



DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL
*Profesorado de Educación Especial
con orientación en Discapacidad Intelectual*

Año 2015

AUTORIDADES PROVINCIA DE RIO NEGRO

GOBERNADOR

Alberto WERETILNECK

MINISTRA DE EDUCACIÓN

Mónica Esther SILVA

SECRETARIO DE EDUCACIÓN

Juan Carlos URIARTE

DIRECTORA DE PLANEAMIENTO, EDUCACIÓN SUPERIOR Y FORMACIÓN

María de las Mercedes JARA TRACCHIA

EQUIPO JURISDICCIONAL

María de las Mercedes JARA TRACCHIA

Nadia MORONI

Soledad FERNÁNDEZ

Lucía BARBAGALLO

Mileva HONCHARUK

Gabriela YOCCO

Edición

Anahí ALDER

Diseño y Diagramación

Paula TORTAROLO

EQUIPO INSTITUCIONAL

IFDC Bariloche

Coordinadora: Silvia Ambres ZUGASTI y equipo docente.

IFDC de Villa Regina

Coordinadora: Lic. Mariela HERNANDEZ y equipo docente.

Aporte Curricular del Campo Disciplinar

Dirección de Inclusión de la Provincia de Río Negro:

Directora: Lic. Roxana MENDEZ - Equipo Técnico: Lic Mónica AMADO.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	Pág.5
CAPÍTULO 1. MARCO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA PROVINCIAL Y NACIONAL PARA LA FORMACIÓN DOCENTE	Pág.7
1.1 La Formación Docente en la Provincia de Río Negro. Antecedentes.	Pág.7
1.2 La Política Nacional de Formación Docente. Nuevos Contextos.	Pág.9
CAPÍTULO 2. FINALIDADES DE LA FORMACIÓN DOCENTE DE EDUCACIÓN ESPECIAL.	Pág.12
2.1 Acerca de la Educación Especial, Su Finalidad a la Formación Docente.	Pág.12
2.2 Sujetos de la Formación	Pág.13
2.3 Perfil del Egresado	Pág.14
2.4 Denominación de la Carrera	Pág.14
2.5 Nominación del Título	Pág.14
2.6 Duración de la Carrera en años académicos	Pág.14
2.7 Carga horaria de la carrera	Pág.14
2.8 Condiciones de ingreso	Pág.15
CAPÍTULO 3. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DE LA PROPUESTA CURRICULAR.	Pág.16
3.1 Acerca de la Sociedad	Pág.16
3.2 Acerca de la Educación	Pág.16
3.3 Acerca del Sujeto	Pág.17
3.4 Acerca del Conocimiento	Pág.18
3.5 Acerca del Currículum	Pág.18
3.6 Acerca de la Enseñanza	Pág.19
3.7 Acerca del Aprendizaje	Pág.20
3.8 Acerca de la Evaluación	Pág.21
CAPÍTULO 4. ORGANIZACIÓN CURRICULAR	Pág.22
4.1 Definición y caracterización de los Campos de la Formación.	Pág.22
4.2 Carga horaria por Campo	Pág.23
4.3 Definición de los Formatos Curriculares que integran la propuesta	Pág.23
CAPÍTULO 5. ESTRUCTURA CURRICULAR	Pág.25
5.1 Mapa Curricular	Pág.25
5.2 Cantidad de Unidades Curriculares por año y régimen de cursada	Pág.26
CAPÍTULO 6. UNIDADES CURRICULARES	Pág.27
6.1 Presentación de las Unidades Curriculares. Componentes Básicos	Pág.27
6.2 CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL	Pág.28
6.2.1 PRIMER AÑO	Pág.28
6.2.1.1 Alfabetización Académica	Pág.28
6.2.1.2 Didáctica General	Pág.29
6.2.1.3 Lenguajes Estético - Expresivos	Pág.31
6.2.1.4 Pedagogía	Pág.33
6.2.1.5 Historia de la Educación Argentina	Pág.34
6.2.1.6 Antropología Sociocultural	Pág.36
6.2.2 SEGUNDO AÑO	Pág.37
6.2.2.1 Psicología Educativa	Pág.37
6.2.2.2 Filosofía	Pág.39

