban parte de aquellos estados deseosos de demostrar al mundo que merecían figurar en la gran historia de la humanidad. La historia patria, la historia nacional, eran los modos en que se manifestaba en un país, una nación, el gran relato universal de la aventura humana y el progreso.

Sin embargo, la narración histórica nacionalista no explica por sí sola el conjunto de los acontecimientos relevantes de la vida de una nación. Los movimientos sociales, la construcción y protagonismo de la ciudadanía crítica y opuesta a los abusos del poder estatal, no tenían cabida en los relatos nacionales. Por el contrario, la historia nacional también servía para establecer una rígida separación entre “nosotros” y “los otros”, definidos como enemigos internos de los ideales nacionales. En la medida en que los estados nacionales fueron consolidándose, y en su interior se reconoció el papel de la ciudadanía movilizadora para balancear el poder estatal y reivindicar derechos conculcados; o que se logró evidenciar el carácter pluriétnico de la amplia mayoría de los estados del mundo, la escritura de la historia también sirvió para resignificar críticamente el pasado.

Todos los hechos históricos tienen dos dimensiones: la espacialidad y la temporalidad, coordinadas en las que transcurre la acción humana. Por eso, el relato histórico no puede ser independiente del relato geográfico, de la manera de abordar el medio físico, sus características, sus cambios. El programa de estudios contempla también esta necesaria interacción entre historia y geografía. El momento en que aparece en el programa, es cuando el estudiante de profesorado en Ciencias Sociales ya ha cursado tanto Teoría de la Historia como Geografía Humana, Económica y Social, y puede aplicar esos conceptos a la comprensión mejor de los hechos del pasado.

III. Competencia

- Valorar los hechos históricos en contextos sociales, políticos y económicos que son complejos;
- Comprender las influencias recíprocas entre el medio físico y los procesos culturales de los grupos humanos;
- Comprender la identidad paraguaya como el resultado de procesos sociales complejos y dinámicos,
- Valorar las bases culturales de la nación paraguaya, incluyendo tanto a los pueblos guaraníes e indígenas, como a la cultura hispánica, la cultura africana y los aportes de la inmigración reciente;

- Entender las modificaciones del territorio como resultado de decisiones políticas, económicas, sociales y culturales;
- Fortalecer su sentido de pertenencia a la nación paraguaya, con un sentido de apertura hacia los valores culturales específicos de otros grupos humanos, y los valores universales propios de la humanidad.

IV. Contenidos

1. Las bases culturales del Paraguay en el siglo XVI: poblamiento del actual territorio paraguayo por pueblos indígenas. Orígenes y cultura de los pueblos chaqueños. Orígenes y cultura del pueblo guaraní. Distribución territorial de los pueblos indígenas en el actual territorio paraguayo. Ecología Humana de los agricultores, cazadores y recolectores. Los valores de las culturas indígenas. Los guaraní: la búsqueda de la tierra sin mal (yvy marane'y); el territorio como tekoha (lugar para la realización del ser).
2. Europa y el imperio español en el siglo XVI. La concepción medieval del mundo y sus límites: el mar océano y las percepciones y relatos sobre el mismo. Las motivaciones económicas, religiosas y políticas de la conquista de América. La cultura hispánica en el siglo XVI: su sistema de valores. Instituciones medievales en la conquista de América. El debate de Salamanca: la discusión sobre la humanidad del "indio". El indio, un invento colonial.
3. El choque cultural entre españoles e indígenas. De las alianzas y la cooperación inicial al conflicto y la explotación del indígena. El mestizaje. El servicio indígena a la monarquía española a través del sistema de encomiendas. Las encomiendas y la formación de los pueblos del Paraguay. Misión, evangelización y reducción: franciscanos y jesuitas en el Paraguay. La ocupación territorial del Paraguay con las reducciones: el origen de los pueblos del Paraguay. Importancia de las misiones jesuíticas para la protección del actual territorio paraguayo al sur del río Tebicuary. La ocupación del territorio sur tras la expulsión de los jesuitas: la fundación de fuertes sobre el río Paraguay y la fundación de la Villa de Pilar.
4. La esclavitud: pueblos del Paraguay fundados con pardos libres. Cabildos coloniales: naturaleza, composición, modo de elección de los cabildantes. Importancia en la época colonial. El desarrollo de una institucionalidad sociorracial en América y en el Paraguay. La aculturación de los pueblos indígenas por medio de la educación.
5. Actividades económicas en el Paraguay colonial. Explotación de los brazos indígenas en la agricultura; la ganadería para consumo y para producción de cuero. La recolección de yerba mate y las instituciones creadas para su

- comercio. El tabaco: el estanco del tabaco. División de las actividades económicas por sexo. La educación colonial: características y fines. La exclusión de las mujeres de las escuelas de primeras letras. Espacios de educación para las mujeres. Los oficios. La formación del clero. Universidades y colegios reales en América y el Paraguay. La labor educativa de las órdenes religiosas.
6. La guerra como condicionante de la vida de la provincia del Paraguay: la protección de la frontera española contra los portugueses y los pueblos indígenas del Chaco. Régimen de servicio militar en presidios y fuertes. Duración: consecuencias socioeconómicas del régimen militar de la provincia.
 7. Las revoluciones comuneras: fases. Causas de la revolución comunera. Consecuencias. Bases doctrinarias de las revoluciones comuneras.
 8. Transformaciones borbónicas en América: la creación del Virreinato del Río de la Plata y el régimen de Intendencias. Desarrollo relativo de la provincia del Paraguay. La ocupación de la frontera norte de la provincia del Paraguay: fundación de la Villa Real de Concepción. Conflictos fronterizos con el imperio de Portugal. Consecuencias en el Cono Sur. Consecuencias en el Paraguay. La importancia de las expediciones de demarcación de límites para el conocimiento de la geografía del Paraguay colonial: Azara, Aguirre, Paso y De César.
 9. El arte y la cultura en el periodo colonial del Paraguay. Condicionamiento del arte por la religión: templos de los pueblos y reducciones. La música en el Paraguay colonial. El teatro. Limitaciones en el acceso a la educación y el saber: el elitismo.
 10. El idioma guaraní y la identidad del Paraguay colonial. La política de sustitución lingüística del imperio español y sus limitaciones. Sobrevivencia del idioma guaraní.
 11. El periodo de independencia. Las expediciones inglesas al Río de la Plata. Las invasiones napoleónicas en Europa: causas y desarrollo. La abdicación de Carlos IV y Fernando VII ante Napoleón. La ocupación francesa de España y Portugal. La formación de Juntas en el imperio español. La Junta de Buenos Aires reclama lealtad a los cabildos y juntas del antiguo virreinato del Río de la Plata: negativa del Cabildo de Asunción.
 12. La expedición de Manuel de Belgrano. Intentos de derrocamiento de la autoridad española en el Paraguay a principios de 1811. Las ambiciones de la Princesa Carlota Joaquina y el partido de los carlotistas. La resistencia al carlotismo en el Paraguay y los sucesos del 14 y 15 de mayo de 1811. El triunvirato. El congreso del 17 de junio de 1811: la formación de la Junta Superior Gubernativa. Logros políticos y conflictos en el seno de la Junta. Las relaciones con Buenos Aires.
 13. Los congresos de 1813, 1814 y 1816. El consulado de Francia y Yegros (1813 – 1814). Medidas para el debilitamiento de los españoles y los españolistas. El camino hacia la dictadura de Francia. Dictadura temporal y dictadura perpetua.

- El cese del funcionamiento de todas las instituciones republicanas. Nuevas medidas para debilitar el españolismo. El ataque de Francia a sus críticos y opositores: la conspiración de 1820-1821. La destrucción de la oposición a Francia.
14. El estado y el derecho de patronato en la época de Francia. Las limitaciones a las órdenes religiosas y al clero. El cierre del Colegio Seminario.
 15. El centralismo y la concentración del poder: la disolución de los cabildos de las villas. Persistencia de los cabildos de los pueblos de indios. Nuevo sistema de autoridades establecidas luego de la supresión de los cabildos.
 16. El aislamiento del Paraguay: limitaciones para el comercio. Las Estancias de la Patria y su papel en escenarios de sequía y hambruna. El conflicto político permanente con Buenos Aires. Consecuencias del aislamiento para la producción agrícola, las industrias caseras y el comercio. El fortalecimiento del ejército.
 17. El sistema educativo en la época del Dr. Francia: continuidades coloniales. El catecismo patrio reformado. La intervención del estado en el financiamiento de la instrucción pública. La educación superior.
 18. El Segundo Consulado. La apertura al exterior. La epidemia de viruela de 1843 – 1845. El Congreso de 1844: la Ley que Reglamenta la Administración de la República del Paraguay. Recursos para la salud desde 1853. Continuidad del conflicto con Buenos Aires. Creación de la Academia Literaria. La educación en oficios para la población vulnerable. La imprenta: aparición del Repertorio Nacional y El Paraguay Independiente.
 19. Cambios en la educación: mayor inversión estatal en escuelas públicas. Creación de las aulas de formación específica: de Filosofía, de Derecho, de Matemáticas. La Revista Aurora. El fracaso del proyecto de la Escuela Normal. Creación de la Escuela médica en el ejército. Los becarios paraguayos a Europa.
 20. La reconstrucción de las relaciones con la Iglesia Católica. Alcances y límites. El nombramiento de los obispos paraguayos. La creación del Seminario conciliar.
 21. Los avances tecnológicos: la contratación de técnicos europeos. El ferrocarril. La fundición de hierro de Ybycuí. Cambios en la sociedad: la educación de las mujeres. Las maestras europeas: Josefa Mercé y Vidal; Luisa Balet; Dorothea Duprat-Laserre; Eduviges Rivière.
 22. La inversión en la defensa. Recursos económicos destinados al ejército. La movilización y las levas de varones. Su impacto en las actividades económicas. La seguridad interna: la creación del cuerpo de Policía.
 23. Represión política, control y censura. Disminución de la frecuencia de los congresos. El control a la oposición política: los exiliados. La Ley de Prensa. La naturaleza de las publicaciones: El Eco del Paraguay, el Semanario de Avisos y Conocimientos Útiles.

24. La disolución de los pueblos de indios y la declaración de ciudadanía de sus habitantes en 1848. Consecuencias. La ley de libertad de vientres. Situación social y cultural de los pueblos indígenas en el Paraguay. La situación social, cultural y jurídica de los esclavos y los llamados “pardos libres”.
25. Las relaciones internacionales. El posicionamiento del Paraguay en la región y en Europa. En la búsqueda del reconocimiento de la independencia en la región. Conflicto con la Argentina bajo la dictadura de Rosas. Tratados con Francia, Gran Bretaña y Cerdeña para reconocimiento de la independencia. La relación con el Vaticano. El reconocimiento de la independencia por Argentina. Problemas de límites: acuerdos firmados durante la época de Carlos Antonio López.
26. La economía en tiempos de Carlos Antonio López. Continuidad del predominio de las actividades agrícolas y ganaderas. La ocupación del territorio: apertura de nuevos caminos.
27. La presidencia de Francisco Solano López. El Congreso de 1862. Autoritarismo creciente: la persecución a los opositores en 1862 – 1863. La reedición del Catecismo de San Alberto. La defensa nacional como prioridad política. Las relaciones internacionales del Paraguay. La crisis del Uruguay y el origen de la Guerra de la Triple Alianza. La economía de preguerra: atisbos de modernización agrícola: la adopción del Catecismo del Agricultor, de Teodoro Chacón e incorporación a la educación.

V. Orientaciones metodológicas

El trabajo del docente de Historia y Geografía requiere contar con el soporte bibliográfico de ambas disciplinas. Forman parte de su trabajo elementos como mapas, planos y otros elementos para representar el espacio. El dominio de las escalas es clave para explicar y comprender distancias.

En términos metodológicos, la enseñanza de historia y geografía es una ocasión para utilizar una diversidad de medios: desde el método expositivo, sin las malas prácticas que devienen en verbalismo y memorismo; pasando por la indagación y la investigación bibliográfica; incluyendo el uso de audiovisuales como películas históricas, las visitas a museos y centros de cultura; el análisis del entorno inmediato en términos histórico-geográfico. En buena medida, el campo se ofrece como una oportunidad para desarrollar rigor metodológico, a la vez que innovación y creatividad.

El formador con conocimientos de historia y geografía universal utilizará también el método comparativo, para enriquecer las oportunidades de análisis del contexto histórico.

El formador debe tener una sólida formación en valores para la enseñanza la historia; no pocas veces la historia se convierte en un campo en el que se dirimen diferencias políticas actuales, lo que no es apropiado ni riguroso.

Por otra parte, los hechos históricos están vinculados entre sí de manera contingente, y las generalidades que pudieran hallarse en el encadenamiento de los hechos históricos de grupos humanos distintos no son equivalentes a las leyes de las ciencias naturales, de modo que el encadenamiento de hechos pudo haberse dado de una manera diferente. Es importante utilizar con cuidado términos como proceso o desarrollo, que generalmente se utilizan con una mirada retrospectiva sobre el pasado, y que dan la impresión de que los hechos ocurrieron de manera necesaria, con independencia de la voluntad del actor humano, hasta configurar el presente. Los hechos humanos son ejercicios de poder y resistencia, de búsqueda de la libertad en medio de la opresión, y están narrados o silenciados según el mayor o menor grado de poder y precisión del recuerdo de quienes los vivieron o los protagonizaron. Por eso es necesario también utilizar con precaución expresiones como “hay que entender el contexto” para referirse a hechos humanos como la esclavitud o los genocidios, o las situaciones de privación de derechos y de imposiciones de poder; ya que el contexto suele ser plural, diverso, múltiple, y también se visualiza desde una perspectiva para quien ejerce el poder y otra diferente para quien lo padece.

Finalmente, la Historia, en tanto conocimiento de una dimensión del ser humano (su pasado), tiene un imperativo ético de presentarse de modo tal que los aprendizajes que se logren a partir de la investigación histórica contribuyan al logro de una humanidad más edificante y constructiva.

VI. Evaluación de los aprendizajes

Al igual que el desarrollo de las clases, los métodos de evaluación también pueden ser resultado de la creatividad del formador. Es importante que en la evaluación de la Historia se valore el razonamiento y la comprensión de los hechos históricos, y del tiempo histórico, por parte del estudiante, con mayor peso que citar u ordenar hechos.

Sobre el conocimiento de la geografía, más que situar en el mapa puntos fijos como ciudades, capitales, vías de comunicación, los mapas deben reflejar el conocimiento

que el estudiante pueda llegar a tener del dinamismo de las ocupaciones y la presencia humana en un territorio, región o país.

VII. Bibliografía

Como libro principal recomendamos el uso de la obra *Historia del Paraguay*, existente en la mayor parte de las Bibliotecas de instituciones públicas, coordinada por Ignacio Telesca. Se trata de una visión abarcativa de diversos aspectos del pasado del Paraguay desde la época colonial hasta el Paraguay contemporáneo. Cada capítulo del libro contiene una bibliografía comentada, a la cual remitirse para fortalecer la comprensión de cada momento histórico.

Ver: Telesca, Ignacio (coord.) (2011) *Historia del Paraguay*. 4ª edición. CAPEL – MEC – Taurus.

Para desarrollar la geografía humana del Paraguay es importante utilizar el conjunto de obras de Fabricio Vázquez, del sitio geografiadelparaguay.com. Vázquez, junto a Kevin Goetz, representan en el Paraguay las tendencias más recientes de explicación de las interacciones entre ambiente, territorio y población. El capítulo II del libro coordinado por Ignacio Telesca, también fue elaborado por Fabricio Vázquez, y se titula “Las Nuevas regiones”, basado en el análisis acerca de las “formas de utilizar y valorar los múltiples territorios que la componen, que no son otra cosa que la apropiación y la transformación del espacio natural por parte de la población” (Vázquez, 2011).

Similar valor tiene las obras de Mabel Causarano, quien estudió el fenómeno de las metrópolis paraguayas. A esta bibliografía se puede agregar la del módulo inicial de Educación, Cultura y Sociedad.

Sugerimos, igualmente:

González Oddone, Beatriz (2002). *La cultura en el aula*. Asunción: CEPUC.

López Moreira, Mary Monte de (2015). *Historia del Paraguay*. 7ª edición. Asunción: Servilibro.

Métodos y Técnicas de Investigación Social

Formación Específica

I. Identificación

Nombre del módulo:	Métodos y Técnicas de Investigación Social
Carrera :	Profesorado con formación específica en el área de Ciencias Sociales para el 3° ciclo de la Educación Escolar Básica y Educación Media.
Carga horaria:	Total de horas: 43 (ver detalles en el plan de estudio).
Área de formación:	Específica
Créditos:	3
Prerrequisito:	Ninguno
Porcentaje relacionado a la práctica en espacios de aprendizaje:	4
Perfil del tutor que tendrá a su cargo el módulo:	Licenciado en Ciencias Sociales, o licenciatura en Historia, Geografía, Antropología, Psicología. Economista.

II. Fundamentación

El acceso al conocimiento de la cultura y la sociedad requiere también el conocimiento de cuáles son los métodos y técnicas de recolección y análisis de la información proveniente del entorno social.

A lo largo de su desarrollo, en el ámbito de las ciencias sociales ha surgido un conjunto de métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas de investigación social, cuya utilización también requiere de crítica, en el sentido de que es el objeto de estudio el que define el método, y no a la inversa.

El estudiante de profesorado de ciencias sociales puede contribuir al conocimiento de la realidad educativa integrando grupos de investigación, o bien contribuyendo a la sistematización de su propia experiencia áulica, para lo cual necesitará contar con los conceptos y métodos apropiados a tales fines.

III. Competencias

- Contribuir con equipos de investigación, participando activamente de la toma y el análisis de datos e información acerca del aula, el colegio y/o su entorno.
- Comprender los diversos aspectos que involucra una investigación de carácter científico-social;
- Interpretar de manera adecuada los procedimientos y resultados de investigaciones socioeducativas.

IV. Contenidos

1. Introducción a la investigación social. El método científico: teorías, hipótesis, conjeturas. La generalización: inducción y deducción.
2. Qué es la investigación científica. Las fases del proceso de investigación científica.
3. Características de la investigación social.
4. Tipos de investigación social: cualitativa y cuantitativa. Los métodos cualitativos y cuantitativos de investigación social.
5. La construcción del objeto de estudio. Diseño de indicadores. Selección de métodos: Encuesta, Entrevistas; Observación participante; estudio de casos. Los sesgos de la investigación: la triangulación.
6. Recolección y análisis de los datos.
7. Metodología formal. La presentación de los hallazgos y resultados de la investigación. Estructura de un informe de investigación.

V. Orientaciones metodológicas

Por tratarse de un módulo introductorio, se recomienda que el formador trabaje con los estudiantes en el análisis de artículos científicos de investigación social, para identificar en ellos los elementos propios de la Metodología de Investigación Científica en Ciencias Sociales.

Igualmente, algunos contenidos deben incorporarse a las prácticas, por ejemplo, la observación participante y la planificación, ejecución y sistematización de entrevistas.

Es una disciplina complementaria de módulos previos de Metodología de Investigación Social y favorecen la participación de estudiantes del profesorado en equipos de investigación, como asistentes y apoyo.

El módulo tiene, igualmente, una perspectiva transversal, y los estudiantes deberán poder utilizar los elementos formales de investigación en la elaboración de sus propios reportes e informes.

VI. Evaluación de los aprendizajes

En coherencia con la metodología de desarrollo del módulo se sugiere que la evaluación se realice con el análisis de un artículo científico, en el que el estudiante deba identificar los elementos propios de la investigación científica.

Igualmente, y para mantener el carácter práctico de la evaluación, puede sugerirse que emplee técnicas como la entrevista y la observación en sus prácticas, y presente la sistematización de las mismas, en un informe en el que deberá observar los aspectos metodológicos formales.

La evaluación es un proceso dialógico, en el que el formador debería realizar las devoluciones y retroalimentación en el mismo momento en que ella se produce para que el estudiante pueda introducir en su conocimiento aquellos conceptos que precisa fortalecer.

VII. Bibliografía

A pesar del tiempo transcurrido desde su primera edición, el texto de *Introducción a las Técnicas de Investigación Social* de Ezequiel Ander Egg sigue siendo una obra muy apropiada para introducir a los estudiantes de profesorado al mundo de la investigación científica social.

También se puede utilizar el libro de Neil J. Salkind, *Métodos de Investigación*, 3ª edición, México: Prentice Hall. 1999.

Economía Política

Formación Específica

I. Identificación:

Nombre del módulo:	Economía Política
Carrera :	Profesorado con formación específica en el área de Ciencias Sociales para el 3° ciclo de la Educación Escolar Básica y Educación Media.
Carga horaria:	Total de horas: 43 (ver detalles en el plan de estudio)
Área de formación:	Específica
Créditos:	3
Prerrequisito:	Ninguno
Porcentaje relacionado a la práctica en espacios de aprendizaje:	4
Perfil del tutor que tendrá a su cargo el módulo:	Licenciado en Ciencias Sociales, o licenciatura en Historia, Geografía, Antropología, Psicología. Economista.

II. Fundamentación

¿Cómo y por qué enseñar economía, en una sociedad caracterizada por la desigual distribución de los ingresos a pesar del crecimiento sostenido del PIB durante los últimos 20 años, por el peso de las actividades económicas estatales; por la escasa participación de los tributos en el total del PIB; por la escasa eficacia de las políticas redistributivas; y por el impacto de la pobreza y la vulnerabilidad sobre poblaciones como la rural, ¿la indígena y la niñez? ¿Cómo y por qué enseñar economía en un medio caracterizado por la alta informalidad, la economía subterránea y la escasa protección social? ¿Qué enseñar de economía en un medio con fuerte presencia del sector solidario de la economía (MIPYMES, cooperativas, asociaciones y mutuales)?

La economía, en cuanto conocimiento de la generación y distribución de los recursos para la vida de las sociedades, es precisamente el campo en el que pueden resolverse las cuestiones planteadas en las preguntas iniciales.

La enseñanza de la economía debe ser situada: la comprensión de las teorías económicas clásicas y neoclásicas; y las nuevas orientaciones como la economía social de mercado, o la economía social y solidaria, tienen sentido si responden a desafíos planteados por medios concretos, desafíos en términos de bienestar y calidad de vida.

En el ámbito escolar, el aprendizaje de la economía puede servir para que, en el marco del ejercicio de las primeras nociones de ciudadanía, desde la niñez pueda comprenderse cómo se generan los ingresos familiares; cómo se invierten esos ingresos, y qué se puede hacer para estimular el ahorro y el consumo responsable. Además, puede servir para evaluar cuáles son las inversiones y gastos básicos, prioritarios para la vida; y cómo y por qué determinadas familias y personas no logran los ingresos necesarios para una subsistencia digna y qué actividades realizan para lograr algunos ingresos.

La enseñanza de la economía también puede servir para crear la conciencia sobre la importancia de contar con un adecuado sistema previsional y de jubilaciones, y de estimular a las personas a ahorrar de cara a los imprevistos futuros, o al retiro digno.

La enseñanza situada de la economía puede contribuir a la conciencia ciudadana sobre la importancia tanto del pago de impuestos como del control de su utilización; al derecho a exigir el correcto uso de los impuestos por parte de las autoridades y a la sanción de la corrupción. Abordar desde una perspectiva ética económica la corrupción puede llevar a comprender los costos sociales y económicos de la corrupción, costos que se transfieren a los usuarios de los servicios.

Además, parafraseando la idea de que “la historia nos rodea”, se puede decir que la economía nos rodea. Buena parte de las discusiones contemporáneas tienen que ver con la economía: esto, quizás, se debe a la incertidumbre que provocan las cada vez más frecuentes crisis económicas (como la más reciente crisis global del 2006; o la crisis financiera y bancaria paraguaya de 1996); incertidumbre que según el estudio de la Secretaría Nacional de Juventud (2018) afecta especialmente a la población joven; y que por lo mismo demandan un conocimiento de cómo funciona la economía (descripción y explicación) y cómo debería funcionar (economía normativa o prescriptiva).

III. Competencia

- Comprender las teorías económicas, y las condiciones sociales e históricas de su aparición, así como los problemas que pretendían resolver;
- Interpretar las características de la economía paraguaya y su interrelación con las dimensiones políticas, sociales y culturales del país;
- Realizar valoraciones éticas acerca de las implicancias de la economía en el bienestar de la sociedad y las personas que la integran.

