



Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

Subsecretaría de Gestión Educativa

Dirección de Educación Superior

Dirección de Educación Pública de Gestión Privada y Municipal

Diseño Curricular

Profesorado de Educación Especial con Orientación en Ciegos y Disminuidos Visuales

Año 2018

AUTORIDADES

Gobernadora de la Provincia de Catamarca

Dra. Lucía Corpacci

Vice-gobernador

Ing. Jorge Omar Sola Jais

Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología

Lic. Daniel Gutierrez

Subsecretaria de Gestión Educativa

Lic. Olga Burella

Director de Educación Superior

Prof. Leonardo Pizarro

Director Educación Pública de Gestión Privada y Municipal

Prof. Fabián Herrera

ÍNDICE

	Pág.
Introducción	7
Denominación de la Carrera	12
Título a otorgar	12
Duración de la carrera	12
Carga horaria total de la carrera	12
Condiciones de ingreso	12
Marco de la política educativa nacional y provincial para la formación docente	13
Política educativa nacional	14
Política educativa provincial	15
El sistema formador docente provincial	16
Fundamentación pedagógica de la propuesta curricular	18
Acerca de la sociedad	18
Acerca de la escuela	20
Acerca de la educación	21
Acerca del conocimiento	21
Acerca de la enseñanza y el aprendizaje en la formación docente inicial	22
Acerca del sujeto de educación superior	23
El sujeto como docente en formación	25
Acerca del estudiante destinatario de la modalidad educación especial	26
Acerca de los docentes formadores de docentes	28
Acerca de las prácticas profesionales	29
Ampliando la noción de práctica	30
Algunos ejes para estructurar las Prácticas Docentes	33
Acerca del horizonte formativo	35

Propósitos de la carrera	37
Perfil del Egresado	39
Organización curricular	40
Campo de la formación general	41
Campo de la formación específica	42
Campo de formación en la práctica profesional	42
Carga horaria y porcentajes relativos por campo de formación	45
Los formatos de las unidades curriculares	46
Unidades de definición institucional	49
Unidades curriculares de carácter opcional	50
Estructura curricular	51
Estructura curricular por campo de formación	51
Estructura curricular por año de estudio	53
Presentación de las unidades curriculares. Componentes	55
Unidades curriculares del campo de la formación general	57
Didáctica General	57
Pedagogía	63
Psicología del ciclo vital	70
Gestión y organización de las instituciones educativas	75
Lectura y Escritura Académica	80
Sociología de la Educación	86
Psicología Educacional	91
Filosofía de la Educación	97
Historia y Política de la Educación Argentina	102
Tecnologías de la Información y de la Comunicación	106
Aportes de la tecnología en sujetos con discapacidad visual	112
Formación Ética y Ciudadana	118
Educación Sexual Integral	122
Unidades curriculares del campo de la formación específica	129
Bases neurobiológicas del desarrollo y anatomía del sistema nervioso	129
Matemática y su didáctica	139

Recursos tifliológicos y tflotecnológicos I	149
Sujetos de la educación especial	153
Anatomofisiopatología de la visión	161
Ciencias naturales y su didáctica	165
Abordaje pedagógico en sujetos con discapacidad visual I	171
Lengua y su didáctica	180
Recursos tifliológicos y tflotecnológicos II	184
Braile I	189
Abordaje interdisciplinario de la educación especial	193
Ciencias Sociales y su didáctica	198
Abordaje pedagógico en sujetos con discapacidad visual II	205
Educación psicomotriz	212
Trastornos motores	218
Orientación y movilidad	222
Braile II	226
Estimulación y rehabilitación visual	230
Trastornos del desarrollo en sujetos con discapacidad visual	235
Atención temprana del desarrollo infantil	240
Educación Artística. Opción Plástica	246
Educación Artística. Opción Teatro	252
Problemática de la integración e inclusión educativa	257
Educación del adulto y formación laboral en sujetos ciegos y de baja visión	264
Multidiscapacidad	269
Marco normativo legal de la educación especial y de las personas con discapacidad	274
Habilidades de la vida diaria	281
Unidades curriculares del campo de la formación en la práctica profesional	285
La práctica profesional	285
Alcances del campo de la práctica profesional	287
El instituto formador y la escuela asociada	287

El equipo docente de práctica profesional	288
La carga horaria del estudiante en las escuelas asociadas	290
Bibliografía de referencia para todos los docentes del campo de la práctica profesional	291
Institución Educativa y Contexto comunitario	293
Curriculum y programación de la enseñanza	298
Prácticas de enseñanza	303
Residencia pedagógica	311

INTRODUCCIÓN

La renovación de los DCJ de las cuatro orientaciones del Profesorado de Educación Especial ha instalado en el sistema formador no sólo una nueva estructuración curricular a partir de los Lineamientos Curriculares Nacionales, sino también ha profundizado en las concepciones y prácticas innovadoras de la educación especial y del oficio docente.

Para este proceso de reformulación de los Diseños Curriculares del Profesorado de Educación Especial se convino y estableció en el equipo técnico de Desarrollo Curricular de la Dirección de Educación Superior (DES) utilizar para las modificaciones, correcciones, incorporaciones o cambios las siguientes fuentes: las recomendaciones indicadas en los Informes Técnicos Preliminares del INFD; las observaciones que se indican en el Dictamen de la evaluación de la carrera para la validez nacional por parte de la Comisión Federal de Evaluación; los elementos de análisis que surgieron de la lectura del Informe Nacional de la Evaluación Curricular de la carrera realizado en el año 2016; y por las jornadas de consultas realizada por el Equipo Técnico de la Dirección de la DES con los directivos, docentes y estudiantes del instituto oferente.

El Diseño Curricular del Profesorado de Educación Especial con Orientación en Ciegos y Disminuidos Visuales (normativa jurisdiccional Res. Min. ECyT N°74/13 y Res. Min. ECyT N°799/14) implementado a partir del año 2011 fue evaluado y aprobado favorablemente por la Comisión Federal de Evaluación a través del Dictamen N°65/16. En dicho dictamen se realizaron las siguientes recomendaciones: utilizar el formato pertinente en las unidades curriculares (u.c.) del campo de formación en la práctica profesional, brindar algunas precisiones sobre la distribución de la carga horaria que se desarrolla en el ámbito del instituto y en el de la escuela asociada para las u.c. del campo de la práctica profesional, revisar las diferencias en los datos que se consignan en la estructura curricular y los que se presentan en el desarrollo de las u.c. y por último, ajustar la carga horaria total de la carrera en relación a los requerimientos de presencialidad del estudiante y a su trayectoria formativa.

En el Informe Técnico Preliminar (ITP) realizado a la carrera se indica

que el DCJ presentado en general respeta la normativa que encuadra su elaboración y que es claro y comprensible. Se realizan observaciones que se sugieren ser tomadas como base para la reformulación. Al respecto se observó que en el campo de formación de la Práctica Profesional se presentan unidades curriculares con duración cuatrimestral, no se diferencia la carga horaria a desarrollar en el Instituto y en la escuela asociada y no es pertinente el formato asignado a las unidades del campo de formación. Asimismo es necesario revisar los datos consignados en las grillas curriculares y lo que se presenta en el desarrollo de cada unidad curricular ya que se presentan diferencias entre ellos, como también revisar el texto en general como los valores y porcentajes que figuran en el grilla porque hay errores de cálculo.

Considerando el Informe Nacional de Evaluación Curricular y Condiciones Institucionales realizada por el INFD en las carreras de los profesorados de Educación Especial, Educación Física y de los lenguajes Artísticos, se destacan y recuperan algunas conclusiones surgidas de los datos y problemáticas identificadas con valor para diseñar y definir los ajustes necesarios en el proceso de reformulación curricular del profesorado de Educación Especial. Si bien es cierto que algunas de las cuestiones que se presentan en el informe corresponden a problemáticas vinculadas al desarrollo curricular, no es menos cierto que también se presentan importantes aportes para ser considerados en las redefiniciones de los documentos prescriptivos, como en este caso, la reformulación del DCJ. En este sentido, se advierte que muy pocos o casi nadie logra cursar y acreditar todas las u.c. en los cuatro años académicos, presentándose una excesiva cantidad de u.c. a ser cursadas simultáneamente y ello también se vincula con una carga horaria abultada para el cursado general y diario, en algunos casos en éste último se presenta cursado de cinco (5) horas reloj o más. En cuanto a la fuerte desarticulación que se presenta entre los campos de formación en el desarrollo del currículo, se estima valioso por su importancia y riqueza el realizar avances y precisiones en el DCJ en torno a la presencia de Talleres de Integración desde primero hasta cuarto año como parte del campo de formación de la práctica profesional. Para éste campo también se advierten dificultades en torno a la vinculación del Instituto con la escuela

asociada y secuencia progresiva en las distintas actividades propias del oficio docente.

De las jornadas y reuniones que se han llevado a cabo entre el equipo técnico de la DES y los directivos, docentes y estudiantes de la carrera, surgieron cuestiones claves y fundadas sobre algunas dificultades que se advertía en el DCJ de la carrera. Este análisis permitió pensar y diseñar iniciativas para la reformulación de la carrera que no implique cambios abruptos y conflictivos tanto a nivel institucional como en el colectivo docente responsable del desarrollo curricular. En primer término se advirtió que sólo la orientación en Discapacidad Intelectual tiene una unidad curricular destinada a la definición institucional, por lo que resulta necesario que todas las orientaciones cuenten con una unidad curricular de éste tipo que forme parte del campo de la formación general para brindar mayor equilibrio y ajustar a los porcentajes establecidos por la normativa vigente para cada uno de los campos de formación. Otros aspectos destacados son la problemática del retardo en el recorrido académico de los estudiantes, la importancia de que se defina en el campo de la práctica profesional una unidad curricular de cursada anual en el segundo año de estudios que aborde la planificación didáctica y la necesidad que se re-escriba todo lo concerniente al campo de la práctica profesional con mayores precisiones y avances en recomendaciones especialmente para los dos primeros años de estudios. A partir de las jornadas de análisis y consulta del DCJ surgieron las siguientes recomendaciones generales: fortalecer la articulación de los campos de formación por los que se estructura la carrera, garantizar experiencias formativas coherentes con las capacidades que deben alcanzar los egresados por lo cual es importante revisar las Propósitos de la carrera y el Perfil del egresado, brindar precisiones desde el DCJ sobre el trayecto, los requisitos y las necesidades en el campo de la práctica profesional de las instituciones (Instituto-Escuela Asociada-Otros), los sujetos intervinientes (Estudiantes - Docentes Formadores - Docentes Co-formadores) y las actividades propias del oficio docente que debe aprender el estudiante en la escuela asociada, contexto y aula. Señalaron la necesidad de determinar un sistema de correlativas que brinde mayor fluidez en el recorrido del estudiante, revisar la carga horaria de los docentes vinculados a las u.c. de la

práctica docente y establecer la carga horaria que deben cumplir los estudiantes en la escuela asociada.

Tomando como fuente las observaciones indicadas en el ITP realizado técnicamente en el INFD y las recomendaciones establecidas en el Dictamen de la CoFEV, el análisis que se presenta en el Informe Nacional de Evaluación Curricular y las necesidades que surgieron en las jornadas con directivos y docentes, se ha definido que en el DCJ reformulado de la carrera del Profesorado de Educación Especial con Orientación en Ciegos y Disminuidos Visuales se atienda a los siguientes aspectos:

- Revisar el texto en general del DCJ, ajustándolo y otorgándole mayores precisiones donde corresponda.
- Revisar en las Grillas Curriculares las denominaciones de las unidades curriculares, la corrección en la carga horaria asignada y los cálculos de totales y porcentajes.
- Definir unidades curriculares de cursada anual pertenecientes al campo de formación de práctica profesional para el primer y segundo año.
- Redefinir la carga horaria para que se ajuste a los requerimientos normativos
- Realizar algunas precisiones en torno a los porcentuales de carga horaria que debe realizar el estudiante en el Instituto y en la Escuela Asociada durante el recorrido formativo en la carrera.
- Ajustar el formato curricular de las unidades curriculares del campo de la formación en la práctica profesional.
- Garantizar la presencia en la carrera de una (1) unidad curricular de definición institucional que forme parte del campo de formación general.
- Revisar la escritura sobre el campo de formación de la práctica profesional para fortalecer la coherencia a partir de la redefinición de las unidades curriculares en dicho campo.

DENOMINACIÓN DE LA CARRERA

PROFESORADO DE EDUCACIÓN ESPECIAL CON ORIENTACIÓN EN CIEGOS Y DISMINUIDOS VISUALES

TÍTULO A OTORGAR

PROFESOR/A DE EDUCACIÓN ESPECIAL CON ORIENTACIÓN EN CIEGOS Y DISMINUIDOS VISUALES

DURACIÓN DE LA CARRERA

Cuatro (4) Años académicos.

CARGA HORARIA TOTAL DE LA CARRERA

Cuatro mil ciento sesenta (4.160) horas cátedra, equivalentes a dos mil setecientos setenta y tres (2773) horas reloj.

CONDICIONES DE INGRESO

Para ingresar como alumno a las instituciones de nivel superior debe haber egresado del nivel medio de enseñanza.

El ingreso es directo, a partir del criterio de igualdad de oportunidades acordado por los Ministros del Consejo Federal de Educación, según Res. N° 72/08 CFE.

Excepcionalmente, los mayores de 25 años que no tengan título de educación secundaria, podrán ingresar al nivel superior siempre que demuestren a través de las evaluaciones pertinentes que se realicen en el Instituto que tienen preparación acorde con los estudios que se proponen iniciar, así como aptitudes y conocimientos suficientes para cursarlos satisfactoriamente (Ley N° 24521).

MARCO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA NACIONAL Y PROVINCIAL PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

El presente Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Especial con Orientación en Ciegos y Disminuidos Visuales de la Provincia de Catamarca surge a partir de un proceso de trabajo conjunto y en respuesta a los acuerdos logrados por el Estado Nacional, a través de las normas vigentes: Ley de Educación Nacional N° 26.206, Resolución del Consejo Federal de Educación N° 24-07 y su Anexo I *“Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial”*, y Resolución del Consejo Federal de Educación N° 30-07 y Anexos I *“Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina”*, Anexo II *“Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional”*.

Esta propuesta se apoya en los propósitos del Ministerio de Educación de la Nación, del Consejo Federal de Educación, del Instituto Nacional de Formación Docente –INFD-; y, en particular del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Catamarca, quienes sostienen la importancia de la construcción federal de la formación docente. *“En este sentido, el proyecto federal del Ministerio de Educación y del Instituto Nacional de Formación Docente es hacer de la fragmentación curricular e institucional, una unidad de las diferencias. Se trata de reconocer la fragmentación y desde allí, desde una decisión de superación y revisión de las mismas, alcanzar un proyecto político que se propone desde la unidad en tanto todo proyecto político imagina una unidad”*.

Por tal motivo, los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Resolución del Consejo Federal de Educación N° 24/07) establecen que las decisiones relativas a la elaboración de los Diseños Curriculares son responsabilidad de cada una de las jurisdicciones; recomienda especialmente tomar como punto de partida el Diseño Curricular vigente y analizar las cargas horarias y los puestos de trabajo existentes, el marco normativo que rige la vida académica y la estructura organizativa de los Institutos Superiores de Formación Docente, las características de las

instituciones y del alumnado al que reciben y los recursos disponibles para llevar a cabo las modificaciones.

En respuesta a ello, el Equipo responsable de la elaboración de este documento curricular, asume el compromiso de contribuir a la superación de la fragmentación educativa a través de la presente propuesta académica y promover el fortalecimiento y mejora de la Formación Docente que ofrece la Institución. Para ello, toma como punto de partida la recuperación de experiencias innovadoras vigentes y los aportes de las Instituciones Superiores de Formación Docente con la intencionalidad de ofrecer e impulsar propuestas que conlleven mejores condiciones para los estudiantes, los profesores y las instituciones en su conjunto. Por todo lo expuesto, el Diseño Curricular de la Provincia de Catamarca para el Profesorado de Educación Especial con Orientación en Ciegos y Disminuidos Visuales se elabora en consonancia con los criterios que establece la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 24/07

POLÍTICA EDUCATIVA NACIONAL

La Ley de Educación Nacional en el artículo 71 prescribe que la formación docente *“tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as.”* El Estado Nacional y las Provincias tienen competencia en la planificación de la oferta de carreras, en el diseño de planes de estudio y la aplicación de reglamentaciones específicas relacionadas con los Institutos de Educación Superior bajo su dependencia.

El Instituto Nacional de Formación Docente (I.N.Fo.D.) es el organismo regulador a nivel nacional de la formación docente en el país y tiene entre sus funciones el desarrollo de políticas y lineamientos curriculares básicos de la Formación Docente Inicial y Continua, según lo establece el inciso d), del artículo 76 de la Ley de Educación Nacional.

Los objetivos de la política nacional de Formación Docente concertados en Mesa Federal, se encuentran definidos en el artículo 73 y establecen:

- a) Jerarquizar y revalorizar la formación docente, como factor clave del mejoramiento de la calidad de la educación.
- b) Desarrollar las capacidades y los conocimientos necesarios para el trabajo docente en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo de acuerdo con las orientaciones de la presente ley.
- c) Incentivar la investigación y la innovación educativa vinculadas con las tareas de enseñanza, la experimentación y sistematización de propuestas que aporten a reflexión sobre la práctica y a la renovación de las experiencias escolares.
- d) Ofrecer diversidad de propuestas y dispositivos de formación posterior a la formación inicial que fortalezcan el desarrollo profesional de los/as docentes en todos los niveles y modalidades de enseñanza.
- e) Articular la continuidad de estudios en las instituciones universitarias.
- f) Planificar y desarrollar el sistema de formación docente inicial y continua.
- g) Acreditar instituciones, carreras y trayectos formativos que habiliten para el ejercicio de la docencia.
- i) Otorgar validez nacional a los títulos y las certificaciones para el ejercicio de la docencia en los diferentes niveles y modalidades del sistema.

Por su parte, los Lineamientos Curriculares Nacionales, aprobados mediante Resolución N° 24/07 del Consejo Federal de Educación, otorgan integración, congruencia y complementariedad a la formación inicial, asegurando niveles de formación y resultados equivalentes en las distintas jurisdicciones, logrando mayor articulación para facilitar la movilidad de los estudiantes durante la formación entre carreras y entre jurisdicciones, garantizando, de este modo, el reconocimiento nacional de los títulos de los egresados.

POLÍTICA EDUCATIVA PROVINCIAL

La planificación del sistema de formación docente, los recursos humanos que requiere el sistema educativo y las políticas educativas, están

estrechamente vinculadas para garantizar el logro de los propósitos y funciones públicamente asignadas al sistema formador y a las instituciones educativas.

Los Institutos de Formación Docente cumplen una función clave para el sistema educativo en tanto como ámbito público que participa en la definición de las políticas de formación de los recursos humanos del sistema educativo, como también de la implementación de esas políticas mediante regulaciones institucionales.

La política curricular en la jurisdicción, busca también planificar la distribución e implementación de las ofertas formativas intersectorialmente, atendiendo las políticas nacionales, las necesidades locales y la trayectoria y ubicación socio-territorial de los Institutos Superior.

EL SISTEMA FORMADOR DOCENTE PROVINCIAL

Para atender a una población dispersa en el extenso territorio provincial, la jurisdicción cuenta con un total de veinticuatro institutos superiores de los cuales, ofrecen carreras de formación docente, catorce instituciones de gestión estatal y cinco de gestión privada.

El Sistema Formador Provincial es relativamente pequeño, en términos cuantitativos, considerando la dispersión geográfica, la coexistencia de ofertas de formación docente y técnica superior y las diferencias en términos de trayectorias institucionales que, entre otros factores, lo convierten en un sistema complejo por las historias y tradiciones escolares que se expresan en debilidades y fortalezas.

El Sistema de Educación Superior en la provincia se ha configurado históricamente, aún antes de la Reforma de los '90, a partir de la cual, dos procesos asociados han generado políticas específicas para el nivel superior:

- La Ley N° 24149/92 de Transferencia de Servicios Educativos Nacionales a la jurisdicción, en el período 1993-1995, centrada en la reconversión de las Ex Escuelas Normales.

- El Plan de Reordenamiento de las Ofertas que se llevó a cabo en forma inmediata para iniciar el proceso de la Acreditación Institucional y de

Carreras que establecían los Acuerdos Federales derivados de la aplicación de las Leyes Federal de Educación N° 24195/95 y de Educación Superior N° 24521/95.

Los siguientes criterios se toman en cuenta en la jurisdicción en relación con la planificación de ofertas de las instituciones de formación docente:

- A) La *especialización de las instituciones formadoras* (de acuerdo con el nivel para el cual forma docentes y/o de acuerdo con un área disciplinar), este criterio responde a la trayectoria institucional, los recursos humanos especializados en alguna disciplina o nivel del sistema, la concentración de recursos humanos y materiales, la producción de investigaciones relacionados con temas y problemas específicos, la conformación de bibliotecas actualizadas en la especificidad de la oferta institucional (por ej. Educación Inicial, Primaria y/o disciplinar) y la organización de centros documentales y laboratorios pedagógicos.
- B) La *diversificación de la oferta de formación inicial*: este criterio es transversal en todos los I.F.D. de la provincia, dado que las ofertas responden a un sistema mixto: formación docente y técnica.
- C) *El área/zona de influencia y las demandas educativas de la comunidad*: consiste en el relevamiento de las áreas de vacancia y las necesidades y demandas de la comunidad, conjuntamente con la matrícula de los aspirantes a la docencia.

Las metas educativas para el nivel superior se organizan en tres ejes estructurantes:

- La profesionalización y jerarquización docente.
- Mejoramiento de la calidad de la formación docente inicial y continua.
- Mejoramiento de las condiciones laborales y salariales docentes.

En el Nivel Superior las definiciones políticas están direccionadas al reordenamiento del sistema formador a partir de aplicación de la Ley de Nacional de Educación, en consecuencia, el desarrollo de Políticas y Lineamientos Estratégicos para la Formación Docente y Técnica acordados federalmente, establecen el rumbo para la planificación de nuevas ofertas y funciones de los Institutos Superiores.

En este sentido, la Ley de Financiamiento Educativo y la Ley Educación Nacional establecen pautas de incremento en la inversión educativa para el tratamiento de las prioridades de la Formación Docente Provincial.

La Dirección de Educación Superior, cuenta con una planificación estratégica para las instituciones, fortaleciéndolas en su desarrollo:

- Institucional, a través de la búsqueda de la integración del sistema formador.
- Curricular, en procura de la mejora de los planes de estudios, la investigación y mejora de las prácticas docentes.
- Profesional, articulando capacitación, educación en servicio y necesidades de las escuelas.

De esta manera se procura mejorar los servicios educativos de todos los niveles del sistema educativo provincial de acuerdo con las líneas de acciones previstas por el Instituto Nacional de Formación Docente.

FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA DE LA PROPUESTA CURRICULAR

Las bases pedagógicas que sustentan el presente Diseño Curricular constituyen un marco de referencia para la tarea de gestión del currículo. En este sentido, se detallan a continuación cada uno de los referentes conceptuales necesarios que orientarán dicha tarea a los directivos y docentes del instituto formador.

Acerca de la Sociedad

Ante el debilitamiento del Estado-Nación como articulador de la vida social y como operador simbólico de sentidos homogeneizantes, las instituciones ligadas con su proyecto, particularmente la escuela, ven alteradas su sentido. Con ello, la consistencia de la institución escolar queda afectada, generando una sensación de crisis -entendida como efecto de complejas transformaciones de nuestro tiempo- que hoy fácilmente podemos constatar.

Estas transformaciones repercuten en los proyectos escolares y en el complejo entramado de historias de vida y trayectorias institucionales. Los procesos de globalización e individualización se tornan fundamentales –

aunque no suficientes- para comprender los nuevos escenarios. Ambos procesos se encuentran estrechamente relacionados con las nuevas tecnologías como también con las condiciones de actuación de sus miembros que cambian antes de que las formas de actuar se consoliden en hábitos y rutinas determinadas (Bauman, 2006). Esto no sólo afecta los valores tradicionales sino también la dilución de certezas y sentidos.

La globalización alude a un proceso complejo que al mismo tiempo homogeniza e individualiza, totaliza y fragmenta, integra y margina, articula y disgrega, y se presenta como amenaza, pero también como oportunidad (Arellano y Ortega Ponce, 2004). El desarrollo tecnológico ha permitido una intercomunicación inusitada como incalculable al punto que se han modificado las relaciones establecidas entre las dimensiones de espacio y tiempo. Hoy podemos ver como se enlazan los lugares lejanos de tal manera que algunos acontecimientos locales son afectados por acontecimientos que ocurren en lugares remotos y distantes (Giddens, 1994). La globalización de la economía y cultura se encuentra ligada a este desarrollo. Vivimos en sociedades de economías desindustrializadas, dominadas por el flujo de capitales globalizados donde se impone con fuerza la flexibilización de las condiciones laborales (Beck, 1998). La movilidad e inestabilidad generalizada de las relaciones laborales, de las carreras profesionales y de las protecciones asociadas al estatuto del empleo, generan por un lado, la descolectivización y aumento de inseguridad social y, por el otro, reindividualización y reinención de estrategias personales (Castel, 2004).

La compleja red de instituciones y normativas que se constituían en garantes del orden de la sociedad moderna y conformando un denso entramado ético e institucional responsable de la regulación de las conductas, se encuentra hoy profundamente debilitado. Dubet y Martuccelli (1999) señalan que el desdibujamiento de lo social da lugar a la emergencia de una sociedad individualizada. Estos postulados son abordados por Elías (1990) y Bauman (2001).

El futuro se ordena según un cálculo de riesgo, creando nuevas regulaciones, nuevos intereses, configurando nuevas subjetividades, en este escenario de pérdida de las certezas y seguridades, el declive de la capacidad

instituyente de las instituciones -entre ellas la escuela-, tanto como las persistentes situaciones de vulnerabilidad, exclusión social y fragmentación. Las transformaciones contemporáneas, sociales, políticas y económicas, nos invita a repensar la práctica y la formación de los docentes.

Acerca de la Escuela

La Escuela concebida como agente cultural, debe analizar en forma rigurosa las expectativas sociales y trabajando a partir del contexto sociocultural, centrando su atención en los problemas de nuestro tiempo.

Se considera a la escuela - institución privilegiada desde la modernidad- como una institución con intención hegemónica de reproducir el orden social imperante, como un lugar de transmisión y reproducción; pero a la vez también de creación, producción y promoción del saber y de discursos.

Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992) caracterizan a la escuela como cruce de culturas. La tensión entre la tendencia a homogeneizar a través de la definición de opciones de cultura legítima para la transmisión y la heterogeneidad socio-cultural de los sujetos que la constituyen generan un problema que se objetiva en prácticas de exclusión.

Así, en las instituciones escolares se identifican también espacios de luchas y tensiones entre culturas diversas por los modos particulares en que los sujetos perciben e interpretan la trama de significados que constituyen la cultura, las trayectorias y posiciones sociales diferenciales, la diversidad de estrategias y prácticas. Signos, entre otros, de diversidad inherentes a los sujetos sociales que intervienen en la vida cotidiana institucional. Asimismo, y en simultaneidad, se puede reconocer su valor formativo como espacio de enseñanza y aprendizaje y su valor como espacio material y simbólico, en los procesos de constitución de los sujetos sociales.

En las interacciones cotidianas, los sujetos sociales suelen desempeñar sus papeles, en un marco de tipificación de los roles institucionales, de estereotipos y rituales que no suelen cuestionarse por considerarse constitutivos de la cultura escolar. A la vez, pueden reconocerse variados modos de corrimiento de las prescripciones, construyéndose estrategias desde diversos lugares que irrumpen contra el orden establecido, instalan el conflicto

y abren espacios a confrontaciones, resistencias y a múltiples negociaciones cotidianas.

Acerca de la Educación

La Educación, como la cultura en general, está implicada en procesos de transformación de la identidad y la subjetividad. Es preciso educar para un mundo intercultural, lleno de matices y contrastes, rompiendo la homogeneidad de continentes y países. Entender y valorar el mundo diverso en el que vivimos, un mundo global a donde la circulación de informaciones se realiza con gran rapidez, requiere integrar, contextualizar y problematizar la realidad, abriendo al mismo tiempo los problemas al interjuego de escalas temporales y espaciales; para superar visiones etnocéntricas y dar lugar al relativismo y el reconocimiento de la otredad.

Al respecto, Moacir Gadotti (2003) señala, siguiendo el pensamiento freiriano, que *“la educación tiene como fin la liberación, la transformación radical de la realidad para mejorarla, para volverla más humana, para permitir que hombres y mujeres sean reconocidos como sujetos de su historia y no como objetos”*.

Acerca del Conocimiento

El Conocimiento es el resultado de un proceso de creación e interpretación social. Se enfatiza el carácter construido e interpretativo del conocimiento. No hay una separación rígida entre conocimiento académico y escolar y cotidiano de las personas implicadas en el currículo. Desde esta perspectiva, es cultural en la medida en que se constituye en un sistema de significación. Asimismo, como sistema de significación, todo conocimiento está estrechamente vinculado con relaciones de poder.

El conocimiento, desde la perspectiva de la enseñanza, adquiere un estatuto epistemológico peculiar que explica la transposición del saber enseñar en saber enseñado; al mismo tiempo, requiere una comprensión del modo como los sujetos se vinculan con el saber para producir el mundo y producirse a sí mismos; entender y entenderse; transformar y manipular las

cosas, producir sentido y utilizar signos. Es decir, realizar operaciones de transformaciones de las cosas y de sí mismos (Guyot, 1999).

El conocimiento siempre se construye y se transforma al ser usado. La adquisición de conocimiento no es una simple cuestión de absorber conocimiento. Por el contrario, las cosas que se suponen categorías naturales, como “cuerpos de conocimiento“, “aprendices“, y “transmisión cultural“, requieren reconceptualización como productos culturales y sociales (Seth Chaiklin y Jean Lave, 1996).

Acerca de la enseñanza y el aprendizaje en la formación docente inicial.

En términos generales, es recomendable promover el aprendizaje activo y significativo para los estudiantes, a través de estudio de casos, análisis de tendencias, discusión de lecturas, resolución de problemas, producción de informes orales y escritos, trabajo en bibliotecas y con herramientas informáticas, contrastar en debate de posiciones.

Los dispositivos pedagógicos de formación deberán ser revisados y renovados críticamente. Las modalidades de trabajo independiente, de investigación documental, de uso de instrumentos informáticos, la elaboración de informes escritos, los trabajos con tablas y bases de datos, la elaboración de planes de acción en tiempos determinados con elección de alternativas, de ejercicios de expresión y comunicación oral, los trabajos de campo, entre otros, brindan la posibilidad de desarrollar la autonomía de pensamiento y métodos de trabajo intelectual necesarios para el desarrollo profesional. Los mismos deberían ser sistemáticamente ejercitados contribuyendo así también, a disminuir las brechas resultantes de las desigualdades en el capital cultural de los estudiantes.

La autoridad pedagógica del docente se sostiene en dos elementos interrelacionados: los saberes que domina para ser enseñados y la legitimación social de su rol. Ergo la formación docente debe apuntar al fortalecimiento del saber del docente y ofrecer elementos para la reconstrucción de su autoridad social, para la re-legitimación del rol.

Para que los saberes a transmitir adquieran sentido social deben

reorganizarse de acuerdo con la interpelación que el mundo actual, los campos de significación y las nuevas condiciones sociales les provocan. Esto posibilitará el surgimiento de una sociedad y una ciudadanía democrática y crítica.

Del mismo modo es necesario asumir que un campo de saber instituido no resiste si se cierra y se cristaliza en su propia estabilidad y equilibrio (tendientes a su preservación). Las fuerzas operantes, complejidades y contradicciones hacen posible que ese campo experimente las tensiones, cuestionamientos, dinamismo y modificaciones provenientes de las fuerzas socioculturales instituyentes. El diálogo cultural (entendido en su sentido conflictivo y constructivo) entre los campos de saber y sus contextos, no puede quedar desligado de las cuestiones de poder, motivo por el cual este escenario de actuación se presenta como complejo y plantea al docente el desafío de tener que tomar continuas decisiones que deberán estar sustentadas desde las concepciones teóricas en relación dialéctica con su práctica en los diversos escenarios que constituyen su accionar.

Acerca del Sujeto de Educación Superior

Giroux (1992) plantea que estamos constituidos, en tanto sujetos, dentro de una serie de condiciones políticas, sociales y culturales, rápidamente cambiantes. La inestabilidad y la dinámica de los contextos socioculturales actuales caracterizan los procesos de constitución subjetiva desde la complejidad, la hibridez y la contingencia.

La formación docente se ve atravesada por una complejidad particular que la trasciende y que se nutre de distintos sujetos en el encuentro pedagógico.

Nuestra sociedad supone hombres y mujeres con saberes, percepciones, representaciones sociales y prácticas cotidianas transformadas por la mediación de novedosos equipamientos culturales, propios de las nuevas tecnologías y medios de comunicación. El conocimiento adquiere hoy un valor estratégico, anclado en los profundos cambios estructurales que enmarcaron este proceso de transformación cultural y subjetiva.

La crisis social, ambiental y económica estructural ha calado hondo en la totalidad del tejido social, en donde la educación no ha quedado exenta. Se ha modificado, no sólo el acto educativo, sino fundamentalmente los intereses y las valoraciones sociales de la educación. En la confluencia de distintos campos de significación se hace imprescindible reconocer las grietas producidas por las diferencias de pensamiento, creencias o sentimientos que nos constituyen. Es en esa heterogeneidad cultural y social se pueden identificar visiones, temas y conceptos relacionados a las identidades culturales en las cuales se encuentran los diferentes sujetos-formadores, docentes en formación y alumnos de las instituciones en las que se piensan, desarrollan y evalúan las prácticas.

Pensar un diseño curricular que reconozca el carácter intercultural de toda situación educativa implica una transformación pedagógica y curricular que parta "*... no sólo de distintos contenidos o experiencias culturales, sino también de procesos de interacción social en la construcción de conocimientos*" (Walsh, 2001).

Esto implica una perspectiva intercultural en educación que está orientada a explorar y reconocer, tanto en las comunidades como en las escuelas, las diferentes situaciones sociales y repertorios culturales y las relaciones que existen entre ellos. En este sentido, se propone generar relaciones dialógicas e igualitarias entre personas y grupos que participan de universos culturales diferentes, trabajando los conflictos inherentes a esta realidad. Este punto de partida significa promover un proceso de reflexión colectiva permanente de los docentes formadores y en formación, orientado al desarrollo y producción de conocimientos, saberes y esquemas prácticos que hagan posible reconocer el carácter multicultural de las sociedades y la necesidad de formación de un profesorado preparado para actuar con estudiantes portadores de múltiples repertorios culturales e insertos en contextos educativos diversos; desafiar los estereotipos que uniforman las prácticas docentes volviéndolas discriminatorias. Problematizar contenidos etnocéntricos y prácticas pedagógicas fragmentadas y estereotipadas; conocer las cualidades de la propia cultura, valorándolas críticamente a modo de enriquecer la vivencia de la ciudadanía; elaborar y cuestionar los

propios preconceptos y visiones en relación con la diversidad cultural, analizando los estereotipos sobre rendimiento, desempeño y evaluación del alumnado; adquirir habilidades para diagnosticar pedagógicamente las necesidades educativas de los alumnos/as; problematizar los contenidos de los diseños curriculares; saber cuestionar crítica y responsablemente el material de consulta, libro de texto y otros recursos, en función de la diversidad; reforzar el papel de las prácticas como el punto culminante de la adquisición de experiencia pedagógica, favoreciendo el encuentro con la mayor multiplicidad posible de instituciones, sujetos, contextos y orientaciones.

La formación docente, según criterios jurisdiccionales, debe orientarse a construir una representación de los sujetos que aprenden desde sus posibilidades. Esto significa que los docentes deben posicionarse desde una teoría socio-crítica del curriculum, construyendo sus prácticas, autorizándose desde sus saberes y abordando al sujeto con discapacidad temporal o permanente como un sujeto situado en un contexto socio-histórico y cultural. Para ello se piensa en un docente que recupere la democracia en el interior de la escuela y del aula, sin perder el rol de guía y tutor de las trayectorias escolares de los estudiantes.

El sujeto como docente en formación

Los estudiantes que aspiran a ser docentes poseen una biografía escolar a lo largo de la cual han internalizado un imaginario y una serie de prácticas que caracterizan a la docencia. El impacto de esas experiencias estará presente en su proceso de formación como educadores. Cada docente en formación se va constituyendo con relación a sus identificaciones formadoras. *“Esto permite observar como el habitus resulta de la inscripción en el cuerpo del docente de un discurso sobre la práctica profesional, que desemboca en una naturalidad de su rol”* (Jorge Huergo, 1997).

Los docentes en formación participan en diferentes espacios sociales que inciden en sus modos de *“leer y escribir”* la experiencia, la vida y el mundo. De modo que pensar el campo cultural de los alumnos/as de Formación Docente significa comprenderlo como complejo, múltiple y

conflictivo, como el campo de articulación de diferentes y sucesivas interpelaciones con los reconocimientos subjetivos que ellas provocan.

En las carreras de Formación Docente de Educación Especial, como en otras, los estudiantes suelen poner en evidencia una de las caras de la nueva desigualdad que se desenvuelve en la tensión entre una enorme ampliación y diversificación del mercado de bienes materiales y simbólicos, así como de recursos comunicacionales y de una persistente restricción a su acceso, (a algunos sectores sociales). Son estos sujetos, los alumnos, quienes sufren el impacto de esta tensión ya que se ven fuertemente afectados por la crisis de trabajo y las transformaciones económicas agudizándose la sensación de desamparo, ya que “ni” el título adquirido con tanto esfuerzo logra alejarlos de la incertidumbre económica.

Por otro lado, a la par que se consolida la emergencia de múltiples configuraciones familiares, las relaciones sociales de los jóvenes entre sí, se confrontan con los cambios del mundo de los trabajadores. Estas profundas transformaciones configuran el escenario en el cual se desarrolla el debate acerca de las llamadas “nuevas culturas juveniles”, nominación que intenta dar cuenta de que existen muchas formas de ser joven y diversas maneras de dotar de significados a la condición juvenil.

El docente en formación se define desde sus potencialidades y al mismo tiempo se lo concibe como activo, en pleno desarrollo y sujeto de derecho. Desde ahí se hace imprescindible contribuir a su autonomía, a su integración social crítica, al pleno desarrollo de sus posibilidades, otorgándole protagonismo a través de una activa participación grupal y comunitaria. La heterogeneidad de los grupos en cuanto a su composición por edades, género y características sociales y culturales debe leerse en clave de riqueza y aporte a las múltiples perspectivas de una construcción común, la de los saberes profesionales.

Acerca del estudiantes destinatario de la Modalidad Educación Especial

El abordaje de las personas con discapacidad se llevó a cabo históricamente a partir del tratamiento general que la escuela pudo adoptar frente al problema de las diferencias. Así *“La discapacidad fue primero negada y no se le hizo espacio en el sistema educativo. Luego se aisló*

en ámbitos especiales segregados que albergaron a quienes de algún modo venían siendo excluidos del sistema educativo, con el riesgo muchas veces de hacerlo tratando la diferencia como carencia, hasta llegar a las tendencias actuales de reconocimiento de las diferencias con abordajes tendientes a la integración, (cf. Documento INFD).

Los estudiantes de la Educación Especial, por lo general, se encuentran integrados en escuelas de un Nivel Educativo (Inicial, Primario o Secundario) o Modalidad (Adultos, Educación Artística, Rural, Formación Profesional), atendidos particularmente por un formador que se articula con otros educadores para ofrecerles las secuencias de contenidos, los instrumentos y las estrategias que les permitan avanzar en sus aprendizajes y en su vinculación social. Porque es el docente de Educación Especial el que aporta, desde su sensibilidad pedagógica, para percibir y acompañar las diferencias buscando la inclusión a toda la comunidad educativa, alertas a la aceptación de la diversidad de todos los grupos y personas y no solamente del estudiante con discapacidad.

Los sujetos de la Educación Especial están atravesados por la discapacidad que tienen, no obstante, ese no es el rasgo definitorio de su persona. Son mucho más complejos los rasgos distintivos en cuanto a sujetos en formación. Además siempre han ido variando las formas de entender tanto a la infancia como a la discapacidad y esto condicionó por los momentos históricos, la ideología política dominante, el paradigma educativo y el contexto global.

La pluralidad de modos de ser infante, ha puesto en crisis el discurso y las representaciones convencionales sobre la infancia. En la actualidad, la infancia es reconocida como un simple constructo socio-cultural. Así, ha caído la ilusión de una niña y un niño genérico y homogéneo para dar paso a una multiplicidad de modos de ser infante. Esta nueva concepción requiere de una escuela en la que tengan cabida las múltiples culturas que se traen “de afuera”. Requiere de un docente que resigne su posición de portador de un saber “indiscutido” y reconozca y valore los saberes que portan sus alumnos/as, con o sin discapacidad y que pueda escuchar a los que demasiado tiempo han sido los “sin voz”.

Los adolescentes y jóvenes que concurren a las escuelas “especiales” o se encuentran integrados a las escuelas primarias o secundarias “comunes”, participan de las diversas adolescencias, diferentes maneras de ser joven según su condición cultural y social.

Estos conceptos -adolescencias y juventudes- como el de infancias, responden a construcciones socio-históricas recientes. Cambios psicológicos, cambios corporales y cambios en los modos de relacionarse caracterizan estas edades como etapas de intensas modificaciones subjetivas y sociales que impactan en su constitución identitaria y en los modos de aprender.

A todo lo enunciado, se le suma... “la necesidad de reconocer los contextos de pobreza que contribuyen a develar las relaciones de desigualdad en las que estos sujetos están inmersos y que pugnan por ser incluidos, reconocidos y nominados”(cf. Redondo, 2004).

Acerca de los docentes formadores de docentes

Con los estudiantes se relacionan mediados por el curriculum los profesores a cargo del proceso formativo. Se trata de los *formadores de formadores*. *“Su condición de formador de formadores es la clave de comprensión del nudo problemático del trabajo docente que realizan”* (Batallan, 2007).

La identidad del trabajo que llevan adelante estos profesores formadores de docentes se construye sobre la base de:

- las significaciones y los valores acerca de la actividad proveniente de las articulaciones entre la tradición disciplinar a las que pertenecen, los ámbitos en que se fue gestando su propia formación, como así también las características de la carrera docente;

- los sentidos atribuidos a su labor provenientes de las diversas normativas del Estado que regulan su desempeño y sus resignificaciones en las prácticas concretas;

- las relaciones cotidianas entre los docentes y la comunidad institucional y social con las que interactúan y en las que procesan trayectorias personales y grupales, así como normativas institucionales;

- la revisión de los significados otorgados a la Educación Especial y a la discapacidad, tanto en las representaciones sociales dominantes como en los nuevos paradigmas, así como en las ideas y las estrategias de integración.

-La ponderación de las posibilidades y necesidades educativas de los alumnos con discapacidad a través de propuestas educativas que les garanticen la acreditación de saberes.

- Los significados atribuidos a la Educación Especial y al concepto de discapacidad desde los nuevos paradigmas así como a las ideas de inclusión escolar, ponderando la potencialidad educativa de los sujetos con discapacidad y superando la pedagogía enmendadora.

Acerca de las Prácticas Profesionales

Una de las grandes tensiones que ha caracterizado la formación docente, ha sido la compleja y, a menudo, polémica relación entre teoría y práctica. Pérez Gómez (1995), señala que la escuela no garantiza la adquisición de un aprendizaje relevante que permita reconstruir el conocimiento empírico (producto de hábitos, tradiciones, teorías y creencias) que se desarrolla en forma paralela al conocimiento académico. También Davini (1995), afirma que el estudiante de formación docente cuando se enfrenta a situaciones “reales” encuentra muy poca conexión entre la producción pedagógica y el acontecer cotidiano de la institución y del aula.

Distintas perspectivas han entendido esta compleja relación de manera diferente. Al existir distintos enfoques, tradiciones o paradigmas al respecto, se han ido sedimentando en las políticas y prácticas de Formación Docente en nuestro país, dando lugar a ciertas notas *identitarias*¹ que, al adquirir un carácter hegemónico, perviven en la actualidad². A partir de Zeichner (1987);

¹ Postularemos, siguiendo a Birgin, Duschatzky y Dussel (1998): “*la identidad docente que en los institutos de formación se van configurando, es una resultante de la articulación de fragmentos y dinámicas diversos procedentes de distintos campos y prácticas, cuya característica es la complejidad y la hibridación. No hay un único elemento que marque la identidad ni su construcción es exterior. Pese a que la contingencia y la inestabilidad tienen un rol destacado en esta construcción, ella no debe entenderse como pura aleatoriedad: hay un cúmulo de experiencias, sentidos y dinámicas preexistentes, que delimitan el horizonte posible*”.

² Sólo a título de ejemplo, y para señalar la conveniencia de un abordaje teórico-metodológico de este pensamiento hegemónico, mencionaremos la obra de Davini (1995) que señala tres *tradiciones en la Formación Docente: Normalizadora-Disciplinadora; Académica y Eficientista*.

Schön (1992), mencionaremos que la *perspectiva reflexiva* resulta de interés formativo para abordar el curriculum en acción y la complejidad de la formación docente.

La perspectiva reflexiva *“concibe la formación del docente como el desarrollo de complejas competencias profesionales de pensamiento y acción. Las situaciones educativas que afrontan los profesores/as deben considerarse como complejos e inciertos procesos sociales, cargados de opciones de valor, de intereses en conflicto, que se presentan en parte como casos únicos y singulares. Por tanto, la intervención eficaz en los mismos, no puede resolverse mediante la aplicación directa de una teoría genérica, de una norma técnica o de una rutina preespecificada, sino que requiere el ejercicio de la sabiduría práctica, es decir, la habilidad intelectual para discernir la apropiada respuesta a una situación compleja abierta a la duda y a la incertidumbre...”* Así, *“entre la teoría y la práctica, entre entendimiento y actuación, se produce una relación claramente interactiva* (Pérez Gómez, 1995).

Ampliando la noción de práctica

Nuestras descripciones iniciales pretenden mostrar, entre otras derivaciones, que no hay nada más teórico que la noción de práctica.

En este breve recorrido, que señala las perspectivas, paradigmas o tradiciones sobre la relación entre teoría y práctica que han conformado la matriz identitaria de la docencia en la Argentina, no se han mencionado los profundos cuestionamientos a ésta provocados por las complejas y profundas reconfiguraciones en la familia, la escuela y la sociedad³ que han modificado el suelo (identitario) que sustentaba las nociones de autoridad que tradicionalmente constituía la figura del docente. Desde esta línea teórica, sólo nos permitimos sugerir su planteo en vista a la fertilidad de profundizar en su análisis.

³ Podemos mencionar, entre otros planteos los de Duschatzky (2005); Gagliano (1998); Golbert y Kessler (2000); Fitoussi y Rosanvallon (1997); Tenti Fanfani (2004); Guillermina Tiramonti/FLACSO (2004).

Desde nuestra perspectiva coincidimos con Larrosa (1996) en señalar que las gramáticas⁴, tanto las técnicas como las críticas; tanto las que usan ese vocabulario de la eficacia, la evaluación, la calidad, los objetivos ... tanto ellos (los técnicos) como los críticos, los que se sitúan en el campo desde la legitimidad de la crítica, los que usan ese vocabulario de la reflexión sobre la práctica o en la práctica, los que consideran la educación como una práctica política encaminada a la realización de ciertos ideales como la libertad, la igualdad o la ciudadanía, siguen siendo importantes en tanto necesitamos el lenguaje del saber y de la crítica; aunque también necesitamos explorar nuevos territorios con otras temáticas, desde otras miradas. Dejamos expuesto que las estrategias y teorías aquí sugeridas, no son sólo herramientas que van a permitir a los futuros docentes “*leer*” la realidad (de aula, institucional, contextual) a través de su enseñanza. Estas herramientas también tienen que hacer un análisis de su propio papel como mecanismos que obturan estas lecturas e incorporan discusiones en torno a temáticas emergentes de las actuales situaciones de profundos cambios socioculturales tales como:

- *La preocupación por el multiculturalismo (Teoría postcríticas)*
- *El cuestionamiento a la idea de identidad como un atributo inmanente al sujeto ligado a propiedades biológicas y como su componente esencial.*
- *Las corrientes postmodernistas*
- *El postestructuralismo.*

Cristina Davini (1995) comenta que una de las primeras nociones que debe rechazarse es la equiparación de la práctica con un *saber hacer en el aula* reduciéndola a una *perspectiva técnica* (el primero y segundo nivel de Ferry). La autora sugiere también recuperar alguno de los planteos de las pedagogías críticas⁵ que *revalorizan la práctica como fuente de construcción de problemas y de reflexión en la acción*. Insiste en la integralidad de la experiencia y en la recuperación del debate sobre la política cultural de la escuela, evitando el aprendizaje de tipo adaptativo, en el cual la relación con la práctica se convierte en un entrenamiento conservador.

⁴ Desde esa perspectiva, tanto los positivistas como los críticos encarnan lo que Foucault llamó “el orden del discurso”, orden que determina lo que se puede decir y lo que se puede pensar, los límites de nuestra lengua y de nuestro pensamiento (Larrosa, 1996).

⁵ También sería muy fértil indagar la línea de los planteos postcríticos a los cuales se ha hecho mención en este documento (ver nota 3).

Afirmamos entonces que la práctica no es un saber hacer técnico en el aula. A la vez que, la práctica no es la “realidad”, puesto que *la visión que identifica la práctica como la “realidad de la escuela” desconoce el papel que juegan la subjetividad y los marcos interpretativos de los sujetos en la definición de “lo real”. Propio de la tradición positivista y del empirismo en la concepción del mundo, esta perspectiva elimina el papel de la subjetividad en la configuración de la realidad... Así comprender que “lo real” no es una presencia objetiva monolítica sino que está fuertemente determinada por la manera como los sujetos lo perciban y lo construyan, la realidad es, también, aquello que esta interiorizado en las personas. De este modo, las explicaciones que los sujetos dan de la realidad, forman parte de ésta y, en última instancia, la crean.*

Para pensar la “realidad” de la escuela, nos acordamos de Bachelard cuando afirma que “se conoce en contra de un conocimiento anterior”. Esta tesis postula la necesidad de que una práctica docente debe abandonar la inmediatez de lo cotidiano, abandonar lo que aparece como real para dotarlo de sentido, para darse cuenta de que *“sin teoría no es posible ajustar ningún instrumento ni interpretar una sola lectura”* (Bourdieu, 1975).

Llamamos la atención sobre el hecho de que más allá del marco teórico-epistemológico adoptado, nuestro punto de partida será pensar *que el docente no es un sujeto neutro que aplica técnicas, sino un sujeto cargado de supuestos, creencias, valores e ideas que determinan no sólo las formas de ejercer su rol sino también los resultados de la enseñanza. Estas concepciones operan como “teorías prácticas” basadas en juicios empíricos, fruto de sus experiencias escolares como alumno y, después, como docente... Tales evidencias muestran que teorías y acciones son sólo dos caras de la misma moneda... La labor pedagógica en la formación de los docentes debería considerar un trabajo sistemático de revisión de las tradiciones y costumbres incorporadas en los sujetos a la luz de nuevas miradas.*

Objetamos una posición practicista de la formación basada en el puro entrenamiento de habilidades. Proponemos asumir una visión que contemple la interacción entre acción y los marcos conceptuales y epistemológicos, que implique construir un trayecto formativo que habilite al futuro docente a

reconocer la dimensión política y cultural de la profesión docente, entendiendo al maestro como trabajador cultural, como transmisor, movilizador y creador de cultura, reconstruyendo el sentido de la escuela como institución político-cultural.

Algunos ejes para estructurar las Prácticas Docentes

El desarrollo de una perspectiva reflexiva exige la formación de un complejo proceso de pensamiento y acción. Desde las consideraciones de S. Barco (1996), al referirse al campo de formación en la Práctica Profesional, entiende la práctica docente desde una concepción amplia de “Práctica de Enseñanza” que no está *circunscripta a los límites del aula, al ensayo de fórmulas de enseñanza*. Así, desde el momento en que el estudiante ingresa a la carrera docente se debería generar aproximaciones sucesivas a la escuela y a las múltiples tareas que tiene un docente en su oficio. A partir de estas perspectivas, la propuesta curricular de la práctica docente que se desarrollará en los cuatro años de estudios se constituirá a partir de los siguientes ejes⁶ estructurante para el abordaje curricular:

a) La Práctica docente en terreno: a lo largo de la formación resulta central la temprana incursión de los futuros docentes en contextos educativos institucionalizados, razón por la cual se recomienda un fuerte trabajo del Instituto con las escuelas asociadas que implique para el estudiante la presencia en las distintas dimensiones y actividades institucionales. La práctica docente en terreno debe desarrollarse centrada en la institución escolar y en el aula, donde se comparte con los sujetos que la constituyen, desde su *historicidad constitutiva*, no sólo en las historias individuales sino como sujetos sociales, inmersos en un contexto histórico-social, operando bajo la influencia de proyectos sociales (desde su aceptación o resistencia a los mismos), que producen políticas educativas en las que se enmarca la institución.

Así entendida, los sujetos pueden analizar la práctica institucional y de aula desde la propia experiencia y el aporte de las distintas disciplinas que la propuesta curricular brinda siendo este eje el espacio de articulación.

⁶ Cuando hablamos de ejes pensamos con S. Barco (1996), quien siguiendo a Lundgren, toma la idea de código curricular, *entendido como conjunto homogéneo de principios de acuerdo con los cuales opera la selección, organización de contenidos y de métodos de transmisión.*

b) El Sujeto Pedagógico⁷: este eje articula el Campo de la Práctica Profesional con los aportes conceptuales y procedimentales del Campo de la Formación General a partir de pensar las relaciones entre Estado, sociedad y *sujeto pedagógico*. Es esta una perspectiva global, que permite articular el análisis sociohistórico, político e ideológico con la práctica pedagógica, tan proclive a la naturalización de los procesos educativos formales. El intento es el de *reconstruir una mirada sobre la escuela, rompiendo la “naturalidad” constituida en los tramos anteriores de la escolaridad, considerando que los problemas no existen en los ámbitos sociales y esperan ser descubiertos, sino que son los sujetos quienes, instalados en una perspectiva determinada, problematizan ciertos sectores de la realidad.*

Reiteramos que estos ejes no representan contenidos para seleccionar, sino que constituyen un enfoque general, que orienta la selección de contenidos sobre la base de una *pluralidad de estrategias* (Davini, 1995) de las cuales podemos mencionar:

- *Estudio de casos*
- *Estudio de incidente crítico*
- *Materiales escritos y digitales, grabaciones*
- *Estudios o trabajos dirigidos al ambiente exterior*
- *Conferencias, entrevistas públicas, mesas redondas*
- *Reconstrucción de la propia biografía*
- *Grupos de estudio y reflexión*
- *Tutorías*
- *Pasantías*

A esta diversidad de estrategias que desarrolla Davini y que transcribimos sólo con intención orientadora, también sugerimos la *narrativa*, puesto que puede estar incluida en otras o tener un desarrollo propio. Al respecto, la *narrativa* a partir de la ruptura de “los grandes relatos” se ha producido la emergencia de visiones críticas que ponen en duda los parámetros de homogeneidad, estabilidad y universalidad de los discursos

⁷ Tomado de Puiggrós (2006) al platear que “*la educación, como práctica productora de sujetos a partir de otros sujetos, es una mediación. Se realiza construyendo un sujeto mediador; que hemos llamado ‘sujeto pedagógico’.* Con él nos referimos a la relación entre educador y educando, al producto de la vinculación entre los complejos sujetos sociales que ingresan a las situaciones educativas (por ejemplo, una niña, negra, garota, bahiense) y los educadores, también sujetos complejos (el educador popular, evangelista, hombre (...)). El sujeto pedagógico que se constituye será decisivo para los resultados del proceso educacional.

explicativos del pensamiento social y político (marxismo, liberalismo, etc.); cuestionando así los paradigmas omnicomprensivos que articulaban estrechamente la teoría, la metodología y los temas por estudiar. Ante este panorama, irrumpen nuevas formas de *relatar* la historia y la cultura, sin las pretensiones universalistas de los enfoques iluministas. En este marco, sustentamos que, el retorno de la *narración* viene a acompañar una tendencia hacia un cierto eclecticismo teórico y un desarrollo de las ciencias sociales alrededor de focos temáticos, antes que de marcos teóricos, tales como: estudios ambientales, estudios de género, estudios multiculturales.

En síntesis, proponemos que en el Campo de la Formación de la Práctica Profesional se genere un espacio que posibilite al sujeto (futuro docente), que su texto se enfrente con otros textos, que puedan emerger las narrativas personales que están producidas y mediadas por otros, en diferentes contextos sociales y con diferentes propósitos. Considerar que las prácticas *discursivas de la autonarración no son autónomas*, implica ser conscientes de que las mismas se producen en espacios sociales e institucionales. Las historias de nosotros mismos se desarrollan intertextualmente en espacios que, con sus propios procedimientos, median y regulan las posibilidades de contarse las interpretaciones de uno mismo, las posibles narraciones en las que uno se reconoce. Explorar desde este enfoque las biografías escolares con las que los futuros docentes ingresan a la institución formadora, el poder *narrar* las experiencias de campo, entre otros, abren un abanico de posibilidades para el análisis de la *práctica docente en sus diferentes ámbitos y etapas*.

Acerca del Horizonte Formativo

La noción de *horizonte formativo* alude a una construcción que surge de la tensión entre un sujeto real y un sujeto deseado, poniendo énfasis en un proceso de construcción, un campo educativo condicionado histórica, geográfica, cultural y socialmente lleno de tensiones e incertidumbres, complejo y cambiante, marcado por relaciones inter-subjetivas y por encuadres institucionales. Por ello, el currículum posee efectos de sentido que son, fundamentalmente, efectos de producción de identidades sociales

particulares (locales).

En las últimas décadas se ha afianzado la idea que unifica al maestro con un *enseñante*. Mucho de esta atribución de significado se deriva de las concepciones más actuales acerca de la práctica docente proveniente de tradiciones anglosajonas.

Sin embargo, es fundamental diversificar el significado de docencia en sociedades latinoamericanas, en nuestra sociedad Argentina, habida cuenta de las tradiciones residuales que las sustentan, como así también de los desafíos contextuales y prospectivos. Por ello, al hablar de docencia, en este diseño, se opta por hacerlo desde la designación de “trabajador de la educación”, “trabajador del campo intelectual”. Entonces, la regulación del trabajo docente ya no proviene sólo de las normativas estatutarias y/o educativas en general, ni de las prescripciones institucionales a su práctica, como así tampoco de los avances de conocimiento pedagógico o disciplinar, sino también y sobre todo proviene de la construcción colectiva de la práctica docente y del discurso pedagógico que la comprende y posibilita.

En el horizonte formativo se reconocen tres propósitos:

- El fortalecimiento de la identidad y la significación social de la profesión docente.
- La construcción del formador como productor colectivo del discurso pedagógico.
- El posicionamiento activo del formador como trabajador de la cultura.

De igual manera debe resaltarse que el *núcleo fundante* de la Formación Docente es la enseñanza, cuyo anclaje está en la dimensión histórica y sociocultural.

En relación a los propósitos enunciados, se sostiene que es necesario proponer trayectorias formativas en las que se aporte a dos construcciones:

- El posicionamiento docente en la comunidad, en el campo y el sistema educativo, en la institución escolar y en el trabajo educativo áulico concreto, situado en sus expresiones singulares,
- La recuperación del sentido de la docencia en nuestras sociedades ancestrales y a su vez inmersas en contextos de constantes transformaciones

culturales.

En su formación básica, el docente tiene no sólo que conocer y reconocer aquello que se propone enseñar y cómo enseñarlo, sino también a quien lo va a enseñar, teniendo en cuenta las propias características subjetivas, los contextos y cimientos socioculturales y ambientales en los cuales ese sujeto se constituye y se forma. Un docente en formación tiene que habilitarse para: “leer” la experiencia y el mundo más allá de las miradas escolares tradicionales, formarse para comprender su situación profesional, construir conocimientos situados y experimentar nuevos modos de trabajo colectivo y colaborativo.

La formación docente se ve atravesada por una complejidad particular que la trasciende y que se nutre de distintos sujetos en el encuentro pedagógico. Nuestra sociedad supone hombres y mujeres con saberes, percepciones, representaciones sociales y prácticas cotidianas transformadas por la mediación de novedosos equipamientos culturales, propios de las nuevas tecnologías y medios de comunicación. El conocimiento adquiere hoy un valor estratégico, anclado en los profundos cambios estructurales que enmarcaron este proceso de transformación cultural y subjetiva. En tal sentido, la formación docente inicial, según criterios jurisdiccionales, debe orientarse a construir una representación de los sujetos que aprenden desde sus posibilidades. Esto significa que los docentes deben posicionarse desde una teoría del curriculum, construyendo sus prácticas, autorizándose desde sus saberes y abordando al sujeto de la educación como un sujeto situado en un contexto socio- histórico y cultural.

PROPÓSITOS DE LA CARRERA

Una de las claves que contiene a su interior una profunda complejidad para establecer los Propósitos de esta carrera está en considerar que ésta debe formar un docente para trabajar en la enseñanza de sujetos de todas las edades: niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos, con discapacidad temporal o permanente, en contextos institucionales escolares y no escolares, en contextos escolares específicos o integrados en

instituciones de distintos niveles y modalidades, como también en ámbitos diversos: urbano, rural, hospitalario, de encierro y domiciliario.

Los docentes de Educación Especial encuentran que, además de la complejidad de educar a un sujeto con alguna discapacidad, hay nuevas infancias y nuevas adolescencias y eso significa nuevas jerarquías de saberes y experiencias. Los niños viven entre mundos que se ordenan en registros disímiles y combinables. Hay nuevas jerarquías que no son permanentes con posiciones intercambiables. Los saberes convivenciales y la prueba cotidiana de vivir las experiencias propias pueden derivar linealmente de la socialización primera o mezclarse con lo aprendido en las instituciones escolares o sintetizarse contradictoriamente en las decisiones tomadas entre pares. Las combinaciones pueden ser variadas y no están informadas por jerarquías previas a la experiencia. En cada decisión propia pugnan agendas de múltiples planes curriculares. La escuela y sus docentes no pueden restablecer por sí sola una jerarquía común de saberes, pasiones y valores, sin embargo, puede hacer dialogar los diversos mundos que habitan los niños y adolescentes. He ahí una labor ideal para el docente de Educación Especial.

La Educación Especial, desde las nuevas legislaciones, está orientada a cobrar un status de relevancia con claras definiciones y líneas de acción que contribuyen a construir su identidad como una de las modalidades integradas del Sistema Educativo Nacional. Esto favorece a una mejor caracterización de su especificidad, como lo podemos inferir de la Ley Nacional de Educación N°26206/06 pues la define como: *“...la Modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, (...), en todos los niveles y modalidades del sistema educativo (...) la educación especial brinda atención educativa a todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común”*. Por ello, debe brindar propuestas ajustadas a las distintas realidades que viven los estudiantes con discapacidades temporales o permanentes a través de contenidos relevantes, pertinentes y significativos. Del mismo modo también se hace

referencia en dicha Ley al *“...propósito de asegurar el derecho a la educación, la integración escolar, [y] favorecer la inserción social de las personas con discapacidades.”*

Por lo expresado precedentemente, se requiere que la carrera brinde en su trayectoria formativa del futuro docente una formación integral garantizando no sólo los saberes pedagógicos didácticos que posibilitan dirigir la enseñanza y gestionar la clase sino también el dominio de los saberes que permitan producir versiones del conocimiento a enseñar adecuadas a los requerimientos del aprendizaje de los estudiantes, a sus características y sus diversos modos de aprender. Asimismo, se deberá desarrollar o fortalecer las capacidades para la organización del trabajo escolar y la intervención en los escenarios institucionales y comunitario. Asimismo se deberá prever contar con procedimientos y recursos correspondientes para identificar tempranamente las necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de trastornos en el desarrollo, establecer instancias institucionales y técnicas para la orientación de la trayectoria escolar más adecuada para los alumnos con discapacidad e incluir concepciones sólidas sobre los procesos de evaluación y certificación escolar.

PERFIL DEL EGRESADO

El perfil es lo que caracteriza al profesional, teniendo en cuenta sus cualidades, las habilidades, los conocimientos y actitudes que este deberá asumir para resolver los problemas en un campo de acción determinado, como afirma Frida Díaz Barriga (2010) *“...además del saber, el saber hacer y el ser del futuro profesional, el modelo debe definir una visión humanista, científica y social integrada alrededor de conocimientos, habilidades destrezas, actitudes, valores... donde el egresado realizará su actividad, los principales ámbitos de su labor y las poblaciones y beneficiarios de su quehacer profesional”*. En términos más específicos constituye un prototipo de disposiciones, relativamente duraderas, en los modos de actuar, pensar y sentir la actividad profesional. Tales disposiciones se articulan dando forma a configuraciones, más o menos

estables de rasgos, cualidades y atributos, habilidades y hábitos que definirán el "ser en sí" de la profesión en condiciones socio históricas particulares.

A partir de esta premisa, los egresados deberán fortalecer o desarrollar capacidades concernientes a:

La fundamentación teórico-metodológico del accionar profesional.

La Interpretación desde los marcos científicos de las disciplinas psicológicas, pedagógicas, sociológicas y biológicas de las necesidades de las personas con discapacidad y multidiscapacidad, a nivel individual y grupal, durante todas las etapas de la vida.

Las principales problemáticas de la Educación Especial, a partir de los distintos paradigmas y sus consecuentes derivaciones sociales, culturales, institucionales y metodológicas, en contextos específicos de actuación profesional.

La prevención primaria, secundaria y terciaria de la discapacidad.

La gestión de la escuela.

Los modelos de intervención requeridos por las distintas necesidades educativas de la población receptora del desempeño del profesional.

La planificación, ejecución y evaluación de proyectos de educación especial en diferentes contextos institucionales y grupales.

La instrumentación de procesos de diseño y evaluación curricular del área de Educación Especial en contextos de transformación.

La planificación, intervención, asesoramiento y evaluación de Acciones Pedagógicas Institucionales que abarquen todas las necesidades y realidades del Centro Educativo integrando un Equipo Profesional (inter, pluri o transdisciplinario) de apoyo.

ORGANIZACIÓN CURRICULAR

En el marco de los Lineamientos Curriculares Nacionales, el Diseño Curricular del Profesorado de Educación Especial con Orientación en Ciegos y Disminuidos Visuales se organiza en tres Campos de Formación: Campo de la Formación General, Campo de la Formación Específica y Campo de Formación en la Práctica Profesional Docente. Estos se entienden como estructuras formativas que reúnen un conjunto de saberes delimitados por su afinidad, lógica, epistemológica, metodológica

o profesional y que se entrelazan y complementan entre sí. Están regidos por un propósito general que procura asegurar unidad de concepción y de enfoque curricular para todos sus elementos constitutivos.

Campo de la Formación General

Las decisiones curriculares que afectan a este campo de la formación en nuestra provincia, atienden a una pluralidad de dimensiones y demandas. Entre ellas deben considerarse: la configuración de los espacios curriculares vigentes en el plan anterior, la intencionalidad política respecto al impacto de este cuerpo de conocimientos en el perfil de la formación, la necesidad práctica de garantizar la movilidad interinstitucional de los estudiantes; y el compromiso de definir un núcleo de contenidos comunes para las instituciones de Formación Docente.

En tal sentido, este campo de la formación *“se orienta a asegurar la comprensión de los fundamentos de la profesión, dotados de validez conceptual y de la necesaria transferibilidad para la actuación profesional, orientando el análisis de los distintos contextos socio-educacionales y toda una gama de decisiones de enseñanza”* (Res 24/ 07). Así requiere ser fortalecido, favoreciendo la comprensión e interpretación de la complejidad de los fenómenos educativos y promoviendo una formación cultural amplia, que permita a los futuros docentes el vínculo con los diversos modos de expresión, transmisión y recreación de la cultura en el mundo contemporáneo.

Por tanto, el Campo de la Formación General permite la construcción de una perspectiva integral y de conjunto, que favorece no sólo la comprensión de los macro contextos históricos, políticos, sociales y culturales de los procesos educativos, sino también de las problemáticas de la enseñanza propias del campo de la Formación Específica.

Desde esta perspectiva, el diseño curricular pretende dar cuenta de diversos grados de interacción y aportes entre disciplinas. Se proponen instancias disciplinares que recobran las tradiciones ético-políticas, filosóficas, psicológicas, pedagógicas, didácticas y socio-antropológicas, junto a espacios, con formatos más flexibles, que integran problemas

vinculados a esos y a otros aportes disciplinares. Por otra, las unidades curriculares de este Campo se desarrollan a lo largo de todo el trayecto formativo ofreciendo los marcos disciplinares y conceptuales sustantivos para comprender la complejidad del hecho educativo y asumir los desafíos que implica la profesión.