6.2.2.3 Sociología de la Educación	Pág.41
6.2.3 TERCER AÑO	Pág.42
6.2.3.1 Educación y Tic	Pág.42
6.2.3.2 Política Educativa y Legislación	Pág.44
6.2.4 CUARTO AÑO	Pág.46
6.2.4.1 Taller de la Voz	Pág.45
6.3 CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA	Pág.47
6.3.1 PRIMER AÑO	Pág.47
6.3.1.1 Sujetos de la Educación Especial	Pág.47
6.3.1.2 Problemáticas Contemporáneas de la Educación Especial	Pág.49
6.3.1.3 Bases Neuropsicobiológicas del Aprendizaje	Pág.51
6.3.2 SEGUNDO AÑO	Pág.53
6.3.2.1 Ciencias Sociales y su Didáctica	Pág.53
6.3.2.2 Lengua y Literatura y su Didáctica	Pág.55
6.3.2.3 Matemática y su Didáctica	Pág.57
6.3.2.4 Ciencias Naturales y su Didáctica	Pág.59
6.3.2.5 Problemáticas de la Evaluación Educativa en la Educación Especial	Pág.61
6.3.2.6 Problemáticas de la Subjetividad y la Discapacidad Intelectual	Pág.63
6.3.3 TERCER AÑO	Pág.64
6.3.3.1 Taller de Lenguajes Estético – Expresivos	Pág.64
6.3.3.2 Abordajes Pedagógico Didácticos en Sujetos con Discapacidad Intelectual	Pág.66
6.3.3.3 Alfabetización Inicial	Pág.67
6.3.3.4 Comunicación y Trastornos del Lenguaje	Pág.69
6.3.3.5 Bases Neuropsicobiológicas del Aprendizaje en Sujetos con Discapacidad Intelectual	Pág.70
6.3.3.6 TIC en Educación Especial	Pág.72
6.3.3.7 Educación Psicomotriz	Pág.73
6.3.3.8 Atención Temprana	Pág.75
6.3.4 CUARTO AÑO	Pág.76
6.3.4.1 Abordajes Pedagógicos de la Discapacidad Múltiple	Pág.76
6.3.4.2 Problemáticas Socioeducativas relativas a la modalidad de Educación Especial	Pág.77
6.3.4.3 ESI y su Enseñanza	Pág.78
6.3.4.4 Perspectiva social y vida adulta en jóvenes y adultos con Discapacidad Intelectual	Pág.81
6.4 CAMPO DE LA FORMACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL	Pág.83
6.4.1 Práctica Docente I PRIMER AÑO	Pág.86
6.4.2 Práctica Docente II SEGUNDO AÑO	Pág.88
6.4.3 Práctica Docente III TERCER AÑO	Pág.92
6.4.4 Práctica Docente y Residencia Pedagógica IV CUARTO AÑO	Pág.95

Presentación

El presente texto curricular explicita el marco sociopolítico y pedagógico que orienta el desarrollo del Diseño Curricular del Profesorado de Educación Especial con orientación en Discapacidad Intelectual de la Provincia de Río Negro.

Este Diseño se enmarca en los principios, derechos y garantías de la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206 del año 2006, los Lineamientos Curriculares Nacionales vigentes a partir de la sanción de dicha Ley y en los criterios establecidos por el Instituto Nacional de Formación Docente.

La Ley Orgánica de Educación Provincial F N° 4819 del año 2012 expresa en sus fines y principios “Formar en los distintos campos del conocimiento, para el desarrollo de capacidades y habilidades que se orienten a la construcción de un modelo productivo sustentable” (Capítulo II, Artículo 10°, inciso h) como así también garantizar la formación inicial y permanente de los docentes, su actualización pedagógica y disciplinaria a cargo del Estado, de modo de contribuir a afianzar en las escuelas una enseñanza que alimente la imaginación, el juego, la investigación y el trabajo como ejes articuladores de los aprendizajes”, (Capítulo II, Artículo 10°, inciso n).

En relación a la Educación Especial, la LEN define a la Educación Especial como una de las ocho modalidades del sistema educativo nacional. En este marco socio político, la modalidad de Educación Especial tiene como finalidad “asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo.” (Capítulo VIII, Artículo 42º) rigiéndose por el principio de inclusión educativa.

Por su parte, la Ley Orgánica de Educación Provincial se propone en relación a la Educación Especial “Asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidad en todos los niveles y modalidades, tal cual lo establecen los principios de la presente, la Ley Provincial N° 2055 y las Leyes Nacionales N° 26206, N° 26061 y N° 26378” (Título 4, Capítulo 1, Artículo 40º).

En el Artículo 42º define como funciones: a) Identificar tempranamente las necesidades educativas de niños, adolescentes y jóvenes derivadas de la discapacidad con el objeto de brindar atención educativa desde un enfoque interdisciplinar. b) Diseñar propuestas curriculares para una Educación Especial que garantice los derechos de igualdad, inclusión, calidad educativa y justicia social de todos los niños, adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidades, temporales o permanentes, que les permita desarrollar una trayectoria educativa, promoviendo alternativas de educación permanente. c) Garantizar la accesibilidad física a todos los espacios de los edificios escolares y promover la identificación y eliminación de barreras físicas y culturales. d) Participar de la construcción de las normas y procedimientos que regirán los procesos de evaluación, promoción, certificación escolar como así también en la reorientación de las trayectorias educativas de los estudiantes con discapacidad. e) Integrar el Consejo Provincial para las Personas con Discapacidad, según lo establece la Ley Provincial N° 2055 y su modificatoria Ley Provincial N° 3980. f) Generar espacios de formación docente continua orientados al abordaje pedagógico específico para las distintas discapacidades. g) Incentivar experiencias innovadoras que contribuyan a la renovación y re-significación de las prácticas en Educación Especial. h) Promover actividades de investigación, de producción de conocimientos y de difusión de experiencias sistemáticas para enriquecer la modalidad. i) Diseñar e implementar propuestas de educación no formal que acompañen las oportunidades de aprender de las personas con discapacidad a lo largo de toda la vida. j) Garantizar procesos educativos sistemáticos y permanentes de formación para el trabajo en el marco de una educación inclusiva, sea en unidades pedagógicas específicas de la modalidad o en contextos de educación común.

El Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Especial con Orientación en Discapacidad Intelectual, desde una visión de la educación como derecho social y bien público plantea como acción estratégica de la Política Educativa Provincial una formación profesional acorde a estos lineamientos. De este modo es responsabilidad del Profesorado promover articulaciones que habiliten acciones tendientes a formar docentes acordes a las exigencias contextuales e institucionales en las que se inserten.