IV. Contenidos

1. Economía Política. Concepto. Objeto y definición de la ciencia económica. Componentes principales de la actividad económica.
2. La economía como ciencia social. Tipos de análisis económico: análisis descriptivo y análisis normativo. Análisis macroeconómico y análisis microeconómico. Los sistemas económicos.
3. El mercado y sus mecanismos. La Demanda: demanda individual y de mercado. Excedente de consumidores. La Oferta: oferta individual y oferta de mercado. Excedente de oferta. Cantidad y precio de equilibrio. El equilibrio de los mercados. Cambios en la situación de equilibrio. Elasticidades de oferta y demanda.
4. Empresa y mercado de productos. Producción y costos. Competencia y Mercado. La competencia perfecta: el equilibrio de mercado. La competencia imperfecta: monopolio y oligopolio. Caracterización de las empresas paraguayas.
5. El sector público y los mercados. Fallos del mercado: competencia imperfecta; las externalidades; información imperfecta; escasez en la provisión de bienes públicos. Bienes comunes. Las elecciones del consumidor.
6. La intervención del sector público en la economía: Provisión y/o financiación de bienes y servicios. Los subsidios o subvenciones. Regulaciones para el funcionamiento de los mercados. Organismos de control directo del mercado. El control de precios.
7. La redistribución de la renta. Pobreza, desigualdad y redistribución de renta. Las políticas públicas. Educación, empleo, capital social y

- economía. La educación como bien público. La importancia del factor conocimiento en la economía contemporánea.
8. Macroeconomía: Variables macroeconómicas. Instrumentos de política macroeconómica. Medición del producto nacional bruto y su utilización como indicador de bienestar. Cuentas nacionales. Desempleo. Inflación.
 9. Presupuesto público. Gasto e Ingreso Público. La política fiscal: las corrientes ideológicas y la política fiscal. Instrumentos de política fiscal. Política fiscal para combatir la desigualdad.
 10. El dinero: Concepto. Orígenes históricos. El dinero, la producción y los precios. Demanda y oferta de dinero. El sistema financiero: la bolsa de valores. La banca. El Banco Central. Rol del Banco Central del Paraguay.
 11. El sector externo: comercio internacional. Ventajas. Argumentos contra el comercio internacional. Barreras al comercio internacional. La balanza de pagos. Tipos de Cambio y sistemas de tipos de cambio. Economía internacional.
 12. La economía informal. Características. Incidencia de la economía informal en la economía paraguaya.
 13. La economía subterránea. El costo de las actividades delictivas y su impacto en la economía. Corrupción: concepto. El costo socioeconómico de la corrupción. Los valores como capital intangible que contribuye al desarrollo.

V. Orientaciones metodológicas

El aprendizaje de la economía requiere de la comprensión básica de estadísticas y elementos visuales tales como cuadros y gráficos. Es importante que el formador se asegure que los estudiantes conozcan estos elementos, para lo cual debería realizar un diagnóstico y producir y/o nivelar conocimientos en este sentido.

Se recomienda la utilización de estadísticas oficiales, así como de organismos internacionales económicos y financieros; pero también de estadísticas y análisis provenientes de sectores académicos y civiles, para contrastar los datos que aportan unos y otros.

Para cada uno de los temas, el formador dispondrá de información relativa a la realidad económica del Paraguay. Es importante abordar los temas desde la realidad, o las múltiples realidades del Paraguay. Se trata de poner las herramientas de que dispone la ciencia económica al servicio del análisis de las características de la

economía paraguaya. Además, el formador deberá poner en perspectiva la economía respecto de otras variables sociales y culturales; esto es, no solo considerar cómo la economía influye en estas variables, sino también cómo estas variables inciden en la economía.

La *investigación*, *problematización*, la *observación*, la *producción de ideas*, son medios para estimular la producción de conocimiento propio, a través de la recopilación de información, el diálogo y el debate. Es clave que el debate sea riguroso, para lo cual el formador evaluará permanentemente el uso adecuado de los conceptos y la rigurosidad de las fuentes y datos que forman parte de la discusión.

Se ha tratado de introducir temas que forman parte de los análisis más recientes, tales como la corrupción, y la necesidad de integridad y otros intangibles, sobre la base de la evidencia de que los principios y valores no solamente son éticamente pertinentes, sino económicamente rentables y favorecen el desarrollo. De ahí que, al hablar de corrupción, también sea importante hablar de la importancia del capital social y los valores intangibles como verdaderos bienes para el desarrollo.

VI. Evaluación de los aprendizajes

Además del uso de técnicas activas grupales como medios de evaluación; en el caso de la economía es necesario evaluar la utilización de los elementos de apoyo: estadísticas, gráficos, cuadros, descripciones, correlaciones.

La evaluación puede abarcar, igualmente, la elaboración de informes; que pueden ser presentados en diversos formatos.

Los criterios básicos son: corrección conceptual, claridad argumentativa, coherencia y pertinencia de la argumentación.

VII. Bibliografía

Ashwell, Washington (2015). *Historia Económica del Paraguay*. 2 volúmenes. Asunción: Servilibro.

Rossetti, José Paschoal. *Introducción a la Economía*. Mc Graw Hill

Kliksberg, Bernardo (2000). *Capital Social y cultura. Claves olvidadas del desarrollo*. Washington: INTAL – BID. En línea en: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Capital-social-y-cultura-Claves-olvidadas-del-desarrollo.pdf>

Rojas, Luis (comp.) (2012) *Proceso histórico de la economía paraguaya*. Asunción: Secretaría Nacional de Cultura.

Webgrafía

Dirección General de Estadísticas, Encuestas y Censos: www.dgeec.gov.py

Banco Central del Paraguay: www.bcp.gov.py

Secretaría Técnica de Planificación: www.stp.gov.py

Ministerio de Hacienda: www.hacienda.gov.py

Ministerio de Agricultura y Ganadería: www.mag.gov.py

Centro de Análisis y Difusión de la Economía Paraguaya (CADEP): www.cadep.org.py

Sociedad Paraguaya de Economía Política: <https://laseppy.wordpress.com/>

Taller de Inglés II

Formación Instrumental

I. Identificación

Nombre del módulo:	Taller de Inglés II
Carrera:	Profesorado con formación específica en el área de Ciencias Sociales para el 3° ciclo de la Educación Escolar Básica y Educación Media.
Carga horaria:	Total: 58 horas (ver detalles en el plan de estudio).
Área de formación:	Instrumental
Créditos:	4 (cuatro)
Prerrequisito:	Taller de Inglés I
Perfil del tutor que tendrá a su cargo el módulo:	Licenciado o Magíster en Lengua Inglesa, Profesor de Inglés con Licenciatura en Lingüística Aplicada o Licenciatura en Ciencias de la Educación o Letras o similar.

II. Fundamentación

El aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera lleva su tiempo; y dependerá mucho del esfuerzo y la dedicación del estudiante para que el mismo pueda adquirir la lengua en el mayor o menor tiempo posible.

Las destrezas propias de las habilidades lingüísticas y comunicativas se desarrollan en contextos en que la lengua pueda ser utilizada con otros hablantes o aprendices. El Taller de Inglés II es un espacio propicio para afianzar los conocimientos aprendidos en el taller anterior, puesto que en ese módulo se ejercitaron habilidades que servirán de base para continuar creciendo en el aprendizaje de la lengua inglesa.

Es natural que al pasar de un nivel a otro las exigencias vayan incrementándose, puesto que el objetivo del aprendizaje de una lengua determinada es ir pasando de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto y así sucesivamente.

El Taller de Inglés II es la continuación del taller anterior, y persigue los mismos objetivos a través de actividades similares, pero con contenidos diferentes, a fin de que el aprendiz vaya familiarizándose con otros contextos comunicativos en que la utilización de la lengua sea necesaria y relevante.

III. Competencia

Comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato y sobre asuntos habituales.

El estudiante puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce; puede comprender informaciones puntuales de su entorno como letreros y carteles; puede completar un formulario sobre sus datos personales; puede relacionarse de forma básica siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

IV. Contenidos

Habilidades específicas a ser desarrolladas

Comprensión oral:

- Reconocer palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a sí mismo, a su familia y a su entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.

Comprensión lectora:

- Comprender palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo, las que hay en letreros, carteles y catálogos.

Interacción oral:

- Participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y le ayude al aprendiz a formular lo que intenta decir.
- Plantear y contestar preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.

Expresión oral:

- Utilizar expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vive y las personas que conoce.

Expresión escrita:

- Escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo, para enviar felicitaciones.
- Rellenar formularios con datos personales, por ejemplo, su nombre, su nacionalidad y su dirección en el formulario del registro de un hotel.

Lecciones correspondientes en la plataforma *Learning English* de *Voice of America*

- Lesson 21: Can You Come to the Party?
- Lesson 22: Next Summer...
- Lesson 23: What Do You Want?
- Lesson 24: Yesterday Was Amazing!
- Lesson 25: Watch out!
- Lesson 26: This Game is Fun!
- Lesson 27: I Can't Come In
- Lesson 28: I Passed It!
- Lesson 29: A Long Time Ago
- Lesson 30: Rolling on the River
- Lesson 31: Take Me Out to the Ball Game!
- Lesson 32: Welcome to the Treehouse!
- Lesson 33: Learning America's Sport
- Lesson 34: What Will I Do?
- Lesson 35: Let's Make Dinner!
- Lesson 36: I Can Fix This!
- Lesson 37: Let's Agree to Disagree
- Lesson 38: She's My Best Friend!
- Lesson 39: It's Unbelievable!
- Lesson 40: The Woods Are Alive

V. Orientaciones metodológicas

El programa personalizado *Learning English* de *Voice of America* contiene 52 lecciones para los principiantes. Las mismas son presentadas a través de videos que demuestran una acción comunicativa considerando diferentes unidades temáticas, distintas situaciones en las que se ejercitan las cuatro destrezas lingüísticas fundamentales, las funciones del lenguaje (referencial, conativa, estética, expresiva, metalingüística, heurística etc.) y la interacción entre el dispositivo y el estudiante.

Estas lecciones son divididas en tres semestres. Al tercer y cuarto semestres se le agregan las lecciones correspondientes a los intermedios.

El Taller de Inglés II contempla el desarrollo de otras 20 lecciones (que son continuación del módulo anterior), las cuales deberán ser trabajadas en forma individual por el estudiante. En las sesiones áulicas, el profesor de lengua inglesa implementará actividades comunicativas que refuercen y enriquezcan las lecciones personalizadas. Estas actividades pueden ser *role play*, *pair work*, dramatizaciones, simulacros, discusiones, *missing information* etc. El profesor tiene total libertad para introducir las actividades que él considere apropiadas para apoyar la adquisición de la lengua.

Además, el profesor puede utilizar otros recursos didácticos que ayuden a desarrollar las habilidades lingüísticas en los estudiantes. Ejemplos: *realias*, *flashcards*, láminas, canciones, otros videos etc.

El objetivo principal de las sesiones presenciales es que el docente aplique el Enfoque Comunicativo con los participantes, a fin de que los mismos no sólo conozcan la lengua, sino que interactúen entre sí y se comuniquen en la lengua en cuestión. El dinamismo del docente le dará el empuje necesario para que las clases sean realmente cooperativas y comunicativas.

El estudiante es libre de reforzar su aprendizaje con otros programas de enseñanza *on line* de la lengua inglesa.

VI. Evaluación de los aprendizajes

El programa *Learning English* de *Voice of America* trae una evaluación que mide el progreso del aprendiz cada cinco lecciones. Este instrumento le ayuda al estudiante a autoevaluarse y a analizar su propio avance en el aprendizaje individual de la lengua.

Esta evaluación no impide que el profesor de las clases presenciales pueda medir el alcance del aprendizaje de los estudiantes. Él puede aplicar evaluaciones orales y escritas, tantas como sean necesarias. Dichas evaluaciones medirán la comprensión oral y lectora, la expresión oral y escrita, la interacción verbal y la gramática que va desarrollándose en forma inductiva y deductiva.

Pero el profesor también puede realizar evaluaciones cualitativas que pueden mostrar el nivel de avance del estudiante en el aprendizaje de la lengua. Puede que un estudiante tenga más o menos nivel de lo requerido. La idea es potenciar al máximo la capacidad de aprendizaje que tenga el aprendiz y promoverlo de acuerdo a su performance.

Para ello es necesario considerar los criterios preestablecidos por expertos en la Pedagogía Lingüística. De acuerdo al **Marco Referencial del Consejo de Europa**, los siguientes cuadros pueden ayudar al profesor a medir el nivel de progreso cualitativo de las destrezas lingüísticas de sus estudiantes:

Nivel: A1 – Aspectos cualitativos de la expresión oral (Taller de Inglés I y II)				
Range	Accuracy	Fluency	Interaction	Coherence
Has a very basic repertoire of words and simple phrases related to personal details and particular concrete situations.	Shows only limited control of a few simple grammatical structures and sentence patterns in a memorized repertoire.	Can manage very short, isolated, mainly prepackaged utterances, with much pausing to search for expressions, to articulate less familiar words, and to repair communication.	Can ask and answer questions about personal details.	Can interact in a simple way but communication is totally dependent on repetition, rephrasing and repair. Can link words or groups of words with very basic linear connectors like "and" or "then".

Habilidades de comprensión oral

A1 (Taller de Inglés I y II)	Can follow speech that is very slow and carefully articulated, with long pauses for him/her to assimilate meaning.
--	---

Habilidades de comprensión lectora

A1 (Taller de Inglés I y II)	Can understand very short, simple texts a single phrase at a time, picking up familiar names, words and basic phrases and rereading as required.
---	---

Habilidades de interacción oral

A1 (Taller de Inglés I y II)	Can interact in a simple way but communication is totally dependent on repetition at a slower rate of speech, rephrasing and repair. Can ask and answer simple questions, initiate and respond to simple statements in areas of immediate need or on very familiar topics.
---	---

Habilidades de expresión escrita

A1 (Taller de Inglés I y II)	Can write simple isolated phrases and sentences. Can ask for or pass on personal details in written form.
---	--

VII. Bibliografía

- Archanco, P. et al (2005). *Enseñar Lengua y Literatura*. Buenos Aires: Editorial Lugar.
- Armendáriz, A. y Ruiz, C. (2005). *El aprendizaje de lenguas extranjeras y las tecnologías de la información*. Buenos Aires. Editorial Lugar.
- Avendaño, F. y Perrone, A. (2011). *La didáctica del texto*. Rosario: Homo Sapiens.
- Brown, H.D. (2000) *Principles of language learning and teaching*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Brumfit, C. J. & Johnson, K. (1994). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: OUP
- Cassany, D. et al. (2001). *Enseñar Lengua*. Barcelona. Editorial Grao.
- González Nieto, L. (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid: Cátedra.
- Huertas, J.A., y Montero, I. (2001). *La interacción en el aula*. Buenos Aires: AIQUE.
- Joyce, B. & Weil, M. (1996). *Models of Teaching*. Mass: Allyn and Bacon.
- Liervon, L. (1999). *Interaction in the Language Curriculum*. London: Longman.
- Littlewood, W. (1996). *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: Cambridge University Press.
- Martínez Celdrán, E. (1999). *Bases para el estudio del lenguaje*. Madrid: Octaedro.
- Mikulecky, B. (1990). *A Short Course in Teaching reading Skills*. New York: Addison - Wesley Publishing Company.
- Nunan, D. (1995). *Language Teaching Methodology*. New York: Phoenix.
- Nunan, D. (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (1998). *Enfoques y Métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

_____ (1998) *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*.
Madrid: Cambridge University Press.

Ruiz Bikandi, U et al. (2000). *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Madrid: Editorial Síntesis.

Stern, H.H. (2000). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Widdowson, H.G. (2002). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.

Cursos on line de inglés: Voice of America, Duolingo, Rossetta Stones, etc
<https://learningenglish.voanews.com/>

<https://learnenglishkids.britishcouncil.org/>

<https://www.gamestolearnenglish.com/>

<https://www.bbc.co.uk/bitesize/learn>

<https://www.teachyourmonstertoread.com/>

https://dtml.org/esl/?gclid=EAlaIQobChMIt_SK4Kzi5wIVj4SRCh3eAwU_EAAYBCAAEgJtvPD_BwE

<https://www.english.com/blog/teaching-english-to-beginners/>

https://learnamericanenglishonline.com/?gclid=Cj0KCQiAnL7yBRD3ARIsAjp_oLait2V2wzRc7s6Xrom0fWl8b0qDbb73Uyxz_TvqyyQqljH7kUIbtd4aArAwEALw_wcB

https://tme.org.uk/online-lessons/?gclid=EAlaIQobChMIhq-Vt63j5wIVUwmRCh1zdA8SEAAAYAAEgJ-MPD_BwE

Ciencia Política y Teoría del Estado

Formación Específica

I. Identificación

Nombre del módulo:	Ciencia Política y Teorías del Estado
Carrera :	Profesorado con formación específica en el área de Ciencias Sociales para el 3° ciclo de la Educación Escolar Básica y Educación Media.
Carga horaria:	Total de horas: 43 (ver detalles en el plan de estudio)
Área de formación:	Específica
Créditos:	3
Prerrequisito:	Ninguno
Porcentaje relacionado a la práctica en espacios de aprendizaje:	4
Perfil del tutor que tendrá a su cargo el módulo:	Licenciado en Ciencias Sociales, o licenciatura en Historia, Ciencias Políticas, Geografía, Antropología, Psicología. Economista.

II. Fundamentación

El conocimiento de la ciencia política y de las teorías acerca del funcionamiento del estado forman parte de la reflexión y la formación ciudadana. Esta formación y los contenidos que se requieren para desarrollarla, deben ser *situados*, es decir que no pueden eludir los datos de la realidad en la que se ejerce la ciudadanía. Va a ser la tensión entre el aspecto normativo de las ciencias políticas (el *deber ser* de la política) y la realidad (el *ser* de la política) la que va a generar la praxis transformadora ciudadana.

En ese sentido, la reflexión sobre el estado paraguayo no puede eludir temas y debates como estado unitario y estado descentralizado; estado que propende al bien común y a la garantía de derechos frente al estado clientelar y el modelo prebendario de asignación de recursos; el estado gerenciador y gendarme, frente al estado promotor activo del desarrollo.

El tamaño del estado paraguayo (número de funcionarios, distribución física en el territorio nacional, etc.) y su incidencia relativa en la política y la economía tampoco pueden ser ignorados en la enseñanza de la teoría política y del estado. Según la Secretaría de la Función Pública, en el Paraguay, el 49% de funcionarios del Ejecutivo está vinculado al Ministerio de Educación y Cultura (MEC), con 84.532 personas. Le sigue el Ministerio de Salud Pública y Bienestar social, que con 37.663 funcionarios representa el 22%, y el Ministerio del Interior, con 25.472, el 15% del Poder Ejecutivo. (SFP, 2016): ¿Funciona adecuadamente el sistema educativo, por citar un área relacionada con el profesorado, con este número de funcionarios? ¿Cuál es su perfil? ¿Prestan servicios que garantizan derechos y bienestar a la ciudadanía? ¿Están adecuadamente orientados en términos de política pública?

La corrupción, un tema con implicancias éticas, económicas, sociales y políticas, tampoco puede quedar fuera del análisis. Todos estos aspectos pueden y deben ser analizados con el conocimiento disponible de las ciencias políticas. Y el conocimiento de esta realidad debe iniciarse en la escuela, desde la niñez.

III. Competencias

- Interpretar las ideas y teorías políticas y del Estado, tanto su origen como su contenido y los cambios en ellas a través del tiempo;
- Analizar, a través de evidencia disponible, el funcionamiento del estado paraguayo; del sistema político del país; de la cultura política y sus implicancias y consecuencias;
- Efectuar reflexiones sobre la realidad en la que se desempeña, en cuanto agente de las políticas públicas educativas;
- Reflexionar sobre su propio desempeño profesional, para fortalecerlo.

IV. Contenidos

1. Las ideas políticas a través del tiempo: Desde la antigua Grecia hasta la edad moderna. La aparición de la ciencia política con “El Príncipe”, de Maquiavelo. Las ideas políticas contemporáneas: Liberalismo, Socialismo, Nacionalismo. Los totalitarismos.
2. Las ideas políticas en el Paraguay: la influencia del catolicismo. el Tratado de los Derechos y Deberes del Hombre Social de Carlos Antonio López; el Catecismo de San Alberto; la Regeneración. El positivismo liberal. El republicanismo. Las ideas anarquistas y socialistas en el Paraguay. El nacionalismo y sus variantes.
3. El proceso de formación del estado. El poder. Legalidad y legitimidad.
4. Regímenes políticos: Monarquía y la república, la dictadura y la democracia, los regímenes autoritarios y la poliarquía, el presidencialismo y el parlamentarismo.
5. Formas del Estado: Estados unitarios y estados descentralizados. Niveles de descentralización. Unitarismo y Descentralización en la Constitución Nacional de 1992.
6. Las teorías de contrato social. El Congreso Nacional y la representación política en la Constitución Nacional de 1992. Participación. Sufragio. El sistema electoral paraguayo. Historia de la participación electoral en el Paraguay.
7. Realidad política. Las fuerzas políticas: los partidos políticos. Historia de los partidos políticos del Paraguay. Tipos de partidos: partidos de masas y partidos de cuadros. Sistema de partidos y normas que rigen la organización de los partidos políticos en el Paraguay. Los factores de poder: grupos de presión. Movimientos políticos. Las organizaciones civiles como grupos de presión.
8. Las teorías de la democracia.
9. Evolución del estado moderno: El liberalismo, el estado autoritario, totalitarismo político. El populismo. El estado de bienestar. La crisis del estado de bienestar. El estado “gerente”. Las crisis actuales de la política: la crisis de representatividad.
10. Los estados – nación y la globalización. Los procesos de integración.
11. El estado paraguayo desde la independencia hasta nuestros días. Estructura y organización. Las normas de ordenamiento del estado desde el Reglamento de 1813 hasta la Constitución de 1992.
12. La cultura política. Elementos de la cultura política: valores, actitudes, creencias. El clientelismo político. Los medios de comunicación y su papel en la política y la cultura política.
13. Desafíos contemporáneos para los estados: globalización, cooperación internacional, nacionalismos y xenofobia; la crisis ambiental. Desafíos de justicia y equidad.

V. Orientaciones metodológicas

Ciencia política y teoría del estado es una materia complementaria de Historia y Geografía del Paraguay, Formación Ética y Ciudadana, y Derechos Humanos. Los contenidos y competencias de estas disciplinas deben, en lo posible, integrarse con estrategias inter y transdisciplinarias. La mirada histórica permite identificar el origen histórico y las circunstancias en que se configuraron los fenómenos políticos, algunos de los cuales tienen continuidad en el tiempo, y otros se han transformado.

Es importante que el formador no eluda los aspectos críticos de la política paraguaya: lo que va a diferenciar la enseñanza respecto de otras opiniones y comentarios, es la calidad y el *rigor* del análisis que efectuará para estimular en el estudiante la curiosidad por la *investigación* y la *problematización*; y el deseo de *transformar* la realidad usando los medios de que dispone la ciudadanía como la libertad de asociación, la libertad de expresión, la planificación de acciones de incidencia, el voluntariado, la participación en las instituciones, etc.

La materia es propicia para el *aprendizaje de técnicas de diálogo y debate* que exijan de los participantes rigor, respeto, tolerancia, capacidad de escucha activa y empatía. Para ello, se pueden utilizar variantes creativas de las técnicas de trabajo grupal, como, por ejemplo, que estudiantes de posiciones opuestas respecto de un tema deban defender y argumentar a favor de la posición contraria; persuadir a quienes piensan diferente a cambiar de modo de pensar mediante el uso de técnicas como la Producción de ideas, etc. Es una forma de construir también una cultura democrática en la institución educativa.

La didáctica de las ciencias políticas no es distinta de la de las ciencias sociales en general: como en los aprendizajes sociales, la *actividad*, la *experiencia*, son el medio prioritario de aprendizaje.

VI. Evaluación de los Aprendizajes

Además del dominio de los conocimientos específicos de la disciplina, y los procesos argumentativos, es importante también la evaluación de las actitudes del estudiante de Profesorado en relación con la participación ciudadana, la ética y el conocimiento

de la ley. Un estudiante de Profesorado de Ciencias Sociales debe desarrollar las actitudes de tolerancia, respeto, sentido de justicia y ciudadanía activa.

De manera que la evaluación deberá contemplar:

- El dominio conceptual de la ciencia política y las teorías del estado;
- La creatividad y la innovación en las propuestas para el desarrollo y la consolidación de la cultura participación y ciudadanía;
- La coherencia y pertinencia de argumentos expuestos a través de actividades de evaluación tales como foros, debates, diálogos, paneles, exposiciones (según lo determine el docente)
- La actitud del estudiante de profesorado ante los valores propios de la democracia.