Campo de la Formación Específica

Este campo formativo está orientado a conocer y comprender las particularidades de la enseñanza de la Educación Especial, así como sus finalidades y propósitos en el marco de la estructura del Sistema Educativo y de la sociedad en general.

Además, las unidades curriculares que lo componen se conciben y organizan como un trayecto continuado a lo largo de toda la formación, incluyendo instancias de diálogo, intercambio y articulación con el campo de la Formación General y de la Práctica Docente; considerando la necesidad progresiva de herramientas teóricas y procedimentales por parte de los estudiantes en formación para la enseñanza; y con creciente complejidad según los niveles de conocimiento y capacidad de análisis e integración que requieran las diferentes unidades curriculares.

Igualmente los contenidos propuestos promueven el abordaje de saberes sustantivos para ser enseñados, vinculados con conceptos, procedimientos y prácticas centrales de las disciplinas de referencia; saberes relativos a las condiciones generales de su enseñanza y de su apropiación por los diversos sujetos de la educación y saberes orientados a la especificidad y complejidad de los contextos donde se aprende. Por lo que se promueve un abordaje amplio de los saberes que favorece el acceso a diferentes enfoques teóricos y metodológicos, a las tendencias que señalaron su enseñanza a través del tiempo y al conocimiento de los debates actuales en el campo.

Campo de la Práctica Profesional

Este trayecto formativo promueve una aproximación al campo de intervención profesional docente y al conjunto de las tareas que en él se

desarrollan. Orientada al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas, a través de la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos

El Campo de la Práctica, requiere una construcción multidisciplinaria a partir de la integración de aportes de los Campos de la Formación General y de la Formación Específica en procura de una permanente articulación teoría-empírea.

Cuando se mira el currículum, se puede observar desde una perspectiva de autoridad y poder que presentan los distintos niveles de decisión que involucran a distintos actores y sectores. Uno de esos niveles lo constituye la definición de los Diseños Curriculares de una carrera. Estos documentos son asumidos por las instituciones y sus docentes a cargo del desarrollo con un fuerte carácter prescriptivo, para luego aparecer los espacios de decisión propios del desarrollo de la cátedra. Allí se va consolidando el currículum real, el que se lleva a la práctica.

En un marco de grandes transformaciones sociales, la educación formal no deja de verse afectada por tales circunstancias y como consecuencia se ve exigida a reformular e innovar en cuanto áreas, contenidos, espacios y situaciones a enseñar. Indefectiblemente los responsables de dichos procesos, los docentes, deben aceptar las necesidades que la sociedad marca en este tiempo y como resultado surgen diversos cambios en cuanto la formación inicial y por ende en cuanto al perfil profesional requerido. El desarrollo de las prácticas docentes supone la confluencia de los diversos campos de formación que interactúan y se encuentran transversalmente desde los respectivos espacios y contenidos. La práctica en cuanto a la formación del docente de educación especial ha transitado históricamente por un camino que fortaleció diversas prioridades a partir del contexto histórico tanto social como disciplinar.

Si nos centramos en la formación docente inicial, es posible señalar que la misma supone el proceso de preparación y capacitación mediante el cual se aprende a enseñar o de afrontar la práctica profesional de la

enseñanza. Por tal, es prioritario que exista una transformación en cuanto a la enseñanza para el ejercicio docente, concibiendo el proceso de aprendizaje y de enseñanza de la Educación Especial, como complejo y condicionado por factores pedagógicos, comunicacionales, sociales, económicos, psicológicos, biológicos, fisiológicos, psicomotores, y ecológicos, entre otros, que en suma promueven la realización de una lectura integral a partir del cruce de lecturas parciales de la realidad que desarrolla en cada disciplina.

Si se aspira a promover este recorrido, la integración teoría – práctica no puede ser vista como resultado de la formación, sino como estrategia didáctica que resulta del proceso de aprendizaje en donde confluyen lo inter y lo transdisciplinario a partir de acciones que los docentes a cargo de la formación realicen.

Si los docentes deben comprometerse en esta tarea, entonces los institutos de formación asumen un protagonismo elemental atento que son los mismos los que deben abrir espacios en donde los formadores pertenecientes a los tres campos de la formación participen de instancias de diálogo reflexivo y crítico que posibiliten acuerdos sobre que cual es la concepción de formación desde la cual asumimos nuestra tarea, que propósitos asume la disciplina en los distintos niveles del Sistema Educativo y por supuesto en otros ámbitos institucionales. El repensar la situación de la educación especial desde lo teórico - disciplinar, lo didáctico y desde el análisis y reflexión del ejercicio de la profesión docente, contribuirán a la mejora de las prácticas y al fortalecimiento de las mismas en los trayectos de formación del futuro profesional.

En esta línea de pensamiento tanto las prácticas como la residencia deben contar no solo con el compromiso de la institución que forma a los docentes de Educación Especial con Orientación en Ciegos y Disminuidos Visuales sino también, bajo las actuales condiciones sociales y educativas la participación activa de otras organizaciones consolidando un proyecto de trabajo interinstitucional que circula por diversos ámbitos e involucra al instituto formador, las escuelas asociadas, OGs. y ONGs.

Dentro de una dinámica de relaciones y acciones vinculantes, tanto

las prácticas profesionales como las instancias de residencias conforman un eje integrador del diseño curricular, interactuando horizontal, vertical y transversalmente con los campos de la formación general y específica en todo el recorrido de la formación docente.

Por lo expuesto, el estudiante de Educación Especial con Orientación en Ciegos y Disminuidos Visuales que se incorpora a los procesos de práctica, desarrolla internamente alternativas de relación y aplicación estratégica de lo estudiado en los diferentes espacios curriculares del campo general y de lo específico y que fueron y son analizados en su carrera. Para que esto suceda se debe evitar disociaciones entre teoría y práctica y coincidir en la centralidad de la enseñanza.

La enseñanza discutida, consensuada y practicada como acción situada y deliberada que en sí misma encierra propósitos que responden a lo social, lo político, lo histórico, lo generacional. Esto supone como resultado un docente en formación que desde su práctica establezca una mirada compleja tanto de su trabajo como acerca de los resultados del mismo y que para ello aplique su razonamiento desde múltiples dimensiones y atenta a los destinatarios en contexto.

Si las instancias de práctica y residencia son entendidas como el ámbito en donde los alumnos transitan un proceso que les permite aprender a enseñar, entonces los equipos de prácticas y residencia deberán consolidar un propuesta de trabajo que atienda a tales propósitos alentando el desarrollo de un perfil profesional reflexivo, crítico y situado en contexto a partir de sus prácticas docentes.

CARGA HORARIA Y PORCENTAJES RELATIVOS POR CAMPO DE FORMACIÓN

En el siguiente cuadro se resumen los datos totales de la carga horaria de cada campo de formación de la carrera del Profesorado de Educación Especial con Orientación en Ciegos y Disminuidos Visuales:

	Hs. Cát.	Hs. Reloj	%
Campo de Formación General	1056	704	25,4
Campo de Formación Específica	2464	1643	59,2
Campo de Formación Práctica Profesional	640	427	15,4
TOTAL CARRERA	4160	2773	100

LOS FORMATOS DE LAS UNIDADES CURRICULARES

Las unidades curriculares que conforman el diseño de la formación docente se organizan en relación a una variedad de formatos que, considerando su estructura conceptual, los Propósitos y su relación con las prácticas docentes, posibilitan formas de organización, modalidades de cursado, formas de acreditación y evaluación diferenciales.

La coexistencia de esta pluralidad de formatos habilita, además, el acceso a modos heterogéneos de interacción y relación con el saber, aportando una variedad de herramientas y habilidades específicas que en su conjunto enriquecen el potencial formativo de esta propuesta curricular.

El diseño curricular se organiza atendiendo a los siguientes formatos:

Materia: reconoce la relevancia de la disciplina tanto en su estructura sintáctica como semántica, en los procesos de transmisión, es decir, en las formas particulares en que se producen y validan los conocimientos de carácter provisional. En el proceso formativo, la preocupación es incluir los problemas centrales que se abordan en los campos disciplinarios, su historia de constitución, las variaciones de los interrogantes y categorías en el tiempo, las formas para producir ese conocimiento que determinan cuándo los nuevos conocimientos son considerados válidos y qué opciones organizan las búsquedas, las contrastaciones empíricas, la puesta a prueba de hipótesis o teorías. Sugerimos por lo tanto, la organización de propuestas metodológicas que promuevan el análisis de problemas, la investigación documental, la

elaboración de informes, la interpretación de datos estadísticos, etc. En relación con la acreditación proponemos exámenes parciales y finales.

Seminario: centra la acción pedagógica en la profundización e indagación de una problemática o temática disciplinaria o interdisciplinaria específica. Sugerimos la organización de propuestas metodológicas que promuevan la indagación, el análisis, la construcción de problemas y su resolución considerando hipótesis o supuestos de sentido, la socialización de la producción mediante ensayos o informes que impliquen reflexión, debate, cuestionamiento, explicación y argumentación desde posturas teóricas. En cuanto a la acreditación, proponemos una instancia de coloquio para la defensa de un trabajo final, previamente aprobado.

Taller: refiere a una modalidad organizativa que confronta y articula las teorías con las prácticas. Esto implica delimitar un tema o problema relevante para la formación a partir de un objeto de estudio que se construye desde un recorte de conocimientos de carácter multidisciplinar o disciplinar. Sugerimos la organización de propuestas metodológicas que promuevan el trabajo colectivo, el intercambio, la reflexión y elaboración de propuestas. Para la acreditación proponemos la presentación de trabajos parciales y/o finales, individuales o grupales, según los determinen las condiciones de cada taller.

Trabajos de Campo: se plantean con relevancia en el aprovechamiento de las experiencias y conclusiones en el ejercicio de las prácticas docentes. En todos los casos, cobra especial importancia la tarea mancomunada de los maestros/profesores orientadores de las escuelas asociadas y los profesores/tutores de los Institutos Formadores. Esto quiere decir que son espacios sistemáticos de síntesis e integración de conocimientos que requieren la realización de trabajos de indagación en terreno, acompañados por un profesor tutor. Desde lo metodológico, posibilitan la contrastación de marcos conceptuales y conocimientos con contextos reales de actuación, así como el desarrollo de capacidades para la producción de conocimientos en contextos específicos. Los trabajos de campo siempre acompañarán el desarrollo de unidades curriculares, no constituyéndose en unidades curriculares en sí mismas. Así,

deben intentar la recuperación de la dimensión práctica del saber en tanto que consideran que los problemas de la práctica son complejos e indeterminados. De este modo, la práctica puede ser vista como una “fuente de aprendizaje” que permite apropiarse de ciertos aspectos de la realidad, según sea la interpretación realizada de ésta.

Prácticas Docentes: Las unidades curriculares con este formato presentan trabajos de participación progresiva en el ámbito de la práctica docente en las escuelas y en el aula, desde ayudantías iniciales, pasando por prácticas de enseñanza de contenidos curriculares delimitados hasta la residencia docente con proyectos de enseñanza extendidos en el tiempo. Cobra especial relevancia la tarea mancomunada de los maestros/profesores tutores de las escuelas asociadas y los profesores de práctica de los Institutos. Todas las unidades curriculares destinadas a las prácticas docentes representan la posibilidad concreta de asumir el rol profesional docente, de experimentar con proyectos de enseñanza y de integrarse a un grupo de trabajo escolar.

Además de los formatos curriculares seleccionados, se considera importante la inclusión de instancias capaces de promover más y mejores aprendizajes sobre el oficio de enseñar y una trayectoria del estudiante fluida y dentro de los tiempos establecidos en el plan de estudios. Por ello, se estima pertinente atender en el desarrollo del currículum a instancias formativas que contengan:

Ateneos: modalidad que profundiza en el conocimiento y análisis de casos relacionados con las prácticas y residencia pedagógicas. Este abordaje metodológico permite ampliar las perspectivas entre estudiantes, docentes de escuelas asociadas, docentes de las prácticas y especialistas de las instituciones formadoras. Su evaluación forma parte de las condiciones de acreditación de las Prácticas y Residencia.

Tutorías: modalidad organizativa que promueve la comunicación, el intercambio de experiencias, el análisis y la reflexión de lo actuado y la

propuestas de alternativas de acción en el campo de las prácticas y residencia de los futuros docentes, con el acompañamiento de los profesores tutores.

Unidades de Definición Institucional

Las propuestas de Unidades de Definición Institucional (UDI) permiten el abordaje de temáticas para la profundización de contenidos vinculados fundamentalmente a la tarea docente, a los objetos de estudios que deben ser mediados o a contextos específicos del campo de actuación profesional.

Estas propuestas posibilitan abordar desde las potencialidades y trayectoria del instituto en la carrera como también a partir del desarrollo de acciones innovadoras en la institución formadora.

Se puede pensar también en términos de Trayectos Formativos Opcionales que estén orientados por dar respuestas a: *¿Cuáles son los recorridos complementarios de la formación que percibe, sistematiza y propone cada Institución?* Esto significa que los mismos deberán ser definidos de manera colectiva y colaborativa por las Instituciones formadoras, sobre la base de los estudios y registros sistemáticos acerca de los complementos necesarios para la Formación Docente, pensados y propuestos de manera situada, local y singular.

El desarrollo de UDIs permite recuperar las experiencias educativas construidas como parte de la trayectoria formativa de la institución y/o un conjunto de temáticas y contenidos que se consideran relevantes para la formación y que no están contempladas en el diseño curricular o requieren de una profundización o mayor especificación/especialización en su abordaje.

Es el instituto formador el responsable de definir, a través de su cuerpo colegiado y en relación a su proyecto educativo, a las propuestas que se presenten y sean seleccionadas para su desarrollo en las UDIs.

Unidades Curriculares de carácter Opcional

Son instancias de formación que el estudiante puede elegir en una unidad curricular alternativas formativas ofrecidas por la grilla curricular.

Este carácter opcional en la unidad curricular tiene como propósito formativo promover y favorecer en los futuros docentes a poner en práctica su capacidad de elección dentro de un repertorio posible, lo que no sólo tiene un valor pedagógico formativo importante para la formación profesional inicial sino que, a la vez, permite que los estudiantes direccionen su formación dentro de sus intereses particulares.

ESTRUCTURA CURRICULAR

Estructura Curricular por campo de formación

Campo de Formación General

Curso	Unidad Curricular	Formato	Cursado	Carga Horaria Semanal		Total horas cátedra	
				Horas Cáted.	Horas Reloj	Cuatri-mestral	Anual
1	Pedagogía	Materia	1°Cuatrim	4	2:40	64	
1	Didáctica General	Materia	Anual	4	2:40		128
1	Sociología de la Educación	Materia	2°Cuatrim	4	2:40	64	
1	Psicología del ciclo vital	Materia	Anual	4	2:40		128
1	Gestión y Organización de las Instituciones Educativas	Materia	Anual	2	1:20		64
1	Lectura y Escritura Académica	Taller	Anual	2	1:20		64
2	Filosofía de la Educación	Materia	2°Cuatrim	4	2:40	64	
2	Psicología educacional	Materia	Anual	3	2:00		96
2	Historia y Política de la Educación Argentina	Materia	1°Cuatrim	4	2:40	64	
3	Tecnología de la Información y Comunicación	Taller	1°Cuatrim	4	2:40	64	
3	Aportes de la Tecnología en sujetos con discapacidad visual	Taller	2°Cuatrim	4	2:40	64	
4	Formación Ética y Ciudadana	Materia	1°Cuatrim	4	2:40	64	
4	Educación Sexual Integral	Taller	2°Cuatrim	4	2:40	64	
4	Unidad de Definición Institucional		Anual	2	1:20		64

Campo de Formación en la Práctica Profesional

Curso	Unidad Curricular	Formato	Cursado	Carga Horaria Semanal		Total horas cátedra	
				Horas Cáted.	Horas Reloj	Cuatri-mestral	Anual
1	Instituciones Educativas y Contextos Comunitarios	Práctica Docente	Anual	4	2:40		128
2	Currículum y Programación de la Enseñanza	Práctica Docente	Anual	4	2:40		128
3	Prácticas de Enseñanza	Práctica Docente	Anual	5	3:20		160
4	Residencia Pedagógica	Práctica Docente	Anual	7	4:40		224

Campo de Formación Específica

Curso	Unidad Curricular	Formato	Cursado	Carga Horaria Semanal		Total horas cátedra	
				Horas Cáted.	Horas Reloj	Cuatri-mestral	Anual
1	Bases Neurobiológicas del Desarrollo y Anatomía del sistema nervioso	Materia	Anual	3	2:00		96
1	Problemática Contemporánea de la Educación Especial	Materia	Anual	4	2:40		128
1	Matemática y su didáctica	Materia	Anual	4	2:40		128
2	Sujetos de la Educación Especial	Materia	Anual	3	2:00		96
2	Lengua y su Didáctica	Materia	Anual	4	2:40		128
2	Ciencias Naturales y su Didáctica	Materia	Anual	3	2:00		96
2	Anatómofisiopatología de la Visión	Materia	Anual	3	2:00		96
2	Abordaje Pedagógico en sujetos con Discapacidad Visual I	Materia	Anual	4	2:40		128
2	Recursos Tiflológicos y Tiflotecnológicos	Taller	Anual	3	2:00		96
2	Braile I	Materia	Anual	3	2:00		96
3	Abordaje interdisciplinario de la Educación Especial	Seminario	1°Cuatrim	3	2:00	48	
3	Abordaje Pedagógico en sujetos con Discapacidad Visual II	Materia	Anual	4	2:40		128
3	Educación Psicomotriz	Seminario	Anual	2	1:20		64
3	Trastornos Motores	Materia	2°Cuatrim	3	2:00	48	
3	Orientación y Movilidad	Materia	Anual	3	2:00		96
3	Braile II	Materia	Anual	3	2:00		96
3	Trastornos del Desarrollo en sujetos con discapacidad visual	Materia	Anual	3	2:00		96
3	Estimulación y Rehabilitación visual	Materia	Anual	3	2:00		96
3	Ciencias Sociales y su Didáctica	Materia	Anual	3	2:00		96
4	Educación del Adulto y Formación Laboral en sujetos ciegos y de baja visión	Materia	Anual	3	2:00		96
4	Atención temprana del Desarrollo Infantil	Taller	Anual	4	2:40		128
4	Problemática de la Integración e inclusión educativa	Seminario	Anual	2	1:20		64
4	Habilidades de la vida diaria	Materia	1°Cuatrim	4	2:40	64	
4	Multidiscapacidad	Materia	Anual	3	2:00		96
4	Marco Normativo Legal de la Educación Especial y personas con discapacidad	Seminario	Anual	3	2:00		96
4	Educación Artística: Expresión Corporal	Taller	2°Cuatrim	4	2:40	64	
	Educación Artística: Plástica						

Estructura Curricular por año de estudios

PRIMER AÑO							
Campo de Formación	Unidad Curricular	Formato	Cursado	Carga Horaria Semanal		Total horas cátedra	
				Horas Cáted.	Horas Reloj	Cuatrimestral	Anual
General	Pedagogía	Materia	1°Cuatrim	4	2:40	64	
General	Didáctica General	Materia	Anual	4	2:40		128
General	Sociología de la Educación	Materia	2°Cuatrim	4	2:40	64	
General	Psicología del ciclo vital	Materia	Anual	4	2:40		128
General	Gestión y Organización de las Instituciones Educativas	Materia	Anual	2	1:20		64
General	Lectura y Escritura Académica	Taller	Anual	2	1:20		64
Pract. Prof.	Instituciones Educativas y Contextos Comunitarios	Práctica Docente	Anual	4	2:40		128
Específica	Bases Neurobiológicas del Desarrollo y Anatomía del sistema nervioso	Materia	Anual	3	2:00		96
Específica	Problemática Contemporánea de la Educación Especial	Materia	Anual	4	2:40		128
Específica	Matemática y su didáctica	Materia	Anual	4	2:40		128

SEGUNDO AÑO							
Campo de Formación	Unidad Curricular	Formato	Cursado	Carga Horaria Semanal		Total horas cátedra	
				Horas Cáted.	Horas Reloj	Cuatrimestral	Anual
General	Filosofía de la Educación	Materia	2°Cuatrim	4	2:40	64	
General	Psicología educacional	Materia	Anual	3	2:00		96
General	Historia y Política de la Educación Argentina	Materia	1°Cuatrim	4	2:40	64	
Pract. Prof.	Currículum y Programación de la Enseñanza	Práctica Docente	Anual	4	2:40		128
Específica	Sujetos de la Educación Especial	Materia	Anual	3	2:00		96
Específica	Lengua y su Didáctica	Materia	Anual	4	2:40		128
Específica	Ciencias Naturales y su Didáctica	Materia	Anual	3	2:00		96
Específica	Anatómofisiopatología de la Visión	Materia	Anual	3	2:00		96
Específica	Abordaje Pedagógico en sujetos con Discapacidad Visual I	Materia	Anual	4	2:40		128
Específica	Recursos Tifológicos y Tiflotecnológicos	Taller	Anual	3	2:00		96
Específica	Braile I	Materia	Anual	3	2:00		96

TERCER AÑO							
Campo de Formación	Unidad Curricular	Formato	Cursado	Carga Horaria Semanal		Total horas cátedra	
				Horas Cáted.	Horas Reloj	Cuatri-mestral	Anual
General	Tecnología de la Información y Comunicación	Taller	1°Cuatrim	4	2:40	64	
General	Aportes de la Tecnología en sujetos con discapacidad visual	Taller	2°Cuatrim	4	2:40	64	
Pract. Prof.	Prácticas de Enseñanza	Práctica Docente	Anual	5	3:20		160
Específica	Abordaje interdisciplinario de la Educación Especial	Seminario	1°Cuatrim	3	2:00	48	
Específica	Abordaje Pedagógico en sujetos con Discapacidad Visual II	Materia	Anual	4	2:40		128
Específica	Educación Psicomotriz	Seminario	Anual	2	1:20		64
Específica	Trastornos Motores	Materia	2°Cuatrim	3	2:00	48	
Específica	Orientación y Movilidad	Materia	Anual	3	2:00		96
Específica	Braile II	Materia	Anual	3	2:00		96
Específica	Trastornos del Desarrollo en sujetos con discapacidad visual	Materia	Anual	3	2:00		96
Específica	Estimulación y Rehabilitación visual	Materia	Anual	3	2:00		96
Específica	Ciencias Sociales y su Didáctica	Materia	Anual	3	2:00		96

CUARTO AÑO							
Campo de Formación	Unidad Curricular	Formato	Cursado	Carga Horaria Semanal		Total horas cátedra	
				Horas Cáted.	Horas Reloj	Cuatri-mestral	Anual
General	Formación Ética y Ciudadana	Materia	1°Cuatrim	4	2:40	64	
General	Educación Sexual Integral	Taller	2°Cuatrim	4	2:40	64	
Específica	Educación del Adulto y Formación Laboral en sujetos ciegos y de baja visión	Materia	Anual	3	2:00		96
Específica	Atención temprana del Desarrollo Infantil	Taller	Anual	4	2:40		128
Específica	Problemática de la Integración e inclusión educativa	Seminario	Anual	2	1:20		64
Específica	Habilidades de la vida diaria	Materia	1°Cuatrim	4	2:40	64	
Específica	Multidiscapacidad	Materia	Anual	3	2:00		96
Específica	Marco Normativo Legal de la Educación Especial y personas con discapacidad	Seminario	Anual	3	2:00		96
Específica	Educación Artística - Opción: Expresión Corporal	Taller	2°Cuatrim	4	2:40	64	
	Educación Artística - Opción: Plástica						
Pract. Prof.	Residencia Pedagógica	Práctica Docente	Anual	7	4:40		224
General	Unidad de Definición Institucional		Anual	2	1:20		64

PRESENTACIÓN DE LAS UNIDADES CURRICULARES

Componentes de las Unidades Curriculares

Las unidades curriculares que componen el diseño curricular incluyen en cada caso un marco orientador para su enseñanza en el nivel, los propósitos que establecen la unidad curricular y en relación con ellos los contenidos mínimos sugeridos y finalmente una recomendación bibliográfica.

- **Marco Orientador:** incluye consideraciones de contextualización, historia y antecedentes del campo disciplinar y su enseñanza en el nivel. Estas consideraciones permiten definir, a su vez, los problemas de la formación docente que, en cada caso, deben ser abordados especialmente en la formación inicial.

- **Propósitos:** definen el sentido formativo de cada unidad curricular de la formación docente y señalan los principios que orientan y priorizan toda propuesta de enseñanza. En este caso, pretendemos responder a las siguientes preguntas, entre otras: ¿Qué se intenta lograr a través de la formación en cada unidad curricular?, ¿cuál es el sentido formativo de la unidad curricular en la formación del futuro docente?, ¿qué relaciones guarda la unidad curricular con otros campos de la formación y con otras unidades curriculares?

- **Contenidos:** son aquellos que deben ser enseñados desde cada una de las unidades curriculares por los docentes formadores y son los que deberán ser tenidos en cuenta para determinar la aprobación y acreditación de los saberes de los alumnos, de acuerdo con las modalidades específicas de evaluación definidas en el Diseño Curricular Jurisdiccional. Los contenidos se organizarán por ejes temáticos o problemáticos según sea el caso. Los ejes remiten a *nudos conceptuales* que se consideran relevantes y suficientemente amplios para agrupar contenidos que muestran cierta unidad interna. Cada eje organizador refleja esa unidad conceptual. Los contenidos que se explicitan en función de cada eje organizador refieren a categorías centrales necesarias

para su comprensión dando cuenta de la estructura sintáctica y semántica de la disciplina, de los problemas y debates que se producen en ella y de los modos en que los sujetos se posicionan en relación con ese contenido. Si bien los contenidos reconocen una lógica en su presentación, no prescriben una secuencia para su enseñanza.

Bibliografía: Se presentan algunas referencias a manera de sugerencia según los distintos tópicos abordados, aunque las mismas no agotan otras citas de referencia.

UNIDADES CURRICULARES DEL CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

DENOMINACIÓN: DIDÁCTICA GENERAL

Formato: Materia

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año

Marco Orientador

La Didáctica es la disciplina que aborda teórica e instrumentalmente las prácticas de la enseñanza. En esta unidad curricular se construyen conocimientos acerca de los procesos de enseñanza y, por lo tanto, del sentido y significado de la intervención didáctica como práctica situada en particulares contextos sociales, históricos y culturales.

En este campo disciplinar se puede reconocer una trayectoria histórica de preocupación normativa sobre la enseñanza, ligada a la producción de conocimientos que orientan la acción y la construcción de experiencias relevantes. Mirar críticamente el aporte de la Didáctica General, implica superar una perspectiva tecnicista, para avanzar en el desarrollo de estructuras teóricas interpretativas, metodológicas y de acción. La enseñanza, objeto de la Didáctica, se concibe como práctica social, como acción intencional y como práctica ética y política que articula conocimiento, sentido y poder. Esta definición suspende y desplaza toda pretensión de neutralidad sobre los procesos de decisión, reflexión y acción que comprometen la profesionalidad del ejercicio de la docencia.

El currículo, la relación contenido/método, la planificación, la enseñanza y la evaluación; se constituyen en ejes organizadores del contenido didáctico que deben contextualizarse en las características y problemáticas propias de los diferentes niveles y modalidades de enseñanza.

En el Plan de Estudios, se la debe vincular estrechamente con

Psicología Educativa y con Pedagogía, materias que ofrecen los primeros abordajes para el estudio del complejo campo de la educación, sus contextos, principios y sujetos. Asimismo, constituye uno de los pilares fundamentales para el estudio de las Didácticas Específicas para realizar las distintas aproximaciones y experiencias de práctica previstas en el Campo de la Práctica Profesional.

En este sentido los contenidos seleccionados, refieren a los siguientes núcleos sustantivos de una Didáctica General:

Una perspectiva histórica, imprescindible para comprender a grandes rasgos cómo, por qué y en qué contextos nace y evoluciona la disciplina;

Una aproximación a la epistemología del conocimiento didáctico y a la metodología de investigación, para dar cuenta desde dónde, cómo y con qué características se construye el conocimiento didáctico.

Explicaciones multi-referenciadas respecto a la enseñanza, el aula y la clase, a los modelos de enseñanza y su relación con modelos curriculares y de investigación; al lugar de los sujetos, contextos y procesos didácticos en cada uno de éstos.

Propósitos

-Promover la comprensión de los procesos que atravesaron históricamente la complejidad de la enseñanza.

-Posibilitar el análisis reflexivo de las dimensiones técnicas, pedagógicas y políticas involucradas en los procesos y documentos curriculares.

-Construir herramientas conceptuales y prácticas que permitan intervenir críticamente en la realidad del aula.

- Manejar y aprender a utilizar las teorías didácticas como categorías que permiten analizar y comprender discursos y prácticas de enseñanza y construir criterios didácticos fundamentados para su intervención gradual en la enseñanza.

-Adoptar una actitud reflexiva y crítica ante la programación, las estrategias, los medios y la evaluación de las propuestas didácticas

-Tomar conciencia del compromiso social y ético que requiere el rol

docente.

Contenidos

El conocimiento didáctico y su relación con la enseñanza

La didáctica: qué, porque y para qué de su objeto de estudio. Características como disciplina. El compromiso de la didáctica con la práctica educativa.

Antecedentes históricos de la didáctica. Perspectivas epistemológicas contemporáneas: racionalidad técnica, racionalidad práctica y racionalidad crítica. Relaciones entre Didáctica General y Didácticas Específicas. Contextualización de esa relación en el campo de la Educación Especial.

Formas de producción del conocimiento didáctico: modelos de investigación y su relación con las perspectivas epistemológicas.

La enseñanza como práctica social cotidiana y práctica institucionalizada que implica intencionalidad e intervención sistemática. Concepciones y modelos de enseñanza.

Enseñanza, profesores y sujetos del aprendizaje: de la escuela de la modernidad a las problemáticas actuales.

Hacia un modelo de enseñanza comprensivo, reflexivo y crítico.

El currículum y la contextualización del saber

Relaciones entre didáctica y currículum. Currículum y conocimiento. El currículum y la escolarización del saber. Criterios de selección, de organización y secuenciación.

Sentidos del currículum: como texto y como práctica. Currículum prescripto, oculto y nulo. Desarrollo curricular: sujetos, procesos y niveles.

El aula y la clase. El aula, escenario de la enseñanza institucionalizada: condiciones materiales y subjetivas. La clase escolar, protagonista de los procesos de enseñanza y aprendizaje: análisis de sus dimensiones y características materiales y simbólicas.

Componentes del diseño de la enseñanza

Las intencionalidades de la enseñanza: diversas formas de expresarlas y su relación con procesos históricos, políticas educativas y modelos

teóricos. (Fines, propósitos, objetivos, perfiles, competencias, metas).

Los contenidos curriculares. Su origen en contenidos culturales y su transformación en contenidos curriculares: procesos involucrados en la selección y organización de los contenidos.

Metodología de la enseñanza: Principios de procedimiento, métodos, técnicas y estrategias didácticas. Actividades y recursos tradicionales y tecnológicos.

Evaluación: concepto y concepciones. Funciones, finalidades, momentos, instrumentos, objetos y sujetos implicados.

Procesos implicados en la planificación anual y de unidades didácticas en el marco de un modelo de enseñanza orientado a la comprensión.

Problemática de la evaluación

Relación entre evaluación y enseñanza. La evaluación de la enseñanza. Sentido e implicancias de la evaluación. Diseño y análisis de instrumentos de evaluación. Elaboración de informes de evaluación. La participación de los sujetos en la evaluación. La evaluación como insumo para el trabajo docente. Contextualización de los sentidos e implicancias de la evaluación en el campo de la Educación de Especial.

Bibliografía

- ANGULO, J. y BLANCO. N. (1994): Teoría y desarrollo del curriculum. Aljibe, Málaga
- BRAILOVSKY, A. y FOGUELMAN, D. (1991): Memoria Verde: Historia ecológica de la Argentina. Sudamérica. Buenos Aires,
- BIRGIN, Alejandra y PINEAU, Pablo (1999): Son como chicos. El vínculo pedagógico en los institutos de formación docente, en Cuadernos de Educación, Año 1 N° 2, Bs. As.
- CAMILLONI Y OTRAS AUTORAS (1996): Corrientes didácticas contemporáneas. Paidós, Bs. As.
- CAMILLONI Y OTRAS AUTORAS (2007): El saber didáctico. Paidós, Bs. As.
- CARR, W. Y KEMMIS, S. (1988): Teoría crítica de la enseñanza. Martínez Roca, Barcelona
- CARR, W. (1990): Hacia una ciencia crítica de la educación. Alertes,

Barcelona.

- CONTRERAS DOMINGO, J. (1991): Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica. Akal, Madrid.
- COLL, Cesar (1995): *Psicología y currículum*. Paidós. Buenos Aires / Barcelona.
- DAVINI, C. (2008): *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Santillana. Buenos Aires.
- DÍAZ BARRIGA, A (1988): *Didáctica y currículum*. Nuevomar, Méjico
- FELDMAN, D. (2010): *Didáctica General- 1a ed.* - Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación. (2004). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Aique, Bs. As.
- FREIRE, Paulo (1973): *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Bs. As.,
- FOLLARI, R. Y SOMS, E. (1994): *La práctica en la formación profesional*. Humanistas, Bs. As.
- GARDNER, H. (1993): *La mente no escolarizada*. Paidós, Barcelona.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Y PEREZ GOMEZ, A. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Y PEREZ GOMEZ, A. (1989): *La enseñanza. Su teoría y su práctica*. Akal. Barcelona.
- JONES, F. Y OTROS (1987): *Estrategias para enseñar a aprender*. Aique. Buenos Aires.
- LEVINAS, Emmanuel (2001): *La realidad y su sombra libertad y mandato, transcendencia y altura*. Trotta. Madrid.
- LUNDGREN, U. (1992): *Teoría del currículum y escolarización*. Morata. Madrid.
- MEIRIEU, Philippe (2003, 2da reimpresión): *Frankenstein Educador*. Alertes. Barcelona.
- MOREIRA, M. (2000): *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Visor. Madrid.
- MONEREO, C. (Coord.) (1997): *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Grao. Barcelona.
- NOVAK, J. (1990): *Teoría y práctica de la educación*. Alianza. Madrid.
- NOVAK, J. y GOWIN, B. (1988): *Aprendiendo a Aprender*. Martínez Roca. Barcelona.

- PANZA, M. (1995): Pedagogía y currículo. Gernika, Méjico.
- PERRENOUD, P. (1999): Construir competencias desde la escuela. Dolmen. Santiago de Chile.
- ROSALES, C. (1990): Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza. Narcea. España.
- SANTOS GUERRA, M. (1993): La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Aljibe, Málaga.
- STEIMAN, J. (2007): ¿Qué debatimos hoy en la didáctica? Las prácticas de la enseñanza en la Educación Superior. Baudino, UNSAM, Bs. As.
- SCHÖN, D. (1992): La formación de profesionales reflexivos. Paidós. Barcelona.
- SKINNER, J. B. (1970): Tecnología de la enseñanza. Labor. Barcelona.
- STENHOUSE, L. (1991): Investigación y desarrollo del currículum. Morata. Madrid.
- ZABALZA, M. (1989): Diseño y desarrollo curricular. Narcea. España.

DENOMINACIÓN: PEDAGOGÍA

Formato: Materia

Régimen de Cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año, Primer Cuatrimestre

Marco Orientador

Se puede decir con cierta seguridad que la educación une el pasado con el futuro, dado que el que hacer pedagógico se encuentra estrechamente vinculado al desenvolvimiento cultural de cada pueblo. Comunica la herencia cultural de las generaciones que nos precedieron a la luz de la configuración del mundo de hoy y, particularmente con vistas a las exigencias del mundo del mañana. En este sentido, el conocimiento que en ella se adquiere expresa también ese doble movimiento: resume un legado histórico, político, social y cultural y anticipa posibilidades para nuevos escenarios.

Como práctica social, asume ciertas particularidades en función de los condicionamientos contextuales de cada momento o coyuntura histórica. En consecuencia, acompaña y es funcional a determinados proyectos sociales y políticos, pero también es un poderoso instrumento para la humanización de quienes participan del proceso educativo a través de la transformación de la realidad. En este marco, toda práctica profesional es una práctica social por cuanto se construye para satisfacer necesidades sociales y el hecho de haber participado de procesos de formación en el Nivel Superior, debe comprometer a los egresados en la búsqueda de soluciones sociales justas.

Desde este posicionamiento, es necesario que dentro de la formación profesional de los futuros educadores se ofrezca un espacio para el conocimiento y la reflexión sobre la educación teniendo en cuenta fundamentalmente que “Comprender algo exige comprometerse con ello, de tal forma que se vea en el contexto de nuestro interés y perspectivas múltiples, para que nosotros no quedemos ciegos por nuestros propios sesgos”.(Schwartz y Ogilvy, 1979).

Existe entidad propia para el pensamiento pedagógico y didáctico y,

por ello, es necesario destacar como referente contextualizador constante en su enseñanza el extenso, controvertido y vasto desarrollo histórico de la reflexión sobre la educación desde los tiempos clásicos.

En el actual estado de debate, la pedagogía puede brindar una introducción a la reflexión sobre los problemas educativos actuales desde una mirada compleja y situada que incluya la conciencia de su historicidad y sus condicionamientos ideológicos, políticos, económicos y culturales. En este sentido consideramos importante que la concientización de tales restricciones no conlleve una disposición determinista que subraye en forma excluyente la función educativa productora y reproductora sino que explore y vislumbre las posibilidades de renovación pedagógica, es decir, la función transformadora de la educación.

En este momento, a principios del siglo XXI, ante la desigualdad social y educativa en nuestro país y en América Latina, aparecen propuestas desde el campo académico de la Pedagogía y desde diversos sectores de la sociedad que, lejos de aceptar pasivamente los procesos de exclusión, construyen y ensayan alternativas superadoras tanto desde dentro como desde fuera de los sistemas educativos, revalorizando sus potencialidades en la sociedad.

Es necesario, superar la brecha entre teoría-práctica de modo que las lecturas de los textos y las distintas aproximaciones a los contextos social, institucional y áulico se produzcan en una espiral dialéctica donde interactúen y se retroalimenten los momentos de la reflexión y la acción.

La educación concebida desde esta perspectiva, será abordada atendiendo a los siguientes niveles de análisis:

A nivel de hecho, como un proceso de la realidad, es decir como quehacer humano inscripto en un contexto determinado, y como tal susceptible de ser analizado en su dimensión social, como práctica que se constituye en una situación histórica determinada sobre ciertas condiciones sociales, políticas y económicas particulares.

A nivel de propósito, la práctica educativa se constituye como práctica deliberada que persigue determinados fines más o menos explícitos por medio de instituciones especializadas creadas a tal fin, sobre la base

de la práctica educativa como hecho.

Las prácticas educativas institucionalizadas deben ser entendidas a partir de su vinculación con las estructuras políticas e ideológicas de las formaciones sociales e históricas. En función de esto, es preciso atender a que la organización de los sistemas educativos y los medios y estrategias que se despliegan para alcanzar los fines propuestos están en consonancia con los intereses y necesidades de las clases sociales hegemónicas en cada momento histórico. Las prácticas educativas, revisten siempre una función política.

A nivel de reflexión, comprendiendo el conjunto de concepciones teóricas referidas al campo educativo en lo referente al nivel de hecho y de propósito.

En consecuencia, la selección de contenidos disciplinares realizada en la estructuración de la Materia, permite efectuar un análisis del devenir histórico e intenta desempeñar a la pedagogía de los contextos socio-políticos en la que están insertas,

La comprensión epistemológica de la disciplina, su relación con el campo profesional de las Ciencias de la Educación y de las Ciencias Sociales, han de constituir una fuente de investigación del conocimiento socio-histórico.

Propósitos

- Promover una visión crítica tanto acerca de las constricciones macro y micro políticas y culturales como de las posibilidades de resistencia y emancipación.

- Comprender y analizar a la Educación como una práctica social, referenciada por factores históricos, políticos, económicos, sociales y culturales.

- Conocer y comprender algunos de los debates epistemológicos, teóricos socio-político-económicos que configuran las perspectivas teóricas de la educación contemporánea.

- Analizar críticamente desde distintos marcos teóricos las funciones atribuidas a la educación en diferentes momentos históricos.

-Adquirir instrumentos teóricos y metodológicos para la reflexión sobre la práctica educativa que contribuyan a su formación profesional.

-Comprender la relación existente entre hecho educativo, teorías pedagógicas y realidad.

Contenidos

Educación como práctica social-cultural- política y su relación con la Pedagogía como campo de conocimiento

La educación y su construcción como objeto y campo disciplinar. El debate Pedagogía - Ciencias de la Educación y su relación con la estructuración de las Ciencias Sociales en los siglos XIX y XX. La educación como producto histórico social y como objeto de estudio de la pedagogía moderna. La institución escolar como dispositivo de socialización y disciplinamiento en el marco de la modernidad. Funciones sociales de la educación: función política y función económica.

Teorías y corrientes pedagógicas

Principales teorías de la educación en el siglo XX: la escuela tradicional y el movimiento de renovación pedagógica. J. Dewey y la “escuela progresiva” norteamericana. El movimiento pedagógico de la “escuela nueva”: características, etapas, perspectivas y representantes. Modelos críticos en educación. Las perspectivas crítico- reproductivistas y el papel de la escuela en la reproducción socio- cultural. Una mirada desde Latinoamérica: las pedagogías de la liberación en América Latina. Teorías de la desescolarización.

La pedagogía y las problemáticas educativas contemporáneas

Las reconfiguraciones de la escuela en las dos últimas décadas y sus sustentos teóricos. La propuesta neoliberal para la escuela como teoría de la educación dominante desde los 80'. Las nuevas funciones atribuidas a la educación. La fragmentación y desigualdad educativa en Argentina. La educación escenarios de futuro: de la distribución de conocimientos sociales a la sociedad del conocimiento y la “era de la información”. Rol docente en el nuevo escenario. La construcción de las subjetividades e

identidades en el contexto actual. Nuevos abordajes para pensar la relación educación- sociedad después de la experiencia de los ´90. Educación y pobreza .El sentido de educar: identidad, singularidad, diversidad, alteridad, hospitalidad.

Bibliografía

- AA.VV. (2000): Pedagogías del siglo XX. Barcelona. CISSPRAXIS.
- AA.VV. (1994): Diccionario de las Ciencias de la Educación. Madrid. Santillana.
- ANGULO RASCO, F (1989): "Hacia una nueva racionalidad educativa: la enseñanza como práctica". En Investigación en la escuela N° 7. Málaga.
- BERSTEIN, B. (1989): Clases, códigos y control. Madrid. Akal.
- BERSTEIN, B (1998): Pedagogía, control simbólico e identidad. Madrid. Ediciones Morata, S.L.
- BAUDELLOT, Ch. y ESTABLET, R. (1971): La escuela capitalista en Francia, Siglo XXI, México. Cap. 1 y 2
- BOURDIEU P. y PASSERON, J. C. (1977): La Reproducción. Ed. Laia Barcelona.
- BOWEN, James (1.992): Historia de la Educación Occidental. Tomo Tercero ED. Herder-Barcelona.
- BRUNNER, J. J. (2000): Educación: Escenarios de Futuro. Nuevas Tecnologías y Sociedad de la Información. PREAL. N° 16.
- DA SILVA, T.T. (1995): Escuela, conocimiento y curriculum. Ensayos críticos. Miño y Dávila editores: Buenos Aires.
- DE ALBA, A (Coord.) (1998): Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación. UNAM: México.
- DUSSEL, I. Y CARUSO, M,(1999): La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar. Santillana: Buenos Aires.
- DEGL' INNOCENTI, Marta. Educación, Escuela, Pedagogía. UNLZ- Facultad de Ciencias Sociales, Ciclo Académico 2002.
- DURKHEIM, E. (1.974): Educación y sociología. Publicado por Editorial Schapire, (versión castellana) Cap. II. en Bs. As.
- DUSSEL, I (2005): Desigualdades sociales y desigualdades escolares

en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas en: TEDESCO J. C. (comp.) (2005) ¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del Sistema Educativo Argentino? IIPE-UNESCO- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Bs. As.

-FREIRE, P. (1994): La naturaleza política de la educación. Planeta-Agostini.

-FREIRE, P. (1974). Concientización. Ediciones BÚSQUEDA. Bs. As.

-GADOTTI, M. (2.003): La profesión docente y sus amenazas en el contexto de las políticas neoliberales en América Latina. Instituto Paulo Freire, Sao Paulo, Brasil

-GADOTTI, M. (2.002): Consideraciones sobre las perspectivas actuales de la educación. Pedagogía de la praxis. (Traducción: Vicent Berenguer) Instituto Paulo Freire, Sao Paulo, Brasil

-GENTILI, P (Comp.) Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública. Cap. II. Ed. LOSADA. Buenos Aires.

-GIMENO SACRISTAN, J (1998): Poderes inestables en educación, Morata, Madrid.

-GUTIÉRREZ, A. (2.003): La educación como práctica social en la teoría de Bourdieu: Elementos de análisis a partir del caso de un conjunto de familias pobres de Córdoba, Argentina. Universidad Nacional de Córdoba. Revista Complutense de Madrid. Vol. 1 Núm. 1 (2003). 115-132.

-NASSIF, R (1.984): Las Tendencias Pedagógicas en América Latina (1.960 – 1.980) en: NASSIF R., RAMA G. y TEDESCO J. El Sistema Educativo en América Latina. ED. Kapelusz. Argentina.

-OROZCO FUENTES, Bertha (2006): Aprendizajes socialmente significativos: en diálogo y tensión con los discursos del aprendizaje y las competencias en educación, México.

PALACIOS, J. (1984): La cuestión escolar. Críticas y alternativas. Laia, Barcelona.

POPKEWITZ, T. (1988): “Los paradigmas en las Ciencias de la Educación: sus significados y la finalidad de la teoría”, Cap. I de Paradigma e ideología en investigación educativa, Ed Mondadori.

-PÉREZ GÓMEZ, A. I (1.999): La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal. Ediciones Morata. S.L. (Cap. II).

- PERRENOUD P. (2001): La Formación de los docentes en el Siglo XXI. En Revista de Tecnología Educativa. Santiago. Chile
- SUAREZ, Martín Las corrientes pedagógicas contemporáneas. En Acción pedagógica Vol. 9, Ns 1 y 2, 2000. Tachira.
- TEDESCO, J. C (2005): Los nuevos temas de la “agenda” de la transformación educativa en Argentina en: TEDESCO J. C. (comp) (2005): ¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del Sistema Educativo Argentino? IIPE-UNESCO- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Bs. As.
- TEDESCO, J. C y TENTI FANFANI, E. (2002): Nuevos Tiempos y nuevos docentes. IIPE-UNESCO- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Bs. As.
- TORRES, R M. (2000): Profesión docente, era de la informática y lucha contra la pobreza. UNESCO-OREALC en www.fronesis.org.
- VARELA, J. Sociología de la Educación. Algunos modelos críticos. Ficha técnica. Universidad Complutense de Madrid.
- WESTBROOK, R B. (1993): John Dewey. Publicado en Revista Perspectivas. Paris UNESCO, Vol. XXIII, 1 y 2.

DENOMINACIÓN: PSICOLOGIA DEL CICLO VITAL

Formato: Materia

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año

Marco Orientador

El planteamiento epistemológico de cualquier disciplina, hace preciso partir de la conceptualización que la define, sustenta y diferencia del resto de saberes científicos.

Con el transcurrir del tiempo, la Psicología del Desarrollo ha pasado de ser el estudio del niño, o en su caso del niño adolescente, a convertirse en el estudio de la evolución vital del ser humano a lo largo de toda su vida, desde la gestación hasta su muerte.

En la actualidad el estudio de la disciplina, exige una consideración global del curso de la vida y en la que juegan un papel especial conceptos como los de evolución, filogénesis, ontogénesis, desarrollo histórico y variables espacio- temporales y socioculturales.

El nacimiento, el progreso normal del niño se produce cuando hay armonía entre su madurez biológica, las condiciones congénitas y el vínculo con otro ser humano que se ofrece como sostén de desarrollo humano. Desde una perspectiva dinámica y pluridisciplinar, se aborda al sujeto que es atravesado por lo social, familiar, genético, constitucional e institucional que lo condicionan y determinan como ser humano bio-psico-social.

Considerando las transformaciones operadas en el contexto socio-cultural y los aportes provenientes a partir de diferentes perspectivas teóricas se aborda la complejidad de la problemática del desarrollo humano, desde los campos disciplinares como de la psicología evolutiva y de la psicología del desarrollo, que se configura en torno a la descripción de los procesos del desarrollo psicológico y cognitivo.

Comenzando con un entramado teórico – práctico significativo, se recuperan categorías de análisis, como las planteadas por Baltes, quién delimita tres grupos de factores determinantes del desarrollo: los normativos graduados por la edad, los normativos graduados por la historia y los acontecimientos no normativos. Esta posición ayuda a comprender mejor la mayor diversidad, multiplicidad de formas y la pluralidad que existe en el desarrollo humano.

El carácter contextual del desarrollo humano, se ve implicado por acontecimientos históricos, sociales y culturales, que determina patrones en la evolución de la persona, desde un llamado “efecto generación”, que plantea la línea del desarrollo a través del ciclo vital.

La complejidad del rol que deberán ejercer los futuros docentes con esta unidad curricular se propone retomar, los saberes teóricos que le permitan abordar la complejidad del sujeto en la etapa de desarrollo por la que, particularmente se encuentre formando.

Propósitos

- Identificar las teorías explicativas del desarrollo, las bases epistemológicas y metodológicas propuestas por cada una de ellas.
- Comprender las diferentes perspectivas teóricas actuales acerca del desarrollo psicológico y cognitivo.
- Analizar los cambios y reestructuraciones que se producen en el ciclo vital y sus repercusiones en la construcción de la subjetividad, la articulación con la estructura familiar y su relación con las formaciones culturales.
- Dimensionar el alcance del contexto socio-cultural-histórico como condicionante del desarrollo humano.
- Favorecer el análisis de los modos comunicativos que se ponen en juego en las interacciones personales y su impacto en los procesos de subjetivación.
- Asumir una posición crítica frente a las diferentes perspectivas teóricas para una consecuente reflexión con la práctica.

Contenidos

La Psicología del desarrollo

Conceptualización de la psicología del desarrollo en el marco de la psicología.

Modernidad–Posmodernidad y su impacto en los procesos de desarrollo.

Referentes socio-culturales para analizar las categorías del desarrollo.

Procesos psicológicos: función cerebral superior en el desarrollo.

El desarrollo humano desde una perspectiva psicodinámica

Configuración de la subjetividad del sujeto y su familia en el contexto socio-cultural. Identidad. Transculturalidad. Medios de comunicación.

Lenguaje y juego como producción. Maduración.

La conformación de identidades y subjetividades

Representación social, cultural y escolar acerca de la infancia. Las infancias en riesgos, los niños de la calle, maltratados.

Infancia y discapacidad. Vínculos tempranos. La estrategia de la integración en los contextos familiares, escolares y sociales.

Los espacios y procesos de socialización infantil: la crianza, estrategias culturales de crianza, los grupos familiares, escolares, de amigos. Funciones de transmisión de la cultura.

Matrices del pensamiento.

Caracterización del sujeto adolescente y joven

La adolescencia puberal, la adolescencia nuclear, la adolescencia juvenil. El adolescente y el joven en los nuevos escenarios contemporáneos: producciones y productos culturales de y para aquellos. Representación social, cultural y escolar en: pubertad, adolescencia y juventud. Desarrollo psicológico de personalidad: La identidad personal, concepto de sí mismo, duelos del adolescente. Construcción de su sexualidad. Problemáticas de género.

Desarrollo cognitivo y aprendizaje en la adolescencia: Desarrollo de las operaciones formales. Desarrollo de estrategias de aprendizaje. El desarrollo cognitivo en el sujeto discapacitado

El papel de la angustia y fantasías, variables hacia la construcción de un proyecto de vida, frente a la discapacidad temporal o permanente. Situaciones de violencia y maltrato, configuración de identidades

Las variables interpersonales en el desarrollo del sujeto adolescente y joven: Familia, contexto, escuela. Territorios juveniles emergentes. Formas de comunicación y dialogo con los otros. Influencia de la tecnología. Modos de relación y construcción de vínculo del sujeto discapacitado con sus pares.

Características del adulto y la vejez

Desarrollo cognitivo y funcionamiento intelectual en el adulto y el anciano. Funcionamiento cognitivo. Expectativas, frustración, re-significación de la orientación vocacional/ ocupacional. Educación en adultos y construcción de subjetividades en el adulto, con especial referencia al sujeto con discapacidad temporal o permanente.

Las variables interpersonales que influyen al sujeto adulto: familia, contexto laboral social y escuela. Las organizaciones y los proyectos de integración del adulto discapacitado, el mundo del trabajo y su posibilidad ocupacional, significados y fantasías.

Bibliografía

- AZCOAGA, J. E. (1992): Las Funciones Cerebrales Superiores y sus Alteraciones en el Niño y en el Adulto .Editorial Paidós. Buenos Aires.
- BROMFENBRENNER, URIE (1995): La ecología del desarrollo humano. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- BRUNER, Jerome S. (1998): Desarrollo cognitivo y educación. Ediciones Morata. Madrid.
- CARLI, SANDRA. (1999): De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad. Editorial Santillana. Buenos Aires.
- DUEÑAS, Gabriela (comp.). La patologización de la infancia ¿Niños o síndromes? Ensayos y experiencias. Noveduc. Buenos Aires, Argentina.
- ERIKSON, E. (1970): Infancia y sociedad. Hormé. Buenos Aires.
- FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. (1992): Evaluación e Intervención Psicológica de la Vejez. Ed. Martínez Roca. Barcelona.
- KREMENCHUZKY, José R. (1ª. Edición 2009): El desarrollo del cachorro humano. TGD y otros problemas. Pediatría e Interdisciplina. Noveduc. Buenos Aires, Argentina.

- MOLINA GARCIA, Santiago. (1994): Deficiencia Mental. Ediciones Aljibe. Buenos Aires.
- PEREZ PEREIRA, Miguel A. (1995): Nuevas perspectivas en psicología del desarrollo. Editorial Alianza. Madrid.
- QUIROGA, Ana. (1992): Proceso de constitución del mundo interno. Ediciones Cinco. Buenos Aires.
- QUIROGA, ANA. (1994): Matrices de aprendizaje. Ediciones Cinco. Buenos Aires.
- SARLO, B. (1994): Escenas de la vida posmoderna. Ariel. Buenos Aires.
- SANTROCK, JOHN (10^a edición, 2006): Psicología del desarrollo: el ciclo vital. S.a. McGraw-Hill /Interamericana de España. Madrid.
- SKLIAR, C. (2002): ¿Y si el otro no estuviera ahí? Miño y Dávila. Buenos Aires.
- URBANO, Claudio; YUNI José A. (2005): Psicología del Desarrollo. Enfoques y perspectivas del Curso Vital. Editorial Brujas. Córdoba, Argentina.

GESTION Y ORGANIZACIÓN DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Formato: Materia

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año

Marco Orientador

La escuela nunca es un espacio neutro, en ella se transmiten no sólo los conocimientos que constituyen el legado cultural de la sociedad, sino también los sistemas normativos y de valores de los que esta sociedad se ha dotado. La escuela, en fin, refleja claramente esa sociedad que la organiza además de conservarla y reproducirla. En los últimos tiempos, más que antes, la sociedad se manifiesta de manera dinámica, siempre está en continuo cambio, por lo que se encuentra sometida a constantes transformaciones.

Los cambios de carácter económico, político, social, cultural, científico e incluso de modelo de organización social y familiar (como resultado de procesos de modernización y desarrollo), se hacen patentes en las instituciones educativas. En este contexto, tanto la escuela como la sociedad, se convierten necesariamente en espacios de conflicto, donde hay que abordar todas las transformaciones que permitan armonizar estos procesos y promover una sociedad cohesionada política y socialmente hablando.

Asimismo, las Instituciones Educativas son espacios sociales, físicos y simbólicos, en los que transcurre una parte importante de la vida, ya que contribuyen a la formación y afirmación de la subjetividad, de lo individual, de la identidad y personalidad del sujeto, como así también a la construcción de la socialización, o sea, de la pertenencia a un grupo social y cultural determinado.

Se le atribuye a la educación una función social: “la de transmitir cultura a los nuevos integrantes y asegurar la continuidad de la sociedad”, y son, justamente, *las instituciones educativas* las encargadas de hacer cumplir esta función social de la educación (Lidia Fernández 1998).

Las transformaciones que hay que introducir en la institución educativa se deberían articular, consecuentemente, desde la perspectiva política de atención a la diferencia y las nuevas realidades conceptuales que se enmarcan en el

fenómeno denominado multiculturalismo. Ambos aspectos servirán para poder legitimar el nuevo discurso escolar propio de la denominada “sociedad postmoderna” en la que nos encontramos. De esta forma, la educación promocionaría, lo que Savater denomina *la universalidad democrática* y explica recordando como “durante siglos, la enseñanza ha servido para discriminar a unos grupos humanos frente a otros” (Savater, Fernando 1997).

Por otra parte, los cambios acontecidos en el mundo de la ciencia, de la tecnología y de los medios de la información y la comunicación han introducido modificaciones en los sistemas de enseñanza y aprendizaje, así como configuraciones nuevas de los contenidos de aprendizaje, de los materiales curriculares, de los medios y técnicas de enseñanza y de los sistemas normativos y de valores transmitidos.

Las verdades universales y las identidades individuales fijadas e unívocas se desdibujaron y dejaron de existir como principios pedagógicos instaurados por el discurso escolar de la modernidad y, como consecuencia de todo ello, la institución escolar perdió el monopolio del saber y la figura del maestro perdió el respeto mítico del que se había dotado en épocas anteriores siendo sustituida por los denominados *más-media*, quienes se han convertido, como señala Giroux, H.(1992), en sustitutos de la experiencia. En la actualidad la escuela promueve a jóvenes que se saben pertenecientes a mundos descentrados y cambiantes, inmersos en pluralidad de lenguajes y culturas y debe estar a la altura de las circunstancias.

Una forma de adaptarse y responder con eficiencia a los cambios que impactan en los establecimientos escolares es hacer uso de “la Organización inteligente”, que es aquella donde la gente expande, continuamente, su aptitud para crear los resultados que desea, donde se cultivan nuevos y expansivos patrones de pensamiento, donde la aspiración colectiva queda en libertad y donde la gente, continuamente, aprende a aprender en su conjunto (Peter Senge).

Por todo lo anteriormente expuesto se considera que este espacio curricular debe estar íntimamente relacionado con la Materia “Problemáticas Contemporáneas de la Educación Especial”, para que el estudiante acceda a las características que le son propias a las “Escuelas de Educación Especial”, y con el “Taller de Prácticas I”, de manera que lo teórico aparezca complementando y

enriqueciendo la realidad institucional observada.

Propósitos

- Comprender cabalmente el rol transformador de las instituciones educativas a través de la organización y gestión.
- Participar en programas y proyectos de formación de docentes, y de innovación educativa.
- Realizar estudios e investigaciones referidas a la gestión educativa.
- Participar en la coordinación y evaluación de proyectos educativos.
- Asesorar en materia de supervisión y evaluación de la tarea educativa.

Contenidos

La institución educativa.

La escuela como organización social (metas, estructura y un sistema relacional).

La estructura: Aspectos estructurantes y Aspectos estructurales.

Institución: perspectiva actual (Historia y mandato fundacional, imaginario institucional, edificio, actores sociales, normas, reglamentos, circulares) Culturas institucionales. Estilo e Identidad Institucional.

Planificación y administración educativa (modelos, mapa escolar, sistemas educativos, legislación, Inspección escolar).

Problemática socio-política de la educación

Relación entre Estado, Sociedad y Educación. El abordaje de la educación a partir de teorías políticas y económicas

El discurso de la globalización y el discurso pedagógico. Crisis políticas de ajuste y políticas educativas.

Relaciones entre el sistema educativo, el trabajo y el empleo. Procesos estructurales o condiciones socio-políticas que atraviesan a las I.E., estructurando funciones, procesos y prácticas: relación entre las categorías de análisis instituido-instituyente; organizado-organizante; función-funcionamiento.

Paradigmas de la gestión educativa

Diversas conceptualizaciones de gestión educativa. Criterios de

organización y administración institucional.

Fundamentos epistemológicos.

Clasificación de los modelos de gestión. Los modelos de gestión a través del tiempo: alcances y vigencia.

Instituciones Educativas, Comunes y Especiales, desde su particularidad y singularidad: Identidad, Cultura (tipos, elementos que la componen), e Imaginario Institucional.

Comunicación, Autoridad, Toma de decisiones, Conflicto, Consenso, Delegación, Estilo Administrativo, Curriculum Oculto.

La organización educativa

Organización: acepciones, implicancias, sentidos y aplicaciones. Diferentes tipos de organización. La organización educativa.

Componentes de una organización educativa: Objetivos, misiones, valores, creencias y principios que componen las señas de identidad. Plan de desarrollo institucional, programas y proyectos, cultura o ambiente, sistema relacional, entorno.

Las funciones organizativas (planificar, distribuir tareas, actuar, coordinar, controlar, innovar. Evaluación e innovación institucional

Instituciones de Educación Especial: problemática y desafíos; tensión entre atención a la diversidad y mandato fundacional de la I.E.; N.E.E.; inclusión; necesidad de resignificación en el contexto actual.

Bibliografía

-ALFIS, I. (2000): El proyecto Educativo Institucional: propuesta para un diseño colectivo. Aique Grupo Editor S.A. Argentina.

-ENRÍQUEZ, y Otros (1993): La Institución Y Las Instituciones. Estudios Psicoanalíticos. Editorial Paidós. Bs As. Argentina.

-ETKIN Jorge y SCHVARSTEIN Leonardo. (1996): Identidad De Las Organizaciones, Invariancia Y Cambio. Editorial Paidós. Bs. As. Argentina.

-FERNÁNDEZ, Lidia. (1998): El Análisis De Lo Institucional En La Escuela. Ed. Paidós. Bs. As. Argentina.

-FERNÁNDEZ, Lída. (1994): Instituciones Educativas. Ed. Paidós. Buenos Aires.

-FERRY, K. (2000): Gerencia Estratégica. Cincel. España.

- FRIGERIO, G: (1994): ¿Se han vuelto inútil las instituciones educativas? II, en FILMUS (comp.) ¿Para qué sirve la escuela? Tesis Norma. Bs. As. Argentina.
- DE VALLE DE RENDO, Alicia y VEGA, Virginia (2006): Una escuela En y Para la Diversidad. AIQUE. Argentina.
- FRIGERIO, POGGI, KORINFELD (Comp. 1999): Construyendo Un Saber Sobre El Interior De La Escuela. Novedades Educativas. Bs. As. Argentina.
- FRIGERIO, Graciela /POGGI, Margarita (1996): El Análisis de la Institución Educativa. Hilos Para Tejer Proyectos. Ed. Santillana. Bs. As. Argentina.
- GIROUX, Henry y FLECHA, R. (1992): Igualdad educativa y diferencia cultural. El Roure, Barcelona, España.
- KAES, R. BLEGER, J ENRÍQUEZ Y Otros (1989): La Institución y Las Instituciones. Estudios Sicoanalíticos. Editorial Paidós. Bs. As. Argentina.
- SAVATER, Fernando, (1997), El valor de educar. Ariel, Barcelona, España.

LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA

Formato: Taller

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año

Marco Orientador

Desde hace algunos años, se está reflexionando acerca de los problemas vinculados al ingreso de los estudiantes a la formación de grado y al cursado de su primer año de estudios. Las instituciones educativas de nivel superior están repensando, debates tales como la deserción, repitencia, permanencia: se formulan preguntas sobre aspectos políticos, académicos, pedagógicos, tales como quiénes ingresan y en qué condiciones, cómo eligen una carrera y qué representaciones tienen acerca del valor social y ético del conocimiento.

El debate atañe a una formación de calidad, expectativa de logro que se intenta sostener a caballo entre las dificultades de aprendizaje de los estudiantes y las dificultades de enseñanza de los docentes, en el marco de las dificultades de gestión de las instituciones. Por supuesto, la problemática mencionada no puede concebirse si no es en el seno del sistema educativo en un contexto de crisis social, que afronta el mismo desafío tanto en la educación superior como en los otros niveles: motivar, retener y promover con calidad a los educandos. Se necesita, entonces, coadyuvar a una óptima transición del nivel medio o secundario al superior, con estrategias que faciliten la orientación, la continuidad, el seguimiento y el apoyo para lograr la retención con calidad.

La complejidad del desafío demanda la consideración de múltiples vectores, entre los cuales se tiene que atender estratégicamente al de la heterogeneidad y variabilidad de los ingresantes a los institutos de formación docente, cuyas diferencias devienen de la fragmentación del sistema educativo: los trayectos personales previos en general y los educativos en particular determinan el ingreso en condiciones de desigualdad estructural.

En este marco, las decisiones que a continuación se presentan devienen de la conciencia de los problemas lingüístico-discursivos en la competencia comunicativa de los ingresantes. Sabemos que las dificultades se producen fundamentalmente por dos situaciones: la primera concierne a las debilidades en

la enseñanza de la lengua en los niveles previos y la segunda, a la “ajenidad” de los textos académicos.

El taller no se puede hacer cargo de una intervención sistemática cuyo propósito sea construir las competencias de las que generalmente necesitan los estudiantes, en especial de las que involucran los procesos de lectura y de escritura –competencias básicas tales como la selección de significado para las léxias de un texto, la consideración de la morfología en el léxico y de las relaciones sintácticas establecidas entre las unidades textuales, la representación gramática de los fonemas, el uso de los subsistemas de la tildación y la puntuación, entre otras. Las estrategias de apoyo a los estudiantes, en este sentido, operarían entonces desde las posibilidades del taller, a partir de la identificación de los problemas de cada estudiante y la orientación de un proceso tendiente a la mejora, pero del que sería responsable el educando, quien –consciente de tales problemas– tendría que gestionar su propia formación, facilitada por el docente.

Con respecto a los textos académicos, la unidad curricular funcionaría como instancia de iniciación para el abordaje de estos textos complejos, en una intervención orientada a la consideración de los elementos paratextuales y de los niveles de estructuración textual tanto local como global –fonológico/gramático, morfológico, sintáctico y semántico– como conjunto de decisiones vinculadas a su funcionamiento en una situación comunicativa particular, es decir como adecuación a la oportunidad (lugar, momento, participantes, tema, etc.) en que el texto es generado.

La unidad curricular *Taller de lectura y escritura académica* no operaría como instancia remedial de la formación previa sino como instancia propedéutica a los estudios de nivel superior. Para ello se precisa que no se concentre en el desarrollo de los constructos teóricos que sustentarían la intervención docente, sino en las prácticas de escucha, habla, lectura y escritura frecuentes en el ámbito académico. En este sentido, sería conveniente seleccionar algún eje temático –posiblemente en articulación con alguna/s unidad/es curricular/es del primer año – que permita desarrollar una intervención coherente.

Las prácticas discursivas académicas en relación con las prácticas institucionales. Los procesos comunicativos en un instituto de formación docente,

concibiéndolos como actos de habla, es decir como producciones intencionadas para lograr un cierto significado: informar, analizar, sintetizar, describir, clasificar, definir, explicar, comparar, etc. Las fuerzas ilocucionarias y los efectos perlocucionarios de los textos.

Diseño, puesta en práctica, evaluación y ajuste de proyectos de escritura de textos expositivos y argumentativos –más frecuentes en las prácticas discursivas académicas. La escritura como un proceso. La progresión temática, la organización en partes, la elección de determinado léxico, la construcción de ciertas estructuras oracionales.

En el proceso, se generarían oportunidades para atender dificultades concretas y orientar procesos remediales extra clases.

Por otra parte, siendo parte de un espacio propedéutico, el Taller deberá articular tanto los contenidos como los materiales de lectura con todas las materias del Primer Año de la carrera. Se espera que, así como desde este Taller se toman los textos académicos como contenidos de enseñanza, todos los espacios curriculares asuman las particularidades de los textos académicos propios de cada especialidad.

Propósitos

Facilitar a los estudiantes la intervención en procesos comunicativos académicos tales como la toma de apuntes, la consulta de bibliografía, la exposición oral y la producción de informes, reseñas o ensayos.

Se propiciará:

-Resignificar competencias de comprensión oral, en particular de la interpretación de consignas y la toma de apuntes de clases; de competencias de producción oral, como la intervención relevante en debates, la reformulación de lo escuchado o leído, la exposición de temas y la argumentación para sostener una postura.