Agradecemos especialmente en el proceso de construcción del presente Diseño Curricular Jurisdiccional el apoyo y acompañamiento de la Directora Nacional de Formación e Investigación: Lic. Andrea Molinari, la Coordinadora Nacional de Desarrollo Curricular: Lic Maria Cristina Hisse y a la Lic Herminia Angela Ferrata y equipo.

CAPÍTULO I.

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

1.1 La Formación Docente en la Provincia de Río Negro. Antecedentes.

Entender el proceso de la formación docente en Río Negro implica poder situar con cierta precisión el mismo en las coordenadas geográficas e históricas tanto de nuestra provincia como del país.

Mediante la Ley N° 14.408 el Congreso de la Nación declara Provincia de la República Argentina a Río Negro en el año 1955, mutando su anterior status jurídico de "Territorio Nacional". En 1957, se sanciona la Primera Constitución Provincial y en 1961 se dictó la primera Ley Orgánica de Educación Provincial bajo el N°227.

Hasta mediados de la década de 1980 los Institutos Superiores de Formación Docente (tal era su denominación en ese momento) funcionaban dentro del marco organizativo del Nivel Superior y Perfeccionamiento Docente, creado por Resolución N° 2012/87 del Consejo Provincial de Educación. Estos eran los existentes, su localización y el año de su creación.¹

- Instituto de Formación Docente de Educación Física de Viedma (1968)
- Instituto de Formación Docente de General Roca (1974)
- Instituto de Formación Docente de Villa Regina (1975)
- Instituto de Formación Docente de Bariloche (1975)
- Instituto de Formación Docente de Río Colorado (1975)
- Instituto de Formación Docente de El Bolsón (1980, en la órbita nacional y de gestión privada, fue transferido a gestión estatal provincial en 1987)
- Instituto de Formación Docente de Luis Beltrán (1980)
- Instituto de Formación Docente de San Antonio Oeste (1982)

Luego de los sucesivos gobiernos de facto a nivel nacional -que tienen su correlato en Río Negro- en 1983 se recuperan las formas democráticas del Estado iniciándose así, tanto en el ámbito nacional como en el provincial un proceso de múltiples cambios, en algunos casos sustanciales y en otros meramente formales.

La sociedad Argentina vive un paso tumultuoso de restauración de los principios constitucionales, de denuncia y repudio a todas las manifestaciones de autoritarismo, con un eje "potente" en la revisión ideológica de los tiempos de la dictadura, la contraposición de sus valores y la instalación de prácticas participativas.

¹ Observación: Con posterioridad se crea el Instituto de Formación Docente de Catriel (1989) y el Instituto de Formación Docente de Ingeniero Jacobacci (1991) los cuales fueron cerrados durante los '90.

El sistema educativo nacional y el rionegrino en particular no fueron ajenos a este “espíritu de la época” que, de uno u otro modo, atraviesa y modifica todos sus niveles. La educación es percibida como ámbito apropiado para democratizar la sociedad y como uno de los pilares del cambio social.

En términos generales podríamos caracterizar este proceso por la tendencia a una progresiva diferenciación de lo que la mayoría de la literatura pedagógica contemporánea denomina el modelo de escuela “tradicional”², y la nueva forma de entender la relación educación/contexto socioeconómico, la recuperación de la función política de la educación, el planteo del currículum desde una concepción práctica y no como una derivación mecánica de la teoría, y la concepción reflexiva –no prescripta– de la función del docente que se transforma así en actor fundamental en el proceso educativo, incentivando su actitud crítica y productora. La reforma del Nivel Superior es tributaria de estos cambios y reconoce en ellos su antecedente inmediato y más directo.

Esto se evidencia no sólo a nivel del discurso político sino que toma cuerpo en la normativa que necesariamente impacta en los diferentes niveles del sistema educativo y sus instituciones. La provincia de Río Negro tiene una valiosa trayectoria en la formación docente para los niveles inicial y primario, generada en especial desde el proceso de reforma iniciado en los años 1987/88, que implicó la formulación del Diseño Curricular para la formación docente en los niveles antes mencionados y la concreción de una organización institucional para los Institutos de Formación Docente coherente con aquella propuesta curricular.

Estas transformaciones se objetivaron en un marco legal adecuado -con la Ley Provincial F N° 2288 del año 1988 que regula el funcionamiento de los Institutos de Formación y Perfeccionamiento Docente-; ratificada por la Ley Orgánica de Educación Provincial F N° 2.444 del año 1991, referido al gobierno colegiado y al régimen laboral docente. Asimismo, en su Artículo 8°, otorga al docente un lugar protagónico en el diseño y desarrollo de las políticas educativas provinciales enunciándolo de esta manera: “intervenir activamente en la planificación, gestión, supervisión, y evaluación del proceso educativo y en el funcionamiento, organización y gobierno del servicio o establecimiento educativo en el que se desempeñen, compartiendo la responsabilidad de su gestión con los demás integrantes de la comunidad educativa” y en relación a su formación “perfeccionarse en forma permanente, participando en sistemas de actualización y de capacitación que posibiliten el mejoramiento de la calidad de los servicios educativos que protagonizarán”.

La Ley Provincial F N° 2.288 brindó un conjunto de respuestas que atendían a la complejidad de los cambios, considerando distintas dimensiones: curricular, organizacional-institucional, normativa y administrativa. Esto generó en los Institutos un discurso político-pedagógico en torno a la participación democrática en la toma de decisiones a través de la representatividad de los claustros; la finalidad social de las Instituciones de Nivel Superior; el lugar del futuro docente, de la educación, del conocimiento, de la enseñanza, del aprendizaje; una organización institucional y curricular diferente; así como condiciones laborales específicas de ingreso y permanencia en el Nivel.