VII. Bibliografía

- Caballero Campos, Hérib (2012) *El nacionalismo en el Paraguay. La obra historiográfica de Juan Stefanich*. En línea en: <https://es.scribd.com/doc/231325332/El-Nacionalismo-en-El-Paraguay-Herib-Caballero-Campos-PortalGuarani>
- Flecha, Víctor-Jacinto (2012). *Ideologías Políticas en el Paraguay*. En línea en: http://www.portalguarani.com/417_victor_jacinto_flecha/16652_ideologias_politicas_en_el_paraguay_por_victor_jacinto_flecha.html
- González Alsina, Carola (2009). *Mapa Genético ANR*. Asunción: Intercontinental.
- López, Magdalena (2017). Paraguay: pasado y presente. Una revisión desde la historia política. *Albuquerque: Revista De história*, 8(15). Recuperado de <https://periodicos.ufms.br/index.php/AlbRHis/article/view/2156>
- Gómez Florentín, Carlos (2014). *Morínigo*. Asunción: El Lector.
- González Garabelli, Carlos A. (2011). *Apuntes Históricas de Ideología del Liberalismo Paraguayo*. Asunción: El Lector.
- Marcos, Juan Manuel (2009). *Ideología y doctrina del PLRA*. Asunción: Departamento de Prensa del PLRA.

Nohlen, Dieter (2003). *¿Cómo enseñar ciencia política?* Revista Republicana de Política y Sociedad 2(2). Texto en línea.

Núñez, Cyntia (s/d) *Movimientos sociales y poder político en el Paraguay*. En línea en:

[ri.conicet.gov.ar › handle › e-latina nu ez cyntia](http://ri.conicet.gov.ar/handle/e-latina_nu_ez_cyntia)

Prieto Yegros, Leandro. *Enciclopedia Republicana*. 2 volúmenes. Asunción.

Telesca, Ignacio (2015) *Tierra, nación y construcción del Estado en el Paraguay del siglo XIX*. Historia, Debates e Tendencias. 15(2).

Sitios web:

Tribunal Superior de Justicia Electoral. www.tsje.gov.py

Cámara de Senadores. www.senado.gov.py

Cámara de Diputados. www.diputados.gov.py

Secretaría de la Función Pública. www.sfp.gov.py

Centro de Estudios Ambientales y Sociales (CEAMSO). www.ceamso.org.py

Asociación Nacional Republicana. www.anr.org.py

Partido Liberal Radical Auténtico. www.plra.org.py

Partido Revolucionario Febrerista. www.prf.org.py

Partido Patria Querida. www.patriaquerida.org

Otras fuentes de información.

Colección Archivos del Liberalismo.

Serie Cuadernos Republicanos.

Se recomienda también, para comprender la naturaleza del totalitarismo, que los estudiantes trabajen con el formador sobre la película alemana *La Ola* (2008). Se trata de hechos reales llevados al cine. Hay más de una versión.

Educación para la Paz y Educación en Valores

Formación Específica

I. Identificación

Nombre del módulo:	Educación para la Paz y en Valores
Carrera :	Profesorado con formación específica en el área de Ciencias Sociales para el 3° ciclo de la Educación Escolar Básica y Educación Media.
Carga horaria:	Total de horas: 43 (ver detalles en el plan de estudio).
Área de formación:	Específica
Créditos:	3
Prerrequisito:	Ninguno
Porcentaje relacionado a la práctica en espacios de aprendizaje:	4
Perfil del tutor que tendrá a su cargo el módulo:	Licenciado en Ciencias Sociales, o licenciatura en Historia, Geografía, Antropología, Psicología. Economista.

II. Fundamentación

Diversas formas de violencia social afectan fundamentalmente a la población de niñez, adolescencia y juventud del Paraguay. Varias de estas formas de violencia surgen en el hogar, y son protagonizadas por personas muy cercanas a la población más joven del país. Su origen histórico es antiguo (como el criadazgo, el abuso sexual infantil); otras, como el acoso escolar, son también antiguas, pero hoy están agravadas por el uso de la tecnología. En este último sentido, un informe del año 2016 señalaba que, de 400 casos de suicidio de jóvenes, entre el 10% y el 12% fueron causados por situaciones de hostigamiento conocidas como “bullying”.

En la Encuesta realizada en el año 2018 por la Secretaría Nacional de Juventud se menciona, a su vez, un reporte del Ministerio Público en el que se señala que el 28% de las víctimas de violencia doméstica tenían entre 15 y 29 años; y el 75% de éstas fueron mujeres. Además, el 21.2% de las jóvenes de 15 a 19 años encuestadas afirmó haber sufrido de acoso sexual; porcentaje que asciende a 28.2% para jóvenes de 20 a 24 años; y a 31.9% en las jóvenes de 25 a 29 años.

Por otra parte, 24% de los jóvenes encuestados afirmó haber sido víctima de algún delito en el año precedente al estudio señalado; mientras que el 13.3% afirmó haber sido agredido por personas adultas, verbal o psicológicamente.

Estos indicadores sirven para una primera aproximación al problema de la violencia contra y entre la niñez, la adolescencia y la juventud. De ahí que la escuela debe y puede aproximarse al fenómeno a través de estrategias educativas que partan del concepto de Educación para la Paz y Educación en Valores, y en el que también la familia cumpla un rol clave. El estudiante del Profesorado de Ciencias Sociales debe conocer ambos conceptos para elaborar estas estrategias.

III. Competencias

- Comprender el concepto de Educación para la Paz y los Valores, y su implicancia en la reducción de las situaciones de violencia en la escuela y en la vida de la niñez, la adolescencia y la juventud en general, así como el vínculo entre la paz y el desarrollo.
- Comprender las dinámicas complejas que concurren a crear situaciones de violencia;
- Proponer estrategias adecuadas para crear una cultura de paz y valores en las aulas;
- Valorar positivamente las dinámicas del encuentro interpersonal, desde los valores y la afectividad; y,
- Reflexionar sobre su práctica docente y sobre su propia actitud ante los fenómenos de violencia social y la construcción de la paz.

IV. Contenidos

1. El concepto de educación para la paz: paz positiva, no violencia y resolución creativa de conflictos.
2. La educación para la paz y la prevención de los conflictos y la violencia. Guerras, conflictos y violencia en el mundo contemporáneo. La violencia política en el Paraguay contemporáneo. Cifras sobre la violencia en el Paraguay. Autoritarismo y violencia.
3. La educación para la paz y la resolución pacífica de conflictos.
4. Educación para la Paz y cultura de Paz. Relaciones entre Educación para la Paz y el Desarrollo Sostenible.
5. Principios de Educación para la Paz:
6. Enseñar y aprender a resolver conflictos. Estrategias para la resolución pacífica de conflictos: Mediación, Conciliación, Arbitraje.
7. Enseñar para la Paz como enseñanza de valores.
8. La educación para la Paz como educación en acción.
9. La incorporación de la Educación para la Paz a los proyectos educativos.
10. Transversalidad de la Educación para la Paz.

11. Los métodos de Educación para la Paz : dinámicas socio afectivas; dinámicas participativas; la problematización de situaciones. Simulaciones, juego de roles y dramatizaciones. El deporte en la institución educativa para educar en la paz.
12. Las relaciones sociales: Amistad. Compañerismo. Formas de regulación de las relaciones sociales. Los valores de la amistad.
13. La Familia. Análisis de los roles y de los cambios en la vida familiar en el Paraguay. Las relaciones de parentesco. Evolución histórica. La familia contemporánea. Los valores familiares.
14. Los valores en relación con el ambiente. El respeto a la vida y la biodiversidad. El consumo responsable como actitud ética ante el ambiente.

V. Orientaciones metodológicas

Un concepto importante que nos permitimos sugerir para el aprendizaje de valores (y que complementa las técnicas activas sugeridas a lo largo de todos los programas y en la sección de Didáctica), es el concepto de Deporte con Principios, que la Cooperación Técnica del Gobierno Alemán (GiZ) promueve desde hace dos décadas en América Latina.

Las habilidades que debe tener el formador en Deportes con Principios pueden ser desarrolladas y capitalizadas en todas las áreas: Pasión, Conocimiento de los participantes y organización de trabajos en equipos; Creatividad y capacidad de adaptar la metodología al medio; Comunicación asertiva y manejo adecuado de emociones; Conocimiento y dominio de técnicas deportivas.

Si es posible, puede articularse la enseñanza de la paz con esta estrategia en la asignatura Educación Física, o bien formar a los futuros docentes en estos mismos principios.

Por otra parte, temas que se analizan como parte de la formación en valores, se articulan con otros contenidos programáticos, como la ética ambiental, que se articula con la disciplina de responsabilidad ambiental, y con economía. La educación para la paz, además, guarda estrecha relación de complementariedad con la educación en Derechos Humanos y con Formación Ética y Ciudadana.

VI. Evaluación de los aprendizajes

Para evaluar el módulo se considerará la comprensión y el uso adecuado de los conceptos de la materia; así como la actitud ante los valores y la Paz. En cuanto a los medios de evaluación se emplearán los registros realizados en soportes como el portafolio de evidencias, informes presentados por escrito o de forma oral; registros de secuencias de aprendizaje; bitácora.

Igualmente, se emplearán estrategias de coevaluación.

VII. Bibliografía

Cooperación Técnica Alemana – Unión Europea – Gobierno de Colombia (2019). *Manual de Deporte con Principios*. Bogotá.

Lira, Yolanda, Vela Álvarez, Héctor Archivaldo, & Vela Lira, Héctor Archivaldo. (2014). La educación para la paz como competencia docente: aportes al sistema educativo. *Innovación educativa (México, DF)*, 14(64), 123-144. Recuperado en 10 de marzo de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732014000100010&lng=es&tlng=es.

Palos Rodríguez, José. Educación y Cultura de Paz. En la Sala de Lectura del Sitio de la Organización de Estados Iberoamericanos por la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado en 10 de marzo de 2020, de: <https://www.oei.es/historico/valores2/palos1.htm>

Traverso, Enzo (2012). *La historia como campo de batalla. Interpretar las violencias del siglo XX*. México: Fondo de Cultura Económica.

Derechos Humanos

Formación Específica

I. Identificación

Nombre del módulo:	Derechos Humanos
Carrera :	Profesorado con formación específica en el área de Ciencias Sociales para el 3° ciclo de la Educación Escolar Básica y Educación Media.
Carga horaria:	Total de horas: 43 (ver detalles en el plan de estudio).
Área de formación:	Específica
Créditos:	3
Prerrequisito:	Ninguno
Porcentaje relacionado a la práctica en espacios de aprendizaje:	4
Perfil del tutor que tendrá a su cargo el módulo:	Licenciado en Ciencias Sociales, o licenciatura en Historia, Geografía, Antropología, Psicología. Economista.

II. Fundamentación

Una preocupación del mundo contemporáneo son las situaciones de violación de los DDHH que acontecen en diversos lugares. En algunos casos, se asiste, incluso, a un retroceso en su vigencia.

De ahí la insistencia de la comunidad internacional en establecer estrategias que permitan la vigencia irrestricta de estos Derechos. Es importante tener presente que el concepto de los Derechos Humanos, como derechos naturales del individuo, inalienables por los estados, nació en el marco de las luchas contra el absolutismo monárquico y las restricciones a las libertades y la participación de las personas en los asuntos de su incumbencia.

El derecho al sufragio, es decir, a votar y así decidir sobre los asuntos de gobierno, es, al decir de Rosenvallon, la piedra angular de los derechos y la base de la sociedad; el punto de partida del rumbo político de una sociedad. Este derecho tuvo un enorme costo para quienes lo defendieron, dado que, en el marco de sociedades aún feudales, el poder se negó a ceder sus privilegios de decidir de manera inconsulta por el destino colectivo.

Estos elementos están en juego hoy en todo el mundo. De ahí la importancia de que la Educación, la Democracia y los Derechos Humanos constituyan la base sobre la cual se organice la convivencia pacífica y el desarrollo, al mismo tiempo que sean el norte de sus miras. En este sentido, la escuela puede y debe cumplir un rol protagónico como espacio en el que se materializa, se concreta, el derecho a la educación en su doble aspecto de derecho individual y derecho colectivo.

El aprendizaje de los Derechos Humanos es eminentemente *vivencial*. El aula, el docente, la comunidad educativa deben *experimentar* el valor de la reivindicación y puesta en vigencia de los Derechos Humanos.

III. Competencias

- Comprender el concepto de DDHH, y cómo evoluciona a través del tiempo, en diversos ámbitos o generaciones de DDHH;
- Entender el papel del estado como garante fundamental de los DDHH;
- Comprender la cultura de DDHH como resultado de la corresponsabilidad social por su promoción y su respeto;
- Desarrollar contenidos específicos de DDHH; así como incorporar la perspectiva de DDHH a otras disciplinas y al análisis de la sociedad y sus desafíos;
- Demostrar una actitud de compromiso con los DDHH y con el Derecho a la Educación.

IV. Contenidos

1. El concepto de DDHH. Antecedentes históricos. El proceso de la elaboración y aprobación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, tras la Segunda Guerra mundial.
2. Características de los DDHH
 - a. Inherencia
 - b. Universalidad
 - c. Absolutos
 - d. Inalienabilidad (los DDHH son no plebiscitables)
 - e. Imprescriptibilidad
 - f. Indisolubilidad
 - g. Irreversibilidad
 - h. Progresividad
3. Principios de los DDHH
 - a. Principio Pro Persona
 - b. Principio de Progresividad
 - c. Principio de no disponibilidad
 - d. Principio de interdependencia
 - e. Principio de inderogabilidad
 - f. Principio de irrevocabilidad
 - g. Principio de respeto a la dignidad inherente a la persona
 - h. Principio de Igualdad y no discriminación

4. Los Derechos Humanos de primera, segunda y tercera generación: Derechos civiles y políticos; derechos económicos, sociales y culturales; derechos de solidaridad o de los pueblos. Los cambios en el rol del estado: desde la abstención, hasta las prestaciones.
5. La Educación como Derecho Humano
 - a. El Derecho al Acceso a la Educación
 - b. La educación en todas las fases de la niñez y después de ésta
 - c. Disponibilidad y accesibilidad de la educación
 - d. Igualdad de oportunidades
 - e. El Derecho a una Educación de Calidad
 - f. Un programa de estudios amplio, pertinente e integrador
 - g. El aprendizaje y la evaluación basados en los DDHH
 - h. Un entorno que no resulte hostil al niño, seguro y saludable.
 - i. El Derecho al respeto al entorno de aprendizaje
 - j. El respeto a la identidad
 - k. El respeto de los derechos de participación
 - l. El respeto de la integridad
6. El lugar de los Derechos Humanos en la Constitución Nacional y la legislación paraguaya. La protección nacional e internacional de los Derechos Humanos.
7. La cultura de Derechos Humanos.
8. La protección y promoción de los DDHH: el papel de la sociedad civil. El Estado, garante último del respeto a los DDHH. La internacionalización de los DDHH.
9. La perspectiva de DDHH: bases filosóficas. La perspectiva de DDHH como base para el diseño, la ejecución y la evaluación de políticas públicas.

V. Orientaciones metodológicas

Las clases serán participativas, con planteamientos a los participantes – estudiantes acerca de su propia experiencia como tales, y de sus vivencias con docentes. La experiencia permitirá reconstruir sus vivencias en el campo educativo y reelaborar su significado con base en los nuevos conceptos incorporados.

Luego, se tendrá una breve síntesis teórica proporcionada por el docente de área, tras lo cual nuevamente los participantes formularán un argumento propio sobre cómo debería ser la profesión docente a partir de la memoria de lo vivido y la sistematización de los conceptos.

Los contenidos de Derechos Humanos deben ser trabajados fundamentalmente con estrategias *vivenciales* tanto específicamente como transversalmente en todas las disciplinas del área de Ciencias Sociales, pero también en otras disciplinas puede desarrollarse de manera transversal una mirada transdisciplinar.

La actitud del formador es fundamental en la materia. No debe caer en errores que con alguna frecuencia se cometen, de confundir los derechos humanos con las organizaciones privadas o públicas que permanecen alertas a las violaciones que pudieran cometerse contra ellos. Tampoco en el error de considerar que el Estado es el único garante de los DDHH: garantizar los DDHH es una obligación recíproca de quienes forman parte de la sociedad; que encuentra en el Estado al garante último de los DDHH, para el caso de que se cometan graves violaciones contra éstos y la dignidad humana.

Formulada la exigencia actitudinal en positivo, el formador debe considerarse a sí mismo como: un sujeto portador de Derechos; que desarrolla un ejercicio profesional en el marco de esos derechos; que permite a otras personas ser conscientes de su condición de portadoras de Derechos al igual que él mediante estrategias *intencionales*; y que es corresponsable por su promoción y su vigencia en su ámbito. Y que además entiende la educación como un derecho esencial del ser humano.

VI. Evaluación de los aprendizajes

La evaluación deberá apuntar a:

- La correcta comprensión de los conceptos fundamentales de la disciplina;
- La aplicación de los conceptos a la vida escolar del alumno docente;
- La aplicación de los conceptos a la práctica con grupos;
- Los componentes actitudinales y valorativos en relación con los DDHH

Se recomienda la utilización de métodos como:

- La exposición con diversos soportes, de los resultados de las investigaciones y proyectos;
- Análisis de películas y documentales sobre temas de ciencias sociales.
- Juegos de roles y dramatización.
- Realización de debates sobre posiciones opuestas, en temas críticos.
- La elaboración de mapas conceptuales y semánticos;
- La entrega de informes escritos.
- La elaboración artística del contenido de ciencias sociales.

En todos los casos, es fundamental recordar que la evaluación debe concluir con la *retroalimentación* del docente del área a los estudiantes, en el momento en que la misma tiene lugar. La evaluación es un proceso dialógico y crítico, que tiene por finalidad no el otorgamiento de una calificación, sino el estimular en el estudiante la autocorrección de sus errores o el fortalecimiento de sus aprendizajes.

VII. Bibliografía

La UNESCO produce regularmente estudios y publicaciones sobre la Educación en DDHH, y temas afines como la Educación en Valores cívicos y democráticos, y la Educación para la Paz y los Valores. Del conjunto del material, sugerimos el uso del *Cuaderno de ejercicios para la enseñanza de Derechos Humanos*, publicado en el año 2004, y que está disponible en línea en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137336>

También se recomienda el uso del libro editado por Abraham Magendzo y Paulina Morales, *Pedagogía y didáctica de la Declaración Universal de los Derechos Humanos a setenta años de su promulgación (1948 – 2018)*, de la cátedra de Educación en Derechos Humanos Harald Edelstam, de la UNESCO. El texto está disponible en línea.

El formador deberá disponer, igualmente, en sus sesiones, de la Declaración Universal de los Derechos Humanos; de los instrumentos normativos de DDHH tales como Convenciones y Declaraciones que hayan sido ratificados por el Paraguay; y de la Constitución Nacional vigente. Finalmente, para identificar las violaciones a los DDHH cometidas por los gobiernos de la era autoritaria del Paraguay, se recomienda la lectura del voluminoso informe “Anive hagua oiko”, de la Comisión de Verdad y Justicia, publicado en el año 2008.

Formación Ética y Ciudadana Democrática

Formación Específica

I. Identificación

Nombre del módulo:	Formación Ética y Ciudadana Democrática.
Carrera :	Profesorado con formación específica en el área de Ciencias Sociales para el 3° ciclo de la Educación Escolar Básica y Educación Media.
Carga horaria:	Total de horas: 43 (ver detalles en el plan de estudio).
Área de formación:	Específica
Créditos:	3
Prerrequisito:	Ninguno
Porcentaje relacionado a la práctica en espacios de aprendizaje:	4
Perfil del tutor que tendrá a su cargo el módulo:	Licenciado en Ciencias Sociales, o licenciatura en Filosofía, Historia, Geografía, Antropología, Psicología. Economista.

II. Fundamentación

Uno de los desafíos más urgentes en materia educativa es el de la formación ética y ciudadana. La razón de ser de la enseñanza de las ciencias sociales, de la incorporación del conocimiento social a la educación formal, es la *formación de la ciudadanía*. En el Paraguay, los indicadores en tal sentido son preocupantes: en las elecciones municipales del año 2015, solo el 46% de los jóvenes de 18 a 24 años; y el 54.7% de los

jóvenes de 25 a 29 años participaron de las mismas. En las elecciones generales de 2018, menos del 50% del total de votantes correspondieron a esta franja etaria. La abstención electoral llegó al 31.5% del total de habilitados para votar. Estos datos coinciden con otros, que refieren la baja participación de los jóvenes en el acto fundante de los gobiernos democráticos: las elecciones.

Si bien la democracia y la ciudadanía no se reducen al acto de votar, éste refleja en buena medida el interés o desinterés por los valores de la convivencia democrática. De manera que el aprendizaje de valores y procedimientos propios de la democracia puede y debe comenzar en la escuela. Para ello, es necesario insistir en la educación para la autonomía, el protagonismo, la participación en la niñez, la adolescencia y la juventud. De acuerdo con el desarrollo y la madurez de la persona, estos valores pueden ser trabajados desde el inicio de la vida escolar. “Desde jardín de infantes los chicos saben distinguir entre lo que es justo o injusto. Creo que valores como la solidaridad, la igualdad de derechos y la paz deberían enseñarse desde el nivel inicial”, señala la educadora británica Audrey Osler, de la Universidad de Leicester (2002).

Como señalaba el filósofo y educador estadounidense John Dewey: “La escuela no educa para la vida, la escuela es la vida”. Con este aserto, es importante aclarar que el aprendizaje de los valores democráticos se da cotidianamente en la vida escolar, y no solo cuando los estudiantes integran órganos de promoción y participación, como los centros de estudiantes, consejos de grado, etc.

El ejemplo del docente es uno de los factores más decisivos en la conformación de la ciudadanía de los educandos: de ahí la necesidad de que cuente con los conocimientos, las actitudes y desarrolle las prácticas democráticas en su vida cotidiana, en el marco de las normas de la institución escolar.

III. Competencia

- Desarrollar contenidos de formación ética y ciudadana de manera específica y transversal en el currículum escolar;
- Comprender los conceptos de formación ética y ciudadana, y analizar su vigencia en el Paraguay desde una mirada tanto histórica como contemporánea.

- Elaborar proyectos de intervención que contribuyan a desarrollar los valores cívicos y democráticos en la vida cotidiana de la familia, la institución escolar y otros espacios de relacionamiento;
- Reflexionar sobre sus propias prácticas y hábitos respecto de los valores del civismo y la democracia.

IV. Contenidos

1. Ética: concepto. Relación entre ética y moral. La ética y el mundo jurídico.
2. Bases de la ética: Conocimiento, voluntad y libertad. Problemas: el problema del control, o la “suerte moral”. La heterogénesis de los valores éticos. Conflictos éticos.
3. Las consecuencias de la elección libre: la responsabilidad ética. Fuentes de la ética y la moral: costumbres, razón, religión.
4. Ética y Poder: la ética de principios o deberes (deontología); la ética de consecuencias (consecuencialismo); el egoísmo moral; el pragmatismo ético; la ética de la alteridad. El principio de responsabilidad en Hans Jonas. Ética de mínimos y ética de máximos. La negación de la ética: el nihilismo.
5. Problemas éticos contemporáneos: el desarrollo de los medios de comunicación, las redes sociales y su impacto sobre los conceptos de intimidad y privacidad. Tecnologías y biotecnologías, y su impacto en la persona y en la sociedad. Aborto, pena de muerte. Suicidio y eutanasia. La inclusión y la diversidad. La problemática ambiental: ecologismo ético y ecologismo político. Los seres vivos (no humanos): ¿son entes morales? ¿tienen derechos? Problemas de ética social: la discriminación y la exclusión; la pobreza y la vulnerabilidad como fenómenos de violación de la dignidad humana; la corrupción.
6. La ética y los valores de la democracia: La vida, la búsqueda de la verdad, el bien, la paz, la justicia, la tolerancia, la libertad, la solidaridad, la igualdad, la honestidad y el entendimiento internacional e intercultural.
7. La formación cívica y política en la historia de la educación paraguaya: desde los catecismos coloniales y de la primera República, hasta la aparición de la disciplina de Formación Ética y Ciudadana. Objeto. El sentido de la educación. Los métodos.
8. Los valores y los principios de la Constitución Nacional del Paraguay. Valores y principios en la legislación relativa a la niñez y la adolescencia en el Paraguay.