- Construir competencias de comprensión lectora, como el análisis e integración de la información para textual, la activación de conocimientos previos, la reposición de la información contextual, la observación de la superestructura, la obtención de la macro estructura, la reducción de ambigüedades y la identificación de la estrategia discursiva.

-Reconstruir competencias de producción escrita, como la acotación de un tema, la búsqueda de información, el fichaje bibliográfico, la planificación, la textualización y la revisión de textos académicos.

-Comprender que la escritura es un proceso que se gesta en exposiciones docentes, intercambios grupales, lectura de bibliografía, por ejemplo, y que se sostiene tomando decisiones que atañen a todos los niveles textuales.

Contenidos

Prácticas de lectura

Qué es leer. La lectura como práctica social. La lectura como proceso. Propósitos del lector. La dimensión social, su función y sentido pragmático.

La lectura de diferentes géneros discursivos y diferentes secuencias textuales. Los textos académicos: expositivo-explicativos y argumentativos. Estrategias discursivas de los textos académicos.

Lectura de textos literarios y propios de los medios masivos de comunicación social. Estructura de un informe de lectura.

Prácticas de escritura

La escritura como práctica social. El proceso de escritura: planificación, elaboración y revisión recursiva de los textos.

La escritura de diferentes géneros discursivos. Textos académicos (resumen, respuesta de examen, preguntas por el qué y por el porqué, reformulación, informe, monografía, ensayo, registro de clase, toma de notas, entre otros), textos creativos y textos propios de los medios de comunicación social.

Prácticas de oralidad

La lengua oral en contextos informales y formales. Diferencias contextuales y textuales entre lengua oral y lengua escrita. Aspectos relevantes de la oralidad. Literatura de tradición oral. La narración oral. Discursos propios de los medios audiovisuales.

Textos orales informales. Textos orales formales.

Propuestas de comprensión y producción de textos orales (exposición, debate, diálogo, intercambio, narración, entre otros).

Reflexión sobre las prácticas del lenguaje

Reflexión metalingüística sobre las prácticas de lectura, escritura y oralidad.

Contextualización de gramática y normativa.

Bibliografía

-AUSTIN, J. L. (1971): Palabras y acciones: cómo hacer cosas con palabras. Buenos Aires: Paidós.

-AZNAR, CROSS Y QUINTANA (1982): Coherencia textual y lectura. Barcelona: Ice-Horsori.

-ARNOUX, DI STEFANO Y PEREIRA (2002): La lectura y la escritura en la universidad. Buenos Aires: Eudeba.

-BAJTÍN, MIJAIL (1985): “El problema de los géneros discursivos”, en Estética de la creación verbal. México: Siglo XXI.

-BRASLAVSKY, Berta (1998): La lectura y la escritura en una escuela para la diversidad. Módulo 6 y 7. Fundación Pérez Companc. Buenos Aires.

-BENVENISTE, E. (1980): Problemas de lingüística general. México: Siglo XXI.

-BERNÁRDEZ, E. (1982): Introducción a la lingüística del texto. Madrid: Espasa Calpe.

-CÁRDENAS, VIVIANA (Coord.) (2006): La puesta en palabras. Salta: EDUNSa.

-CARLINO, P. (2005): Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

-CUBO DE SEVERINO, L. (Coord.) (2005): Leo pero no comprendo. Comunicarte. Córdoba.

-CHARTIER, ROGER (2008): “Aprender a leer, leer para aprender”, en: Millán, José Antonio (coord.), La lectura en España. Informe 2008: Leer para aprender, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Federación de Gremios Editores de España

-HALLIDAY, M. (1979): El lenguaje como semiótica social. México: Fondo de Cultura Económica.

-MARÍN Y HALL (2007): Prácticas de lectura con textos de estudio. Eudeba. Buenos Aires:

-MELGAR, S. (2005): Aprender a pensar. Las bases para la alfabetización avanzada. Papers Editores. Buenos Aires.

-MINISTERIO DE EDUCACION. PRESIDENCIA DE LA NACIÓN. La Formación

Docente en Alfabetización Inicial 2009-2010. Instituto nacional de Formación Docente- INFD-.Argentina.

-SCANDELL VIDAL, M. V. (1996): Introducción a la pragmática. Barcelona: Ariel.

-SILVESTRE, A. (1998): En otras palabras. Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito. Cántaro Editores. Buenos Aires.

WILSON Y SPERBER (2004): La teoría de la relevancia, en Revista de Investigación Lingüística.

SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Formato: Materia

Régimen de Cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año, 2do. Cuatrimestre

Marco Orientador

Los Lineamientos Curriculares Nacionales entienden a la enseñanza como una práctica intencional, histórica y situada, desde esta perspectiva ubicar a la Sociología de la Educación en el campo de la Formación General constituye la mediación necesaria para apoyar la comprensión, valoración e interpretación de la Educación en el marco de la cultura y de la sociedad, entendida desde un orden social en permanente transformación, y de fortalecer criterios de acción sustantivos que orienten la práctica docente.

En este sentido, la perspectiva sociológica, desde los diferentes enfoques, permite interpretar la realidad socioeducativa, los conflictos de la sociedad contemporánea y el papel que juegan los procesos de escolarización en la reproducción del orden social o en la generación de nuevas experiencias educativas.

Por ello se pretende en esta formación, construir una trama conceptual que permita comprender la educación como práctica social e histórica; problematizar esas prácticas y las formas de representación que las atraviesan en un complejo escenario de crisis política, económica y socio cultural, a la vez proporcionar un proceso colectivo que respalde la apropiación crítica de categorías sociológicas que aporten a la comprensión de los desafíos que presenta la educación contemporánea.

Ergo, se identificará los problemas relevantes y sus principales aportes a la formación y las prácticas docentes del profesor en educación especial, en el sentido de convertirse en un andamiaje conceptual que permita una reflexión crítica y su posterior transferencia a las decisiones diarias. Por tal, respecto de la organización y dinámica de la unidad curricular podrán desarrollarse Debates, Paneles, Talleres, y otras modalidades de intervención que el docente considere necesarias.

Propósitos

-Conocer la realidad educativa desde una perspectiva socio histórico que contribuya a desnaturalizar el orden social y educativo.

-Conocer y comprender diferentes concepciones que desde la Sociología de la Educación han dado diversas interpretaciones a las prácticas educativas.

-Analizar críticamente las prácticas de educación especial y su relación con las clases sociales.

-Identificar y comprender diferentes concepciones que desde la Sociología de la Educación han dado diversas interpretaciones a las prácticas educativas.

-Analizar críticamente las prácticas de educación especial y su relación con las clases sociales.

- Reconocer las formas organizativas de las distintas dimensiones del campo institucional en la Educación Especial.

-Teorizar sobre las barreras para el aprendizaje y la participación derivadas de discapacidad en un clima político cambiante de discursos educativos oficiales.

- Reflexionar acerca de la responsabilidad de la escuela y ubicación en centros y aulas de régimen común de lo/as estudiantes con discapacidad, con dificultades sociales, emocionales y de conducta.

Contenidos

Teorías sociológicas de la Educación. Aportes para analizar la educación especial

Introducción a la Sociología de la Educación. Teorías Clásicas y Contemporáneas de la educación en la sociología. Proceso de socialización. Poder y autoridad. Diferenciación y desigualdad. El hombre como actor social. La representación social de la realidad.

Sociología y teoría de la discapacidad. Un enfoque emancipador. Definición. Historia y diferencia. ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?. Versiones sociológicas de la discapacidad. Versiones de la sociología discapacitada

Sociología crítica y su aplicación al campo de la Educación Especial. Relaciones con la sociología de la educación. La sociología en la actualidad, sus preocupaciones. Globalización y capitalismo como contexto de la Educación

Especial. La producción de la discapacidad en estado de transición.

La Educación como asunto de Estado

La educación como consumo y como inversión. La educación como sistema nacional. Política educativa y economía política: Estado, escuela y clases subalternas.

La escuela como institución social: Funciones sociales de la escuela. Estructura social y sistema escolar; influencia del medio social en la realidad escolar.

Socialización y subjetivación: los sentidos de la escolarización en diferentes contextos. Degeneración y degenerados en la escuela argentina. Escuela familia, territorio: lecturas actuales Escuela y comunidad: lo rural y lo urbano, la nueva ruralidad. Escuela y pobreza en la Argentina: perspectivas actuales.

Problematización de la realidad escolar

Sociología y vida cotidiana. Prácticas escolares: imaginario hegemónico, sentido común y conciencia práctica. Problemáticas socioeducativas: exclusión social, pobreza y deserción escolar desde un análisis socio antropológico. Contexto y marco epistemológico del multiculturalismo: Multiculturalismo en la nueva sociedad; la educación multicultural.

El cuerpo pedagogizado de los/as docentes.

La discapacidad como construcción social y su relación con la educación.

Bibliografía

-BALL, S. (2002): "Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas", en NARODOWSKY, M. (comp.) Nuevas tendencias en políticas educativas. Granica. Buenos Aires.

-BARTÓN, Len (1998): Discapacidad y Sociedad. MORATA y Fundación PAIDEIA. Madrid.

-BOURDIEU, Pierre. (1996): Cosas dichas. Gedisa. Barcelona.

-BOURDIEU, Pierre. (1966): "Espíritus de Estado", en Revista Sociedad, N° 8, abril de 1966, Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Buenos Aires.

-BOURDIEU, Pierre. (2000): Cuestiones de sociología. Istmo. Madrid.

-BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J.C. Y PASSERON, J.C. (2003): El oficio del

sociólogo. Siglo XXI. Madrid.

-BUSTELO, E. (2007): El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo. Siglo XXI. Buenos Aires.

-CARINA KAPLAN (2008): Talentos, dones e Inteligencias. Editorial Colihue. Buenos Aires.

-DEL CUETO, C. (2007): Los únicos privilegiados. Estrategias educativas de familias residentes en countries y barrios cerrados, Prometeo. Buenos Aires.

-DUBET, F. (2004): "¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?", en: TENTI FANFANI, E. (org.) Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina. IPEE/UNESCO. Buenos Aires.

-FERRO, Gabo (2010): Degenerados, anormales y delincuentes. Marea S.R.L. Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

-FRIGERIO, G. y DIKER, G. (Comp. 2005): Educar, ese acto político. Editorial del estante, Buenos Aires.

-RKHEIM, E. (1974): Educación y sociología. Shapire Editor. Buenos Aires.

-DURKHEIM, E. (1997): La educación moral. Losada. Buenos Aires.

-ELÍAS, N. (2002): Compromiso y distanciamiento. Península. Barcelona.

-JACINTO, C. (coord.) (2004): ¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina, La Crujía ediciones. Buenos Aires.

-GOFFMAN, E (1995): Estigma: la identidad deteriorada. Amorrortu Editores. Buenos Aires.

-KEELEY, B. (2007): Capital humano. Cómo influye en su vida lo que usted sabe. D.F.: Ediciones Castillo/OCDE. México.

-KESSLER, G. (2002): La experiencia escolar fragmentada. IPEE/UNESCO. Buenos Aires.

-LAHIRE, B. (2005): Para qué sirve la sociología. Siglo XXI. Buenos Aires.

-LE BRETON, D. (2002): La sociología del cuerpo. Ed. Nueva Visión, Argentina

-LÓPEZ, Ociel Alf. (2002): Los movimientos sociales en América Latina: de las identidades sumergidas a la reocupación del Estado-nación. Informe final del concurso: Fragmentación social y crisis política e institucional en América Latina y el Caribe. Programa Regional de Becas CLACSO. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2002/fragmenta/lopez.pdf>

-MORDUCHOWICZ, A. (2004): Discusiones de economía de la educación.

Losada. Buenos Aires.

- MOLINA LUQUE FIDEL (2002): Sociología de la Educación Intercultural. Editorial Lumen.

-NEULFELD, M R y THISTED, J (1999): De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Editorial Eudeba. Buenos Aires.

-PANTANO Liliana (1987): La discapacidad como problema social; un enfoque sociológico: Reflexiones y propuestas. (EUDEBA), Buenos Aires.

-REDONDO, PATRICIA (2004): Escuelas y pobreza: Entre el desasosiego y la obstinación. Paidós. Buenos Aires.

-TEDESCO, Juan Carlos. (1986): Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945). Ediciones Solar. Buenos Aires.

-TEDESCO, Juan Carlos y TENTI FANFANI, Emilio. (2001): La reforma educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades. Proyecto Alcance y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay. Universidad de Stanford/BID (documento para la discusión). Buenos Aires

-TENTI FANFANI, Emilio. (2001): "Historia y Sociología", en AGUIRRE LORA, M. E. (coord.): Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos. Fondo de Cultura Económica. La educación como asunto de Estado. México.

-TENTI FANFANI E. (2006): El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI (Compilador y autor de un capítulo), Siglo XXI. Buenos Aires.

-TENTI FANFANI E. (1ª ed. 2010): Sociología de la educación. Ministerio de Educación. (Aportes para el desarrollo curricular). Presidencia de la Nación. INFD. Ciudad de Buenos Aires.

-TIRAMONTI, G. y ZIEGLER S. (2008): La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades. Paidós Buenos Aires.

PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

Formato: Materia

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año

Marco de Referencia

La Psicología Educacional comprende un ámbito de conocimientos situado entre las disciplinas que estudian los procesos psicológicos y las disciplinas que estudian los procesos educativos. Su interés principal es el aprendizaje pedagógico y privilegia la actividad escolar como unidad de análisis adecuada para su abordaje. Con esto busca comprender las dimensiones que constituyen el sujeto y sus posibilidades de aprender durante el proceso de desarrollo, considerando la estructuración subjetiva y los deseos del sujeto “sujetado” a una cultura que lo atraviesa transformándolo. De esta manera, la unidad de análisis deja de ser el individuo con sus procesos mentales y se convierte en la persona en situación que opera, según el contexto mediado por el mundo de las representaciones, las interacciones, y la comunicación.

Así el complejo campo de la Psicología Educacional, se caracteriza por construirse con un criterio de epistemología convergente, por cuanto reclama una confluencia de diversas disciplinas para comprender los fenómenos y prácticas educativas y de crianza, como prácticas sociales y síntesis de condiciones históricas, sociales y culturales.

En esta perspectiva, la Psicología Educacional permite hacer visibles aquellos aspectos que no son tan evidentes en el quehacer educativo y, al mismo tiempo, desnaturalizar los fenómenos educativos que se presentan como objetivados. Asimismo, en la Psicología Educacional, una tarea relevante es la explicitación de los presupuestos epistemológicos y ontológicos de las investigaciones que intentan explicar determinados fenómenos, a los fines de evaluar los efectos de su intervención.

Por lo expuesto, esta unidad curricular promoverá la reflexión y el análisis de cómo se produce el aprendizaje escolar desde el aporte de diversas teorías y marcos explicativos, identificando las posibilidades, limitaciones, coincidencias y

diferencias entre modelos, poniendo en cuestión supuestos, prejuicios, y representaciones acerca del aprendizaje, la propia biografía escolar, el lugar y el valor del conocimiento y la epistemología docente en el ejercicio de la mediación pedagógica.

Repensar el sentido de las prácticas escolares cotidianas, los marcos regulatorios del funcionamiento de los sujetos y de las dinámicas de la educación del nivel y otras prácticas sociales educativas, para ensayar explicaciones y posibles estrategias educativas.

Por tanto, es necesario para este abordaje la integración de aportes de las unidades curriculares como Pedagogía, Didáctica General, Psicología del Ciclo Vital, Sociología y las Prácticas Docentes, en cuanto, desde las diferentes perspectivas, explican las configuraciones de la infancia y el papel de la institución escolar en el tiempo con vinculación de los cambios de la sociedad, la política, economía y cultura, los modelos educativos y otras prácticas sociales modeladas por los sujetos en su devenir. Además, esta unidad proporciona marcos conceptuales, y habilidades para el abordaje de las unidades de Sujeto de la Educación Especial y Abordajes Pedagógicos en Sujetos con Discapacidad Intelectual.

Para el logro de esto pondremos especial énfasis en tomar distancia tanto del estudio neutral de los procesos de aprendizajes, aptitudes intelectuales o de orientación de los estudiantes, como de su reducción prácticas sociales, poniendo en cuestión el discurso médico, psicológico, y de la pedagogía centrada en el niño y los efectos de sesgo normativo de diversas teorías y técnicas en el ámbito educativo. Todo ello para dar paso a considerar un modelo de explicación sistémica que dé cuenta de los procesos creativos o de innovación psicológica que surgen en el examen crítico de las prácticas educativas situadas.

Propósitos

- Conocer las principales corrientes teóricas y las problemáticas específicas abordadas en el campo de la psicología educacional.

-Comprender los aportes de la Psicología en el estudio de las situaciones educativas.

-Reconocer el proceso de aprendizaje y de la enseñanza como procesos

complejos contextualizados y situados en una realidad actual.

-Desarrollar la capacidad de pensamiento crítico y creativo en relación a las coyunturas socio-culturales actuales.

-Comprender los procesos de construcción de conocimientos en situaciones de prácticas escolares y el reconocimiento de los alcances y límites de los enfoques genéticos y cognitivos.

-Comprender los problemas que plantean las relaciones entre procesos de desarrollo, aprendizaje y enseñanza.

Contenidos

Los aportes de la Psicología a la Educación

¿Qué significa aprender? Las relaciones entre Psicología y Educación. Procesos de escolarización desde una perspectiva evolutiva y contextual del aprendizaje.

El Aprendizaje

Proceso complejo, situado. Posicionamiento teórico-epistemológico de los procesos de aprendizaje: Perspectivas Asociacionista histórico.

Perspectivas Cognitivas: aportes de modelos genéticos constructivistas. Alcances y límites de la teoría psicogenética en el contexto de la educación escolarizada. Desarrollo Cognitivo y Motivacional.

Perspectiva Socio histórica. El origen social de los procesos psicológicos Superiores. Relación entre aprendizaje, desarrollo e instrucción. La perspectiva de la Psicología Cultural. La constitución psico-social del sujeto del aprendizaje.

El Aprendizaje en Contextos Específicos

La dimensión colectiva del aprendizaje escolar: las interacciones en el aula. El docente, la enseñanza y el aprendizaje. Socialización primaria y secundaria.

Las necesidades básicas de aprendizaje. El éxito y el fracaso del aprendizaje. Instituciones implicadas en el campo de la educación: familia, organizaciones socio-culturales, mediadoras de la contención frente a las problemáticas actuales: violencia, nueva concepción del adolescente (tribus urbanas), género, otras.

Problemáticas actuales que impronta en el aprendizaje escolar: género,

violencia escolar, adicciones, procesos de estigmatización entre otros.

El aprendizaje individualista, competitivo y cooperativo. Las diferencias individuales. La clase escolar. El grupo de clase: interrelaciones y comunicación. El profesor, interacción social y aprendizaje. Los procesos inconscientes implicados en la relación docente-estudiante: proceso de transferencia, identificación, sublimación.

El malestar en el campo de la educación: analizadores. Conflictos y dificultades en los procesos de aprendizaje e integración escolar: el rendimiento escolar, la convivencia y disciplina escolar. Análisis de dispositivos institucionales. Pilares y fuentes interactivas de la resiliencia y su construcción relacional en la escuela.

Bibliografía

-AGENO RAÚL MARIO (1993): El psicólogo en la(s) institución (es) educativas, en el psicólogo en el campo de la educación. Publicación UNR.

-ANASTASIA TRYPHON, JACQUES VONECHE (comp) (1996): Piaget Vigotzky; la Génesis del pensamiento social. Editorial Paidós. Buenos Aires

-BOGGINO N (2000): La escuela y el aprendizaje escolar. Ediciones Homo Sapiens Rosario.

-BRAILOVSKY DANIEL coord. (2008): Sentidos perdidos de la experiencia escolar. Editorial Ensayos y Experiencias. México.

-BRUNER JEROME (1988): Desarrollo cognitivo y Educación. Ediciones Morata. Madrid.

-BRUNER JEROME (1997): La Educación puerta de la cultura. Aprendizaje Visor. España.

-CARRETERO MARIO (1998): Introducción a la psicología cognitiva. Editorial Aique Buenos Aires.

-CASTORINA JOSÉ A Y DUBROVZKY SILVIA (2006): Psicología cultura y educación: perspectiva desde la obra de Vigotzky. Noveduc Libros. Buenos Aires.

-CHARDON MARIA CRISTINA (2000) Perspectivas e interrogantes en Psicología Educacional. Eudeba, Buenos Aires.

-COLL CESAR (1998): Psicología de la Educación. Editorial EDHASA España.

-CUBERO PÉREZ ROSARIO (2000): Psicología de la educación. Editorial MAD.

Sevilla.

-DELVAL J (1983): Crecer y pensar: la construcción del conocimiento en la escuela. Editorial Laia Barcelona

-ELICHIRY NORA EMILCE (2000): Aprendizaje de niños y maestros. Editorial manantial buenos Aires

-ELICHIRY NORA EMILCE (2004): Aprendizajes Escolares. Editorial Manantial. Buenos Aires.

-ETCHEVERRY GUILLERMO JAIME (1999): La tragedia Educativa. Fondo de Cultura Económica. Argentina

-FILLOUX JEAN CLAUDE (2001): Campo Pedagógico y Psicoanálisis. Editorial Nueva Visión. Argentina.

-GAGNÉ R (1985): Las condiciones del Aprendizaje. Mc Graw Hill. México.

-GARCÍA ROLANDO (2000): El conocimiento en construcción. Gedisa Editorial. España.

-GARDNER HOWARD (1993): La mente no escolarizada, Editorial Paidós Barcelona.

-LACASA PILAR (1994): Aprender en la Escuela, aprender en la calle. Editorial Visor. Madrid.

-LAINO DORA (2000): Aspectos psicosociales del aprendizaje. Ediciones Homo Sapiens. Santa Fe Argentina.

-MORÍN EDGAR (1999): La cabeza bien puesta. Editorial Nueva Visión Buenos Aires.

-NOVAK J D (1998): Conocimiento y Aprendizaje. Editorial Alianza. Madrid.

-NOVAK J D Y GARCÍA F (1993): Aprendizaje Significativo: Teorías y Modelos: Cincel. Madrid.

-OROZCO FUENTES, Bertha (2006): Aprendizajes socialmente significativos: en diálogo y tensión con los discursos del aprendizaje y las competencias en educación, México.

-PALACIOS JESÚS, MARCHESI ÁLVARO Y COLL CESAR (1995): Desarrollo Psicológico y Educación. Alianza Psicológica Madrid

-PIAGET J. (1974): Adaptación Vital y psicología de la inteligencia. Siglo XXI Madrid

-PIAGET J. (1975): Problemas de Psicología genética. Editorial Ariel. Barcelona.

- PINEAU, Pablo; DUSSEL, Inés y CARUSO, M. (2001): La escuela como máquina de enseñar. Paidós. Buenos Aires.
- POSTIC MARCEL (1982): La relación Educativa. Narcea. Madrid
- POZO IGNACIO (1994): Teorías Cognitivas del Aprendizaje. Ediciones Morata. Madrid
- REDONDO, Patricia (2004): *Escuelas y pobreza: entre el desasosiego y la obstinación*. Paidós. Buenos Aires
- RAÚL DÍAZ ALONSO Graciela (2004): Construcciones de espacios interculturales, Miño y Davila Editores. Argentina.
- SANTROCK J W (2002): Psicología de la educación; MC. México.
- SCHLEMENSON, S, (s/d) El aprendizaje un encuentro de sentidos Kapelusz Argentina.
- VYGOTSKI LIEV SEMIONOVICH (2000): III Obras Escogidas. Editorial Antonio Machado Libros.
- VIGOTZKY L (1988): El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Editorial Grijalbo México
- WERTSCH J W, (1988): La formación Social de la mente. Editorial Paidós. Barcelona.

Paginas en Internet

<http://www.noveduc.com>

<http://www.comitepsi.org>

<http://www.argentinaextensiondigital.fpsico.unr.edu.ar/menin-n1-2008>.

- <http://www.psi.uba.ar/investigaciones/revistas/revistas.php>
- <http://www.psi.uba.ar/investigaciones/revistas/investigaciones/investigaciones.php>
- <http://www.psi.uba.ar/investigaciones/revistas/psicoanalisis/psicoanalisis.php>
- <http://www.uca.edu.ar/esp/sec-psicologia/esp/page.php?subsec=publicacione>

DENOMINACIÓN:FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

Formato: Materia

Régimen de Cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año, 2do cuatrimestre

Marco Orientador

Hasta hoy el pensamiento filosófico sigue siendo un detenerse reflexivo frente a la realidad inagotable. Desde esas coordenadas la inclusión de la Filosofía en la formación docente inicial para el Nivel Inicial, Primario, Secundario relacionado con la Educación Especial consiste en consolidar la capacidad de crítica y de cuestionamiento de los saberes dados, así como la posibilidad de integración de todos esos conocimientos en un sistema global.

Los acelerados procesos de cambio y desarrollo tecnológico aconsejan que la enseñanza se centre cada vez más en un aprender a aprender, desarrollando en los estudiantes la capacidad de pensar por sí mismos, en cooperación con sus pares, de forma crítica y creativa. Ante tanta información, y tanto cambio es muy importante que los futuros profesores aprendan a dotar de sentido y coherencia a todas esas piezas que aparecen inconexas.

Desde este punto de vista, la iniciación a la filosofía posee una importante dimensión educativa, ya que ofrece los fundamentos necesarios para la reflexión racional sobre los principales problemas de la existencia personal, de las relaciones sociales y de la vida política, así como la base para una interpretación global del resto de los saberes y las demás expresiones culturales. El docente planteará a los estudiantes un desafío del que no puedan salir más que por sí mismos, el que enseña emancipando sabe que él también está aprendiendo y las respuestas del otro son nuevas preguntas para él. La palabra circula entre todos y no en una sola dirección. Se tratará de poner a pensar a los futuros profesores, no a repetir lo que otros ya pensaron con anterioridad, no simulando pensar.

Uno de los problemas centrales de la filosofía consiste en pensar ¿qué es la filosofía?; las respuestas dadas a este problema son numerosas. No es de extrañar, por tanto, que sea necesario ser un poco más preciso para saber de qué filosofía hablamos cuando decimos que hay que enseñar filosofía. Esta unidad

curricular es concebida como una actividad caracterizada por unos procedimientos específicos, ya que utiliza los procesos de argumentación racional en su sentido más amplio y profundo pues se esfuerza por razonar bien y en público, en el marco de una comunidad de personas implicadas en la búsqueda de la verdad; exige, además, una actitud de búsqueda compartida, tolerancia, receptividad, escucha, cuidado, curiosidad. Pretende ser un saber sistemático que si bien puede abordar cualquier tema, se caracteriza en especial por reflexionar sobre temas de elevado nivel de abstracción o de generalidad. Es también un riguroso esfuerzo intelectual que se centra sobre todo en los problemas más que en las respuestas. Constantemente formula preguntas, dirigidas incluso a aspectos que la gente puede dar por completamente aclarados. Esa capacidad de preguntar y problematizar obedece al enorme deseo de aproximarse a una comprensión globalizadora del mundo que nos rodea y de nosotros mismos, que haga posible que éstos tengan un sentido. La formación del juicio crítico se inicia en el momento en que el individuo contrasta los elementos teóricos con su más inmediata y emergente situación. Una conciencia crítica implica ser consciente de lo que se aprende y la significación de lo aprendido. La crítica es cambio, y si lo que elaboran los alumnos a nivel humanístico no transforma su condición personal, no es posible afirmar que hayan adquirido conciencia crítica.

Tener conciencia crítica se traduce en la actitud que describe Platón en la alegoría de la Caverna, cuando el hombre que se libera y sale de las tinieblas y ve la luz del sol siente la imperante necesidad de ir y comunicar a los otros que la realidad que ven es falsa y engañosa; que las sombras mantienen al ser humano enajenado y no es posible estar viviendo en un mundo de oscuridades e incertidumbres.

Por lo expresado, esta unidad curricular posibilita el encuentro entre problemáticas propias de la disciplina filosófica y un campo de intervención profesional, el campo educativo. Se abordarán los problemas filosóficos relacionados con la vida humana, con la cultura y con la educación.

Esos problemas filosóficos, sin embargo, no serán presentados de modo abstracto y/o aislado, sino que serán problematizados a partir de su ubicación en condiciones históricas determinadas y en los contextos geoculturales de su producción.

Se considerarán las líneas fundamentales del pensamiento occidental pero se prestará especial atención al pensamiento situado en América Latina y en Argentina, imprescindible para reconocer las corrientes pedagógicas y los hitos en la educación en nuestras sociedades.

Los contenidos que se sugieren son orientativos de la gama de temas y problemas filosóficos de la educación, que se desarrollarán en ese espacio de relación acción-reflexión. La articulación con la “Dimensión ético-política de la praxis docente” favorecerá el desarrollo de esta materia.

Propósitos

- Profundizar la capacidad para desarrollar el pensamiento lógico-reflexivo desde la práctica personal en forma extensiva al accionar profesional.
- Reconocer el valor del conocimiento filosófico para el análisis y la reflexión de la experiencia personal, educativa y social.
- Apreciar el valor positivo de la diversidad de ideas y posturas en el campo de la Filosofía.
- Consolidar la capacidad para producir explicaciones de procesos y estructuras sociales que focalicen la dimensión filosófica de los mismos, estableciendo las articulaciones existentes con otras dimensiones.
- Promover competencias para actuar con autonomía, según criterios propios y sin coacción externa.

Contenidos

La Filosofía

Definición etimológica y sentido cultural. La Filosofía a través de la historia, desde los griegos hasta la contemporaneidad. Crisis y apertura de estas nociones en el pensamiento contemporáneo. Su situacionalidad en Latinoamérica y Argentina.

Filosofía y Educación.

Vínculos entre Filosofía y Educación. Fundamentos filosóficos de la educación. Debates actuales de filosofía en la educación. Filosofía de la alteridad: intersubjetividad y construcción dialógica

Pensamiento, conocimiento y lenguaje. Concepciones actuales del conocimiento.

El problema del pensamiento lógico. Lógica tradicional. De la lógica tradicional a la lógica simbólica. Teoría de la argumentación.

El conocimiento. Problemas filosóficos sobre el conocimiento. La verdad. Debates contemporáneos sobre el conocimiento y la verdad. El conocimiento escolar.

El problema del conocimiento científico. La Ciencia y la reflexión sobre la Ciencia. Método, lenguaje, leyes, teorías y modelos. Métodos científicos: el criterio de demarcación. Teorías filosóficas sobre el método. El problema del Método en las Ciencias Sociales. La epistemología de las Ciencias Sociales. El problema del Método en las Ciencias Naturales. La epistemología de las Ciencias Naturales. Debates epistemológicos contemporáneos. El conocimiento científico en la escuela.

El lenguaje. Lenguaje y metalenguaje. La semiótica: semántica, sintaxis y pragmática.

La cultura y la educación en el pensamiento latinoamericano.

El pensar situado en Latinoamérica. Modos de situarse en América. Pensamiento, historia, cultura popular y filosofía latinoamericana. Filosofía de la liberación. El pensamiento argentino y la educación.

Bibliografía

ARISTÓTELES (2000): Metafísica. Sudamericana: Buenos Aires. DERRIDA, J.

(2000): La hospitalidad. La Flor: Buenos Aires.

D'ORIO, Gabriel (2010): Filosofía. Aportes para el desarrollo curricular- 1a ed. - Ministerio de Educación de la Nación: Buenos Aires. <http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Filosofia.pdf>

-HEIDEGGER, M. (2004): ¿Qué es la filosofía? Herder: Buenos Aires.

-HEGEL, G.W.F. (2003): Principios de la filosofía del derecho. Edhasa: Buenos Aires.

-JASPERS, K. (1968): La filosofía desde el punto de vista de la existencia. FCE: Buenos Aires.

- KANT, I. (2004): Crítica de la razón pura. Losada: Buenos Aires.
- KANT I. (2005): Cómo orientarse en el pensamiento. Quadrata: Buenos Aires.
- MARX K. y ENGELS F. (2005): La ideología alemana. Santiago Rueda Editores: Buenos Aires.
- MERLEAU-PONTY, M. (2006): Elogio de la filosofía. Nueva visión: Buenos Aires.
- PLATÓN (1993): Apología de Sócrates. Gredos: Buenos Aires.
- SÓFOCLES (2008): Edipo Rey. Gredos: Madrid.

HISTORIA Y POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA

Formato: Materia

Régimen de Cursada: cuatrimestral

Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año. Primer cuatrimestre.

Marco Orientador

La presente unidad curricular se concibe como una herramienta que posibilita comprender, reflexionar e intervenir en la educación de hoy. Desde el pasado nos comunicamos con el presente de la educación, con la formación y el desarrollo de la práctica docente.

La educación es un proceso social e histórico, productor, reproductor y transformador de sujetos sociales y políticos, que se nos presenta como una realidad interrelacionadas con la historia cultural, social, política y económica del país. Esta relación no es estable ni responde a correspondencias constantes y cánones universales. Su estudio histórico y político requiere del análisis y reconstrucción de la compleja trama de discursos y prácticas educativas, de las luchas por la hegemonía de diferentes y antagónicas concepciones de educación, formación docente y el establecimiento de dispositivos institucionales y normativos. Todo ello va conformando la trama de la educación argentina.

El propósito de vincular el pasado como dimensión constitutiva y dinámica del presente, orienta y articula las actividades académicas y las prácticas de aprendizajes de los estudiantes, en torno a los siguientes ejes de análisis y reflexión:

- La re-edición en el presente de la escena fundante de la educación argentina generadora de discursos y prácticas acerca del “otro” como fundamento del disciplinamiento social y la construcción de la noción de ciudadanía.
- Junto con las lecturas históricas macropolíticas, hay una historia de los micros espacios que no responde a covarianzas y cuyo objeto de análisis son las prácticas y discursos cuyos significados y sentidos se reeditan más allá de las políticas y normativas educativas.
- Continuidades, rupturas, resistencias de discursos (políticos, teorías) y prácticas educativas (políticas, escolares, de enseñanza, etc) presentes en la construcción del sistema educativo nacional argentino y en las concepciones

de alumno, docente y de institución educativa.

Propósitos

- Comprender la particular relación entre el Estado, la sociedad y la educación en la configuración de estilos societales, modelos de conducción (gestión) educativa, organización de las instituciones, desarrollos curriculares.
- Distinguir grandes etapas y/o modelos en el desarrollo de la educación en Argentina.
- Conocer los principales procesos y debates de la historia de la educación en Argentina, analizando rupturas y continuidades.
- Reconocer las características particulares que adopta la formación docente a la luz de su desarrollo histórico y político, y en su relación con la configuración de identidades e imaginarios docentes.
- Construir un marco histórico de la educación nacional que enriquezca el análisis de los problemas pedagógicos específicos que aborden en su práctica profesional.
- Distinguir grandes etapas y/o modelos en el desarrollo de la Educación Argentina
- Construir un marco histórico de la educación nacional que enriquezca el análisis de los problemas pedagógicos específicos que aborden en su práctica profesional
- Reconocer la importancia de la variables histórica, política y socio-cultural en el proceso educativo

Contenidos

Estado, Sociedad y Educación

El Estado-Nación y el surgimiento de los sistemas educativos públicos, laicos y gratuitos. Bases legales del Sistema Educativo Argentino y Sistema Educativo Provincial. La expansión escolar y el magisterio docente. El colegio secundario y las universidades: sentido político y social. El positivismo en la educación, el modelo médico escolar y la militarización de la escuela. Las "nuevas pedagogías": El escolanovismo.

Propuestas de Reforma del Sistema Educativo

Los proyectos Magnasco y Saavedra Lamas. El radicalismo y la ampliación del principio de ciudadanía política. El Peronismo y la Doctrina Nacional Justicialista: Los nuevos sujetos políticos y sociales. Educación y trabajo.

La Expansión de la Educación.

La expansión del Sistema Educativo Argentino. La educación y las Políticas para el Desarrollo: nuevas teorías. Propuestas alternativas de educación popular: pedagogía de la liberación. El proyecto autoritario: La estrategia represiva y la estrategia discriminatoria.

El nuevo paradigma educativo de los 90' y la tensión entre la modernidad inconclusa y la posmodernidad.

Nuevos escenarios: neoliberalismo y neoconservadurismo. Estado y Educación en los procesos de reforma educativa en la región. Nueva configuración del sistema educativo. La reforma de la formación docente. La profundización de las problemáticas de la desigualdad, segmentación y fragmentación educativa.

La agenda educativa actual

Problemáticas educativas nacionales y provinciales: exclusión social y educativa; el pluralismo, la igualdad y multiculturalismo; condiciones actuales de los sistemas educativos de la región. Las políticas y los discursos educativos; nueva legislación.

Bibliografía

- BAZAN, Raúl Armando. (1989): Historia institucional de Catamarca. Centro de Investigación Históricas del NOA. Catamarca.
- CANO, Rafael (1961): Catamarca del ochocientos. Cap. 4 p. 95. Edit. El autor. Buenos Aires.

- JUNTA DE ESTUDIOS HISTORICOS DE CATAMARCA (2007): Memoria del III congreso de Historia de Catamarca. Catamarca.
- FILMUS, Daniel (1999): Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Troquel. Bs. As.
- PUIGGROS, Adriana (2008): Qué pasó en la Educación Argentina. Desde la conquista hasta el presente. Galerna. Buenos Aires.
- PUIGGROS, Adriana. "Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a fines del siglo XX. Ariel. Buenos Aires.
- ROMERO, J. L. (1998): El desarrollo de las ideas en la sociedad argentina del siglo XX. AZ Buenos Aires.
- SOMOZA RODRIGUEZ, Miguel. "Educación y política en Argentina -1946-1955". Buenos Aires.
- TEDESCO, J.C. (1986): Educación y sociedad en Argentina -1955-1966. FLACSO. Manantial. Buenos Aires.

DENOMINACIÓN: TECNOLOGÍA DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN

Formato: TALLER

Régimen de Cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año, Primer Cuatrimestre

Marco orientador

La presencialidad de las nuevas tecnologías es un factor innegable a la hora de plantear la situación de la educación en este último tiempo.

Las TIC transforman el escenario y los modos en los que las comunidades trabajan, se relacionan, se desarrollan; construyendo nuevas subjetividades. Es así como, los procesos de construcción, circulación y legitimación del conocimiento se ven entrelazados con los procesos de construcción, circulación y legitimación de las TIC en los diversos ámbitos sociales, culturales, académicos y profesionales.

Pensar la relación entre las TIC y el conocimiento implica reconocerlas como una relación política y culturalmente construida, es decir como una relación que asume características particulares en virtud de condiciones sociales, políticas e históricas particulares.

Pero, más allá de su presencialidad, se hace necesaria la incorporación de dicha presencia en el imaginario de las prácticas docentes y su real inclusión en las prácticas de aula.

En este último aspecto su nivel de inclusión depende de otros factores que van desde la disponibilidad de recursos en cada institución hasta las posibilidades de formación que los docentes tienen para su aplicación. Hablamos aquí de todo un proceso de articulación donde:

- Los docentes recuperan su rol profesional en el diseño y no solo ejecución de propuestas de aprendizaje tecnológico, y son capaces de usar estos medios para investigar y analizar su propia práctica.
- Los alumnos ocupan su rol activo en el proceso de aprender, el equipo directivo y administrativo genera e instrumenta espacios colaborativos de gestión institucional, que aumentan la comunicación y la revisión permanente de planes y objetivos.

- Los padres valoran la importancia de la utilización de estas herramientas tecnológicas, comprometidos en un proyecto de acción común para la educación de sus hijos.

En cuanto al nivel para el que se forma, un argumento interesante a considerar respecto a la inclusión de las nuevas tecnologías es que las experiencias realizadas en la etapa infantil ponen de manifiesto la importancia que tiene utilizar las TIC en la escuela fundamentalmente porque el niño/a desde que nace se encuentra inmerso en medio de instrumentos , tales como televisión, vídeo, ordenador, celular, entre otros, y cada vez más las familias promueven en sus hogares la conexión con la tecnología y la institución educativa, no debe quedar excluida de estas herramientas, ni de sus usos como medio didáctico en la cotidianidad de los procesos educativos.

Esta explicación hace repensar los paradigmas de formación del profesorado para el nivel que deberán atender a la situación anteriormente presentada desde una perspectiva teórica actual. Por lo tanto, es preciso poner a disposición del profesorado, espacios de reflexión sobre el uso de las TIC que le lleve a identificar con claridad los modelos pedagógicos y didácticos sobre los que quiere aplicar estas tecnologías. Organizar, incorporar y desarrollar estrategias de enseñanza en el nuevo contexto de la sociedad de la información.

Así, los futuros docentes deberán explorar, además, las posibilidades de algunos programas destinados a la enseñanza considerando qué criterios son relevantes a la hora de determinar su coherencia con un modelo didáctico deseable; el tratamiento de criterios de validación y fiabilidad de la información que circula en Internet, posibilitando su integración en proyectos didácticos de mayor alcance, además, la profundización del análisis teórico crítico de los medios y las herramientas en relación con las estrategias y los principios didácticos subyacentes.

Propósitos

-Comprender el desarrollo de las tecnologías y su impacto en las transformaciones de los sistemas de comunicación.

-Identificar los elementos físicos (*hardware*) que componen los dispositivos TIC, diferenciar sus funciones y comprender el proceso lógico (*software*) que mantiene

el flujo y el proceso de la información.

-Conocer y utilizar las herramientas y recursos propios de estas tecnologías, empleando estrategias para buscar, seleccionar, analizar, crear, compartir y presentar la información, convirtiéndola así en fuente de conocimiento.

-Conocer, aplicar y valorar las estrategias y herramientas de colaboración a través de la red, especialmente las relacionadas con las redes sociales, como instrumentos de trabajo cooperativo en la realización de proyectos.

-Analizar las transformaciones vinculadas al surgimiento de los nuevos lenguajes digitales y audiovisuales y su impacto en la vida cotidiana y escolar.

-Adquirir herramientas conceptuales y metodológicas que permitan incorporar las TIC como estrategias y recursos didácticos en diferentes áreas disciplinares.

Contenidos

Las TIC: concepto y aplicaciones

Concepto de TIC y su evolución histórica. Tratamiento de la información y sus aplicaciones en los diferentes ámbitos, difusión e implantación de las mismas. Expectativas y realidades sobre nuevos desarrollos tecnológicos.

Hardware

Elementos físicos que componen los dispositivos TIC. Concepto de Hardware, su reconocimiento, función y características. Interrelación entre los componentes físicos de sistemas de información y comunicación.

Interrelación entre los componentes físicos de un ordenador.

Software

Concepto de Software, tipos: software de sistema, de programación y de aplicación. Tipos de licencia.

Software libre. Herramientas y recursos de software para la creación, edición y procesamiento de la información. Aplicaciones destinadas a la comunicación de datos, voz y video.

Las TIC: diversidad de dispositivos, herramientas, lenguajes y sentidos

La imagen y el sonido. Fotografía. Video. Formatos audiovisuales. Radio.

Formatos radiales.

Medios gráficos digitales en educación. Periódico digital. Revistas. Boletines. Los medios digitales: el e-mail, el chat, el blog, el fotolog, el Wiki. Los espacios digitales para la enseñanza: e-Learning. Herramientas para actividades colaborativas en red. La Red, los entornos virtuales, el juego y la educación.

Bibliografía

- ADELL SEGURA, J. & CASTAÑEDA QUINTERO, L. (2010): Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En ROIG VILA, R. & FIORUCCI, M. (Eds.) Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas. Alcoy: Marfil – Roma TRE Università degli studi.

-APARICI, R. (coord 2010): Conectados en el ciberespacio. Universidad Nacional de Educación a distancia. Madrid, España.

-APARICI, R. (Coord.) (2011). La educación 2.0 y las nuevas alfabetizaciones. Gedisa, Barcelona.

-AREA MOREIRA, M. (2001): Usos y prácticas con medios y materiales en el contexto escolar. De la cultura impresa a la cultura digital”, en: *Quaderns Digitals*, 42, no. 477. Disponible en: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_42/nr_477/a_6370/63_70.html

- BARBERO, J. (2003): La educación desde la comunicación. Editorial Norma. Bogotá.

- BARBERÀ, E. (2001 coord.). La incògnita de la educació a distància. ICE Universitat de Barcelona – Horsori, Barcelona.

-BARBERÀ, E., BADIA, A., COLOMINA, R., COLL, C., ESPASA, A., GISPERT, I. (2002). *Pautas para el análisis de la intervención en entornos de aprendizaje virtual: dimensiones relevantes e instrumentos de evaluación* [documento de proyecto en línea. IN3: UOC. (Discussion Paper Series: DP04-002)]. Recuperado el 12 de febrero de 2009, de <http://www.uoc.edu/in3/dt/esp/barbera0704.html>.

-BATISTA. María Alejandra, CELSO Viviana Elizabeth, USUBIAGA Georgina Gabriela (1a edición, 2007): Tecnologías de la información y la comunicación en la escuela: trazos, claves y oportunidades para su integración pedagógica.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

-CABELLO, R. (coord.) (2006): Yo con la computadora no tengo nada *que ver*. Un estudio de las relaciones entre los maestros y las tecnologías informáticas en la enseñanza. Prometeo Libros. Buenos Aires.

-CABELLO, R. (2008): Las redes del juego. Prometeo. Buenos Aires.

-CABRERA, D. (2008): Las promesas y el sin-límites de las nuevas tecnologías, Revista El Monitor de la Educación, Año V, No. 17.

-CASSANY, D. (2006): Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Anagrama. Barcelona.

-DUSSEL, I. (2011): Aprender y enseñar en la cultura digital. Documento básico. Fundación Santillana. Argentina.

-DUSSEL, I. (2010): "Cultura participativa y producción de los saberes: reflexiones sobre los usos pedagógicos de Wikipedia", en: *Guías para usar la Wikipedia en el aula*. Buenos Aires, Educ.ar, disponible en: <http://wikipediainelaula.educ.ar/cultura-participativa.html>.

-DUSSEL, I. y QUEVEDO, L. A. (2010): Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Documento Básico del VI Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires, Santillana.

-FERRÉS, Joan. (2000): Educar en la cultura del espectáculo. Paidós. Barcelona

-FERRÉS, Joan. (2000): Televisión y Educación. Paidós. Barcelona.

-MARTÍ, JORDI (2011) "*Competencias docentes en relación a las redes sociales*". Disponible en: <http://www.xarxatic.com/competencias-docentes-en-relacion-a-las-redes-sociales/>

-MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (1ª edición 2007): Eje 1. uso pedagógico de las TIC: reflexión pedagógica; educación, cultura y nuevas tecnologías. Buenos Aires, Argentina.

-MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (1ª edición 2007): Eje 2. uso pedagógico de las TIC: Alfabetización audiovisual. Buenos Aires, Argentina.

-MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (1ª edición 2007): Eje 3. uso pedagógico de las TIC: Alfabetización digital. Buenos Aires, Argentina.

- SALINAS, J. (2009): *Innovación educativa y TIC en el ámbito universitario: Entornos institucionales, sociales y personales de aprendizaje*. II Congreso

Internacional de Educación A Distancia y TIC. Lima (Perú).

- SIBILIA, Paula (2012): *Redes o Paredes?*.La escuela en tiempos de dispersión. Tinta Fresca. CABA, Argentina.

-UNESCO (2004): Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. Informe UNESCO. Paris.

APORTES DE LA TECNOLOGIA EN SUJETOS CON DISCAPACIDAD VISUAL

Formato: Taller

Régimen de Cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el Diseño Curricular: Tercero, Segundo Cuatrimestre

Marco Orientador

La sociedad contemporánea de la información, con su diversidad cultural y tecnológicamente compleja, nos enfrenta a un importante desafío en el camino de repensar la educación y las prácticas institucionales, en los diferentes ámbitos y niveles, por la incidencia e incursión en las escuelas de ordenadores convirtiéndolos en herramientas tecnológicas de uso rutinario en las aulas, y por otro, el ingreso de educandos de la llamada Generación Digital, cambiando paulatinamente la forma de trabajar, educar, y emplear el tiempo de ocio.

Estos avances surgen porque las nuevas generaciones van asimilando de manera natural la nueva cultura que se va conformando para favorecer los hechos que se empiezan a desarrollar desde los entornos educativos informales y la escuela debe integrar también esta nueva cultura, para avanzar de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento. Antes estos horizontes, se hace imperioso reflexionar sobre las formas de enseñar y nuevas oportunidades de aprender en los marcos de la educación tecnológica cada vez más dependiente de los ordenadores y las telecomunicaciones.

Así, es preciso que los futuros profesores de Educación Especial sean formados en las competencias y habilidades necesarias para poder incorporar estas nuevas herramientas en el aula, e integrar el material multimedial, derribando las barreras de aprendizaje, poniendo en marcha experiencias de formación de manera que las prácticas inclusivas sean cada vez más frecuentes y potenciadoras de las diferentes capacidades del sujeto, por los recursos informáticos, tanto en el plano físico (hardware) como en el lógico (software). Lo que conlleva formar para un nuevo rol del docente que requerirá de nuevos conocimientos y habilidades indispensables para incorporar a las práctica escolares de nuevos métodos, procesos y materiales mediante la aplicación de las TIC, en contextos que favorezcan la innovación y experimentación de sus

posibilidades didácticas.

Por tal, la formación de los docentes en estas competencias se desarrollará de acuerdo a Bosco, A. (2007) en las siguientes dimensiones:

-Dimensión instrumental, relacionada con los Conocimientos básicos de los sistemas informáticos y de las redes.

-Dimensión cognitiva, referida a la adquisición de los conocimientos y habilidades específicas que permiten buscar, seleccionar, analizar, comprender y recrear la información a la que se accede a través de las tecnologías.

- Dimensión actitudinal y política: concerniente al desarrollo de un conjunto de valores y actitudes hacia la tecnología de modo que no se caiga ni en un posicionamiento tecno fóbico ni en uno de aceptación acrítica, ambos sin fundamento razonado alguno.

Propósitos

-Brindar y adquirir un marco de referencia conceptual y metodológico que permitan incorporar las TIC en sujetos con DI como estrategias y como recursos didácticos en diferentes áreas disciplinares.

- Favorecer experiencias de formación mediante el uso de las TIC que constituyan una oportunidad de inclusión educativa y social, de acuerdo a las posibilidades de interacción y de producción de los sujetos con DI.

- Analizar el impacto de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje, en los contextos institucionales y de aula, comprendiendo su sentido, las posibilidades y riesgos que esta incorporación promueve o limita.

- Conocer y explorar distintos recursos y herramientas digitales, para diseñar diversas propuestas para el trabajo del aula.

- Generar propuestas didácticas que promuevan las TIC en las múltiples alfabetizaciones.

-Reconocer el uso transversal de las TIC para trabajar con la información y la producción propia en propuestas pedagógicas, acorde a características y grupos etarios.

-Establecer criterios para validar la inclusión y el uso de software educativo en la educación de sujetos con DI.

- Valorar la inclusión de TIC en el contexto de la educación para alumnos con

discapacidad intelectual, para superar las barreras al aprendizaje y la participación.

Contenidos

La formación de los profesores de educación especial una reflexión sobre los retos en la era tecnológica

El impacto de las TIC en la sociedad desde la mirada de la educación inclusiva. La incidencia de las TIC sobre los procesos de aprendizaje y de enseñanza en la educación especial. El uso pedagógico de las TIC desde la perspectiva de las múltiples alfabetizaciones: la influencia de los avances de la tecnología y cambios sociales en la función docente y en la tarea en el aula.

Modelos didácticos y TIC. Las TIC y las posibilidades de los recursos multimediales en la enseñanza.

Modelos de aprendizaje y enseñanza basados en lo icónico y lo visual.

Desarrollos organizacionales y dinámicas de trabajo con TIC. Análisis y evaluación del uso de las TIC, recuperando aportes de las didácticas específicas. Diseño, desarrollo y evaluación de propuestas de enseñanza que integren TIC.

Estrategias y recursos didácticos para las necesidades educativas específicas derivadas de discapacidad visual

Modelos de enseñanza y de aprendizaje interactivo. La formación en competencias en TIC. Las TIC como sistemas de apoyo. TIC y accesibilidad. Interfaces. Software y Hardware específico en relación a las necesidades del usuario. La Web Accesible.

Posibilidades que ofrecen las computadoras portátiles en red para la enseñanza y el aprendizaje en la educación especial. Recursos TIC orientados al desarrollo de proyectos pedagógicos para personas con discapacidad intelectual.

Estrategias didácticas y TIC. El software educativo: fundamentos, criterios y herramientas para su evaluación desde los modelos didácticos.

Juego y TIC: su aporte a la enseñanza, posibilidades y limitaciones del sujeto destinatario. Juegos de roles; simulación; videojuegos temáticos.

La educación para los alumnos de la generación digital desde la mirada

inclusiva

La gestión de las TIC en las aulas de educación especial. Diferentes roles y actores en la institución escolar. Recursos TIC para personas con discapacidad intelectual. Uso transversal de las TIC para trabajar con la información en propuestas pedagógicas. Uso pedagógico de las redes sociales. Posibilidades para el trabajo con redes sociales. Intercambios significativos. Más allá del aula. Impacto del programa conectar igualdad en la familias y en la comunidad. La visión social de la discapacidad.

Propuestas pedagógicas enriquecidas con imágenes y sonidos.

Inclusión de TIC en proyectos pedagógicos para promover la comunicación, la participación y el aprendizaje por medio de imágenes y la expresión oral.

Bibliografía

- BATISTA. María Alejandra, CELSO Viviana Elizabeth, USUBIAGA Georgina Gabriela (1a edición, 2007). Tecnologías de la información y la comunicación en la escuela: trazos, claves y oportunidades para su integración pedagógica. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina
- BOSCO, Alejandra. (2007) Profesores y estudiantes haciéndose competentes con las TIC: una visión global. En Cabello. R. Y Levis, D. (Eds.) Medios Informáticos en la Educación a principios del Siglo XXI. Prometeo libros. Buenos Aires. Pp. 127-147.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, J. A; FERNÁNDEZ FIDALGO M.; GEOFFREY, R.; STUCKI, G. y CIEZA, A. (2009). Funcionamiento y Discapacidad: La Clasificación Internacional Del Funcionamiento (CIF) http://www.msc.es/biblioPublic/publicaciones/recursos_propios/resp/revista_cdrom/vol83/vol83_6/RS836C_775.pdf
- INSTITUTO NACIONAL FORMACIÓN DOCENTE –INFD- (2010). Recursos TIC orientados al desarrollo de proyectos pedagógicos para personas con discapacidad intelectual.
- KÖPPEL, A y TOMÉ, J. M. (2009). El trabajo en el aula desde una perspectiva inclusiva. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

- LÓPEZ, M. (2008). "Redes de apoyo para promover la inclusión educativa: una revisión de algunos equipos y recursos". En *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6, 2. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/551/55160215.pdf> (Última consulta: 15/1/13).
- LUQUE PARRA, D. J.; (2002) Trastornos del desarrollo, discapacidad y necesidades educativas especiales: elementos psicoeducativos. Universidad de Málaga, España
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2004) Núcleos de Aprendizajes Prioritarios Buenos Aires.
- PÉREZ DE LA MAZA, L. (2002). "Programa de Estructuración Ambiental por Ordenador para personas del espectro autista: PEAPO". En F.J. Soto y J. Rodríguez (coords.). "Las nuevas tecnologías en la respuesta educativa a la diversidad". Consejería de Educación y Cultura. Murcia.
- SANCHEZ MONTOYA, Rafael. Ordenador y discapacidad. CEPE. Madrid. Guía práctica. www.ordenatorydiscapacidad.net
- SÁNCHEZ MONTOYA R. (2007) Capacidades visibles, tecnologías invisibles, conferencia Seminario Internacional, Perú. <http://www.ordenatorydiscapacidad.net/>
- VERDUGO Alonso, M. A.; GUTIÉRREZ BERMEJO, B. (2009) Discapacidad intelectual. Adaptación social y problemas de comportamiento. Pirámide, Madrid.
- ZAPPALÁ, Daniel; KÖPPEL, Andrea; SUCHODOLSKI, Miriam. Inclusión de TIC en escuelas para alumnos con discapacidad intelectual. Serie de Estrategias Pedagógicas. Escritorio de Educación Especial. Bs As.

Web grafía

- <http://escritorioeducacionespecial.educ.ar/tux-paint.html1>
- ALEMAN y MARTINEZ, C. (2009, marzo). Redes sociales una vía para el aprendizaje. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1,1. Extraído el 30 de mayo de 2013 desde <http://www.eumed.net/rev/ced/01/cam4.htm>
- FAJARDO, E. (2006). *El guión didáctico para materiales multimedia*. Extraído el 30 de mayo de 2013 desde <http://www.biblioteca.org.ar/libros/151027.pdf>

-MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2012). *Creaciones, experiencias y horizontes inspiradores. La trama de Conectar Igualdad*. Extraído el 27 de mayo de 2013 desde http://bibliotecadigital.educ.ar/uploads/contents/CI_TIC_Trama0.pdf

-ZAPPALÁ, D., KÖPPEL, A. Y SUCHODOLSKI, M. (2011a). *Inclusión de tic en escuelas para alumnos con discapacidad intelectual. Serie computadoras portátiles para las escuelas de educación especial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Extraído el 27 de mayo desde <http://escritorioeducacionespecial.educ.ar/datos/recursos/pdf/m-intelectuales-1-40.pdf>

DENOMINACIÓN: FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA

Formato: Materia

Régimen de Cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el Diseño Curricular: Cuarto Año, Primer Cuatrimestre

Marco Orientador

El presente espacio curricular debe ineludiblemente hacerse cargo de las expresiones sociales, políticas, económicas y culturales actuales más destacadas, generadoras de numerosos interrogantes éticos, a fin de un tratamiento con sentido de los temas Educativos propuestos para un abordaje Ético.

Por ello, no debe desconocerse la expresión actual de un mundo cuyos procesos más representativos se manifiestan a partir de fenómenos como la globalización, la posmodernidad, la cultura juvenil emergente, y otros cuyos valores implícitos y explícitos, creencias, lenguajes y significaciones manifiestan un continuo y progresivo debilitamiento de los vínculos morales y solidarios.

Así también, se manifiestan numerosas transformaciones en la familia y la escuela; la familia ha dejado de ser una estructura jerárquica organizada alrededor de los mandatos de reproducción de la especie, de la producción material y de las exigencias del mandato patriarcal.

Para algunos autores estos cambios familiares junto a los fenómenos descriptos, generan una debilidad en la transmisión de los mandatos y valores intergeneracionales.

Esta crisis de la autoridad familiar estaría en la base de los procesos de erosión de las estructuras institucionales que sostienen a la sociedad. Por ello, el hecho de pensar en estrategias para contribuir a un desarrollo humano sostenible, al entendimiento mutuo entre los pueblos, a una renovación de la democracia efectivamente vivida, es posible de ser considerado como una actitud sostenida por algunos conatos de resistencia desperdigados en acciones adjetivadas como regresivas.

Sin embargo, si se considera la posición que evade la renuncia de la escuela como una Institución “civilizatoria”, junto a nuevos significados de transmisión cultural, otros desafíos comienzan a ser posibles.

Desde la premisa que la Escuela es una Institución “civilizatoria” en el sentido que le da Elías (En Tiramonti), en cuanto: “... habla de formación de las subjetividades en un determinado patrón cultural y normativo que regula las relaciones entre los sujetos (...), un

dispositivo destinado a generar una "comprensión compartida"⁸ de la realidad..." (Tiramonti clase 1:8), *se torna imprescindible una referencia a un marco común*, ya que, tal como lo plantea Tiramonti, lo social evidencia un panorama cada vez más "fragmentado", -debido a "...la ruptura del campo del sentido compartido por el conjunto de instituciones y de agentes que circulan en ellas"-, induciendo al riesgo de la "atomización y fragmentación del sistema" (Tiramonti).

Por otro lado, si se tiene en cuenta que la transmisión es una cuestión definitiva de la escuela, se evidencia la exigencia que torna desafío, la posibilidad curricular de formular un espacio desde donde sea posible sostener la transmisión⁹ a partir de la comprensión compartida de la realidad a fin de la formación personal y ciudadana.

Ante esta situación, se propone que *el enfoque de la formación ética considera que la escuela debe asumir el papel de mediadora crítica y transmisora de valores culturales a partir de la facilitación a las nuevas generaciones de herramientas que les permitan la decodificación de significados, y su jerarquización para construir un proyecto personal y ciudadano con sentido.*

Asimismo y en el ámbito de Formación de Docentes en términos complejos de búsqueda de identidad con relación a las prácticas pedagógicas, se propone interrogar permanentemente dicha práctica docente como horizonte de formación específica.

El campo de la Formación Ética y Ciudadana, así abordado y en términos de formación docente cobra significado al adoptar la perspectiva del discurso¹⁰, de este modo se pretende contribuir a la formación de docentes que reflexionen y propicien la reflexión y la auto reflexión sobre los "actos" humanos en los discursos de casos específicos de la práctica educativa para la formación de personas responsables, críticas, con conciencia democrática y con respeto por si mismos y por los otros, en el marco de las diferencias, de los derechos humanos y de la protección al ambiente.

De acuerdo al sentido asumido, diferentes expresiones tales como: la formación democrática, la búsqueda de formas de diálogo y de deliberación posibilitante de una comunicación libre y abierta, El desarrollo de prácticas de solidaridad en la escuela y su contexto, la construcción de criterios de análisis de acción basados en un sentido atinado

⁸ Comprensión compartida que significa el hecho de "incorporar a las nuevas generaciones a un cuerpo de creencias en común que genera un consenso ético en el que se fundamenta el sistema de expectativas recíprocas que regulan las relaciones entre los sujetos."

⁹ "Hassoun sostiene que una transmisión lograda es una transmisión interrumpida en algún punto, una transmisión que deja aparecer la diferencia, y que permite que la generación siguiente recree ese legado de una forma original y única." (Dussel.2007:6).

¹⁰ En el sentido de: "... considerar estos hechos del discurso ya no (...) por su aspecto lingüístico sino, en cierto modo (...) como juegos (...) estratégicos de acción y reacción de pregunta y respuesta, de dominación y retracción, y también de lucha. El discurso es ese conjunto regular de hechos lingüísticos en determinado nivel, y polémicos y estratégicos en otro." (Foucault, 1980: 13) En el mismo sentido pero referido a lo "lingüístico" Laclau afirma: "Esta totalidad que incluye dentro de sí a lo lingüístico y a lo extralingüístico, es lo que llamamos discurso. (...) por discurso no entendemos una combinación de habla y escritura, sino que, por el contrario, el habla y la escritura son tan sólo componentes internos de las totalidades discursivas. (...)" (Laclau,2000:114)

de justicia, el reconocimiento de la dignidad de todos los seres humanos sobre la base de la alteridad, el respeto por si mismo y por los otros, al orden constitucional, el reconocimiento a los valores universales, la preservación del medio natural y el compromiso responsable con los problemas de la comunidad, serán los senderos propicios para el andar formativo de los alumnos futuros docentes.

Propósitos

- Interpretar crítica y reflexivamente los textos dispuestos para la formación, en los discursos de casos específicos de la práctica docente y en la generación de diálogos y argumentos.
- Constituir las problemáticas abordadas en Formación Ética y Ciudadana como propiciadoras de reflexión crítica en los diferentes ámbitos posibles de su aplicación y de acuerdo a los modos cómo se enfrentan en contextos específicos.
- Reconocer, reconstruir, evaluar críticamente, elaborar y asumir argumentaciones propias con relación a las posiciones planteadas a fin de su comunicación y discusión.

Contenidos

El abordaje Ético o Moral de la Educación. Paradigmas Éticos:

El ámbito normativo de la Ética. La dimensión moral. Los paradigmas Éticos: El paradigma del cálculo de utilidades (Bentham; Moore; Smith; Ricardo). El paradigma de la ética pragmática (Dewey). El paradigma de la comunicación (Teoría de la acción comunicativa: Habermas; Pragmática trascendental del lenguaje: Apel). Foucault: Las apuestas éticas del sujeto. El período posmoralista: Rorty; Vattimo, Badiu. Criterios morales o criterios Éticos en la Educación ¿Educación Moral? ¿Educación Ética? El dilema de la educación como deber o la educación como experiencia: la complejidad de las transmisiones pedagógicas. Las formas de autoritarismo o de autorización docente.

La Ética y la política. El dilema entre la condición política de la educación o la educación dependiente de la política:

La Ética y la Política. La dimensión jurídica. Maquiavelo y el divorcio entre la ética y lo político. Kant político moral o moralista político. Weber distinción entre convicción y responsabilidad.

La ciudadanía: revisión del concepto como sentido del curriculum. El papel de la escuela en la formación de la ciudadanía.

La Ética y el Derecho. El estudiante ante la tensión autonomía o dependencia pedagógica:

La democracia liberal y democracia republicana. La democracia como política deliberativa. La Ética y la pluralidad de las formas de vida. Las relaciones con el otro: Multiculturalidad; Interculturalidad; Derechos Humanos; Normatividad social; La ley y el derecho.

Individualismo y educación en los derechos humanos. Autonomía o los adultos ante el delicado ejercicio de una experiencia facilitadora: ¿Autodidactismo o autonomía? La asimetría en la relación docente alumno: ¿Igualar o borrar las diferencias entre docentes y alumnos?

La Ética ante la transformación de la Técnica. El Docente frente a los desafíos tecnológicos:

La técnica. Evolución y valoración de la técnica. La racionalidad tecnológica ¿progreso o riesgo? Responsabilidad y biocentrismo; Problemas morales ante el reto tecnológico: la manipulación de la vida.

La posición docente ante los problemas éticos de la tecnología: El docente como funcional al sistema; el docente como emancipador; el docente como facilitador. La búsqueda de una identidad docente ante los desafíos éticos tecnológicos actuales

Bibliografía

- AMOR PAN, José Ramón (2007): Ética y discapacidad intelectual. Universidad Pontificia Comillas. Madrid.
- RUIZ Daniel J. (1885): Ética y deontología de la profesión docente”. Ediciones Braga, Buenos Aires.
- VAZQUEZ, Jesús M. (1981): Moral profesional. Narcea Ediciones. Madrid. NINO, Carlos S. (1989): Ética y derechos humanos. Editorial Atrea. Buenos Aires.
- MALIANDI, Ricardo (2º edición 1994): Ética, conceptos y problemas. Editorial Biblos. Buenos Aires.
- GUARIGLIA, Osvaldo. (1ª Edic. 2002): Una ética para el siglo XXI. Fondo de la Cultura Económica. Buenos Aires.

EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

Formato: Taller

Régimen de Cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el Diseño Curricular: Cuarto Año, Segundo Cuatrimestre

Marco Orientador

De acuerdo a la Ley N° 26.150, de Educación Sexual Integral (ESI), “todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral...”, entendiendo a la ESI como “la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos”.

En virtud de la Ley N° 25.673, se crea un Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable, cuyos objetivos son: “incorporar la ESI en las propuestas educativas; asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre la ESI; promover actitudes responsables ante la sexualidad; prevenir los problemas de salud en general y de salud sexual y reproductiva en particular; y procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres”. Las acciones que promueve este Programa Nacional de ESI, están destinadas a toda la población estudiantil del Sistema Educativo Nacional, que asisten a establecimientos públicos de gestión estatal o privada, desde el Nivel Inicial hasta en Nivel Superior de formación docente y de educación técnica de los IES.

Cabe destacar que se concibe a la sexualidad como una conceptualización compleja, en la cual convergen múltiples factores: lo genético, lo bio-fisiológico, lo propio y particular; lo social, histórico, político y cultural, donde se encuentran las condiciones socio-económicas, las cuestiones de género, étnicas, religiosas, , que intervienen en el proceso de construirse socialmente en “un cuerpo sexuado”, y en el modo en que cada uno vive la sexualidad; se relaciona con el placer, el afecto, el amor, y también con el dolor, el sometimiento, la frustración, provocados por una distribución desigual de poder. Asimismo abarca otra relación: los proyectos de vida, íntimamente ligados a lo socio-económico y oportunidades educativas. Por todo esto cuando se habla de sexualidad no se puede pensar en una cuestión inherente a “lo natural”, sino preponderantemente a “lo histórico y social”.

A partir de este marco normativo y política educativa, desde una conceptualización amplia y desde el convencimiento de la legitimidad del derecho a recibir ESI, y de la necesidad de contribuir con su ejercicio, esta Unidad Curricular dada la complejidad inherente a la definición y tratamiento de este módulo propone un abordaje pluriperspectivista y multidisciplinar para brindar a los estudiantes del profesorado de Educación Especial, los conocimientos específicos referidos a la ESI, y la metodología didáctica necesaria para establecer, con criterios oportunos, el qué, cómo y con qué enseñarla, teniendo presente su carácter específico y transversal, para los sujetos de la Educación Especial.