El gobierno de cada Instituto, a partir de la aprobación de esta Ley, está conformado y elegido por docentes, egresados y estudiantes de cada institución, a través de elecciones directas de los respectivos claustros, constituyendo, de esta manera, el Consejo Directivo.

² Preeminencia de la función reproductora de la educación, estructuras organizacionales centralizadas, relaciones jerarquizadas con sesgos autoritarios, prácticas educativas sustentadas en las teorías del aprendizaje empiristas, concepciones epistemológicas positivistas.

En cuanto a la organización académica, también es destacable la conformación de la estructura curricular por áreas constituidas por contenidos afines y la creación de departamentos que coordinan las tareas de investigación-extensión y capacitación.

Los Institutos rionegrinos de gestión estatal cumplen desde la implementación de la Ley Provincial F N° 2.288 las funciones de **Formación Inicial** en los Profesorados de Educación Primaria (S. C. Bariloche, Luis Beltrán, San Antonio Oeste, Villa Regina, General Roca y El Bolsón); Profesorado en Educación Inicial (San Carlos de Bariloche y El Bolsón) y Profesorado de Educación Física (Viedma). También se incorporan nuevas propuestas formativas destinadas a otros niveles del sistema educativo y modalidades tales como: Profesorado de Educación Especial con Orientación en Discapacidad Intelectual (Villa Regina y S. C. de Bariloche), Profesorado de Educación Secundaria en Historia (Luis Beltrán y El Bolsón), Profesorado de Educación Secundaria en Geografía (Luis Beltrán), Profesorado de Educación Secundaria en Matemática, Física y Química (Gral. Roca), Profesorado de Educación Secundaria en Biología (San Antonio Oeste), Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura (Villa Regina). Se crean Anexos para la formación docente de primaria en Río Colorado y Los Menucos, nuevas instituciones formadoras en lugares estratégicos regionales tales como el IFDC en Sierra Grande con el Profesorado de Nivel inicial y en Río Colorado el Profesorado de Teatro, Geografía, Matemática y Lengua y Literatura.

Otra de las funciones enmarcadas en la Ley Provincial F N° 2.288 se refiere a la **Formación Permanente**, con acciones desarrolladas desde cada Instituto en su zona de influencia a través de propuestas de acompañamiento, actualización pedagógica didáctica, disciplinar y/o referida a problemáticas de la práctica institucional y/o áulica; como así también la implementación de políticas provinciales y nacionales de propuestas de formación permanente definidas como relevantes.

A su vez resulta interesante destacar que también se establecieron como funciones la de **Investigación y Extensión** concebida como la posibilidad de construir conocimiento y establecer relaciones significativas y sustantivas con la comunidad educativa en particular y la sociedad en general.

Las acciones vinculadas a la Formación Inicial, Investigación y la Extensión a la comunidad se fortalecen y amplían conservando los sentidos como prácticas institucionales construidas durante estos veinticinco años. La actual Ley Orgánica de Educación Provincial F N° 4819 – enmarcada en la Ley Nacional de Educación N° 26.206- reafirma las funciones desarrolladas por los Institutos en Formación Inicial, Formación Permanente, Investigación, Extensión; inscribiéndose en el reconocimiento del derecho social a la educación, fijando los pilares de su organización académica e institucional sobre los principios de democratización, igualdad y calidad de la educación como andamiaje fundamental para todas las actividades del Nivel Superior del Sistema Educativo.

1.2 La Política Nacional de Formación Docente. Nuevos Contextos.

El proceso de elaboración de este Diseño Curricular surge de la necesidad de ajustarse a los nuevos marcos normativos vigentes a nivel nacional a partir de la promulgación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206.

El Estado Nacional y las Provincias han ido construyendo una serie de consensos a través de resoluciones, documentos y recomendaciones que son las que posibilitan la transformación y orientan su concreción e implementación. Podemos especificar los siguientes:

- Res. CFE N° 24/07. “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente.

- Res CFE N° 30/07 “Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina”.
- Res. CFE N° 74/08 “Titulaciones para las carreras de formación Docente”.
- Res. MEN N° 1588/12 “Requisitos y procedimientos para la validez nacional de títulos”.
- Res CFE 183/12 "Modificaciones a la Res. CFE 74/08"
- Instituto Nacional de Formación Docente. Recomendaciones Curriculares.
- Documentos de Mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 crea el Instituto Nacional de Formación Docente (Artículo 76°); organismo que regula la formación docente en todo el territorio nacional, y que tiene como función principal el desarrollo de políticas y lineamientos básicos curriculares de la formación docente inicial y continua, otorgando unidad, organización y sistematización a los institutos de formación docente del país, implica un trabajo conjunto entre el nivel central y las distintas jurisdicciones (Resolución N° 24/07 Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial Consejo Federal de Educación).