9. La corrupción como negación de la ética y la moral. Integridad y corrupción.
10. La escuela como espacio de formación ciudadana.
11. La práctica de la ciudadanía en la escuela: normas, derechos y deberes en la institución escolar. El derecho a y el deber de participación de los estamentos educativos en el mejoramiento de la convivencia escolar. Deportes para la Paz en la escuela.
12. El voluntariado social como expresión de ciudadanía. Formas del voluntariado social.
13. La formación ética para una ciudadanía mundial. Trascender las fronteras nacionales.

V. Orientaciones metodológicas

Para la enseñanza de Formación Ética y Ciudadana, se sugiere, en primer término, ejercicios de *clarificación de valores*. Es importante que el estudiante de Profesorado conozca la definición (o las definiciones) de los valores cívicos que forman parte de la democracia. Estos conceptos sobre los valores se convierten luego en variables que se observan y se operacionalizan para los procesos de enseñanza-aprendizaje, así que es fundamental su clarificación.

Los métodos de estudio de caso, producción de ideas y resolución de problemas estimulan el pensar sobre los conflictos éticos y de valores; y la búsqueda de soluciones creativas e innovadoras a los problemas de la Formación Ética y ciudadana.

Es también importante que, durante el desarrollo del módulo, los contenidos se pongan en relación con otros contenidos afines importantes para fortalecer los saberes, tales como los de Psicología Social, Derechos Humanos, Sociología de la Educación, Realidad Educativa del Paraguay y Educación, Cultura y Sociedad. La interacción entre las disciplinas permitirá que los estudiantes amplíen su visión de cada campo, valoren sus implicancias y produzcan razonamientos innovadores y sólidos respecto de la ética y la ciudadanía.

Un aspecto importante que la Formación Ética y Ciudadana debe incorporar es el sentido de pertenencia no solo a un Estado determinado, sino a la humanidad en su conjunto. La problemática ambiental global, el acelerado desarrollo de las comunicaciones, y muy especialmente –al momento de la elaboración de este programa de estudios– la aparición de la pandemia mundial del Covid-19 o coronavirus, pone de nuevo de relieve el alto grado de interdependencia, obligaciones

mutuas y derechos comunes con la humanidad en su conjunto. Es necesario capitalizar este hecho transformándolo en una oportunidad de aprendizaje, para evaluar el rol que cada quien juega en la solidaridad universal.

VI. Evaluación de los aprendizajes

Además del dominio de los conocimientos específicos de la disciplina, y los procesos argumentativos, es importante también la evaluación de las actitudes del estudiante de Profesorado en relación con la participación ciudadana, la ética y el conocimiento de la ley. Un estudiante de Profesorado en Ciencias Sociales debe desarrollar las actitudes de tolerancia, respeto, sentido de justicia, compromiso activo con la construcción de una cultura de paz, cooperación y valores afines.

De manera que la evaluación deberá contemplar:

- El dominio conceptual de la Formación Ética y ciudadana;
- La creatividad y la innovación en las propuestas para el desarrollo y la consolidación de la cultura participación y ciudadanía;
- La coherencia y pertinencia de argumentos expuestos a través de actividades de evaluación tales como foros, debates, diálogos, paneles, exposiciones (según lo determine el docente)
- La actitud del estudiante de profesorado ante los valores propios de la democracia.

VII. Bibliografía

Las clases de Formación Ética y Ciudadana deben contar con la Constitución Nacional de 1992, y el Código de la Niñez y la Adolescencia. Es importante también conocer otras normas vinculadas como la ley de voluntariado; y la ley electoral.

Para una comparación del abordaje de los diversos sistemas educativos latinoamericanos de la temática:

Cox, Christian y otros (2016). *Educación Ciudadana en América Latina: prioridades de los currículos escolares*. UNESCO. En línea en:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227975>

Cox, C., Jaramillo, R., & Reimers, F. (2005). *Educación para la ciudadanía y la democracia en las Américas: Una agenda para la acción*. Washington. Banco Interamericano de Desarrollo.

Como textos de referencia de la didáctica de la Formación Ética y Ciudadana, se recomienda:

UNESCO (2015). *Educación para la ciudadanía mundial: temas y objetivos de aprendizaje*. En línea en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233876>

Historia y Geografía del Paraguay II

Formación Específica

I. Identificación

Nombre del módulo:	Historia y Geografía del Paraguay II
Carrera :	Profesorado con formación específica en el área de Ciencias Sociales para el 3° ciclo de la Educación Escolar Básica y Educación Media.
Carga horaria:	Total de horas: 43 (ver detalles en el plan de estudio).
Área de formación:	Específica
Créditos:	3
Prerrequisito:	Historia y Geografía del Paraguay I
Porcentaje relacionado a la práctica en espacios de aprendizaje:	4
Perfil del tutor que tendrá a su cargo el módulo:	Licenciado en Ciencias Sociales, o licenciatura en Historia, Geografía, Antropología.

II. Fundamentación

La enseñanza de la Historia y Geografía del Paraguay forma parte del proceso de comprensión de los rasgos fundamentales del presente del país. La Historia, en cuanto estudio del pasado, no es el pasado mismo: por lo tanto, de la forma de narrar la historia, de los hechos que son considerados relevantes, se desprende el análisis de la actualidad del país. Sin embargo, la búsqueda por la Historia de los hechos del pasado que son relevantes, para comprenderlos, responden a las inquietudes del presente.

El relato tradicional sobre el pasado ha sido predominantemente político, heroico y militar. Esa forma de narrar la historia respondía a los intereses de las naciones-estado en formación de consolidar su identidad y de fortalecer su soberanía. Los héroes militares y los hechos políticos y de guerra, narrados con grandiosidad, formaban parte de aquellos estados deseosos de demostrar al mundo que merecían figurar en la gran historia de la humanidad. La historia patria, la historia nacional, eran los modos en que se manifestaba en un país, una nación, el gran relato universal de la aventura humana y el progreso.

Sin embargo, la narración histórica nacionalista no explica por sí sola el conjunto de los acontecimientos relevantes de la vida de una nación. Los movimientos sociales, la construcción y protagonismo de la ciudadanía crítica y opuesta a los abusos del poder estatal, no tenían cabida en los relatos nacionales. Por el contrario, la historia nacional también servía para establecer una rígida separación entre “nosotros” y “los otros”, definidos como enemigos internos de los ideales nacionales. En la medida en que los estados nacionales fueron consolidándose, y en su interior se reconoció el papel de la ciudadanía movilizadora para balancear el poder estatal y reivindicar derechos conculcados; o que se logró evidenciar el carácter pluriétnico de la amplia mayoría de los estados del mundo, la escritura de la historia también sirvió para resignificar críticamente el pasado.

Todos los hechos históricos tienen dos dimensiones: la espacialidad y la temporalidad, coordinadas en las que transcurre la acción humana. Por eso, el relato histórico no puede ser independiente del relato geográfico, de la manera de abordar el medio físico, sus características, sus cambios. El programa de estudios contempla también esta necesaria interacción entre historia y geografía. El momento en que aparece en el programa, es cuando el estudiante de profesorado en Ciencias Sociales ya ha cursado tanto Teoría de la Historia como Geografía Humana, Económica y Social, y puede aplicar esos conceptos a la comprensión mejor de los hechos del pasado.

III. Competencias

- Valorar los hechos históricos en contextos sociales, políticos y económicos que son complejos;
- Comprender las influencias recíprocas entre el medio físico y los procesos culturales de los grupos humanos;
- Comprender la identidad paraguaya como el resultado de procesos sociales complejos y dinámicos.

- Valorar las bases culturales de la nación paraguaya, incluyendo tanto a los pueblos guaraníes e indígenas, como a la cultura hispánica, la cultura africana y los aportes de la inmigración reciente;
- Entender las modificaciones del territorio como resultado de decisiones políticas, económicas, sociales y culturales;
- Fortalecer su sentido de pertenencia a la nación paraguaya, con un sentido de apertura hacia los valores culturales específicos de otros grupos humanos, y los valores universales propios de la humanidad.

IV. Contenidos

1. La Guerra de la Triple Alianza. Orígenes, Causas, Desarrollo y Consecuencias. Dislocación de la población. Reconfiguración de la ocupación del territorio. Nuevo orden político - jurídico impuesto: la Constitución de 1870. El proyecto social y educativo de La Regeneración. Características.
2. La inestabilidad política tras la Guerra de la Triple Alianza. Influencia aliada en la política paraguaya. La estabilidad: los gobiernos de Caballero, Escobar y Egusquiza. Logros. La fundación de los partidos políticos en 1887. Causas. Doctrina e ideología de los partidos Liberal y Republicano. Diferencias y similitudes en su origen.
3. La venta de las tierras públicas y los yerbales. Su impacto sobre la vida del Paraguay. La configuración de los enclaves económicos transnacionales yerbateros. La utilización del tanino para las curtiembres: la aparición de nuevos enclaves tanineros en el Chaco. La ocupación del Chaco. La explotación de la madera: los obrajes. Dislocaciones de la población por migración interna en dirección hacia obrajes, estancias y yerbales. Migración internacional.
4. Nuevas cuestiones de límites: el diferendo con Bolivia por el Chaco. Tratados a fines del siglo XIX.
5. Las disputas por el pasado y la memoria entre fines del siglo XIX e inicios del siglo XX. Importancia y trascendencia posterior. La creación de las instituciones culturales: el Ateneo Paraguayo, el Instituto Paraguayo. La creación del Colegio Nacional y la Universidad Nacional: su influencia en la formación de la generación novecentista.
6. Sucesivas crisis políticas entre 1904 y 1913. Impacto social y económico de las revoluciones y guerras civiles. Migraciones causadas por las crisis políticas. La estabilidad entre 1913 y 1920. La creación del Registro Cívico, el establecimiento del voto secreto en 1917. El final de la estabilidad: la revolución de 1922. Causas, desarrollo y consecuencias. El proceso político-electoral: abstención permanente del partido colorado en las elecciones presidenciales.

7. La estabilidad bajo el gobierno de Eligio Ayala. Cambios políticos: nuevo sistema electoral. La Reforma educativa de Ramón Indalecio Cardozo. La renuncia colectiva del magisterio en 1925. El gasto en defensa nacional. Las elecciones de 1928: participación del partido colorado. Inquietudes sociales en el Paraguay. Fortalecimiento del nacionalismo y las corrientes socialistas: el antiliberalismo. El papel de los sindicatos obreros. Incidentes militares con Bolivia: preludio de la Guerra del Chaco. La crisis política de 1931. El retiro del Partido Colorado del proceso político. Férreo control estatal sobre las organizaciones y asociaciones.
8. La Guerra del Chaco. Orígenes. Causas, Desarrollo y Consecuencias. La Revolución de febrero de 1936. La suspensión de la Constitución de 1870. Otras medidas adoptadas por el gobierno revolucionario. El derrocamiento del gobierno de Franco en 1937. La influencia de las corrientes autoritarias y totalitarias europeas en la política paraguaya. Orígenes del militarismo. Nacionalismo y anticomunismo en el Paraguay: su enseñanza a través del sistema educativo. La presidencia de Estigarribia y la Constitución de 1940.
9. La dictadura de Higinio Morínigo. La construcción de las rutas internacionales y la reconfiguración de la ocupación territorial. Cambios en la estructura y territorios de los departamentos de la República. La represión política: disolución y proscripción del Partido Liberal (1942 – 1945). Tregua política y tregua sindical. La II Guerra Mundial y su impacto en el Paraguay: simpatías a favor de la causa del Eje y de la causa aliada.
10. Primer censo escolar en 1943. Normas para regular el trabajo infantil en el Paraguay. Creación del Instituto de Previsión Social.
11. La guerra civil de 1947. Antecedentes: la primavera democrática de 1946. Crisis política en el gabinete de Morínigo. La revolución en Concepción. Desarrollo y consecuencias de la revolución de 1947. El regreso del Partido Colorado al poder. La influencia militar. Desplazamiento de opositores de cargos públicos y militares. Nueva crisis política: inestabilidad entre 1948 y 1954. El escenario socioeconómico: inflación y estancamiento. Situación jurídica, social y económica de la mujer.
12. La dictadura de Stroessner (1954 – 1989). Los modelos explicativos: Paul K. Lewis, Andrew Nickson. La fase inicial de la dictadura: neutralización de la disidencia colorada y fortalecimiento de los sectores afines a la dictadura. Mantenimiento de la proscripción sobre el Partido Liberal. El estado de sitio preventivo como herramienta de control legal y político. Neutralización de organizaciones opositoras o disidentes.
13. El anticomunismo en el marco de la Guerra Fría. El apoyo de las organizaciones económicas internacionales al Paraguay. El apoyo de los Estados Unidos: la creación de los servicios especializados: STICA, SCIDE, SCISP. La inversión económica de los Estados Unidos en el Paraguay. La represión política contra el movimiento 14 de mayo y el FULNA. La huelga general de 1959: consecuencias. La

- destrucción del movimiento estudiantil organizado. La intervención de la UNA. Los derechos civiles y políticos de la mujer. Los exilios políticos: el movimiento político de los exiliados paraguayos en el exterior.
14. La consolidación del régimen. La Asamblea Nacional Constituyente de 1967. Nuevo marco constitucional. Las leyes liberticidas. Cambios en la ocupación territorial del Paraguay: la marcha hacia el este. De la reforma agraria al concepto de Bienestar Social. Desplazamiento de la población hacia el este. La fundación de Ciudad del Este: ocupación del Alto Paraná. La modernización autoritaria: construcción y puesta en funcionamiento de la represa de Acaray. Su impacto en la economía. La agricultura de renta: el impacto de los cultivos de algodón y soja en el Paraguay.
 15. Las relaciones internacionales. La crisis con el Brasil en 1963 y los acuerdos para la construcción de Itaipú Binacional. La crisis con Argentina: los acuerdos para la construcción de la represa de Yacyretá. Impacto de la construcción de Itaipú en la economía y en la población. El aumento de la inmigración brasileña al Paraguay en la región del Alto Paraná. Nuevos territorios ocupados. Impacto ambiental. La desaparición de los bosques.
 16. La represión del disenso en la década de 1970. La persecución a las ligas agrarias cristianas. Destrucción del modelo liguista. La intervención al Colegio Cristo Rey. La pascua dolorosa de 1976. La iglesia católica: del apoyo a la oposición al régimen. El control del estado sobre las actividades ciudadanas. El papel de las seccionales. La articulación entre partido, gobierno y fuerzas armadas para el control de la población. Militarización de las instituciones civiles. El clientelismo político.
 17. La economía. Modernización limitada. Las obras públicas como estrategia de generación de ingresos nacionales. Los programas de cultivo del trigo, el algodón y la soja. Cambios en el consumo y en la economía rural. Urbanización. Cambios en la educación relacionados con el nuevo escenario económico: la creación del SNPP en 1971 y la reforma educativa de 1973. La economía informal y la economía subterránea. La crisis cambiaria de los años '80: el sistema de cambios múltiples y la corrupción. El deterioro económico y la crisis inflacionaria de 1986 – 1987.

La pérdida del apoyo de los sectores económicos empresariales al stronismo. El final de la dictadura.

18. Tras la caída de Stroessner. Las primeras elecciones municipales de intendentes, en 1991. Cambios en el sistema electoral: las elecciones internas partidarias. La Constitución Nacional de 1992. La ampliación de los derechos de la mujer: el nuevo Código Civil de 1991, la creación de la Secretaría de la Mujer en 1992. Crisis políticas de 1996 y 1999: magnicidio en el Paraguay: el asesinato del vicepresidente Luis María Argaña y la crisis de marzo de 1999.
19. La creación de nuevas instituciones de justicia y control: El Tribunal Superior de Justicia Electoral, el Consejo de la Magistratura, el Jurado de Enjuiciamiento de Magistrados. Instituciones de control: la Contraloría General de la República. La

- creación de la Dirección Nacional de Contrataciones Públicas. La Ley de Acceso a la Información Pública.
20. Las libertades políticas: la legalización del Partido Comunista en 1992. Movimientos y partidos organizados desde 1991.
 21. Las elecciones de 2008 y el final de la hegemonía colorada. El gobierno de Fernando Lugo: juicio político y destitución.
 22. El desarrollo económico del Paraguay en los últimos 30 años. Avances y retrocesos. La desigualdad social. El problema de la tierra en el Paraguay. La economía formal y la economía informal. La economía subterránea. Costos de la corrupción y la economía no formal.
 23. La Reforma educativa de 1994. Logros y dificultades. El final de la Reforma en 2016.

V. Orientaciones metodológicas

El trabajo del docente de Historia y Geografía requiere contar con el soporte bibliográfico de ambas disciplinas. Forman parte de su trabajo elementos como mapas, planos y otros elementos para representar el espacio. El dominio de las escalas es clave para explicar y comprender distancias.

En términos metodológicos, la enseñanza de historia y geografía es una ocasión para utilizar una diversidad de medios: desde el método expositivo, sin las malas prácticas que devienen en verbalismo y memorismo; pasando por la indagación y la investigación bibliográfica; incluyendo el uso de audiovisuales como películas históricas, las visitas a museos y centros de cultura; el análisis del entorno inmediato en términos histórico-geográfico. En buena medida, el campo se ofrece como una oportunidad para desarrollar rigor metodológico, a la vez que innovación y creatividad.

El formador con conocimientos de historia y geografía universal utilizará también el método comparativo, para enriquecer las oportunidades de análisis del contexto histórico.

El formador tiene que tener una sólida formación en valores para la enseñanza la historia; no pocas veces la historia se convierte en un campo en el que se dirimen diferencias políticas actuales, lo que no es apropiado ni riguroso.

Por otra parte, los hechos históricos están vinculados entre sí de manera contingente, y las generalidades que pudieran hallarse en el encadenamiento de los hechos históricos de grupos humanos distintos no son equivalentes a las leyes de las ciencias naturales, de modo que el encadenamiento de hechos pudo haberse dado de una manera diferente. Es importante utilizar con cuidado términos como proceso o desarrollo, que generalmente se utilizan con una mirada retrospectiva sobre el pasado, y que dan la impresión de que los hechos ocurrieron de manera necesaria, con independencia de la voluntad del actor humano, hasta configurar el presente. Los hechos humanos son ejercicios de poder y resistencia, de búsqueda de la libertad en medio de la opresión, y están narrados o silenciados según el mayor o menor grado de poder y precisión del recuerdo de quienes los vivieron o los protagonizaron. Por eso es necesario también utilizar con precaución expresiones como “hay que entender el contexto” para referirse a hechos humanos como la esclavitud o los genocidios, o las situaciones de previsión de derechos y de imposiciones de poder; ya que el contexto suele ser plural, diverso, múltiple, y también se visualiza desde una perspectiva para quien ejerce el poder y otra diferente para quien lo padece.

Finalmente, digamos que la Historia en tanto conocimiento de una dimensión del ser humano (su pasado) tiene un imperativo ético de presentarse de modo tal que los aprendizajes que se logren a partir de la investigación histórica contribuyan al logro de una humanidad más edificante y constructiva.

VI. Evaluación de los aprendizajes

Al igual que el desarrollo de las clases, los métodos de evaluación también pueden ser resultado de la creatividad del formador. Es importante que en la evaluación de la Historia se valore el razonamiento y la comprensión de los hechos históricos, y del tiempo histórico, por parte del estudiante, con mayor peso que citar u ordenar hechos.

Sobre el conocimiento de la geografía, más que situar en el mapa puntos fijos como ciudades, capitales, vías de comunicación, los mapas deben reflejar el conocimiento que el estudiante pueda llegar a tener del dinamismo de las ocupaciones y la presencia humana en un territorio, región o país.

VII. Bibliografía

Como libro principal recomendamos el uso de la obra *Historia del Paraguay*, existente en la mayor parte de las Bibliotecas de instituciones públicas, coordinada por Ignacio Telesca. Se trata de una visión abarcativa de diversos aspectos del pasado del Paraguay desde la época colonial hasta el Paraguay contemporáneo. Cada capítulo del libro contiene una bibliografía comentada, a la cual remitirse para fortalecer la comprensión de cada momento histórico.

Ver: Telesca, Ignacio (coord.) (2011) *Historia del Paraguay*. 4ª edición. CAPEL – MEC – Taurus.

Para desarrollar la geografía humana del Paraguay es importante utilizar el conjunto de obras de Fabricio Vázquez, del sitio geografiadelparaguay.com. Vázquez, junto a Kevin Goetz, representan en el Paraguay las tendencias más recientes de explicación de las interacciones entre ambiente, territorio y población. El capítulo II del libro coordinado por Ignacio Telesca, también fue elaborado por Fabricio Vázquez, y se titula “Las Nuevas regiones”, basado en el análisis acerca de las “formas de utilizar y valorar los múltiples territorios que la componen, que no son otra cosa que la apropiación y la transformación del espacio natural por parte de la población” (Vázquez, 2011).

Similar valor tiene las obras de Mabel Causarano, quien estudió el fenómeno de las metrópolis paraguayas. A esta bibliografía se puede agregar la del módulo inicial de Educación, Cultura y Sociedad.

Sugerimos, igualmente, por aporta un enfoque didáctico innovador, el libro de González Oddone, Beatriz (2002). *La cultura en el aula*. Asunción: CEPUC. Una buena síntesis de historia general del Paraguay puede encontrarse en López Moreira, Mary Monte de (2015). *Historia del Paraguay*. 7ª edición. Asunción: Servilibro.

Didáctica de las Ciencias Sociales II

Formación Específica

I. Identificación

Nombre del módulo:	Didáctica de las Ciencias Sociales II
Carrera :	Profesorado con formación específica en el área de Ciencias Sociales para el 3° ciclo de la Educación Escolar Básica y Educación Media.
Carga horaria:	Total de horas: 64 (ver detalles en el plan de estudio).
Área de formación:	Específica
Créditos:	4
Prerrequisito:	Didáctica de las Ciencias Sociales I
Porcentaje relacionado a la práctica en espacios de aprendizaje:	5
Perfil del tutor que tendrá a su cargo el módulo:	Licenciado en Ciencias Sociales, o licenciatura en Historia, Geografía, Antropología, Psicología. Economista.

II. Fundamentación

La incorporación de las ciencias sociales al currículum educativo tiene por finalidad la formación *democrática en ciudadanía* de los sujetos del sistema educativo, desarrollando en ellos el sentido de *agencia*, que implica la *acción* transformadora sobre su medio concreto (*espacio y tiempo*), sobre la base del *conocimiento* de este medio; conocimiento que se logra, a su vez, mediante los conceptos, métodos e instrumentos que brindan las *ciencias sociales*. De esta manera, el sujeto puede

contribuir al fortalecimiento de los valores de la democracia en su sociedad. Uno de los déficits fundamentales de la educación paraguaya en los últimos años ha sido la debilidad en afrontar el problema del autoritarismo y la construcción de ciudadanía, lo que queda en evidencia en los indicadores del estudio ICCS del IEA del año 2008⁴, así como en otros estudios recientes.

La didáctica de las ciencias sociales es un campo relativamente nuevo y, por lo mismo, problemático, dado que debe abordar al mismo tiempo los problemas epistemológicos del universo disciplinar de las ciencias sociales, como los problemas prácticos que surgen en el aula; bajo el supuesto de que no se resolverán todas las dudas ni tensiones que emergen durante el desarrollo del currículum. Puede definirse como “la disciplina teórico-práctica que permite al docente encontrar la estrategia y los medios técnicos necesarios para facilitar el aprendizaje de los conceptos científicos que explican la actuación del hombre como ser social y su relación con el medio natural, tanto en el presente como en el pasado”, según Martin (1988).

La tradición de la enseñanza de las ciencias sociales ha sido verbalista, con fuerte énfasis en la memorización de datos (fechas, nombres, acontecimientos), o la repetición de teorías. La enseñanza ha sido por lo general directiva, prescriptiva, con márgenes muy disminuidos para la construcción del conocimiento por parte de los y las estudiantes. Los conceptos tienen elevados niveles de abstracción (feudalismo, tiempo histórico, clase social, estructura social, cultura) que no son de fácil aprehensión, aun cuando la *razón de ser* de las ciencias sociales está presente inmediatamente en cualquier entorno, como, por ejemplo, en el mismo grupo que forma la clase; en su entorno geográfico-histórico; en el medio ambiente y sus modificaciones; en su contexto urbano, semiurbano o rural. Todos estos espacios y territorios tienen formas de *memoria* que evocan un pasado sobre el cual se establece la *continuidad* del presente y los *proyectos* sociales hacia el futuro. Métodos como la *indagación* y la *problematización*, enfocados a despertar la curiosidad y el pensamiento lógico y crítico, son más apropiados que la enseñanza verbalista.