En este sentido, deberá propiciar su tratamiento teniendo en cuenta las particularidades del sujeto discapacitado, en un ambiente que aliente la formulación de preguntas, interrogantes, análisis crítico acerca de las propias concepciones naturalizadas, mitos, prejuicios, y supuestos que organizan la experiencia de la sexualidad. Pues las consideraciones acerca de la situación sobre el tratamiento educativo y de salud se dirigen especialmente a la rehabilitación y habilitación física, dejando de lado la sexualidad en la discapacidad. Ergo, surge la necesidad, de revisar estas construcciones sociales entorno a la sexualidad de la persona con discapacidad, adoptando una postura reflexiva frente a su propio accionar.

Propósitos

- Comprender la sexualidad desde una conceptualización compleja, amplia, no reduccionista; como una construcción histórica y social.
- Conocer los objetivos de la ESI, previstos en la Ley N° 26.150, como así también su obligatoriedad, sus destinatarios, y su carácter específico y transversal –a tener presente al momento de su desarrollo curricular-.
- Analizar crítica y reflexivamente el concepto de sexualidad, develando las relaciones de poder que constituyen lo femenino y lo masculino, en un sistema de diferencias, jerarquías, hegemonías y subordinaciones.
- Recibir una formación integral que posibilite el análisis crítico acerca de concepciones, ideas previas, mitos, prejuicios y mensajes acerca de la sexualidad que, como adultos, se comunican y se transmiten.

- Distinguir modalidades convenientes para el abordaje pedagógico de la ESI en la discapacidad.
- Afrontar desde una perspectiva transversal la organización didáctica de acuerdo a las particularidades de cada grupo etéreo.
- Asegurar los conocimientos pertinentes, confiables y actualizados sobre distintos aspectos involucrados en la Educación Sexual Integral de las personas con discapacidad.
- Tomar conciencia de la importancia que revierte la ESI como práctica que acepta y promueve la diversidad, y que reconoce en los educandos sujetos de derechos.
- Reconocer las posibilidades y limitaciones, prejuicios y preconceptos que cada uno trae respecto a la sexualidad, en el momento de abordar la E.S.I.

Contenidos

Conceptualizaciones Sociales Referidas a la Sexualidad

- Conceptualizaciones referidas a la sexualidad, entre otras, como construcción histórica y social: “el género como concepto relacional, transformador de miradas y revelador de las relaciones de poder que constituyen lo femenino y lo masculino, en el seno de un sistema de diferencias, jerarquías, hegemonías y subordinaciones”.
- Masculinidad y femineidad tradicionales, roles y funciones sociales de cada uno. Costos de hacerse hombre y de hacerse mujer. Mirada de la maternidad en un contexto socio-histórico donde ésta es considerada como algo “natural” de la mujer y la reproducción como un asunto exclusivamente femenino.
- Modelo tradicional de Familia y reconfiguración familiar. Revolución parental propuesta por Badinter: “Creación de otro tipo de pareja y de familia, donde haya relaciones más igualitarias y democráticas”.
- Conceptos que habilitan paradigmas que desplazan las perspectivas biomédica y moral, que por mucho tiempo han establecido “el deber ser de una supuesta normalidad”: reconocimiento de la dimensión de los derechos sexuales y de las formulaciones relativas a la construcción de las identidades sexuales y la orientación sexual.

Modalidades Pedagógicas para el abordaje de la ESI

- Modelo Biomédico hegemónico: función, abordaje y contenidos -desde el cuerpo

en su aspecto más material-.

- Modalidad pedagógica de la confianza y el diálogo: atenta a la recepción del otro como diferente: docentes y alumnos, jóvenes y adultos. La confianza como modo de hacer posible la relación, desde una aceptación que el otro. Promoción de debates.
- Actuación desde: la prevención de enfermedades (Modelo Biomédico); desde la promoción de la salud; desde una clase magistral o desde una clase con diálogo y participación real; desde la demanda de comprensión intelectual o de la implicación de los cuerpos con sus emociones, pensamientos, temores, experiencias. Análisis, reflexión, a los fines de elegir una modalidad de actuación.
- Construcción de criterios para la selección de información relevante sobre temas clásicos de la ES: anatomía y fisiología de los cuerpos del varón y la mujer; anticoncepción, enfermedades de transmisión sexual.
- Graduación de contenidos: desde lo biológico, en consonancia con las primeras inquietudes acerca de la sexualidad de los niños/as, teniendo claro que la biología no agota el tema y que debe desarrollarse como prerrequisito de otros aprendizajes; sitios en la web de consulta: citado en bibliografía.
- La ESI desde la dimensión preventiva: información e identificación de obstáculos que impiden ejercer prácticas de cuidado.
- las representaciones sociales, las estereotipias y creencias que inciden en el adecuado cuidado de su sexualidad.
- Los educandos como sujetos de derechos, desde la ESI.
- Cambio de mirada de la adolescencia, desde representaciones sociales con una incidencia negativa en este grupo, a una mirada opuesta que permite el crecimiento y los aprendizajes.

La Educación Sexual integral en la Modalidad de Educación Especial

La enseñanza de la sexualidad. Estrategias para conocer el propio cuerpo y sus características y utilización de vocabulario adecuado para nombrar los órganos genitales. La identificación de situaciones que requieren de la ayuda de un adulto. El conocimiento sobre el significado de los secretos y otras situaciones que confundan a los niños/as.

Los derechos humanos. La valoración y el respeto por el pudor y la intimidad propia y la de los otros. La problemática de género y sexualidad. Estereotipos y

prejuicios en relación al comportamiento de varones y mujeres.

La educación sexual como eje que atraviesa el proceso educativo: los conceptos de intimidad y privacidad. La construcción de los diques necesarios para un desarrollo sexual: el asco, el pudor y el juicio moral.

Los mensajes y la discriminación en los medios de comunicación, videojuegos, publicidades, dibujos animados. Análisis crítico de la información producida y difundida por los medios de comunicación.

Bibliografía

- BADINTER, E. (1993): "XY, la identidad masculina". Norma. Bogotá.

BALDARO VERDE, Jole; GOVIGLI, Giuliano; VALMIGLI, Camilo (1997): La sexualidad del deficiente. Biblioteca de la Educación Especial. Ceac. Barcelona, España.

- BURIN M. (1987): "La maternidad: el otro trabajo invisible". En: Estudios sobre la subjetividad femenina. Mujeres y Salud Mental. Librería de Mujeres. Buenos Aires.

- DI LORENZO S, FOGIEL F. (2007): ¿De qué hablamos cuando hablamos de salud? ¿Y... en la escuela? En: Actualización Académica en Educación Sexual. CePA. Ministerio de Educación. CABA.

- EMILIOZZI S, FLASTER G. (1996): Introducción al concepto de poder en Michel Foucault. Oficina de publicaciones del CBC.

- MINISTERIO DE SALUD DE LA NACIÓN (2007): Escuela y Promoción de la Salud. Concepto de Buenas Prácticas en Promoción de la Salud en el Ámbito Escolar y la Estrategia Escuelas Promotoras de Salud. OMS/OPS. Material de formación de Formadores en educación sexual y prevención del VIH/sida. Proyecto Conjunto País. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina.

- FACHEL LEAL, O. (1995): Sangre, fertilidad y prácticas anticonceptivas. En: Cuerpo y Significado, ensayos de antropología social. Editora da Universidad de UFRGS. Porto Alegre.

- FAUR E. (2003): ¿Escrito en el cuerpo? Género y derechos humanos en la adolescencia. En: Checa S. comp. Género, sexualidad y derechos reproductivos en la adolescencia. Paidós. Buenos Aires.

FOUCAULT, Michael (2001): Los anormales. Fondo de Cultura económica.

Buenos Aires, Argentina.

- GILMORE, D. (1994): "Hacerse hombre. Consideraciones culturales de la masculinidad. Paidós. Barcelona.
- GRECO B. (2006): Una Escuela Inclusiva de la Sexualidad. Pedagogías, Proyectos, Conocimientos e Interdisciplina. En: Educación Sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones. Ministerio de Educación. GCBA. Argentina.
- INDA, N. (1996): Género masculino, número singular. En: BURÍN, M. DIO BLEICHMAR E comp. Género, psicoanálisis, subjetividad. Buenos Aires: Paidós.
- MANZINI, I., WANG, L. (2003): Prácticas anticonceptivas entre las mujeres jóvenes. En: Juventud, cultura y sociedad. Biblos. Buenos Aires.
- MOISE C. Prevención y psicoanálisis (2001): Propuestas en salud comunitaria. Paidós.
- MORGADE, G. (2001): ¿Existe el cuerpo... (Sin el género)? Apuntes sobre la pedagogía de la sexualidad. En: Revista Ensayos y experiencias. Año 7 (38). Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico SRL. Buenos Aires.
- MORGADE, Graciela (2006): "Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela", en Novedades Educativa, N 184.
- RAVAZZOLA, M.C. (1993): No somos siempre los mismos. Los cambios en los roles familiares. En: Seminario Qué Mujeres, Qué Hombres, Qué Familia. Una mirada al Siglo XXI. Femsur. Montevideo.
- TALLIS, (Compilador, 1ª Edic. 2005): Sexualidad y discapacidad. Miño y Dávila. Buenos Aires, Argentina.
- TEJADA DE RIVERO, D. (2003): Alma Ata 25 años después. Revista Perspectivas de Salud. OMS.
- VAN DIJK T. (2000): Ideología. Gedisa: Barcelona.
- VELÁSQUEZ, S. (1987): Hacia una maternidad participativa. Reflexiones acerca de la prevención y promoción de la salud mental de las mujeres. En: Estudios sobre la subjetividad femenina. Mabel Burín. GEL. Buenos Aires.
- VILLA A. (2007): Cuerpo, sexualidad y socialización. Intervenciones e investigaciones en salud y educación. Noveduc. Buenos Aires.
- WEISS, M y LOMBARDI, G. (2003): Algunas consideraciones acerca de la salud y la capacitación en salud, desde un enfoque de resiliencia. En: Salud, Sexualidad y VIH/sida. Actualización para el debate con los docentes. Gobierno de la Ciudad

de Buenos Aires.

- WELLER S. (2007): La capacidad de los jóvenes de implementar cuidados en el ejercicio de su sexualidad: encrucijada de diferentes lógicas. En: Educación Sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones. GCBA. Ministerio de Educación.

Web grafía

- Página de Salud del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Materiales de la Coordinación Sida: www.buenosaires.gov.ar/areas/salud/sida/publicaciones/rotafolio.pdf
- Página del Ministerio de Salud de la Nación. Materiales del Programa de Salud Sexual y Procreación Responsable: http://www.msal.gov.ar/htm/site/salud_sexual/site/materiales.asp
- ALMA ATTA. Disponible en: <http://www.femeba.org.ar/fundacion/quienessomos/Novedades/almaata25anhosdespues.pdf>
- CARTA DE OTTAWA. Disponible en: <http://www.cepis.org.pe/bvsdeps/fulltext/conf1.pdf>

UNIDADES CURRICULARES DEL CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

DENOMINACIÓN: Bases Neurobiológicas del Desarrollo y Anatomía del Sistema Nervioso

Formato: Materia

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año

Marco Orientador

El término utilizado para la denominación de esta unidad curricular implica que el campo de conocimiento es interdisciplinario; que se propone tender un puente entre la biología, la neurología y la psicología. Es un campo en que lo corpóreo, lo físico, lo orgánico y lo mental se conjugan, estando constantemente correlacionados unos con otros.

Algunos autores como E. Ascoaga, por ejemplo, sostienen que la neuropsicología es una disciplina surgida como desarrollo de la maduración de varias ciencias pero, en particular, del estudio neurológico de la corteza cerebral y regiones próximas en conjunción con algunas áreas psicológicas. Es una disciplina cuyos datos permiten establecer hasta que puntos los componentes fisiológicos forman parte de los complicados procesos mentales humanos e investiga la estructura de la actividad mental en relación con la fisiología cerebral; es decir, que la esencia de esta unidad se focaliza en la relación que existe entre el cerebro y la psique.

Al presente, centrándonos y remitiéndonos a los procesos de aprendizaje de los sujetos de la educación especial existe alta probabilidad de compromiso biológico, asociados o no a la deficiencia principal, por consiguiente, se considera ineludible abrir algún espacio formativo que ofrezca a los futuros docentes los conocimientos sobre los principales factores neurobiológicos vinculados a los procesos de aprendizaje.

Por otro lado no debemos dejar de considerar que el hombre está inmerso en una sociedad donde los estímulos permanentes del medio actúan sobre la base bioquímica del sujeto para forjar su personalidad. En este sentido este espacio brindará al futuro docente saberes acerca de la estructura y funcionamiento del sistema nervioso. El conocimiento de las distintas patologías de base neurológicas le permitirá, una mayor y mejor intervención en los problemas de aprendizaje que presente el alumno con NEE derivadas de la discapacidad relacionándolas con su proceso de maduración y desarrollo.

Propósitos

- Proveer a través del conocimiento vertido en esta unidad la comprensión del corriente funcionamiento del organismo, para reinterpretar causas o etiologías de distintos trastornos de los sujetos con discapacidad, e inferir la relación de estas alteraciones con las dificultades de aprendizaje, considerando siempre la interacción permanente con el entorno.

Ejes de Contenidos

-Neuropsicología. Concepto de Neuropsicología. Historia, principios y objetivos de la Neuropsicología. Métodos de la Neuropsicología.

-Neuroanatomía humana. Encéfalo y médula espinal. Asimetrías cerebrales. Ventrículos y sistema vascular del encéfalo. Sistema nervioso. Organización. Tejido nervioso: La neurona. Transmisión del impulso nervioso y sinapsis. Neurotransmisores. Sistema nervioso central. Cerebro. Morfología. Plasticidad neuronal. Muerte neuronal programada. División neuronal inducida. Mecanismos neuroprotectores. Avances terapéuticos. Técnicas de imagen, genética y biología molecular. El estudio de conocimiento y la memoria a través de modelos experimentales. Mecanismos celulares y moleculares de la memoria. Comprensión de los mecanismos de transducción de los receptores sensoriales en ojo, oído, olfato. Patologías asociadas.

-Sistema motor y sistemas sensoriales. La evaluación neurológica de los sistemas sensoriales y motor.

-Patologías. Patología cerebral. Accidentes vasculares. Traumatismos craneoencefálicos. Tumores cerebrales. Infecciones.

-Neuropsicología de la memoria. Tipos y clasificación de la memoria. Bases neuroanatómicas. Tipos de amnesia

-Neuropsicología de las emociones. Teorías sobre la emoción. Bases neuroanatómicas. Psicopatología y emoción.

-Neuropsicología del lenguaje. Bases neuroanatómicas del lenguaje, Relación de conocimientos de Anatómofisiología del sistema nervioso central, del aparato respiratorio, del aparato auditivo y del aparato fonoarticulador con la producción del lenguaje oral

-Neuropsicología de los trastornos de la actividad gestual y la motricidad. Bases neuroanatómicas. Definición y tipos de apraxias.

-Neuropsicología de la percepción visual, auditiva y somestésica. Definición y tipos de agnosia. Agnosias visuales y trastornos visoespaciales. Agnosias auditivas y somatosensoriales.

-Neuropsicología infantil. Desarrollo del cerebro y de las funciones superiores. Causas de las anomalías del desarrollo. Evaluación neuropsicológica de niños.

-Rehabilitación y recuperación de funciones. Efectos del daño cerebral y la recuperación posterior al mismo. Mecanismos de recuperación de funciones.

-Aportes de las teorías psicológicas vinculadas al aprendizaje.

Bibliografía

-J. E. ASCOAGA Y COL (1983): "Las funciones cerebrales superiores y sus alteraciones en el niño y el adulto" Paidós-Barcelona,

-BEAR, M.F, CONNORS, B.W. Y PARADISO, M.A.(1998):
Neurociencia:

Explorando el Cerebro. Masson-Williams & Wilkins. Barcelona.

-BHATNAGAR, S. C. Y ANDY, O. J.(1997): Neurociencia para el Estudio de las Alteraciones de la Comunicación. Masson-Williams & Wilkins. Barcelona, 1997.

-BIGGE – HUNT "Bases psicológicas de la educación" Editorial Trillas

-BOLLER, F.Y GRAFMAN, J. HANDBOOK OF NEUROPSYCHOLOGY.
ELSEVIER. AMSTERDAM (1988-1997): (11 VOLÚMENES). - GIL
R.

Neuropsicología. 4ª Edición. Elsevier Masson, 2007.

-HEILMAN, K.M. Y VALENSTEIN (Eds 2003): Clinical Neuropsychology. Oxford

University Press, New York,

-JUNQUÉ, C.; BRUNA, O.; MATARÓ, M. (2004): Neuropsicología del Lenguaje. Masson. Barcelona.

-KANDEL, ERIC R. (1996): Neurociencia y Conducta, Prentice Hall D.L.

-KOLB B, WHISHAW IQ. (2006): Fundamentos de Neuropsicología Humana. Panamericana. Madrid.

-LE DOUX, J. (1999): El Cerebro Emocional. Planeta. Barcelona.

-LEZAK ME. (2004): Neuropsychological Assessment. New York, Oxford University Press.

-LURIA AR. (1986): Las funciones corticales superiores del hombre.

-LURIA, A. Las Funciones Corticales Superiores del Hombre, Editorial Fontamara, México, D.F. Ciudad de La Habana: Edit. 1ra ed. Pueblo y Educación.

-LURIA AR.(1982): El papel del lenguaje en el desarrollo de la conducta. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1982.

-LURIA AR. (1979) El cerebro en acción. Barcelona: Ed. Fontanella,

-MARTIN, John H. (2000): Neuroanatomía, Prentice Hall, Madrid.

-MATLIN, Margaret W., (1996): Sensación y Percepción, Prentice Hall, México.

-PEÑA-CASANOVA J., GRAMUNT FOMBUENA N., GICH Fullá (2004): Test Neuropsicológicos. Fundamentos para una neuropsicología clínica basada en evidencias. Masson.

-PINEL, J (2005): Biopsicología, Cuarta edición, Edición Perarson Prentice Hall, España.

-PORTELLANO, José Antonio, (2005): Introducción a la Neuropsicología, Mc Graw Hill, España,

-RUBINSTEIN SL. (1979): La Actividad Psíquica y el Cerebro. El Ser y la Conciencia. Ciudad de La Habana: Ed. Pueblo y Educación.

-SASTRE Y MORENO "Aprendizaje y desarrollo intelectual. Editorial Gedisa.

-VYGOTSKY LS. (1987): Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. Ciudad de La Habana: Ed. Científico Técnica.

DENOMINACIÓN: PROBLEMÁTICA CONTEMPORÁNEA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Formato: Materia

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año

Marco Orientador

Pensar la problemática contemporánea de la Educación Especial, es revelar las ideas que implican una actividad y habilidad que va más allá de concertar las problemáticas que emergen con su época, pues la contemporaneidad es “... una relación singular con el propio tiempo, que adhiere a este y, a la vez, toma su distancia...” (Agamben, 2009).

Por eso, las acciones formadoras iniciales del Profesorado en Educación Especial con Orientación en Ciegos y Disminuidos Visuales, son brindar una serie de marcos conceptuales que acerquen al estudiante a ver las sombras que pueden dar cierta claridad al conocimiento de la Educación Especial como campo disciplinar, como modalidad educativa que responde a las características particulares de la población que presenta barreras para el aprendizaje; como así también, los discursos, mandatos, la acción propia y sentidos de la Pedagogía Especial - entendida como ciencia de las dificultades psíquicas, retrasos y problemas de toda clase en el desarrollo bio-psico-socio-cultural de niños y adolescentes, desde una perspectiva educativa y didáctica-, los objetivos que persigue, el contexto en el que se desenvuelve y los sujetos intervinientes en la misma. Ergo, el propósito de la presente unidad curricular es brindar a los estudiantes del profesorado de Educación Especial, la oportunidad de conocer el ámbito educativo de destino, el cual por su complejidad y heterogeneidad convoca al análisis, al debate, a la reflexión para alcanzar a comprender su particular naturaleza en los mandatos tradicionales y contemporáneos. Debido que dicho ámbito tuvo su origen en otros campos del conocimiento, desde donde se fue configurando hasta alcanzar su rango educativo.

Conocer la historia de este hecho cultural le permitirá a los estudiantes reconstruir, aquí y ahora, un proceso que llevó a la consolidación de la Educación

Especial como tal. Conocimiento que abarcó el entrecruzamiento de diferentes disciplinas que contribuyeron a la construcción de su identidad, convirtiéndola en un espacio educativo interdisciplinar.

Por lo expuesto, los estudiantes del profesorado, podrán visualizar los antecedentes de la Educación Especial, los movimientos sociales y aportes que han generado la reflexión sobre los derechos de las personas con discapacidad. Como así, analizarán las instituciones de educación especial en el modelo de la segregación (en sentido restringido) y en el modelo de inclusión (en sentido amplio). Se considerará el primero como sistema paralelo y en el segundo su redefinición de funciones. De igual manera, se reflexionará en relación al rol del profesor de educación especial en un modelo y en otro, puntualizando los ámbitos de desempeño e incumbencias.

En síntesis, desde este espacio se proporcionará conocimientos que den oportunidad para reflexionar, sobre el desafío que constituye ofrecer una propuesta educativa que responda a las necesidades y posibilidades de los alumnos con discapacidad, analizar y replantear los objetivos y funciones de la educación especial, sus metodologías específicas, sus instrumentos didácticos y las distintas estrategias educativas que implementa; la importancia del trabajo en equipo, en redes interinstitucionales e intersectoriales, para cubrir sus requerimientos desde la educación temprana hasta la educación permanente, abriéndose, al mismo tiempo, la posibilidad de explorar nuevos caminos y crear nuevas herramientas de acuerdo a las actuales concepciones.

Propósitos

-Propiciar el análisis histórico y conceptual de la Educación Especial desde el campo de la misma y considerando una perspectiva pedagógica, histórica, filosófica, política y social.

-Brindar herramientas que permitan reconocer la población de alumnos con necesidades educativas derivadas de la discapacidad.

-Promover el análisis y la reflexión de las concepciones de Educación Especial y su relación con la práctica docente, a partir de la integración de las instancias implicadas en el acto educativo: Sujeto de la educación especial, el rol docente, la escuela, la organización institucional, las condiciones y los recursos.

Contenidos

La Educación Especial como campo científico

Epistemología de la Educación Especial: Aportes en el ámbito del conocimiento científico. De la pedagogía terapéutica a la Pedagogía Especial. La construcción social de la Educación Especial, en tanto campo disciplinar. Reconceptualización actual de la Educación Especial. Fundamentación de la Educación Especial como disciplina. Obstáculos para la construcción epistemológica de la Educación Especial. La Modalidad de Educación Especial en Argentina. Funciones. Criterios para la transformación de la misma. Prestaciones y servicios. Roles y funciones de los equipos profesionales para la Educación Especial. Destinatarios.

Principios de la Educación Especial: Normalización, Individualización, Integración y Sectorización de Servicios.

Trayectorias educativas de las personas con discapacidad y configuraciones de apoyos

Algunas claves acerca de la educación del Otro: alteridad y discapacidad. Diferencia y diversidad. El enfoque de la inclusión y la escuela inclusiva. El Plan Nacional de educación Obligatoria. Las configuraciones de apoyo.

Concepto de trayectoria educativa. Trayectorias escolares reales y trayectorias escolares teóricas. Las alternativas educativas.

La Educación General y la Educación Especial. Características. Redefinición de sus funciones y servicios. Ámbitos de desempeño e incumbencias. Redes interinstitucionales e intersectoriales.

Alternativas curriculares para los nuevos mandatos de la Educación Especial.

El currículum como construcción provisoria. Las adecuaciones curriculares. Y Diversificación Curricular. Tipos. Criterios. El currículum nacional base como referente para realizar adaptaciones curriculares. Procesos y criterios para realizarla planeación de las adaptaciones curriculares en el aula. Generalidades de las adaptaciones curriculares para las barreras de aprendizaje por discapacidad intelectual.

Discapacidad Intelectual: Definición. Clasificación según CIF; AAMR; DSM

IV. Intervención y Apoyos Pedagógicos para la Inclusión Educativa. Trastornos Generales del Desarrollo (T.G.D); Trastornos del Espectro Autista. TEA. Clasificación. Intervención y Apoyos Pedagógicos para la Inclusión Educativa. Calidad de vida: conceptualización, dimensiones, indicadores y campos de aplicación en base al contexto. Su importancia en campos como la educación general, la educación especial, la salud, los servicios sociales y las familias.

Bibliografía

- ACEVEDO, Aída (2008). Educación Especial: Historia y estado actual. De la Pedagogía Terapéutica a la Pedagogía Especial. Documento de Cátedra. I.E.S “Prof. Juan M. Chavarría”. Catamarca.
- AINSCOW, M., (1995): Necesidades Especiales en el Aula. Guía para la formación del profesorado. Madrid: UNESCO-Narcea.
- AINSCOW, M., (2001): Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea.
- ANGELINO, M. y ROSATO, A. (2009): Discapacidad e ideología de la normalidad. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- ARANDA REDUELLO, Rosalía (Coord. 2002): **Educación Especial**. Áreas curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales. Pearson Prentice Hall. Madrid, España.
- BAUTISTA, R. (2002): Necesidades Educativas Especiales. El Aljibe. Málaga, 2002
- BELGICH, Horacio (comp. 2007): Reflexiones sobre la práctica docente en los procesos de integración escolar. HomoSapiens. Rosario.
- CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. (1998): Acuerdo Marco para la Educación Especial”- Serie A- N° 19- Argentina.
- DUBROVSKY, Silvia (comp. 2005: La integración escolar como problemática profesional .Novedades Educativas. Buenos Aires.
- MATA, Francisco S. (Director, 2001): Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales. Ediciones Aljibe. Málaga, Tomo I y II.
- HEGARTY, S. (1994): Educación de niños y jóvenes con discapacidades. Principios y práctica. Paris: UNESCO.
- LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL N° 26.206.

- PROGRAMA DE ACCIÓN MUNDIAL PARA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD Hacia una sociedad para todos: Estrategia a largo plazo para promover la aplicación del hasta el año 2000 y años posteriores.
- LOPEZ, Daniel (1a ed. 2009): Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina: orientaciones I. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.
- LUS, MARÍA ANGÉLICA (1985): "De la integración escolar a la escuela integradora", Paidós Cuestiones de Educación.
- LÓPEZ MELERO (2004): *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Ediciones Aljibe. Málaga
- MARCHESI, COLL Y PALACIOS (1994): Desarrollo Psicológico y Educación". T. 3 "Necesidades Educativas Especiales y aprendizaje escolar. Alianza Editorial. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA, DIRECCIÓN NACIONAL DE INFORMACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA (DINIECE) (2007): Relevamiento anual de estadísticas educativas que completan los establecimientos.
- MOLINA GARCIA, Santiago (1995): Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial. Marfil. España
- PANTANO, LILIANA (1993): "La Discapacidad como problema social: un enfoque sociológico, reflexiones y propuestas". Eudeba. Bs.As.
- PARRILLA LATAS, A. (1992): *El profesorado ante la integración escolar: investigación y formación.*, Cincel. Madrid
- PERKINS, D. (1995): *La escuela inteligente*. Gedisa. Barcelona
- PUIGDELLIVOLL, I. (1999). La educación especial en la escuela integrada. Grao. Barcelona.
- OYARZÁBAL, Cristina. "Niños débiles. Con-jugando quehaceres hacia la inclusión". Argentina Editorial: Letra Viva.
- ROSATO, A. y VAIN, P. (2005): Comunidad, discapacidad y exclusión social. La construcción social de la normalidad. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- SÁNCHEZ PALOMINO, AO Y TORRES GONZÁLEZ- coordinadores- (1999): Educación Especial I. Una perspectiva curricular y organizativa y profesional. . Psicología Pirámide. Madrid.

- SCHALOCK, R; Verdugo Alonso, M (2001): Calidad de Vida. Alianza, España.
 - SKLIAR, CARLOS (2007): La educación (que es) del otro. Argumentos y falta de argumentos pedagógicos. Novedades Educativas, Buenos Aires, Argentina.
 - SCHORN, Marta (2005): “La Capacidad en la Discapacidad”. Sordera, discapacidad intelectual, sexualidad y autismo. Lugar Editorial. Bs. As, Argentina.
 - UNESCO-MEC (1994a): Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. UNESCO.
 - UNESCO-MEC (1994b:) Informe Final. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. UNESCO.
- Convenio 519 de la O.I.T.(1983) relativo a la Rehabilitación Profesional y el Empleo (Personas con Discapacidad). [Recomendación 168](#) y [Recomendación 99](#) sobre Rehabilitación Profesional de las Personas con Discapacidad (1955).
- [-CONVENCIÓN INTERAMERICANA PARA LA ELIMINACIÓN DE TODAS LAS FORMAS DE DISCRIMINACIÓN CONTRA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD](#)(OEA, 1999).
- DECLARACIÓN DE SALAMANCA Y MARCO DE ACCIÓN PARA LAS N.E.E (1994): Salamanca España.
 - VAIN, P. (2003): Educación Especial. Inclusión educativa, nuevas formas de exclusión. Novedades Educativas. Buenos Aires.
 - VERDUGO ALONSO, M. A. (Dir.). (2006): Cómo Mejorar la Calidad de Vida de las Personas con Discapacidad. Instrumentos y Estrategias de Evaluación. Salamanca.Amarú.
 - VERDUGO ALONSO, MIGUEL Á (1998): Personas con Discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras. Siglo XXI de España, Editores, S.A. España.

DENOMINACIÓN: MATEMÁTICA Y SU DIDÁCTICA

Formato: Materia

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año

Marco orientador

En la actualidad, se observa la tendencia a que las escuelas especiales vayan asumiendo un doble rol. Por una parte, que escolaricen a los alumnos más severamente afectados y con multi- deficiencias que por lo general, no han tenido acceso a la educación y, por otra, que actúen como centros de recursos de apoyo a la integración, expandiendo sus servicios educativos a las escuelas comunes. En este sentido, la escuela especial, desde su nuevo rol, puede desempeñar funciones de apoyo y asesoramiento a los procesos de integración de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Según la nueva concepción de la educación especial, como un continuo de prestaciones de servicio en el aula y la escuela, **el maestro de apoyo** tiene como ámbito de trabajo **al alumno** en el aula, en su grupo, con su maestro, desde un enfoque pedagógico y curricular.

¿Qué conocimientos matemáticos y didácticos se debe potenciar en un futuro maestro de apoyo? ¿Qué roles desempeñará en el aula de la escuela común?

El desafío es pensar sobre la enseñanza de la Matemática en las escuelas comunes a niños y jóvenes con necesidades especiales. Precisamente, este reto, reclama pensar *colectivamente* sobre la enseñanza de la Matemática, porque problematizar la actividad matemática de la clase supone analizar cuáles son los procesos que dan lugar a la producción de conocimientos, qué características tienen sus problemas, qué papel juegan los contextos particulares, como se validan sus soluciones, cómo se conforman y evolucionan sus normas, cómo emergen y se desarrollan diferentes modos de representar los objetos, qué papel juega el docente como actor diferenciado. Problematizar la actividad matemática de la clase constituye a la vez una tarea matemática y didáctica: se trata de

estudiar un tipo de actividad particular –la de la disciplina matemática- en la que está presente la intención de enseñar.

Teniendo en cuenta los principios de la Educación Matemática Realista¹, la Matemática debe ser pensada como una actividad humana a la que todas las personas pueden acceder y la mejor forma de aprenderla es haciéndola. **Hacer matemática** (*matematizar*) es más importante que aprenderla como producto terminado. El énfasis no está en aprender algoritmos, sino en el proceso de *algoritmización*, no en el álgebra sino en la actividad de *algebrizar*. En la perspectiva realista, se propone que la matemática posee valor educativo en la medida que se propicia una matemática para todos. Se trata de presentar problemas, en principio en contextos de la vida diaria², de modo tal que los alumnos puedan imaginar las situaciones en cuestión y, a partir de ahí, utilizar su sentido común y poner en juego los procedimientos de cálculo, las estrategias de resolución y los modelos matemáticos que mejor sirvan para organizarlas.

Desde esta perspectiva, uno de los mayores desafíos, es como avanzar hacia una escuela más inclusiva o comprensiva que dé cabida a todos los niños y al mismo tiempo reconozca las diferencias individuales como un valor a tener en cuenta en el desarrollo y la concreción de los procesos de enseñanza-aprendizaje; una escuela que debe adaptarse a la diversidad de características, capacidades y motivaciones de sus alumnos para dar respuesta a las necesidades educativas de cada uno de los niños y niñas, de forma que todos progresen en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones. Desde esta visión, todos los alumnos debieran beneficiarse de una enseñanza, en este caso particular de la Matemática, adaptada a sus necesidades y no sólo los que presentan necesidades educativas especiales.

¹

Dr. Hans Freudenthal su fundador (1905 – 1990). Esta corriente nace en Holanda como reacción frente al movimiento de la Matemática Moderna de los años 70 y al enfoque mecanicista de la enseñanza de la matemática, generalizado en ese entonces en las escuelas de Holanda.

Vale subrayar que no se trata de utilizar la realidad perceptible o experimentada como única fuente de actividades en el aula de matemática. Hacerlo limitaría seriamente las oportunidades para que los alumnos aprendieran a matematizar, es decir, a operar dentro del ámbito mismo de la matemática. De lo que se trata es de incorporar en el aula un modo de trabajo donde haya espacio para preguntas, para que los alumnos contribuyan a las discusiones, no sólo acerca de sus estrategias y soluciones, sino también y fundamentalmente, en lo que respecta a la interpretación de las situaciones problemáticas mismas.

Para cerrar esta fundamentación se deja explícito que se asume una posición con respecto a la enseñanza de la matemática en la escuela, con la idea de que **todos pueden aprender matemática**. Se toma posición respecto de la necesidad de formar niños y jóvenes y, en este caso particular, futuros maestros, con autonomía intelectual y con capacidad crítica.

Propósitos

- Analizar modelos de enseñanza, sus fortalezas y debilidades y las condiciones que exigen la selección, evaluación y pertinencia de su empleo en aulas de integración.
- Identificar el desarrollo conceptual en Matemática y su relación con las estrategias de aprendizaje a emplear en los momentos de clase.
- Adquirir habilidad para identificar las dificultades de aprendizaje que presentan los niños en el área de matemática, aplicando diferentes instrumentos para recoger información pertinente.
- Redefinir el rol docente en función de las nuevas demandas de la enseñanza estratégica.
- Desarrollar estrategias didácticas para el abordaje áulico de contenidos matemáticos del alumno especial en la escuela común.
- Reconocer la importancia de desarrollar estrategias de pensamiento matemático en los alumnos que tienen necesidades especiales.
- Diseñar propuestas pedagógicas para ayudar al niño con dificultades en el aprendizaje de la matemática.
- Tener una experiencia personal de la potencia de la matemática para plantear y resolver problemas.
- Desarrollar su curiosidad y espíritu de investigación involucrándose en el juego intelectual de la matemática.
- Profundizar el conocimiento que tienen de la matemática, desarrollando una práctica de resolución de problemas que les permita dar cuenta de su sentido, de su naturaleza y de su método.
- Resignificar sus conocimientos matemáticos en términos de objetos de enseñanza, estableciendo las características y las relaciones entre contenidos que se abordan en el nivel primario, analizando el sentido de su

enseñanza en la escuela de hoy.

- Conocer distintos aportes teóricos para la enseñanza de la Matemática, teniendo en cuenta los problemas que intentaron resolver en distintos momentos de producción y evolución del conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Contenidos

Valores que se le reconoce a la Matemática: instrumental, social, formativo.

- **Problema:** diferentes concepciones. El rol de los problemas en la enseñanza y el aprendizaje de la Matemática. Características propias para que una situación sea considerada un problema. Procedimientos necesarios para resolver un problema. Los problemas como condición necesaria pero no suficiente para promover aprendizajes matemáticos.

- **Análisis del Área Curricular de la Matemática** en el Diseño Curricular de Primaria y de Inicial y Secundaria de la Provincia de Catamarca.

-Estudio de problemas y situaciones que se resuelvan mediante:

-Conjuntos numéricos: clasificación. Propiedades.

Número y sistema de numeración. Funciones del número. Tratamiento y comprensión de nuestro sistema numeración en las relaciones con las operaciones que permitan el desarrollo de las estrategias de cálculo mental.

-Operaciones en el campo de los enteros y de los números fraccionarios. Sentido de las operaciones. Variedad de problemas: los datos que se presentan y la forma de organizar esos datos para producir cálculos pertinentes en la resolución de problemas.

-Divisibilidad en el conjunto de los números enteros: múltiplos y divisores. Números primos. Criterios de divisibilidad. Máximo común divisor y mínimo común múltiplo. Teorema fundamental del Álgebra.

-Proporcionalidad y funciones. Conceptos. Propiedades. Problemas. Proceso de resolución de situaciones de proporcionalidad directa e inversa. Ecuaciones. Propiedades que permiten la resolución de las mismas. Modelización de situaciones problemáticas de proporcionalidad y de funciones lineales.

- **Espacio físico o sensible y espacio geométrico**, poniendo énfasis en el modo propio de pensar geométrico a propósito de la construcción de alguna noción geométrica vinculada a cuerpos y figuras planas
- **Lectura y escritura de la apropiación conceptual-metodológica** de las prácticas discursivas propias del área y de su enseñanza para cada uno de los grados de primaria, y de las salas de nivel inicial a través de:
 - **Adaptaciones curriculares en el área de la Matemática:** criterios para la selección y organización de contenidos de los Diseños Curriculares de inicial, de primaria y Secundaria teniendo en cuenta las necesidades educativas especiales de los alumnos.
 - **Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación:** como herramienta educativa.
 - **Actividades de enseñanza** para promover conocimientos numéricos vinculados al sistema de numeración.
 - **Actividades de enseñanza** para promover conocimientos vinculados con las operaciones y sus propiedades.
 - **Actividades de enseñanza** para promover conocimientos vinculados a divisibilidad, criterios, división entera, congruencia, expresiones algebraicas.
 - **Actividades de enseñanza** para promover conocimientos vinculados a proporcionalidad, funciones, propiedades, formas de representación.
 - **La auto-evaluación, la co-evaluación y la hetero-evaluación,** como una de las instancias permanentes en su tarea de aprendizaje.
 - **Análisis de propuestas curriculares para el área:** cuadernos NAP, documentos curriculares provinciales, documentos curriculares nacionales, libros de textos de Diferentes Editoriales.

Bibliografía

- AINSCOW, M (2001): “Desarrollo de escuelas inclusivas” Narcea Editorial. España.
- BLANCO, R. (2000): “La Educación Inclusiva en América Latina, ponencia presentada en el Foro Mundial de Educación Para Todos, Dakar.
- BIXIO, C. (2002): “Enseñar a aprender” Homo Sapiens, Buenos Aires.
- BOOTH, T; AINSCOW, M (2000): “Índice de Inclusión. Desarrollando el

aprendizaje y la participación en las escuelas”. UNESCO. España.

-BROUSSEAU, Guy. “Fondements et methodes de la didactique des Mathematiques”, en Recherches en Didactique des Mathematiques, vol. 7, nº 2, págs. 3 a 115, 1986. Versión en castellano publicada por la Facultad de Matemática, Astronomía y Física de la Universidad Nacional de Córdoba.

-CASTRO, E. (Ed.) (2001): Didáctica de la matemática en la educación primaria. Síntesis: Madrid.

-CARRETERO, M (1991): “Procesos de enseñanza y aprendizaje”. Aique, Buenos Aires.

-COLL Cesar (1988): “El constructivismo en el aula”. Graó, Barcelona.

-FELDMAN, D. (1999): Ayudar a enseñar. Aique, Buenos Aires.

-LIMERES, N. y Tomé J. M. (1999): “La educación especial ante la llegada del tercer milenio”. A.I.E.P.E.S.A. Buenos Aires.

-MILICIC, Neva (2001): Creo en ti: la construcción de la autoestima en el contexto escolar. Ministerio de Educación de Chile.

-MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. (1999): El aprendizaje en alumnos con necesidades educativas especiales. Hacia las escuelas inclusivas Argentina.

-GIMÉNEZ, J., LLINARES, S. y Sánchez, V. (Eds.) (1996): El proceso de llegar a ser un profesor de primaria. Cuestiones desde la educación matemática. Granada: Comares.

-GODINO, J. D. (2002a): Investigaciones sobre teoría de la educación matemática. URL: <http://www.ugr.es/local/jgodino/teoria.htm/>.

-GODINO, J. D. (2002): Investigaciones sobre el significado y comprensión de los objetos matemáticos. URL: <http://www.ugr.es/local/jgodino/semiotica.htm>.

-MARCHESI Y MARTÍN (1990): Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales”. En MARCHESI, COLL y PALACIOS (comps.): “Desarrollo psicológico y educación”. Vol.III Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Alianza Editorial, Madrid.

-MARCHESI, A y Martín, M. (1998): Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Alianza Editorial, Madrid.

-RICO, L. (2000): Formación y desempeño práctico en educación matemática de los profesores de primaria. Suma, 34, pp. 45-51.

- QUARANTA, MARÍA EMILIA Y WOLMAN, SUSANA,(2003): “*Discusiones en las clases de matemáticas: ¿qué se discute?, ¿para qué? y ¿cómo?*”, en Panizza, Mabe(comp.), *Enseñar Matemática en el Nivel Inicial y Primer Ciclo de EGB: Análisis y Propuestas*. Buenos Aires, Paidós.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. Propuestas de Organización de Contenidos y de Expectativas de logro para los CBC de la EGB (primer y segundo ciclo). Programa de Asistencia Técnica para la Transformación Curricular, República Argentina, setiembre de 1995.
- PARRA, C. e I. SAIZ (comps.). (1994) *Didáctica de Matemáticas. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós.
- SADOVSKY, Patricia. (1992): “Fundamentación de Matemática”. Documento para el Nivel Medio, La Pampa.
- SAIZ, IRMA. (1994): “Resolución de problemas.” Documento para el programa CBC, Ministerio de Cultura y Educación, República Argentina,
- VERGNAUD, GERARD. (1991): *El niño, las matemáticas y la realidad, el problema de las matemáticas en la escuela*, México, Trillas,

Sobre la enseñanza de los números

- BARTOLOMÉ, Olga y FREGONA, Dilma, (2003): El conteo en un problema de distribución: una génesis posible en la enseñanza de los números naturales, en PANIZZA, Mabel (comp.), *Enseñar Matemática en el Nivel Inicial y Primer Ciclo de EGB: Análisis y Propuestas*. Buenos Aires, Paidós.
- BRIZUELA, Bárbara, (2000): .Algunas ideas sobre el sistema de numeración escrito en niños pequeños, en ELICHIRY, Nora Emilce (comp.), *Aprendizaje de niños y maestros/as. Hacia la construcción del sujeto educativo*. Buenos Aires, Manantial.
- BROITMAN, Claudia y KUPERMAN, Cinthia, (2005): Interpretación de números y exploración de regularidades en la serie numérica. Propuesta didáctica para primer grado: “La lotería”. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, OPFyL,.
- BROITMAN, Claudia; KUPERMAN, Cinthia y PONCE, Héctor, (2003): *Números en el Nivel Inicial. Propuestas de trabajo*. Buenos Aires, Hola Chicos.
- CARRAHER, Terezinha; CARRAHER, David y SCHLIEMANN, Analucía, *En la vida diez, en la escuela cero*. México, Siglo XXI. 1991.

-DGCYE, SSE, (2007): Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social y Dirección de Gestión Curricular, Propuestas pedagógicas para alumnos/as con sobriedad. Primera secuencia: Numeración. La Plata.

MECyT, 2006: Aportes para el seguimiento del aprendizaje en procesos de enseñanza. Primer ciclo. Nivel Primario. Buenos Aires.

-----Serie Cuadernos para el aula. Buenos Aires, 2006. El juego como recurso para aprender. Juegos en Matemática EGB 1. Buenos Aires, 2001.

-MEGC, SSE, (1992). Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, Los niños, los maestros/as y los números. Desarrollo Curricular. Matemática para 1ro y 2do grado. Buenos Aires.

-QUARANTA, María Emilia; TARASOW, Paola y WOLMAN, Susana, "Aproximaciones parciales a la complejidad del sistema de numeración: avances de un estudio acerca de las interpretaciones numéricas", en PANIZZA, Mabel (comp.), Enseñar Matemática en el Nivel Inicial y Primer Ciclo de EGB: Análisis y Propuestas. Buenos Aires, Paidós, 2003.

-SCHEUER, Nora; BRESSAN, Ana María y RIVAS, Silvia, (2001): Los conocimientos numéricos en niños que inician su escolaridad, en ELICHIRY, Nora Emilce (comp.), ¿Dónde y cómo se aprende? Temas de Psicología Educativa. Buenos Aires, Eudeba,.

-QUARANTA, María Emilia, PONCE Héctor, (2006): Matemática. Cálculo Mental con números naturales. Dirección de Currícula. G.C.B.A.

-LERNER, Delia, (2005): Tener éxito o aprender. Una tensión constante en la enseñanza y el aprendizaje del sistema de numeración, en ALVARADO, Mónica y BRIZUELA, Bárbara (comps.), Haciendo Números. México, Paidós.

-SADOVSKY, Patricia y WOLMAN, Susana, (1994): El sistema de numeración: un problema didáctico, en PARRA, Cecilia y SAIZ, Irma (comps.), Didáctica de las Matemáticas. Buenos Aires, Paidós.

-TERIGI, Flavia y WOLMAN, Susana, Sistema de numeración: consideraciones acerca de su enseñanza, en *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 43, OEI, 2007.

-WOLMAN, Susana, (2001): La enseñanza de los números en el Nivel Inicial y en el primer año de la EGB, en KAUFMAN, Ana María (comp.), Letras y Números. Alternativas didácticas para Jardín de infantes y Primer Ciclo de la EGB. Buenos

Aires, Santillana.

-IFRAH, G. (1988): Las cifras, historia de una gran invención, Madrid, Alianza.

-LAKATOS, I. (1992): Pruebas y refutaciones. La lógica del descubrimiento matemático, Alianza, Madrid.

-LE LIONNAIS, F. y colaboradores. (1962) Las grandes corrientes del pensamiento matemático, EUDEBA. Buenos Aires.

-LERNER, Delia. (1992): La Matemática en la escuela. Aique. Buenos Aires.

-LIZCANO, E. (1993): Imaginario colectivo y creación matemática. La construcción social del número, el espacio y lo imposible en China y Grecia, Barcelona, Gedisa

Sobre la enseñanza de las operaciones

-BROITMAN, Claudia, (1999): *La enseñanza de las operaciones en el Primer Ciclo*. Buenos Aires, Novedades Educativas.

-DGCyE, SSE, (2007): Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social y Dirección de Gestión Curricular, *Propuestas pedagógicas para alumnos/as con sobriedad. Segunda secuencia: Operaciones*. La Plata.

-DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN PRIMARIA, (2001): Gabinete Pedagógico Curricular, *Aportes didácticos para el trabajo con la calculadora en los tres ciclos de la EGB*. La Plata.

-ORIENTACIONES DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA MULTIPLICACIÓN EN LOS TRES CICLOS DE LA EGB. La Plata, 2001.

-MECyT, (2006): *Aportes para el seguimiento del aprendizaje en procesos de enseñanza, Primer ciclo, Nivel Primario*. Buenos Aires. Serie Cuadernos para el aula. Buenos Aires, 2006.

-PARRA, Cecilia, "Cálculo mental en la escuela primaria", en Parra, Cecilia y Saiz, Irma (comps.), *Didáctica de las Matemáticas*. Buenos Aires, Paidós, 1994.

-QUARANTA, María Emilia y WOLMAN, Susana, (2003): "Discusiones en las clases de matemáticas: ¿qué se discute?, ¿para qué? Y ¿cómo?", en Panizza, Mabel (comp.), *Enseñar Matemática en el Nivel Inicial y Primer Ciclo de EGB: Análisis y Propuestas*. Buenos Aires, Paidós.

-WOLMAN, Susana y QUARANTA, María Emilia, "Procedimientos numéricos de resolución de problemas aditivos y multiplicativos. Relaciones entre aspectos psicológicos y didácticos", en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IIICE)*, N° 16, Buenos Aires, FFyL, UBA, 2000.

-WOLMAN, Susana, "Algoritmos de suma y resta: ¿por qué favorecer desde la escuela los procedimientos infantiles?", en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)*, N° 14, Buenos Aires, FFyL, UBA, 1999.

-Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2007): Núcleos de Aprendizajes PRIORITARIOS (NAP) "Series de cuadernos para el aula, segundo ciclo: 4, 5 y 6".

-MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. *Propuestas para el aula: segundo ciclo*". 2000.

-BRESSAN, A.; CHEMELLO, G. y Otros, (1997): "Los CBC y la enseñanza de la Matemática". A-Z editora.

-BRESSAN A. y BOGISIC B.: "El cálculo aproximado: aplicaciones a la operatoria con naturales y decimales." Documento n° 17. DIFOCAPEA. Área Matemática. Río Negro.

Sobre la enseñanza de la proporcionalidad

-CALLEJO, M. y LLOPIS, C. (1992): "Planos y mapas.

Actividades interdisciplinarias para representar espacios" MCyED. Editorial Narcea. España.

-CERDEYRA, I, ESPERT, M. y Otros. (1998): "De maestros para maestros" Área Matemática. Tomo 1. Editorial de la Patagonia.

-FIOL, M. L. y otro. (1990): "La proporcionalidad directa. La forma y el número. Editorial Síntesis. España.

-CHEMELLO, Graciela; AGRASAR Mónica. (2007): "Serie Matemática. Leer, escribir y argumentar" NAP. Ministerio de Educación de la Nación.

-CHEMELLO, Graciela, AGRASAR, Mónica. (2007): "Parece distinto pero no lo es". Serie Cuadernos para los estudiantes. NAP. Ministerio de Educación de la Nación.

DENOMINACIÓN: RECURSOS TIFLOLÓGICOS Y TIFLOTECNOLÓGICOS

Formato: Taller

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año

Marco Orientador

Los “Recursos Didácticos” constituyen una unidad curricular con formato de taller, que tiene como objeto instrumentar al futuro docente con un bagaje de conocimientos sobre la selección, preparación y/o adecuación de materiales más apropiados a los requerimientos del alumno como soporte para el proceso de aprendizaje dentro de los diferentes niveles de enseñanza de la Educación Especial y en sujetos integrados.

En consecuencia, al finalizar esta propuesta curricular, los futuros docentes de estudiantes con discapacidad intelectual, contarán con una cantidad de material propio elaborado y con una visión abarcativa de las estrategias y recursos a implementar en el abordaje del aula. Conociendo que no existen métodos especiales para ser aplicados en la enseñanza con los mismos y enfatizando en las tecnologías y en los recursos didácticos que se pone en juego para hacer accesible y objetivar el aprendizaje de los escolares, de manera que puedan apropiarse de los contenidos de manera concreta, completa y lo más real posible.

Propósitos

- Conocer la selección, adecuación, elaboración y uso de los recursos didácticos en la educación de alumnos con necesidades especiales por discapacidad visual.
- Comprender la importancia de los materiales didácticos para lograr que el conocimiento llegue objetivamente al educando especial.
- Favorecer la creatividad en la realización de los temas a desarrollar.
- Demostrar habilidad en el manejo de las técnicas adecuadas para la construcción de materiales didácticos para estudiantes con discapacidad visual.
- Proporcionar ayudas técnicas específicas y aplicaciones didácticas para el aprendizaje de los contenidos curriculares de las diferentes áreas disciplinares.
- Brindar la posibilidad a los futuros docentes de apropiarse de los conocimientos necesarios para la selección y preparación de recursos materiales adecuados a la

condición de los alumnos con discapacidad visual, como de las técnicas fundamentales para el manejo de los recursos específicos que les permita favorecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

-Construir recursos y materiales adaptados, flexibilizados y diseñados para la concreción de la mediación pedagógica en los diferentes niveles y áreas de enseñanza para sujetos con DV.

Contenidos

Materiales Didácticos

El Material Didáctico como protagonista de la Educación contemporánea. Características y funciones de los Materiales didácticos.

Materiales para el aprendizaje. Importancia, uso y selección. Clasificación. Gradación del uso del material.

El Material Didáctico como estimulador de los sentidos. El material Didáctico como precursor de las capacidades cognitivas (memoria, atención, razonamiento).

Currículum y material didáctico

El Material Didáctico como medio de acceso al Currículo. Recursos Didácticos (no bibliográficos) adaptados en distintas áreas curriculares.

Los recursos didácticos en el área y en el marco de la enseñanza de contenidos matemáticos. El uso de esos recursos en el proceso de representación de conceptos aritméticos y geométricos. Los recursos tecnológicos. Recursos web. Aplicación de Software. Específicos para esta área.

Selección y adecuación de materiales utilizados para la iniciación a la lecto-escritura. Cuentos para todos, en formato MP3 y sus textos.

Materiales para el aprendizaje: Importancia, uso y selección. Clasificación de los materiales. Características del material a elaborar: carteles, sobres, tarjetas laminas, rompecabezas, etc. Adaptación de material: fundamentos, características y técnicas

El uso del Pizarrón, elaboración y uso de franelógrafo, imanógrafo, rotafolio.

El uso de Videos, diapositivas, retro-proyección. Aspectos técnicos y didácticos.

Educación Sensorial: Educación del tacto, auditiva, olfativa, gustativa, visual.

Actividades grupales en torno a un material educativo.

Sala de Recursos: Formación y organización.

Responsables de la elaboración e implementación de la sala de recursos.

Diseño y Producción de Materiales Didácticos para los diferentes niveles para sujetos con discapacidad visual

Selección y adecuación de materiales utilizados para el Nivel Inicial. El uso de los Rincones.

Diseño, producción de materiales didácticos específico para las adecuaciones en el contexto educativo primario.

Selección y adecuación de materiales utilizados para la iniciación a la lecto-escritura y el cálculo.

El uso de técnicas de creatividad.

Bibliografía

APARICIO, R. y GARCÍA MATILLA, A. Lectura de imágenes. La Torre, Madrid.

BEHRMANN, Michael (2000). "Tecnología asistencial para alumnos de educación especial. Capítulo 4. Pág. 111; en DEDÉ Chris (compilador) "Aprendiendo tecnología". Paidós. Buenos Aires.

CASCALLANA, Teresa. Iniciación a la Matemática. Materiales y recursos didácticos. Santillana.

CAPITANELLI, S.; FADER, R.; KEMELMAJER, J.; PORCAR, M. L. (2002). Técnicas de Creatividad. Ed. Facultad de Educación Elemental y Especial. UnCuyo, Mendoza, Argentina.

MILTON, Sofía; MOLL. Enseñanza diferenciada. Manual sobre confección y uso de material didáctico. Visor.

SÁNCHEZ MONTOYA, R. (2002). Ordenador y Discapacidad. CEPE. Madrid. España.

Web Grafía

Escritorio de educación especial <http://escritorioeducacionespecial.educ.ar/plaphoons.html>

Proyecto Mirar y tocar: descarga del programa y manual de

utilización (<http://www.simultanews.com/lincoln/antonio/myt.htm>)

Cuentos para todos 2005: cuentos en formato MP3 y sus
textos (<http://www.simultanews.com/lincoln/antonio/cuentos2005.htm>)

DENOMINACIÓN: SUJETOS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Formato: Materia

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año

Marco orientador

Esta unidad curricular de la formación específica de los planes de estudio de formación inicial de profesores/as de Educación Especial en sus diferentes orientaciones del sistema educativo argentino, trata los enfoques, propósitos formativos y contenidos que define al sujeto de la educación especial, lo que implica, sin dudas, tratar de compatibilizar una serie de ideas y conceptos de diferente complejidad precedente a la relación educativa, estudiado por la psicología del desarrollo, por las ciencias de la educación y de la pedagogía especial . En tal sentido ya no nos alcanza con un pensamiento reduccionista y simplificador para entender la complejidad de este constructo: el sujeto.

Se trata entonces de posicionarnos desde el paradigma de la complejidad, cuyo máximo propulsor es Edgar Morín (2001). Desde este lugar la propuesta es entonces no eliminar los modos simplificadores de entender la realidad, sino de integrarlos ambicionando un conocimiento multidimensional.

En este proceso de integrar los conocimientos y ubicándonos en el campo educativo tratar de definir al sujeto de la educación especial significa, en primer lugar, de un sujeto. Y al hacerlo, remitirnos al paradigma que afirma el respeto a la diversidad, el cual origina una serie de consecuencias en el campo de la educación, no hablar de sus signos, ni de sus síntomas en tanto éstos nos sirven para ser organizados en categorías, identificadas a partir de ciertas etiquetas diagnósticas y empleadas para el agrupamiento de esos sujetos en pos de los tratamientos adecuados.

Como una de esas consecuencias es la concepción superadora del sujeto de la educación especial aparece una mirada axiológica, sujeta a una visión que valora positivamente la diferencia, tal como lo plantea López Melero, no se enfoca el estudio de la deficiencia como un fenómeno autónomo, propio del sujeto, sino que se la considera en relación con factores ambientales, contextuales, y con la respuesta educativa más adecuada a cada persona.

Por otro lado implica reconocer que no podemos entender al sujeto solo con los aportes brindados por la psicología desde los conceptos vinculados al desarrollo. Implica trascender dicho marco y ubicarlo como un tema crucial en el conjunto de la cultura y la sociedad, donde la cultura no puede estar ajena a la tematización del desarrollo. La cultura, entonces, redefiniendo su papel frente al desarrollo, de una manera más activa, variada y compleja gracias entre otros motivos, a las propias transformaciones del concepto de cultura que se ha desprendido progresivamente de su asimilación simbiótica con las humanidades.

Tampoco podemos entender, comprender y conocer al sujeto sin analizar y estudiar otro contexto significativo: la familia y el entramado de los vínculos que allí se generan y aportan en la constitución subjetiva.

Por lo anteriormente expuesto desde esta unidad curricular se busca alcanzar una representación del sujeto que podrá ser revisable, variada, modificable, no acabada, ni definitiva, sostenida en un conocimiento no parcelado, no reduccionista sino integrado, pero al mismo tiempo inacabado e incompleto.

En este sentido, se pretende brindar al futuro profesor de Educación Especial una concepción amplia de aquel a quien estará destinada su acción educativa; a partir de allí podrá construir una mirada integral del sujeto, alcanzar concepciones más integradoras desde una perspectiva socio cultural, sin perder el desarrollo lógico-disciplinar de la psicología, que brindará numerosos e incuestionables aportes.

Esta visión holística será de gran importancia ya que guiará su práctica profesional. De tal manera que tendrá una amplitud de criterios que le permita un acercamiento comprensivo no discriminativo hacia el sujeto, tendiendo hacia una actitud reflexiva respecto de su rol y de su actuación en los distintos ámbitos de incumbencia.

Por otro lado esta unidad es el inicio de una serie de conocimientos con los cuales podrá, paulatinamente, ir estableciendo asociaciones y nexos con otros campos de la formación y con otras unidades curriculares del mismo campo de modo de contar con instrumentos, información y conocimientos que le permitan realizar una práctica integradora.

Propósitos

- Conocer que el objeto de su práctica docente, es un sujeto.
- Identificar y reconocer la diversidad de alumnos con discapacidad que constituye al sujeto de la Educación Especial.
- Reconocer las condiciones psicoafectivas, culturales e históricas que inciden en el proceso de constitución subjetiva del sujeto de la educación especial.
- Adquirir los conocimientos básicos de la materia, aportados por diferentes enfoques, para establecer nexos con otros campos de formación, para desarrollar capacidades de análisis y síntesis necesarias.
- Proporcionar referencias teóricas que les permitan aplicar los conocimientos a la práctica.
- Posibilitar la reflexión sobre los alcances e impacto de la praxis educativa en el proceso de constitución subjetiva.

Contenidos

Sujeto, cultura y educación

Contextos culturales y prácticas educativas. Desarrollo de las ideas y modernidad: surgimiento del concepto de sujeto. Las diferentes disciplinas que convergen en el estudio de la problemática del sujeto. El sujeto de/ en la educación. Sujetos y alumnos.

Conceptos de la evolución del hombre: aportes de la sociología y la antropología.

El papel de la cultura en la producción de subjetividad.

Enfoques culturalistas del desarrollo. El contexto socio cultural. La autoridad y los límites como estructurantes del psiquismo.

Familia, contexto en la constitución de la subjetividad

El Otro como matriz de significaciones que recibe el Sujeto y le asigna un lugar. Cuando el nacimiento cuestiona el ideal. El impacto del diagnóstico. La significación del diagnóstico de discapacidad para la familia y la sociedad. Modos de resolución. Dinámica vincular. El riesgo de descontinencia familiar. Las redes sociales y el fortalecimiento colectivo.

Estructuración del psiquismo. Desarrollo afectivo, leyes del desarrollo. Del cuerpo a la representación: la formación de la imagen corporal: el estadio del espejo. El pasaje de la imagen al símbolo: El logro de la posición de sujeto: el yo.

La actividad lúdica en la constitución subjetiva: el juego como constituyente del

psiquismo

La incidencia de lo orgánico en la construcción del aparato psíquico y, por lo tanto, en la constitución del sujeto. Los procesos de separación e individuación.

Sujeto y genealogía de la discapacidad

El campo de la alteridad. Alteridad y discapacidad: las disputas por los significados.

Modelo subjetivo de la discapacidad: mecanismos y procesos

El cristal con que se mira: individuos y sujetos. Los componentes de la subjetividad. Cuerpo - Mente - Otros - Historia – Encuentro. Intervenir para subjetivar. El mecanismo de producción y discapacidad. La producción de discapacidad en clave de ideología.

Sujeto y discapacidad: Clasificación Internacional de Deficiencia, Discapacidad y Minusvalía (C.I.D.D.M.). Clasificación Internacional de Funcionamiento (C.I.F.).

El sujeto de intervención de la educación especial y objeto de estudio de la disciplina

El sujeto de la educación como sujeto colectivo. Los ideales del yo y los ideales de la sociedad. Educar es transmitir marcas simbólicas: conceptos de identificación, ideales, demanda y deseo.

El sujeto de la educación especial. La educación y lo especial. Condición adversa especial: la marginalidad y la diferencia en la cultura escolar.

El estigma. Lo abyecto. Autoconcepto y autoestima. El imaginario social y autodeterminación. Resiliencia.

Funciones y efectos de los apoyos. Las áreas de apoyos y los indicadores
Parámetros de apoyo del sujeto de la educación especial.

Bibliografía

-ANGELINO, M. y ROSATO, A. (2009): Discapacidad e ideología de la normalidad. Novedades Educativas. Buenos Aires.

-AULAGNIER, Piera. (1991): Cuerpo, historia e interpretación. Editorial Paidós., Buenos Aires, Argentina.

-BARG, Liliana. (2004): Los Vínculos familiares. Espacio editorial. Buenos Aires. Argentina.

- BECK, R. (2006): La sociedad del riesgo. Paidós. Barcelona.
- BUTLER, J. (2006): Vida precaria. El poder del duelo y la violencia. Paidós. Buenos Aires.
- BOGGINO, Norberto y DE LA VEGA, Eduardo. (2006): Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares. Rosario. HomoSapiens ediciones.
- BOWBY, John (1985): La Separación afectiva. Editorial Paidós., Buenos Aires, Argentina.
- CARASA, Néstor: "EL sujeto y el currículo en la educación escolar". Suplemento Digital de la revista La Educación en nuestras manos N° 45; Mayo de 2008. Buenos Aires.
- CARTA DE NACIONES UNIDAS http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/ch-cont_sp.htm.
- COLOMBO, J. (editor) (2007): Pobreza y desarrollo infantil. Una contribución multidisciplinaria. Paidós. Buenos Aires.
- DE AJURIAGUERRA, Jean. Manual de psiquiatría infantil. Masson, 2000: DECLARACIÓN DE LOS DERECHOS DE LOS IMPEDIDOS en página de Naciones Unidas. http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/72_sp.htm
- DE LA VEGA, Eduardo (2010): Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la Educación Especial. Noveduc. Buenos Aires.
- DE VALLE DE RENDO, A. & VEGA, V. (2009): Una escuela en y para la diversidad. Argentina: Aique. Buenos Aires, Argentina.
- DELLEPIANE, Alicia M. Familia y subjetividad (2005): Lugar editorial. Buenos Aires.
- DINIECE (2007): Resumen del Anuario Estadístico Educativo 2012. RED FEDERAL DE INFORMACIÓN EDUCATIVA, DINIECE, MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN.
- ERIKSON, Erick (1966): Infancia y sociedad. Ediciones Hormé. Argentina.
- FERRO, Gabo (2010): Degenerados, anormales y delincuentes. Marea. Buenos Aires, Argentina.
- FOUCAULT, Michel. (1999): *Los Anormales*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- GESELL, Arnold y AMATRUDA, Catherine (1997): Diagnóstico del desarrollo normal y anormal del niño. Capítulo 1. Paidós. Argentina.

- GONGORA, B. (1996): Familia con personas discapacitadas. Características y formas de intervención. Junta de Castilla y León, España.
- KREMENCHUZKY y Otros (2009): El desarrollo del cachorro humano. TEG y otros problemas. Pediatría e Interdisciplina. Noveduc. Argentina.
- LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (2009): Experiencia y alteridad en educación. Homo Sapiens. Rosario. Argentina.
- MAHLER, Margaret (1990): Estudios 2. Separación-Individuación. Capítulo 10 Paidós. Buenos Aires. Argentina.
- MARCHESI, A. (Comp.)(1999): Desarrollo psicológico y educación. Vol. III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Alianza editorial. Madrid.
- MEIRIEU, P. (2007): Frankenstein educador. Laertes. Barcelona.
- Normas Uniformes para la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, 1993, Naciones Unidas, <http://www.un.org/esa/socdev/enable/dissres0.htm>
- MORIN, Edgar (2001): Introducción al pensamiento complejo. Gedisa- Barcelona.
- MORIN, Edgar (1996): Introducción al paradigma complejo. Gedisa. Barcelona.
- NÚÑEZ, Blanca (2007): Familia y Discapacidad: De la Vida Cotidiana a la Teoría. Editorial LUGAR. Buenos Aires.
- NÚÑEZ, Blanca Aída (1997): El niño discapacitado, su familia y su docente. Gemma grupo Editor multimedial. Argentina.
- NUM, J. (2001): Marginalidad y exclusión social. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. Argentina.
- Organización de Estados Americanos (OEA), Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad (*Resolución 1608 XXIX 0/99 de la Asamblea general de la OEA de 7 de Junio de 1999*), <http://www.oas.org/assembly/esp/aprobada1608.htm>
- PALACIOS, Agustina(2008): El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. ISBN: 978-84-96889-33-0. Ed. CERMI. Madrid
- PÉREZ DE LARA, Nuria (1998): La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en Educación Especial. Editorial Alertes. Barcelona, España.
- PIAGET, Jean: "Seis estudios de psicología." Ediciones corregidor. Segunda

parte: Estudio 6: "Génesis y estructura en psicología genética."

-PINEAU, Pablo, DUSSEL, Inés y CARUSO, Marcelo (2001): La escuela como máquina de educar. Tres ensayos sobre un proyecto de la modernidad. Editorial Paidós. Buenos Aires. Argentina.

-POZO, Juan Ignacio (1994): Teorías cognitivas del aprendizaje" Ediciones Morata.

-ROSATO Ana & VAIN Pablo (coordinadores 2005): La construcción social de la normalidad. Alteridades, diferencias y diversidad. Comunidad, discapacidad y exclusión social. Colección Ensayos y Experiencias, Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires. Argentina.

-ROSATO, Ana y ANGELINO María Alfonsina (coords. 2009): Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit. Noveduc. Buenos Aires.

-SCHALOCK, ROBERT; HASTING COLLEGE. "Calidad de vida en la evaluación y planificación de programas". Tendencias actuales. Madrid España.

-SCHORN, Marta (2003): La Capacidad en la Discapacidad. Sordera, discapacidad intelectual, sexualidad y autismo. Lugar Editorial. Buenos Aires, Argentina,

-SCHORN, Marta (1999): Discapacidad una mirada distinta, una escucha diferente. Lugar Editorial. Buenos Aires, Argentina.

-SCHALOCK, R; VERDUGO ALONSO, M (2001): Calidad de Vida. Alianza, España.

-SEDA, Juan Antonio. (2011): Discapacidad intelectual y reclusión. Colección Discapacidad. Noveduc Libros. Buenos Aires, Argentina.

-SKLIAR, Carlos. (2003): Y si el otro no estuviera allí. Miño y Dávila. Buenos Aires.

-SPITZ, René (1996): "El primer año de vida del niño". Fondo de cultura económica.

-STERN, Fernando. El estigma y la discriminación. Ciudadanos estigmatizados, sociedades lujuriosas. Colección dis-capacidad. Noveduc. Buenos Aires. Argentina. ISBN: 987-538-136-5

-TERIGI, Flavia (2009): Serie Aportes para el desarrollo curricular. Sujetos de la educación. INFD. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.