Así, la tarea de los Institutos de Formación Docente Continua consiste en “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 y promover la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con las culturas y las sociedades contemporáneas, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad de oportunidades y la enseñanza en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos/as”, tal como lo establece la Ley de Educación Nacional, en su Artículo 71° y cuyas funciones establecidas por Resolución del Consejo Federal de Educación 30/07: “Formación inicial; Acompañamiento de los primeros desempeños docentes; Formación pedagógica de agentes sin título docente y de profesionales de otras disciplinas que pretenden ingresar a la docencia; Formación para el desempeño de distintas funciones en el sistema educativo; Preparación para el desempeño de cargos directivos y de supervisión; Actualización disciplinar y pedagógica de docentes en ejercicio; Asesoramiento pedagógico a las escuelas; Formación (de docentes y no docentes) para el desarrollo de actividades educativas en instituciones no escolares (instituciones penales de menores, centros recreativos, centros culturales, etcétera); Investigación de temáticas vinculadas con la enseñanza, el trabajo docente y la formación docente; Desarrollo de materiales didácticos para la enseñanza en las escuelas”.

En este sentido el Desarrollo Profesional se convierte en una estrategia fundamental para responder a las necesidades de la sociedad en diálogo con la complejidad de la tarea de enseñanza y de mediación cultural que se realiza en sus diferentes dimensiones: política, sociocultural y pedagógica. Esta línea de acción se sustenta en una concepción del docente como intelectual transformador, comprometido, activa y reflexivamente con su tarea.

La Formación continua recupera las necesidades formativas de los docentes involucrados, lo que lleva a la construcción de un saber que parte de las condiciones institucionales, de la organización escolar específica y de las problemáticas detectadas en la práctica para su superación. Por lo tanto, el desarrollo profesional del docente tiene lugar cuando construye conocimiento relativo a la práctica, propia o de sus pares, trabaja en el contexto de comunidades docentes, reflexiona y teoriza sobre su trabajo vinculándolo con aspectos sociales, culturales y políticos más amplios. De esta manera, es función de los Institutos de Formación Docente brindar espacios a los profesores recién graduados para orientar su formación en el período de la primera inserción laboral, promover la elaboración de producciones que den cuenta de la reflexión sobre la práctica y el análisis de problemas, incentivar la valoración crítica de la experiencia y la resignificación de los saberes adquiridos en la formación docente inicial.

Por otro lado la función de **Investigación** junto a la **formación inicial y la formación permanente** deben entenderse en su relación y vinculación dialéctica promoviendo prácticas investigativas que posibiliten la revisión y la evaluación continua de las acciones en las dos funciones. En cuanto a la **Extensión** a la comunidad los Institutos se constituyen en espacios de encuentro cultural, social y político donde distintos actores (vecinos/as, profesores/as, maestros/as, estudiantes, referentes de la comunidad) participan en la evaluación y propuestas de acciones de interés comunitario. Las mencionadas funciones forman parte de la historia de los Institutos de Formación Docente y se reconoce en ellas características identitarias constitutivas de la Educación Superior.

CAPÍTULO II.

2. FINALIDADES DE LA FORMACIÓN DOCENTE

La formación docente inicial requiere de un proceso de construcción personal y colectiva acerca de las especificidades de la profesión. Los procesos formativos tienen lugar a través de la mediación con otros sujetos, las instituciones, el conocimiento, las huellas que marcaron las historias escolares de los sujetos de la formación, se inscribe así en una historia individual y grupal que está atravesada por múltiples determinaciones: personales, institucionales, generacionales, societales, culturales y políticas.

La formación docente inicial, se concibe como una configuración de marcos referenciales sobre los cuales se apoya la construcción dialógica de una formación que incorpore las dimensiones filosófica, político – pedagógica, cultural, social e histórica de la Educación.

Las finalidades de la formación docente inicial se orientan a la construcción de un proyecto de acción compartido que promueva una sólida formación en el oficio de enseñar. Formar profesionales capaces de transmitir la herencia cultural, así como también los conocimientos y valores para una formación integral en las nuevas generaciones.

La transmisión y producción de conocimiento se constituye en el eje de sentido de la profesión docente, de este modo la enseñanza como acción compleja de intervención requiere del aprendizaje de capacidades/competencias docentes enmarcadas en una concepción de la formación como práctica social transformadora basada en perfiles democráticos.

2.1 Acerca de la Educación Especial, su finalidad en la Formación Docente

La docencia en Educación Especial tiene como principios y finalidades garantizar el derecho a la educación de personas con discapacidad reconociéndolas como sujetos políticos, activos y con plena participación en el ejercicio de la ciudadanía, es decir, como sujetos de derecho. En este marco, la formación docente debe tender a promover los principios de igualdad de posibilidades, de inclusión educativa y de participación democrática desde la formación docente inicial con la intencionalidad de contribuir en la construcción y reconstrucción de una sociedad más justa. En este sentido, se entiende a la discapacidad desde un modelo social³, por lo tanto, esta es concebida no como un atributo de la persona, sino *“un conjunto de condiciones que responden a la interacción entre las características del individuo y el contexto social”* (Res. CFE 155/11, pp.7)

La formación docente en Educación Especial, fundada y enmarcada en la filosofía de los Derechos Humanos, debe preparar para dar respuesta a la diversidad de barreras al aprendizaje y a la participación de los alumnos y las alumnas, mediante modelos de formación que posibiliten la producción de trayectorias educativas integrales; contemplando las particularidades que se requieran para el trabajo pedagógico con personas con discapacidad intelectual en los diferentes estamentos del sistema educativo.