De todos modos, el desarrollo de estos conceptos debe y puede darse desde la niñez temprana: la niñez es susceptible del desarrollo de la idea de *agencia*. Para ello, las ciencias sociales no abandonan sus instrumentos específicos de análisis y conocimiento de la realidad; pero emplean los recursos que proporcionan la psicología y la pedagogía para que estos instrumentos puedan ser contruidos y desarrollados desde la niñez y la adolescencia.

⁴ Paraguay no participó del estudio del año 2016. Participaron los siguientes países latinoamericanos: México, República Dominicana, Colombia, Chile y Perú.

III. Competencia

- Aplicar en la enseñanza de las ciencias sociales los elementos fundamentales del aprendizaje significativo, en niños, adolescentes y jóvenes;
- Emplear adecuadamente las técnicas activas de enseñanza-aprendizaje, en clases;
- Comprender su función como mediador del proceso de aprendizaje;
- Identificar los valores éticos de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

IV. Contenidos

1. Las técnicas activas (continuación).
2. El método de resolución de problemas. Objetivos del método. Estructura del método de resolución de problemas.
3. Técnicas de trabajo en grupo: El acuario. Modalidades: modalidad dentro-fuera; modalidad grupo – consulta.
4. Phillips 66. Objetivos de la técnica. Forma de ejecución.
5. Juegos para la enseñanza del buen pensar. Ventajas. Secuencia de ejecución.
6. El archipiélago. Objetivos. Secuencia de ejecución.
7. Lluvia de ideas. Objetivo. Pasos de aplicación.
8. La entrevista.
9. Panel de especialistas.
10. Foro.
11. Panel Debate.
12. Discusión grupal: la técnica de Producción de Ideas. Preparación.
13. Juegos de Simulación.
14. Juego de Roles. Planificación. Ejecución.
15. Dramatización. Diferencia entre juegos de simulación; juego de roles y dramatización.
16. La entrevista. Preparación de la entrevista. Tipos de preguntas.
17. Los juegos para el aprendizaje: juegos, cultura y patrimonio. Juegos tradicionales.
18. Didáctica por medio de recursos literarios y audiovisuales.
19. Visitas programadas a lugares de referencia, como lugares históricos o comunidades.

V. Orientaciones metodológicas

La segunda parte del módulo de Didáctica está destinada a proporcionar métodos que puedan emplearse en el marco de las estrategias activas de aprendizaje. Es importante insistir en que las técnicas activas no son útiles si no es en el marco de procesos *intencionales* de aprendizaje: responden a objetivos de aprendizaje definidos por el docente, en función de un proyecto educativo.

Las técnicas activas mencionadas requieren motivación para el involucramiento de los estudiantes, como igualmente respeto hacia sus decisiones en el sentido de intervenir o no en las mismas. La autonomía del estudiante es un principio de ética profesional que debe ser aceptado: en todo caso, es función del formador identificar qué aspecto podrían estimular a los estudiantes a involucrarse en estas técnicas.

Se habla de “quemar” una técnica de trabajo grupal cuando se la emplea sin sentido aparente; sin explicar los fines que se desea lograr. Como muchas tienen un componente lúdico importante que debe ser adecuadamente aprovechado, y que revisten un gran potencial, pueden, sin embargo, por lo mismo, generar la resistencia de quienes tienen un concepto tradicional del aprendizaje que excluye el juego por considerarlo no serio. El juego es una seria diversión, y en el marco del proceso de aprendizaje es un elemento clave, pero debe ejecutarse con respeto hacia la individualidad de los participantes.

En las técnicas activas de aprendizaje, la disposición del mobiliario cambia. Se aprovecha el espacio para interacciones cara a cara; para la formación de pequeños grupos, lo que facilita la comunicación. El formador debe asegurarse que el estudiante comprenda que la formación de grupos pequeños tiene por finalidad incentivar la participación. Personas que no participan de grupos amplios, sin embargo, pueden convertirse en animadores importantes en grupos más pequeños.

En esta segunda parte también se trabaja sobre el sentido de las visitas educativas, a lugares históricos, museos, o personas o comunidades de referencia en la comunidad o en el país. Las visitas también son un recurso pedagógico, por lo que responden a la misma lógica de la *intencionalidad*. Deben ser planificadas y preparadas, y evaluadas. Por parte de los estudiantes, como en todos los casos, es importante que sistematicen tanto las experiencias que protagonizan como las vivencias y emociones que experimentan en las mismas y cómo ellas contribuyen a mejorar su actitud, a fortalecer sus valores y a desarrollarse personal y profesionalmente.

Se considera importante la utilización de los recursos audiovisuales y literarios, por ejemplo, obras artísticas de todas las formas del arte, para facilitar el conocimiento

social. También pueden emplearse fotografías, imágenes dibujadas o pintadas, haciendo análisis de las mismas.

VI. Evaluación de los aprendizajes

Se recomienda que el módulo de Didáctica sea evaluado en conjunto con el módulo de Práctica, ya que será en la práctica, tanto básica como avanzada, que el estudiante tendrá la ocasión de elaborar las estrategias de enseñanza y desarrollarlas con sus grupos.

Los elementos a evaluar son la calidad del diagnóstico inicial sobre el grupo, el diseño y planificación de la implementación de la estrategia, con la definición de los aprendizajes que el estudiante en función de práctica desea lograr con sus grupos de trabajo; la selección y utilización adecuada de las técnicas de trabajo en aula, y de las técnicas coherentes con los métodos para la evaluación. Es importante también evaluar la creatividad y la innovación que los estudiantes introduzcan en el uso de las técnicas, una vez que las conozcan apropiadamente

VII. Bibliografía

- Ávila, Rosa María; Cruz, Alcázar y Díez, María Consuelo (Eds.) (2008). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio*. Jaén.
- Orozco Alvarado, Julio César (2016). *Estrategias didácticas y aprendizaje de las ciencias sociales*. Revista científica de FAREM- Estelí. Medio Ambiente, Tecnología y Desarrollo Humano 5, 17.
- Quinquer, Dolors (2004). *Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, participación y cooperación*. En revista IBER, 40. Pp. 7-22.
- Telesca, Ignacio; Barreto Valinotti, Ana y Velázquez Seiferheld, David (2013). *Seminario de Ciencias Sociales dirigido a docentes del área de Ciencias Sociales de Educación media sector oficial*. Asunción: Instituto Superior de Estudios Humanísticos y Filosóficos (ISEHF) – Ministerio de Educación y Cultura (MEC).

Taller de Inglés III

Formación Instrumental

I. Identificación

Nombre del módulo:	Taller de Inglés III
Carrera:	Profesorado con formación específica en el área de Ciencias Sociales para el 3° ciclo de la Educación Escolar Básica y Educación Media.
Carga horaria:	Total: 58 horas (ver detalles en el plan de estudio).
Área de formación:	Instrumental
Créditos:	4 (cuatro)
Prerrequisito:	Aprobado el Taller de Inglés II
Perfil del tutor que tendrá a su cargo el módulo:	Licenciado o Magíster en Lengua Inglesa, Profesor de Inglés con Licenciatura en Lingüística Aplicada o Licenciatura en Ciencias de la Educación o Letras o similar.

II. Fundamentación

El nivel A2 del Marco Referencial de la Enseñanza de las Lenguas del Consejo de Europa define muy bien las destrezas lingüísticas comunicativas que el estudiante debe ir adquiriendo al pasar de un nivel al otro.

El Taller de Inglés III considera los postulados pedagógicos del Consejo de Europa, los cuales pretenden el desarrollo gradual del aprendiz de lenguas, en cuanto a contextos comunicativos y conocimientos gramaticales se refiera.

Esta razón es la que nos lleva a presentar los contenidos programáticos en dos partes:
a) La conclusión del nivel anterior A1 b) El comienzo de un nivel más exigente diseñado para los estudiantes listos para pasar al nivel intermedio.

Taller de Inglés III es como un escalón de transición entre el nivel A1 y el A2; por lo tanto, el desafío se presenta tanto para el docente como para el estudiante, quienes en forma cooperativa y conjunta van persiguiendo el objetivo de todo curso de lengua: la comunicación oral y escrita.

III. Competencia

- Comprender y utilizar expresiones cotidianas, así como frases destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato y sobre asuntos habituales.

El estudiante puede comunicarse sobre temas vinculados a su experiencia, puede intercambiar información referida a datos concretos (información sencilla), describir en términos sencillos aspectos de su pasado y de su entorno; puede relacionarse de forma básica siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

IV. Contenidos

Habilidades específicas a ser desarrolladas

Comprensión oral:

- Comprender frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo).
- Captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.

Comprensión lectora:

- Leer textos muy breves y sencillos y encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús, horarios y cartas personales breves y sencillas.

Interacción oral:

- Comunicarse en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos.
- Realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puede comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.

Expresión oral:

- Utilizar una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a la familia y otras personas, las condiciones de vida, el origen educativo y el trabajo actual o el último.

Expresión escrita:

- Escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a las necesidades inmediatas.
- Escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo, agradeciendo algo a alguien.

Lecciones correspondientes en la plataforma *Learning English* de *Voice of America*

Nivel: Principiantes (Conclusión)

- Lesson 41: Teamwork Works Best With a Team
- Lesson 42: I Was Minding My Own Business
- Lesson 43: Time for Plan B
- Lesson 44: Making Healthy Choices
- Lesson 45: This Land is Your Land
- Lesson 46: May I Borrow That?
- Lesson 47: How Can I Help?
- Lesson 48: Have You Ever?
- Lesson 49: Operation Spy!
- Lesson 50: Back to School
- Lesson 51: A Good Habit
- Lesson 52: Taking Chances

Nivel Intermedio (Comienzo)

- Lesson 1: Budget Cut
- Lesson 2: The interview
- Lesson 3: He said – She said
- Lesson 4: Run away with the circus
- Lesson 5: Greatest vacation of all time.
- Lesson 6: Will it float?
- Lesson 7: Tip your tour guide.
- Lesson 8: The best barbecue.
- Lesson 9: Pets are family, too!
- Lesson 10: Visit to Peru.

V. Orientaciones metodológicas

El programa personalizado *Learning English de Voice of America* trae 52 lecciones para los principiantes. Las mismas son presentadas a través de videos que demuestran una acción comunicativa considerando diferentes unidades temáticas, distintas situaciones en las que se ejercitan las cuatro destrezas lingüísticas fundamentales, las funciones del lenguaje (referencial, conativa, estética, expresiva, metalingüística, heurística etc.) y la interacción entre el dispositivo y el estudiante.

Estas lecciones son divididas en tres semestres. Al tercer y cuarto semestres se les agregan las lecciones correspondientes a los intermedios.

El Taller de Inglés III es la conclusión del nivel A1 y el comienzo del nivel A2. Esta materia contempla el desarrollo de 22 lecciones, las cuales deberán ser trabajadas en forma individual por el estudiante. En las sesiones áulicas, el profesor de lengua inglesa implementará actividades comunicativas que refuercen y enriquezcan las lecciones personalizadas. Estas actividades pueden ser role play, pair work, dramatizaciones, simulacros, discusiones, missing information etc. El profesor tiene total libertad para introducir las actividades que él considere apropiadas para apoyar la adquisición de la lengua.

Además, el profesor puede utilizar otros recursos didácticos que ayuden a desarrollar las habilidades lingüísticas en los estudiantes. Ejemplos: realias, flashcards, láminas, canciones, otros videos etc.

El objetivo principal de las sesiones presenciales es que el docente aplique el Enfoque Comunicativo con los participantes, a fin de que los mismos no sólo conozcan la lengua, sino que interactúen entre sí y se comuniquen en la lengua en cuestión. El dinamismo del docente le dará el empuje necesario para que las clases sean realmente cooperativas y comunicativas.

El estudiante es libre de reforzar su aprendizaje con otros programas de enseñanzas on line de la lengua inglesa.

VI. Evaluación de los aprendizajes

El programa *Learning English de Voice of America* trae una evaluación que mide el progreso del aprendiz cada cinco lecciones. Este instrumento le ayuda al estudiante a autoevaluarse y a analizar su propio avance en el aprendizaje individual de la lengua.

Esta evaluación no impide que el profesor de las clases presenciales pueda medir el alcance del aprendizaje de los estudiantes. Él puede aplicar evaluaciones orales y escritas, tantas como sean necesarias. Dichas evaluaciones medirán la comprensión oral y lectora, la expresión oral y escrita, la interacción verbal y la gramática que va desarrollándose en forma inductiva y deductiva.

Así también, el profesor puede realizar evaluaciones cualitativas que permiten mostrar el nivel de avance del estudiante en el aprendizaje de la lengua. Puede que un estudiante tenga más o menos nivel de lo requerido. La idea es potenciar al máximo la capacidad de aprendizaje que tenga el aprendiz y promoverlo de acuerdo con su performance.

Para ello es necesario considerar los criterios preestablecidos por expertos en la Pedagogía Lingüística. De acuerdo con el Marco Referencial del Consejo de Europa, los siguientes cuadros pueden ayudar al profesor a medir el nivel de progreso cualitativo de las destrezas lingüísticas de sus estudiantes:

Nivel A2 – Aspectos cualitativos de la Expresión Oral (Taller de Inglés III y IV)				
Range	Accuracy	Fluency	Interaction	Coherence
Uses basic sentence patterns with memorized phrases, groups of a few words and formulae in order to communicate limited information in simple everyday situations.	Uses some simple structures correctly, but still systematically makes basic mistakes.	Can make him/herself understood in very short utterances, even though pauses, false starts and reformulation are very evident. Can answer questions and respond to simple statements.	Can indicate when he/she is following but is rarely able to understand enough to keep conversation going of his/her own accord.	Can link groups of words with simple connectors like "and," "but" and "because".

▪ **Habilidades de comprensión oral**

A2 (Taller de Inglés III y IV)	Can understand enough to be able to meet needs of a concrete type provided speech is clearly and slowly articulated. Can understand phrases and expressions related to areas of most immediate priority (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment) provided speech is clearly and slowly articulated.
---	--

▪ **Habilidades de comprensión lectora**

A2 (Taller de Inglés III y IV)	Can understand short, simple texts on familiar matters of a concrete type which consist of high frequency everyday or job-related language Can understand short, simple texts containing the highest frequency vocabulary, including a proportion of shared international vocabulary items.
---	--

▪ **Habilidades de interacción oral**

A2	Can interact with reasonable ease in structured situations and short
-----------	--

(Taller de Inglés III y IV)	conversations, provided the other person helps if necessary. Can manage simple, routine exchanges without undue effort; can ask and answer questions and exchange ideas and information on familiar topics in predictable everyday situations. Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters to do with work and free time. Can handle very short social exchanges but is rarely able to understand enough to keep conversation going of his/her own accord.
------------------------------------	---

▪ **Habilidades de expresión escrita**

A2 (Taller de Inglés III y IV)	Can write a series of simple phrases and sentences linked with simple connectors like “and”, “but” and “because”.
---------------------------------------	---

VII. Bibliografía

Archanco, P. et al (2005). *Enseñar Lengua y Literatura*. Buenos Aires: Editorial Lugar.

Armendáriz, A. y Ruiz, C. (2005). *El aprendizaje de lenguas extranjeras y las tecnologías de la información*. Buenos Aires. Editorial Lugar.

Avendaño, F. y Perrone, A. (2011). *La didáctica del texto*. Rosario: Homo Sapiens.

Brown, H.D. (2000) *Principles of language learning and teaching*. New Jersey: Prentice Hall Regents.

Brumfit, C. J. & Johnson, K. (1994). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: OUP

Cassany, D. et al. (2001). *Enseñar Lengua*. Barcelona. Editorial Grao.

González Nieto, L. (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid: Cátedra.

Huertas, J.A., y Montero, I. (2001). *La interacción en el aula*. Buenos Aires: AIQUE.

- Joyce, B. & Weil, M. (1996). *Models of Teaching*. Mass: Allyn and Bacon.
- Liervon, L. (1999). *Interaction in the Language Curriculum*. London: Longman.
- Littlewood, W. (1996). *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: Cambridge University Press.
- Martínez, E. (1999). *Bases para el estudio del lenguaje*. Madrid: Octaedro.
- Mikulecky, B. (1990). *A Short Course in Teaching reading Skills*. New York: Addison - Wesley Publishing Company.
- Nunan, D. (1995). *Language Teaching Methodology*. New York: Phoenix.
- Nunan, D. (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (1998). *Enfoques y Métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- _____ (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Ruiz Bikandi, U et al. (2000). *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Stern, H.H. (2000). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H.G. (2002). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.

***Cursos on line de inglés: Voice of America, Duolingo, Rossetta Stones, etc**

<https://learningenglish.voanews.com/>

<https://learnenglishkids.britishcouncil.org/>

<https://www.gamestolearnenglish.com/>

<https://www.bbc.co.uk/bitesize/learn>

<https://www.teachyourmonstertoread.com/>

https://dtml.org/es/?gclid=EAAlQobChMIt_SK4Kzj5wIVj4SRCh3eAwU_EAAYBCAAEgJtvPD_BwE

<https://www.english.com/blog/teaching-english-to-beginners/>

https://learnamericanenglishonline.com/?gclid=Cj0KCCQiAnL7yBRD3ARIsAJp_oLait2V2wzRc7s6XromOfWI8b0gDbb73Uyxz_TvqyyQqliH7kUIbtd4aArAwEALw_wcB

https://tme.org.uk/online-lessons/?gclid=EAlaIQobChMIhq-Vt63j5wIVUwmRCh1zdA8SEAAyAAEgJ-MPD_BwE

Producción de Recursos Educativos Audiovisuales

Formación Instrumental

I. Identificación

Nombre del módulo:	Producción de Recursos Educativos Audiovisuales (castellano y guaraní).
Carrera:	Profesorado con formación específica en el área de Ciencias Sociales para el 3° ciclo de la Educación Escolar Básica y Educación Media.
Carga horaria:	Total de horas: 24 (ver detalles en el plan de estudio).
Área de formación:	Instrumental
Créditos:	2 (dos)
Prerrequisito:	Ninguno
Perfil del tutor que tendrá a su cargo el módulo:	Especialista en TIC aplicada en la Educación Superior

II. Fundamentación

Las nuevas tecnologías abarcan un conjunto muy variados de recursos, herramientas y equipos que en los últimos años han inundado todos los espacios, desde el hogar, la calle, las instituciones, el espacio laboral y, claro, también los espacios educativos. La presencia de estos medios y recursos tecnológicos es uno de los aspectos más interesantes de la formación en la actualidad, por su capacidad para proporcionar apoyo en la enseñanza y en el aprendizaje en una amplia variedad de formas.

De todas las opciones que uno encuentra, los recursos audiovisuales han demostrado su potencialidad como recurso educativo. Su aceptación es evidente. Hoy, la mayor parte de la información que reciben las personas se realiza a través del sentido de la vista y del oído, y si se combinan ambos sentidos, con un formato dinámico y atractivo,

su impacto es mucho mayor aún. Entonces, este tipo de recursos educativos resultan motivadores, sensibilizan y estimulan el interés de los estudiantes hacia un tema determinado, de modo que facilitan la instrucción en complemento de otras fuentes de consulta y de las explicaciones verbales impartidas por el profesor.

Ahora bien, para una integración exitosa de este tipo de recursos digitales, es indispensable que los educadores reciban una capacitación adecuada. Por ese motivo, se ha generado un espacio en la formación docente inicial de docentes destinado al uso y, más específicamente, a la producción de recursos educativos digitales en el formato audiovisual.

De esta forma, los estudiantes recibirán una preparación específica para trabajar con materiales audiovisuales, de modo que puedan realizar ediciones de recursos ya existentes y producir nuevos materiales audiovisuales para los estudiantes sobre temas específicos, aplicando criterios mínimos de calidad, tanto en el contenido como en el diseño y el resultado final, de modo que puedan ser utilizados con fines educativos en el aula.

III. Competencia

- Producir recursos educativos audiovisuales basados en criterios técnicos y pedagógicos, tanto en castellano como en guaraní.

IV. Contenidos

1. Medios y recursos audiovisuales

- Introducción a medios y recursos audiovisuales.
- Sujetos del S. XXI y los audiovisuales.
- Lenguaje audiovisual.
- Procesos cognitivos y los audiovisuales.
- Audiovisuales educativos.

2. Preproducción

- **Aspectos pedagógicos**

- Caracterización de estudiantes – usuarios.
- Identificación de objetivos de aprendizaje.
- Selección y organización de contenidos.
- Definición de enfoque del material a producir.

- **Aspectos técnicos**

- Redacción del relato, guion o narrativa.
- Definición de tipo de audiovisual.
- Definición de tiempos – duración.
- Selección de técnicas para producción y postproducción.

- **Aspectos artísticos**

- Selección de ambientes o espacios.
- Selección de actores.
- Selección de colores e imágenes.
- Definición de audio.

- **Aspectos Tecnológicos**
 - Tecnologías de reproducción de audiovisual.
 - Tecnologías para producción.

- 3. Producción**
 - Rodaje o animación.
 - Recopilación de audio y sonidos.
 - Ensamblaje de video e imágenes con voces y sonidos.
 - Primera revisión: aprobación y/ repetición de escenas.

- 4. Postproducción**
 - Revisión y ajuste del material.
 - Adición de efectos de imágenes y sonidos.
 - Adición de textos.

- 5. Evaluación de audiovisuales**
 - **Aspectos pedagógicos**
 - Identificación de objetivos.
 - Identificación de enfoques.
 - Identificación de contenido y estructura.
 - Inclusividad.
 - Pertinencia en cuanto a edad, grado, curso.
 - Pertinencia para desarrollo de aprendizaje activo.
 - Pertinencia de tiempo o duración.
 - **Aspectos técnicos y tecnológicos**
 - Diseño y composición.
 - Calidad de imágenes.
 - Calidad de audio.
 - Calidad estética.
 - Dispositivos para reproducción.

- 6. Taller de producción**
 - Preproducción.
 - Producción.
 - Postproducción.
 - Validación.
 - Publicación.

V. Orientaciones metodológicas

La metodología de la asignatura se centra en el aprendizaje basado en talleres. Los contenidos serán tratados a través de una breve presentación del docente en la que presenta conceptos básicos, criterios y procedimientos de uso de las herramientas TIC. El docente pondrá a disposición de los estudiantes textos, presentaciones, esquemas, gráficos, videos, etc. para el fortalecimiento del aprendizaje.

En un segundo momento, en el que se destinará la mayor parte de la clase, los estudiantes, de manera individual o a través de equipos de trabajo colaborativo, irán aplicando lo presentado por el docente.

Cada tema requerirá la entrega de un producto, como evidencia de aprendizaje, que será valorado por el docente, así como por los pares del aula. A partir de las valoraciones, el participante realizará ajustes a su trabajo. Esta versión final será entregada al docente para su evaluación.

Otra metodología que se utilizará a lo largo de las actividades en el aula, así como fuera de ella, es el aprendizaje colaborativo entre pares. La misma apunta a la conformación de parejas y/o equipos de trabajo integrados por quienes poseen más experiencia y habilidades TIC con aquellos que no han tenido oportunidades para interactuar con las tecnologías.

Esta metodología implica una intervención activa y atinada del docente para identificar las competencias de partida de cada estudiante de modo a promover la integración de sus estudiantes con experiencias y conocimientos diversos. La técnica de ninguna manera busca que los estudiantes con mayor experiencia sean quienes hagan el trabajo, con una mínima colaboración de los que tienen menos experiencia. Por el contrario, la idea es aprovechar las habilidades de algunos estudiantes para que estos a su vez, ayuden a llevar adelante los proyectos de trabajo, donde cada integrante debe comprometerse y llevar a cabo parte del proceso. Esta integración debe ser valorada tanto de manera cualitativa, así como cuantitativamente, de modo que el docente vaya ajustando los aspectos que requieran en el ciclo de la mejora continua.

VI. Evaluación de los aprendizajes

La evaluación proveerá información valiosa para corroborar cómo los estudiantes inician el curso (evaluación diagnóstica), cómo avanzan en el trayecto (evaluación de proceso) y cómo finalizan al cierre del desarrollo del módulo (evaluación final). Cada uno de los momentos mencionados permitirá al docente obtener la información necesaria para tomar las decisiones en tiempo oportuno, de modo a ofrecer a los estudiantes el apoyo que requieren.

Se recomienda usar una diversidad de instrumentos y procedimientos, conforme con las tareas a ser evaluadas. Sin duda, la observación posibilitará al docente tener un panorama de las fortalezas y las necesidades que tienen sus estudiantes. Es importante contar con un instrumento que permita sistematizar esas observaciones.