-VAIN, P. (2003): Educación Especial. Inclusión educativa, nuevas formas de exclusión. Novedades Educativas. Buenos Aires. Argentina.

- VERDUGO, ALONSO; DE BORJA, JORDAN. (2001 Coordinadores): Apoyos, Autodeterminación y calidad de Vida. Amaru Ediciones, Salamanca.
- VERDUGO Alonso; F. DE BORJA: DE URRIES VEGA, JORDÁN. (1999): Hacia una nueva concepción de la discapacidad. Amaru Ediciones. Salamanca.
- WALLON, Henri: "La evolución psicológica del niño". Primera parte. Capítulos 1; 2 y 3. Editorial Psique.

DENOMINACIÓN: ANATOMOFISIOPATOLOGÍA DE LA VISIÓN

Formato: Materia

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año

Marco Orientador

En el trabajo con personas con discapacidad visual, se encuentra un grado elevado de heterogeneidad en cuanto al funcionamiento visual, el cual está sujeto a las características de la patología y al desarrollo ontogenético del individuo.

Respecto a la patología, es importante saber el diagnóstico, el momento del ciclo vital en que aparece, el origen, la evolución y el pronóstico, qué parte del sistema visual está afectado, grado de afección, y efectos en la visión, ya que es lo que permite conocer y comprender cómo ve la persona con resto visual, de acuerdo a la patología que padece, qué síntomas tiene, si es progresiva o no; este conocimiento posibilita también la interpretación de los diagnósticos oftalmológicos.

Toda esta información respecto a la patología del sistema visual, es relevante para el profesional docente de personas con déficit visual, en función de los abordajes pedagógicos, dado que, de las características de la patología se desprende gran parte de las necesidades educativas especiales.

La anatomía y fisiología normal del aparato visual, constituyen saberes previos indispensables para poder abordar la patología del mismo.

Luego de lo expresado, se concluye que esta asignatura brindará los contenidos necesarios respecto a la anatomía, fisiología y patología del aparato visual, necesarios en la formación inicial de futuros docentes de personas con ceguera o baja visión.

Propósitos

- Conocer la constitución anatómica y la fisiología del sistema visual.
- Comprender el mecanismo o proceso por el cual se logra la visión.
- Conocer el desarrollo embriológico del aparato visual.
- Conocer diversas patologías del sistema visual, especialmente las más

frecuentes, en su etiología, evolución, tratamiento, pronóstico y consecuencias en el acto visual.

- Tomar conciencia de la importancia y necesidad, de dominar los saberes referidos a la anatomo-fisio-patología del sistema visual, para los abordajes pedagógicos de personas con deficiencia visual, y para la interpretación de los diagnósticos oftalmológicos.
- Identificar medidas de prevención de patologías visuales.

Contenidos

Anatomía Visual

- Estructuras y ubicación de las partes que integran el sistema visual: el ojo, vías ópticas y áreas corticales de la visión.

Embriología del aparato visual

- Desarrollo; principales malformaciones congénitas.

Funcionamiento Visual

- Funciones del ojo: sentido de la forma –agudeza visual, campo visual-; sentido cromático, y sentido luminoso.
- Funciones de los músculos oculares: la fijación, el seguimiento, la acomodación, el enfoque y movimientos de los ojos.
- Funciones del cristalino: acomodación. Relación entre acomodación y convergencia.
- Refracción; ojo emétrope.
- Visión binocular.
- Estereopsia o percepción de la tercera dimensión.
- El globo ocular: capas; funciones de la retina
- Funcionamiento del ojo. Características de la imagen retiniana.
- Respuesta de la corteza cerebral a los estímulos visuales.

Patologías que afectan la visión

- Incidencias del déficit visual en el funcionamiento visual: pérdida de la agudeza visual; del campo visual; y mixtas. Problemas del campo visual –pérdida

generalizada, escotomas –central absoluto y múltiples-, pérdida periférica - visión túnel-, de medio y de cuarto de campo-.

- Clasificación según su origen. (Congénitas, hereditarias o no; perinatales; adquiridas; traumáticas, etc.)
- Patologías refractarias: ametropías –Miopía; Hipermetropía y Astigmatismo-.
- Patologías inflamatorias e infecciosas (virósicas y bacterianas).
- Patologías más frecuentes que afectan al globo ocular: Cataratas, Nistagmus, Acromatopsia, Albinismo, Degeneración Macular, Retinopatía Diabética y del Prematuro, Fibroplasia Retrolental, Glaucoma, Retinosis Pigmentaria.
- Consecuencias cuando las vías de conducción están afectadas.
- Patologías del sistema nervioso central que alteran la visión, entre ellas el “impedimento visual cortical”.

Se recuerda que en este eje temático se verá el origen, causa, evolución, tratamiento, pronóstico, zonas afectadas y consecuencias en la visión –cómo la afectan, de cada patología abordada.

Señales que hacen sospechar de alteraciones en la visión

- Apariencia de los ojos; signos en el comportamiento y quejas asociadas

Prevención

- Acciones de prevención.
- Detección precoz de alteraciones, desviaciones o patologías del aparato visual.

Bibliografía sugerida

- CHAWLA, H.B. (1983): “Oftalmología básica”. Barcelona, Ancora.
- BARRAGA, N. C. (1985): [Disminuidos visuales y aprendizaje](#). Madrid: ONCE.
- BARRAGA, N. C. (1997): [Textos reunidos de la doctora Barraga](#). Madrid: ONCE.
- BUENO, M., y TORO, S. (Coords.) (1994): [Deficiencia visual. Aspectos psicoevolutivos y educativos](#). Archidona: Aljibe.
- ESTELLER, A.; CORDERO, M. (2000). Fundamentos de Fisiopatología. Ed. Mc Graw-Hill Interamericana, S.A. Madrid, España.
- KANDEL E., SCHWART J., JESSEL T. (2001, 4ta. Ed.) Principios de neurociencia. : McGraw-Hill-Interamericana. Madrid.

- KELLEY, William (1992). Medicina Interna II Kelly. Editorial Médica Panamericana. Buenos Aires, Argentina.
- KUMAR V., COTRAN R.S., ROBBINS S.L. (2004, 7ª edición). Patología humana. McGraw-Hill Interamericana. Médica Panamericana. Buenos Aires, Argentina.
- FUSTONI, Juan C.; PERGOLA, Federico (2001, 2da. edición). Neurología en Esquema. Médica Panamericana. Buenos Aires, Argentina.
- HYVÄRINEN, L. (1988): [La visión normal y anormal en los niños.](#) ONCE. Madrid.
- MARTÍN, E. (1988): "Apuntes sobre oftalmología". Básica. Once. Madrid.
- MAY, C. H. (1979): Manual de las enfermedades de los ojos. Salvat. Barcelona.
- SADLER, T. W. (2009, 10ª Edición). Langman Embriología. Médica Panamericana. Buenos Aires, Argentina.
- SNELL, Richard S. (6ª Edición, 2da. Reimpresión 2008). Neuroanatomía Clínica. Médica Panamericana. Buenos Aires, Argentina.
- TRESGERRES J.A.F. (1999). Fisiología Humana (2ª ed) McGraw-Hill-Interamericana. Manual Diagnóstico y Estadística de los Trastornos Mentales DSM IV (1995). Masson.
- TALLIS, Jaime (1991). Neuropediatría, neuropsicología y aprendizaje. Nueva Visión. Buenos Aires.
- TÓRTORA, Gerard; GRABOWAKY (2002, 9na. Edición). Principios de Anatomía y Fisiología. Edición. Méjico.
- TÓRTORA, Gerard; DERRICKSON (2006, 11ª Edición). Principios de Anatomía y Fisiología. Médica Panamericana. Buenos Aires, Argentina.

DENOMINACIÓN: CIENCIAS NATURALES Y SU DIDÁCTICA

Formato: Materia

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año

Marco Orientador

La ciencia es una manera de mirar el mundo, una forma de dar explicaciones a los fenómenos naturales por el gusto de entender, de preguntarse por qué. La ciencia es una actitud, un hacer cosas y experimentos, es decir una manera particular de interpelar la realidad. Esto implica tener vínculos con la forma de pensar, con la forma de actuar, con los métodos y con el conocimiento y reconocimiento de la ciencia como parte de la cultura, entendiéndola, como una actividad más entre otras actividades humanas.

El hombre es el punto de partida y a la vez punto de llegada de la ciencia. Así, ha de entenderse el hacer científico moderno³ como proceso de enseñanza social e institucional. Esto implica reconocer las dificultades, la incertidumbre, la duda y los fracasos que atraviesan su accionar, así como la necesidad de una mayor cooperación intelectual para diseñar novedades, combinando nuevas perspectivas para la formación académica o profesional.

“La integración constructiva de pensamiento, sentimiento y acción es lo que le da un carácter definitivamente humano a la producción de conocimientos”⁴.

Al enseñar Ciencias Naturales los docentes se apoyan en diversas concepciones teóricas que se articulan dando lugar a diferentes modelos didácticos.

Por lo tanto se propone partir de distintas tendencias surgidas en la enseñanza de las Ciencias Naturales:

- Modelos tradicionales centrados en la enseñanza de los cuerpos conceptuales por transmisión verbal.
- Los de la escuela activa, centrados en la enseñanza de los procesos de la ciencia mediante el descubrimiento autónomo.
- La perspectiva actual que propone la enseñanza de las Ciencias

Naturales mediante la actividad del estudiante como protagonista de su propio aprendizaje, dirigida por la intervención oportuna y guiada del docente.

Para lograr un cambio real en el educador es necesario analizar las concepciones de las Ciencias y de aprendizaje que fundamentan estos modelos y la forma en que estas concepciones intervienen al elaborar los criterios de selección, organización y secuenciación de contenidos y actividades. Esto permitirá que el futuro docente comprenda que las estrategias de enseñanza que empleen pondrán en acción diferentes concepciones teóricas referidas al objeto que se enseña, las formas en que los sujetos aprenden dicho objeto, a las estrategias y al contexto institucional de enseñanza.

Para lograr un conocimiento articulado es necesario integrar los contenidos disciplinares con los didácticos, lo que permitirá presentar los contenidos dentro de una trama que involucre las temáticas referente a la enseñanza y aprendizaje de los contenidos disciplinares, los aspectos fundamentales del conocimiento científico y la problemática de su transmisión.

Desde el punto de vista de la lógica disciplinar se apunta a que en las instancias de formación se generen secuencias que, por un lado respeten las especificidades de cada disciplina, pero al mismo tiempo se relacionen conceptos de cada una de ellas con el fin de romper con la fragmentación del conocimiento.

Las Ciencias Naturales se presentan en una selección de contenidos de diferentes disciplinas, cuyo aprendizaje resulta necesario para que los futuros docentes puedan elaborar propuestas de enseñanza que atraviesen los distintos niveles educativos en Educación Especial.

Esta selección se basa en que los docentes no se formen como especialistas en las distintas disciplinas que integran el área, sino que accedan a una mirada amplia y abarcadora, que le permita aproximarse a conocer la especificidad de cada disciplina mediante una iniciación en la comprensión de las teorías que conforman el núcleo de su estructura conceptual.

³

⁴ Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares - Profesorado de Educación Inicial -2008- Novak, J. D. presentado en el Second International Seminar on Misconceptions and Educational Strategies in Science and Mathematics Education. Ithaca. NY: Julio 27, 1987.

En consecuencia, en este espacio curricular se trabajarán los mismos contenidos de Ciencias Naturales de Educación Inicial y Primaria, a los que se agregarán algunas orientaciones pedagógicas para facilitar su apropiación por parte de niños y adolescentes que presenten alguna necesidad educativa, temporal o permanente, derivada de la discapacidad, descontando desde luego, todos los aportes que ofrecen los demás espacios de la Formación Docente.

El conocimiento de la especificidad disciplinar debe completarse con el análisis de relaciones que pueden establecerse entre las diferentes disciplinas del campo de las Ciencias Naturales.

Propósitos

El sentido de la consideración del área dentro de la formación se sustenta en la necesidad de la revisión de concepciones cristalizadas acerca de la ciencia con sus consecuentes derivaciones didácticas. Dentro de esta línea, se propone que el futuro docente desarrolle competencias para:

- Identificar e integrar los aportes interdisciplinarios de las Ciencias Naturales y establecer puentes entre la ciencia erudita y la ciencia escolar, reconstruyendo los conocimientos del mundo natural desde cada disciplina relacionando Ciencia, Tecnología, Ambiente y Sociedad para interpretar los fenómenos naturales.
- Comprender conceptos y marcos didácticos que permitan desarrollar la indagación de preconcepciones y conocimientos cristalizados en torno a la ciencia y la tecnología.
- Reflexionar acerca de los modelos epistemológicos del profesor y su incidencia en la práctica.
- Promover vinculaciones entre los aportes propios de la didáctica de las Ciencias Naturales y las particularidades de los niveles para el cual se está formando.
- Revisar críticamente las estrategias de abordaje de contenidos disciplinares complejos, y analizar los modelos teóricos implícitos en dichas estrategias.
- Desarrollar una amplia disposición del conocimiento acerca del área de Ciencias Naturales, la constitución de su campo y las formas de articulación o integración con otras áreas del currículo.
- Promover la construcción de una mirada compleja acerca de las relaciones

entre Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente.

- Favorecer un acercamiento estimulante entre el alumno y los temas propios de la ciencia y tecnología, que incentiven acciones de indagación.
- Vincular los aportes del campo con el análisis de problemáticas curriculares específicas del nivel inicial, primario y secundario.

Contenidos

Ejes nucleares de Ciencias Naturales.

- Organismo humano y la salud. El organismo humano como sistema abierto.
- Los seres vivos diversidad, unidad, interrelaciones y cambios. Teorías del origen y evolución de los seres vivos. Biodiversidad. Unidad y diversidad de los seres vivos desde un enfoque sistémico. Seres vivos. Características. Funciones. Clases. Niveles de organización.
- El mundo físico. Energía. Propiedades. Formas. Tipos. Propagación. Flujo de la energía. Conservación y transferencia de energía: calor ondas y trabajo mecánico. Energías alternativas. Aprovechamiento de los diferentes tipos de energía para la actividad humana
- Estructura y cambios de la materia. Fuerzas. Influencia en los cuerpos. Materia. Materiales. Clases. Propiedades. Interacciones entre sustancias y mezclas. Circulación de la materia.
- El Universo y el Planeta Tierra. Recursos. Renovables y no renovables. Tipos, aprovechamiento y alternativas. El agua. El aire. El suelo. Composición. Clases. Propiedades. Espacio y tiempo.
- Población. Concepto. Dinámica. Comunidades. Sucesión ecológica. Ecosistema: componentes. Las plantas como sistemas abiertos. Sus relaciones con el ambiente. Los animales como sistemas abiertos.
- Análisis y comparación de los modelos más importantes del Universo que la humanidad ha desarrollado a lo largo de la historia. Planificación y realización de investigaciones para observar la influencia de algunos factores en los seres vivos, en el medio natural, o en terrarios y acuarios. Selección y secuenciación de los contenidos relacionados al núcleo temático.
- Planteo de preguntas y problemas relacionados con el núcleo temático.

La didáctica de las Ciencias Naturales como campo de estudio y su aprendizaje.

- Epistemología de las Ciencias. Concepto de ciencia y la evolución de los modelos científicos a través de la historia. Alfabetización científica
 - El Área de Ciencias Naturales en el Nivel Inicial, Primario y Secundario. La resolución de problemas como estrategia de investigación y didáctica. La enseñanza en Ciencias Naturales desde un enfoque sistémico. Las Actividades de iniciación científica y su relación con las otras áreas de Aprendizaje
 - Análisis de los obstáculos para la enseñanza de los diversos contenidos. Criterios para su selección, secuenciación y organización. Los temas transversales. Las estrategias metodológicas para el abordaje de los contenidos de Ciencias Naturales ⁵.
- Estrategias de enseñanza general y evaluación fundamentadas desde los aportes de las distintas teorías del aprendizaje.
- Análisis del diseño curricular de la provincia de Catamarca. Perspectiva areal y disciplinar.
- Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios: fundamentación acerca de su implementación. Organización y propuesta de núcleos de aprendizajes prioritarios.
- Estrategia de enseñanza para alumnos con necesidades educativas especiales a partir de propuestas que se llevan a cabo en Nivel Inicial y Primaria.

Bibliografía

- BOGGINO NORBERTO. (1996): Ciencias Naturales y CBC. Homo Sapiens Ediciones. Rosario.
 - CUNIGLIO, BARDERI y otros. (1999): Biología y Ciencias de la Tierra. Estructura y dinámica de la Tierra. Ecología. Educación ambiental. Tiempo geológico. Ed Santillana, Buenos Aires.
-
- ⁵ Las estrategias de enseñanza se definen como procesos ejecutivos mediante los cuales se eligen, coordinan y aplican habilidades y posibilitan un tratamiento coordinado de actividades secuenciadas y planificadas para la optimización de los aprendizajes. Implican el desarrollo de la capacidad de anticipar procesos de enseñanza y cuyo diseño radica en la elaboración de hipótesis de trabajo, lo que supone una puesta a prueba con posibilidades de modificación en función de los procesos de aprendizaje
- CURTIS, Helena (2008): Biología. Editorial Médica Panamericana.
 - CHALMERS, ALAN F. (1988): ¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Siglo XXI

editores SA. Bs. As.

-DRIVER, ROSALIND. GUESNE, EDITH. TIBERGHIEU, ANDRÉE. (1996): Ideas científicas en la infancia y la adolescencia. Ediciones Morata S. L. Madrid.

-DURÁ, SILVIA Y GRILLO, MARÍA CRISTINA (1997): Las Ciencias Naturales en el Nivel Inicial y Primer. Año de E.G.B. Ed. Sopena.

-FEHER, Elsa. (2004): Cielito lindo, astronomía a simple vista. Siglo XXI editores. (Colección Ciencia que ladra). Buenos Aires.

-FURMAN, M. y DE PODESTÁ, M. E. (2010): La aventura de enseñar Ciencias Naturales. Aique grupo editor. Buenos Aires.

-FOUREZ, G. (1997): Alfabetización científica y tecnológica. Acerca de las finalidades de la enseñanza de las ciencias. Ediciones Colihue. Buenos Aires

-GIORDAN, A. (1982): La enseñanza de las ciencias, Madrid, Siglo XXI,

-FUMAGALLI, LAURA. (1995): El desafío de Enseñar Ciencias Naturales. Ed. Troquel. Buenos Aires.

-KREIMER, P. (2009): El científico también es un ser humano. La ciencia bajo la lupa. Siglo XXI editores. (Colección Ciencia que ladra). Buenos Aires.

-MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Ciencias Naturales.

-PORLÁN, R. (1996): Cambiar la escuela. Magisterio del Río de La Plata. Buenos Aires.

DENOMINACIÓN: ABORDAJE PEDAGÓGICO EN SUJETOS CON DISCAPACIDAD VISUAL 1

Formato: Materia

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año

Marco Orientador

En esta unidad curricular se busca que el estudiante, pueda “construir saberes específicos, indispensables, para la atención del Sujeto con Discapacidad Visual, tanto en contextos de educación formal –en la escuela especial y en la común-, como en contextos de educación no formal, y en otros espacios –recreativos, comunitarios, etc.-. (INFD: “Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Profesorado de Educación Especial”. Primera Edición. Bs. As. 2009).

Para lograr la construcción de este conjunto de saberes, se enfoca en el modo que tiene de aprender la persona con discapacidad visual, en la forma en que accede al conocimiento, a partir de qué capacidades y de qué limitaciones lo hace; y en la manera más adecuada de enseñarle, desde una metodología básica que impone la ceguera, y desde metodologías y propuestas didácticas convencionales. Trata, principalmente, de encontrar el modo de que la persona con deficiencia visual acceda al currículum regular, de los distintos niveles del sistema educativo, para lo cual se hace necesario trabajar sobre el concepto de “adaptaciones curriculares”, especialmente importantes en los procesos de escolaridad, en cualquiera de los niveles del sistema educativo, y en ambos ámbitos, el de la escuela especial y el de la escuela común, siendo conscientes de la relevancia que las adaptaciones cobran en este último, a través de los procesos de integración educativa.

Por otro lado, en el proceso educativo de personas con déficit visual, además de trabajar con el currículum regular, se trabaja con un currículum específico, constituido por espacios tales como Orientación y Movilidad, Habilidades de la Vida Diaria, entre otros, que conforman la Educación Complementaria, y por áreas

relacionadas con las distintas etapas del ciclo vital, como Atención Temprana, y Rehabilitación Funcional, para los cuales también se tratarán los abordajes pedagógicos pertinentes.

Se espera que además de la adquisición de conocimientos, los estudiantes desarrollen competencias pedagógico-didácticas que los lleve a la aprehensión de criterios de cómo enseñar y cómo favorecer los aprendizajes, y competencias referidas a la previsión, elaboración, ejecución y evaluación de proyectos y/o programas de intervención pedagógica, como así también el diseño y elaboración, de adaptaciones curriculares –de acceso, propiamente dichas y de contexto-.

Por todo lo enunciado, esta unidad curricular, cobra vital importancia para el desempeño del rol docente del profesor de educación especial con orientación en ciegos y disminuidos visuales.

Propósitos

- Conocer las limitaciones básicas que impone la ceguera y las metodologías para contrarrestarlas
- Identificar las posibles dificultades de aprendizaje de los niños con discapacidad visual, como consecuencia de la deficiencia, en los niveles inicial y primario y en los distintos campos disciplinares.
- Definir juegos y juguetes adecuados –que favorecen el desarrollo- para niños ciegos y disminuidos visuales en etapa pre-escolar.
- Inferir el método o propuesta metodológica más adecuada para la lecto-escritura inicial en el infante con discapacidad visual.
- Indagar, con interés y creatividad, posibles adaptaciones curriculares, en función de la discapacidad visual, de temas disciplinares relevantes.
- Elaborar adaptaciones curriculares adecuadas -de acceso, curriculares propiamente dichas y de contexto-, a partir de casos específicos.
- Extrapolar saberes y competencias adquiridos, o en proceso de hacerlo, referidos a las disciplinas curriculares y su didáctica, a los abordajes pedagógico-didácticos pensados para personas con discapacidad visual.
- Mostrar la adquisición de criterios efectivos para la selección de contenidos curriculares, de actividades, y de recursos didácticos, adaptados a la discapacidad visual.

- Tomar conciencia de la necesidad de conocer la didáctica del ábaco y del braille, reconociendo que no es suficiente sólo su dominio instrumental para el trabajo educativo con la persona ciega y disminuida visual.
- Realizar planificaciones didácticas, sobre temas abordados de las distintas disciplinas y niveles educativos, con elaboración de los respectivos materiales didácticos, y con corrección conceptual.

Contenidos

Planeamiento y adaptaciones curriculares

- La actividad docente en la conducción del aprendizaje. Funciones.
- Rol del maestro ante una problemática didáctica.
- Elementos favorecedores del aprendizaje del niño con deficiencia visual.
- Planeamiento educativo: Planeamiento anual de la materia o área. Planeamiento de unidad didáctica. Planeamiento de clases o diario.
- Adaptaciones curriculares: las adaptaciones curriculares como estrategia de actuación docente. Aplicación de las adaptaciones curriculares.

Criterios pedagógico-didácticos en función de la discapacidad visual

- Criterios para la selección de contenidos de las distintas áreas disciplinares, de los niveles inicial y primario (tres primeros años), pensados para personas con discapacidad visual.

Nivel inicial

Área Matemática: captación de conceptos matemáticos, construcción del concepto de número.

- Correspondencia término a término.
- Conservación de la cantidad.
- Seriación.
- Inclusión de la parte en el todo.

El Número Natural

- Designación oral de los números en situaciones de conteo.
- Usos en la vida cotidiana: Cardinalidad, Ordinalidad.
- Transformaciones que afectan la cardinalidad (agregar, reunir, repartir, quitar, separar).

El Espacio

- Relaciones espaciales en el objeto: relaciones de las partes entre sí para formar un todo significativo (construcciones, modelados, rompecabezas, etc.)
- Relaciones espaciales entre objetos: Ubicación y posición en el espacio

La Medida

- Iniciación en el uso social de la medida y de los instrumentos de medición.
- Iniciación en la medición social del tiempo (ubicación temporal)

Área: Lengua

Desarrollo de estructuras funcionales para el aprendizaje de la lecto- escritura:

- Desarrollo de la Expresión Lingüística- actividades que favorecen la adquisición del lenguaje oral y sus características, y actividades que favorecen la utilización de distintos sistemas de signos para la comunicación-;
- Desarrollo Socio-Emocional- independencia, responsabilidad y motivación-;
- Desarrollo Físico e Intelectual- Desarrollo Senso-Perceptivo (reconocimiento de colores, formas y tamaños. Entrenamiento: posición en el espacio, proporcionalidad, semejanzas y diferencias. Coordinación dinámica general y manual); Desarrollo del Esquema Corporal: conocimiento y manejo del esquema corporal; definición de la lateralidad; desarrollo de las nociones témporo-espaciales; y la capacidad de atención y resistencia a la fatiga.

Actividades para favorecer la preparación para la lecto-escritura, en el sistema Braille.

Aprestamiento braille

- Integración Senso-Motriz: discriminación táctil (identificar y emparejar objetos por medio de la percepción). Lateralización (integrar el contacto sensorio motor de sí mismo con el entorno, a través del establecimiento de la dominancia lateral). Direccionalidad (diferenciar arriba de abajo, delante de atrás, anverso y reverso y discriminar la orientación direccional). Digitación (integra totalmente las destrezas del movimiento digital; reconocimiento de la mano, independencia motriz de los dedos)
- Organización del Espacio en el Plano: trabajo en el plano sin utilización de recursos tiflológicos (ubicación en el espacio gráfico). Aprestamiento con utilización de recursos tiflológicos (introducción a la escritura con la máquina

Perkins).

Nivel Primario

Área: Matemática

El Sistema de Numeración

- La didáctica del número natural
- Conocimiento de una serie numérica oral y escrita, mediante la estrategia del conteo de objetos.
- Posiciones de elementos en una serie: primero, segundo, tercero y último.

Las operaciones: diferentes tipos de problemas y de estrategias de cálculo

- Acciones más sencillas de la suma y de la resta (agregar, quitar, unir, separar) mediante conteo.
- El número diez (la decena). El número cien (la centena).
- Realización de cálculos a partir de situaciones reales, utilizando objetos concretos, el ábaco vertical y el ábaco horizontal.
- Análisis de enunciados sencillos sobre una situación problemática en un marco natural.

La Geometría:

- Las figuras y los cuerpos geométricos, identificación mediante sus características en una colección dada.

El Espacio

- La construcción de la noción de espacio: Relaciones espaciales básicas.

Área: Lengua

- Aplicación de los Métodos didácticos para la enseñanza de la lectura inicial Sintéticos (Alfabético, Fónico y Silábico) y Analíticos (Método de la Palabra Generadora y Método Global o Natural).

Lecto-Escritura Braille

- Reconocimiento de la estructura del signo generador (ubicación de los puntos: arriba de, al lado de, debajo de.)
- Direccionalidad de la escritura (distinción de líneas con puntos braille).
- Lectura de letras (identificación y discriminación de letras)
- Técnicas y recursos preparatorios de la enseñanza de la lectoescritura Braille.

El Sistema Alfabético:

-Unidades de la lengua escrita (letras, palabras, oración).

Nivel Inicial y Nivel Primario

Área: Ciencias Naturales

En relación con los seres vivos:

- Unidad de funciones y diversidad de estructuras de los seres vivos.

En relación con los objetos y materiales

- Propiedades de los materiales, especialmente, la diversidad de los materiales en el ambiente.

Área: Ciencias Sociales

Concepto de:

- Institución. Espacio social. Trabajo. Tiempo personal y familiar.

Sentido de las Efemérides

- Historia. Estrategias didácticas para su abordaje.

Bibliografía sugerida

-DIA, María Renée (Coord.); CALLEGARI, Griselda; GAITÁN, Susana; HABICHAYN, Laura Amine; KAC, Mónica; URCOLA, Diana (2011, 2da edición): La planificación en la educación infantil. Organización didáctica de la enseñanza. Colección 0 a 5 años. Novedades Educativas. Buenos Aires, Argentina.

-HORMIGO, A. (2006): Recorrido histórico del retaso mental desde las distintas escuelas. En HOMIGO, A., J. TALLIS, A. ESTERKIND "Retraso mental en niños y adolescentes. Aspectos biológicos, subjetivos, cognitivos y educativos". Ediciones Novedades Educativas. Argentina (Capítulo 2).

- HORMIGO, A. (2006): Constitución subjetiva en el retaso mental. En HOMIGO, A., LUCKASSON, R., BORTHWICK-DUFFY, S., BUNTIX, W.H.E., COULTER, D.L., CRAIG, E.M., REEVE, A., y cols. (2002): Mental Retardation. Definition, classification and systems of supports (10th ed.). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.[Traducción al castellano de M. A. Verdugo y C. Jenaro (en prensa). Alianza Editorial. Madrid.

-GOBIERNO DE LA PRCIA. DE CATAMARCA. M.C.Y E. P.R.I.S.E. (1999): Diseños Curriculares. Tomo I y II. San Fdo. Del Valle de Catamarca, Argentina.

- JIMÉNEZ MARTINEZ, Paco; VILÀ SUÑÉ, Montserrat (1999): De Educación Especial a Educación en la Diversidad. Ediciones ALJIBE. Archidona, Málaga.
- LAPIERRE, A.; ACOUTURIER, B. (1985): Los Contrastes. Científico Médica. Barcelona, España.
- LÓPEZ, Daniel (1a ed. 2009): Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina: orientaciones I. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.
- MARCHESI, ALVARO. COLL, CESAR Y PALACIOS, JESÚS (2009): Desarrollo Psicológico y Educación 3. Trastornos del Desarrollo y Necesidades Educativas Especiales. 2da edición Editorial Alianza.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. Plan Social Educativo (1999): Hacia un Sistema Integrado e Integrador. Proyecto Apoyo a Escuelas de Educación Especial. Buenos Aires, Argentina.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1999): Diseños curriculares Provinciales. Tomo II. Gobierno de la Provincia de Catamarca. Programa de Reformas e Inversiones en el Sector Educación. San Fernando del Valle de Catamarca.
- MOLINA GARCÍA, Santiago (1994): Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial. Marfil. España.
- MONTERO, D. (1993): Evaluación de la conducta adaptativa en personas con discapacidades. Adaptación y validación del ICAP. Bilbao: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Deusto. [Tercera edición en Bilbao: Ediciones Mensajero, 1999]. España.
- MORREAU, L.E., BRUININKS Y MONTERO, D. (2002): Inventario de destrezas adaptativas (CALs). Manual. Bilbao: Ediciones Mensajero. España.
- MONJAS CASARES, M. (1997): Programa de enseñanza de habilidades de interacción social. CEPE. Madrid.
- OEA – CIDI – SEP (2003): Atención Educativa de niñ@s de 0 a 6 años con Discapacidad Mental. Apoyo Pedagógico para la Integración de Menores de 6 años con discapacidad a la Escuela Regular. México.
- OYARZABAL, Cristina. (2007): Niños débiles. Con-jugando quehaceres hacia la inclusión. Letra Viva. Buenos Aires.
- PACHECO, N.; PORCAR, M. (2000): Desde la exploración espacial al número.

Una propuesta de enseñanza para el Nivel Inicial. Ed. Facultad de Educ. Elemental y Especial. UN Cuyo. Mendoza, Argentina.

-PUERTA DE KLINKERT, Ma. Piedad (2002): Resiliencia. La estimulación del niño para enfrentar desafíos. Grupo Editorial Lumen Humanitas. Buenos Aires-México.

-RÍOS, Mercedes; BLANCO, A.; BONANY y NEUS, Carol (1998): Juegos específicos generales: discapacidad física, psíquica y sensorial. España.

-SANTIAGO DE PALOMO, Julia y otros (1997): La Transformación Educativa en el Nivel Inicial. Magisterio Río De La Plata. Buenos Aires, Argentina.

-SCHALOCK (1999): En M. A. VERDUGO y F. de BORJA JORDÁN DE URRÍES VEGA (Coords.) Hacia una nueva concepción de la discapacidad. Salamanca: Amarú. España.

-SCHON, Marta (2005): Discapacidad. Una mirada distinta, una escucha diferente. Lugar Editorial. Buenos Aires, Argentina.

-TRIANES TORRES, M V. (1996): Educación y competencia social. Un programa en el aula. Aljibe, Málaga.

-TOMLINSON, C (2005): Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula. Paidós.

-UNESCO-BIE (2008): La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Mimeo, Cuadragésima octava reunión. Documento de Referencia. Ginebra.

-VAIN, Pablo Daniel (comp. 2003): Inclusión educativa. Nuevas formas de exclusión. Colección Ensayos y Experiencias. Novedades Educativas. Buenos Aires, Argentina.

-VERDUGO, M. A. (1989/1997): Programa de Habilidades Sociales (PHS). Programas Conductuales Alternativos. Amarú. Salamanca.

-VERDUGO, M. A. (2000): Programa de habilidades de la vida diaria (PVD). Programas conductuales alternativos. Amarú. Salamanca.

-ZEITLIN TAETZSCH, Sandra; TAETZSCH, Lyn (1992): Juegos y actividades preescolares. CEAC. Barcelona, España.

Web Grafía

-ARROYAVE PALACIO, M. (2012): *La alfabetización digital. Una alternativa de expresión y participación*. Trabajo presentado en el Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura/ IV Congreso Leer.es, septiembre, Salamanca. Extraído el 28 de mayo de 2013 desde <http://www.oei.es/>

[congresolenguas/comunicacionesPDF/Arroyave_Margarita.pdf](#)---

-Proyecto educativo *El libro de nuestra escuela* (2005, septiembre): *El papel de las TIC en el proceso de lecto-escritura Leer y escribir en la escuela... a golpe de clic*.
Extraído el 28 de mayo de 2013

desde <http://www.librodenuestraescuela.com/Data/Pdf/Revista%20TicOk-cast-.pdf>

- DIRECCIÓN NACIONAL DE GESTIÓN CURRICULAR Y FORMACIÓN DOCENTE (2006): *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Primer ciclo EGB/ Nivel Primario*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Extraído el 28 de mayo de 2013 desde <http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/nap-egb-primario.pdf>

-COLLADO, S.; DíEZ, I.; SáEZ, M. I.; TORRECILLA, F.; POVEDA, L.; POVEDA, M. J. (2007): [Discapacidad visual y destrezas manipulativas](#). Madrid: ONCE.

-FERNÁNDEZ, J. E. (2001): [Desafíos didácticos de la lectura braille](#). Madrid: ONCE.

-FERNÁNDEZ, J. E. (2004): [Braille y Matemática](#). Madrid: ONCE.

-FERNÁNDEZ, J. E. (2004): [Del cálculo mental](#). Madrid: ONCE

-FERNÁNDEZ, J. E. (2005): [Cálculo con calculadora](#). Madrid: ONCE.

-LUCERGA, R.; SANZ, M. J.; RODRÍGUEZ-PORRERO, C., y ESCUDERO, M. (1992): [Juego simbólico y deficiencia visual](#). Madrid: ONCE.

-OCHAÍTA, E.; ROSA, A.; FERNÁNDEZ, E., y HUERTAS, J. A. (1988): [Lectura braille y procesamiento de la información táctil](#). Madrid: INSERSO.

-SIMÓN, C. (1994). [El desarrollo de los procesos básicos en la lectura braille](#).

Madrid: ONCE. - SOLER, M. A. (1999): [Didáctica multisensorial de las ciencias. Un nuevo método para alumnos ciegos, deficientes visuales y también sin problemas de visión](#). Barcelona: Paidós - ONCE

-PIELASCH, H. (Pres.) (1985): [Nuestro niño ciego](#). Madrid: Comité Regional Europeo del Consejo Mundial para la Promoción Social de los Ciegos (C. R. E.).

-PIELASCH, H. (Pres.) (1985): [Juegos y juguetes para niños ciegos de edad preescolar](#). Madrid: Comité Regional Europeo del Consejo Mundial para la Promoción Social de los Ciegos (C. R. E.).

DENOMINACIÓN: LENGUA Y SU DIDÁCTICA

Formato: Materia

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año

Marco Orientador

La formación inicial de un docente de educación especial en el área de lengua y su didáctica no es una tarea sencilla, debido que la futura práctica de enseñanza de tal docente estará atravesada por vectores de gran complejidad, si se tiene en cuenta su responsabilidad en la formación básica de personas, evidentemente importante para su constitución como sujetos y la generación de sus proyectos personales en el marco de proyectos sociales.

La enseñanza de la lengua tiende en todos sus aspectos al logro de la competencia lingüística y comunicativa de los alumnos para que puedan emplear apropiadamente la lengua oral y escrita en todas las situaciones de la vida en que les toque actuar.

Desde esta perspectiva se hace necesario reflexionar sobre cada uno de los ejes que caracterizan la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, de modo que permita tener una idea clara de lo que implica la funcionalidad de la escritura, de la oralidad, la reflexión sobre los hechos del lenguaje y de la escritura.

La escuela en todos sus niveles debe crear las condiciones que favorezcan el desarrollo de la lengua oral, la apropiación de la lengua escrita y el goce por el hecho literario. Por ello, la importancia de introducir esta unidad curricular en el diseño curricular jurisdiccional para la formación docente del profesor de educación especial, pues el tendrá a su cargo a niños de nivel inicial como de nivel primario y secundario donde se realicen inclusión de esta población.

En el nivel inicial, se aborda la exploración de las posibilidades de representación y comunicación que ofrecen la lengua oral y escrita, a través de conversaciones formales e informales; participación de situaciones de lectura y escritura, exploración de materiales de lectura, escucha atenta de narraciones, disfrute de la dramatización, entre una gran variedad de propuestas significativas. Ya que el aprendizaje de la lectura y escritura se inicia mucho antes de que los

niños ingresen a la escuela. En consecuencia, este Nivel es un ámbito fundamental para que dichos procesos sean objeto de trabajo con los educandos, teniendo el docente que abordar los contenidos de manera sistemática, con continuidad, orientada con propósitos didácticos claros.

En la escuela primaria, la enseñanza de la lengua avanza y se profundiza, tiene como objeto el logro de aprendizajes fundamentales como aprender a leer y a escribir, a perfeccionar la lengua oral, requisitos indispensables para su desarrollo personal, para el mejor desempeño en la sociedad y para adquirir otros saberes.

Desde esta perspectiva, la Materia Lengua y su Didáctica deja de ser una Materia estática, ya instituida, para transformarse en una disciplina sistémica y dinámica que se corresponde con la complejidad de las teorías que la sustentan. El proceso de mediación tiende a la construcción de marcos teóricos específicos de la Didáctica de la Lengua y la producción de secuencias didácticas basadas en los contenidos explicitados para el Área de Lengua en los NAP y la Propuesta Curricular Provincial. Apunta a la construcción gradual y sistemática de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, desde un enfoque cognitivo comunicativo.

Propósitos

- Conocer principios básicos que sustentan la enseñanza de la Lengua.
- Internalizar que la enseñanza de la lengua debe tender al desarrollo de la competencia comunicativa.
- Identificar los propósitos educativos de la enseñanza de la Lengua en los NAP y en el Diseño Curricular Provincial.
- Perfeccionar las destrezas necesarias para el manejo bibliográfico pertinente.
- Desarrollar competencias generales y básicas para la escucha, el habla, la lectura y la escritura, y la consideración de las especificidades de la lengua en función de las propuestas didácticas para su enseñanza.

Contenidos

Los contenidos básicos de lengua

Las unidades de nivel fonológico-grafemático: el fonema, el grafema, la sílaba y el

acento.

Nivel morfológico: el morfema, la palabra y los procesos de flexión, derivación y composición.

Nivel sintáctico: la incoordinación, la coordinación, la subordinación, la concordancia y la correlación como relaciones entre unidades, y el sintagma, la proposición y la oración como estructuras.

Nivel semántico: el sema, el lexema y el semema, y las relaciones de sinonimia, homonimia y polisemia.

El texto, sus propiedades: cohesión y coherencia, intencionalidad y aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad.

Estrategias para su comprensión y producción: codificación-descodificación, en el caso del contenido explícito, y ostensión inferencial, en el del contenido implícito como los presupuestos y sobreentendidos.

La enseñanza de la lengua en la educación primaria

La lengua oral en la propuesta curricular provincial: escucha, producción, interacción y lectura.

Estrategias de mediación pedagógica para la interacción, producción y comprensión oral. Evaluación de la comunicación oral.

La lectura y escritura en la propuesta curricular provincial. Estrategias de mediación pedagógica. Evaluación de la comprensión y la producción de textos.

Elaboración de una secuencias didácticas para la mediación una clase textual propuesta en los NAP y DCP.

Selección de estrategias didácticas destinadas a la enseñanza de la comunicación oral

Selección de estrategias didácticas destinadas a la comprensión y producción de clases textuales.

Bibliografía sugerida

-ALARCOS LLORACH, E. Gramática estructural (Según la escuela de Copenhague y con especial atención a la lengua española). Gredos. Madrid

-BENVENISTE, E. (1976): Problemas De Lingüística General. Siglo XXI. Méjico.

-BOSQUE Y DEMONTE (1999): Gramática descriptiva del español. Madrid: España.

- COSERIU, E. Teoría del lenguaje y lingüística general (Cinco estudios). Gredos. Madrid.
- CUBO DE SEVERINO, Liliana (1999): Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora. Mendoza, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza.
- DI TULLIO (1997): Manual de gramática del español. Edicial. Buenos Aires.
- GÓMEZ DE ERICE, M. V. y ZALBA, E. M. (2003): Comprensión de textos. Un modelo conceptual y procedimental. EDIUNC. Mendoza
- HALLIDAY, M. (1979): El lenguaje como semiótica social. Fondo de Cultura Económica. Méjico.
- IZE DE MARENCO, L. (1999): La lengua oral en el aula. Compartir el discurso: forma indispensable para compartir el conocimiento. GONZÁLEZ, S. e IZE DE
- JOLIBERT, J. (1995): Formar niños lectores de textos. Dolmen. Chile.
- JOLIBERT, J. (1995): Formar niños productores de textos. Dolmen. Chile.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1986): La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje. Hachette. Buenos Aires.
- MARENCO, L. (comp.) Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB. Paidós Educador. Buenos Aires.
- MARTINET, A. El lenguaje desde el punto de vista funcional. Gredos. Madrid.
- MELGAR, S. (1999): Aprender a escuchar. Paidós. Buenos Aires.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN CIENCIA Y TECNOLOGÍA. NAP. Consejo Federal de Cultura y Educación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Web Grafía

- DIRECCIÓN NACIONAL DE GESTIÓN CURRICULAR Y FORMACIÓN DOCENTE (2006). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Primer ciclo EGB/ Nivel Primario*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Extraído el 28 de mayo de 2013 desde <http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/nap-egb-primario.pdf>
- DIRECCIÓN NACIONAL DE GESTIÓN CURRICULAR Y FORMACIÓN DOCENTE (2006). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Segundo ciclo EGB/ Nivel Primario*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Extraído el 28 de mayo de 2013 desde http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/nap_egb2.pdf

DENOMINACIÓN: RECURSOS TIFLOLÓGICOS Y TIFLOTECNOLÓGICOS

Formato: Asignatura

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año

Marco Orientador

Los Recursos Didácticos Auxiliares Tiflológicos, “son todos aquellos específicos para personas ciegas y con baja visión, desde los más sencillos hasta los de alto nivel de especialización” (Morales Torres, M. y Berrocal Arjona, M. 2003) Su propósito es mejorar la calidad de la enseñanza -ya que promueven metodologías didácticas activas y experiencias significativas que reducen el verbalismo-, y contribuir con el acceso a los contenidos curriculares de enseñanza, constituyendo así un aspecto de suma importancia, al momento de atender necesidades educativas especiales, y de realizar adaptaciones curriculares de acceso al conocimiento.

Estos recursos permiten el acceso a la información a través del remanente visual, si hubiere, o de los otros sentidos, recomendándose el abordaje multisensorial, para favorecer la comprensión, aprehensión y el afianzamiento de los aprendizajes.

Los tiempos actuales se caracterizan por cambios vertiginosos, especialmente en el campo de la tecnología, en este caso de la “Tiflotecnología”, definida como “el conjunto de técnicas, conocimientos y recursos orientados a procurar a los sujetos ciegos y con baja visión, los medios oportunos para la correcta utilización de la tecnología con el fin de favorecer su autonomía personal y plena integración social, laboral y educativa” (Morales Torres, M. y Berrocal Arjona, M. 2003). Se encuentra que la misma, en las últimas décadas, ofrece una gran variedad de recursos electrónicos, que favorecen ampliamente el acceso a los contenidos de enseñanza, más aún en aquellos niños con multi-deficiencias.

Esta asignatura le **aporta** al estudiante, en base a las características de los educandos con discapacidad visual y de las características del contenido a transmitir, **los criterios pedagógicos** para la selección, diseño, adaptación y/o elaboración, de los medios didácticos auxiliares, destinados a educandos con discapacidad visual, de los niveles inicial, primario y secundario; **y las técnicas y**

procedimientos necesarios para la utilización de algunos recursos tiflológicos manuales, mecánicos y electrónicos.

Propósitos:

- Conceptualizar tiflogología y teflotecnología.
- Conocer criterios pedagógicos para la selección, diseño, elaboración y adaptación de medios didácticos auxiliares tiflológicos.
- Explicar las técnicas y procedimientos para el uso de distintos recursos tiflológicos manuales, mecánicos y electrónicos, principalmente de los más utilizados en el proceso de escolaridad.
- Mostrar una actitud de apertura, flexibilidad y búsqueda ante los permanentes avances en la Tiflotecnología.
- Juzgar la importancia de los aportes de los recursos tiflológicos y la Tiflotecnología a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de sujetos con discapacidad visual.
- Seleccionar, diseñar, elaborar y adaptar recursos tiflológicos, para las distintas áreas curriculares, destinados a educandos con discapacidad visual, de los niveles inicial, primario y secundario.
- Manifestar creatividad, sentido común y prolijidad en los trabajos realizados.

Contenidos

Medios didácticos auxiliares

- Definición, clasificación, importancia de sus aportes a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Medios didácticos auxiliares tiflológicos

- Conceptualización, características, importancia. Clasificación en Materiales y Recursos didácticos Tiflológicos.

Materiales Tiflológicos

- Concepto de tiflogología.
- Clasificación.
- Criterios para su: selección, adaptación y elaboración, en función de la discapacidad visual, de las distintas disciplinas curriculares y de los niveles inicial, primario y secundario de educación.

Técnicas y procedimientos para el manejo de algunos de ellos:

- Recursos para Aritmética: ábaco, cubaritmo, caja aritmética de números arábigos, calculadora oral.
- Recursos para dibujo y medición: planchas de dibujo con hoja positiva, elementos de geometría –regla, escuadra, transportador, compás, geoplano-, máquina Piaf o graficador sobre relieve.
- Recursos para la lecto-escritura: pizarra y punzón, máquina para escribir braille, máquina braille eléctrica, máquina Thermoform –criterios para elaboración de plantillas-.
- Recursos para Ciencias: Salón de Recursos, para Ciencias Sociales y Naturales, Criterios para su constitución: selección de elementos, organización, pautas para la construcción de algunos de sus elementos.

Recursos Tiflológicos y Tiflotecnología

- Concepto de Tiflotecnología; aportes a la enseñanza de los sujetos con discapacidad Visual.
- Clasificación de recursos materiales, según sean manuales, mecánicos o electrónicos.

Bibliografía

- BOUDET, Alicia, NARVAJAS, Elba: “La Visión Subnormal y los Medios de Comunicación”.
- CRESPO, S., LUQUE, A. M. Y MORIONDO, J.: “El Alumno Discapacitado Visual”. ICEVI.
- GONZÁLEZ, E. A. y BOUDET, A. I. (1994): “Enfoque Sistémico de la Educación del Niño con Discapacidad Visual. El Niño Ciego”. Editorial Actilibro. Argentina.

Web Grafía

- ANDREWS, D. (1997): [Tecnología para ciegos: ¿qué queda por hacer?](#) En Revista Discapacidad Visual Hoy, N° 4. Buenos Aires: ASAERCA. Reproducido en *Interedvisual*.
- BALESTRINO, M. L. I., y FERNÁNDEZ, I. M. (1973). [El ábaco: Su importancia para la enseñanza de las Matemáticas a Disminuidos visuales](#). En ICEVH. Córdoba (Argentina): ICEVH. Reproducido en *Interedvisual*.

- BONET, C. (2004): [El Braille y el placer de la lectura: los ciegos queremos seguir leyendo con los dedos](#). En Novartis, 169; jul-ago, 2004. Edición digital.
- BUENO, M (2006): [Los recursos para la intervención educativa en el alumnado con baja visión y ceguera](#). En Suplemento Pinceladas. Diario ABC Color, de 6. Asunción (Paraguay). Edición digital on-line: *Interedvisual*.
- BUENO, M.; GARCÍA, J. A.; PALOMO, M. D.; TORO, S., y RODRÍGUEZ, F. (2007): [Audiotextos. Recursos en la Red para una lectura accesible y solidaria. Proyecto de Innovación Educativa, PIN 260/04](#). Edición digital on-line: Interedvisual. [Descarga del CD](#).
- ICEVI (1999): "Discapacidad Visual: Materiales para el Aprendizaje". "El Alumno Discapacitado Visual". UMC (Unión Mundial de Ciegos): "Una Voz Universal". (2010). www.worldblindunion.org
- GRAU, X. (2004): [Tecnología y discapacidad visual. Necesidades tecnológicas y aplicación en la vida diaria de las personas con ceguera y deficiencia visual](#). Madrid. ONCE
- HATTENDERF, J. K. (1973): [El ábaco al día](#). En ICEVH. Córdoba (Argentina): ICEVH.
- MORALES, M., y BERROCAL, M. (2003): [Tiflotecnología y Material Tiflotécnico](#). En [I Congreso Virtual INTEREDVISUAL sobre Intervención educativa y Discapacidad visual. Málaga, Octubre de 2003](#). Málaga: Centro del Profesorado de Málaga. Edición digital on-line: *Interedvisual*.
- NICHOLS, S. (2004): [Tecnología para promover la alfabetización: Ideas para actividades de alfabetización significativas](#). En *Revista Ver/Oír, Nº de Primavera*.
- ORTEGA, M. (2002): [Calculadora braille Robotron](#). En *Revista UTLAI Punto Doc. Nº 12. Enero 2002*.
- RODRÍGUEZ, F. (2006): [El Braille Hablado. Resumen de las funciones de uso](#). En [II Congreso Virtual INTEREDVISUAL sobre El Sistema Braille, instrumento de acceso a la comunicación, la educación y la cultura de las personas ciegas. Málaga, Octubre de 2004](#). Málaga: Centro del Profesorado de Málaga. Edición digital on-line: *Interedvisual*
- RODRÍGUEZ, F. (2006): BRAIMAT. Herramienta para transcripciones de matemáticas a braille. En [II Congreso Virtual INTEREDVISUAL sobre El Sistema Braille, instrumento de acceso a la comunicación, la educación y la cultura de las](#)

[personas ciegas. Málaga, Octubre de 2004.](#) Málaga: Centro del Profesorado de Málaga. Edición digital on-line: *Interedvisual*

-ROMERO, F. J. (2007): [EV \(Estimulación visual\)](#). Edición digital: *Interedvisual*.

-SAZ, R.; CAPELL. C., y CLAVERÍA, M. A. (2006): [EFIVIS. Actividades y juegos para la estimulación de la Eficiencia Visual y perceptiva](#). Madrid: ONCE. Reproducido en *Interedvisual*.

-VILAR, M. L. (2004): [TIFLOLIBROS, La Biblioteca para ciegos en Internet](#). En Revista Discapacidad Visual Hoy, Nº 10. Buenos Aires: ASAERCA. Edición digital on-line: *Interedvisual*. (MP3)

DENOMINACIÓN: BRAILLE 1

Formato: Taller

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año

Marco Orientador

A través de la escritura, el ser humano puede comunicarse con otros, expresarse y acceder a la expresión de otros; registrar acontecimientos, experiencias; construir su historia, individual y colectiva; transmitir cultura; trascender en el tiempo.

El proceso de escritura no puede separarse del proceso de lectura, ya que ambos se complementan: en el primero existe un emisor que registra la información, en un código determinado, y en el segundo, debe existir un receptor que conozca y domine el código empleado por el emisor, y que decodifique el mensaje. De esta manera, “la lectura y la escritura”, aparecen como contenidos curriculares de gran importancia, en cuyo proceso de enseñanza, o alfabetización, se deben abordar simultáneamente.

En la escuela, la lecto- escritura constituye la herramienta primordial, para que el alumno acceda al conocimiento de los distintos campos disciplinares curriculares; para que adquiera habilidades comunicacionales, afiance aprendizajes, desarrolle habilidades interpretativas, cognitivas, reflexivas, entre otras.

A partir del reconocimiento del papel fundamental de la lecto-escritura, en el proceso de escolarización de cualquier niño, se infiere, por un lado, la gran importancia, en la educación de toda persona con discapacidad visual, del “sistema Braille”, que constituye ***un sistema alternativo de comunicación, el sistema universal de lectura y escritura para personas con discapacidad visual***, creado por una persona ciega y no superado, en eficacia y eficiencia, hasta el presente; y por otro lado, que todo docente de educación especial que trabaje, o vaya a hacerlo, con sujetos con discapacidad visual, debe dominar el sistema de lecto-escritura braille.

Cabe explicitar que en esta unidad curricular se verá Braille Integral o Grado I; y que la didáctica para su enseñanza, en el nivel primario de escolaridad,

se abordará en la asignatura “Abordajes Pedagógicos en Sujetos con Discapacidad visual”, ya que la finalidad de esta unidad es la apropiación e interiorización del braille como sistema de lecto-escritura.

Propósitos

- Favorecer la escritura en Braille, empleando pizarra y máquina de escritura Braille.
- Leer textos en braille, logrando la mecánica de la lectura (deletreo e integración de la palabra), la interpretación del mensaje y cierta fluidez lectora.
- Transcribir textos en tinta al braille y del braille a tinta; textos que contengan los contenidos seleccionados.
- Valorar la importancia del sistema de lecto-escritura braille, como medio de acceso a la alfabetización, al conocimiento, a la comunicación y a la cultura, en el proceso socio-educativo de toda persona con discapacidad visual.
- Adoptar una actitud de búsqueda, apertura y consenso ante los posibles cambios que pudieran darse en el sistema, en pos de eficiencia y actualización del mismo en convenciones.
- Identificar organismos, nacionales o internacionales, relacionados con el sistema, sea con su aplicación universal, conservación de signos o cambios, defensa, complementación con la tecnología, etc.

Contenidos

El sistema Braille como sistema alternativo de lecto-escritura

- Importancia.
- Antecedentes históricos del sistema. Origen. Biografía de su creador.
- Fundamentos técnico-fisiológicos que le dan validez.
- Características, ventajas y desventajas.
- Normas de transcripción de textos al braille.

Braille Integral (Grado I)

- Materiales específicos de escritura braille. Abecedario. Vocales acentuadas. Signos de puntuación: punto, coma, punto y coma, puntos suspensivos, dos puntos; signos tonales o de entonación: de interrogación y de exclamación; paréntesis, corchetes, comillas, guión, guión de diálogo y diéresis.

- Lectura: dedos lectores; fases en su adquisición.

Convenciones del Sistema Braille

- Organismos que se ocupan de las mismas.

Simbología Matemática

Escritura de distintos Sistemas de numeración: naturales, ordinales, romanos, fraccionarios,

- decimales, mixtos;
- de operaciones aritméticas;
- de unidades de medida;
- del alfabeto griego;
- de relaciones numéricas elementales;
- de potenciación y radicación;
- de porcentajes;
- de geometría; de medidas angulares;
- de fórmulas.

En síntesis: se debe desarrollar la escritura y lectura de todo lo correspondiente al nivel primario, referido al área.

Bibliografía sugerida

- A.F.O.B. (1980): "Sistema Braille".
- AUTORES VARIOS (1994): "Deficiencia Visual. Aspectos Psico-evolutivos y Educativos" Aljibe, España.
- CRESPO, S., LUQUE, A., MORIONDO, J. (1994): "El Alumno Discapacitado Visual". Argentina.
- FUNDACIÓN BRAILLE DEL URUGUAY (1991): "Código Matemático Unificado para la Lengua Castellana". Uruguay.
- GONZÁLEZ, Elba A. y BOUDET, Alicia I. (1994): "Enfoque Sistémico de la Educación del Niño con Discapacidad Visual. El Niño Ciego". Edit. Actilibro, primera edición. Bs. As.
- I.C.E.V.I. (1987): "El Alumno Ciego y la Escuela Moderna".
- OLSON. (1978): "Lectura Braille Rápida". I.C.E.V.I.
- O.N.C.E. Ponencias (1991): "Conferencia Internacional sobre el Braille". Madrid. España.

- PAJÓN, M. (1974): “Psicología de la Ceguera”. Fragua.
- ROSA Y OCHAITA (1993): “Psicología de la Ceguera”. Editorial Alianza. España.
- UMC (Unión Mundial de Ciegos): “Una Voz Universal”.
(2010). www.worldblindunion.org

DENOMINACIÓN: ABORDAJE INTERDISCIPLINARIO DE LA EDUCACION ESPECIAL

Formato: Seminario

Régimen de Cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año. Primer Cuatrimestre

Marco Orientador

En las instituciones educativas –comunes y especiales- se conforman equipos de trabajo interdisciplinarios, con miembros de distintas disciplinas, con el objeto de lograr una mirada integral del educando, y de resolver situaciones complejas que se presentan en torno a su proceso educativo y trayectoria escolar.

En el trabajo interdisciplinario, convergen el aporte específico de cada disciplina y el aporte colaborativo o la construcción conjunta de sus miembros, en el caso de un equipo institucional educativo: la mirada del psicopedagogo, del psicólogo, del fonoaudiólogo, del asistente social, del psicomotricista, del docente, de educación común y especial; una mirada enfocada desde un saber disciplinar particular, y un análisis, toma de decisiones, elaboración y ejecución de un plan de trabajo, compartidos; con distribución de roles y de actividades, y con objetivos, responsabilidad y compromiso, comunes.

Estas características de trabajo permiten detectar las necesidades educativas particulares de cada estudiante, analizarlas, tomar decisiones y, con compromiso y responsabilidad, llevarlas a la práctica, hacer un seguimiento del proceso y realizar ajustes si fuere necesario.

La institución educativa del ámbito especial, requiere del trabajo interdisciplinario, básicamente, por dos motivos, uno porque se necesita una mirada integral del educando, o sea, desde distintos enfoques o posicionamientos, que permiten captar los diversos aspectos que lo constituyen: el psicológico, el psicomotor, el intelectual, el emocional, el neurológico, el estado sanitario general, el pedagógico; una mirada que lo capte como una unidad bio-neuro- psico-social, que se desarrolla en un contexto socio-cultural y medio ambiental, que lo modifica y al que puede modificar; y otro motivo, porque en los ámbitos de educación especial, existen temas que requieren del análisis y resolución en equipo interdisciplinario de trabajo, tales como evaluación psicopedagógica de

estudiantes, modalidad de escolaridad –integrada o segregada-, modalidad de integración, determinación de criterios de promoción y egreso, determinación de trayectorias escolares, entre otros.

Cabe mencionar que se debe atender también a los aspectos contextuales donde se lleva a cabo el trabajo, tales como: organización institucional, relaciones del establecimiento educativo con la comunidad de pertenencia, legislación y normativa vigentes, respecto a educación y discapacidad; condiciones sociales, culturales, políticas y económicas, provinciales y nacionales, aspectos éstos que condicionan el proceso educativo, razón por la cual el equipo interdisciplinario debe reconocerlos e identificarlos, para, a partir de estos conocimientos, diseñar y ejecutar intervenciones ajustadas al educando, a su familia, a la institución educativa, a la comunidad y a la realidad actual más amplia.

El trabajo interdisciplinario implica un trabajo realizado con la cooperación de varias disciplinas para lograr un mismo fin, y conlleva participación, diálogo, confrontación, consenso, lo cual, exige a sus miembros la posesión de competencias emocionales y comunicacionales, tales como autocontrol, empatía, reflexión, asertividad, una escucha atenta, entre otras, que conduzcan al consenso y/o a la concertación, indispensables para que se logre el trabajo interdisciplinario en equipo y no una suma de individualidades.

Lo antes expresado nos conduce a través del seminario, a brindar la formación, teórica y práctica, para que el estudiante del profesorado de educación especial, pueda formar parte de equipos interdisciplinarios, en ámbitos educativos formales, no formales, y en ámbitos de salud.

Así prevé el abordaje, a través de actividades individuales y grupales, de indagación, de experimentación de trabajo interdisciplinario y de reflexión acerca de su utilidad, importancia, y factores que lo dificultan y que lo favorecen o promueven.

Se considera que se debe articular con las siguientes unidades curriculares: Gestión y Organización de las Instituciones Educativas -1º año-, Sujeto de la Educación Especial -2º año-, Atención Temprana del Desarrollo Infantil -3º año-, Problemática de la Integración y de la Inclusión Educativa -3º año-, Multidiscapacidad -4º año, y con las unidades curriculares del campo de la práctica profesional: Escuela y Comunidad -1º año-, Instituciones y Programación

Curricular -2º año-, Enseñanza Individual -3º año, y Enseñanza Pedagógica Grupal y Residencia -4º año-. Se piensa en estas articulaciones, porque el trabajo interdisciplinario se basa en la reflexión sobre la práctica, y de esta manera los estudiantes podrán ubicarse en el trabajo interdisciplinario desde conocimientos concretos sobre la práctica profesional y la realidad institucional.

Propósitos

-Definir el trabajo del equipo interdisciplinario para la intervención profesional en Educación Especial.

-Diferenciar el trabajo interdisciplinario del transdisciplinario.

-Transferir saberes teóricos a la práctica, resolviendo situaciones hipotéticas en trabajo interdisciplinario.

-Tomar conciencia de la importancia y necesidad del trabajo entre disciplinas o interdisciplinario –cooperativo- en educación especial.

-Favorecer la producción colectiva y solidaria, las herramientas teórico-metodológicas, estrategias y dispositivos que busquen el fortalecimiento del trabajo interdisciplinario en Educación Especial.

-Valorar el aporte del trabajo interdisciplinario al ámbito de la educación especial.

-Promover en los estudiantes del profesorado, la reflexión crítica sobre las problemáticas que los equipos profesionales de las escuelas de educación especial deben abordar cotidianamente.

Contenidos

Particularidades y dinámica transdisciplinaria Institucional

Disciplina. Dinámica disciplinar, multi-disciplina; trans-disciplina; inter-disciplina y las encrucijadas teóricas y metodológicas presentes en cada una de esas aproximaciones.

Trabajo en equipo interdisciplinario: características; integrantes; funcionamiento; habilidades o competencias personales, necesarias, para el ejercicio de la Interdisciplina; comunicación; participación; toma de decisiones, implicancias en dicho trabajo. El rol de los profesionales de los gabinetes frente a los nuevos mandatos de la Educación Especial.

Relación docente y equipos técnicos, desarrollo de estrategias específicas que

ayuden a favorecer un aprendizaje eficaz. La eficacia del trabajo en equipo.

Ejes de análisis y de resolución en equipo interdisciplinario

Admisión: criterios; diagnósticos y sus implicancias. Evaluación psico-pedagógica de la situación del alumno o alumna ¿qué nos aporta?.

La evaluación de la situación del alumno o alumna: ¿qué destacar?. Las competencias básicas.

La observación como elemento fundamental. Particularidades de la evaluación de las competencias básicas por etapas: pautas de observación. Alumnado de educación Inicial, de educación primaria y de educación Secundaria.

La relación con la familia en los procesos de evaluación. El resultado y la toma de decisiones.

Elaboración de un plan individual de trabajo; diseño y ejecución de proyectos (de prevención y/o promoción de conductas que favorezcan distintos aspectos referidos a la Educación Especial: proyecto para promover la integración, la buena comunicación entre padres e hijos; entre otros.

Derivaciones; elección de la modalidad del proceso educativo: integración, inclusión, o en la escuela especial; articulación entre las escuelas de educación especial, común, y otras instituciones.

Informes: Tipos: pedagógicos, especialidad, pre- ocupacional, laboral. Elaboración de informes. Utilización de las técnicas de investigación social: entrevistas (anamnesis), encuestas, observación

Laboratorio. Estudio de casos y elaboración de proyectos de intervención multidisciplinaria

Trabajo interdisciplinario y redes sociales; intersectoriales.

Programas socio-comunitarios.

Bibliografía

-BASSEDAS, Eulalia (1ª edición, 2010): Alumnado con discapacidad intelectual y retraso del desarrollo. Colección Escuela inclusiva: Alumnos distintos pero no diferentes. GRAO. España.

-BALLESTER, M. y Otros. (2004): Evaluación como ayuda al aprendizaje. GRAO. Barcelona.

-BORSANI, María J.; GALLICCHIO, María C. (2ª reimpresión, 2008): Integración o

Exclusión. La escuela común y los niños con necesidades educativas especiales. Novedades educativas. Buenos Aires.

-DSM IV. Breviario. (1996): Manual Diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Masson. España.

-GINÉ, N.; PARCERISA A. (2000): Evaluación de la educación secundaria. Elementos para la reflexión y recursos para la práctica. GRAO. Barcelona.

-JERUSALINSKY, Alfredo (1988): Psicoanálisis en problemas del desarrollo infantil. Una clínica interdisciplinaria. Nueva visión. Argentina.

-KREMENCHUZKY, José y Otros (2009): El desarrollo del cachorro humano. TGD y otros problemas. Pediatría e Interdisciplina. Noveduc. Argentina.

-MIR, V. y Otros (2005): Evaluación y post evaluación en educación infantil. Narcea. Madrid.

-PERRES, José (1996): El equipo interdisciplinario en Educación Especial: Reflexiones epistemológicas y clínicas. Tramas No. 10. [Universidad Autónoma Metropolitana - Unidad Xochimilco](#).

-WETTENGEL, Luisa; PROL, Gerardo (comps. 1ª Edición, 2009): Clínica psicopedagógica y alteridad. Noveduc. Argentina.

DENOMINACIÓN: CIENCIAS SOCIALES Y SU DIDÁCTICA

Formato: Materia

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año

Marco orientador

Las sociedades se recrean en un tiempo y lugar determinados, y una de las maneras de interpretar la realidad social es a través estudio de las Ciencias Sociales, las cuales constituyen un campo de conocimiento integrado por diversas disciplinas que establecen distintos tipos de relaciones para explicar, interpretar y comprender los hechos, fenómenos y procesos sociales. Cada una de estas disciplinas entiende al actor social y delimita la realidad en sus aspectos históricos, geográficos, sociológicos, políticos, económicos y culturales, entre otros. Por lo tanto resulta clave que en la formación inicial, del Profesor en Educación Especial, las Ciencias Sociales contribuyan al desarrollo de las competencias del futuro docente, para percibir la interrelación del hombre y la sociedad, como así también la interpretación de los tiempos múltiples de lo social y la diversidad de los espacios construidos por las sociedades.

En este sentido, los organismos internacionales ya han manifestado la necesidad de preparar a los niños para vivir en sociedades multiculturales, democráticas para contrarrestar así, fundamentalismos, autoritarismos y la marginación como la disgregación social. Ergo, en el ejercicio de la profesión no es suficiente conocer las herramientas básicas de las Ciencias Sociales, sino que también debe ser capaz de entender los procesos de desarrollo, las capacidades, y los estilos de aprendizaje mediante los cuales los estudiantes adquieren los conocimientos, las habilidades y las actitudes señalados en el curriculum de educación común, procesos que varían de acuerdo con la individualidad de los alumnos que cuentan con alguna discapacidad, y en relación con el contexto escolar, familiar y social que los rodea. Entonces, los recursos, las formas que adquiere la actividad docente y los criterios e instrumentos de evaluación, deben variar de acuerdo con la naturaleza de los contenidos sociales y adaptarse a las necesidades que presenten los alumnos con alguna discapacidad.

En consecuencia, en este espacio curricular se trabajarán los mismos

contenidos de Ciencias Sociales que los de la Educación Inicial y Primaria, a los que se agregarán algunas orientaciones pedagógicas para facilitar su apropiación por parte de niños y adolescentes que presenten alguna barrera para el aprendizaje, temporal o permanente, derivada de discapacidad, descontando desde luego, todos los aportes que ofrecen los demás espacios de la Formación Docente.

Propósitos

-Reflexionar sobre los propósitos de la inclusión del área de conocimiento en la escuela básica en diferentes momentos, en distintas sociedades, con el objeto de identificar las relaciones entre los supuestos éticos-políticos y los enfoques/ propuestas de saberes de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales que los definieron/definen.