³ De acuerdo a la definición elaborada por la OMS en la convención Internacional de las personas con discapacidad (2001), y sostenida por las normativas nacionales (Ley 26206/06, 26378/08) y provinciales (Ley Orgánica de Educación N° 4819, Res. 675/09, Res. 3438/11)

Tal como se menciona en el Artículo 42º de la Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Río Negro, F N° 4819, son funciones de la Educación Especial:

- Identificar tempranamente las necesidades educativas de niños, adolescentes y jóvenes derivadas de la discapacidad con el objeto de brindar atención educativa desde un enfoque interdisciplinar.
- Diseñar propuestas curriculares para una Educación Especial que garantice los derechos de igualdad, inclusión, calidad educativa y justicia social de todos los niños, adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidades, temporales o permanentes, que les permita desarrollar una trayectoria educativa, promoviendo alternativas de educación permanente.
- Participar de la construcción de las normas y procedimientos que regirán los procesos de evaluación, promoción, certificación escolar como así también en la reorientación de las trayectorias educativas de los estudiantes con discapacidad.
- Diseñar e implementar propuestas de educación no formal que acompañen las oportunidades de aprender de las personas con discapacidad a lo largo de toda la vida.
- Garantizar procesos educativos sistemáticos y permanentes de formación para el trabajo en el marco de una educación inclusiva, sea en unidades pedagógicas específicas de la modalidad o en contextos de educación común.

Se postula así, la formación de un profesional que pueda articular acciones entre diversas instituciones y la modalidad de Educación Especial para el desarrollo pleno de procesos de integración escolar favoreciendo la educación inclusiva.

2.2. Los Sujetos de la Formación

La propuesta formativa debe posibilitar el reconocimiento de los jóvenes y adultos que acceden al nivel superior como sujetos portadores de saberes, experiencias, cultura, con trayectorias escolares e historias singulares. Sujetos capaces de aprender acerca del campo de conocimientos para el que se forman de un modo crítico y sistemático desde la comprensión de los fundamentos epistemológicos y didácticos de ese objeto de estudio como así también de los propios procesos subjetivos aprendidos acerca del conocimiento a enseñar. Se proponen experiencias formativas diseñadas como espacios de encuentros con pares y docentes en las que el debate y la reflexión compartida acerca de las acciones y toma de decisiones curriculares se constituyan en procesos que promuevan prácticas institucionales transformadoras, positivos vínculos con el conocimiento y con los sujetos que participan en esa práctica.

La formación docente debe estar abierta a los requerimientos contextuales de la época, la permanente actualización del conocimiento, la implementación de nuevas y diversas estrategias metodológicas, y la evaluación continua con propuestas que promuevan mejores condiciones de aprendizajes para los estudiantes.

El estudiante del profesorado en Educación Especial debe concebir su futuro campo laboral en tanto profesional de la Educación, que fundamenta, razona y valida lo que enseña como un agente social participante en la transformación de la realidad. Es decir, un profesional con capacidad de contextualizar las problemáticas educativas que definen el campo de la Educación Especial.

2.3 Perfil del Egresado

El/la docente de Educación Especial con orientación en Discapacidad Intelectual cuenta con sólida formación teórica, metodológica, pedagógica y práctica en el campo, que lo habilita a ejercer la docencia en el Sistema Educativo Nacional.

El Profesorado de Educación Especial en Discapacidad Intelectual formará al futuro docente con competencias necesarias para:

- Promover intervenciones pedagógico didácticas que garanticen el derecho a la educación de las personas con discapacidad, ya sea temporal o permanente, propiciando alternativas de continuidad para su formación a lo largo de toda la vida.
- Promover espacios que habiliten a la reflexión permanente sobre los modelos teóricos y prácticos que participan en el abordaje de la discapacidad intelectual en el contexto educativo.
- Diseñar y desarrollar propuestas pedagógicas complementarias, participando en equipos interdisciplinarios para acompañar las trayectorias educativas de los estudiantes con discapacidad intelectual que se incluyen en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo.
- Integrar equipos interdisciplinarios que aborden la problemática de la persona con discapacidad, superando barreras que se presenten a los sujetos en torno al aprendizaje y la participación social.
- Desarrollar una actitud reflexiva, anclada en el paradigma de calidad de vida respecto de su rol y del sentido de la enseñanza en los diferentes ámbitos de incidencia de la Educación Especial, con conciencia política, social y ética de su tarea docente.

2.4. Denominación de la Carrera

Profesorado de Educación Especial con orientación en Discapacidad Intelectual

2.5 Nominación del Título

La denominación del título, atendiendo a la normativa vigente⁴, es:

Profesor/a de Educación Especial con Orientación en Discapacidad Intelectual

2.6 Duración de la Carrera en Años Académicos

4 (cuatro) años

2.7 Carga Horaria total de la Carrera incluyendo los Espacios de Definición Institucional:

2914 horas reloj.

⁴ Res. CFE 74/08 "Titulaciones para las carreras de formación Docente". Res CFE 183/12 "Modificaciones a la Res. CFE 74/08".

2.8 Condiciones de Ingreso

Teniendo en cuenta el Reglamento Académico Marco de la Jurisdicción, Resolución N° 4077/14, en el mismo se establecen las siguientes condiciones:

Artículo 5°: Ingreso.- A las instituciones de Educación Superior dependientes de la Provincia de Río Negro se ingresa de manera directa, atendiendo a la igualdad de oportunidades y la no discriminación.