Por otro lado, se sugiere incorporar como estrategia la utilización del portafolio de evidencias que, por la naturaleza del módulo, debe ser un portafolio digital. Cada estudiante podrá contar con una carpeta en la nube, donde organicen sus trabajos. Esta carpeta podrá estar accesible al docente, de modo que pueda realizar un seguimiento de la situación de cada estudiante.

Se recomienda plantear retos concretos, puntuales en cada encuentro o en las tareas fuera del horario presencial. Estos retos deben generar una producción, que debe ser valorada. Cada una de estas tareas puede ser un proyecto específico de producción de recursos audiovisuales. Es importante que los estudiantes sientan que, ante cada reto, existe un logro, un aprendizaje puntual, y que ello se reconozca.

VII. Bibliografía

- Albalad, J. M., Busto, L., & Muñiz, V. (2018). *Nuevos lenguajes de lo audiovisual*. Barcelona, España: Editorial GEDISA.
- Bestard, M. (2011). *Realización audiovisual*. Barcelona, España: Editorial UOC.
- Chunga, G. (2015). *Orientaciones para diseñar materiales didáctico multimedia*. Lima, Perú: Gerardo Chunga Chinguel. Chiclayo.
- Fernández, F. (2005). *El libro del guión*. Ediciones Díaz de Santos. Madrid, España: Editorial UOC.
- Guerrero, I. (2017). *Sistemas de producción audiovisual*. Asturias, España: Ediciones Paraninfo, S.A.
- Martínez, J., & Fernández, F. (2010). *Manual del productor audiovisual*. Barcelona, España.: Editorial UOC.
- Solís, D. (2010). *Podcasting fácil para docentes y alumnos*. Méjico, México: Grupo Cultural ARGON.
- Trujillo, F. (2014). *Artefactos digitales: Una escuela digital para la educación de hoy*. Barcelona, España: Grao.

Práctica Profesional

Práctica Profesional

I. Identificación

Nombre del módulo	PRÁCTICA PROFESIONAL	
Carrera	Profesorado con formación específica en el área de Ciencias Sociales para el 3° ciclo de la Educación Escolar Básica y Educación Media.	
Carga Horaria Presencial	Práctica Profesional I	Práctica Profesional II
Total de horas	105 (ver detalles en el plan de estudio)	105 (ver detalles en el plan de estudio)
Créditos	7	7
Prerrequisito	Para Práctica Educativa II, haber aprobado Práctica Educativa I	
Perfil del tutor que tendrá a su cargo el módulo	Licenciado de Ciencias de la Educación o similar, Psicopedagogo, Profesor con título en el nivel y la especialidad, habilitado con por lo menos 5 años de experiencia en aula.	

**Las instituciones planifican como distribuir el tiempo de práctica: de manera intensiva, semanas enteras o días, dependiendo de las condiciones locales.*

II. Fundamentación

Los enfoques más eficaces para la formación docente combinan teoría y práctica e implican un aprendizaje activo, en el que los futuros docentes son considerados "practicantes reflexivos" que aprenden haciendo y reflexionando sobre su praxis.

Esto significa, que la formación debe incluir una cantidad significativa de práctica docente en aulas supervisadas por docentes seleccionados, con experiencia y cualificación, donde los estudiantes desarrollen competencias profesionales en el aula.

La formación práctica para maestros en la escuela los prepara para las realidades a trabajar en las escuelas (UNESCO 2030).

La formación docente es un proceso pedagógico que proporciona a los estudiantes las habilidades y herramientas para examinar e integrar el conocimiento con la práctica. Tiene como objetivo dar a conocer a los futuros profesores el pensamiento pedagógico (que incluye diferentes modelos) y que estos los internalicen y los apliquen en su desempeño profesional. Su objetivo principal es convertirlos en expertos en aprendizaje y enseñanza interactiva, capaces de investigar, desarrollar, evaluar y reflexionar de manera crítica y constructiva sobre su propio trabajo.

El propósito de la práctica es desarrollar experiencias enriquecedoras y apoyar a los estudiantes para convertirse en maestros que combinen teoría y práctica. Constituye una parte central de la nueva formación docente. Es un eje que articula estudios generales y los específicos con la realidad local de cada institución. Abarca entre 10 y 30 % del tiempo total de la nueva malla curricular.

Los elementos fundamentales de la práctica profesional son:

- Combinación de teoría y práctica.
- Práctica supervisada y acompañada.
- Responsabilidad progresiva y gradual.
- Trabajo colaborativo.
- Cooperación estrecha entre IFD y escuelas de práctica.
- Evaluación y reflexión.

III. Competencias

- Planificar, desarrollar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales tendientes al mejoramiento permanente del aprendizaje de sus estudiantes según el currículum nacional.
- Crear condiciones y ambientes propicios para el aprendizaje, facilitando el aprendizaje de las Ciencias Sociales de todos los estudiantes.

- Evaluar sus propias acciones en la enseñanza de las Ciencias Sociales, en el contexto de la mejora continua, con miras a favorecer el aprendizaje de cada estudiante.
- Colaborar, innovar y coactuar con colegas, en redes y comunidades de aprendizaje.
- Elaborar y gestionar prácticas educativas basadas en la interdisciplinariedad, que alienten el trabajo cooperativo, las relaciones interpersonales y al mismo tiempo fortalezcan la convivencia en una sociedad diversa y multicultural atendiendo la ética, la cultura general, la empatía, la solidaridad y el altruismo.
- Valorar e incorporar los lenguajes expresivos como vehículos de comunicación y como herramientas para una labor docente significativa, ofreciendo propuestas basadas en el desarrollo artístico-creativo y estético-personal, para luego emplearlas como recurso para prácticas docentes efectivas.

Vinculados a las competencias, cada estudiante debe ser capaz de:

- Aplicar métodos de enseñanza, principios didácticos y contenidos de las Ciencias Sociales del tercer ciclo y la educación media.
- Trabajar en una cooperación colegial constructiva, dar y recibir retroalimentación.
- Evaluar la propia práctica y el trabajo de enseñanza y aprendizaje de otros.
- Desarrollar la propia identidad docente, que le permita comprender las dimensiones éticas de la profesión y tomar decisiones con responsabilidad.
- Comprender el desarrollo continuo necesario en el ejercicio de la docencia.
- Utilizar métodos de trabajo y materiales didácticos apropiados para la enseñanza de las Ciencias Sociales.
- Comprender la individualidad y diversidad de los estudiantes de tercer ciclo de la Educación Escolar Básica y de la Educación Media, a efectos de diferenciarlos y promover la equidad en la enseñanza.
- Promover un clima positivo en el aula durante la enseñanza de las Ciencias Sociales.
- Diversificar sus propuestas de la enseñanza mediante la aplicación de diversos métodos teniendo en cuenta las especificidades de los mismos.
- Utilizar con creatividad y con criterios didáctico-pedagógicos las TIC de modo a promover mejores aprendizajes de sus estudiantes.
- Innovar permanentemente sus propuestas pedagógicas en respuesta a las características y necesidades de sus estudiantes.

- Fundamentar sus acciones en relación con el conocimiento teórico de la educación y la enseñanza.
- Comprender y distinguir entre los derechos laborales del docente, sus responsabilidades, deberes y elecciones éticas, y aplicarlos en sus actuaciones profesionales.

IV. Contenidos

El desarrollo de Práctica Profesional para este curso está previsto en dos momentos, con una importante carga horaria que el estudiante debe cumplir en espacios laborales desempeñándose como docentes del área de la especialidad.

1. Práctica Educativa I

Si bien estos estudiantes ya tienen experiencia como docentes, sería interesante que las primeras actividades incluyan la observación criteriosa del desempeño docente con sus grupos de estudiantes. Ello puede permitir identificar aspectos de gran relevancia que permitan pensar en las estrategias de mejora. Para realizar las observaciones, se deben definir criterios o aspectos a ser observados. Las siguientes preguntas son solo a modo de orientación:

- ¿Cuánto tiempo está el docente enseñando/actividad centrada en el docente, y actividades centradas en el alumno/aprendizaje activo?
- ¿Cómo está organizada el aula?
- ¿Qué tipo de herramientas de visualización utiliza el docente?
- ¿Cómo el docente se asegura de que todos entiendan lo que se enseña?
- ¿Qué tipo de actividades realizan los estudiantes?
- ¿Cómo plantea la enseñanza de las Ciencias Sociales?
- ¿Qué tipos de metodologías se utilizan para la enseñanza de las Ciencias Sociales en el aula?
- ¿Qué idiomas usa el maestro en la enseñanza?
- ¿Qué idiomas usan los estudiantes?
- ¿Cómo diferencia el docente su enseñanza?
- ¿Qué tipo de materiales de aprendizaje se utilizan?
- ¿Qué otros aspectos han observado?

(Más recursos sobre observación en anexo)

Los resultados de las observaciones deben ser compartidas en plenarios y discutidas, aplicando las teorías educativas, las teorías didácticas y todo lo referido a los aprendizajes, de modo que el análisis sea enriquecedor y permita obtener conclusiones valiosas sobre los aspectos consolidados en las clases observadas, así como los aspectos que requieren de mejora.

Posteriormente, ya se pasa a las actividades donde el estudiante debe aplicar lo aprendido en su propia práctica. La mayor parte de las actividades se realizan en su propia aula, con la observación del tutor de IFD, aunque algunas actividades pudieran ser planificadas y realizadas en otros espacios, como otras instituciones educativas que tienen realidades diferentes, u otros espacios laborales como las oficinas de supervisión pedagógica, donde los desafíos son otros. El IFD debe asegurar que, en la trayectoria de la carrera, los futuros docentes pasen por diferentes contextos de práctica, ciclos, grados, modalidades, tipos de gestión, entre otros.

2. Práctica Educativa II

Al llegar a esta etapa, el estudiante tiene más responsabilidades y mayor nivel de autonomía. Se recomienda aplicar procesos de investigación-acción, que posibilite que el practicante adquiera herramientas para analizar su propia práctica, comprender lo que ocurre en su aula, dimensionar las dificultades y preparar y aplicar estrategias de mejora. Estas serán evaluadas para definir si los objetivos trazados fueron logrados efectivamente. Todo este proceso debe estar centrado en lograr más y mejores aprendizajes en los estudiantes (de las escuelas o colegios).

En ese momento, el estudiante es responsable de planificar e implementar un período más largo de enseñanza, junto a otras tareas del profesional docente. Trabaja bajo la guía de su tutor de práctica, quien revisa sus trabajos, le acompaña en las clases que enseña y ayuda en la retroalimentación.

En estas instancias finales, el estudiante tiene que asumir la responsabilidad global del grupo que enseña, mostrar capacidad para tomar decisiones en forma independiente, así como de resolver problemas que enfrenta un docente en el aula. Debe demostrar que cuenta con una sólida formación en valores; y que sus actitudes y su liderazgo se enmarcan en el perfil esperado del compromiso con la educación con perspectiva de DDHH, y con los valores de libertad, solidaridad, cooperación, equidad, justicia, inclusión, respeto y tolerancia.

V. Orientaciones metodológicas

Práctica profesional supervisada y acompañada

La práctica docente es una parte indispensable de la formación para el desarrollo de la identidad docente. Es una oportunidad para combinar el conocimiento y las habilidades que han aprendido con la experiencia bajo la supervisión de un profesor tutor del IFD. Durante la práctica, el estudiante docente profundiza su comprensión de enseñanza y se ejercita en habilidades de interacción y gestión de grupo necesarias en la profesión docente.

Para garantizar una práctica supervisada exitosa, las instituciones de formación docente deben designar coordinador(es) de práctica por parte del IFD, quienes deberán coordinar las actividades de práctica con las autoridades de las instituciones de práctica.

Los profesores o catedráticos de los IFD tienen la responsabilidad de supervisar y seguir la práctica asegurando que teorías y competencias de su grado/curso/ciclo se desarrollan tanto en los planes elaborados por los estudiantes docentes, así como en actividades realizadas.

Para que la práctica supervisada funcione, debe haber una comunicación abierta y colaboración entre las diferentes contrapartes.

Escuelas de práctica – otros entornos de práctica

Cada IFD prepara su plan de práctica docente estableciendo relaciones formales con las instituciones educativas de prácticas, que puede ser a través de convenios, acuerdos o memorándum de entendimiento. Es importante considerar la práctica en diferentes contextos como en contextos de encierro. La mayoría de las prácticas se realizan en instituciones educativas de prácticas, que son instituciones de educación formal, aunque durante su formación cada estudiante también debe practicar en otros tipos de establecimientos educativos para tener más experiencia en la diversidad del campo laboral que se le atribuye en el perfil (educación no formal: aulas hospitalarias, centros abiertos, albergues, colonias de vacaciones, talleres o clubes de ciencias, Organizaciones no Gubernamentales que trabajen temas ambientales, otros).

Es necesario tener una estrecha cooperación entre la institución de formación docente, el sitio de práctica y otros actores que participan en la práctica. Entre todos se deben establecer los mismos objetivos y requisitos. La cooperación crea la base para una orientación de alta calidad y el establecimiento y el logro de objetivos. Un buen flujo de información garantiza la seguridad y la fluidez de los estudios del

estudiante que se está formando para tener el perfil requerido en una determinada área académica.

Trabajo y aprendizaje colaborativo

Se recomienda generar espacios de trabajo colaborativo a través de actividades que permitan que los estudiantes trabajen de manera organizada y en equipo, produzcan juntos materiales educativos digitales, por ejemplo, o ser observen las prácticas de modo a instalarse poco a poco la cultura de la evaluación y de la colaboración entre pares.

Con el trabajo colaborativo tienen más oportunidades para reflexionar, observar, recibir y dar retroalimentación, como también, aprender a trabajar en equipo en el mundo escolar. Las habilidades de colaboración son muy importantes ya que las innovaciones educativas nacen en instituciones donde los docentes trabajan juntos, en un ambiente agradable y de apoyo mutuo.

Tabla 2. Mecanismo para la autoeficacia docente

Mecanismos para la autoeficacia docente	Descripción
<p>➤ Observar a alguien modelar conductas de enseñanza.</p>	<p>1. Un modelo vivo, que implica a un individuo real que demuestra o actúa un comportamiento esperado, a ser replicado. Puede realizarse a través de dramatizaciones o situaciones simuladas.</p> <p>2. Un modelo de instrucción verbal, que implica descripciones y explicaciones de un comportamiento.</p> <p>3. Un modelo simbólico, que involucra personajes reales o ficticios que muestran comportamientos en libros, películas, videos, programas de televisión o medios en línea.</p>
<p>➤ Practicar ayuda a desarrollar habilidades y autoeficacia.</p>	<p>Las prácticas en la formación docente inicial irán aumentando la exposición del estudiante ante situaciones reales. Al exponerse a mayor cantidad de las mismas, irá incrementando sus habilidades docentes.</p>
<p>➤ Observar al mentor ayuda a los docentes noveles.</p>	<p>El mentor/tutor/coordinador/profesor guía es quien modela la conducta de la conducción y el desarrollo de las clases reales. Ellos son ejemplo de lo que se considera una buena práctica. La observación de los mismos por parte de los estudiantes, ayuda a mejorar la autoeficacia.</p>

- **Los docentes noveles perciben similitudes entre ellos.** Cuando los futuros docentes observan a sus pares, tienen nuevos modelos de cómo hacerlo. Esto, activa las neuronas-espejo y propicia que adquieran más rápidamente patrones establecidos.
- **El conocimiento acrecienta su autoeficacia.** La reflexión y teorización a partir de la práctica incrementa las habilidades para las siguientes prácticas pedagógicas. Reflexionar e interpretar las teorías que están presentes en las prácticas hace más comprensible lo que se espera en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fuente: elaboración propia con base en conceptos de Albert Bandura (1987).

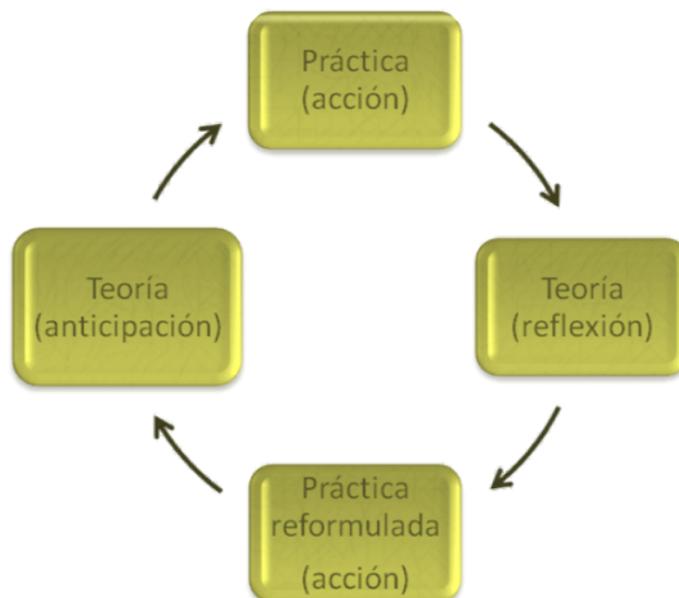
VI. Evaluación de los aprendizajes

En el proceso de comprensión **de** la práctica y **en** la práctica, la reflexión juega un papel importante en el desarrollo de la comprensión, tanto a nivel individual como organizativo.

Una característica común de los buenos docentes es el estudio y la reflexión de su propio trabajo. Reflejan y redefinen sus propias prácticas, prueban cosas nuevas, tienden a desarrollar lo que no ven en su práctica y tratan de resolver los problemas que enfrentan en el aula. Es importante, por lo tanto, que un docente tome conciencia del tipo de conocimiento sobre el que está actuando, y también de aquellos que no logró realizar.

La metodología de evaluación utilizada es la que llamamos acción – reflexión – acción que permite al estudiante comprender su práctica, teorizar sobre ella, argumentarla, resignificarla y, posteriormente, evidenciarla en una práctica pedagógica reformulada, tal como se representa en el *Gráfico 1*. Revisar objetiva y críticamente la práctica profesional, además de fundamentarla teóricamente, le posibilitará renovarla e incorporar los aspectos necesarios para mejorarla (MEC, sd).

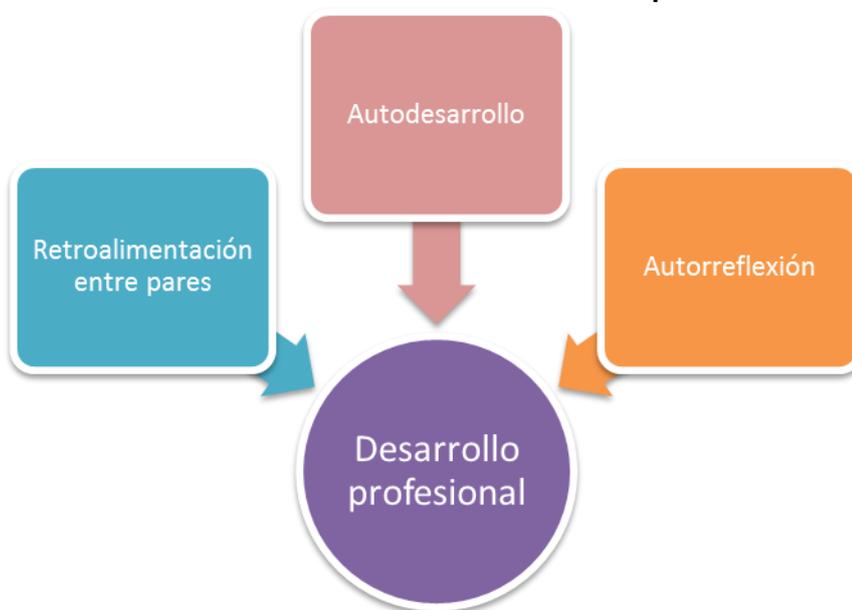
Gráfico 1 Ciclo de Acción-reflexión-acción.



Fuente: Elaboración propia, en base a los documentos de Capacitación de Escuela Viva.

El siguiente gráfico expone la forma en que se relacionan los elementos del desarrollo profesional del educador, que se ponen en práctica desde el IFD, por ejemplo, la retroalimentación entre pares, el autorreflexión y el autodesarrollo.

Gráfico 2. Elementos del desarrollo profesional



Fuente: elaboración propia.

Para que la reflexión sea visible y para la autoevaluación, el estudiante docente debe escribir un **diario de práctica**. Ese diario de aprendizaje forma parte de su **portfolio** en el que construye sus resultados de aprendizaje y compila un banco de materiales para su futura carrera.

Además del diario de aprendizaje, la actividad del alumno, el resultado de su compañero y el suyo propio, las lecciones aprendidas, los materiales desarrollados y los proyectos realizados se evalúan durante las sesiones de práctica en el IFD. La evaluación es **continua y formativa**. Los productos individuales, previamente acordados, también pueden recibir una calificación. Los supervisores de práctica deben evaluar, por ejemplo: habilidades de diseño y planificación, habilidades de implementación de sus planes, así como habilidades de evaluación. La evaluación continua debe ser constructiva, apoyando el aprendizaje del estudiante.

Finalmente, la calificación es **aprobada / rechazada**.

Si el estudiante tiene deficiencias en la práctica, se le ofrecerá la oportunidad de mejorar su trabajo y superar esas deficiencias.

VII. Bibliografía consultada

Las fuentes citadas son orientativas para los coordinadores de práctica. No constituyen en bibliografía para el desarrollo de las prácticas.

Alliaud, A. (2013) *Planes de estudio de la formación inicial y oferta de formación continua*. PASEM: Buenos Aires.

Bandura, A. (1987a). *Pensamiento y acción*. Mr. Ediciones.

Bandura, A. (1987b). *Teoría del aprendizaje social*. Espasa-Calpe.

Barber, M.; y Mourshed, M. (2008) *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago de Chile: PREAL

Banco Mundial (2013) Estado del arte de la profesión docente en Paraguay. Ideas inspiradoras para la elaboración de políticas educativas. Karina Palleros: Asunción.

Convenio Andrés Bello (2019) *Marcos Comunes de Criterios de Calidad para su aplicación en políticas curriculares, de recursos educativos y de formación docente en los países del CAB*. Documento borrador. Edición del Convenio

- Andrés Bello Estrategia de Integración Educativa: Currículo, Recursos Educativos y Formación Docente Serie de documentos ESINED, 2020 No. 1
- European University Association (2019): *Learning & Teaching Paper #3 Continuous Development of Teaching Competences*. Belgium, <https://www.eua.eu/>
<https://eua.eu/downloads/publications/eua%20tpg%20report%203%20-%20continuous%20development%20of%20teaching%20competences.pdf>
(accessed on January 2020)
- Fuertes Camacho, M. T. (2011) La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. Universitat Internacional de Catalunya. Recuperado en febrero 2020 de:<http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/248/public/248-647-1-PB.pdf>
- Fundación Enseña Chile (2015) *Aprendizaje Basado en Proyectos*. Área de Formación de Fundación Enseña Chile, Santiago.
- Giorgetti, D. (2007) *Educación en la ciudadanía. El aporte del aprendizaje-servicio*. CLAYSS: Buenos Aires.
- Gómez, A.; Gómez, I. y Pérez, A. (2011). *Técnicas de comunicación creativas en el aula: escucha activa, el arte de la pregunta, la gestión de los silencios*. Revista Educación y Futuro 24.
- González Sanmamed, M. (2019) *La Formación y El Desarrollo Profesional Docente En La Sociedad Del Conocimiento. Documento De Referencia*. ESINED – CAB. <http://convenioandresbello.org/cab/>
- Herrero, M. (1997). *La importancia de la observación en el proceso educativo*. Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado. Recuperado en febrero de 2020, file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LaImportanciaDeLaObservacionEnElProcesoEducativo-2789646.pdf
- López, F. (2014). Fortalecer la profesión docente. Un desafío crucial. Madrid: Narcea.
- McKinsey & Company. (2017) *Factores que inciden en el desempeño de los estudiantes: Perspectivas de América Latina*. Educación 2017. www.mckinsey.com
- Miralles Martínez, P. y Mirete Ruiz, A. (2012) *La Formación Del Profesorado En Educación Infantil Y Educación Primaria*. Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones: España.