-Brindar conocimientos acerca de la realidad social a partir de conceptos estructurantes del área atendiendo a enfoques disciplinares y epistemológicos actualizados.

-Promover la capacidad de los futuros docentes para elaborar proyectos de enseñanza del conocimiento social, adecuados a la diversidad y contextualizados en la realidad socio-institucional de una escuela situada.

-Favorecer experiencias formativas para la aplicación de conceptos y procedimientos en la producción de estrategias didácticas específicas para la Educación Especial.

-Desarrollar una actitud reflexiva respecto de su rol y del sentido que cobra la enseñanza en los distintos ámbitos de incidencia de la educación especial, con conciencia del carácter político, social y ético de su tarea docente, en la búsqueda de estrategias educativas adecuadas para abordar la diversidad.

Contenidos

La selección de contenidos y su organización debe tener en cuenta la necesidad de promover la construcción de un conocimiento histórico y geográfico que logre superar la simplificación de lo real, originada por un pensamiento lineal, y que desarrolle un pensamiento que sea a la vez analítico e integrador. Esta dimensión del pensamiento tiene como objetivo problematizar lo evidente, investigar la naturaleza ideológica y epistemológica del conocimiento. Es por esto

necesario analizar la incidencia de determinadas matrices conceptuales, que aparecen habitualmente en el conocimiento cotidiano de la/os estudiantes:

- la *naturalización* de la explicación de la realidad social - que supone una especie de armonía preestablecida entre el curso de la naturaleza y la sucesión de las ideas acerca de las sociedades;
- la *visión lineal del pasado y del presente* -que se establece como una ruta marcada por revoluciones tecnológicas que abren etapas sucesivas de ascenso para el hombre-;
- la *visión del progreso* -que consiste en definir como avanzado todo lo que conduce hacia el capitalismo y la industrialización, sin aceptar que puedan existir otras formas válidas de configuración de la economía y de organización de la sociedad, a las que pudiera llegarse por otros caminos, descalificando las vías alternativas como retrógradas o impracticables (utópicas)⁶.

Considerando en primer lugar que los contenidos que los futuros docentes deben aprender no son necesariamente los que deben enseñar, en estos diseños se plantean una serie de contenidos⁷, tanto disciplinares como didácticos, a fin de que se puedan establecer distintas relaciones entre ellos, así como formas de abordarlos.

Etapas de la Historia Argentina

Periodos de la historia Argentina en relación con América, de acuerdo a la periodización propuesta por José Luis Romero, contemplada por los NAP para el Nivel Inicial, Primaria y Ciclo Básico NES.

Los ambientes y las problemáticas ambientales.

Las diferentes definiciones de “ambiente” y los múltiples discursos en torno a las problemáticas ambientales en el marco de la mundialización. La relatividad del concepto de “recurso natural”. La apropiación desigual de los recursos, el deterioro ambiental, las racionalidades tecnológicas y económicas en la producción. Las manifestaciones extremas de la naturaleza y los desastres “naturales”: riesgo y vulnerabilidad social, económica, política.

La globalización, el mundo “en red” y en “regiones.

La complejidad política, económica, social, cultural y territorial de la globalización y la fragmentación. La globalización como momento del capitalismo, sus manifestaciones y su construcción desde los lugares de comando y los lugares comandados.

Los estados y los territorios en el mundo global.

La construcción histórica de los estados, algunos procesos recientes, el cambio en la concepción de frontera. Los estados y la conformación de bloques regionales con fines económicos o múltiples. El mapa político de la Argentina a diferentes escalas.

La urbanización acelerada en las sociedades actuales

Diferentes modos de concebir la creciente expansión de lo urbano sobre lo rural en el capitalismo global. Las ciudades actuales. Las condiciones de trabajo y de vida de diferentes grupos sociales urbanos. Los movimientos sociales urbanos.

Cambios y permanencias en los espacios rurales.

Los mercados de la producción rural. a) El mercado mundial de commodities: productores y consumidores, el incremento de la producción, comercialización y transporte. Los procesos de cambio tecnológico y organizacional en las producciones rurales ligadas a los mercados mundiales. La concentración en la tenencia de la tierra. Los agentes involucrados: las grandes empresas biotecnológicas, los productores del sector primario de la economía, exportadoras-importadoras, empresas industriales, los estados nacionales, los trabajadores rurales. b) Las producciones tradicionales con mercados restringidos. Principales problemáticas derivadas de la competitividad y la eficiencia. El abandono de las producciones primarias tradicionales y su sustitución por las mismas u otras capital-intensivas. c) La crisis de los productores de subsistencia. Los movimientos sociales rurales.

⁶ Moglia, P: Primeros avances de las Recomendaciones en base a diversos autores, INFOD, mayo de 2008
⁷ Basados en las recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares, INFOD, pág. 122 a 128

La didáctica de las Ciencias Sociales como campo de estudio.

Las líneas de investigación educativa. Los aportes desde las dimensiones teóricas, propositiva y práctica.

La construcción de las nociones de espacio y tiempo

Investigaciones de Hannoun, Castorina, Del Val. Los aportes de Calvani y Egan.

La programación de la enseñanza y de las actividades de aprendizaje

Interrogantes con respecto a la transposición didáctica: Claves de lectura e interpretación de documentos curriculares. Formulación de propósitos de la enseñanza, selección y secuenciación de contenidos en base a distintos criterios, la organización de las actividades de enseñanza y aprendizaje, selección de recursos, el tiempo didáctico, las salidas al medio, la problemática en torno a qué y cómo evaluar, entre otras variables.

Modelos de enseñanza en ciencias sociales.

Diferentes paradigmas de enseñanza.

Los NAP.

Fundamentación acerca de su implementación. Organización y propuesta de núcleos de aprendizajes prioritarios.

En todos los casos, se sugiere un abordaje que contemple una visión de la Historia desde el punto de vista de las sociedades, sus relaciones y sus conflictos y de la Geografía como el estudio de la espacialización de determinadas relaciones sociales y no sólo la vida de los próceres o la enumeración de ríos y montañas, trabajo que puede resultar más sencillo, pero menos válido desde el punto de vista de los propósitos de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Bibliografía

- AISENBERGERG, B., y ALDEROQUI, S. (1994 comps.): Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones. Paidós. Buenos Aires.
- AISENBERG, B. Y S. ALDEROQUI (1998 comps.): Didáctica de las Ciencias Sociales. Teorías con prácticas. Paidós educador. Buenos Aires.
- AISENBERG, B. "Los conocimientos previos en situaciones de enseñanza de las ciencias sociales" En: J. A. CASTORINA y A. LENZI (2000 comps.) La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y

perspectivas educativas. Gedisa.

-ASENSIO, M.; CARRETERO, M., y POZO, J. L (1986): La comprensión de la Historia. Pensamiento relativista. Cuadernos de Pedagogía, Barcelona.

-BENEJAM, P. Y J. PAGÈS (coord. 1997): Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria, Ice-Horsori, Barcelona.

-CARDOSO, C. F. S., y PÉREZ BRIGNOLI, H. (1977): Los métodos en la historia. Crítica, Barcelona, España.

-CARRETERO, MARIO (2007): Documentos de identidad: la construcción de la memoria Histórica en un mundo global. Paidós, Buenos Aires.

-CARRETERO, M. (1995): Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia. Aique. Buenos Aires.

-CASANOVA, J. (1977): La Historia social y los historiadores. Crítica. Barcelona, España.

-DERREAU, M. (1976): Geografía humana. Vicens Vives. Barcelona.

-DI TELLA, T. (1997): La Sociedad y el Estado en el desarrollo de la Argentina Moderna. Biblos. Buenos Aires, Argentina.

-DUBY, G., (1998): Diálogo sobre la Historia. Alianza. Madrid.

-FINOCCHIO, S. (1993): Enseñar Ciencias Sociales. Troquel. Buenos Aires.

-FOLGUERA, P. (1994): Cómo se hace historia oral. Eudema. Madrid.

-HAGGETT, P. (1988): Geografía, una síntesis moderna. Omega. Barcelona.

-HALPERIN DONGHI, T. (1987): Historia Argentina. Ed. Paidós. Buenos Aires.

-HALPERIN DONGHI, T. La larga agonía de la Argentina peronista, Ariel, Buenos Aires.

-HALPERIN DONGHI, T. (1995): Argentina en el callejón, Ed. Ariel, Buenos Aires.

-HOBSBAWM, E. (1997): Historia del siglo XX. Ed. Crítica. Buenos Aires.

-LE GOFF. (1991): El orden de la memoria. Paidós, Barcelona.

-LUCHILO, L. y Otros. (1995): Historia Argentina. Santillana. Buenos Aires.

-LUNA, F. (Director) (1990): Construyendo una nación en nuestro tiempo. Hyspamérica. Buenos Aires.

-MINISTERIO DEL INTERIOR. (1998): Argentina. Un país de Inmigrantes.

-MONCLÚS ESTELLA, A. (1992): La enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales. Ed. Complutense. Madrid.

-NOGUÉ FONT, J. Y J. RUFÍ. (2001): Geopolítica, identidad y globalización. Ariel

Geografía, Barcelona.

-OSLAK, S. (1980): La formación del Estado Argentino. Edit. De Belgrano. Buenos Aires.

-PANETTIERI, J. (1986): La Argentina, Historia de un país periférico. 1860- 1914. Centro Editor de América Latina. Bs.As.

-REBORATTI, C. (1999): Ambiente y sociedad. Conceptos y relaciones. Ariel. Buenos Aires

-ROFMAN, S. Y ROMERO, L. (1997): Sistema socioeconómico y estructura regional en la Argentina. Amorrortu. Buenos Aires.

-ROMERO, J. (2004 coord.): Geografía Humana. Ariel, Barcelona.

-ROMERO, J. (1987): Las ideas políticas en Argentina. F.C.E. Buenos Aires.

-ROMERO, J. (1976): Latinoamérica, las ciudades y las ideas. Siglo XXI. México.

-SVARZMAN, J.(1998): La enseñanza de los contenidos procedimentales. El Taller de Ciencias Sociales. Novedades Educativas. Bs. As.

-WALLERSTEIN, I. (1998): El moderno sistema mundial I, II y III, Siglo XXI, México.

Web Grafía

-DIRECCIÓN NACIONAL DE GESTIÓN CURRICULAR Y FORMACIÓN DOCENTE (2006). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Primer ciclo EGB/ Nivel Primario*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Extraído el 28 de mayo de 2013 desde <http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/nap-egb-primario.pdf>

-DIRECCIÓN NACIONAL DE GESTIÓN CURRICULAR Y FORMACIÓN

DOCENTE (2006). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Segundo ciclo EGB/ Nivel Primario*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Extraído el 28 de mayo de 2013 desde http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/nap_egb2.pdf

DENOMINACIÓN: ABORDAJE PEDAGÓGICO EN SUJETOS CON DISCAPACIDAD VISUAL II

Formato: Asignatura

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año

Marco Orientador

La unidad curricular “Abordaje Pedagógico en Sujetos con D.V. II” dará continuidad a la unidad curricular del mismo nombre, parte I, a partir de las consideraciones específicas del Nivel Primario y el Secundario, más allá del tipo de escuela que asista esta población destinataria. Por ello, en esta segunda instancia, los ejes que guían al abordaje son la consideración del receptor mencionado, sus necesidades de aprendizaje transitorias o permanentes, en relación al nivel con las correspondientes estrategias diversificadas, tomando como referencia el currículum común

Por tanto, en esta unidad curricular se busca que el estudiante, pueda “construir saberes específicos, indispensables, para la atención del Sujeto con Discapacidad Visual, tanto en contextos de educación formal –en la escuela especial y en la común-, como en contextos de educación no formal, y en otros espacios –recreativos, comunitarios, etc.-. (INFD: “Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Profesorado de Educación Especial”. Primera Edición. Bs. As. 2009).

Para lograr la construcción de este conjunto de saberes, se enfoca en el modo que tiene de aprender la persona con discapacidad visual, en la forma en que accede al conocimiento, a partir de qué capacidades y de qué limitaciones lo hace; y en la manera más adecuada de enseñarle, desde una metodología básica que impone la ceguera, y desde metodologías y propuestas didácticas convencionales. Trata, principalmente, de encontrar el modo de que la persona con deficiencia visual acceda al currículum regular, de los distintos niveles del sistema educativo, para lo cual se hace necesario trabajar sobre el concepto de

“adaptaciones curriculares”, especialmente importantes en los procesos de escolaridad, en cualquiera de los niveles del sistema educativo, y en ambos ámbitos, el de la escuela especial y el de la escuela común, siendo conscientes de la relevancia que las adaptaciones cobran en este último, a través de los procesos de integración educativa.

Por otro lado, en el proceso educativo de personas con déficit visual, además de trabajar con el currículum regular, se trabaja con un currículum específico, constituido por espacios tales como Orientación y Movilidad, Habilidades de la Vida Diaria, entre otros, que conforman la Educación Complementaria, y por áreas relacionadas con las distintas etapas del ciclo vital, como Atención Temprana, y Rehabilitación Funcional, para los cuales también se tratarán los abordajes pedagógicos pertinentes.

Se espera que además de la adquisición de conocimientos, los estudiantes desarrollen competencias pedagógico-didácticas que los lleve a la aprehensión de criterios de cómo enseñar y cómo favorecer los aprendizajes, y competencias referidas a la previsión, elaboración, ejecución y evaluación de proyectos y/o programas de intervención pedagógica, como así también el diseño y elaboración, de adaptaciones curriculares –de acceso, propiamente dichas y de contexto-.

Por todo lo enunciado, esta unidad curricular, cobra vital importancia para el desempeño del rol docente de profesor de educación especial con orientación en ciegos y disminuidos visuales.

Propósitos

-Comprender el mecanismo de aprendizaje que se opera en las personas con discapacidad visual, ante la ausencia o alteración grave del sentido que mayor información del entorno brinda.

-Distinguir las características de la imagen visual en relación a los otros sentidos.

-Valorar el gran esfuerzo adaptativo que se produce, al acceder al conocimiento y a los distintos aprendizajes a través de los sentidos restantes.

-Realizar planificaciones didácticas, sobre temas abordados de las distintas disciplinas y niveles educativos, con la elaboración de los respectivos recursos tiflológicos, y con corrección conceptual.

-Elaborar adaptaciones curriculares -de acceso, curriculares propiamente dichas y

de contexto-, a partir de educandos con discapacidad visual concretos, de los niveles primario y secundario, escolarizados en la escuela especial e integrados a la escuela común.

-Extrapolar saberes y competencias adquiridos, o en proceso de hacerlo, referidos a las disciplinas curriculares y su didáctica, de 4º, 5º, y 6º grados, y de áreas de la Educación Complementaria para personas con discapacidad visual, a diseños de abordajes pedagógico-didácticos pensados para estas personas.

-Mostrar la adquisición de criterios efectivos para la selección de contenidos curriculares y de metodologías didácticas, adaptados a la discapacidad visual.

Contenidos

Desarrollo cognitivo y discapacidad visual

- Aspectos que afectan al desarrollo cognitivo y al aprendizaje en el niño ciego: perceptuales, motóricos, lenguaje y comunicación, competencia social y formación de conceptos.

- Aprendizajes a través de experiencias multisensoriales.

Currículum específico: educación complementaria y áreas complementarias

- Necesidades educativas especiales generadas por la discapacidad visual: de recibir una educación específica y permanente.

- En virtud de la Educación Específica, se prevé el abordaje de la Educación Complementaria: Áreas que la integran - Orientación y Movilidad; Habilidades de la Vida Diaria; Expresión Corporal; Estimulación Multisensorial-, síntesis global de programación curricular y metodologías para su abordaje.

- En virtud de una educación permanente, a lo largo de toda la vida, se piensa en el abordaje de Áreas Complementarias, tales como: Atención Temprana; Integración Escolar; Formación e Integración Laboral; Rehabilitación Funcional; Estimulación y Rehabilitación Visual; criterios generales de intervención.

Planeamiento educativo

- Elaboración de planificaciones diarias y de proyectos globalizadores o de unidad temática integradora, a partir de grupos de educandos observados.

- Criterio prioritario para la selección de contenidos curriculares: ecológico

funcional.

Adaptaciones curriculares

- Adaptaciones curriculares de acceso, propiamente dichas, y de contexto: conceptualización, criterios para su diseño y elaboración; función y valor de los recursos tiflológicos y Tiflotecnológicos en relación al aprendizaje y al acceso al currículo; criterios para la selección de contenidos de las distintas áreas disciplinares, de los niveles primario (tres últimos años) y Secundario; criterios para la selección o conformación de un grupo clase favorecedor de los aprendizajes.
- Ámbitos educativos donde se pueden aplicar: Especial y Común, en los niveles educativos primario, 4º, 5º y 6º años, y en alumnos integrados al nivel secundario de la escuela común.
- Diseño y elaboración de adaptaciones curriculares.

Intervenciones pedagógico-didácticas ajustadas a la discapacidad visual

- Se prevé para este eje temático, la búsqueda de recursos metodológicos, dentro de los cuales ocupan un lugar de importancia los tiflológicos, Tiflotecnológicos, y el diseño de actividades, para favorecer la enseñanza y el aprendizaje de contenidos curriculares extraídos de los NAP y/o de la observación directa de clases, correspondientes a los tres últimos años del Nivel Primario, de las disciplinas de Matemática, Lengua y Ciencias, pensados para alumnos con ceguera o baja visión, que realizan su escolaridad en la escuela especial.
- Intervenciones referidas a la lecto-escritura en tinta y en braille.

Bibliografía

- ASHMAN, A.F. y CONWAY, R.N. (1990): Estrategias cognitivas en educación especial. Santillana. Madrid.
- ARANDA RENDRUELLO, Rosalía E. (Coordinadora), 2002: Educación Especial. Áreas Curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales. Pearson Prentice. Madrid, España.
- BAUTISTA, Rafael. (1993) Compilación Necesidades Educativas Especiales. Ediciones El Aljibe.
- BARDISA, M. D. (1992): Cómo enseñar a los niños ciegos a dibujar. Madrid:

ONCE.

- BRENAN, Wilfred K. (1998) El Currículo para Niños con Necesidades Especiales. Siglo Veintiuno Editores. España.
- BELTRAN, J. (1993): Estrategias de aprendizaje. Editorial Síntesis. Madrid.
- BUENO, M., y TORO, S. (Coords.) (1994): Deficiencia Visual: Aspectos Psicoevolutivos y Educativos. Ediciones: ALJIBE. España.
- CASCALLANA, María T. (1983) Iniciación a la matemática. Materiales y Recursos Didácticos. Aula XXI. Santillana.
- COMES NOLLA, Gabriel (1992) Lectura y Libros para Niños Especiales. Ceac. Barcelona, España.
- CLEMENTE, R. A., y otros (1979): Ceguera. Orientaciones prácticas para la educación y rehabilitación del ciego. Madrid: SEREM.
- COMBETTA, C.: *“Didáctica Especial en la Educación Moderna”*. Ediciones: LOSADA S.A.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN PRISE. (1999): Diseños Curriculares. Tomo III y IV. San Fernando del Valle de Catamarca. Argentina.
- DURAN, D.; VIDAL, V. (2004). Tutoría entre iguales. De la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo en secundaria. Graó. Barcelona.
- HORMIGO, A. 2006. Recorrido histórico del retraso mental desde las distintas escuelas. En HORMIGO, A., J. TALLIS, A. ESTERKIND “Retraso mental en niños y adolescentes. Aspectos biológicos, subjetivos, cognitivos y educativos”. Ediciones Novedades Educativas. Argentina (Capítulo II , III y IV).
- ILLÁN ROMEU, Nuria; ARNAIZ, Pilar y Otros (1996) Didáctica y organización en Educación Especial. Aljibe. Archidona, Málaga.
- LOZANO, Josefina; GARCÍA, Rafael (1999). Adaptaciones Curriculares para la Diversidad. España.
- MARCHESI, A.; COLL, C. y PALACIOS, J. (1991): Desarrollo psicológico y educación. Alianza. Madrid.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. (1998) La Selección y el uso de materiales para el aprendizaje de los CBC. Orientaciones para la EGB.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN. (1999) Documento El Aprendizaje en alumnos con necesidades educativas especiales. Orientaciones para la

elaboración de Adecuaciones Curriculares. República Argentina.

- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. (1997) Hacia un Sistema Integrado e Integrador I. Plan Social Educativo. Buenos Aires. Argentina.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. (1999) Hacia un Sistema Integrado e Integrador II. Plan Social Educativo. Buenos Aires. Argentina.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN. PRISE. (1999) Diseños Curriculares. Tomo I al IV. San Fernando del Valle de Catamarca. Argentina.
- MOLINA GARCÍA, Santiago. (1994) Bases Psicopedagógicas para la Educación Especial. Colección Ciencias de la Educación. Marfil. España.
- MOLINA GARCÍA, Santiago. (1994) Deficiencia Mental. Aspecto Psicoevolutivos y educativos. Aljibe. Málaga.
- MONEREO, C. (1994): Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Graó. Barcelona.
- REY, María E. (1996): Didáctica de la Matemática. Nivel Primario. Tomo II. Edición: Estrada. Argentina.
- ONRUBIA, X. y Otros (coord.. 2004). Criterios psicopedagógicos y recursos para atender la diversidad en secundaria. Graó. Barcelona.
- PACHECO. Ma. Elena; PORCAR, Ma. Luisa (1998) La verbalización y la representación en las clases de matemática de la E.G. B. Ed. Facultad Educación Elemental y Especial. Mendoza, Argentina.
- PUJOLÁS, P. (2004). Aprender juntos alumnos diferentes: los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula. Octaedro. Barcelona.
- PUJOLÁS, P. (2008). El aprendizaje cooperativo: 9 ideas clave. Graó. Barcelona.
- PRIETO, M. D. y Pérez Sánchez, L. (1993). Programas para la mejora de la inteligencia. Teoría, aplicación y evaluación. Síntesis. Madrid.
- SANJURJO, Liliana (2002) La formación Práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula. Homo Sapiens. Rosario, Sta. Fe. Argentina.
- SANTOS GUERRA, Miguel A. (1997) Evaluación Educativa. Proceso de Diálogo comprensión y mejora. Colección Respuesta Educativa. Magisterio Río de la Plata.
- SARTORI, M y CASTILLA; MÓNICA (2003). Educar en la Diversidad. ¿Realidad o Utopía? Facultad de Filosofía y Humanidades de San Juan. Argentina.

- SERRANO, M. y TORMO, R. (2000). Revisión de programas de desarrollo cognitivo. El Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI). *RELIEVE*, vol. 6, n. 1. Consultado en http://www.uv.es/RELIEVE/v6n1/RELIEVEv6n1_1.htm .
- SOLER, M. A. (1999): Didáctica multisensorial de las ciencias. Un nuevo método para alumnos ciegos, deficientes visuales y también sin problemas de visión. Barcelona: Paidós - ONCE
- TORRES GONZÁLEZ, J.A. (1999): Educación y diversidad. Bases didácticas y organizativas. Aljibe. Archidona.
- YUSTE, C. (1994): Los programas de mejora de la inteligencia. Cepe, Madrid.
- ZABALA, A. y DEL CARMEN, L. (1996): Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de proyectos curriculares de centro. Graó - España.

Web Grafía

- Asociación lectura fácil. www.lecturafacil.net
- CENTRO DE RECURSOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL DE NAVARRA (CREENA) (2009) <http://centros.educacion.navarra.es/creena>
- FUNDACIÓN CIUDADANA. Programa Lectura Fácil www.lecturafacil.net
- ESCRITORIO MODALIDAD EDUCACIÓN ESPECIAL
www.conectarigualdad.gob.ar/familia/escritorio-de-educacion-especial-familia/
- DIRECCIÓN NACIONAL DE GESTIÓN CURRICULAR Y FORMACIÓN DOCENTE (2006). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Primer ciclo EGB/ Nivel Primario*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Extraído el 28 de mayo de 2013 desde <http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/nap-egb-primario.pdf>
- DIRECCIÓN NACIONAL DE GESTIÓN CURRICULAR Y FORMACIÓN DOCENTE (2006). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Segundo ciclo EGB/ Nivel Primario*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Extraído el 28 de mayo de 2013 desde http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/nap_egb2.pdf

DENOMINACIÓN: EDUCACIÓN PSICOMOTRIZ

Formato: Seminario

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año

Marco Orientador

La presencia de este espacio curricular en el Profesorado de Educación Especial en cualquiera de sus orientaciones, se fundamenta en los conocimientos que los futuros docentes del área deben tener respecto de la Educación Psicomotriz como así también, sus componentes a fin de poder detectar cualquier trastorno psicomotor o sus características, ya que estos inciden en el aprendizaje escolar, más aun tratándose de alumnos con discapacidad. Para ello deberán alcanzar una formación que les brinde las herramientas necesarias para poner en práctica estrategias de abordaje lo más adecuadas posibles a fin de dar respuestas a las necesidades que presentan niño/as, jóvenes y/o adultos con algún trastorno psicomotor cuando estos son inevitables o ya se han manifestado.

En este sentido, la Educación Psicomotriz es una de las problemáticas actuales de mayor interés dentro del campo de la educación, que revaloriza la prevención, aspecto poco estudiado dentro de las instituciones educativas y familiares. Se fundamenta en una pedagogía activa, siendo primera en formular la necesidad de construir la acción educativa no sobre programas o procesos previos, sino sobre la actividad infantil y aprendizajes particulares, postulando el desarrollo de todas las dimensiones del ser humano y los principios que deben conducir a la educación integral.

La perspectiva de la Educación Psicomotriz se sitúa en lo que se denomina educación integral, que trata de conseguir una verdadera relación educativa que favorezca la disponibilidad corporal, la relación con el mundo de los objetos y con la sociedad, es decir, una construcción en términos de dinámica de la persona y de la acción. Se trata, pues, de abordar al niño/a en procesos de globalidad y de unidad, privilegiando la experiencia vivida, por encima de cualquier otra.

Uno de los conceptos fundamentales que se propone trabajar es la maduración psicomotriz, proceso global que implica el cuerpo y la mente que

conduce a la persona a actuar frente a unas propuestas determinadas, mediante el dominio de su cuerpo (motricidad), y la capacidad de estructurar el espacio durante un tiempo determinado (ritmo). Este proceso involucra finalmente la globalidad en un proceso de interiorización y abstracción. Por lo tanto, es preciso un proceso vivencial y de experimentación a través del cuerpo (Martin y Soto, 1997). El trabajo psicomotor es la síntesis que debe producirse, desde la más tierna infancia, desde las vivencias sensoriales, motrices, intelectuales y afectivas, para permitir la construcción de los aprendizajes a través de las percepciones de los niños en cualquier actividad espontánea o planteada específicamente.

Esto supone, no sólo conocer el proceso madurativo del niño, sino desde la propia corporeidad del futuro docente de Educación Especial, evocar vivencias, experiencias, apreciar su propio cuerpo, advertir su uso como medio de comunicaciones, lo que sin dudas facilitará llevar adelante una propuesta con enfoque psicomotor.

Por lo expresado en esta fundamentación, esta unidad curricular le permitirá al estudiante captar, analizar y comprender los fenómenos de la Educación Psicomotriz existentes en la vida cotidiana y, en el dispositivo institucional apropiándose del objeto de estudio, del cuerpo conceptual y de la praxis de la Psicomotricidad que emerge de una convergencia epistemológica entre las ciencias biológicas, desde una articulación particularmente neuropsicológica y de las ciencias sociales que definen al sujeto bio-psico-social, histórico y en devenir (CHOKLER, Myrtha, 2003).

Propósitos:

- Conocer el encuadre teórico-científico y el modo de operar preventivamente de la Educación Psicomotriz.
- Promover el análisis de los aportes disciplinares de la Educación Psicomotriz en relación a las diferentes realidades en las que interviene el Profesor de Educación Especial.
- Comprender los fundamentos del desarrollo psicomotor y su incidencia en los aprendizajes.
- Abordar el proceso psicomotor en el contexto pedagógico-terapéutico de la Educación Especial formal y no formal.

- Conocer los aspectos emocionales y vinculares que se expresan en el cuerpo y el movimiento y su relación con el espacio, los objetos y los otros.
- Conocer los aspectos emocionales y vinculares que se expresan en el cuerpo y el movimiento y su relación con el espacio, los objetos y los otros.
- Interpretar las diferencias entre examen, diagnóstico y práctica psicomotriz.
- Distinguir las posibles desviaciones en el desarrollo psicomotor en el niño con discapacidad intelectual.
- Analizar situaciones de estudio de casos reales, observando el desarrollo motor y psicomotor, tanto en condiciones de salud como patológicas.

Contenidos

Las características del desarrollo motor y psicomotor en las etapas evolutivas

Objeto y dimensiones. Leyes básicas del desarrollo, aspectos biológicos funcionales y psicológicos: condiciones neurobiológicas. Sensaciones. Percepciones.

El desarrollo motor desde el nacimiento hasta la adolescencia.

Estructuración del espacio. Espacio gráfico. Evolución de la expresión gráfica.

Motricidad fina y la grafo motricidad, la prensión, papel de la mano, las praxias.

La coordinación dinámica general y el aprendizaje motor. La coordinación viso motriz. La lateralidad: evolución. Problemas planteados por la lateralidad. El espacio: relación entre cuerpo y espacio, espacio topológico, euclidiano y proyectivo o racional.

Relación entre los ejes básicos del desarrollo de la psicomotricidad con la adquisición de aprendizajes sistemáticos: lectoescritura, matemática, entre otros.

La Observación como Instrumento de conocimiento, evaluación y posibilidad de ayuda.

El cuerpo y el otro

Sujeto y cuerpo. Su superficie y el otro. El cuerpo en lo imaginario, en lo real y en lo simbólico. El cuerpo, el espacio, el movimiento en la educación. Lenguajes que ponen en escena al cuerpo. Importancia del cuerpo en la organización de los aprendizajes.

Concepto de tono y emoción, postura y movimiento. Relaciones entre la emoción,

el tono muscular, el movimiento y la vida intelectual.

Ejes del desarrollo psicomotor: Conceptualización de esquema corporal, imagen corporal, sistema postural, coordinaciones, praxias, tono muscular, equilibrio, ritmo.

Talleres vivenciales: trabajo sobre lo corporal. Técnicas psicomotrices y juego.

Registros. Diferenciación entre Registro, Crónica, Análisis e Informe Grupal e Individual.

Psicomotricidad y Educación Especial

Diferencias entre educación, reeducación, terapia y práctica psicomotriz. Trastornos psicomotores del sujeto con discapacidad y necesidades educativas. Factores determinantes. Las características de su abordaje.

Influencia de los trastornos psicomotores sobre el aprendizaje: torpeza motriz, dispraxia, trastornos de lateralización, digrafía, inestabilidad motriz e inhibición psicomotriz.

Modelos de intervención psicomotriz en las barreras para el aprendizaje y la participación. Adaptaciones y apoyos. Materiales que se utilizan en la Sala de Psicomotricidad.

Rol del Psicomotricista en Educación Especial. Diferentes formas de plantear proyectos de trabajo.

Bibliografía sugerida

AJURIAGUERRA, J. (1993): Manual de Psiquiatría Infantil. Edit. Masson. Madrid.

BOTTINI, Pablo: "Psicomotricidad: Prácticas y Conceptos". Editorial Miño y Dávila.

CALMELS, Daniel (2000): El juego Corporal, En Pablo BOTTINI (Comp.): Psicomotricidad. Ediciones Miño y Dávila. Madrid.

CALMELS, Daniel (2000 a): Cuerpo y Saber. Novedades Educativas 3ª Edición. Buenos Aires.

CALMELS, Daniel (2001 b): Del sostén a la Tránsito. El cuerpo en la crianza. Novedades Educativas, 3ª Edición. Buenos Aires.

CALMELS, Daniel (2001 c): El cuerpo en la escritura. Novedades Educativas 2ª Edición. Buenos Aires.

CALMELS, Daniel (2001 d): Espacio habitado, en la vida cotidiana y la práctica psicomotriz. Novedades Educativas, 3ª Edición. Buenos Aires.

CALMELS, Daniel (2003). ¿Qué es la Psicomotricidad? Ediciones Lumen. Buenos Aires.

CAMPS, Cori; MILA Juan; PECELI, Mariela; TOMÁS, Inés (2011): El

psicomotricista en su cuerpo. De lo sensoriomotor a la transformación psíquica. Miño y Dávila. Buenos Aires, Argentina.

CORIAT, Lidia: Maduración Psicomotriz en el Primer Año de Vida del Niño. Editorial Remesur. Argentina.

CHOKLER Myrtha Hebe. (1999): Acerca de la Práctica Psicomotriz de Bernard Aucouturier. ARIANA-FUNDARI. Argentina.

CHOCKLER, Myrtha (1994): Los Organizadores del Desarrollo Psicomotor. Editorial Cinco. Argentina.

DARRAUL Iván (1993): Análisis Psicosemiótico de las Producciones de los Juegos Infantiles. ARIANA - FUNDARI. Argentina.

DEFONTAINE (1990): Manual de Educación Psicomotriz. Editorial Médica y Técnica.

-LAPIERRE, André; AUCOUTURIER, Bernard (1980): El Cuerpo y el Inconsciente en Educación y Terapia. 2º Edición. Científico-Médica. Barcelona, España.

-LEJARRAGA, Horacio- KRUPITZKY, Sara: "Guías para la Evaluación del Desarrollo en el Niño Menor de Seis Años.

-LEVIN, Esteban. (2011) La experiencia de ser niño. Plasticidad simbólica. Nueva Visión. Buenos Aires, Argentina.

-LEVIN, Esteban. (2008): Discapacidad, Clínica y Educación. Los niños del otro espejo. Nueva Visión. Argentina

-LEVIN, Esteban (1991): La Clínica Psicomotriz. El cuerpo en el lenguaje. Nueva Visión. Buenos Aires.

-LEVIN, Esteban. (1997): La Infancia en escena. Constitución del sujeto y desarrollo psicomotor. Nueva Visión. Buenos Aires.

-PENCHANSKY DE BOSCH, Lydia. (1999): *El Juego en la acción educativa del nivel inicial*. Ediciones Novedades educativas. Buenos Aires, Argentina.

ROSSEL, G. (1983): Manual de Educación Psicomotriz. Editorial Toray Masson. Barcelona.

SZANTO FEDER, Agnès (1996): Los Padres y la Observación. Publicaciones La Hamaca N° 8. Ed. FUNDARI. Argentina.

TARDÓS, Ana. (1998): El Rol de la observación en el Trabajo Educativo. Publicaciones La Hamaca N° 9. Argentina.

DENOMINACIÓN: TRASTORNOS MOTORES

Formato: Materia

Régimen de Cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año. Segundo Cuatrimestre.

Marco Orientador

Hace ya tiempo que distintos estudios han revelado que la calidad de los cuidados y de la educación proporcionada en los distintos entornos donde el niño aprende, es un factor fundamental para su desarrollo bio-psico-social. Estas ideas a pesar del consenso teórico que generan, están lejos de ser incorporadas a la vida cotidiana del sujeto y también a la dinámica de la práctica de los tratamientos personalizados, educativos y/o terapéuticos.

En este sentido, en la implementación de esta la unidad curricular, se aportará material, ideas y análisis de tareas de campo, para vislumbrar la complejidad y diversidad inherente al tratamiento del niño con trastornos motores. Es decir, decir, aquellas patologías y/o disfunciones que consisten en arrebatos verbales o movimientos rápidos e incontrolables del cuerpo ocasionadas por daños en las trayectorias o los centros motores, pueden provocar perturbaciones o pérdida de la función motora, por una parte, o pérdida de la inhibición o de la modulación de las actividades del sistema nervioso central residual por otra.

Por ello que se considera de fundamental importancia que los futuros docentes de Educación Especial en esta orientación, requieran de conocimientos sistemáticos del tema y de las características especiales de cada niño/a, antes de arribar a una intervención educativa. Esto significa brindar una formación con contenidos para que puedan adquirir las herramientas necesarias que les permita afrontar con eficacia toda tarea educativa en el marco de una sociedad donde se respeten las diferencias individuales, fomentando la mayor autonomía e independencia funcional posible y elaborar propuestas de abordaje acordes a la población del estudiantado con los cuales les toque desempeñarse durante su vida profesional.

Propósitos

- Conceptualizar los trastornos motores y su incidencia o no en el aprendizaje.
- Analizar teóricamente los diferentes trastornos motores y psicomotores desde una perspectiva crítica y reflexiva.
- Reconocer estrategias metodológicas para el trabajo educativo del niño con trastornos motores a fin de seleccionar las más acordes y adecuadas en cada caso y cada situación en particular.
- Posibilitar a los estudiantes el conocimiento de las conductas motoras alteradas en la parálisis cerebral.
- Reflexionar críticamente sobre las problemáticas de los trastornos motores estudiados.
- Valorar la necesidad del trabajo trans e interdisciplinario en esta problemática.

Contenidos

Organización y funcionamiento del Sistema Motor.

Evolución filo y ontogenética del sistema motor. Sistemas subcorticales y corticales implicados en el sistema motor. Importancia de la corteza cerebral en el procesamiento de la información motora y su implicancia en los procesos de aprendizaje.

Patologías del Sistema Motor

Patología del sistema motor en la Parálisis Cerebral. Caracterización fisiopatológica de la misma. Posibles deficiencias asociadas: trastornos del lenguaje, trastornos cognitivos, sensoriales, personalidad, atención, percepción. Lesiones de la Médula Espinal: secuelas de lesiones o enfermedades de la médula espinal Espina Bífida: definición. Clasificación. Etiología. Lesiones asociadas: hidrocefalia, alteraciones neurológicas, alteraciones ortopédicas, alteraciones de las funciones urológicas.

Desplazamiento de alumnos con espina bífida, barreras arquitectónicas y físicas urbanas existentes. Adaptaciones y posibilidades de acceso a las diferentes dependencias en la escuela y en el hogar.

Aspecto psicológico y su incidencia en el ámbito educativo. Lesiones estáticas y trastornos encefálicos: Hemiplejías y cuadriplejías producto de secuelas de accidente cerebro vascular y traumatismos craneoencefálicos. Trastornos del

movimiento y Neuro degeneraciones: afecciones que comprometan la calidad del movimiento. Enfermedades degenerativas del Sistema Nervioso Central: Esclerosis Múltiple, Parkinson, Esclerosis Lateral Amiotrófica. Distrofias Musculares.

Abordaje Educativo Terapéutico

Las formas de trato corporal del niño y su incidencia en el desarrollo motor.

Las estrategias educativas para estudiantes con trastornos motores. Posibles pautas de intervención.

Posibilidades de integración de estos niños en la escolaridad común.

La organización del entorno material y relacional.

La problemática social: reflexiones y propuestas de algunos autores. Educación y resiliencia en la diversidad.

Bibliografía

-BAUTISTA, Rafael (1993): Necesidades Educativas Especiales. Aljibe. 1993. España.

-BOBATH, Berta y BOBATH, Karel. (1999) “Desarrollo motor en distintos tipos de parálisis cerebral”. Editorial Médica Panamericana. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Buenos Aires.

-CARDONA, GALLARDO, SALVADOR y MONTOYA. SEVILLA. (1995): Catálogo de Ayudas técnicas e Informáticas para las Discapacidades Motórica. Consejería Educación y Ciencia. Junta de Andalucía, España.

-CARDONA M.; GALLARDO M^a. V.; y SALVADOR M^a L. Archidona. (2001): Adaptemos la escuela. Editorial Aljibe. España.

-FINNIE, N. (1983): Atención en el hogar del niño con Parálisis Cerebral. La Prensa Médica Mejjicana.

- GALLARDO Ma.; ARCHIDONA, Salvador. (1994): Discapacidad Motórica. Aljibe. España.

-GIORDANO, S. y Otros. (2007): Educación, Resiliencia y Diversidad. –Un enfoque pedagógico social de la intervención con niños, escuela, familia y comunidad. Ed. Espacio. Bs. As.

-LEBOULCH, J. (1991): Hacia una ciencia del movimiento humano. Cap. 3, 4 y 5.

Ed. Paidós, Buenos Aires.

-LEVITT, S. (3^a edic. 1995): Tratamiento de la Parálisis Cerebral y del Retraso Motor. Ed. Médica Panamericana. Buenos Aires.

- MOLINA, Lourdes (1998): Participar en Contextos de Aprendizaje y Desarrollo. Paidós. Cap. 2.

DENOMINACIÓN: ORIENTACIÓN Y MOVILIDAD

Formato: Materia.

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año

Marco Orientador

Se estima oportuno realizar las siguientes citas sobre la calidad de vida, por la relación subsidiaria que existe entre la Orientación, Movilidad y ésta.

“La **calidad de vida**, en términos generales, se define como el bienestar, la felicidad y/o sensación de satisfacción que un individuo posee sobre la mirada que realiza de sí mismo; esta mirada le otorga cierta capacidad de actuación, funcionamiento o sensación positiva de su vida”. (Parés, B. y Saez, L., 2010). Desde ésta, la calidad de vida alude a la presencia de una sensación de competencia, propia de personas que han elaborado un autoconcepto positivo y que tienen una autoestima elevada.

Según la OMS, “la calidad de vida es la percepción que un individuo tiene de su lugar en la existencia, en el contexto de la cultura y del sistema de valores en los que vive y en relación con sus expectativas, sus normas, sus inquietudes”, y aquí cabe resaltar que en el sistema actual de valores culturales, la autonomía, el autovalimiento, la independencia y la integración socio-educativa y laboral, ocupan un papel preponderante.

Por otro lado, Schalock (1996), reconoce ocho dimensiones de la calidad de vida, entre las que se encuentran el **desarrollo personal** (cuyos indicadores son educación, destrezas, competencias personales), la **autodeterminación** (autonomía, control personal), y la **inclusión social** (aceptación, status, roles).

Se considera que en los currículos educativos para personas con algún tipo de discapacidad, las áreas vinculadas a la formación integral de la persona y a la mejora de su calidad de vida, deben ocupar un lugar de importancia, tal es el caso de la Orientación y Movilidad, a través de la cual, las personas con discapacidad visual, pueden lograr desplazamientos seguros e independientes, con una buena orientación, y un comportamiento social adaptado, especialmente al momento de requerir ayuda. Cabe resaltar que para llegar a este objetivo, es necesario un

arduo y constante trabajo, desde los primeros meses de vida, con el infante, su familia y la totalidad de profesionales que intervengan en el proceso educativo.

Desde Orientación y Movilidad, se trabaja sistemáticamente para que la persona discapacitada visual, conozca y maneje su cuerpo, el espacio circundante y los objetos que lo pueblan; para que tenga una buena postura; para que adquieran técnicas y destrezas de orientación, de reorientación, de protección en sus desplazamientos; técnicas y destrezas de movilidad, en interiores y exteriores y en entornos familiares y desconocidos; técnicas y destrezas de comportamiento social adecuado; y para que desarrolle una autoimagen positiva y una autoestima alta, de manera que confíe en sí mismo y tenga el deseo y la decisión de moverse independientemente. Todas las competencias mencionadas, implican un importante desarrollo personal, que va a contribuir, de manera fundamental, con el ejercicio del derecho a la autodeterminación con que cuenta todo sujeto, y con una inclusión socio-laboral exitosa, que es el objetivo último del proceso educativo, es decir, que ésta constituye un área de crucial importancia por sus aportes a la “calidad de vida de las personas con discapacidad visual”.

A su vez, por los valiosos aportes de esta área al proceso educativo de las personas con discapacidad visual, debe estar presente en el plan de estudios del profesorado, de modo que los estudiantes adquieran las actitudes y conocimientos –teóricos y prácticos- necesarios, para llevar adelante entrenamientos de O y M óptimos.

Propósitos

- Conocer el objetivo de la Orientación y Movilidad en la educación de la persona con discapacidad visual.
- Tomar conciencia de la fundamental importancia de los aportes del área, para el logro de una vida lo más independiente, autónoma y normalizada posible.
- Comprender empáticamente las limitaciones que impone la ceguera en la movilidad de la persona con deficiencia visual.
- Juzgar la importancia y responsabilidad del rol del instructor en orientación y movilidad.
- Dominar saberes prioritarios, teóricos y prácticos, entre estos últimos, técnicas de orientación, de movilidad –con y sin auxiliares de movilidad-, y de protección.

- Elaborar criterios de gradación para la inclusión de las técnicas, en los procesos de instrucción en el área., en relación con las etapas evolutivas.
- Conocer estrategias de enseñanza que favorecen la transmisión de saberes eminentemente prácticos.

Contenidos

- Conceptualización de los términos orientación y movilidad.
- Objetivos de la Orientación y la Movilidad.
- Antecedentes Históricos de la Orientación y Movilidad en la educación de personas con ceguera o baja visión.
- Contenidos curriculares del área: cognitivos, procedimentales y actitudinales, que se considera que deben estar presentes en la programación de Orientación y Movilidad y que la persona ciega o disminuida visual, debe tener o desarrollar durante el proceso de entrenamiento. Entre los contenidos cognitivos se prevén conceptos, definiciones, fundamentos e información específica; entre los procedimentales técnicas y procedimientos; y entre los actitudinales: actitudes, emociones, valores, sentimientos y pensamientos. En síntesis, lo que debe conocer, saber, pensar, sentir y hacer, en relación al área, las personas con discapacidad visual.
- **Secuenciación de técnicas según distintos factores:** la utilidad, la evolución madurativa, el grado de complejidad de las mismas, el nivel de riesgo que implica su aplicación, entre otros posibles.
- **Principios, elementos, técnicas y recursos, materiales y metodológicos, de la orientación,** entre las que se deben incluir: manejo de planos, maquetas.
- **Técnicas y recursos de movilidad,** con y sin auxiliares de movilidad, entre las que no pueden faltar las siguientes: técnicas de protección alta y baja; de rastreo; de desplazamiento con guía vidente; uso del bastón largo; técnica de Hoover; ascenso y descenso de escaleras; abordaje social; cruce de calles; ejecución de recorridos; manejo del transporte público.
- Requisitos previos al abordaje formal de orientación y movilidad.
- Orientación y movilidad para niños en etapa pre-escolar: elementos pre-bastón.
- Orientación y movilidad para personas con baja visión.
- Criterios para elaborar un plan individual de trabajo: variables a tener en cuenta.

Bibliografía

- ALLEN, Denis (1980): “**Orientación y Movilidad en Personas con Baja Visión**”, artículo traducido por Susana Crespo y publicado por International Council for Education of the Visually Handicapped, Córdoba. Argentina.
- AUTORES VARIOS (1973): “Orientación, Movilidad y Gimnasia para los Disminuidos Visuales”. AFOB, Oficina Latinoamericana. Córdoba.
- BUENO, Martín y TORO, S. (1994): Deficiencia Visual. Aspectos Psico-evolutivos y Educativos. Aljibe. España.
- CARTER, Connie y JONES, Frank (1988): Modelo de Rol para el Instructor de Movilidad y Orientación y para el Profesor de Deficientes Visuales, en RANDALL T., José; Visión Subnormal, O.N.C.E. Madrid.
- CRATTY, B. J, y SAM, T.A. (1984): La imagen corporal de los niños ciegos. Córdoba (Argentina): ICEVH, N° 36.
- GONZÁLEZ, Elba A. y BOUDET, Alicia I. (1994): “Enfoque Sistémico de la Educación del Niño con Discapacidad Visual. El Niño Ciego”. Edit. Actilibro, primera edición. Bs. As.
- CRESPO, S., LUQUE, A., MORIONDO, J. (1994): El Alumno Discapacitado Visual. Argentina.
- HILL, Everett (1981): Orientación y técnicas de movilidad. Una guía para el practicante. Primera Edición. México.
- HILL, Everett (1988/89): Primera Infancia. Aspectos de Orientación y Movilidad. Publicación de serie en idioma español “HILTON/PERKINS”.
- ROSA Y OCHAITA (1993): Psicología de la Ceguera. Editorial Alianza. España.
- SHULTZ, PAUL (1997): “Movilidad e Independencia para el discapacitado visual”.

Web Grafía

- CRATTY, B. J., y SAMS, T. A. (1984): La imagen corporal de los niños ciegos. Córdoba (Argentina): ICEVH, N° 36.
- UMC (Unión Mundial de Ciegos): “Una Voz Universal”. (2010).
www.worldblindunion.or

DENOMINACIÓN: BRAILLE II

Formato: Materia

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año

Marco Orientador

A través de la escritura, el ser humano puede comunicarse con otros, expresarse y acceder a la expresión de otros; registrar acontecimientos, experiencias; construir su historia, individual y colectiva; transmitir cultura; trascender en el tiempo.

El proceso de escritura no puede separarse del proceso de lectura, ya que ambos se complementan: en el primero existe un emisor que registra la información, en un código determinado, y en el segundo, debe existir un receptor que conozca y domine el código empleado por el emisor, y que decodifique el mensaje. De esta manera, “la lectura y la escritura”, aparecen como contenidos curriculares de gran importancia, en cuyo proceso de enseñanza, o alfabetización, se deben abordar simultáneamente.

En la escuela, la lecto- escritura constituye la herramienta primordial, para que el alumno acceda al conocimiento de los distintos campos disciplinares curriculares; para que adquiera habilidades comunicacionales, afiance aprendizajes, desarrolle habilidades interpretativas, cognitivas, reflexivas, entre otras.

A partir del reconocimiento del papel fundamental de la lecto-escritura, en el proceso de escolarización de cualquier niño, se infiere, por un lado, la gran importancia, en la educación de toda persona con discapacidad visual, del “sistema Braille”, que constituye ***un sistema alternativo de comunicación, el sistema universal de lectura y escritura para personas con discapacidad visual***, creado por una persona ciega y no superado, en eficacia y eficiencia, hasta el presente; y por otro lado, que todo docente de educación especial que trabaje, o vaya a hacerlo, con sujetos con discapacidad visual, debe dominar el sistema de lecto-escritura braille.

En la presente unidad curricular se verá el sistema Braille Estenografiado o Grado II y III; la didáctica para su enseñanza, en el nivel primario de escolaridad, se abordará en la asignatura “Abordajes Pedagógicos en Sujetos con Discapacidad visual”, ya que la finalidad de esta unidad es la apropiación e interiorización del braille como sistema de lecto-escritura.

El Braille es un sistema de lecto escritura que, comparado con el sistema de lecto escritura impreso en tinta, resulta menos eficiente, desde los punto de vista funcional y económico, dado que la lectura y escritura en este sistema son más lentas –se leen y escriben, en un mismo tiempo, menor cantidad de palabras-, y es más costoso –la escritura ocupa mucho espacio-. Por estos motivos, surge el “braille estenografiado o abreviado”, que se orienta a contrarrestar estas desventajas del sistema, a través del empleo de reglas y abreviaturas convencionales.

El sistema braille estenográfico, constituye un gran aporte para aquellos estudiantes con discapacidad visual, que necesitan tomar apuntes en clases, especialmente a los de los niveles secundario y superior.

Propósitos:

El desarrollo de este espacio curricular, debe buscar que los estudiantes logren:

- Conocer, teórica y prácticamente, la simbología braille grados II y III.
- Aplicar el sistema braille estenografiado en la escritura y lectura de textos.
- Mostrar dominio manual y mecánico en la escritura braille grados II y III.
- Transcribir textos en tinta al braille y del braille a tinta; textos que contengan los contenidos seleccionados.
- Valorar las ventajas de mayor rapidez en la escritura, disminución de tiempo, de espacio, gráfico y físico, y de costo económico, que ofrece el sistema braille estenografiado.
- Tomar conciencia de la incidencia positiva que las ventajas del sistema braille grados II y III, tienen en la vida de estudiante y laboral de la persona con discapacidad visual.

Ejes de Contenidos

Braille Estenografiado Grado II

Principios de palabras. Reglas para su aplicación.

Terminaciones de palabras. Reglas para su aplicación.

Formación de plurales, femeninos y masculinos.

Contracciones de principio, medio y fin de palabras. Reglas para su uso.

Función del punto 5: Acentuador e Interruptor estenográfico. Normas para su aplicación.

Palabras de un solo signo.

Braille Estenografiado Grado III - Otras aplicaciones

Series de palabras: desde la serie "A" hasta la serie "V". Normas para la formación de palabras derivadas de dichas palabras.

Lecto-escritura musical braille.

Idiomas: Inglés y Francés.

Aproximaciones al abordaje didáctico de la enseñanza del Sistema Braille estenográfico

Criterios para decidir el momento de la introducción, de la enseñanza de la lecto-escritura en simbología braille grados II y III, en el abordaje pedagógico de niños, jóvenes y adultos con discapacidad visual.

Bibliografía sugerida

- A.F.O.B. (1980): "Sistema Braille".

-BUENO, Martín y TORO B., S. (1994): "Deficiencia Visual. Aspectos Psico-evolutivos y Educativos" Aljibe. España.

-CRESPO, S., LUQUE, A., MORIONDO, J. (1994): "El Alumno Discapacitado Visual"..Argentina.

-FUNDACIÓN BRAILLE DEL URUGUAY (1991): "Código Matemático Unificado para la Lengua Castellana". Uruguay.

-GONZÁLEZ, Elba A. y BOUDET, Alicia I.: (1994): "Enfoque Sistémico de la Educación del Niño con Discapacidad Visual. El Niño Ciego". Edit. Actilibro, primera edición. Bs. As.

- I.C.E.V.I. (1987): "El Alumno Ciego y la Escuela Moderna".

-OLSON. (1978): "Lectura Braille Rápida". I.C.E.V.I.

- O.N.C.E. Ponencias (1991): “Conferencia Internacional sobre el Braille”. Madrid. España.
- PAJÓN, M. (1974): “Psicología de la Ceguera”. Fragua.
- ROSA Y OCHAITA (1993): “Psicología de la Ceguera”. Editorial Alianza. España.
- DELLA BARCA, J.J.: “El Braille Integral y la Estenografía”. Compilación y diagramación.
- DELLA BARCA, J.J.: “Notación Matemática Braille”.

Web Grafía

- ROBLES, I. L. (1991): El Sistema Braille. México: Trillas.
- ROBLES, I. L. (1997): Matemática Braille. Guía para estudiantes, maestros y padres. México: Trillas.
- UNIÓN MUNDIAL DE CIEGOS. Subcomité de Musicografía Braille; KROLICK, B. (comp.) MARTÍNEZ, F. J. (tr.); ALLER, J. (rev.) (1998): “Nuevo manual internacional de musicografía braille”, 1ª Parte y 2ª Parte. Madrid: Organización Nacional de Ciegos (sic). www.worldblindunion.org

DENOMINACIÓN: ESTIMULACIÓN Y REHABILITACIÓN VISUAL

Formato: Materia

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año.

Marco Orientador

La Dra. Natalie Barraga, en 1964, afirma “que una estimulación adecuada y graduada de la capacidad visual, contribuye al logro de una mejor eficiencia visual”, definida como “el grado o nivel en que la visión es aprovechada por la persona para obtener información”; la eficiencia visual puede mejorarse en niños con visión gravemente dañada.

La capacidad visual hace referencia a “lo que se puede ver”, depende de las estructuras anatómicas y fisiológicas del sistema visual; se desarrolla a través de un mecanismo de retroalimentación positiva: “cuanto más mira el niño, más estimula las vías sensoriales que llegan al cerebro; cuanto más se usa la visión más se facilita un mejor funcionamiento visual”. (Barraga, N. 1983).

El funcionamiento visual constituye un comportamiento aprendido y se desarrolla desde el nacimiento: “cuanto más experiencias visuales tenga el niño, más conductos cerebrales se estimularán, lo que permitirá una mayor acumulación de imágenes visuales variadas y de recuerdos”. (Barraga, 1986). Estas imágenes visuales y recuerdos, son los que le permitirán “la percepción visual, entendida como la capacidad de ver el presente a partir de experiencias acumuladas del pasado” (Chapman y Tobin, 1986).

El funcionamiento visual se relaciona con aspectos físicos y mentales del sujeto: procesos visuales y procesos psico-cognitivos; dentro de los primeros se encuentran el desarrollo de funciones ópticas y óptico-perceptivas, y entre los segundos, la motivación y la percepción visual, que implica una interpretación cerebral de la imagen visual, memoria visual, eficacia y eficiencia visual. Dicho en otras palabras, el funcionamiento visual constituye un proceso que implica mirar, enviar la información al cerebro, en el que se procesa e interpreta la información, en función de datos y experiencias del sujeto acumuladas. De esta manera, la Dra. Natalie Barraga afirma que “se mira con los ojos y se ve con el cerebro”, y que “la

visión es mucho más que ver claramente a distancia, incluye la capacidad para conocer distancias sin medirlas, formas y tamaños, la posición de las cosas en el espacio y su relación entre sí, sin hacer movimientos corporales, más que mirar”.

En el niño con visión normal, el desarrollo del funcionamiento y de la eficiencia, visuales, se da espontáneamente, a diferencia de la mayoría de los niños con baja visión, donde es necesario una intervención específica planificada: los niños con alteraciones graves de la visión, reciben información visual inferior en cantidad y calidad, por lo cual se les debe enseñar en los procesos de discriminación de las formas, los contornos, las figuras, etc., necesitan de “una secuencia ordenada de experiencias visuales”; necesitan de “los Programas de Estimulación Visual, diseñados para ayudarles a encontrar sentido a lo que ven y a saber interpretar las sensaciones que perciben”.

Mediante esta unidad curricular se espera que los estudiantes puedan comprender la trascendental importancia de desarrollar el resto visual útil que pueda tener una persona, y adquirir los conocimientos mínimos para hacerlo, o sea, conocimientos acerca de la observación de conductas visuales, de los procesos de evaluación del funcionamiento visual, y de la planificación e implementación de programas para favorecer el uso y la eficacia del resto visual útil, a través de cualesquiera de sus tres abordajes –dependientes de la edad del sujeto y del tipo de patología causante de la baja visión-: estimulación visual, desarrollo de la eficiencia visual y rehabilitación visual.

Propósitos

- Distinguir sujetos con baja visión de aquéllos que presentan dificultades visuales y no lo son.
- Definir agudeza, percepción y eficiencia, visual, diferenciándolos entre sí.
- Conocer la secuencia que sigue el desarrollo del funcionamiento visual en sujetos con alteraciones graves de la visión.
- Fundamentar el principio que sustenta el desarrollo de la eficiencia visual.
- Juzgar la importancia de una intervención temprana y adecuada, en el desarrollo óptimo del funcionamiento visual, en sujetos con baja visión.
- Inferir las posibles consecuencias de la falta de estimulación visual en niños con alteraciones graves en su sistema visual.
- Tomar conciencia que un resto visual adecuadamente estimulado y a tiempo,

marca la diferencia, en el desempeño social y educativo de la persona, entre funcionar como una persona ciega o no.

-Conocer distintos programas destinados a estimular el uso del resto visual; a evaluar y desarrollar las funciones visuales; a evaluar y desarrollar la eficiencia visual.

Contenidos

Baja Visión

- Reseña histórica; definiciones de deficiencia, discapacidad y desventaja, visuales; ceguera legal.
- Definiciones de discapacidad visual desde un punto de vista educacional.
- Definiciones de baja visión y clasificación de acuerdo a las tareas visuales que puede realizar el sujeto.

Sistema visual y proceso de percepción visual

- Mecánica del funcionamiento del sistema visual. Funciones cerebrales en el aprendizaje visual. Agudeza y Percepción (definición, proceso), visuales.
- Proceso de desarrollo perceptivo visual en el niño con visión normal: funciones ópticas; ópticas perceptivas; perceptivo visuales, y viso cognitivas
- Proceso de desarrollo perceptivo-visual en niños con deficiencia visual.

La estimulación visual en relación al desarrollo evolutivo

- “Proceso de enseñar a ver” o “reaprender a ver”, s/se trate de un niño o un adulto respectivamente.
- “La estimulación visual como un proceso de eficiencia de la percepción”. (Gibson 1969).
- Factores determinantes en el proceso de aprender a ver: el fisiológico (estado y funcionamiento de las estructuras del ojo); el aspecto perceptual-cognitivo del ver y los sentimientos y actitudes psicológicas, del sujeto.
- Factores que inciden en el acto de ver: Modelo de Anne Corn.

Eficiencia visual

- Concepto. Fundamentación. Desarrollo de la eficiencia visual.

Programas y recursos más empleados por equipos especializados en baja visión, en soporte papel e informático:

- “Mira y Piensa”; “Programa para el desarrollo de la percepción visual”; “Programa para desarrollar la eficiencia visual”; “Evaluación visual y programación –Manual VAP CAP-. Abordaje de autores, destinatarios, fundamentación teórica, objetivos, ámbitos de aplicación, estructura y materiales, de los programas y recursos seleccionados.
- Programas informáticos para estimulación visual.

Ayudas ópticas

- Tipos de ayudas ópticas.
- Criterio de prescripción de las mismas.
- Entrenamiento para su uso.

Ayudas no ópticas

- Concepto. Tipos.

Bibliografía sugerida

- BARRAGA, N. (1975): “Guía del Maestro para el desarrollo de la capacidad del aprendizaje visual y la utilización de la pobre visión. AFOB. Córdoba. (Argentina).
- BARRAGA, N. (1978): “Disminuidos Visuales y Aprendizaje”. Traducción de Crespo, Susana y H. de David, A.M. ONCE. Madrid.
- BARRAGA, N. y otros (1983): “Baja Visión. Programa para desarrollar la eficiencia en el comportamiento visual”. ICEVH. Región Latinoamericana. N° 33. Córdoba. Argentina.
- BARRAGA, N. (1985): “Disminuidos Visuales y Aprendizaje”. ONCE. Madrid.
- BARRAGA, N. (1986): “Necesidades de Aprendizaje de los niños discapacitados visuales”. Traducido por Susana E. Crespo. ICEVH N° 46. Córdoba. Argentina
- BARRAGA, N. (1986 y 1997): “Textos reunidos por la Dra. Barraga”. ONCE. Madrid.
- BARRAGA, N. y ERIN, J. (1991): “Primeros Encuentros Interacciones”. En Discapacidad Visual y Aprendizaje. ICEVH N° 77. Córdoba, Argentina.
- BARRAGA, N. (1992): “Desarrollo Sensoperceptivo”. ICEVH. N °77. Córdoba. Argentina.
- CORN, A. (1989): “Instrucción para el uso de la visión para niños y adultos baja visión: Propuesta de un programa modelo”. ICEVH. N° 88. Córdoba. Arg.
- BLANKSBY, D. C. (1993): Evaluación Visual y Programación. Manual VAP-CAP.

Traducción de Susana Crespo. Córdoba (Argentina). Región Latinoamericana. N° 78.

- CHAPMAN, E.J. y TOBIN, M.J. (1986): "Proyecto Mira y Piensa". ONCE.

-FROSTIG, M. y otros. (1978): Programa para el desarrollo de la percepción visual. Panamericana. Madrid.

-HAYVARINEN, L. (1988): La visión normal y anormal en los niños. ONCE. Madrid.

-VARIOS: Deficiencia visual. Aspectos psicoevolutivos y educativos. Ediciones ALJIBE.

-WILLS, D.M. (1987): El niño con baja visión: diagnóstico, clasificación, educación. ICVH. Córdoba. Argentina.

DENOMINACIÓN: TRASTORNOS DEL DESARROLLO EN SUJETOS CON DISCAPACIDAD VISUAL

Formato: Materia.

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año

Marco Orientador

El desarrollo, como proceso de formación progresiva de la persona, es multicausal, en una integración de los factores personales y ambientales, valorando los condicionantes y las circunstancias externas al individuo, como propios de la socialización. En consecuencia, hablar de un individuo en desarrollo supone hacerlo en su integración en lo biológico, cognitivo, personal, social y moral, advirtiendo, en definitiva, dos grandes bloques. De un lado la perspectiva individual y, por otro, los diferentes contextos o sistemas en los que el sujeto se desenvuelve, tratando de su adaptación. Así, si se asume que todo individuo nace dotado, tanto biológica como psicológicamente, para alcanzar unos niveles de desarrollo, definido éste, como «el conjunto de cambios que dan lugar a maneras nuevas y mejoradas de reaccionar, es decir, a una conducta que es más adaptativa, más sana, más compleja, más organizada, o que es más estable, competente o eficiente» (Mussen, Conger y Kagan, 1982), cualquier persona tiende o prepara todo su sistema personal, para la consecución del máximo de sus posibilidades, se realiza a sí misma a lo largo de su vida, y, en definitiva, se ejercita en la responsabilidad que le conducirá a convertirse en persona, en términos de Rogers (1986).

Esta concepción general del desarrollo, como conjunto de procesos hacia la adecuación de la conducta y del ambiente, se concreta en el desarrollo de aptitudes, habilidades y acciones, se expresa en la diversidad de los individuos y de la población, y nos hace valorar que, dentro de las diversas características individuales, la dificultad o deficiencia es algo inherente al desarrollo, considerándola como una característica más de los individuos y de su interacción con el contexto.

La deficiencia y la discapacidad asociada, no sólo son debidas a la persona,

sino a los factores (favorecedores o limitantes) del contexto, lo que en términos educativos, se convierte en necesidades educativas, ya que éstas se relacionan con una provisión de recursos apropiados a las dificultades. Estas dificultades, como sus NE, ponen de manifiesto que desarrollo evolutivo y educación son inseparables, por lo que, en la interacción individuo-contexto, adquieren suma importancia los elementos del sistema educativo, la instrucción y la formación, para compensar las dificultades, satisfacer las necesidades educativas del alumnado, e intervenir, en definitiva, en su evolución personal y social.

Establecido el desarrollo como conjunto de cambios en la persona y en la conducta que la hacen más adaptada, se entenderá por trastorno de desarrollo aquella alteración, disfunción o dificultad en general del funcionamiento intelectual general y de la conducta adaptativa de una persona, que conlleva la necesidad de elementos de apoyo y recursos en el contexto donde se desenvuelve.

Es por ello que se considera conveniente que los futuros profesores en Discapacidad Intelectual, conozcan detalladamente acerca del estudio de los factores etiológicos de la Discapacidad Intelectual, de las consecuencias que ésta provoca en las diversas áreas de desarrollo, y el tipo de intervención, instrumentos y adaptaciones específicas que pueden generarse para este colectivo; como también los diferentes trastornos del desarrollo que pudieren presentar los educandos y si estos trastornos tienen su origen en la infancia o en la adolescencia, a fin de detectar las dificultades en relación a las capacidades, habilidades, conocimientos, además, para su posterior intervención psicoeducativa, desarrollando su capacidad creativa e interpretando sus características conductuales y sus diferentes modalidades de aprendizaje como así también su incidencia en la acción pedagógica tanto a nivel individual como grupal.

Propósitos

- Analizar los términos de trastornos del desarrollo, discapacidad que pueda asociársele y las necesidades educativas desde una visión integrada, tanto en lo individual como en lo social, dentro de ambientes educativos.
- Diferenciar las alteraciones en la inteligencia y/o conducta adaptativa.
- Favorecer la identificación multicausal de factores determinantes o

predisponentes de los trastornos del desarrollo en sujetos con discapacidad intelectual.

- Propiciar el conocimiento de cómo inciden las condiciones físicas, de salud y etiológicas en el funcionamiento de sujetos con discapacidad intelectual.
- Comprender la necesidad de actuación para la prevención primaria, secundaria y terciaria, mediante la acción de equipos multiprofesionales e interdisciplinarios.
- Mostrar una actitud de valoración y respeto hacia la diversidad y promover esa misma actitud entre aquellos con quienes se trabaje más directamente.
- Desarrollar una intervención psicoeducativa que conduzca hacia la acción formadora de la persona, su compensación, potenciando o reforzando sus habilidades y capacidades.
- Desarrollar destrezas, valores, actitudes positivas y habilidades relacionadas con el ámbito de la discapacidad intelectual y sus posibilidades de intervención

Contenidos

Factores etiológicos de la Discapacidad Intelectual

Concepto de salud y enfermedad según la OMS. Trastorno. Desarrollo, conceptualización. Análisis.

Marco histórico en la conceptualización etiológica de la DI: del paradigma médico al multidimensional.

Consideraciones físicas y de salud en la valoración multidimensional de la DI según la AAIDD. Su incidencia en las dimensiones del funcionamiento intelectual, conducta adaptativa, participación, interacción y roles sociales y contexto. Principales modelos de evaluación, diagnóstico y clasificaciones utilizadas en relación a la discapacidad intelectual. Las tres funciones del proceso de evaluación: diagnóstico, clasificación y sistemas de apoyos propuestos por AAMR. Factores etiológicos (biomédico- social- conductual y educativo) y factores intergeneracionales.

Factores determinantes y predisponentes de la DI: en el momento prenatal, perinatal y postnatal.

La importancia de la historia clínica y el examen físico de la personas con DI.

Factores de prevención primaria, secundaria y terciaria.

Profesionales intervinientes.

Trastornos de inicio en la infancia, la niñez o la adolescencia.