Artículo 6°: Inscripción.- Para inscribirse en una institución de Educación Superior es necesario presentar la siguiente documentación:

- a) Solicitud de inscripción.
- b) Constancia de estudios secundarios completos, acreditados con la presentación del título en original y copia, o constancia de título en trámite o constancia de finalización de cursado del secundario con materias adeudadas.
- c) Fotocopia autenticada del documento de identidad (datos de identificación y domicilio).
- d) Partida de Nacimiento actualizada, original y copia autenticada.
- e) DNI.

Esta documentación debe obrar en el legajo de cada estudiante al comenzar el ciclo lectivo. Por Secretaría de Estudiantes se realiza la carga de ingresantes en el sistema SAGE-LUA o sistema de administración de estudiantes equivalente, y se mantendrá actualizada la información respecto a su condición de regularidad y rendimiento académico.

CAPÍTULO III.

3. FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA DE LA PROPUESTA CURRICULAR

3.1 Acerca de Sociedad

Pensar la sociedad actual supone el reconocimiento de categorías vinculadas a cambios, incertidumbre, fluidez, vertiginosidad, fragmentación, conflictos y nuevas reconfiguraciones sociopolíticas; es decir, perspectivas que nos permiten leer la realidad social actual desde posiciones críticas.

Este “pensar la realidad social” desde nuevos marcos conceptuales implica asumir profundas transformaciones sociopolíticas y culturales que interpelan tanto el orden global como sus múltiples manifestaciones locales. En este sentido, podemos mencionar como las nuevas articulaciones entre Estado – mercado y sociedad traen consigo implicancias en la estructura económica, el mundo del trabajo, la cultura, la ciencia y la tecnología. Estas reconfiguraciones sociales repercuten en las nuevas definiciones de identidades promoviendo transformaciones en la producción de subjetividades y dinámicas institucionales.

Pensar la sociedad argentina en este contexto, ubicándola en la realidad latinoamericana, implica repensar estas transformaciones sin perder de vista la historia enraizada en cinco siglos de colonialismo del ser, del hacer, del saber y del poder lo cual supone, en este orden global, una participación sociopolítica desigual en las luchas por la hegemonía con los países centrales. Esta realidad sociopolítica nos ubica hoy en posiciones de tensión, entre las miradas legitimadas históricamente entre norte - sur y aquellas experiencias localizadas que escapan, superan y resisten históricamente estos presupuestos hegemónicos.

Las reconfiguraciones sociales, producto de este nuevo orden global en el que la sociedad argentina está enmarcada, supone repensar el lugar de la escuela en tanto institución social, agente del Estado y transmisora de cultura legitimada, pero también como espacio público de construcción de relaciones sociales que potencien la transformación de la sociedad. Así, la revisión curricular para la formación docente inicial se constituye en una instancia de ejercicio de la práctica política al considerar al currículum como “*un espacio público de construcción de lo público*” (Siede, 2007⁵).

En este marco, entendemos a la educación como derecho, cuyo punto de partida es comprender al otro como sujeto de derechos y su función es brindar herramientas, experiencias, saberes y estrategias para llevarla a cabo. Según dice Hanna Arendt (1974)⁶, las sociedades democráticas son aquellas que garantizan a sus miembros el “derecho a tener derechos”, la educación debe ser entendida así como “un derecho que da derechos”.

3.2 Acerca de la Educación

Concebimos a la educación como un proceso histórico político que interviene en las transformaciones y reproducciones de la sociedad. Si bien no puede por sí misma cambiar un sistema social, no hay

⁵ Siede, Isabelino (2007) Educar, ese acto político. Buenos Aires, Paidós.

⁶ Arendt, Hanna (1974) Los orígenes del totalitarismo, Madrid, Taurus.

transformación posible sin que intervenga. Desde el punto de vista antropológico social se afirma que la educación es el proceso de transmisión, consolidación, creación y recreación de la cultura. En tanto transmisora de la herencia cultural de una sociedad, la educación posibilita la integración, interacción y participación activa de las diferentes generaciones asegurando asimismo la identidad y continuidad histórica de la sociedad, sus instituciones y las relaciones sociales que la sostienen y fundamentan. Es esta misma transmisión la que da lugar al cambio ya que no es unidireccional sino que es dinámica, enmarcada en complejas relaciones de poder y saber (Foucault, 2001⁷). De esta manera, los saberes que se pretenden transmitir mediante acciones educativas no resultan aceptados pasivamente por los sujetos, sino que, parados en un contexto sociohistórico particular, estos lo reinterpretan, resisten y negocian produciéndose así un campo heterogéneo de tensiones y conflictos que promueven nuevos espacios de posibilidad y agencia.

La educación y como parte central de esta, la escolarización, contribuye a formar conciencia crítica potenciando la participación democrática y responsable de sus miembros en los procesos culturales, políticos, sociales y económicos. Pensar la educación desde esta perspectiva implica a su vez, concebir su relación con el Estado, en tanto garante del derecho a la educación de todos los sujetos en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. En este sentido, las instituciones educativas que conforman al sistema educativo argentino, como parte del Estado, son también las instituciones desde y a partir de las cuales el derecho a educarse en democracia se sostiene. En definitiva, *“un sistema educativo es la expresión organizada de un Estado que genera, regula e invierte en las condiciones necesarias para que unos puedan enseñar y otros puedan aprender”* (Cuadernos de Trabajo Módulo 1 – Nuestra Escuela, 2013, pp. 21). Dicho de otra forma, es el modo en el que el derecho social a la educación se materializa en el territorio de nuestra provincia posibilitando mayores marcos de inclusión.