- MEC (sd) Programa Escuela Viva Hekokatúva. Documento Orientador Para Capacitadores. Módulo de Capacitación Escuelas Rurales. MEC: Asunción.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. *Evaluación de Desempeño para la Certificación Profesional de los Educadores del Paraguay*. Asunción, Paraguay, 2004.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. *Manual de Seguimiento a la Gestión de los Educadores y a las Instituciones Educativas*. Resolución Ministerial N° 8634/2016.
- MENC-JICA (2004). *Maestros aprendiendo juntos. Sistema de capacitación docente en Japón*. Recuperado en febrero de 2020 de: <http://www.youtube.com/watch?v=cVY3c0GEoR0>
- Pastor, C.A., Sánchez Hípola, P., Sánchez Serrano, J. M. y Zubillaga del Río, A. (2013). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. Madrid: Universidad Complutense. (Disponible en http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf.)
- Tomlinson, C. (2008) *El aula Diversificada-Dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes*. Editorial Octaedro. Barcelona-España.153-177. ISSN: 1576-5199
- <https://www.actualidadenpsicologia.com/bandura-teoria-aprendizaje-social/>
- <https://www.itson.mx/servicios/cualificacion/Documents/Instrumento%20Autoevaluacion.pdf>
- MINEDU Chile, CPEIP (2019) Planes de Superación Profesional. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/06/2019_PSP_Material-apoyo-pedag%C3%B3gico.pdf
- Morales, A. (2007) Evaluación de la práctica pedagógica a través del video. Universidad Pedagógica Nacional: México. <http://xplora.ajusco.upn.mx:8080/xplora-pdf/Evaluacion%20de%20la%20practica%20pedagogica.pdf>
- Loera, A. (2011) La gestión pedagógica centrada en el aprendizaje. Chihuahua, México. Recuperado en febrero 2020 de: [https://www.researchgate.net/publication/287205536 Gestion pedagogica centrada en el aprendizaje](https://www.researchgate.net/publication/287205536_Gestion_pedagogica_centrada_en_el_aprendizaje).

Anexos

ANEXO I

EJEMPLO DE AUTOEVALUACIÓN PARA LA PRÁCTICA - ¿CÓMO ME DESARROLLÉ COMO DOCENTE?

1. PLANIFICACIÓN

- He seguido mi grupo suficientes horas (antes de enseñar).
- Estoy satisfecho con la preparación previa que hice.
- Tomé en cuenta las diferentes habilidades de los alumnos y las interacciones grupales.
- Tomé en cuenta las ideas preconcebidas o previas de los alumnos.
- Logré hacer un plan realista y viable.

2. CONOCIMIENTO DE LA ASIGNATURA

- Conocí en profundidad lo que enseñé.
- Los objetivos de mi enseñanza eran claros para mí.
- Hice hincapié en los puntos clave del tema.
- Pude aplicar el tema al nivel de la edad de mis alumnos.

3. COMUNICACIÓN

- Me comuniqué naturalmente.
- Hablé a los alumnos claramente.
- Visualicé mi presentación claramente, mostré tareas y actividades.
- Escuché las opiniones de los alumnos.
- Les di tiempo a los alumnos para hablar y expresarse.
- Realicé devoluciones y retroalimentación de los comentarios y opiniones que recibí, con respeto.
- Di instrucciones claras a los grupos.
- Guié a los alumnos individualmente.
- Realicé intervenciones de manera individual según la diversidad del aula.
- Hice preguntas claras.

4. MANEJO DE LA SITUACION EDUCATIVA

- Orienté a los alumnos en el tema desarrollado.
- Utilicé métodos de trabajo y orientación apropiados para el programa de estudios y el grupo de alumnos.
- Organicé actividades con confianza y racionalidad (agrupaciones y el uso del espacio).
- Mantuve la tranquilidad y un buen clima laboral.
- Hice tareas significativas para los objetivos.
- Logré responder a la diversidad de aprendizajes en el aula.
- Presenté la información por la mayor cantidad de canales posibles y no únicamente de manera verbal.

- Propicié la colaboración entre los alumnos.

4. TRABAJO DE LOS ALUMNOS

- Los alumnos estuvieron activos e hicieron preguntas.
- Tengo evidencia de que los alumnos aprendieron y se lograron los objetivos.
- Los alumnos pudieron evaluar su propio trabajo.
- Cerré la sesión de clase con una actividad de metacognición empleando las siguientes preguntas: ¿qué aprendiste?, ¿cómo aprendiste?, ¿para qué te sirvió y en qué otras ocasiones podrías usar lo que aprendiste?

5. COMPROMISO CON EL ROL DE DOCENTE

- Asumí la responsabilidad de crear un clima de aula positivo.
- Asumí la responsabilidad de guiar el aprendizaje de los alumnos.
- Tomé en cuenta los sentimientos y estados de ánimo de los alumnos.
- Presté atención al comportamiento de los alumnos (estimulé, observé, intervine, di retroalimentación).
- Yo mismo seguí pautas y acuerdos comunes.
- Instruí a los alumnos en mantener el orden y cuidar las instalaciones y equipos.

6. INTERROGANTES PARA ORIENTAR LA AUTOEVALUACIÓN

- ¿En qué aspectos me sentí mejor durante este período de práctica?
- ¿Cuáles experiencias de aprendizaje fueron más significativas para mí?
- ¿Por qué elegí...?
- ¿En qué se diferenciaba mi elección de los demás...?
- ¿Qué me inspiraba particularmente...?
- ¿Qué es lo nuevo que aprendí en esta práctica?
- ¿Qué hubiera sido capaz de mejorar...?
- ¿Qué tareas y formas de trabajo me interesa profundizar?
- ¿Qué fue lo más difícil y por qué?
- ¿Cuáles son los más adecuados para...?

ANEXO II

Posibles focos de observación. Ideas para periodos de observación a ser utilizadas por los estudiantes en su observación:

Habilidades docentes	Comunicación verbal y no verbal Expresión del rostro Cambios de mirada Movimientos del cuerpo
Interacciones docente-alumno en el aula	Frases de apoyo Frases de aceptación Frases neutrales Frases directivas Frases de reprobación (no apoyo) Modo de acercarse
Estructuras de participación social: rol del docente y del alumnado	Antes de la sesión Durante la sesión Después de la sesión
Dinámicas de interacción en el grupo durante las clases	Liderazgos en el aula Interacciones positivas y colaborativas Interacciones negativas: expresiones de prejuicios, discriminación, exclusión. Participación en el grupo amplio. Participación en grupos pequeños.
Grado de dependencia/autonomía del alumnado con relación al docente	Busca contacto físico Busca proximidad Llama la atención Busca el reconocimiento
Comportamiento del alumnado en el juego libre (no organizado por el adulto)	Tipo de juegos Tipo de agrupaciones Existencia o no de normas Colaboración Medida/tamaño de los grupos
Dinámica de las metodologías en el aula	Actividades muy/poco dirigidas Trabajo individual/en grupo Agrupamientos estáticos/móviles Actividad reproductiva/productiva Metodologías activas Valoración de la creatividad Actividades contextualizadas

Extraído y adaptado de: Fuertes, M.T. (2011)

ANEXO III

LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR LA CALIDAD DE LAS PLANIFICACIONES DE CLASES

(<https://www.mec.gov.py/cms/?ref=298309-evaluación-del-desempeno-docente>)

SISTEMA DE ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO

LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR LA CALIDAD DE LAS PLANIFICACIONES DE CLASES

SAP - 1

1. Datos del Agente Evaluador

Nombres y apellidos: _____ C.I. N° _____ Tipo de Agente Evaluador: **1.** Superior **2.** Par Académico

2. Datos de Identificación del Docente Evaluado.

Departamento Geográfico: _____ Distrito: _____ Localidad: _____

Escuela/Colegio: _____ Zona: _____ Región: _____

Nombre del profesor (a): _____ C.I. N° _____

Grado: 7° - 8° - 9° Año: 1°, 2°, 3° Ciclo: 3°EEB- EM Cantidad de Alumnos: _____ Turno: _____ Año: _____

3. Datos de la planificación evaluada:

Asignatura del Tercer Ciclo:	Asignatura de la educación Media:

Unidad temática: (*)⁵

Capacidades: (*)⁶

Tema: _____

4. A continuación aparece un conjunto de indicadores para ser valorados, teniendo en cuenta la siguiente escala, marque con una equis (X) en la celda que corresponda a la realidad del plan de clases que está evaluando:

1	2	3	4
Insatisfactorio	Básico	Satisfactorio	Destacado
<i>No se evidencia el indicador</i>	<i>Se evidencia que lo planificado responde parcialmente al indicador.</i>	<i>Existe una clara evidencia que lo planificado responde a lo requerido en el indicador</i>	<i>Se evidencia que lo planificado responde en su totalidad a lo requerido en el indicador</i>

Dimensión	Dimensión del Currículum	Observaciones			
criterio	Preparación para la enseñanza				
Indicadores		1	2	3	4
1.	En la estructura básica de la planificación utilizada se evidencian:				
1.1.	La capacidad a ser desarrollada.				

⁵seleccionar la unidad didáctica de acuerdo al programa de estudio vigente.

⁶seleccionar la capacidad de acuerdo a la unidad didáctica elegida.

Dimensión	Dimensión del Currículum	Observaciones			
Criterio	Preparación para la enseñanza				
Indicadores		1	2	3	4
1.2.	Los indicadores de logros.				
1.3.	Las funciones didácticas.				
1.4.	La duración de la clase.				
1.5.	Las actividades que realizará el profesor.				
1.6.	Las actividades que realizarán los estudiantes.				
2.	Los indicadores para evaluar el logro de los aprendizajes de sus estudiantes están expresados en función a lo que se pretende que los mismos aprendan en esa clase.				
3.	Las actividades planteadas:				
3.1.	Responden a los indicadores de logro.				
3.2.	Favorecen el cumplimiento de los indicadores de logros.				
3.3.	Se presentan en un orden creciente de dificultad.				
3.4.	Se pueden desarrollar en el marco de esta clase.				
3.5.	Están enfocados hacia lo que es más importante en esta clase.				
4.	Los recursos de enseñanza previstos a ser utilizados:				
4.1.	Son apropiados al grupo de estudiantes.				
4.2.	Son coherentes al tema de la clase.				
4.3.	Facilitará el desarrollo de la capacidad.				
5.	Las estrategias de evaluación planteadas:				
5.1.	Son apropiadas para evidenciar el logro de los indicadores establecidos.				
5.2.	Pueden ser respondidos por el grupo de estudiantes.				

Lugar y Fecha:	Firma del Agente Evaluador		
Conformidad del evaluado con el resultado (marca con equis-X- la que consideras)	Si	No	
Motivo de la disconformidad (argumenta solo el caso de disconformidad)			
Lugar y Fecha:	Firma del Docente Evaluado		

Instrumentos de observación y autoevaluación de clases

En la literatura pedagógica se ha generado varios instrumentos para la observación de clases, aquí mencionamos algunos que pueden ser empleados y adaptados por el IFD:

SISTEMA DE ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO AUTOEVALUACIÓN.

(<https://www.mec.gov.py/cms/?ref=298309-evaluación-del-desempeno-docente>)

Pauta de Autoevaluación: son 13 indicadores con sus descriptores para la reflexión de la práctica educativa.

AUTOEVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE – Año 2019									
DATOS DEL DOCENTE EVALUADO									
Institución Educativa: _____									
Departamento: _____									
Localidad: _____									
Apellidos: _____									
Nº de C. I.: _____			Nombres: _____						
Último Grado Académico Obtenido: _____			Años de Servicio en la Docencia: _____						
Nivel / Modalidad: _____		Grado / Curso: _____		Turnos: _____					
Ciclo: _____									
I. REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA									
MATRIZ DE AUTOEVALUACIÓN									
Seleccione el nivel de desempeño correspondiente tomando en cuenta los descriptores planteados para cada categoría evaluativa distribuida según los indicadores planteados para la evaluación diagnóstica con fines de retroalimentación (una sola marcación por indicador):									
1	No Desarrollado	2	Básico	3	Satisfactorio	4	Destacado		
	Cumpro con uno solo de los descriptores.		Cumpro con dos de tres descriptores.		Cumpro con los tres descriptores.		Cumpro con los tres descriptores y llevo a cabo otras prácticas pedagógicas que destacan mi trabajo y los resultados obtenidos.		
Dimensión: Gestión del Currículum									
Criterio: Preparación para la enseñanza									
Indicadores		Descriptores				Niveles			
						1	2	3	4
1. Optimizo el tiempo disponible para la enseñanza.		<ul style="list-style-type: none"> • Comencé puntualmente y trabajé con todos los estudiantes de forma continua hasta el final. • Aproveché el mayor tiempo en actividades relevantes para el logro de las capacidades de aprendizaje. • Cada vez que fue necesario, adapté los tiempos de las actividades de acuerdo con los avances y dificultades observadas en los estudiantes. • Llevo a cabo otras prácticas pedagógicas que destacan mi trabajo 							
2. Conozco las características, conocimientos y experiencias de los estudiantes.		<ul style="list-style-type: none"> • Consideré las experiencias personales de los estudiantes al preparar mis clases. • Incluí aspectos relevantes del contexto familiar de los/las estudiantes en las actividades que planifiqué. • Incluí aspectos relevantes del contexto social de los/las estudiantes en las actividades que planifiqué. • Llevo a cabo otras prácticas pedagógicas que destacan mi trabajo 							
Dimensión: Gestión del Currículum									
Criterio: Enseñanza para el aprendizaje									

Indicadores	Descriptor	Niveles			
		1	2	3	4
3. Organizo los indicadores y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> Organicé la secuencia de las clases y la duración de las actividades, logrando una adecuada cobertura curricular. Seleccioné materiales y recursos que favorecieron el cumplimiento de los indicadores de la clase. Planifiqué actividades que me permitieron abordar los contenidos y las habilidades desde diferentes perspectivas o situaciones. Llevo a cabo otras prácticas pedagógicas que destacan mi trabajo 				
4. Las estrategias de evaluación son coherentes con los indicadores de logro, la capacidad y la unidad didáctica del marco curricular nacional y permiten a todos los estudiantes demostrar lo aprendido.	<ul style="list-style-type: none"> Diseñé estrategias de evaluación apropiadas a los contenidos y capacidades desarrolladas. Utilicé variadas técnicas e instrumentos evaluativos que permitieron a todos mis estudiantes demostrar de diversas formas lo aprendido. Incluí actividades de evaluación en las que los estudiantes aplicaron lo aprendido a situaciones cotidianas. Llevo a cabo otras prácticas pedagógicas que destacan mi trabajo 				
5. Manifiesto altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> Propicié que los estudiantes indaguen y encuentren soluciones por sí mismos durante mis clases. Demostré a mis estudiantes que confío en que pueden lograr importantes avances en su aprendizaje. Me preocupé de que todos los estudiantes opinen y comuniquen sus ideas. Llevo a cabo otras prácticas pedagógicas que destacan mi trabajo 				
6. Las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> Implementé situaciones de aprendizaje que permitieron a los estudiantes aplicar lo aprendido a situaciones nuevas. Incluí actividades para que los estudiantes exploraran, reflexionaran o buscaran diferentes soluciones. Facilité actividades desafiantes que lograron mantener interesados a los estudiantes. Llevo a cabo otras prácticas pedagógicas que destacan mi trabajo 				
7. Promuevo el desarrollo del pensamiento.	<ul style="list-style-type: none"> Utilicé estrategias para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y reflexivo de los estudiantes. Aproveché los errores de los estudiantes como oportunidades para enriquecer su aprendizaje. Incluí actividades para que los estudiantes analizaran su propio desempeño y el de sus pares. 				
Dimensión: Gestión de la Vinculación Social					
Criterio: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes					
Indicadores	Descriptor	Niveles			
		1	2	3	4
8. Establezco un clima de relaciones basadas en la aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.	<ul style="list-style-type: none"> Generé un ambiente de confianza en que los estudiantes se sintieron acogidos y seguros. Fomenté el respeto por las diferencias individuales entre mis estudiantes. Promoví que todos los estudiantes participen, no solo quienes tienen más facilidad para hacerlo. 				
9. Establezco y mantengo normas de convivencia en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> Establecí normas de convivencia claras y conocidas por los estudiantes. Mantuve de manera constructiva, una adecuada convivencia entre los estudiantes. Cuando ocurren situaciones de desorden o conflicto entre los estudiantes, las aproveché para que reflexionen acerca del significado y utilidad de las normas de convivencia. 				
10. Propicio relaciones de colaboración y respeto con los padres o tutores.	<ul style="list-style-type: none"> Informé, directa o indirectamente a los padres o tutores de las dificultades y avances de los estudiantes. Transmití una valoración positiva de la participación de las familias en el proceso educativo. Promoví que las familias de los estudiantes participen en las actividades que las instituciones educativas realizan. 				

Indicadores	Descriptor	Niveles			
		1	2	3	4
Dimensión: Gestión del Desarrollo Personal y Profesional					
Criterio: Responsabilidad Profesional					
Indicadores	Descriptor	Niveles			
		1	2	3	4
11. Reflexiono sistemáticamente sobre mi práctica pedagógica.	<ul style="list-style-type: none"> Revisé y ajusté mis planificaciones a partir de los aprendizajes que alcanzan los estudiantes. Aproveché las oportunidades de desarrollo profesional que me ofrece la institución educativa y/o sistema educativo. Actualicé mis prácticas incorporando nuevas metodologías y/o conocimientos disciplinarios relacionadas a mis prácticas pedagógicas. 				
12. Establezco relaciones profesionales y de equipo con mis colegas docentes.	<ul style="list-style-type: none"> Aporté con mis conocimientos y experiencias al trabajo de mis colegas. Utilicé las buenas prácticas e ideas de mis colegas como ejemplo y las incorporé al desarrollo de mis clases. Participé activamente en la creación o mantenimiento de espacios de reflexión e intercambio con mis colegas docentes. 				
13. Manejo información actualizada sobre mi profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes para su implementación en la institución educativa.	<ul style="list-style-type: none"> Cumplí las normas de funcionamiento administrativo de la institución educativa a la pertenezco. Realicé aportes para la implementación de los programas y proyectos de la institución educativa a la pertenezco. Propuse mejoras a las normas de funcionamiento y de convivencia de la institución educativa a la pertenezco. 				

Escribe las prácticas pedagógicas destacadas para el logro del aprendizaje de los estudiantes	
Dimensión: Gestión del Currículum	
Criterio: Preparación para la enseñanza	
Criterio: Enseñanza para el aprendizaje	
Dimensión: Gestión de la vinculación social	
Criterio: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes	
Dimensión: Gestión del Desarrollo Personal y Profesional	
Criterio: Profesionalismo Docente	

SISTEMA DE ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO

Evaluación diagnóstica del desempeño docente

La evaluación diagnóstica del desempeño docente que el SAP plantea sea realizada por el director, se puede ajustar para que sea empleada por el coordinador de práctica del IFD o el mentor/tutor de la institución de práctica.

Este instrumento de evaluación diagnóstica tiene 3 apartados que evalúa el director, coordinador o evaluador de la institución educativa.

2.1. Apartado 1 contiene 10 indicadores para evaluar la responsabilidad profesional del docente.

2.2. Apartado 2 contiene 17 indicadores para evaluar la calidad de las planificaciones de clases.

2.3. Apartado 3 contiene 25 indicadores para evaluar la clase observada.

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA DEL DESEMPEÑO DOCENTE REALIZADA POR EL DIRECTOR – Año 2019

DATOS DEL DOCENTE EVALUADO

Institución Educativa: _____

Departamento: _____

Localidad: _____

Apellidos: _____

Nombres: _____

Nº de C. I.: _____

Años de Servicio en la Docencia: _____

Último Grado Académico Obtenido: _____

Nivel / Modalidad: _____ Grado / Curso: _____ Turnos: _____

Ciclo: _____

DATOS DEL DIRECTOR

Apellidos: _____

Nombres: _____

Nº de C. I.: _____

Años de Servicio en la Docencia: _____

Último Grado Académico Obtenido: _____

I. RESPONSABILIDAD PROFESIONAL

MATRIZ PARA VALORAR LA RESPONSABILIDAD PROFESIONAL

Complete el nivel de desempeño logrado en referencia a los indicadores de responsabilidad profesional; teniendo en cuenta los siguientes descriptores:

1	No desarrollado	2	Básico	3	Satisfactorio	4	Destacado			
	No se evidencia el cumplimiento del indicador		Se evidencia en ocasiones el cumplimiento del indicador		Se evidencia regularmente el cumplimiento del indicador		Se evidencia el cumplimiento total del indicador			
Dimensión:	Gestión del desarrollo personal y profesional									
Criterio:	Profesionalismo docente									
Indicadores							Niveles			
							1	2	3	4
1. Asiste a las actividades escolares de la institución educativa.										
2. Asiste en el horario establecido para el desarrollo de las clases.										
3. Entrega los documentos académicos de tenencia obligatoria establecidos en la Resolución MEC Nº 5.414/2019 (programas de estudios, plan anual, plan sintético semanal, procedimientos e instrumentos de desarrollo y valoración de los										

aprendizajes).				
4. Utiliza los canales de comunicación establecidos por la institución educativa.				
5. Utiliza las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) para mejorar la enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes.				
6. Comparte sus experiencias de buenas prácticas pedagógicas con los docentes de la institución educativa				
7. Participa en círculos de aprendizaje para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.				
8. Utiliza los resultados de las evaluaciones de aprendizajes de los estudiantes para mejorar la enseñanza.				
9. Demuestra capacidad de trabajo en equipo.				
10. Demuestra capacidad de negociación y mediación para solución de conflictos que afectan al ámbito pedagógico.				

II. PLANIFICACIÓN DE LAS CLASES

Asignatura/área/disciplina _____.

Unidad temática/ámbito _____.

Capacidades/dimensiones _____.

LISTA DE COTEJO PARA REVISAR LA CALIDAD DE LAS PLANIFICACIONES DE CLASES

Seleccione el valor que corresponda a la realidad de los planes de clases verificado:

(0) No se observa (1) Se Observa

Dimensión:	Dimensión del currículum
Criterio:	Preparación para la enseñanza

Nº	Indicador	No se Observa 0	Se Observa 1
1.	En la estructura básica de la planificación utilizada se evidencian:		
1.1	La capacidad/dimensión a ser desarrollada.		
1.2	Los indicadores de logros.		
1.3	Las funciones didácticas.		
1.4	La duración de la clase.		
1.5	Las actividades que realizará el docente.		
1.6	Las actividades que realizarán los estudiantes.		
2.	Los indicadores para evaluar el logro de los aprendizajes de los estudiantes están expresados en función a lo que se pretende que los mismos aprendan en esa clase.		
3.	Las actividades planteadas:		
3.1	Responden a los indicadores de logro.		
3.2	Favorecen el cumplimiento de los indicadores de logros.		
3.3	Se presentan en un orden creciente de dificultad.		
3.4	Se pueden desarrollar en el marco de esta clase.		
3.5	Están enfocados hacia lo que es más importante en esta clase.		
4.	Los recursos de enseñanza previstos a ser utilizados:		
4.1	Son apropiados al grupo de estudiantes.		
4.2	Son coherentes al tema de la clase.		
4.3	Facilitará el desarrollo de la capacidad/dimensión.		
5.	Las estrategias de evaluación planteadas:		
5.1	Son apropiadas para evidenciar el logro de los indicadores establecidos.		

Nº	Indicador	No se Observa 0	Se Observa 1
5.2	Pueden ser respondidos por el grupo de estudiantes.		

III. OBSERVACIÓN DE CLASES

Asignatura/área/disciplina _____.

Unidad temática/ámbito _____.

Capacidades/dimensiones _____.