Ansiedad por separación. Mutismo selectivo. Trastorno reactivo de la vinculación de la infancia o la niñez. Trastorno de movimientos estereotipados

Trastornos del espectro autista: trastornos generalizados del desarrollo; Trastorno desintegrativo. Síndrome de Rett. Síndrome de Asperger. Trastorno Generalizado del Desarrollo no Especificado. Trastorno autista. Características. Etiología. Habilidades comunicativas. Habilidades sociales. Pronóstico. Desempeño en el aula.

Trastornos por déficit de atención y comportamiento perturbador: trastorno por déficit de atención con hiperactividad. Trastorno disocial Trastorno negativista desafiante.

Estrategias de intervención psicoeducativa

La evaluación del contexto escolar.

Dificultad en la adaptación a los ritmos y la organización del trabajo escolar.

Dificultades para entender convenciones sociales relativas a jerarquías de poder en el contexto escolar.

Evaluación y determinación de sistemas de apoyo a las condiciones físicas y de salud de la persona con DI, y con trastornos del desarrollo desde distintas fuentes e intensidades.

Bibliografía sugerida

- BUNGE, M. (1978): Causalidad. "El principio de causalidad en la ciencia moderna". Editorial Eudeba. Buenos Aires.

-DOLTÓ Françoise (1997): Trastornos en la Infancia. Reflexiones sobre problemas psicológicos y emocionales más comunes. Paidós. Barcelona, España.

DSM-TR- IV (2002): Manual Diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Masson. Barcelona.

-FEJERMAN Natalio (2010): Trastornos del Desarrollo en Niños y Adolescentes. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.

FRITH, Uta (5ª reimpresión, 1999): Autismo. Alianza. Madrid, España.

- GARCÍA (coord.) (2002): Intervención psicopedagógica en los trastornos del Desarrollo. Pirámide. Madrid.

- LUQUE PARRA, DIEGO J.; ROMERO PÉREZ, JUAN F. (2002): Trastornos del Desarrollo y Adaptación Curricular. Editorial Aljibe. España.
- OYARZABAL, Cristina (2007): Niños Débiles. Con-jugando quehaceres hacia la inclusión. Letra Viva. Buenos Aires, Argentina.
- PÉREZ PEREIRA, M. (1995): Nuevas perspectivas en psicología del desarrollo. Alianza. Madrid.
- REBOIRAS, Juan Carlos (2011): Temas de Psicopatología. Universidad de Morón. Facultad de Filosofía, Ciencias de la Educación y humanidades. Buenos Aires, Argentina.
- ROSATO, Ana y ANGELINO, María Alfonsina (coords. 2009): Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit. Noveduc. Buenos Aires, Argentina.
- SCANDAR, Rubén; PATERNO, Roberto (2013): Dificultad de Aprender. Ediba. Colección Maestra. Buenos Aires, Argentina.
- SCHORN, Marta (2reimpresión, 2004): Discapacidad. Una mirada distinta, una escucha diferente. Lugar Editorial. Buenos Aires, Argentina.
- TALLIS, Jaime; CASARELLA, Jorge; GRAÑANA, Nora (2006): Trastornos psicopatológicos y comportamentales en el retardo mental. Miño y Dávila, Buenos Aires, Argentina.
- VALDEZ, Daniel (2009): Necesidades educativas Especiales en trastornos del desarrollo. Aique. Buenos Aires, Argentina.
- WETTENGEL, Luisa; PROL, Gerardo (Comps. 2009): Clínica psicopedagógica y alteridad. Encuentros en el tratamiento de niños y adolescentes. Noveduc. Buenos Aires, Argentina.
- WINNICOTT, D. (6ta reimpresión 2011): Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Estudios para una teoría del desarrollo emocional. Paidós. Buenos Aires, Argentina.

DENOMINACIÓN: ATENCION TEMPRANA DEL DESARROLLO INFANTIL

Formato: Taller

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño Curricular: Cuarto Año

Marco Orientador

La inclusión de esta unidad curricular tiene como objetivo introducir los alcances de la Atención Temprana como disciplina preventiva, terapéutica y educativa que tiende a optimizar el desarrollo del niño, brindando un abordaje general como base teórica en la formación docente, en relación a los primeros años de los sujetos de riesgo potencial o evidente. Se aborda como:

“... el conjunto de acciones dirigidas a las problemáticas de la primera infancia, y tiene por objetivo dar respuesta a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo, o que tienen el riesgo de padecerlos, ya sea por causa orgánica (genética, neurológica, sensorial, etc.), psíquica o socio-ambiental. Estas intervenciones, que deben considerar la globalidad del niño, han de ser planificadas inter y transdisciplinariamente por un equipo de profesionales.” (INFD: Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Profesorado de Educación Especial. Primera Edición. Bs. As. 2009:51).

En este sentido, la Teoría del Desarrollo Humano ha demostrado que los primeros años de vida son críticos para el desarrollo de la inteligencia, el lenguaje, el comportamiento social y la personalidad. EL vínculo con una persona significativa es esencial ya que una vinculación inadecuada impide el desarrollo social y emocional.

Actualmente en organismos internacionales como UNICEF, UNESCO y las agencias que promueven la investigación en el campo educativo se prioriza al niño pequeño en desarrollo, como sujeto objeto de investigación de gran importancia, para sentar las bases de los futuros desempeños educativos, en especial en sectores populares.

Por tanto la Atención Temprana del Desarrollo infantil es el primer nivel de la Educación, que ha adquirido relevancia en los últimos tiempos acompañada de

la difusión científica y técnica que fundamentan la especificidad de su accionar. Su incorporación en formato taller en los profesorados en Educación Especial, introduce al estudio de ejes temáticos relacionados con: el encuadre de la ATDI, su objeto de intervención, los distintos estudios sobre la calidad de los cuidados y de la educación proporcionada en los primeros años de vida del infante en el ambiente familiar, el rol de los padres en la crianza, como así también las variables de riesgos en el desarrollo infantil temprano.

La propuesta por una parte, el estudio de caso de niños con desviaciones en el desarrollo infantil de 0 a 5 años mediante la observación, registro en las distintas áreas del desarrollo y la apertura a posibles actuaciones profesionales, desde la Educación Especial, en los citados casos y, por otra conocer y darse cuenta de lo que acontece en la realidad local y regional – sobre las distintas prácticas y encuadres que en nuestro país es diversa y compleja-, que permitirá adoptar la reflexión teórica con análisis empírico de dichas corrientes.

Propósitos

- Delimitar conceptualmente el ámbito de la atención temprana y su acción propia.
- Reconocer y operar con una actitud crítica, las diferentes corrientes teóricas que sostienen conceptos y prácticas específicas en A.T.D.I. y ET.
- Analizar las bases, los fundamentos científicos y los procesos de la AT.
- Organizar y definir el encuadre, los objetivos, los dispositivos e instrumentos de la Atención Temprana.
- Conocer los aspectos relacionados a las características del desarrollo y necesidades del niño de 0 a 3 años.
- Relacionar las teorías concernientes al desarrollo estándar infantil, desde las necesidades biológicas, neurológicas, psicológicas y sociales.
- Disponer de un repertorio de técnicas para elaborar estrategias integradas a nuevas tecnologías de intervención.
- Adoptar la reflexión teórica con el análisis empírico y el estudio de caso.

Contenidos

La Atención Temprana del Desarrollo (A.T.D.I) como disciplina científica.

Conceptos nodales: Atención Temprana (AT), Protoinfancia. Su objeto de estudio y

de práctica. Puntos de conexión con otras ciencias. Aportes de las diferentes ciencias. Campo de incumbencias. Modelos teóricos y enfoques de intervención en AT.

La práctica de la ATDI: vertiente preventiva y asistencial en el primer, segundo y tercer nivel de la salud.

Distintas corrientes teóricas y técnicas en el desarrollo infantil: Estimulación Temprana (ET), Estimulación Precoz (EP). Intervención temprana (IT). Criterios conceptuales. Encuadres.

Modelos de desarrollo social. Posturas implicadas en el desarrollo: empirismo, innatismo, interaccionismo. Modelos teóricos de desarrollo social.

Los Organizadores del Desarrollo Psicomotor Infantil como teoría y estrategia de intervención. Definición de sus conceptos fundamentales.

El Infante: las interacciones interpersonales, los cuidados cotidianos en su actividad desde el mes a los tres años

Los procesos de interacción interpersonales y construcción del sujeto en atención temprana. Etapas y niveles en la interacción temprana descritas por Brazzelton. Aportes maternos.

Los reflejos arcaicos y su función en el desarrollo cognitivo. Desarrollo de los procesos cognitivos de la infancia.

Los Niveles de Atención del bebe.

El quehacer parental en el marco de la crianza. El valor de la autonomía y la competencia en el desarrollo infantil.

Los cuidados cotidianos: la alimentación influencia en el desarrollo infantil.

El desarrollo motor general. Organización postural, espacial, temporal en cada estadio evolutivo. La manipulación y prensión.

El lenguaje y la comunicación

El juego y los objetos. Tipos de juegos. Los espacios de juego y los juguetes de acuerdo a la maduración y a las posibilidades de manipulación y exploración de los niños.

Evaluación del Desarrollo. Aspectos Metodológicos y evaluación en la temprana infancia. Algunas Escalas del Desarrollo Infantil. Guía para el seguimiento de dichas Escala.

Variables de riesgo en el desarrollo infantil: trayectorias estándar y desviadas

Infancias en riesgos.

Marginalidad y pobreza

Variables sociales de riesgo. Niños prematuros y de bajo peso al momento de nacimiento.

Niños con Desviaciones en el desarrollo (DD).

Trastornos de las disfunciones sensomotrices de base.

El desarrollo autónomo en un niño especial

AT en niños con deficiencias sensoriales.

Estudios de casos. El devenir de la mirada abordaje terapéutico de una niña con patología neuro-psico-sensorial severa.

Roles y funciones del especialista en AT. Orientación familiar. La adopción de una postura profesional: pensando la situación familiar desde la diferencia y los apoyos.

Bibliografía

-AJURIAGUERRA, J. de (1973): Manual de psiquiatría infantil. Toray-Masson, Barcelona.

-AJURIAGUERRA, J. de (1986): Organización neuropsicológica de algunas funciones: de los movimientos espontáneos al diálogo tónico postural y a las formas precoces de comunicación, *Psicomotricidad, Rev. de estudios y Experiencias*, 23, 17-34.

-ANZIEU, Didier (1998): *El Yo Piel*. Biblioteca Nueva. Madrid, España.

-BRENLLA M. y otros (2001): Evaluación de los estilos de apego en adultos (publicación interna de la Cátedra de Técnicas Psicométricas de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires).

- BRONFFERNBRENER, Urie (1979): *Ecología del desarrollo humano*. Paidós, Madrid.

- BOWLBY, J. (1976): *La separación afectiva*. Paidós. Buenos Aires.

- BOWLBY, J. (1985): *El vínculo afectivo*. Paidós. Barcelona.

-BRUNER, J. S. (1988): *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa. Barcelona.

-BENEITO, NOEMÍ. Publicaciones La Hamaca. Revista Nº 6, 7, 8, 9, 10.

FUNDARI. República Argentina.

-COBOS, P. (1995): El desarrollo psicomotor y sus alteraciones. Pirámide. Madrid.

-CANDEL GIL, Isidoro (1997): Programa de Atención Temprana. CEPE. Madrid.

-CHOKLER, Myrtha Hebe. (1999): El Concepto de autonomía en Atención Temprana, coherencia entre teoría y práctica. Revista Entre líneas, N° 6. Barcelona.

- CHOKLER, Myrtha Hebe. (1994) Los Organizadores del Desarrollo Psicomotor. Ediciones CINCO. Argentina.

-ERIKSON, E. H. (1966). Infancia y sociedad. Hormé. Buenos Aires.

-GRUPO DE ATENCIÓN TEMPRANA (2000). Libro Blanco de Atención Temprana. Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía. Colección Documentos 55/2000. España.

-GRUPO PADI (1999) La Atención Temprana en la comunidad de Madrid. Genysi. Madrid.

-GUTIES CUEVA, Pilar (2005 editora) Atención Temprana. Prevención, detección e intervención en el desarrollo (0 a 6 años y sus alteraciones). Editorial Complutense. España.

-JORDI Salvador (1995) La Estimulación Precoz en Educación Especial. CEAC. España.

-LEBOVICI S y otros (1990) Interacciones terapéuticas. Tecno publicaciones. Madrid.

-INFD (1ª Edic. 2009): Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Profesorado de Educación Especial. Ministerio de Educación. Buenos Aires.

-NIKODEM, María Raquel (1ª Edic. 2009): Niños de Alto riesgo. Intervenciones tempranas en el desarrollo infantil. Paidós. Buenos Aires, Argentina.

-PIKLER, EMMI. (1959). Moverse en Libertad. Desarrollo de la Motricidad Global. Madrid, Ediciones Narcea. España.

-SCHLEMENSON, Silvia; PEREIRA, Marcela; DI SCALA, María; MEZA, Alejandrina; CAVALLERIS, Silvina (1ª Edic. 2005): El placer de criar, la riqueza de pensar. Una experiencia con madres para el desarrollo infantil temprano. Noveduc. Buenos Aires, Argentina.

-SZANTO-FEDER, Agnès (Directora, 2006): Lòczy ¿Un nuevo paradigma?.

EDIUNC, Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, Argentina.

-TALLIS, Jaime y otros (1999): Estimulación Temprana e intervención oportuna. Miño y Dávila Editores. Madrid.

-TERRÉ CAMACHO, Orlando y Otros (2002): La estimulación y el desarrollo del niño en edad temprana 0a 3 años. Libro amigo. Perú.

-WINNICOTT, D. (6ta reimpresión 2011): Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Estudios para una teoría del desarrollo emocional. Paidós. Buenos Aires, Argentina.

-URBANO, Claudio, YUNI, José (2008): La Discapacidad en la escena Familiar. Encuentro grupo editor. Córdoba, Argentina.

DENOMINACIÓN: EDUCACIÓN ARTÍSTICA. OPCIÓN: PLÁSTICA

Formato: Taller

Régimen de Cursada: Cuatrimestral.

Ubicación en el Diseño Curricular: Cuarto Año. Segundo Cuatrimestre.

Marco Orientador

La Educación Plástica, como todas las manifestaciones del arte, constituye un medio, una herramienta poderosa en la comunicación, en el aprendizaje y en el crecimiento de todo ser humano, a través de las imágenes y los gestos. Se haya unido al desarrollo mental, a la creatividad y a impulsar la curiosidad hacia todas las áreas del conocimiento.

Proporciona la oportunidad de evolucionar por caminos que no se permiten en otras disciplinas dado que la educación plástico visual, tiene lenguajes propios que la convierten en una forma de expresión que no tiene barreras de idiomas y colores que permite una diversidad de manifestaciones como la creatividad de la cultura lo permita. En su elaboración se utilizan imágenes concretas que tienen el mismo significado sociológico y cultural para distintos receptores.

Es por ello que esta unidad curricular con formato de taller, se orienta a la formación del futuro docente en la adquisición de un conjunto integrado de conocimientos para desarrollar sus propias capacidades y posibilidades expresivas, mediante vivencias que se constituyan como experiencias que involucren tanto lo personal, como lo grupal, en busca de una comprensión, apreciación y valoración del Lenguaje Plástico correspondiente al Área de Educación Artística. Ello significa brindarles modos y medios para poder interactuar con docentes especiales del área y poder entender su lenguaje relacionándolo con contenidos de otras disciplinas.

El conocimiento, la elaboración y concreción de propuestas docentes que incorporen elementos del lenguaje plástico visual en su futura labor en el aula con alumnos con discapacidad en cualquier ámbito que les toque desempeñar, hará que aparezcan permanentemente aspectos creativos importantes no sólo para un mejor desenvolvimiento dentro del aula, sino para poder encontrar soluciones a las distintas barreras para el aprendizaje y la participación de los estudiantes que se puedan encontrar.

Es por ello que se propone que los futuros enseñantes puedan cubrir algunas de estas necesidades y utilicen elementos de la Educación Plástica para enriquecer y diversificar la propia experiencia cultural, posibilitando y experimentando una variada gama de recursos y estrategias a trabajar con educandos con discapacidad contribuyendo al desarrollo de la capacidad de abstracción, la construcción de un pensamiento crítico divergente y la apropiación de significaciones culturales, ayudándoles a revalorizar sentimientos, desarrollar la creatividad, la imaginación dentro del contexto sociocultural en el cual se encuentren insertos.

Conocer los distintos enfoques teóricos sobre el área de Educación Artística y los aspectos sensitivos, socio-culturales, comunicativos que ella comprende, para poder desarrollar las posibilidades expresivas en el niño/a y además, poder participar activamente junto a temáticas curriculares o contenidos de otras áreas, alcanzando y promoviendo integraciones areales que mejoren la calidad educativa constituye un importante aporte a la formación integral de los estudiantes del Profesorado en Educación Especial, ya que les posibilita analizar el lugar que ocupa el Arte desde una perspectiva histórica, social y cultural, para poder transformarla en herramienta pedagógico - didáctica en la institución escolar, haciendo referencia especial a las necesidades especiales, pues ofrece una amplia gama de posibilidades para contribuir al desarrollo de la sensibilidad, de las actitudes como así también del pensamiento

Propósitos

- Conceptualizar sobre las bases y aportes de la de la educación artística plástica visual para el trabajo con alumnos con discapacidad-
- Conocer los aspectos relacionados a las características propias del lenguaje plástico visual
- Favorecer el uso de recursos y apoyos específicos para las diferentes discapacidades desde el lenguaje plástico visual.
- Integrar los contenidos adquiridos a la práctica concreta propendiendo a la adquisición de nuevas conductas utilizando el lenguaje plástico visual como recurso.
- Reconocer los elementos propios del Lenguaje Plástico-Visual, en sus propias

producciones, en las de sus pares y también en las del entorno cultural.

- Desarrollar el interés por la adquisición de diferentes géneros dentro de la educación artística, posibles de ser desarrollados en la práctica de aula con alumnos con discapacidad.
- Incentivar a los alumnos en la realización y creación de producciones sencillas a partir del juego y la exploración en el plano organizativo y material de los componentes del lenguaje plástico visual.
- Promover la adquisición de nuevos espacios, modos, recursos de producción y recepción visual brindando oportunidades para la construcción reflexiva de nociones espaciales y temporales, relacionándolas significativamente consigo mismo y con el entorno.
- Propiciar el desarrollo de las capacidades perceptivas, productivas, reflexivas, lógico-motrices, coordinativas y relacionales con adecuación a las diferentes etapas evolutivas y contextos.
- Elaborar diferentes alternativas de abordaje con alumnos con discapacidad.
- Utilizar herramientas, soportes y técnicas en sus producciones de manera creativa, a fin de ampliar el campo de sus posibilidades expresivas y comunicacionales.

Contenidos

El Lenguaje Plástico Visual dentro de la Educación Artística

Educación artística: objeto y campos de estudio.

Lenguajes artísticos y elementos básicos:

Lenguaje Plástico- la expresión y evolución del dibujo. Diagnóstico y evolución del dibujo infantil a través de distintos enfoques.

Lenguaje Visual- diferentes perspectivas de color- forma-dimensión-

Desarrollo de la creatividad a través de la expresión plástica y visual.

Elementos que componen la imagen plástica visual

Educación Plástica y Visual de los estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación por discapacidad

Relevancia de la Expresión Artística en el ámbito educativo y en especial en la Modalidad de Educación Especial.

Los sentidos como base de aprendizaje plástico visual en alumnos

con discapacidad.

Contenido de la educación artística- plástica. Criterios para su selección, organización y secuenciación. Su relación con el aprendizaje y la enseñanza escolar.

Metodología y técnicas de educación plástica y visual en educación especial. La evaluación en expresión plástica, en el trabajo con alumnos con discapacidad

El papel del Profesor de Educación Artística en la Enseñanza Especial

Espacio Plástico- Visual Bi y Tridimensional

Diferenciación del espacio plástico en la bidimensión y en la tridimensión.

El marco como límite y su incidencia en la percepción del espacio bidimensional.

El campo plástico tridimensional: el objeto y el espacio que lo contiene.

Diferenciación de la forma bi y tridimensional

Reconocimiento de objetos bi y tridimensionales: volúmenes, cuerpos.

Diferentes modos de acción, experimentación con distintos modos de producir plásticamente en el plano y en el volumen: aplastar, amasar, estirar, plegar, modelar, ahuecar, superponer, pegar, calar, cortar recortar, seccionar.

Relevamiento, exploración y construcción del plano al volumen y del volumen al plano

El Espacio Plástico en Temporoespacialidad

Los límites de lo percibido en relación con el sujeto. Lo cercano y lo lejano

Puntos de vista. Relaciones de tamaño: menor, mayor, igualdad y semejanza.

Campo plástico-visual: límites y formatos, formato del soporte, bordes del marco: geométrico, orgánico, regular, irregular. Relación de composición y formato del campo.

Las posibilidades de ubicación espacial. Espacio y composición: arriba abajo, izquierda-derecha, centrado-descentrado.

Espacio interno y externo. La forma y el espacio. Interrelaciones formales.

Agrupamientos, dispersiones, junto- separado.

Relaciones de figura - fondo: simplicidad, complejidad.

Relaciones del espectador y el objeto mirado: más atrás, más adelante, desde abajo, desde arriba. La organización compositiva en relación con los distintos puntos de vista. El espacio cotidiano como espacio transformable.

Variaciones de las dimensiones del campo plástico: miniaturas, gigantografías,

formatos tradicionales.

Incidencia del espacio (amplio, reducido) en las posibilidades de recepción y producción.

Las situaciones espaciales presentes en el ámbito cercano: la escuela, la casa, la ciudad.

El empleo de elementos del entorno en la producción plástica.

Bibliografía

-AGIRRE ARRIAGA, Imanol (2005): Teorías y prácticas en educación artística: ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética. Octaedro/EUB, Barcelona.

-ARANDA RENDRUELLO, Rosalía E. (Coordinadora, 2002): Educación Especial. Áreas Curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales. Pearson Prentice. Madrid, España.

-ARNHEIM, Rudolf, (1979): Arte y percepción visual. Alianza, Madrid.

-AUMONT, Jacques. (1992): La imagen. Paidós. Barcelona.

-CARBONELL, JAUME, (2002): La aventura de innovar. El cambio en la Escuela, Ediciones Morata.

-DANTO, Arthur C. (1999): Después del fin del arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia. Paidós, Barcelona.

-DEBRAY, Régis, (1992):. Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente. Paidós, Barcelona.

-DONDIS, DONIS A. (1997): La sintaxis de la imagen. Gustavo Gili, Barcelona.

-ECO, Umberto (1992). Los límites de la interpretación. Lumen, Barcelona.

-EDWARDS, Betty (1994): Nuevo aprender a dibujar, con el lado derecho del cerebro. Urano, Barcelona.

-FREGGIARO, María Inés (2007) Los chicos y el lenguaje plástico-visual. Recorridos para producir y apreciar. Revista Novedades Educativas 197. Argentina.

-HARGREAVES, David J. (dir. 1991): Infancia y educación artística. Morata, Madrid.

-PASTOUREAU, Michel y SIMONNET, Dominique (2006): Breve historia de los colores. Paidós, Barcelona.

-PEREZ BERMUDEZ, C. (2000): Lo que enseña el arte, la percepción estética de

Arnhem Publicacions de l' Universitat de Valencia. . Valencia.

-SPRAVKIN, M. (1996): Educación Plástica en la escuela, un lenguaje en acción. Novedades Educativas. Buenos Aires, Argentina.

-TILLERÍA PÉREZ, Daniel. (1998): Taller de expresión artística en la escuela especial. Homo Sapiens. Rosario. Argentina.

-TILLEY, Pauline (1991): Arte en la Educación Especial. CEAC Barcelona.

-VIGOTSKI, Lev S. (1982). Imaginación y arte en la infancia". Akal. Madrid.

DENOMINACIÓN: EDUCACIÓN ARTÍSTICA. OPCIÓN: TEATRO

Formato: Taller

Régimen de Cursada: Cuatrimestral.

Ubicación en el Diseño Curricular: Cuarto Año. Segundo Cuatrimestre

Marco Orientador

La expresión teatral, por ser un juego de estímulo- respuesta, al interaccionar afectos, gestos, emociones, sentimientos, sensaciones, partiendo del juego libre al juego organizado, posibilita que el estudiante pueda desarrollar todas sus habilidades.

La eficacia del teatro en su contexto social, la educación, radica en la posibilidad de trabajar sobre la realidad existente y en permitir que el alumno procese los contenidos y logre hacer una real transferencia a la vida.

El arte dramático es juego de ficción de la realidad que produce una nueva realidad, el hecho teatral, el hecho simbólico: el niño y el adolescente que a partir de su cuerpo estructuran su espacio, encuentran en la actividad estética educativa de la expresión teatral un lugar donde crecer, un espacio en el que al compartir experiencias comparten responsabilidades, el teatro integra las tres áreas de la conducta, vale decir, el sentir, el pensar y el hacer en situaciones de juegos análogos a la vida, al crear acciones referenciales sin riesgo para la elaboración de conductas y escalas de valores posteriores, lo que sustancia el proceso de tomar decisiones y valoriza el encuentro, la reflexión, la corresponsabilidad, el respeto, el ejercicio del espíritu crítico, y la inventiva para resolver situaciones.

En la dramatización interesa el proceso y el producto es la consecuencia natural.

El alumno explora los códigos de los lenguajes artísticos mediante aproximaciones lúdicas para usarlos adecuadamente en función de las actividades o proyectos.

Por tal, el presente espacio curricular, tiene por finalidad preparar a los futuros docentes de educación especial, desde una concepción holística, brindándole la posibilidad de acceder a través de los diferentes lenguajes artísticos, los instrumentos necesarios a fin de experimentar a través de diferentes situaciones de juego- ficción- representación, un lenguaje metafórico y

comunicacional a fin de favorecer en el aula el desarrollo de la alfabetización estética expresiva y transmitirla a los educandos con discapacidad, como así también la posibilidad de abrir nuevos caminos tendiendo a la creatividad, la imaginación como actores de un universo de múltiples significaciones, en cualquier lugar donde les toque desempeñar el rol de profesionales de la educación especial.

Propósitos

- Conocer las posibilidades expresivas del cuerpo, la voz y el movimiento.
 - Favorecer el desarrollo de un trabajo tendiente a que el estudiante del profesorado valore su cuerpo como instrumento de expresión.
 - Posibilitar el desarrollo de capacidades relacionales intra e interpersonales, en un proceso de construcción de la identidad individual y social.
- Jugar al teatro de representación de un texto dramático.
- Adquirir capacidades que les permita comprender y crear mensajes, expresarse y comunicarse, con distintos tipos de signos: lingüísticos, corporales, plásticos, sonoros, entre otros.
 - Brindar propuestas tendientes a que el futuro profesor descubra en el uso de la metáfora la posibilidad de dar nuevas dimensiones a la producción y recepción teatral.
 - Plantear técnicas de abordaje desde el teatro para educandos con discapacidad.
 - Diseñar proyectos de trabajo teatral de manera individual y grupal.

Contenidos

Códigos de Lenguajes Artísticos: El Cuerpo Teatral

El arte del teatro. El sujeto real (actor). El cuerpo y su potencial expresivo.

El cuerpo como emisor y receptor de mensajes. Valoración de las posibilidades del propio cuerpo y del cuerpo del otro como instrumento de expresión.

Percepciones del cuerpo y del entorno. Las percepciones auditivas, visuales, táctiles y olfativas. Diferenciación de movimiento y acción.

El registro de sensaciones, emociones, imágenes, ideas.

Juego y teatro. El juego dramático. El teatro en la escuela: la preparación del actor.

Las Técnicas de los Lenguajes Artísticos en Teatro

Desinhibición y comunicación. Autoexploración y encuentro con el otro.

Registro de los opuestos: tensión- relajación. Tono muscular

Acciones y gestos cotidianos. Reproducción, variaciones y ficcionalización.

Las imágenes sensoriales. La imagen corporal. La representación de imágenes con el cuerpo.

Desarrollo de las posibilidades del propio instrumento expresivo a través del trabajo con el movimiento con la voz y el gesto: Calidades de movimiento.

Distintas formas de desplazamientos por el espacio, niveles direccionalidades, posturas físicas y ritmos

Los elementos del teatro: el conflicto. La acción. El personaje. Las circunstancias.

El argumento

El uso de los apoyos. Máximos y mínimos (Giros Caídas, recuperos, saltos)

La exploración de relaciones sencillas de espacio-tiempo-energía y sus consecuencias dramáticas.

Las producciones teatrales en Educación Especial: El Juego Teatral

El espacio real: El espacio escénico para actuar y el espacio teatral, el escénico, el del espectador.

El ejercicio del rol de actor y de rol de espectador. Reproducción, variaciones y ficcionalización.

La puesta en escena. Los elementos de la puesta. La representación.

Diseño, selección y elaboración de proyectos de obras teatrales para educandos con discapacidad, articulando los diferentes lenguajes artísticos.

Evaluación de los proyectos.

Bibliografía

-AGUILAR, María José, (1992): Técnicas de animación grupal. Espacio, Buenos Aires,

-AKOSCHKY, Judith y otros, "Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística". Buenos Aires, Paidós, 2006.

-ANGOLOTI, Carlos, (1990). "Cómics, títeres y teatro de sombras. Tres formas plásticas de contar historias". De La Torre, Madrid.

- BASCH, Adela (2007): Borombombón, levantemos el telón. Ediciones Abran Canelia. Buenos Aires.
- CAÑAS, José, (1992): Didáctica de la Expresión Dramática. Una aproximación a la dinámica teatral en el aula. Octaedro, Barcelona.
- CERVERA, Juan (1981): Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años. Cincel-Kapelusz, Argentina..
- CHAPATO, María Elsa, (2002) “El Teatro como conocimiento escolar”, Panelista, Segundo Encuentro Red Nacional de Profesores de Teatro. Mendoza.
- DGCyE, DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA (2000). El Teatro en el sistema educativo. La Plata. Disponible en www.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/artistica.
- ELOLA, Hilda (1999). Teatro para Maestros. El juego dramático para la expresión creadora. Marymar, Buenos Aires.
- GARCÍA HUIDOBRO, Verónica (2000). Posibilidades y límites en la integración de las disciplinas de la Educación Artística, en Educarte, N° 21. Sociedad Chilena de Educación por el Arte, Santiago de Chile.
- GARCÍA HUIDOBRO, Verónica (2005) Pedagogía teatral: metodología activa en el aula. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile.
- HOLOVATUCK-ASTROSKY (2001). Manual de juegos y ejercicios teatrales. Instituto Nacional del Teatro, Argentina.
- LE BRETON, D. (2002) La sociología del cuerpo. Ed. Nueva Visión, Argentina.
- MANTOVANI, Alfredo (2004). El teatro: un juego más. Novedades Educativas. Buenos Aires. 2004
- MUÑOZ SANTONJA, José y ROLDÁN CASTRO, Ismael, “El teatro como recurso”, en Divulga MAT, sitio del Centro Virtual de Divulgación de las Matemáticas de la Comisión de Divulgación de la Real Sociedad Matemática Española (R.S.M.E.). Consultado en <http://www.divulgamat.net/weborriak/Cultura/Teatro/Teatromate.asp> en febrero de 2008.
- TIRRI, Néstor (1973: Realismo y teatro argentino. La Bastilla, Buenos Aires.
- VEGA, Roberto (1981): El Teatro en la educación. Plus Ultra, Buenos Aires.
- VEGA: (1997): El juego teatral, aporte a la transformación educativa. Ed. Gema. 1997.

-VIGOTSKI, Lev S. (1982): Imaginación y arte en la infancia. Madrid, Akal, España.

Webgrafía <http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionartistica/default.cfm> <http://andamio.freeservers.com/dida.htm>
<http://www.bibliotecateatral.org.ar> <http://www.clownplanet.com/home.htm> <http://www.documentadramaticas.edu.ar> <http://www.temakel.com/seccionteatro.htm>

DENOMINACIÓN: PROBLEMÁTICA DE LA INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN EDUCATIVA

Formato: Seminario

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño Curricular: Cuarto Año

Marco Orientador

El seminario de Problemática de la Integración e Inclusión Educativa constituye una unidad curricular que se incorpora en la formación inicial de los docentes de Educación Especial en las distintas orientaciones como un espacio de análisis y reflexión en relación a los derechos humanos, respeto por las diferencias, igualdad de oportunidades y una escuela para todos, teniendo en cuenta que la ley de Educación Nacional de la República Argentina expresa en el Artículo 11 inciso n: *“Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos”*,

Desde esta perspectiva se pretende para la formación, que este espacio propositivo analice y dé cuenta de los marcos conceptuales y cuerpos de conocimiento que permitan la comprensión e identificación de problemas relacionados a los ejes temáticos sobre concepciones, supuestos y representaciones que requiere la inclusión de estudiantes con dificultades en el aprendizaje, con un ritmo diferente al esperado en su espacio como aprendientes, o con NEE, o con barreras para el aprendizaje y la participación o con discapacidad según se nomina actualmente.

En este sentido, se hace necesaria su presencia en el currículo porque contribuye para la elucidación, el análisis, la puesta en cuestión y la revisión de nociones y creencias acerca de las concepciones pedagógicas, los problemas educativos desde los niveles macro y micro político de la inclusión educativa, así como las posibilidades de transformación que toda práctica político pedagógico debe atender desde una educación humanística en un mundo plural.

Las acciones formativas deben centrarse en afrontar desde este espacio curricular la problemática de la adaptación de la enseñanza a las diferencias individuales respondiendo a la diversidad, interpretada también en relación con

las dimensiones sociales y culturales, los fundamentos antropológicos y sociológicos, que deben sustentar junto con los pedagógicos, toda propuesta educativa, dado que la escuela se enfrenta al mandato social de la inclusión con la complejidad que implica toda innovación pedagógica que impacta en las prácticas educativas, donde se entrecruzan ideas progresistas y conservadoras. Por ello resulta necesario en la formación del Profesor en Educación Especial pensar, debatir, planificar y ejecutar un currículo inclusivo teniendo en cuenta los contenidos del curriculum común, su contexto y las gramáticas que allí se expresan; comprender el mundo desde miradas diversas; cuestionar las visiones estandarizadas; reflexionar críticamente sobre la cultura propia y sobre los demás; diversificar los materiales curriculares y generar actitudes y vivencias positivas en las relaciones entre personas y grupos diferentes. Para concretar esta necesidad, resulta prioritario desarrollar dentro del campo de la formación específica el estudio y análisis de la Inclusión e Integración Educativa y la temática amplia que de ella se desprende.

Propósitos

- Conocer la epistemología de la Educación Especial y su problemática, a la vez de fundamentar a la misma, como disciplina desde una visión histórica-social-curricular-pedagógica.
- Adquirir insumos vinculados a la práctica de integración escolar, como así también aquellos en relación con el rol de profesor de apoyo de estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación, a fin de desarrollar un perfil de profesores promotores de ideologías influyentes hacia la integración escolar en los distintos niveles de la misma.
- Promover el logro de competencias que permitan el accionar conjunto del maestro integrador y del maestro de apoyo, en la construcción de adaptaciones curriculares individuales adecuadas a necesidades educativas del estudiante derivadas de discapacidad, que garanticen a esta población escolar el acceso físico y curricular a la escuela común.
- Reconocer adecuaciones individuales del currículo de acuerdo a las necesidades personales.

- Sustentar las adaptaciones curriculares en una concepción flexible del proceso de enseñanza aprendizaje y evaluación.
- Reflexionar sobre los procesos de apropiación de gramáticas, estrategias y competencias diversas transferibles a contextos y situaciones de la escuela inclusiva.
- Propiciar espacios de reflexión sobre la inclusión educativa, sustentados en una mayor información sobre estos procesos y la posible socialización de los mismos.

Contenidos

Los nuevos Paradigmas Educativos

La Educación Especial como campo científico y como modalidad del Sistema Educativo. Cambios de paradigmas en Educación Especial. Modelo social de abordaje a las personas con discapacidad. La atención a la diversidad. Principios de la Educación Especial: Normalización, Individualización, Integración y Sectorización de Servicios.

Diez años después de la Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales en España. Entre la retórica ilusionante y las resistencias al cambio.

Las trayectorias educativas desde la modalidad. Los servicios educativos y las configuraciones de apoyo. La normalización en la práctica institucional.

Las nuevas gramáticas y los modelos de organización de la escuela abierta a la diversidad

La inclusión educativa como estrategia para avanzar hacia una educación de calidad para todos. Los planteos de la escuela para todos: Incluir las diferencias o los diferentes. Reflexiones sobre el discurso de la escuela abierta a la diversidad y las gramáticas escolares.

La integración escolar: historia y concepto. Necesidades educativas especiales. Las barreras para el aprendizaje y la participación.

Los programas de integración y sus efectos en las prácticas educativas. Modelos de integración escolar. Las resistencias a la integración. La evaluación de los programas de integración escolar.

La Escuela Inclusiva. Las condiciones básicas institucionales de la escuela

inclusiva. Los fundamentos del modelo de escuela inclusiva. Las barreras arquitectónicas e ideológicas.

El Proyecto Educativo Institucional para la inclusión. Los recursos materiales y profesionales de la escuela inclusiva. Los contextos escolares y el grupo de pares. La diversidad y la formación docente. Los roles de las instituciones educativas común y especial en la integración. El perfil docente para la diversidad. Las acciones de acompañamiento, de tutoría, docente integrador y de apoyo. La dinámica institucional. La cultura de la colaboración y el trabajo en equipo. Las condiciones del estudiante integrado.

Modelos Curriculares Adaptados

Delimitación conceptual: Diversificación curricular. Optatividad curricular. Adaptaciones curriculares. Tipos de adaptaciones. Adaptaciones de acceso. Adaptaciones de currículo propiamente dicho. Adaptaciones de contexto. Los componentes curriculares y sus adaptaciones. Adaptaciones significativas y no significativas. Posibles variaciones en las adaptaciones. Adaptaciones de objetivos. Adaptaciones de contenidos. Adaptaciones metodológicas. Adaptaciones temporales. Adaptaciones en la evaluación. Práctica de adaptaciones curriculares.

Adaptaciones curriculares grupales. Adaptaciones curriculares individuales. Los proyectos de desarrollo individual. Los Documentos individuales de adaptaciones curriculares. Los currículos paralelos: sus necesidades.

Bibliografía

-AINSCOW, M., (2001): Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea.

-AINSCOW, M.; ECHEITA, G., Y DUCK, C. (1994): Necesidades Especiales en el Aula. Una iniciativa de la UNESCO para la formación del profesorado en el ámbito de la integración escolar. Aula de Innovación Educativa. España.

-ARNAIZ, P. (2003): Educación inclusiva: una escuela para todos. Málaga: Aljibe.

-CANIZA de PAEZ, Stella (2011): La educación especial y sus protagonistas. Desde la recuperación democrática hasta nuestros días. La ética en la agenda. Revista RUEDES de la Red universitaria de Educación Especial. Año 1 -N°1- (pp. 54 a 63). Argentina.

- COLL, C. Y MIRAS, M. (2001): Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En C. COLL, J. PALACIOS, Y A. MARCHESI, (Eds) Desarrollo psicológico y educación. Vol.2. (pp. 331-356). Alianza. Madrid.
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2011). Resolución 155/11. CABA, Argentina.
- CONSEJO FEDERAL de EDUCACIÓN (2012): Resolución 174/12. CABA, Argentina.
- CORTESE, M. y FERRARI, M. (2003): Algunas reflexiones sobre el contrato fundacional y el mandato social de la Escuela Especial. en VAIN, P. Educación Especial. Inclusión educativa, nuevas formas de exclusión. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- DARLING-HAMMOND, L. (2001): El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos. Ariel. Barcelona.
- DELORS, J., (1996): La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI. Santillana, UNESCO. Madrid.
- DERRIDA, J. (2004): Aprender (por fin) a vivir. Amorrortu. Buenos Aires, Argentina.
- DE VALLE DE RENDO, A. & VEGA, Viviana (1ª ed. 1ª reimp. 2009): Una escuela en y para la diversidad. Aique. Ciudad de Buenos Aires, Argentina
- DE VICENTE, P. S. (1990): Estrategias de formación del profesorado. UNED.
- ECHEITA, Gerardo; PARRILLA, Ángeles; CARBONELL, Francesc (2011): La educación especial a debate. Revista RUEDES de la Red universitaria de Educación Especial. Año 1 -Nº1- (pp. 35 a 53). Argentina.
- ECHEITA, Gerardo. (2006 a): Educación para la inclusión. Narcea. Madrid.
- ECHEITA, Gerardo (2006 b): Ojos que no ven corazón que no siente. Cuando los procesos de exclusión se vuelven invisibles. En VERDUGO ALONSO, Miguel A.; DE BORJA JORDAN DE URRÍES VEGA, Francisco (Coordinadores). Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Personas con Discapacidad (pp.219-229),AMARU. Salamanca, España.
- GONZÁLEZ GIL, Francisca; CALVO ÁLBAREZ, María; VERDUGO Alonso, M. Ángel (2003): Últimos avances en intervención en el ámbito educativo. Publicaciones del INICO. Salamanca, España.

- LÓPEZ, Daniel (1a ed. 2009): Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina: orientaciones I. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.
- LOZANO, Josefina; GARCÍA Rafael (1999): Adaptaciones Curriculares para la Diversidad. España.
- MARCHESI, COLL, PALACIOS. (1994): Desarrollo Psicológico y Educación III. Necesidades Educativas Especiales y Aprendizaje Escolar. Alianza. Madrid.
- MORIÑA, A. (2004): Teoría y Práctica de la Educación Inclusiva. Aljibe. Málaga.
- PUIGDELLIVOL, Ignasi (3º reedición, 1999): La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad. Graó, Barcelona, España.
- ROSATO Ana & VAIN Pablo (coordinadores 2005): La construcción social de la normalidad. Alteridades, diferencias y diversidad. Comunidad, discapacidad y exclusión social. Colección Ensayos y Experiencias, Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires. Argentina.
- UNESCO-MEC (1994a): Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. UNESCO.
- UNESCO-MEC (1994b): Informe Final. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. UNESCO.
- SALINAS, Dino (1994): La planificación de la enseñanza: ¿técnica, sentido común o saber profesional? En: ANGULO, J. F. y BLANCO, N. (coordinadores). Teoría y desarrollo del currículum. Aljibe. Málaga.
- SCHÖN, D. (1992): La formación de profesionales reflexivos. Paidós. Barcelona.
- SKLIAR, Carlos (2011). ¿Incluir las diferencias o a los diferentes?. Una cuestión mal planteada en una realidad desoladora. Revista RUEDES de la Red universitaria de Educación Especial. Año 1 -Nº1- (pp. 22 a 34). Argentina.
- VERDUGO ALONSO, Miguel A.; DE BORJA JORDAN DE URRÍES VEGA, Francisco (Coordinadores 2003): Investigación, Innovación y Cambio". V Jornadas Científicas de Investigación Sobre Personas con Discapacidad. AMARU. Salamanca, España.
- VAIN, P. (2003): Educación Especial. Inclusión educativa, nuevas formas de exclusión. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- VERDUGO ALONSO, Miguel A.; DE BORJA JORDAN DE URRÍES VEGA, Francisco (Coordinadores 2001): Apoyos, Autodeterminación y Calidad de Vida.

AMARU. Salamanca, España.

-VERDUGO ALONSO, Miguel A.; RODRÍGUEZ, M.; LÓPEZ, D.; GÓMEZ, A.; Y MARTÍN, M. (Coordinadores 2001): Congreso de Rehabilitación en Salud Mental: situación y perspectivas. Publicaciones del INICO. Salamanca, España

-VERDUGO ALONSO M. Ángel, JORDÁN DE URRIES VEGA, F. (1999): Hacia una concepción de la discapacidad. Salamanca.

Web Grafía

-DIRECCIÓN NACIONAL DE GESTIÓN CURRICULAR Y FORMACIÓN DOCENTE (2006): *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Primer ciclo EGB/ Nivel Primario*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Extraído el 28 de mayo de 2013 desde <http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/nap-egb-primario.pdf>

-DIRECCIÓN NACIONAL DE GESTIÓN CURRICULAR Y FORMACIÓN DOCENTE (2006). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Segundo ciclo EGB/ Nivel Primario*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Extraído el 28 de mayo de 2013 desde http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/nap_egb2.pdf

DENOMINACIÓN: EDUCACIÓN DEL ADULTO Y FORMACIÓN LABORAL EN EL SUJETO CIEGO Y DE BAJA VISIÓN

Formato: Materia

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño Curricular: Cuarto Año.

Marco orientador

Esta unidad curricular tiene el objetivo de brindar a los alumnos del Profesorado de Educación Especial, la oportunidad de abordar problemáticas referidas a la Educación del Adulto con discapacidad visual, el tránsito a la vida adulta y su inserción en el mundo del trabajo, lo cual es un desafío permanente, tratando de desarrollar todas las estrategias y recursos que posibiliten efectivamente este tipo de acciones y promuevan la inserción socio-laboral, es decir, lograr la inclusión de la persona con discapacidad en todos los contextos en los cuales participa.

El trabajo constituye un aspecto fundamental en la vida del hombre, ya que además de ser la fuente principal de ingresos, promueve la realización individual y permite la integración social.

El nivel de independencia económica está condicionado por la realidad social, por lo que integrarse al proceso productivo implica el reconocimiento de la igualdad social, derecho por el que luchan las personas con discapacidad.

En este Espacio Curricular los alumnos podrán distinguir la importancia y el valor del trabajo para la persona deficiente visual, visto como una integración socio – laboral, lo que permite responder a los intereses del sujeto y brindar una satisfacción en forma autónoma. A partir de este conocimiento los futuros docentes conocerán y podrán guiar a la persona ciega o disminuida visual a transitar en el proceso de la Rehabilitación Profesional como una preparación para la integración al puesto de trabajo, logrando una autonomía personal.

Además formarán no solo una postura sobre la educación del adulto con discapacidad visual, sino que también formarán una postura que excede el ámbito del desempeño escolar propiamente dicho y lo ubique siendo parte activa de las acciones de educación permanente en todos los aspectos, siempre buscando mejorar la calidad de vida de estas personas.

Propósitos

- Analizar los fundamentos y propósitos de la Educación de Adultos, en sí mismos y en relación a las personas con discapacidad.
- Tomar conciencia de la importancia de las instituciones educativas como recurso para la transición a la vida adulta y para su posterior desarrollo.
- Conocer el proceso de Rehabilitación e Inclusión Socio-Laboral de las personas con Discapacidad Visual.
- Analizar la situación actual de la Formación Profesional de las personas con Discapacidad en la provincia de Catamarca.
- Ejecutar con eficacia trabajos de investigación sobre la Integración laboral de la persona Deficiente Visual.
- Reflexionar sobre la relación entre la personalidad y el trabajo, desde una función laboral.

Contenidos

La Educación para Adultos

Antecedentes y precursores de la educación en el Adulto. Propósitos. Niveles de desarrollo. Metas y objetivos.

La Educación en jóvenes y adultos, una Modalidad del Sistema Educativo Argentino. Su relación con la Modalidad de Educación Especial.

La planificación de la transición a la vida adulta en personas con discapacidad.

Calidad de vida, Autodeterminación y Apoyos.

El trabajo y la Ergonomía

Definición. La ergonomía aplicada a las personas con Discapacidad. Modelo de relaciones entre trabajadores y su trabajo.

Adaptación mutua de la persona con discapacidad y el trabajo. Adaptaciones de puestos de trabajo para Discapacitados: Principios, seguridad ocupacional, análisis ocupacional. Recursos metodológicos; análisis de la demanda, descripción y análisis del trabajo, análisis del sujeto, estudio de la interacción persona–puesto. Recursos Tecnológicos; tecnologías y ayudas técnicas, tecnologías poco flexibles. La situación laboral de la persona con discapacidad en nuestro país.

Conceptos teóricos en relación con la tarea de orientación profesional en personas con discapacidad: Rehabilitación Básica–Integral o Funcional. Rehabilitación Profesional.

Programas de Apoyo a la Inserción Ocupacional de las personas con Discapacidad

Programa de apoyo a los Talleres protegidos de producción, Programa de Capacitación e intermediación Laboral y Programa de Supresión de Barreras Arquitectónicas.

El marco legal: legislación Nacional y provincial abarcativa y específica de la temática.

Escuela, familia e integración socio-laboral

Factores que condicionan la situación actual de la formación profesional.

La integración socio–económico de la persona con Discapacidad.

La integración laboral y las personas con discapacidad: empresarios y su imagen de la Discapacidad.

Propuesta para la elaboración de un programa de formación profesional; antecedente, objetivos generales, actividades, duración y financiamiento del programa.

La construcción del Proyecto Ocupacional

Fases del proceso de elaboración del proyecto ocupacional.

Autodiagnóstico

Definición de metas

Definición de

actividades

Implementación del Proyecto ocupacional. Ejecución de las diferentes actividades en situaciones concretas de aprendizaje. Técnicas, equipos, herramientas, material y operaciones.

Elaboración de diseños de intervención a partir de la lógica de la asociatividad entre organizaciones/instituciones vinculadas al campo laboral de la persona con discapacidad.

Bibliografía

-CASTILLA, Mónica (2003). *“Competencias del docente de educación especial*

ante las nuevas concepciones de la relación educación-trabajo". En Educación Especial. Inclusión educativa. Nuevas formas de exclusión. Ensayos y Experiencias n° 49. Ediciones Novedades. Educativas. Argentina.

-CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD (adoptada el 13 de diciembre de 2006, ratificada por la Argentina el 30 de marzo de 2007 vigente en Argentina a través de la ley 26.378/2008).

-AA.VV. (2008): Educación, trabajo, saberes y competencias. Formación profesional viable y adecuada. Escuela y desarrollos locales ¿El mercado es infalible. Novedades Educativas N° 207. Buenos aires.

-FREIRE, Paulo. (2004): La Educación como práctica de la libertad. Siglo XXI, Buenos Aires.

-GONZALEZ E. y BOUDET A (1994): Enfoque Sistemático de la Educación del niño con Discapacidad Visual (el niño Ciego). Ediciones Actilibro. Buenos Aires. Cap. II.

-MALAGARRIGA S. (1998): La Integración Socio-Económica de la Persona con Discapacidad. Una Propuesta Actualizada. Edición México.

-MARCHESI, PALACIOS y Coll. (1.990): Desarrollo psicológico y educación III: necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. (Cap. 17 Los alumnos con parálisis cerebral: desarrollo y educación). Santillana. Barcelona. España.

- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, "Acuerdo Marco N°21.

-PARES, B y C. JENARO. (2003): Algunos conceptos teóricos en relación con la tarea de orientación profesional en personas con discapacidad. En PARES, B: "Educación de las personas con discapacidad. Una tarea que se construye". Facultad de Educación Elemental y Especial. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza. Argentina.

-PHILLIPS N. (1988): "Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial". Edición Panamericana.

-Programa de Apoyo a Micro emprendimientos para Trabajadores con Discapacidad (PEAMDI). Gerencia de Empleo y Capacitación Laboral (GECAL). Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación (MTEySS).

-Programa de Apoyo Económico para Talleres Protegidos. Gerencia de Empleo y Capacitación Laboral (GECAL). Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social

de la Nación (MTEySS).

-Apoyo para la adaptación de trabajadores a su puesto de trabajo. Gerencia de Empleo y Capacitación Laboral (GECAL). Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación (MTEySS).

-Programa de Entrenamiento para el Trabajo para Trabajadores con Discapacidad. Gerencia de Empleo y Capacitación Laboral (GECAL). Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación (MTEySS).

-Programa de Terminalidad Educativa. Gerencia de Empleo y Capacitación Laboral (GECAL). Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación (MTEySS).

-VERDUGO ALONSO, M. A. (Dir.). (2006): Cómo Mejorar la Calidad de Vida de las Personas con Discapacidad. Instrumentos y Estrategias de Evaluación. Salamanca.Amarú.

-VERDUGO M. A. y JENARO C. (2004): Retardo Mental: Definición, Clasificación y sistema de apoyos. Traducción del informe de American Association on Mental Retardation.

-VERDUGO ALONSO, Miguel Á (1998): Personas con Discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras. Siglo XXI de España, Editores, S.A. España.

- VERDUGO ALONSO, Miguel Ángel; DE BORJA JORDÁN DE URRÍES VEGA, Francisco; VICENT RAMIS, Carmen (2009): Desarrollo de un Sistema de Evaluación Multicomponente de Programas de Empleo con Apoyo (SEMEcA). Colección Investigación 4/2009. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Usal. Salamanca, España.

DENOMINACIÓN: MULTIDISCAPACIDAD

Formato: Materia

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño Curricular: Cuarto Año

Marco Orientador

Se entiende por discapacidad múltiple a una entidad compleja, en el orden de una combinación de limitaciones que ocasionan en el sujeto, necesidades adicionales en su educación, desarrollo, comunicación, y que no pueden acceder a programas educacionales que atienden una sola discapacidad.

En la actualidad, en las escuelas de educación especial se observa una creciente demanda de servicios para alumnos con estas peculiaridades, requiriendo del docente saberes específicos que le permitan desarrollar estrategias apropiadas frente a los retos que conlleva la discapacidad múltiple.

En consecuencia, el hilo conductor de todo programa para esta población escolar es hacer lugar al desarrollo de la comunicación y el lenguaje, considerando que el mismo esté diseñado de acuerdo a las características individuales, intereses, capacidades y necesidades; a partir del nivel de funcionamiento en el momento de iniciar el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Al educar a sujetos con discapacidad múltiple, esta debe tener en cuenta un fuerte trabajo intencional sostenido en la metodología, estrategias y actividades necesarias para lograr el desarrollo de capacidades y el aprendizaje de habilidades.

El objetivo que debe guiar el aprendizaje es acercarle al mundo y conectarle con la realidad que le rodea para motivar su comunicación y desarrollar lenguaje – o la comunicación aumentativa y/o alternativa conveniente a sus necesidades, aprovechando su potencial individual, detectado y conocido a través de sus padres o familia, desde un abordaje integral que no fragmente a la persona.

La participación de la familia en el equipo de trabajo colaborativo se justifica porque es “la que conoce experiencias muy particulares de la vida del niño, ellos son los que saben cuáles son los gustos del niño, qué les asusta” (Brown, Norman; 2000), y esto implica enfrentarse a sentimientos encontrados dentro del

seno de la misma; teniendo siempre en claro que a los padres les cuesta aceptar las dificultades de los hijos.

El diseñar Proyectos Educativos Individuales para cada niño requiere de un equipo de trabajo colaborativo que trabaje junto a sus padres. El trabajo de los profesionales debe fundarse en un abordaje transdisciplinario que permita el intercambio y enriquecimiento de las distintas instancias de participación, desde el aporte de cada disciplina que se considere necesaria (Zoppi, 2004).

En este sentido, esta propuesta pedagógica procura que los futuros docentes comprendan la necesidad de establecer un abordaje holístico, integral de la persona, con la elaboración de un curriculum ecológico y funcional, relacionado a su vez, con el currículo de escuela común, que considere las necesidades actuales y futuras del estudiante como también, la edad cronológica de cada sujeto con discapacidades múltiples para que pueda llegar a ser un miembro participativo de la sociedad en el contexto de su propio nivel de autonomía.

Se tendrá en cuenta los dominios, donde la enseñanza de destrezas y habilidades aporten un alcance temático acotado a las necesidades básicas y generales en el marco de Planificación Centrada en la Persona y la Planificación Futura Personal, a través de la Técnica de Mapeo.

Por ende, la presente unidad curricular, es una Materia destinada al conocimiento, evaluación y abordaje de los niños y jóvenes que poseen necesidades múltiples surgidas de discapacidades asociadas, para trabajar en marcos educativos desde una perspectiva científica actual. La realidad de la presencia de este grupo poblacional plantea necesidades de desarrollar habilidades por parte de los futuros profesionales para favorecer los procesos de aprendizaje de estas personas.

Propósitos

- Proporcionar el marco teórico conceptual y las herramientas necesarias para evaluar, planificar y desarrollar programas educativos individuales de niños y jóvenes con retos múltiples, en el marco de equipos de trabajos colaborativos, que les permita incorporarse en su entorno familiar, escolar, laboral y social.
- Promover el análisis y conocimiento de las diferentes herramientas para evaluar

las necesidades de los estudiantes con discapacidad múltiple a fin de seleccionar apropiadamente estrategias de enseñanza.

-Conocer estilos de aprendizaje y estilos de comunicación.

-Integrar las diferentes áreas del desarrollo dentro de todas las actividades y contextos a través de programas funcionales.

Contenidos:

La Persona con Necesidades Múltiples

Los sujetos con Multidiscapacidad vs. con problemas sobreagregados.

Necesidades físicas, de salud, pedagógicas y socio-emocionales. Sus implicaciones en el desarrollo.

La Educación de los sujetos con necesidades múltiples: Perspectiva Ecológica Funcional.

La Evaluación: desafíos de la evaluación del niño con retrasos severos o necesidades múltiples. Proceso. Técnicas e Instrumentos de Evaluación.

Equipos de trabajo colaborativo. La participación de los padres en el equipo de trabajo colaborativo en el mismo plano de igualdad. Competencias de los profesionales que trabajan con las personas con Multidiscapacidad. Reglas de funcionamiento.

Desarrollo de la comunicación

Formas y funciones de comunicación. Necesidades de Comunicación. Comunicación Receptiva y Comprensiva. Niveles, formas y funciones. Sistema de Calendarios. Tipos. Modo de uso. Ventajas. Comunicación y Conductas disruptivas.

Comunicación alternativa y aumentativa. Estilos de aprendizaje- planificación centrada en la persona

Los Programas educativos.

El Currículo Ecológico – Funcional. Relaciones con otros tipos de currículo. Currículo educativo individual. El Proceso de Planificación Centrada en la Persona. Los Mapas. Planificación de las Actividades. Metodología de enseñanza en la población con Multidiscapacidad. Transición a la vida adulta. Calidad de Vida. Planificación Futura Personal. Plan de transición individualizado. Orientación Vocacional. Evaluación pre ocupacional. Evaluación del trabajo

Bibliografía

-BLAHA, Robbie (2003): Calendarios. Para estudiantes múltiples discapacitados incluido Sordoceguera. Traducción hecha gracias al apoyo del Programa Milton Perkins a través de subsidio de la Fundación Conrad N. Milton. Córdoba, Argentina.

-CARVAJAL, S., (2001): Manual para facilitar el paso desde un nivel pre-simbólico hacia uno simbólico en estudiantes sordociegos y multimpedidos.

-CORMEDI, M. Aparecida.(2001): Desarrollando un Currículo Funcional Ecológico para niños y jóvenes con necesidades múltiples. Perkins School for the Blind, USA,

-HILTON PERKINS. Guía de Actividades y Recursos. Manual para Maestros y Padres de estudiantes con discapacidad visual y múltiples discapacidades asociadas. Volumen I y II. Córdoba, Argentina. Fundación Hilton para America Latina y el Caribe.

-GRZONA, María Alejandra (2004): Las personas con necesidades múltiples, Laboratorio de Alternativas Educativas, 34 (1), 57-65. San Luis: Alternativas, Serie Espacio Pedagógico.

-GRZONA, María Alejandra (2008): Los niños y jóvenes con multidiscapacidad. Nuevas demandas para la educación especial. FEEyE. UNCuyo. Libro Digital XVII Jornadas Nacionales de RUEDES – ISBN 978-987-575-071-5

-GRZONA, María Alejandra (2009): La responsabilidad social frente a la integración de niños y jóvenes con multidiscapacidad. En “Posibilidad de Alteridad (con) ciencia pedagógica” Consejo General de Educación. Entre Ríos.

-HILTON PERKINS. El abordaje de las personas sordociegas. U.L.A.C. y O.N.C.E.

-HILTON PERKINS. Fichas de valoración de la Comunicación. Compilación.

HILTON PERKINS. Autores Varios. Miles. El lenguaje de las manos hacia las manos.

Web grafía

-GRZONA, María Alejandra (2008): La comunicación sin lenguaje. Tesis de doctorado no publicada. España: Universidad de Jaén.

En: <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area2/>

Educacion%20especial/ 249%20-%20Grzona%20-%20FEEyE.pdf

-QUATRIN, Angélica C. “Niños con Multidéficit en el ámbito escolar” En <http://www.elcisne.org/ampliada.php?id=245>

-NERI, María Luz (2009): Guía de apoyo para la Sordoceguera. Fundación Empresas Polar. Socieven, Sordociegos de Venezuela. Caracas, Venezuela, http://www.perkinsla.org/recursosbiblio/guia_apoyo_sordocegueraSocieven.pdf

DENOMINACIÓN: MARCO NORMATIVO-LEGAL DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Formato: Seminario

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño Curricular: Cuarto Año

Marco Orientador

Esta unidad curricular tiene como finalidad aportar elementos teórico metodológicos sobre legislación y políticas de nivel internacional, nacional y provincial vigentes del “Sistema de protección integral de las personas con discapacidad”, que definen contenidos tuteladores en los aspectos Familiar – Social, Educativo – Laboral dando mayor operatividad de resolución en la vida cotidiana, procurando que los estudiantes del Profesorado de Educación Especial conozcan el marco legal que asiste a personas con discapacidad para contribuir en el cumplimiento de los derechos y deberes que le asisten. Ergo, se prioriza el estudio del plexo normativo esencial acerca de la discapacidad y de la Educación Especial en nuestro país.

Se parte de marcos legislativos sistematizados de lo general a lo particular, con el objeto de ofrecer al estudiante del Profesorado de las herramientas necesarias para la construcción de un parámetro jurídico enriquecido, que lleve a fomentar en los ámbitos académicos el intercambio de impresiones e inquietudes en relación con esta temática. Como también, los que promuevan, estrategias de abordaje de difusión de los derechos de las personas y los mecanismos de obtención de los mismos para su utilización según los casos.

Los contenidos se estructuran en ejes temáticos los cuales a manera de un hilo conductor se basan en: marco normativo argentino, derecho y discapacidad, accesibilidad, la igualdad de oportunidades y no discriminación, Educación Especial, sus modificaciones en la concepción de sujeto destinatario de la misma en una educación segregada, hasta la actualidad, pensado como sujeto de derecho, sujeto integrado, capaz de actuar activamente dentro de un contexto como sujeto de la cultura. En esta coyuntura, se propone reflexionar, y razonar sobre estos ejes que impactan desde su dimensión ético-política. a favor de las

personas con discapacidad y sus familias.

Así también se recabará información pertinente desde organismos internacionales ONG. ONG y documentos técnicos en torno a la Educación Inclusiva emanados de los Ministerios de Educación en el orden nacional, como provincial, u otro organismo relacionado con la temática.

En este sentido, establecerá correspondencia entre finalidades y contenidos que la legislación educativa asigna a la educación contemplando la diversidad regional social y cultural del país y fundamentalmente la diversidad de las capacidades de los escolares.

Propósitos

-Conceptuar los derechos, las normas y/o legislaciones como construcciones singulares, sociales, históricas y políticas.

-Conocer las legislaciones regionales, nacionales e internacionales que se relacionen con los derechos fundamentales y protecciones destinadas a las personas con alguna discapacidad y/o necesidad educativa especial.

-Analizar las normativas internacionales y nacionales vigentes en relación a la discapacidad y la Educación Especial.

-Brindar las herramientas necesarias para saber desde el orden jurídico los alcances que adquieren en la vida cotidiana - de acuerdo a requerimientos concretos -, la normativa de los derechos de las personas con discapacidad.

-Opinar críticamente sobre normativas, principios, fines, estructura dinámica del sistema educativo, instituciones educativas y condiciones laborales de las personas con discapacidad.

-Analizar los fundamentos conceptuales, los instrumentos técnico – metodológicos y normativos – reglamentarios de las políticas públicas en materia de gobierno, administración y organización de las instituciones educativas.

-Interpretar las recomendaciones, principios, garantías, derechos y deberes aplicables a niveles de prevención y tratamiento de la discapacidad.

- Promover el conocimiento y la valoración de los Derechos individuales y sociales.

- Analizar las condiciones urbanísticas de la provincia de Catamarca respecto a la problemática de la discapacidad.

Contenidos

Legislación como Sistema Normativo. Derechos Para Todos.

Definiendo constructos: Estado, Discriminación, Jurídico/ca, Jurisprudencia, Sistema o Marco Jurídico. Acción. Acción de amparo.

La curatela.

El Derecho: Conceptualizaciones. Los desacuerdos de .estas significaciones.

Etimología y Significado. Diversos usos de la palabra -derecho-.

Derecho y justicia. Derecho y equidad. El bien común.

Derechos Humanos y participación ciudadana

Los Derechos Humanos: su construcción histórica y contenido. Los Derechos Sociales y los Derechos de los Pueblos. Las discusiones sobre la universalidad de los Derechos frente a las problemáticas de la exclusión y las minorías sociales.

El Terrorismo de Estado. Ejercicio y construcción de la memoria colectiva.

Acuerdos internacionales y Convenciones sobre la eliminación de toda forma de discriminación y de genocidio. Organizaciones de DDHH en Argentina.

La discapacidad: una cuestión de derechos humanos

Constitución Nacional. Protección Constitucional: los derechos fundamentales y la acción positiva en las personas con discapacidad en Argentina.

Derechos Humanos y Discapacidad. Los derechos y las personas con discapacidad intelectual.

Derechos sobre las Personas con Discapacidad: El Plan de Acción Mundial para los Impedidos, Naciones Unidas 1987.

Las normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas, 1993. Convención Interamericana para la eliminación de toda forma de discriminación contra las personas con discapacidad. Guatemala 2006 Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Ley Nacional 26 378)

Creación de la Comisión Nacional Asesora para la Integración de las Personas con Discapacidad. Funciones. Organismos Provinciales.

Constitución de la provincia de Catamarca.

Los tratados internacionales vigente sobre Derechos, Obligaciones, Servicios

y Beneficios para Personas con Discapacidad en Jurisprudencia Argentina.

La legislación nacional e internacional acerca de la discapacidad

Los albores del derecho de la discapacidad: Ley 22.431 y sus derivaciones.

El sistema básico de prestaciones. La ley 24.901, el Sistema de Prestaciones Básicas en Habilitación y Rehabilitación Integral.

Ley provincial: acciones en las áreas de salud, vivienda y recreación para las personas con discapacidad.

Leyes especiales en el orden nacional que regulan: Detección temprana, Comunicación, Transporte, Salud, Trabajo, Jubilación, Vivienda.

Marco legal sobre la accesibilidad al medio físico

Hacia un hábitat inclusivo: Accesibilidad y barreras. Concepto. Normas.

Limitaciones de acceso. Hacia un hábitat inclusivo: Accesibilidad y barreras. Ley N° 24.314.

Barreras culturales y físicas: arquitectónicas, urbanísticas, del transporte y de la comunicación. El acceso desigual a la tecnología.

La representación de la discapacidad en los medios masivos de comunicación.

El aporte de los datos para una comprensión de la problemática de la discapacidad. La primera encuesta sobre discapacidad. Estimaciones y desafíos.

Marco Normativo de la Educación Especial en Argentina y en Catamarca

Las respuestas a la diversidad en el entorno educativo.

Legislaciones que enmarcan la inclusión e integración educativa.

Ley Nacional de Educación N° 26.206

Ley de Educación de la Provincia de Catamarca.

Documentos técnicos en torno a la Educación Inclusiva.

Bibliografía

"CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA ARGENTINA" (Texto según la Reforma de 1994).

CONSTITUCION PROVINCIA DE CATAMARCA.

"CONVENCIÓN AMERICANA SOBRE LOS DERECHOS HUMANOS". (PACTO DE SAN JOSÉ EN COSTA RICA. EL 22 DE NOVIEMBRE DE 1969).

"CUMBRE MUNDIAL SOBRE DESARROLLO SOCIAL" (COPENHAGUE, MARZO

DE1995).

CORIAT, Silvia (2005): Accesibilidad en Argentina. Educación Inclusiva y Accesibilidad Educación Inclusiva y Accesibilidad Edilicia en Argentina.

Fundación Rumbos, 2005, Informe elaborado para Itineris – Banco Mundial. Edilicia en Argentina. Fundación Rumbos. Informe elaborado para Itineris – Banco Mundial.. "DECLARACIÓN DE DERECHOS DE LOS DISCAPACITADOS" (NACIONES UNIDAS, 1977).

“DECLARACIÓN AMERICANA DE LOS DEBERES Y DERECHOS DEL HOMBRE”. (APROBADA EN BOGOTÁ EN 1948 EN LA IX CONFERENCIA INTERNACIONAL AMERICANA.)

“DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS.”. (ADOPTADA Y PROCLAMADA POR LA ASAMBLEA GENERAL EN SU RESOLUCIÓN 217 A (111) DEL 10 DE DICIEMBRE DE 1948).

DECRETO N° 498/83. APROBACIÓN DE LA REGLANMENTACIÓN DELA LEY 22431. B.O. 04/03/83.