MATRIZ PARA OBSERVACIONES DE CLASES

Seleccione el nivel de desempeño logrado atendiendo los descriptores planteados en cada uno de los indicadores para la observación de la clase

Niveles de Desempeño	1. No desarrollado	2. Básico	3. Satisfactorio	4. Destacado
----------------------	--------------------	-----------	------------------	--------------

Indicadores	Descriptores que deben cumplirse en la clase observada							
Dimensión: Gestión del currículum								
Criterio: Preparación para la enseñanza								
1. Domina los contenidos que enseña	1.	No Desarrollado	2.	Básico	3.	3. Satisfactorio	4.	Destacado
	<ul style="list-style-type: none"> Comete varios (más de tres) errores en el desarrollo de contenidos. 		<ul style="list-style-type: none"> No comete errores de contenido. 		<ul style="list-style-type: none"> No comete errores de contenido. Hace notar relaciones entre los contenidos ya conocidos y los de esta clase. 		<ul style="list-style-type: none"> Se evidencia que el docente domina los contenidos de la clase desarrollada que enseña, pues no incurre en errores en el tratamiento del contenido de enseñanza. El contenido que maneja es el actualizado, hace notar entre los contenidos que se están estudiando y los que se proyecta enseñar. 	
2. Presenta los indicadores a lograr en la clase.	1.	No Desarrollado	2.	Básico	3.	Satisfactorio	4.	Destacado
	<ul style="list-style-type: none"> No comunica a los estudiantes los propósitos de la clase y los indicadores de aprendizajes No explica a través de qué actividades pretende lograr los indicadores de aprendizaje. 		<ul style="list-style-type: none"> Comunica a los estudiantes los propósitos de la clase y los indicadores de aprendizajes Explica a través de qué actividades pretende lograr los indicadores de aprendizaje. 		<ul style="list-style-type: none"> Comunica a los estudiantes los propósitos de la clase y los indicadores aprendizajes. Explica a través de qué actividades pretende lograr los indicadores de aprendizaje. Comunica expectativas apropiadas y desafiantes a sus estudiantes 		<ul style="list-style-type: none"> Comunica a los estudiantes los propósitos de la clase y los indicadores de aprendizaje. Explica a través de qué actividades pretende lograr los objetivos de aprendizaje. Comunica expectativas apropiadas y desafiantes a sus estudiantes. Precisa el valor que tienen los aprendizajes a lograr en esta clase tanto para la asignatura que explica como para la vida en general. 	
Dimensión: Gestión del currículum								
Criterio: Enseñanza para el aprendizaje								
3. Activa en los	1.	No Desarrollado	2.	Básico	3.	Satisfactorio	4.	Destacado

Indicadores	Descriptores que deben cumplirse en la clase observada							
estudiantes los conocimientos previos que son necesarios para que comprendan los contenidos que se tratarán en esta clase.	• Al inicio de la clase no asegura ni activa los saberes, intereses y experiencias previas de los estudiantes que son necesarios para comprender el nuevo contenido.		• Al inicio de la clase asegura o reactiva algunos de los saberes, intereses y experiencias previas de los estudiantes que son necesarios para comprender el nuevo contenido.		• Al inicio de la clase asegura y reactiva la mayoría de los saberes, intereses y experiencias previas de los estudiantes que son necesarios para comprender el nuevo contenido.		• Al inicio de la clase asegura y reactiva todos los saberes, intereses y experiencias previas de los estudiantes que son necesarios para comprender el nuevo contenido.	
4. La secuencia de actividades de la clase es coherente con los indicadores de logros.	1. No Desarrollado	2. Básico	3. Satisfactorio	4. Destacado				
	• La secuencia de las actividades no se desarrolla en función del logro de los aprendizajes expresados en las intenciones educativas.	• La secuencia de las actividades está pensada y se desarrolla en función del logro de los aprendizajes expresados en las intenciones educativas.	• La secuencia de las actividades está pensada y se desarrolla en función del logro de los aprendizajes expresados en las intenciones educativas. • Las actividades realizadas están secuenciadas en orden creciente de dificultad.	• La secuencia de actividades está pensada y se desarrolla en función del logro de los aprendizajes expresados en las intenciones educativas. • Las actividades realizadas están secuenciadas en orden creciente de dificultad. • Las actividades realizadas responden a distintos niveles de demanda cognitiva del estudiantado.				
5. Brinda oportunidades para que todos los estudiantes demuestren lo que han aprendido.	1. No Desarrollado	2. Básico	3. Satisfactorio	4. Destacado				
	• Participan activamente en la clase menos del 33 % de los estudiantes.	• Se brindan suficientes oportunidades para que la mayoría de los estudiantes muestren lo que han aprendido, lo que se demuestra a partir de que más del 33 % y menos del 50 % de ellos participan activamente en la clase.	• Se brindan suficientes oportunidades para que la mayoría de los estudiantes muestren lo que han aprendido, lo que se demuestra a partir de que más del 50 % y menos del 70 % de ellos participan activamente en la clase.	• Se brindan suficientes oportunidades para que la mayoría de los estudiantes muestren lo que han aprendido, lo que se demuestra a partir de que más del 70 % de ellos participan activamente en la clase.				
6. Escucha con interés las intervenciones de los estudiantes sin interrumpirlos.	1. No Desarrollado	2. Básico	3. Satisfactorio	4. Destacado				
	• Presta poca atención a sus estudiantes cuando hacen uso de la palabra. • Interrumpe en muchas ocasiones a sus estudiantes cuando están en el uso de la palabra.	• Presta atención a sus estudiantes cuando hacen uso de la palabra. • Interrumpe con relativa frecuencia a sus estudiantes cuando están en el uso de la palabra.	• Presta absoluta atención a sus estudiantes cuando hacen uso de la palabra. • Interrumpe en muy pocas ocasiones a sus estudiantes cuando están en el uso de la palabra.	• Presta absoluta atención a sus estudiantes cuando hacen uso de la palabra. • No interrumpe a sus estudiantes cuando están en el uso de la palabra.				
7. Vincula los contenidos	1. No Desarrollado	2. Básico	3. Satisfactorio	4. Destacado				

Indicadores	Descriptorios que deben cumplirse en la clase observada							
tratados con la realidad social y cultural del contexto de los estudiantes.	• No estructura las situaciones de aprendizaje considerando los saberes, intereses y experiencias de sus estudiantes, ni utiliza ejemplos que resultan cercanos al contexto de vida de sus estudiantes.		• Estructura las situaciones de aprendizaje considerando los saberes, intereses y experiencias de sus estudiantes, pero no utiliza ejemplos que resultan cercanos al contexto de vida de sus estudiantes.		• Estructura las situaciones de aprendizaje considerando los saberes, intereses y experiencias de sus alumnos, pero sólo en pocas ocasiones utiliza ejemplos que resultan cercanos al contexto de vida de sus alumnos.		• Estructura las situaciones de aprendizaje considerando los saberes, intereses y experiencias de sus estudiantes. • Utiliza ejemplos que resultan cercanos al contexto de vida de sus estudiantes.	
8. Orienta actividades de aprendizaje que conducen a la indagación o investigación por parte de los estudiantes.	1. No Desarrollado		2. Básico		3. Satisfactorio		4. Destacado	
	• No favorece para que las actividades se resuelvan de manera razonada y comprensivamente si no que la mayoría de las actividades son abordado a través del mismo procedimiento.		• Recurre a actividades que permiten más de un procedimiento para alcanzar la solución. • Presenta situaciones de aprendizaje apropiadas para los estudiantes.		• Recurre a actividades que permiten más de un procedimiento para alcanzar la solución. • Presenta a los estudiantes situaciones de aprendizaje que generan indagaciones que conducen a la utilización del vocabulario de contexto. • Transmite motivación positiva por el aprendizaje, la indagación y la búsqueda.		• Recurre a actividades que permiten más de un procedimiento para alcanzar la solución. • Presenta situaciones de aprendizaje apropiadas para los estudiantes. • Transmite motivación positiva por el aprendizaje, la indagación y la búsqueda. • Promueve un clima de esfuerzo y perseverancia para resolver las actividades de aprendizaje.	
9. Estimula constantemente a los estudiantes que demuestran que se han esforzado por realizar correctamente las tareas encomendadas.	1. No Desarrollado		2. Básico		3. Satisfactorio		4. Destacado	
	• No utiliza frases elogiosas para aquellos estudiantes que demuestran haberse esforzado por resolver correctamente las actividades orientadas en la clase.		• Utiliza en pocos casos frases elogiosas para aquellos estudiantes que demuestran haberse esforzado por resolver correctamente las actividades orientadas en la clase.		• Utiliza frases elogiosas para aquellos estudiantes que demuestran haberse esforzado por resolver correctamente las actividades orientadas en la clase, pero fundamentalmente a los estudiantes aventajados.		• Utiliza frases elogiosas para aquellos estudiantes que demuestran haberse esforzado por resolver correctamente las actividades orientadas en la clase, tanto a los estudiantes aventajados como a los no aventajados.	
10. Utiliza adecuadamente el tiempo destinado para el desarrollo de la clase.	1. No Desarrollado		2. Básico		3. Satisfactorio		4. Destacado	
	• No dosifica adecuadamente el desarrollo de la clase de acuerdo a la complejidad del contenido.		• Dosifica el desarrollo de la clase según la complejidad del contenido. • En varias actividades o momentos de la clase se utiliza más tiempo del necesario.		• Dosifica el desarrollo de la clase según la complejidad del contenido. • Utiliza el tiempo disponible en función de los objetivos de la clase y la capacidad de los alumnos, pero en algunas de las actividades utiliza más tiempo del que en realidad resulta necesario.		• Dosifica el desarrollo de la clase según la complejidad del contenido. • Utiliza el tiempo disponible en función de la intencionalidad pedagógica de la clase y la capacidad de los estudiantes.	
11. Los recursos	1. No Desarrollado		2. Básico		3. Satisfactorio		4. Destacado	

Indicadores	Descriptor que deben cumplirse en la clase observada			
didácticos que utiliza se adecuan a los requerimientos metodológicos de la asignatura y del tema de la clase.	<ul style="list-style-type: none"> No utiliza los recursos didácticos recomendado por la metodología de la asignatura que enseña y el tema de la clase. 	<ul style="list-style-type: none"> Utiliza recursos coherentes con las actividades de aprendizaje (textos, guías, imágenes, juegos, otros), pero su uso no se adecua en los requerimientos metodológico y al tema de la clase. 	<ul style="list-style-type: none"> Utiliza recursos coherentes con las actividades de aprendizaje (textos, guías, imágenes, juegos, otros.) Utiliza recursos didácticos recomendados por la metodología de la asignatura que enseña, pero no el mejor según el contenido de enseñanza de esa clase. 	<ul style="list-style-type: none"> Utiliza recursos coherentes con las actividades de aprendizaje (textos, guías, imágenes, juegos, otros). Utiliza los recursos didácticos más recomendados por la metodología de la asignatura que enseña y del eje curricular que está tratando.
12. Relaciona los contenidos tratados con los de otras asignaturas, presentando situaciones que evidencian dicho vínculo.	1. No Desarrollado	2. Básico	3. Satisfactorio	4. Destacado
	<ul style="list-style-type: none"> Ni siquiera menciona un ejemplo de vínculo interáreas que objetivamente existe entre el contenido que imparte y los contenidos de otras asignaturas afines que articulan con estos. 	<ul style="list-style-type: none"> Menciona algún ejemplo de vínculo interáreas que objetivamente existe entre el contenido que imparte y los contenidos de otras asignaturas. 	<ul style="list-style-type: none"> Realiza algunos ejemplos de vínculos interáreas que objetivamente existe entre el contenido que imparte y los contenidos de otras asignaturas afines que articulan con estos. 	<ul style="list-style-type: none"> Realiza los vínculos interáreas fundamentales que objetivamente existen entre el contenido que imparte y los de otras asignaturas.
13. Su dicción, tono de voz, así como su lenguaje verbal y no verbal son adecuados y comprensibles para los estudiantes.	1. No Desarrollado	2. Básico	3. Satisfactorio	4. Destacado
	<ul style="list-style-type: none"> Comete imprecisiones en el lenguaje. 	<ul style="list-style-type: none"> Utiliza con precisión el lenguaje verbal. 	<ul style="list-style-type: none"> Utiliza con precisión el lenguaje verbal. Mantiene un tono de voz adecuado. 	<ul style="list-style-type: none"> Utiliza con precisión el lenguaje verbal. Mantiene un tono de voz adecuado. El lenguaje corporal ayuda a mantener la atención y el interés del estudiantado.
14. Realiza un adecuado tratamiento lógico de los conceptos, juicios y razonamientos planteados en los indicadores logrados en la clase.	1. No Desarrollado	2. Básico	3. Satisfactorio	4. Destacado
	<ul style="list-style-type: none"> Realiza de manera incorrecta varias de las operaciones lógicas del pensamiento con los conceptos tratados en esta clase, por lo que en la mayoría de los casos no quedan claros para los estudiantes el contenido y/o el volumen de estos. 	<ul style="list-style-type: none"> Realiza las operaciones lógicas del pensamiento tales como definición de los conceptos, clasificación, descripción, ejemplificación, caracterización, otros., de manera correcta, aunque no siempre quedan claras el contenido y/o el volumen de los conceptos tratados en la clase. 	<ul style="list-style-type: none"> Realiza las operaciones lógicas del pensamiento tales como definición de los conceptos, clasificación, descripción, ejemplificación, caracterización, otros., de manera correcta. Con frecuencia quedan claros tanto el contenido como el volumen de los conceptos tratados en la clase. 	<ul style="list-style-type: none"> Realiza las operaciones lógicas del pensamiento tales como definición de los conceptos, clasificación, descripción, ejemplificación, caracterización, otros., de manera correcta. Quedan muy claros tanto el contenido como el volumen de los conceptos tratados en la clase.
15. Se muestra	1. No Desarrollado	2. Básico	3. Satisfactorio	4. Destacado

Indicadores	Descriptor que deben cumplirse en la clase observada			
flexible frente a los requerimientos de los estudiantes (responde preguntas, favorece el debate, aclara dudas, escucha diversas opiniones, entre otros).	<ul style="list-style-type: none"> No mantiene actitud amable y paciente frente a las necesidades expresadas por los estudiantes y no demuestra entusiasmo por el progreso de estos. 	<ul style="list-style-type: none"> Durante la mayor parte del tiempo de la clase mantiene una actitud amable y paciente frente a las necesidades expresadas por los estudiantes, aunque no demuestra entusiasmo por el progreso de estos. 	<ul style="list-style-type: none"> Mantiene una actitud amable y paciente frente a las necesidades expresadas por sus estudiantes, aunque no siempre resulta evidente su deseo y entusiasmo por el progreso de sus estudiantes en el aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> Mantiene una actitud amable y paciente frente a las necesidades expresadas por sus estudiantes. Evidencia su deseo y entusiasmo por el progreso de sus estudiantes en el aprendizaje.
16. Procura que los estudiantes utilicen el tiempo suficiente para responder los ejercicios y realizar las actividades propuestas.	1. No Desarrollado	2. Básico	3. Satisfactorio	4. Destacado
	No permite que los estudiantes utilicen suficiente tiempo para indagar y reflexionar.	<ul style="list-style-type: none"> No brinda ayuda innecesariamente o de manera prematura cuando están realizando alguna actividad que les ha orientado a sus estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> Brinda ayuda cuando están realizando alguna actividad que les ha orientado a sus estudiantes y en la mayoría de las ocasiones. Evita que los estudiantes tiendan a ejecutar irreflexivamente la tarea que les oriente y por el contrario promueve en ellos una actitud francamente reflexiva. 	<ul style="list-style-type: none"> Brinda ayuda oportuna cuando están realizando alguna actividad que les ha orientado a sus estudiantes. Procura la reflexión en las tareas que orienta con sus estudiantes.
17. Cuando un estudiante no responde correctamente e una pregunta, ejercicio o actividad orientada, el docente le brinda suficientes niveles de ayuda para que reflexione y corrija su error.	1. No Desarrollado	2. Básico	3. Satisfactorio	4. Destacado
	<ul style="list-style-type: none"> No promueve intencionalmente para que algunas de sus preguntas sean respondidas por estudiantes con inconvenientes en el aprendizaje de su asignatura y en repetidas ocasiones abandona a los estudiantes que cometen errores, y no les brinda nuevos impulsos didácticos para que puedan identificar sus errores. 	<ul style="list-style-type: none"> Promueve intencionalmente para que algunas de sus preguntas sean respondidas por estudiantes con inconvenientes en el aprendizaje de su asignatura, pero en algunas ocasiones abandona a los estudiantes que cometen errores, y no les brinda nuevos impulsos didácticos para que puedan identificar sus errores. 	<ul style="list-style-type: none"> Promueve intencionalmente para que algunas de sus preguntas sean respondidas por estudiantes con inconvenientes en el aprendizaje de su asignatura. No abandona a los estudiantes que cometen errores y les brinda nuevos impulsos didácticos para que puedan identificar sus errores. 	<ul style="list-style-type: none"> Promueve la participación en clase de los estudiantes con inconvenientes en el aprendizaje. Orienta a través de nuevos impulsos didácticos a los estudiantes que puedan identificar sus errores sin abandonarlos. Convierte el error en una oportunidad de aprendizaje significativo.
18. Las actividades planificadas y realizadas en la clase evidencian el estado actual del aprendizaje de los estudiantes.	1. No Desarrollado	2. Básico	3. Satisfactorio	4. Destacado
	<ul style="list-style-type: none"> La mayoría de las actividades realizadas en la clase están por debajo o por encima de las posibilidades reales de realización de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> Alrededor de la mitad de las actividades desarrolladas se ajustan a las posibilidades reales de realización de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> La mayoría de las actividades realizadas en la clase se ajustan a las posibilidades reales de realización de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> Todas las actividades desarrolladas se corresponden con las posibilidades reales de realización de los estudiantes.
19. Orienta	1. No Desarrollado	2. Básico	3. Satisfactorio	4. Destacado

Indicadores	Descriptor que deben cumplirse en la clase observada			
ejercicios y actividades de diferentes niveles de demanda cognitiva para los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Todas las actividades o tareas escolares realizadas en la clase orientadas al desarrollo del pensamiento son únicamente de conocimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • En las actividades o tareas escolares desarrolladas en la clase se privilegian aquellas orientadas al desarrollo del conocimiento sobre las de comprensión y de aplicación. 	<ul style="list-style-type: none"> • En el conjunto de actividades o tareas escolares realizadas en la clase se combinan los procesos cognitivos (conocimiento y comprensión) 	<ul style="list-style-type: none"> • En el conjunto de actividades o tareas escolares realizadas en la clase se combinan los procesos cognitivos (conocimiento, comprensión y aplicación).
20. Realiza una adecuada atención a las diferencias individuales de los estudiantes.	1. No Desarrollado	2. Básico	3. Satisfactorio	4. Destacado
	<ul style="list-style-type: none"> • No tiene claramente identificados a los estudiantes aventajados y con dificultades de aprendizaje, de acuerdo con el historial académico de cada uno de ellos y no trabaja por elevar gradualmente los niveles de aprendizaje estos. . 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene claramente identificados una parte considerable de sus estudiantes aventajados o con dificultades de aprendizaje de acuerdo con el historial académico de cada uno de ellos, sin embargo, solo trabaja con algunos para elevar gradualmente sus niveles de aprendizaje hacia el logro del mayor desafío cognitivo posible. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene claramente identificados a la mayoría de los estudiantes aventajados y con dificultades de aprendizaje, de acuerdo con el historial académico de cada uno de ellos. • Trabaja por elevar gradualmente los niveles de aprendizaje de los estudiantes hacia el logro del mayor desafío cognitivo posible. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene claramente identificados a los estudiantes aventajados y con dificultades de aprendizaje, de acuerdo con el historial académico de cada uno de ellos. • Trabaja por elevar gradualmente los niveles de aprendizaje de los estudiantes hacia el logro del mayor desafío cognitivo posible.
21. Realiza un adecuado cierre de la clase.	1. No Desarrollado	2. Básico	3. Satisfactorio	4. Destacado
	<ul style="list-style-type: none"> • No logra hacer un cierre de la clase. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trata de obtener de los estudiantes un resumen de los principales contenidos abordados en la clase, pero no da cuenta del grado en que los estudiantes lograron los indicadores propuestos 	<ul style="list-style-type: none"> • Trata de obtener de los estudiantes un resumen de los principales contenidos abordados en la clase. • Completa las ideas expresadas por los estudiantes sobre los contenidos abordados en esta clase. 	<ul style="list-style-type: none"> • Obtiene de los estudiantes un resumen de los principales contenidos abordados en la clase. • Completa las ideas expresadas por los estudiantes sobre los contenidos abordados en esta clase. • Con argumentos adecuados da cuenta del grado en que los estudiantes lograron los indicadores propuestos.
Dimensión: Gestión de la vinculación social				
Criterio: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes				
22. Se evidencia que existen normas claras de convivencia en el grupo de estudiantes y las promueve para que estas se respeten.	1. No Desarrollado	2. Básico	3. Satisfactorio	4. Destacado
	<ul style="list-style-type: none"> • Se producen con frecuencia transgresión de las normas más elementales de convivencia o simplemente no hay evidencias de que estas existen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las normas de comportamiento son congruentes con las pautas de enseñanza. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las normas de comportamiento son congruentes con las necesidades de enseñanza. • En general promueve que se produzcan respuestas asertivas y efectivas frente al quiebre de las normas de convivencia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las normas de comportamiento son congruentes con las necesidades de la enseñanza. • Genera respuestas asertivas y efectivas frente al quiebre de las normas de convivencia, en un buen clima de aula

Indicadores	Descriptor que deben cumplirse en la clase observada			
23. Modera la disciplina sin desviar la atención de las actividades de la clase.	1. No Desarrollado	2. Básico	3. Satisfactorio	4. Destacado
	<ul style="list-style-type: none"> Hay manifestaciones frecuentes de indisciplina, algunos estudiantes se paran o hablan sin solicitar la palabra o el permiso correspondiente, la clase no resulta productiva para todos. 	<ul style="list-style-type: none"> En la clase hay una buena disciplina en general, pero hay estudiantes que se desconcentran, se distraen o no realizan las actividades orientadas. 	<ul style="list-style-type: none"> Mantiene una buena disciplina durante toda la clase. No hay conversaciones frecuentes entre los estudiantes y estos no se distraen. 	<ul style="list-style-type: none"> Si hay manifestaciones de indisciplinas en la clase, no resultan inadvertidas para el docente, por leves que estas puedan resultar. Logra que los estudiantes presten atención a las actividades orientadas. Utiliza adecuadamente la transgresión a las normas como una instancia de aprendizaje para los estudiantes.
24. Promueve que los estudiantes escuchen y respeten las opiniones de los otros.	1. No Desarrollado	2. Básico	3. Satisfactorio	4. Destacado
	<ul style="list-style-type: none"> No promueve la creación de un clima de respeto por las diferencias de sus estudiantes, el que se manifiesta con la frecuente aparición de conflictos. 	<ul style="list-style-type: none"> En general crea un clima de respeto por las diferencias entre sus estudiantes, aunque con frecuencia se producen conflictos entre ellos. 	<ul style="list-style-type: none"> Crea un clima de respeto entre los estudiantes en cuanto a las diferencias religiosas, culturales, étnicas, socioeconómicas y otros, aunque en ocasiones aisladas se presenten algunos conflictos. 	<ul style="list-style-type: none"> Crea un clima de respeto entre los estudiantes en cuanto a las diferencias religiosas, culturales, étnicas, socioeconómicas, otros.
Dimensión: Gestión del Desarrollo Personal y Profesional				
Criterio: Profesionalismo Docente				
25. Utiliza los errores cometidos por los estudiantes como ocasiones propicias para profundizar en el aprendizaje.	1. No Desarrollado	2. Básico	3. Satisfactorio	4. Destacado
	<ul style="list-style-type: none"> No utiliza los errores como ocasiones propicias para profundizar en el aprendizaje de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> A partir de los errores que cometen algunos de los estudiantes en la clase realiza explicaciones del contenido en cuestiones que no siempre contribuyen a una mejor comprensión por parte de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> A partir de los errores que cometen algunos de los estudiantes en la clase realiza claras y profundas explicaciones del contenido en cuestión, que contribuye a una mejor comprensión de este por parte de la mayoría de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> A partir de los errores que cometen algunos de los estudiantes en la clase realiza claras y profundas explicaciones del contenido en cuestión que contribuyen a una mejor comprensión de este por parte de todos de los estudiantes.

Escriba las sugerencias de actividades para retroalimentar y fortalecer la práctica pedagógica.

Dimensión: Gestión del Currículum

Criterio: Preparación para la enseñanza

Criterio: Enseñanza para el aprendizaje

Dimensión: Gestión de la vinculación social	
Criterio: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes	
Dimensión: Gestión del Desarrollo Personal y Profesional	
Criterio: Profesionalismo Docente	

INSTRUMENTO CLASS (Classroom Assessment Scoring System)

El sistema de valoración de los desempeños en el aula (CLASS) (Pianta et al, 2012) es un modelo diseñado por el proyecto “*Docentes para una nueva era*” de la Universidad de Virginia, Estados Unidos, con apoyo de la Corporación Carnegie, la Fundación Ford y la Fundación Annenberg. Los fundamentos del modelo se basan en la naturaleza de la interacción entre docentes y educandos en el aula, especialmente en cuanto a su intencionalidad y productividad.

Esta interacción agruparse en tres dominios: apoyo emocional, organización del grupo y apoyo instruccional.

Modelo CLASS

	Apoyo emocional	Organización del grupo	Apoyo instruccional
Dimensiones	1. Clima positivo para el aprendizaje	4. Manejo de la disciplina	7. Estrategias para involucrar a los estudiantes en actividades de aprendizaje.
	2. Tacto pedagógico	5. Efectividad en el uso del tiempo.	8. Dominio del contenido
	3. Atención a las perspectivas de los estudiantes	6. Clima negativo para el aprendizaje	9. Análisis e investigación
			10. Calidad de la retroalimentación
			11. Diálogo instruccional
		12. Involucramiento de los educandos	