DECRETO 1193 DEL 8/10/98. REGLAMENTALA LEY 24.901.

DECRETO 38/2004.SISTEMA DE PROTECCIÓN INTEGRAL DE LOS DISCAPACITADOS.

DECRETO 914/97 - DECRETO REGLAMENTARIO LEY N° 24.314. DECRETO 467/98 - TRANSPORTE AUTOMOTOR PÚBLICO - COLECTIVO DE PASAJEROS. Produce modificaciones al texto del Art. 22 - Apartado A.1 - del Decreto 914/97.

DECRETO N° 795/94. EXPLOTACIÓN DE PEQUEÑOS COMERCIOS POR PERSONAS DISCAPACITADAS.

EROLES, Carlos; FIAMBARTI, Hugo (2008). Los derechos de las personas con discapacidad. Análisis de las convenciones internacionales y de la legislación vigente que los garantizan. Eudeba-Secretaría de Extensión Universitaria y bienestar Estudiantil. Universidad de Buenos Aires. Argentina.

FUNDACUIÓN PAR (1ª reimpresión, 2006). La discapacidad en Argentina: un diagnóstico de situación y políticas públicas vigentes a 2005. Buenos Aires. Argentina.

"LA CORTE INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS" (1996). ED. ABELEDO-PERROT.

“LEY Nº 23.592 – LEY ANTI-DISCRIMINACIÓN”.

LEY NACIONAL Nº 22431. SISTEMA DE PROTECCIÓN INTEGRAL DE LOS DISCAPACITADOS.

LEY Nº 24.901 SISTEMA DE PRESTACIONES BÁSICAS EN HABILITACIÓN Y REHABILITACIÓN INTEGRAL A FAVOR DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD.

LEY Nº 25.504 SISTEMA DE PROTECCIÓN INTEGRAL DE LOS DISCAPACITADOS. Modificación de la Ley Nº 22.431

LEY Nº 22.431 y sus modificatorias, Leyes 24.308, 24.147 y 24.314.

"NORMAS UNIFORMES SOBRE LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES PARA LAS PERSONAS DISCAPACITADAS". (NACIONES UNIDAS, DICIEMBRE DE 1993).

LEY NACIONAL Nº 22431. SISTEMA DE PROTECCIÓN INTEGRAL DE LAS PERSONAS DISCAPACITADAS.

LEY Nº 42901 SISTEMA DE PRESTACIONES BÁSICAS.

Ley 24.314 - ACCESIBILIDAD DE PERSONAS CON MOVILIDAD REDUCIDA - Modifica Ley Nº 22.431.

Ley Nº 25.212. PACTO FEDERAL DEL TRABAJO. ANEXO VI. PLAN NACIONAL PARA LA INSERCIÓN LABORAL Y EL MEJORAMIENTO DEL EMPLEO DE LAS PERSONAS DISCAPACITADAS. LEY Nº 24.147. RÉGIMEN DE LOS TALLERES PROTEGIDOS DE PRODUCCIÓN PARA LOS TRABAJADORES DISCAPACITADOS.

LEY Nº 24.308. CONCESIÓN OTORGADA A DISCAPACITADOS PARA EXPLOTAR PEQUEÑOS NEGOCIOS.

LEY Nº 25.415. PROGRAMA NACIONAL DE DETECCIÓN TEMPRANA Y ATENCIÓN DE LA HIPOACUSIA.

LÓPEZ, Daniel (1a ed. 2009). Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina: orientaciones I. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

“PACTO INTERNACIONAL DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES”. (ADOPTADO POR LA ASAMBLEA GENERAL EN SU -- RESOLUCIÓN 2200 A (XXI) DEL 16 DE DICIEMBRE DE 1966).

-“PACTO INTERNACIONAL DE LOS DERECHOS CIVILES Y POLÍTICOS”.

(ADOPTADO POR LA ASAMBLEA GENERAL EN SU RESOLUCIÓN 2200 A (XXI) DEL 16 DE DICIEMBRE DE 1966).

-PROTOCOLO DE SAN SALVADOR", ANEXO AL PACTO DE SAN JOSÉ DE COSTARICA.

-RAPOPORT, Ana. (2005) Buenos Aires ¿para todos? Un estudio sobre las políticas de accesibilidad en la Ciudad de Bs. As. Trabajo Final del Master en Políticas Públicas y Sociales. Universidad Pompeu Fabra. Barcelona.

-ROSALES, Pablo Oscar (2005): La discapacidad en el sistema de salud argentino: Obras Sociales, Prepagas y Estado Nacional. Ley 24.901 y normas complementarias. Edit. Lexi Nexos. 2da edición ampliada y actualizada.

-SUBIES, Laura. (2005): El derecho y la discapacidad. Cátedra Jurídica. Ciudad de Buenos Aires. República Argentina.

Web Grafía www.redconfluir.org.ar/

jurídico/leyes www.fundacionpar.org.ar

info@fundacionpar.org.ar

www.jus.gov.ar

ONU (2006), Convención *sobre* los derechos de las personas con discapacidad.
<http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?navid=13&pid=49>

www.inadi.gov.ar

DENOMINACIÓN: HABILIDADES DE LA VIDA DIARIA

Formato: Materia

Régimen de Cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el Diseño Curricular: Cuarto Año. Primer. Cuatrimestre.

Marco Orientador

Las Habilidades de la Vida Diaria son necesarias para la realización de las tareas de auto - cuidado, cuidado del hogar, actividades sociales, de comunicación, necesarias para lograr autodeterminación y calidad de vida.

Para iniciarse en HVD, los alumnos con deficiencia visual, deben poseer una serie de requisitos previos, los cuales son un conjunto de habilidades que deben estar incorporadas en su conducta, como habilidades motoras (gruesa y fina); desarrollo conceptual; adiestramiento sensorial y del sistema perceptivo; motivación, alta auto-estima; ciertas nociones de orientación y movilidad, y habilidades básicas para aprender, como la memoria, la percepción, la atención, la ejecución de consignas, etc.

Las HVD desarrollarán, al máximo, en el alumno con dificultades visuales, las capacidades de éste, para que pueda funcionar de forma independiente, poder contribuir al bienestar, ser útil a sí mismo y a los demás.

Educar es preparar para la vida, abarca al individuo total, que vive en sociedad y a un cuerpo al que cuidar, dar al individuo las herramientas que necesita para lograr su propia realización, que implica independencia, confianza en sí mismo, libertad de pensamiento, adaptación a la vida social.

El niño o la niña típico/a aprende muchas cosas de la vida cotidiana a través de la imitación visual, la persona con discapacidad visual las aprende sólo si se le enseña. Un programa de HVD, debe abarcar todo aquello que contribuya a un normal funcionamiento diario de la persona, ya que tiene los mismos derechos y necesidades de hacer las mismas cosas que todos hacen.

La enseñanza de HVD es necesaria hacerla en la escuela y en el hogar, siendo conscientes de la importancia que tiene. Hay que ser imaginativos, creativos, pacientes, tolerantes, prácticos, con sentido común, y poseer un profundo conocimiento de la personalidad, de las dificultades y de las necesidades

del sujeto limitado visual en general, y de cada estudiante en particular. Ser capaces de enseñar cómo funcionar en el mundo y en la sociedad, un mundo habitado y hecho por personas que ven.

El objetivo movilizador del área es la independencia, lo enseñado tiene que tener una proyección al medio real y específico y al futuro, por lo tanto en el hogar debe realizarse lo que se enseña en la escuela y viceversa, por ello también es de gran importancia el trabajo con los padres, ellos tienen que conocer las cosas que pueden hacer sus hijos, en un determinado momento de su crecimiento, cómo realizar esas actividades y de qué manera actuar para que puedan lograr las conductas deseadas. La finalidad de trabajar con los padres y la familia, es la concientización de la importancia de aspirar y trabajar para lograr la independencia de sus hijos, además de que éstos aprendan a leer y a escribir.

A través de este espacio se prevé que el estudiante del Profesorado, adquiera los conocimientos y habilidades docentes necesarias, para el diseño, elaboración, ejecución y evaluación de Programas y Planes de H.V.D.

Propósitos:

El desarrollo de este espacio curricular debe tender a que los estudiantes logren:

- Capacidad de aplicar criterios pedagógicos para la selección, elaboración, adaptación y programación de contenidos específicos de H.V.D. según nivel de desarrollo, patología visual y necesidades de las personas con discapacidad visual.
- Manifestar habilidades de flexibilidad, apertura y búsqueda permanente en la adaptación de los contenidos de H.V.D., para su aplicación en personas con multidiscapacidad.
- Diseñar planes de instrucción de H.V.D., de manera creativa, ordenada, coherente y práctica.
- Tomar conciencia de la gran importancia que tiene la enseñanza de H.V.D. para el logro de una vida integral y digna, en las personas con discapacidad visual.
- Actuar de manera creativa, comprometida, responsable, siendo motivador del trabajo en equipo, manifestando interés de superación y actualización permanente en la profesión.
- Demostrar capacidad de gestionar proyectos, prolijidad de los mismos, como de identificar, plantear y resolver problemas.

Contenidos:

- Habilidades de la Vida Diaria

Definición, descripción e importancia de las mismas. Orientaciones generales.

Plan – programación curricular.

- Actividades Básicas Cotidianas

Alimentación. Higiene y cuidado personal. Hábitos.

- Actividades de la Vida Diaria

Vestimenta. Higiene y cuidado del Hogar. Cocina. Cosmética. Costura.

- Comunicación, Comportamiento y Tiempo Libre

Comercio e Institucionales. Compra y Venta. Salidas y recreación. Medios de Comunicación.

- Diseño y elaboración de programas y planes de intervención.

Pautas metodológicas para su implementación:

- Secuencia de pasos lógicos en el proceso educativo de H.V.D.

- Criterios para la elaboración de Planes Individuales de H.V.D.

- Metodología para su abordaje pedagógico-didáctico.

- Recursos auxiliares tiflológicos y tiflotecnológicos empleados en el área.

Bibliografía

-BARRAGA, Natalia C., CRESPO, Susana: “Manual Práctico, La Escuela y el Niño Ciego”.

-BOUDET, Alicia, GONZÁLEZ, E. A. (1994): “Enfoque Sistémico de la Educación del niño con Discapacidad Visual. Niño Ciego y Disminuido Visual”. Editorial Actilibro. Argentina.

-CRESPO, SUSANA Y COLABORADORAS: “Educar al Niño Discapacitado Visual”. Córdoba. Argentina.

-GERTRUDES, Stenquist: “Perkins School for the Blind: Instructivo Práctico-Currículum A.V.D.”.

Web Grafía

-BUENO, M., y TORO, S. (Coords.) (1994): Deficiencia visual. Aspectos psicoevolutivos y educativos. Archidona: Aljibe.

- BURGOS, E. (2004): Historia de la Enseñanza Musical para ciegos en España: 1839-1938. Madrid: ONCE.
- CABALLO, C., Y VERDUGO, M. A. (2005): Habilidades sociales. Programa para mejorar las relaciones sociales entre niños y jóvenes con deficiencia visual y sus iguales sin discapacidad. Madrid: ONCE.
- COLLADO, S.; DÍEZ , I. ; SÁEZ, M. I. ; TORRECILLA, F. ; POVEDA, L. ; POVEDA, M. J. (2007): Discapacidad visual y destrezas manipulativas. Madrid: ONCE.
- CONGRESO ESTATAL SOBRE PRESTACIÓN DE SERVICIOS PARA PERSONAS CIEGAS Y DEFICIENTES VISUALES 1º (1996): Congreso Estatal sobre prestación de servicios para personas ciegas y deficientes visuales: Madrid, septiembre 1994: 5. Área de Acción Social y Autonomía Personal. Madrid: ONCE.
- GRAU, X. (2004): Tecnología y discapacidad visual. Necesidades tecnológicas y aplicación en la vida diaria de las personas con ceguera y deficiencia visual. ONCE. Madrid.
- PIELASCH, H. (Pres.) (1985): Nuestro niño ciego. Madrid: Comité Regional Europeo del Consejo Mundial para la Promoción Social de los Ciegos (C. R. E.). Barcelona.
- PIELASCH, H. (Pres.) (1985): Juegos y juguetes para niños ciegos de edad preescolar. Madrid: Comité Regional Europeo del Consejo Mundial para la Promoción Social de los Ciegos (C. R. E.).Barcelona.
- TORRENTS, T, y RUF, A. (2002): El largo camino hacia la autonomía en personas deficientes visuales con otros trastornos. C. R. E. Joan Amades. Barcelona.

UNIDADES CURRICULARES DEL CAMPO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

La Práctica Profesional

Las prácticas profesionales en los profesorados son un nudo neurálgico del proceso formativo, (Montero, 2002). Edelstein (2002) señala que las prácticas tendrían un "plus" que les otorga especificidad y en ese sentido, sea cual fuere la forma que adopten, serían estructurantes y permanecerían en el tiempo personal de los sujetos en la formación como una de las marcas más potentes en lo que se refiere a la constitución de su identidad como docentes. Los Lineamientos Curriculares Nacionales (Res. 024/2007) define a la docencia como una práctica pedagógica construida a partir de la transmisión de saberes, una práctica de mediación cultural, reflexiva y crítica que concreta su hacer profesional en las instituciones educativas. La especificidad de la tarea docente es la enseñanza, entendida como una acción intencional y socialmente mediada y situada, que requiere de una formación de calidad para abordar toda la complejidad del trabajo en torno al conocimiento. La formación de este profesional requiere de un trayecto que haga foco en el acercamiento progresivo de los estudiantes a este ejercicio del egresado. El campo de la formación profesional se prescribe con esa finalidad de desarrollar las capacidades para y en la acción práctica profesional de docencia, en situaciones didácticas prefiguradas y en contextos sociales diversos (Res. 024/2007: 39).

El campo de las prácticas profesionales se organiza de forma progresiva en tanto abordaje e involucramiento en la tarea docente. Requiere para ello la vinculación con las Escuelas Asociadas, el acompañamiento de los docentes formadores del IFD y los co-formadores de la Escuela, un régimen de cursada interinstitucional con presencia de los estudiantes en las escuelas asociadas desarrollando aprendizaje situados y aporte valiosos a instituciones de prácticas – en una redefinición del vínculo entre IFD y escuela- y un necesario trabajo colaborativo de los docentes de IFD para el logro de estas finalidades formativas en tanto que estas unidades curriculares son eje de articulación de la formación profesional del egresado.

El trayecto de prácticas, como secuencia formativa, centrado en la construcción de las prácticas docentes, se entiende como un conjunto de procesos complejos y multidimensionales, que exceden la definición clásica que lo comprende exclusivamente como prácticas de la enseñanza y como la tarea de dar clase. Al igual que otras prácticas sociales, la práctica docente se define como altamente compleja. Complejidad que deviene del hecho de que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto. La multiplicidad de dimensiones que operan en ellas y la simultaneidad desde las que se expresan tendrían por efecto que sus resultados sean impredecibles en gran medida. (Eldestein y Coria, 1996).

La práctica docente constituye el eje vertebrador de la formación docente, definida como Práctica Social, en el sentido de Bourdieu. Este autor define a las “prácticas sociales” en función de “la incertidumbre y la vaguedad resultantes del hecho que tienen en principio no unas reglas conscientes y constantes sino principios prácticos, opacos a ellos mismos, sujetos a variación según la lógica de la situación, el punto de vista, casi parcial, que ésta impone... Así, los pasos de la lógica práctica, raramente son coherentes por entero y raramente incoherentes por entero” (2007:176). En definitiva, las prácticas constituyen el resultado de la puesta en marcha de formas de percepción y acción no siempre explícitas. Toda práctica social se caracteriza por su complejidad, por su incertidumbre e imprevisibilidad, por su desarrollo en el tiempo y, por su irreversibilidad.

En el caso de la práctica docente dicha complejidad abarca diferentes aspectos: un escenario singular como es la escuela y, particularmente el aula, lo cual conforma un contexto social de comunicación atravesado por una multiplicidad de dimensiones y relaciones que se ponen en juego entre docentes y alumnos. Caracterizándose por su incertidumbre, singularidad, inestabilidad y conflictividad; a la vez que implican una aprehensión del mundo social dado por evidente. De modo que, las prácticas docentes se constituyen en la propia trayectoria del sujeto a partir de una trama compleja de pensamientos, percepciones, representaciones, explicables, histórica, cultural y sociológicamente.

Además, la práctica docente en la interacción con el conocimiento y el alumno pone en juego aspectos valorativos, que implican decisiones éticas y políticas. Por tanto la práctica docente se define también como práctica política, en tanto no es una práctica neutra y ascética sino que está dotada de intencionalidad.

Se propone una concepción de la formación basada en una interacción entre acción, marcos conceptuales y epistemológicos, que implique construir un trayecto formativo inicial que habilite al futuro docente para reconocer la dimensión político y cultural de la profesión docente, entendiendo al maestro como un trabajador cultural, como transmisor, movilizador y creador de la cultura, reconstruyendo el sentido de la escuela como institución política-cultural y social.

Alcances del campo de la práctica profesional

Las instancias involucradas en las prácticas forman parte de un proceso que implica tanto a los actores de la institución educativa, como a aquellos actores sociales que se vinculan con la oferta formativa y en particular con el desarrollo de las prácticas. Por ello, el desarrollo de las prácticas es interdisciplinar e intersectorial. Esto implica la presencia continua y concreta del estudiante en las instituciones aprendiendo en el hacer cotidiano de la vida en la escuela, a través de procedimientos de gestión administrativa y de actores institucionales que asuman la coordinación de la práctica en todo el proceso.

Una práctica profesional constituye un dispositivo en tanto viabiliza:

- una gestión institucional de fuerte conectividad con el contexto de influencia del Instituto Formador;
- la síntesis de los diferentes y complementarios saberes pertenecientes a las unidades curriculares de los tres Campos de la Formación Docente;
- una formación docente que tome como eje estratégico su propio desarrollo profesional y;
- una coherencia didáctica, respecto de las formas de tratar los conocimientos en los diferentes campos de formación, su vinculación con las experiencias y el contexto en que se desarrollan las prácticas.

El Instituto Formador y las Escuelas Asociadas

Rockwell (1995) señala que las relaciones entre sujeto e instituciones deja huellas que se transforman en constitutivas del desarrollo profesional. Desde este marco, resulta un elemento clave las relaciones entre el Instituto Formador y las

Escuelas Asociadas en las que los futuros docentes realizan sus prácticas profesionales.

Siede (2003) sostiene que las escuelas que generan experiencias exitosas son aquellas que se apoyan en redes sociales locales para intercambiar saberes y recursos; a la vez Paludárias (1999) sostiene que una adecuada coordinación entre las escuelas y su entorno social y cultural es indispensable para conseguir el mayor provecho de los esfuerzos de enseñanza y aprendizaje: este entorno está referido a las familias de los alumnos, a las organizaciones comunitarias de los diferentes contextos culturales, étnicos, sociales, etcétera, así como también los organismos gubernamentales y no gubernamentales que atienden a diferentes grupos desfavorecidos o que requieren especial atención para su integración. Por lo expuesto, pensamos en un trabajo colaborativo en redes interinstitucionales entre el Instituto Formador y las Escuelas Asociadas, que potencia una experiencia de aprendizaje de la práctica educativa, atento a la complejidad de los procesos socio-políticos y culturales actuales. Se propone un trabajo colaborativo en red sobre la base de:

- Fortalecer las relaciones entre escuela y comunidad:
- Fortalecer la interacción entre docentes y entre escuelas:
- Instalar procesos de trabajo cooperativos y solidarios

Los acuerdos interinstitucionales, deben potenciar la posibilidad de generar tiempos y espacios de encuentro, fundamentalmente entre los sujetos involucrados (practicante – profesor de prácticas – profesor del curso). La conformación de redes posibilita a su vez, la articulación con otras instituciones sociales y educativas con las cuales pueda ser posible construir proyectos comunitarios y pedagógicos asociados que involucren mayores niveles de compromiso compartido (I.N.FO.D., 2007).

El Equipo Docente de Práctica Profesional

El equipo de prácticas, responsable de la formación para los distintos desempeños del futuro docente, estará constituido por profesores del campo de la formación general y campo de la formación específica (que se vinculan con la práctica según el recorrido propuesto en cada año) y los docentes orientadores (maestros/as de sala/aula), coordinados por el Profesor de Práctica, de modo tal

que este espacio pueda constituir una unidad formativa que vaya articulando durante el desarrollo de los cuatro años académicos los tres campos de la formación.

El objetivo de la conformación de equipos de práctica se focaliza en la tarea de orientar e involucrar a los/las estudiantes en el diseño, desarrollo y evaluación de secuencias de trabajo para la enseñanza de determinados contenidos de manera gradual, progresiva, pero desde una perspectiva integral, dialéctica y sistémica. La tarea primordial se centraría en el apoyo a los procesos de intervención por parte del futuro docente, en el sentido de compartir el proceso constructivo, recuperando la idea de tutoría, despejando el componente de cuidado o protección o el de direccionalidad predeterminada

La tarea del equipo docente será generar instancias formativas que, desde la participación y construcción de las diferentes decisiones, pongan en tensión y faciliten la construcción identitaria del futuro docente en procesos que interpelen la propia construcción de identidad profesional, ciudadana y personal.

Los practicantes podrán aprender –desde una mirada crítica y reflexiva- las actuaciones propias de la profesión antes las exigencias y problemáticas cotidianas.

A su vez su presencia en las escuelas asociadas, proveer ayuda e intercambiar experiencias con los docentes del nivel de enseñanza donde se inserta su práctica, favoreciendo el intercambio interinstitucional y las propuestas educativas en el sistema formador.

El estudiante del profesorado se involucrará en las tareas que el equipo de práctica le vaya proponiendo. Esta tarea de acompañamiento en el sumergirse en la práctica docente, favorecerá la ayuda contingente, el andamiaje de los aprendizajes asumiendo en la residencia toda la complejidad que le demanda ser docente hoy. Los saberes que se aprenden en estas unidades curriculares, siempre desde una perspectiva reflexiva, son: los modos de actuación propios de la tarea profesional de enseñar, los procesos de toma de decisiones, el trabajo en equipo, las normas, rituales, rutinas, expectativas, proyecciones, el juicio crítico, las funciones administrativas implicadas en el quehacer docente, entre otras actividades. En estos aprendizajes asumirá la responsabilidad y el compromiso que la práctica implica en su trayecto formativo, por lo que las negociaciones y los acuerdos previos, tanto intra como interinstitucionales son fundamentales para la experiencia formativo que se propone.

Los propósitos de este trayecto formativo son

- Reconocer e interpretar los múltiples espacios educativos, tanto en el formato escolar como ámbitos de educación no formal, y aproximarse a ellos desde una perspectiva investigativa, de intervención profesional y propositiva.
- Reflexionar sobre la propia trayectoria en el Sistema Educativo en relación con los contextos de formación docente, a través de la narración como modalidad discursiva que posiciona al sujeto en relación a una trama de saber y práctica.
- Generar experiencias formativas a través de una práctica integral, que incluya la diversidad de tareas que configuran el trabajo docente, poniendo en crisis tanto los contextos de intervención, como el propio dispositivo que regula la misma.

La carga horaria del estudiante en las escuelas asociadas

El desarrollo de las prácticas profesionales implica para los estudiantes un ingreso paulatino, con crecientes tiempos y responsabilidades en las tareas propias de toda la actividad docente y que comprende desde las instancias de planificación, elaboración de materiales didácticos, reuniones docentes, reuniones con padres, acontecimientos institucionales, ayudantías y desarrollo de actividades áulicas y extraáulicas, ayudantía y actividades de evaluación, etcétera. Por ello, debe prever el docente a cargo de unidades curriculares de éste campo el diseño de un proyecto pedagógico que contemple actividades y tiempos escolares por el estudiante tanto en el Instituto como en la escuela asociada u otro contexto u ámbito socio comunitario relacionado con el rol docente.

Para ello y con respecto a la organización del tiempo escolar los docentes definirán en su planificación de cada año lectivo el porcentual de la carga horaria del estudiante que desarrollará en los escenarios de formación pertinente a la unidad curricular de la práctica profesional. Es necesario que se indique en la planificación y en los Reglamentos de Práctica el porcentual de la carga horaria obligatoria para los estudiantes que será utilizada para las actividades en el Instituto y en la escuela asociada.

De la carga horaria anual establecida en la grilla curricular de la carrera para cada unidad curricular del campo de formación en la práctica profesional, se deberá prever para las intervenciones en la escuela asociada (y/o contextos vinculados a la

práctica) mínimamente destinar el siguiente porcentual de carga horaria anual de los estudiantes:

Año de Cursada	Unidad Curricular	Porcentual de carga horaria destinada al trabajo en la escuela asociada por los estudiantes en relación a la carga horaria anual
1ro.	Instituciones educativas y contextos comunitarios	Entre el 15 al 25 %
2do.	Currículum y programación de la enseñanza	Entre el 15 al 25 %
3ero.	Prácticas de enseñanza	Entre el 30 al 50 % (Prácticas de abordaje individual)
4to.	Residencia Pedagógica	Entre el 40 al 60 %

Bibliografía de referencia para todos los docentes del campo de la práctica profesional

ACHILLI (2000) Investigación y Formación Docente. Laborde Editorial. Rosario

ACHILLI, E. (1996): Práctica docente y diversidad sociocultural. Homo Sapiens, Rosario

BOURDIEU (2007) El Sentido Práctico. Buenos Aires. Siglo XXI

DAVINI, M.C. (1995): La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Paidós. Buenos Aires.

DAVINI -coord- (2002). De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar. Buenos Aires. Papers Editores.

DAVINI (2015) La formación en la práctica docente. Buenos Aires. Paidós

DIKER, G. Y TERIGI, F. (1997): La formación de maestros y profesores: hoja de ruta, Paidós. Argentina.

EDELSTEIN, G. CORIA A. (1995): Imágenes e Imaginación. Iniciación a la Docencia. Kapelusz. Buenos Aires.

EDELSTEIN (2011) Formar y Formarse en la enseñanza. Buenos Aires. Paidós

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2007): Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial.

SANJURJO, L. (2002): La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula. Homo Sapiens. Rosario. Argentina.

SANJURJO, L. RODRIGUEZ, X. (2003): Volver a pensar la clase. Homo Sapiens. Rosario. Argentina

SANJURJO y Otros (2009): Los dispositivos de la formación en las prácticas. Homo Sapiens, Rosario.

TRILLO ALONSO, F, SANJURJO, L (2008): Didáctica para profesores de a pie. Homo Sapiens. Rosario. Santa Fé. Argentina.

Documentos

¿Cómo escribir relatos pedagógicos? Colección de materiales pedagógicos

Documentación de Narrativas de Experiencias y Viajes Pedagógicos.

Proyecto CAIE y Laboratorios de políticas Públicas Fascículo 4

¿Qué es la Documentación Narrativa De Experiencias Pedagógicas? Colección de materiales pedagógicos Documentación de Narrativas de experiencias y viajes pedagógicos. Proyecto CAIE y Laboratorios de políticas Públicas Fascículo 2.

DENOMINACIÓN: INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y CONTEXTOS COMUNITARIOS

Formato: Práctica Docente

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año

Marco Orientador:

Debemos distinguir, en primer lugar, entre práctica de la enseñanza o práctica pedagógica y práctica docente (Achilli, 1989). La primera implica centrar la acción docente en la complejidad del aula pero, al limitar la tarea sólo a ese espacio, quedan afuera diferentes actividades, situaciones, relaciones, circulación del poder, que constituyen y conforman la tarea docente. En cambio la noción de práctica docente encuadra la tarea en una red de relaciones y construcción permanente que excede el ámbito áulico. En tanto que el desempeño del rol profesional va mucho más allá de la tarea de enseñar y que se deben tener en cuenta las condiciones contextuales e institucionales que hacen al accionar educativo.

Toda práctica docente implica una complejidad que abarca diferentes aspectos: un escenario singular como es la escuela y, particularmente el aula, lo cual conforma un contexto social de comunicación atravesado por una multiplicidad de dimensiones y relaciones que se ponen en juego entre docentes y alumnos. Caracterizándose por su incertidumbre, singularidad, inestabilidad y conflictividad; a la vez que implican una aprehensión del mundo social dado por evidente. De modo que, las prácticas docentes se constituyen -en la propia trayectoria del sujeto- a partir de una trama compleja de pensamientos, percepciones, representaciones, explicables, histórica, cultural y sociológicamente.

En esta unidad curricular se propone objetivar los procesos que involucran al sujeto, las instituciones y su contexto, en donde los futuros docentes deberán contar con algunas herramientas metodológicas y técnicas que permitan problematizar, indagar y organizar la información empírica, producida en contextos concretos y guiados por un profesor tutor. Este abordaje de la práctica docentes desde la institución y su contexto pretende además, revisar la propias creencias y supuestos construidos en la biografía escolar, superar los presupuestos en relación a las

escuelas especiales, reflexionar sobre las condiciones sociales de la escolarización y discutir alternativas de forma colectiva y también permite entrenar al grupo en el relevamiento, el tratamiento de información y en la capacidad para “escuchar al otro”, lo que constituye un requerimiento básico de la enseñanza (Davini, 1995).

Para esta unidad curricular se sugiere los siguientes núcleos de trabajo:

Núcleo 1: el sujeto en formación, las instituciones escolares y el contexto

- Problematizar y volver objeto de reflexión la propia historia formativa de los futuros docentes, tomando como eje la narración de la propia experiencia formativa en instituciones educativas, interpelándolas a través de estrategias como el estudio de caso y la reconstrucción de la propia biografía.
- Indagar las tensiones que se generan entre los ámbitos institucionales y la formación docente: la escuela, el contexto, la propia biografía y la historia incorporada. Para comprender cómo se procesa esta relación entre los sujetos y las instituciones concretas; cómo se identifican los sujetos con las instituciones; cómo estas limitan las posibilidades de los sujetos; cómo se negocia; cómo los sujetos expresan sus intereses y modifican las normas implícitas y explícitas (Davini: 2002).

Núcleo 2: relación escuela-comunidad: actores institucionales y tensiones

- Analizar la relación escuela -comunidad, a través de las observaciones, entrevistas, registros densos a los actores institucionales. Las categorías teóricas que aportan las unidades curriculares cursadas en este mismo año como Gestión y Organización de las Instituciones educativas, Problemas Contemporáneos de la educación, Pedagogía, Filosofía de la Educación, Didáctica para analizar tareas de los docentes que están vinculadas a los padres de sus alumnos, a los grupos de cooperativas y/u otros agrupamientos de padres, instituciones del contexto que tienen proyectos de trabajo con la escuela, reuniones y comunicaciones con los padres, actividades con la comunidad (planificadas como instancias de trabajo escolar), interrupciones de lo "extra-curricular" entre algunas de más comunes vinculaciones.
- Desnaturalizar la cotidianidad de lo institucional: Los estudiantes en sus visitas a las escuelas pondrán en foco de análisis a las definiciones de tiempo, espacio y sujetos en la organización escolar: los orgamigramas, los horarios de clases, recreos, actos escolares, jornadas de docente.

- Abordar las relaciones entre instituciones y profesionales propias de la práctica docente del profesor Educación Especial: escuela común y escuela especial, centros de rehabilitación y/o terapéuticos, otros ámbitos de socialización o formación. Conociendo las tareas en las funciones de acompañante terapéutico, asesoramiento a los docentes integradores de la escuela común.

Propósitos

- Comprender la complejidad que asumen las prácticas docentes en relación con las condiciones estructurales institucionales y contextuales en las que se inscriben.
- Construir saberes y conocimientos relativos a las prácticas docentes y sus particulares modos de manifestación en diversos contextos sociales y educativos formales y no formales.
- Indagar las tensiones que se generan entre los ámbitos institucionales (tanto escolares como contextuales), la formación y la propia biografía del futuro docente.
- Conocer las tareas y formas de vinculación entre instituciones escolares y actores institucionales propias de la educación especial según en los marcos de referencias.

Contenidos

Narración y Experiencia:

La narración. Reconstrucción y análisis de la propia experiencia en tanto sujeto educativo institucionalizado.

Escuela – Comunidad:

La escuela y su relaciones con la comunidad. Actores institucionales. Los padres o tutores.

La escuela especial y escuela integradora: los alumnos integrados, los grupos alumnos del grado común, lo/s docente/s de la escuela común y lo/s docente/s integrador. Otras instituciones o centros de referencias según las discapacidades.

Proyectos o propuestas de trabajo con instituciones del contexto.

La Práctica Docente como Práctica Social Situada:

El campo de la práctica y su articulación con los otros campos. La práctica docente y la práctica de la enseñanza o práctica pedagógica. Las biografías escolares y el proceso formativo.

Técnicas de recolección y análisis de la información

Observación participante y no participantes, análisis documental y encuesta.

Criterios de validez y confiabilidad. Registros. Informes.

Propuestas para la articulación con la escuela asociada

IES	Escuela asociada
Biografía Reconstrucción de categorías de análisis para el trabajo de campo Construcción de un plan de trabajo Sistematización de experiencia en la Escuela	Ingreso Institucional, presentación al equipo de gestión institucional. Observación de la jornada escolar. Observación y participación en actos escolares, salidas, jornadas extra-curriculares Participación y registros en reuniones de docentes. Participación y registro en reuniones con padres y/o instituciones de la comunidad. Organización y desarrollo de actividades con actores de la comunidad educativa Colaboración en salidas educativas Lectura y análisis del PEI, los libros de actas, libros de temas, registros de comunicación. Lectura, análisis y prácticas de registros institucionales. Registros de las actividades de los acompañantes pedagógicos. Compartir actividades de acompañantes pedagógicos y en otras instituciones no escolares

Bibliografía

LARROSA, J. (ed.) (1995), Escuela, poder y subjetivación. La Piqueta. Madrid. LUS,
 María Angélica (2005). De la integración escolar a la escuela integradora. Paidós.
 Buenos Aires.

PERALTA, María Eugenia (2005): Integración educativa. Qué dicen los docentes.
 Facultad de Educación Elemental y Especial. Universidad Nacional de Cuyo.
 Mendoza, Argentina.

PEREIRA, Marcela y otras (Coord. 2005): Intervenciones en primera infancia.
 Prevención y asistencia en salud y educación. Noveduc. Buenos Aires, Argentina.

PORTA, Luis (coord. 2010): Docencia Universitaria: currículum, enseñanza y evaluación. Facultad de Humanidades. UN Mar del Plata. Argentina.

PÉREZ GÓMEZ A (1992): Las funciones sociales de la escuela. En Comprender y transformar la enseñanza, Cap. 3º. Morata, Madrid.

ROCKWELL E. y Otros (1995): La escuela cotidiana, F.C.E. México.

CONNELLY, F. MICHAEL Y CLANDININ, D. Jean (1995), "Relatos de experiencia e investigación narrativa", en Larrosa, J. y otros, Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona. Laerte.

CONTRERAS José y Nuria PÉREZ de LARA (2010) Investigar la Experiencia Educativa. Madrid. Ediciones Morata.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R y Col. (1.998): Metodología de la Investigación. Editorial McGraw-Hill. México.

JARA (2001) Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias. Presentación en el Seminario ASOCAM: agricultura sostenible campesina de Montaña organizada por Intercooperation.

McEWAN, H. y EGAN, KIERAN comp.- (2005) La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires. Amorrortu editores

MESSINA RAIMONDI "La sistematización Educativa: acerca de su especificidad" en Revista Enfoques Educativos 6 (1), pp 19-28. Dpto. de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile 2004

SANDOVAL AVILA, Antonio (2005) Propuesta Metodológica para sistematizar la práctica profesional del Trabajo Social. Buenos Aires. Nuevo Espacio.

SUÁREZ (2008) "La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia de indagación-acción formación de docentes" en Novedades Educativas. Año 20, N° 215, noviembre de 2008, pp. 8-11.

YUNI, JOSÉ A.; URBANO, CLAUDIO (2.005): Investigación Etnográfica e Investigación Acción. Mapas y Herramientas para conocer la escuela. 3ª Edición. Ed. Editorial Brujas. Córdoba.

YUNI, J A.; URBANO, C (2006): Técnicas para Investigar Tomo I, II, III. 2ª Edición Editorial Brujas. Córdoba.

DENOMINACIÓN: CURRÍCULUM Y PROGRAMACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Formato: Práctica Docente

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año

Marco Orientador

En esta unidad curricular se aborda el currículum en tanto orientador de las prácticas docentes, los organizadores, los documentos de producción del docente para su propuestas de enseñanza, los recursos curriculares y todas las mediaciones cosntruidas para la enseñanza. El foco de anlisis se introduce desde la práctica docente a la práctica de la enseñanza o práctica pedagógica, con el objetivo de analizar la trama de relaciones, construcciones y resignificaciones del dispositivo curricular en las aulas: los documentos y procesos (de programación y regulación prescritos), las decisiones y las innovaciones, los formatos de anticipación que regulan la tarea de enseñar.

Sin descartar la importancia de este análisis técnico, hay que reconocer (Alliaud, 2002), que los futuros docentes saben, a partir de su biografía escolar, y ese saber implícito que organiza lo real-escolar, no va a emerger desde una mirada centrada en el análisis técnico de documentos prescritos, o en la comparación de situaciones observadas con aquello que los documentos prescriben. Poner en crisis la naturalización de los real, puede abordarse, a partir de pensar estos documentos y procesos (de programación y regulación prescritos), como dispositivos: no en tanto instrumento, artificio, un medio para un fin; un dispositivo es un conjunto resueltamente heterogéneo, que implica discursos, instituciones, acondicionamiento arquitectónicos, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos... tanto lo dicho, como lo no dicho (Foucault, 1983). La idea es que desde esta mirada, se introduzcan en la trama, en las relaciones de fuerza, en las prácticas y los discursos con que las instituciones regulan y gobiernan a los sujetos, naturalizando esquemas de pensamiento y acción (y el análisis técnico de documentos curriculares o de situaciones cotidianas de aula, como reproducción especular de estos documentos, sólo refuerza esta naturalización). El sujeto está

constituido por el dispositivo, no puede salirse de él, pero puede reconstruir la trama de sujeciones que lo constituyen.

Será necesario entonces desde este espacio brindarles herramientas básicas para la comprensión de las tensiones entre currículum prescripto – real-nulo y oculto, los procesos de determinación curricular, los procesos de gestión curricular en las escuelas los organizadores escolares, la programación de la enseñanza, las adaptaciones curriculares, el análisis crítico y de producción de recursos curriculares. Retomando y profundizando también la utilización de técnicas de recolección de datos que les permitirá a los futuros docentes sistematizar y analizar la información de campo recogida en las escuelas asociadas. Y en diferentes escenarios institucionales que permitan su participación en distintas actividades en las instituciones destinadas a la atención educativa de alumnos con discapacidad.

Esta propuesta apunta, entre otros objetivos que los alumnos vivencien las experiencias de reflexionar sobre la práctica (en este caso de otro docente en ambos contextos institucionales: escuela común con alumnos integrados y escuela especial) que transite en un camino de explicitación y enriquecimiento conceptual, que no es otra cosa que problematizar la formación.

Para esta unidad curricular se sugiere los siguientes núcleos de trabajo:

Núcleo 1: El dispositivo curricular, documentos y procesos

- **Analizar las prescripciones curriculares y sus reconstrucciones según los niveles de especificación problematizando los procesos y documentos curriculares.**
- Problematizar adaptaciones curriculares de casos de alumnos integrados; recuperando información y documentación del trayecto formativo

Núcleo 2: los organizadores de la enseñanza y la clase

- Problematización de los documentos de anticipación de la enseñanza.
- Análisis y producción de materiales curriculares
- Analizar y ejercitar diseños alternativos de propuestas de aprendizajes, instrumentos de evaluación e informes pedagógicos
- Reconstrucción de documentación de casos de integración: actas de acuerdo, recomendaciones pedagógicas, acuerdos en torno a la evaluación

Propósitos

- Analizar los procesos de diseño, desarrollo, gestión, evaluación y ajuste curricular de propuestas de enseñanza en escuelas especiales y comunes.
- Evaluar materiales curriculares para propuestas de enseñanza situadas.
- Analizar organizadores de la enseñanza específicos para las prácticas de enseñanza.
- Hacer uso críticamente de la información que surge de los saberes y acciones de docentes relacionándolos con el saber sistemático adquirido en su formación pedagógica.

Contenidos

Programación de la Enseñanza y Gestión de la Clase:

La "programación escolar", como dispositivo de estructuración de la acción pedagógica y su variación histórico-política según las distintas formas de concebir la enseñanza y el aprendizaje. Estudio de casos de distintas concepciones del dispositivo

Currículo y Organizadores Escolares:

El curriculum como dispositivo cultural, político y pedagógico, y sus variaciones histórico-teóricas. Análisis de los discursos y prácticas regulados y organizados por el currículum escolar (organización de tiempos, espacios, personal, equipos de ciclo, la articulación con los niveles anteriores y subsiguientes del sistema, la articulación entre ciclos materiales curriculares – Diseños curriculares jurisdiccionales, libros de texto, manuales, guías didácticas, etc.)

Narración y Experiencia:

Análisis de los relatos sobre el posicionamiento de los docentes frente al curriculum. El lugar de los docentes como intelectuales.

Experiencia y narración: reconstrucción y análisis de la experiencia biográfica sobre la "programación escolar" y el aula. Elaboración de proyectos alternativos y simulación de estrategias de intervención

Trabajo de Campo: Esta instancia de trabajo en las escuelas asociadas, profundiza las experiencias de recolección de datos y se centra en la observación participante y la entrevista como técnicas a utilizarse para el registro de situaciones

escolares que podrían incluir la participación de los futuros docentes, asumiendo responsabilidades acordes a su momento de formación (es decir, siempre como colaboradores y no como responsable directo de las mismas). Esto implica la problematización, análisis y sistematización de las experiencias de campo en las escuelas asociadas, a partir de los registros de observaciones y entrevistas realizados en las mismas.

Propuestas para la articulación con la escuela asociada

IFD	Escuela asociada
Biografía Reconstrucción de categorías de análisis para el trabajo de campo Construcción de un plan de trabajo Sistematización de experiencia en la Escuela	Ingreso Institucional, presentación al equipo de gestión institucional. Observación de clases en la escuela especial y escuela integradora de las programaciones didácticas analizadas (anticipación-intervención de la enseñanza) Análisis y ejercitación de adecuaciones curriculares Participación y registros en reuniones de docentes en las escuelas integradoras, en las escuelas especiales, para acuerdos respecto de la anticipación de la enseñanza. Participación y registro en reuniones de los acompañantes terapéuticos y docentes integradores para el seguimiento de un caso. Colaboración en la provisiones y desarrollo de las salidas educativas, en el desarrollo y/o adecuación de materiales curriculares para la enseñanza Lectura y análisis del PCI, libros de temas, cuadernos de clases, informes. Lectura y análisis de materiales de desarrollo curricular (libros, manuales, cartillas de actividades, etc). Registros de las actividades de los acompañantes pedagógicos.

Bibliografía

- BAUTISTA, Rafael (1993): Necesidades Educativas Especiales. Ed. Aljibe, Málaga.
- BELGICH, Horacio (2007): Reflexiones sobre la práctica docente en los procesos de integración escolar. Homo sapiens. Santa Fé. Argentina.
- BOGGINO, N. y DE LA VEGA, E. (2006): Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares. Cómo prevenir y abordar problemas escolares en el aprendizaje y la conducta. Homo Sapiens. Rosario, Argentina.

-GIMENO SACRISTÁN, J. (1991): El Currículum una Reflexión sobre la Práctica - Ediciones: MORATA. Madrid.

DÍAZ BARRIGA, A. (1985): Didáctica y Currículum. México.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN – INFD – (2010): Didáctica General: Aportes para el desarrollo Curricular. Buenos Aires.

-TENTI FANFANI, E. (2006): El oficio de docente. Siglo XXI editores

CONNELLY, F. MICHAEL Y CLANDININ, D. Jean (1995), “Relatos de experiencia e investigación narrativa”, en Larrosa, J. y otros, Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona. Laerte.

CONTRERAS José y Nuria PÉREZ de LARA (2010) Investigar la Experiencia Educativa. Madrid. Ediciones Morata.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R y Col. (1.998): Metodología de la Investigación. Editorial McGraw-Hill. México.

JARA (2001) Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias. Presentación en el Seminario ASOCAM: agricultura sostenible campesina de Montaña organizada por Intercooperation.

McEWAN, H. y EGAN, KIERAN comp.- (2005) La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires. Amorrortu editores

MESSINA RAIMONDI “La sistematización Educativa: acerca de su especificidad” en Revista Enfoques Educativos 6 (1), pp 19-28. Dpto. de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile 2004

SANDOVAL AVILA, Antonio (2005) Propuesta Metodológica para sistematizar la práctica profesional del Trabajo Social. Buenos Aires. Nuevo Espacio.

SUÁREZ (2008) “La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia de indagación-acción formación de docentes” en Novedades Educativas. Año 20, N° 215, noviembre de 2008, pp. 8-11.

YUNI, JOSÉ A.; URBANO, CLAUDIO (2.005): Investigación Etnográfica e Investigación Acción. Mapas y Herramientas para conocer la escuela. 3ª Edición. Ed. Editorial Brujas. Córdoba.

YUNI, J A.; URBANO, C (2006): Técnicas para Investigar Tomo I, II, III. 2ª Edición Editorial Brujas. Córdoba.

DENOMINACIÓN: PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA

Formato: Práctica Docente

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año

Marco Orientador

El espacio de la práctica es una instancia curricular que el estudiante del Profesorado, aprende a construir desde distintas dimensiones que se introduce en el quehacer profesional. Le permite articular los contenidos que se enseñaron y se enseñan en los otros espacios curriculares, como también, tender hacia la profesionalización docente, entendiendo que: “la profesionalidad es contemplada aquí como expresión de la especificidad de la actuación en la práctica, es decir, el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores ligados a ellas, que constituyen lo específico de ser maestro o profesor” (GIMENO SACRISTÁN, José: 1997).

En este sentido, esta unidad curricular se trata de brindar al estudiante una formación teórico-práctica que proporcionará un conocimiento en acción. El énfasis estará puesto en la ampliación de la concepción de las prácticas individuales incorporando todas aquellas tareas que un docente de educación especial realiza a través de la observación, diagnóstico e intervención individual en un gabinete escolar, de un estudiante asignado en la institución educativa y en su contexto. En tanto “construcción”, implicará la aproximación sistemática a la realidad socioeducativa y las prácticas docentes mediante la apropiación de diferentes estrategias de obtención y manejo de información y diversos procesos de pensamiento y trabajo que estarán presentes en sus ámbitos de desempeño.

Se promoverá espacios de apropiación teórica a partir de la problematización en cuatro ámbitos de reflexión: social, organizacional, didáctico y personal que permita analizar representaciones, modelos, saberes específicos y argumentaciones del campo de la Educación General y de la Educación Especial en particular, que posibilitarán en los futuros docentes cambios conceptuales sobre sus teorías implícitas, conocimiento y diseños de estrategias didáctico- pedagógicas para el abordaje de procesos educativos individuales, desde una identidad profesional reflexiva y crítica.

Desde el campo de lo social, implica plantearse interrogaciones sobre el sentido social de su labor, las demandas actuales al enseñante de la Educación Especial, los adelantos tecnológicos, las exigencias formativas en los trayectos académicos y la necesidad de actualización permanente en este campo educativo.

Desde lo organizacional, prever sobre algunos rasgos característicos de los contextos en la que concretan las prácticas de enseñanza individual: estilos, tradiciones y valores en que estas se hacen presentes y que de alguna manera condicionan dicha práctica. Se analizarán funciones de los gabinetes de reeducación, dinámica de los equipos técnicos – pedagógicos (multi, inter o transdisciplinario), las normas explícitas e implícitas, los códigos de relación de los distintos estamentos como expresiones de una determinada cultura institucional.

En el campo de lo didáctico, se considerarán aspectos relacionados a la planificación individual, partiendo de una evaluación diagnóstica contextual, curricular centrada en las potencialidades del destinatario asignado por la institución que presenta barreras en el aprendizaje y la participación, intentando dar respuestas para la apropiación del currículo, de acuerdo a sus necesidades específicas de enseñanza individual; reconociendo diferentes estilos pedagógicos, de abordaje, en la conducción vinculados a los diferentes modelos de acuerdo a la orientación de esta formación docente.

Conocer estos ámbitos resultará relevante a la hora de plantear un proceso de evaluación e intervención pedagógica, para evitar la aplicación de categorizaciones, aplicación de rotulaciones que no tienen en cuenta las particularidades ecológicas-contextuales e individuales, propios de los modelos pedagógicos centrados en el déficit, que durante mucho tiempo ha impedido ver con mejor claridad las diversas competencias y potencialidades de los estudiantes con discapacidad o barreras para el aprendizaje y la participación.

A su vez, revalorizar los procesos de reflexión antes, durante y después de la práctica, para volver sobre las situaciones, las propias actuaciones, y los supuestos sobre la educación especial y sus destinatarios encuadrados en los nuevos enfoques educativos.

Propósitos

-Desarrollar la capacidad de observación como estrategia de selección y recolección de datos significativos.

- Desarrollar habilidades para el análisis pertinente de los datos obtenidos.
- Desarrollar estrategias que favorezcan la elaboración del informe diagnóstico.
- Sistematizar la intervención pedagógica a través de la elaboración de planes de clases o programas integrales.
- Sintetizar y analizar la información obtenida en el ejercicio de la práctica a través de la elaboración de un informe integral del alumno asignado.
- Fundamentar teóricamente el proceso de evaluación e intervención pedagógica del niño.
- Desarrollar capacidad para elaborar un programa de intervención pedagógico individualizado.
- analizar y proponer planes de evaluación e intervención según las necesidades educativas de los sujetos.
- Producir un informe final con los resultados obtenidos durante el proceso de intervención.
- Ejercitar procedimientos generales relacionados con la intervención en el ámbito de la prevención y asistencia educativa especial.
- Desarrollar habilidades para evaluar con espíritu crítico y reflexivo, su propia actuación frente a las diferentes instancias y niveles de práctica.
- Desarrollar la capacidad de autoevaluación y registro emocional en el ejercicio del rol docente, que permita reflexionar críticamente sobre los procesos de la propia práctica.

Contenidos

Bases para la Práctica Docente de abordaje individual

Las respuestas educativas a la diversidad.

La práctica docente como concepto y acción. Las prácticas docentes de abordaje individual y modelos pedagógicos.

El rol docente. Cualidades del educador. Ámbitos de desempeño y funciones específicas.

La ética profesional en el ejercicio de la profesión.

La profesionalización de la función docente especial. Condiciones de trabajo. Contradicciones y tensiones. El profesional de la Educación Especial en ámbitos de los gabinetes escolares y en ámbitos no escolares.

La observación en el proceso diagnóstico

La observación como instrumento de evaluación. La observación como registro en la comprensión de los procesos de desarrollo, maduración y aprendizaje. Análisis y uso de instrumentos de evaluación existentes.

Los procesos de observación institucional, de aula y de gabinetes de reeducación. Observación del escolar seleccionado en el marco institucional-grupal. La institución escolar de práctica. El grupo escolar y el estudiante individual.

El informe. Tipos. Características. Organización y estructuración. Cuerpo del informe.

Modelos de intervención pedagógica individualizada: método, técnica, encuadre. Las clases o sesiones de evaluación.

Elaboración de informe de la etapa de observación y registro.

Diagnóstico y aprendizaje

Aprendizaje y educación. Familia y aprendizaje.

Matrices de aprendizaje, su incidencia en la apropiación de conocimientos.

Diagnóstico de problemas de aprendizaje. La evaluación. Conceptualización, fin y funciones de la evaluación.

Enfoques de la evaluación diagnóstica (Psicotécnico, Conductual, Potencial de aprendizaje, Pedagógico). Contenidos y variables a evaluar relativas al educando (competencia curricular, estilo de aprendizaje, historia previa de escolarización, desarrollo y aprendizaje, desarrollo intelectual, psicosocial, de personalidad, psicomotor, entre otros).

Entrevistas en profundidad, formales e informales. Análisis de documentos. Técnicas, recursos, estrategias e instrumentos de diagnóstico-pedagógico. Los ateneos.

Los procesos específicos del rol docente: planificación de enseñanza e intervención individual en el aula y en la escuela

El Plan de intervención pedagógica. Aspectos o áreas que lo conforman. Elementos que configuran el diseño. Correlación entre los mismos. Criterios de selección de objetivos, contenidos, y estrategias de acción y evaluación.

Operacionalización de los insumos teóricos para el uso de los instrumentos de evaluación y estrategias de intervención.

Protocolo de Valoración de Habilidades Adaptativas.

Las adecuaciones curriculares, su diseño, su puesta en marcha, y evaluación.

Las sesiones operativas de intervención. Elaboración, fundamentación, aplicación de situaciones de clase mediante planes pedagógicos.

Intervención de micro-clases concretas; con estudio de casos, en gabinetes de escuelas especiales y en integraciones de estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación por discapacidad en escuelas comunes.

El diario de campo y su importancia para la sistematización y análisis de lo ocurrido en clase.

Elaboración de informes de observación y prácticas.

Propuesta para la práctica individual

Los contenidos de la presente unidad curricular, se desarrollarán a partir de clases teóricas-prácticas en las que se utilizarán múltiples estrategias didácticas y recursos seleccionados a partir de las competencias del estudiante del profesorado, su capacidad para generar procesos de comprensión e intercambio, en relación con los contenidos trabajados, rescatando los saberes previos y recuperando conocimientos adquiridos.

Las clases constituyen en sí mismas una propuesta alternativa de enseñanza, donde se ponen en juego metodologías que potencian dispositivos grupales como los talleres, combinados con sesiones de trabajo, estudio y análisis de textos, sesiones de intercambio de experiencias docentes, a través de instancias grupales, y el desarrollo de estrategias que favorezcan la reflexión de la práctica de enseñanza individual con estudio de casos, resolución de situaciones problemáticas, análisis de registros de clases, entre otros.

Aquí se genera un espacio que permite a los estudiantes practicantes monitorear, revisar y comprender las acciones llevadas a cabo, en vistas a la construcción del rol profesional. En el mismo se implementan estrategias metodológicas que guían al alumno-practicante a comprender y explicar aspectos teóricos, técnicos, éticos y buscar alternativas de solución a partir de las situaciones reales que vivencian durante el proceso de práctica.

La reflexión se concretiza también en el espacio destinado a los “ateneos”. Instancia en la que cada practicante realiza una exposición del proceso de evaluación e intervención que ha llevado a cabo con el alumno asignado. Esta defensa consiste en presentar a sus pares, profesores y otros profesionales (docentes, psicólogos/as, psicopedagogos/as, fonoaudiólogos/as) los resultados del

proceso de evaluación, la elaboración de hipótesis diagnósticas y el plan de intervención diseñado, sustentado en un marco teórico.

Los ateneos (1º al final del proceso de Evaluación y 2º al finalizar el proceso de Intervención) constituyen una experiencia óptima para la autorreflexión, el aprendizaje entre pares, y la articulación de los marcos teóricos con el saber experiencial. Esta vivencia es muy enriquecedora para la formación del rol profesional, puesto que prepara al futuro docente para poder interactuar en equipos interdisciplinarios.

El Taller de Reflexión se concibe como el espacio en el que la clave es analizar la práctica como acción. Esta modalidad supera la idea de aprender haciendo, ya que es una instancia para estimular la capacidad reflexiva con monitoreo metacognitivo del proceso, intercambiar ideas y trabajar de manera cooperativa.

Bibliografía

- BAUTISTA, Rafael (1993): Necesidades Educativas Especiales. Ed. Aljibe, Málaga.
- BELGICH, Horacio (2007). Reflexiones sobre la práctica docente en los procesos de integración escolar. Homo sapiens. Santa Fé. Argentina.
- BOGGINO, N. y DE LA VEGA, E. (2006) Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares. Cómo prevenir y abordar problemas escolares en el aprendizaje y la conducta. Homo Sapiens. Rosario, Argentina.
- BORSANI, María J. (2007) Integración educativa, diversidad y discapacidad en la escuela plural. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires. Argentina.
- BORSANI, María J.; GALLICCHIO, María C. (2da. Reimp. 2008). Integración o Exclusión. La Escuela Común y los niños con Necesidades Educativas Especiales. Novedades Educativas. Buenos Aires, Argentina.
- GALLARDO JAUREGUI, M. V. y SALVADOR LÓPEZ, M. L. (1996): Discapacidad Motórica aspectos Psicoevolutivos y Educativos. Aljibe. Málaga.
- CIA, Santiago (1995). Bases Psicopedagógica de la Educación Especial. Marfil. Alcoy, España.
- NUÑEZ, Blanca (2007): Familia y discapacidad. De la vida cotidiana a la teoría. Editorial Lugar. Buenos Aires.

PALAMIDESSI, Mariano (2012): El ABC de la tarea docente. Curriculum y enseñanza. Editorial Aique- Argentina.

PUIGDELLÍVOL, I (1992): Programación de aula y adecuación curricular. Ed. Graó. Barcelona.

CONNELLY, F. MICHAEL Y CLANDININ, D. Jean (1995), "Relatos de experiencia e investigación narrativa", en Larrosa, J. y otros, Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona. Laerte.

CONTRERAS José y Nuria PÉREZ de LARA (2010) Investigar la Experiencia Educativa. Madrid. Ediciones Morata.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R y Col. (1.998): Metodología de la Investigación. Editorial McGraw-Hill. México.

JARA (2001) Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias. Presentación en el Seminario ASOCAM: agricultura sostenible campesina de Montaña organizada por Intercooperation.

McEWAN, H. y EGAN, KIERAN comp.- (2005) La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires. Amorrortu editores

MESSINA RAIMONDI "La sistematización Educativa: acerca de su especificidad" en Revista Enfoques Educativos 6 (1), pp 19-28. Dpto. de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile 2004

SANDOVAL AVILA, Antonio (2005) Propuesta Metodológica para sistematizar la práctica profesional del Trabajo Social. Buenos Aires. Nuevo Espacio.

SUÁREZ (2008) "La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia de indagación-acción formación de docentes" en Novedades Educativas. Año 20, N° 215, noviembre de 2008, pp. 8-11.

YUNI, JOSÉ A.; URBANO, CLAUDIO (2.005): Investigación Etnográfica e Investigación Acción. Mapas y Herramientas para conocer la escuela. 3ª Edición. Ed. Editorial Brujas. Córdoba.

YUNI, J A.; URBANO, C (2006): Técnicas para Investigar Tomo I, II, III. 2ª Edición Editorial Brujas. Córdoba.

QUIROGA, Ana P. de (1994): Matrices de Aprendizaje. Ediciones Cinco. Buenos Aires, Argentina.

URBANO, Claudio; YUNI, José (2008): La Discapacidad en la Escena Familiar. Encuentro Grupo editor. Córdoba, República Argentina.

ZMUDA, Allison, KUKLIS, Robert y KLINE, Everett (2006): Escuelas en Transformación. Hacia una cultura de mejora continua. Paidós. Buenos Aires.

DENOMINACIÓN: RESIDENCIA PEDAGÓGICA

Formato: Práctica Docente

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño Curricular: Cuarto Año

Marco Orientador

El Campo de Formación de la Práctica Profesional, atraviesa todo el plan de estudios, con el objetivo de preparar al futuro docente de educación especial, para que pueda realizar adecuadamente todas las tareas que efectúa el docente en la institución educativa especial.

La preparación en la práctica profesional o prácticas docentes, culmina con el espacio curricular “Práctica Docente Grupal y Residencia”, donde el estudiante deberá realizar, en la escuela especial de la orientación elegida, observaciones y prácticas pedagógicas, en todos los grados o grupos, en todas las áreas disciplinares de la educación común, y en todas las áreas de la educación específica o complementaria, para realizar luego la Residencia, -periodo de profundización e integración del trayecto formativo- vehiculiza un nexo significativo con las prácticas profesionales. Esta involucra una doble referencia para los estudiantes que la realizan: el IES (institución formadora) y las Instituciones Escolares de residencia Asociadas (Escuelas Especiales).

En la residencia se propone que el futuro docente se haga cargo, durante un tiempo estipulado, de un grado o grupo, realizando durante el mismo todas las actividades o tareas docentes que realiza cotidianamente el/la docente del grupo, entre las que se encuentran: programación, desarrollo de clases y evaluación de aprendizajes; adaptaciones curriculares; diseño y elaboración de recursos y materiales didácticos; preparación de informes pedagógicos; registro de asistencia; comunicado a los padres del alumnado; preparación y dirección de la cartelera escolar; participación activa en actos escolares; conducción del recreo; acompañamiento en el comedor escolar; interacción con docentes y gabinetistas; entre otras.

El estudiante contará, durante el cursado con la guía activa del/de la profesor/a de práctica, de los profesores de unidades curriculares de las distintas de las didácticas específicas y de la docente a cargo del servicio o grado, teniendo

presente que el propósito principal de este campo es “formativo más que evaluativo”. La orientación del docente de práctica se llevará a cabo en la escuela especial y también en el Instituto de Educación Superior (IES), donde se trabajará sobre el encuadre teórico, diseño, programación y organización de las actividades de observaciones y prácticas educativas en las escuelas asociadas; la realización de simulaciones, micro -enseñanza, estudio de casos; se abordará el análisis de los procesos de dinámica grupal observados y la adquisición de estrategias de trabajo grupal, lo cual implica el aprendizaje de técnicas específicas y la comprensión de los procesos grupales; análisis y diseño de estrategias, modalidades e instrumentos de seguimiento y evaluación de los distintos tipos de aprendizajes escolares; la reflexión de la propia práctica, el trabajo y el rol docente en la educación especial, representaciones sociales sobre el mismo, las condiciones laborales, la perspectiva ética del trabajo docente, entre otros temas posibles.

Se prevé que el proceso de prácticas docentes y residencia se de en forma gradual, con asunción por parte del futuro docente, de niveles cada vez más elevados de responsabilidad.

Cabe resaltar que este planteo de trabajo sólo es posible en el marco de un trabajo interinstitucional, entre el IES, las Escuelas Especiales y otros espacios comunitarios, en el cual haya acuerdos previos entre el/la profesor/a de práctica y docentes de escuelas de educación especial donde se llevarán a cabo las prácticas docentes, para guiar con coherencia la formación docente y debido a que ambas/os docentes ejercerán roles modelizadores, de la constitución subjetiva de las prácticas educativas del futuro docente.

Propósitos

- Establecer un espacio de enseñanza donde se puedan realizar prácticas educativas que resignifiquen, articulen y transformen las relaciones sujeto conocimiento- metodología didáctica y sus representaciones.
- Elaborar planificaciones de clases con coherencia y cohesión entre sus elementos, y adecuadas al grupo clase, a sus intereses y necesidades educativas especiales.
- Desarrollar estrategias grupales de conducción del aprendizaje.
- Favorecer el registro cualitativo de los datos referidos a las experiencias pedagógicas en las que participen y las procesen como material fundamental para la reflexión sobre la práctica y el crecimiento profesional.

- Construir competencias para la autoevaluación y orientación de los caminos de formación a partir de la reflexión meta cognitiva sobre la propia práctica.
- Propiciar un proceso continuo de reflexión individual y social, utilizando la narrativa como instrumento para el análisis del relato de la experiencia de práctica, que potencie la interacción entre pensamiento y acción.
- Construir una red de relaciones entre el Instituto y las diferentes instituciones educativas de su zona de influencia, para favorecer la formación de los futuros docentes.

Contenidos

La Práctica de la educación especial en la formación docente

Práctica docente y prácticas de residencia: conceptualizaciones, semejanzas y diferencias.

Las diferencias entre el profesor novel y experto.

Las historias de escolaridad como objeto de análisis. Impacto en las prácticas de residencia.

Práctica docente y modelos pedagógicos.

La profesionalización de la función docente especial. Condiciones de trabajo. Contradicciones y tensiones.

El profesional de la educación especial en ámbitos no escolares.

Gestión y conducción de la práctica grupal

Conducción del aprendizaje: tarea del docente, actividades que realizan el educador y los educandos; elementos y procesos que intervienen en cada situación de aprendizaje

Coordinación de grupos de aprendizaje: análisis de los procesos de dinámica grupal. Estrategias y técnicas para favorecer el trabajo grupal.

Micro-clases; simulaciones; estudio de casos.

Análisis y diseño de estrategias, modalidades e instrumentos de seguimiento y evaluación de los distintos tipos de aprendizaje escolar.

Sistematización y socialización de los primeros desempeños.

La residencia docente

Los diferentes momentos de la residencia. Organización y gestión de la residencia: La inscripción del contexto comunitario, de la cultura y la gestión institucional, de los proyectos curriculares y de aula. Los fundamentos, propósitos, contenidos,

procesos de la intervención docente en la Educación Especial tanto en Nivel Inicial, Primario y Secundario. La importancia de los materiales curriculares en la Residencia. La evaluación de la intervención docente: evaluaciones procesuales y evaluaciones de resultados.

Los proyectos de extensión y acciones interinstitucionales. Acciones en distintos ámbitos formales y no formales de la práctica docente. Evaluación de la residencia. El Trabajo final como instancia de integración de la carrera.

Reflexión de distintos temas considerados importantes para la formación del futuro docente de educación especial, tales como: organización escolar; rol docente; condiciones laborales; ética profesional; resolución de conflictos; entre otros.

Recomendaciones Metodológicas

La Residencia pedagógica se articulará con los profesores de Ciencias Sociales, Lengua y Literatura, de Matemática y de Ciencias Naturales, quienes conformarán un equipo de trabajo en las Residencias, junto con los profesores especialistas de acuerdo a la orientación del profesorado, y asistirán a lo/as residentes en el diseño, el desarrollo y la evaluación de las propuestas didácticas de cada área. Estos, junto a los docentes de Residencia, del campo de la Práctica, conformarán el equipo de Práctica y Residencia y compartirán la tarea de seguimiento de estudiantes en las escuelas asociadas, como también la definición de la acreditación de los alumnos en la Residencia Pedagógica.

Acompañará esta Residencia un Seminario Taller dirigido a compartir, presentar y debatir experiencias referidas a la producción de conocimiento sistematizado, de su inclusión en el sistema y de regulaciones prácticas. Puede incluirse ateneos, presentaciones, exposiciones, y distintas modalidades de conocimiento público.

Esta unidad curricular, de desarrollo anual en el ámbito de:

- El trabajo en el instituto sobre el análisis de las experiencias de las residencias que se llevan a cabo en las escuelas sede en todas las áreas curriculares del nivel inicial, primario y secundario donde se lleven a cabo integraciones educativas.
- El trabajo de campo en las escuelas sede en las residencias donde se ocuparán de la programación, implementación y evaluación de sus clases. Como también las experiencias en ámbitos socio comunitario y no formal relacionado con su rol.

Bibliografía

- ANTUNEZ, L, F, DEL CARMEN, A, IMBERNON, A, PARCERISA, A ZABALA. (1996): Del proyecto educativo a la programación del aula. Grao. Barcelona, España.
- DEVALLE DE RENDO, Alicia; VEGA Viviana (2009): Una Escuela en y para la Diversidad. El entramado de la Diversidad. Aique Educación. CABA, Argentina.
- DIVITO, Isabel (2004): Las Prácticas Docentes en Educación Especial. Ediciones LAE. Universidad Nacional de San Luís. San Luis, Argentina.
- EDELSTEIN, Gloria (Direc. 2.000): La problemática de la residencia en la formación inicial de docentes, Serie Cuadernos de la Escuela de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Córdoba, Editorial Brujas. Córdoba, República Argentina.
- HUBERMAN, SUSANA (1996): Cómo Aprenden los que Enseñan. Aique. 3º Edición. Buenos Aires.
- LITWIN, EDITH (2008): El Oficio de Enseñar. Condiciones y Contextos. Paidós 1º Edición. Buenos Aires.
- MANSIONE, I (2004): Las Tensiones entre la Formación y la Práctica Docente: La Experiencia Emocional del Docente Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- MOLINA GARCIA, Santiago (1995): Bases Psicopedagógica de la Educación Especial. Marfil. Alcoy, España.
- PUIGDELLÍVOL, I (1992): Programación de aula y adecuación curricular. Graó. Barcelona.
- ROGERS, CARL R. (1991): Libertad y Creatividad en la Educación. Paidós. Educador. 2º Edición. Buenos Aires.
- SCHON, D. (1992): La formación de profesionales reflexivos. Paidós, Barcelona.
- SANTOS GUERRA, Miguel A. (1993): La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Aljibe. Archidona, Málaga.
- SANTOS GUERRA, Miguel A. (2000): Evaluación Educativa. Edit. Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires, Argentina.
- TRILLO ALONSO, F, SANJURJO, L (2008): Didáctica para profesores de a pie. Homo Sapiens. Rosario. Santa Fé. Argentina.
- ZABALA VIDIELLA, A. (1990): La práctica educativa. Cómo enseñar". Graó. Barcelona.