3.3 Acerca del Sujeto

Los seres humanos vivimos en un universo simbólico que nos permite interpretar y dar sentido a nuestra experiencia del mundo y de nosotros mismos. Así, las relaciones individuo – sociedad son el resultado de una relación dialéctica, históricamente producida que permiten comprender la realidad social y la de los sujetos que la protagonizan en el mismo devenir histórico en las que se inscriben. La realidad es una construcción social propia de los sujetos que la producen y la reproducen resignificándola. Esta construcción encarna luchas por la hegemonía social y cultural reconfigurando así a los sujetos en la tensión entre estructura y agencia que los interpela histórica y cotidianamente.

De esta manera, el sujeto se constituye cuando la sociedad se inscribe en el, se instituye cuando organiza sus experiencias, atribuyendo significados al mundo en interacción con otros y con el entorno que lo rodea. El sujeto es, fundamentalmente, modos de subjetivación construidos en experiencias vividas, una de ellas, es la escolar. Así, la especificidad de la institución educativa puede ser comprendida también como un lugar de encuentro de sujetos que con diferentes trayectorias interactúan en un ámbito específico.

En este contexto, la escuela, por medio de sus dispositivos pedagógicos no sólo media y construye una experiencia del mundo exterior sino que también impacta en la construcción de experiencias propias, de los sujetos consigo mismo y en relación con otros. Este proceso de relaciones con uno mismo y con otros está atravesado por relaciones de alteridad. Es decir, la educación – y la escuela – es una urdimbre de otredades que se requieren unas a otras que resulta necesario reconocer para promover una

⁷ Foucault, Michel (2001) Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber. Buenos Aires, SXXI ed.

sociedad más justa, democrática, de diálogo y participación plena. Así, estas relaciones de alteridad que configuran y re configuran las relaciones entre los sujetos se convierten en condición necesaria para la vigencia de los derechos humanos y la formación ciudadana. Reconocer al otro como legítimo implica también concebirlo como sujeto de posibilidad y de derecho, rasgos que resultan centrales para pensar en una propuesta educativa hoy.

3.4 Acerca del Conocimiento

El conocimiento se presenta como un devenir dialéctico en continua construcción, entramado en complejas relaciones de poder históricamente situadas.

La definición que se hace del conocimiento y los criterios de producción del mismo han variado en la historia de la humanidad. Los cambios en las prácticas científicas se corresponden con transformaciones de la cultura y de las visiones del mundo propias de cada época y con el lugar que las instituciones científicas tienen en la sociedad y sus implicancias en la vida cotidiana.

Hoy entendemos que el conocimiento científico debe ser situado como una producción social, surcada por “*poderes*” que lo han validado y lo validan socialmente. Esto hace que no podamos considerarlo neutral, en tanto que nunca existe en una relación objetiva con lo real.

Entonces, no puede pensárselo como algo a lo que hay que acceder, un todo homogéneo, cerrado, extraño y ajeno. Se presenta por el contrario como un devenir continuo en su construcción, más que la suma de saberes, como un producto - objetivado y contradictorio- de procesos sociales, históricos y culturales.

El conocimiento es significación y ello incluye, por definición, al sujeto para quien significa, un sujeto activo, social e históricamente situado. El mismo cumple un papel clave para la sociedad como fuente de poder, de acción y de participación en la sociedad. Estas características están imbricadas en la función de socialización a los miembros de una sociedad y en este sentido, la escuela, en tanto institución social, tiene la responsabilidad de distribuir y transmitir conocimientos legitimados entre los diferentes grupos sociales, de modo de garantizar a todos el acceso y apropiación de saberes significativos partiendo de los criterios de justicia y equidad social.

En este contexto, considerar a la distribución y transmisión de saberes socialmente legitimados como una de las principales problemáticas epistemológicas a las que se enfrenta la formación docente inicial, resulta indispensable puesto que es sobre esta en donde se apoyan las principales discusiones en relación a los procesos de enseñar y aprender. De esta manera, la revisión de un Diseño Curricular para la formación docente debe contemplar las discusiones en torno a la producción de conocimiento dado que el proceso mismo de formación pone en diálogo producciones científicas de diferentes ámbitos con la intencionalidad de formar un docente productor de conocimiento con capacidad reflexiva, crítica y con curiosidad epistemológica en y para su práctica.

3.5 Acerca del Currículum

Toda concepción curricular implica siempre una determinada propuesta pedagógica y refleja una determinada concepción no sólo de lo educativo sino de lo social, lo político y lo cultural. Así pensado, el currículum constituye el espacio que connota un enfoque de formación. En el confluyen sentidos acerca de un proyecto político, pedagógico y cultural entramado en complejas relaciones de poder. Se concibe así al currículum como un puente entre las teorías de la educación y la práctica pedagógica, en una

tensión continua entre las aspiraciones educativas y la práctica misma. Asimismo, el currículum es escenario de conflictos pero también de articulaciones. Se concibe como marco estable desde donde se generan transformaciones, producciones con múltiples significaciones, niveles crecientes de integración, profundidad y rigurosidad en los desarrollos teóricos; relaciones que no se limitan a determinaciones establecidas previamente y que son objeto de discusión.

Un currículum crítico, ofrece una visión de la realidad como proceso cambiante y discontinuo cuyos agentes son los seres humanos, los cuales están en condiciones de llevar adelante su transformación; demuestra que los conocimientos y los hechos sociales son productos históricos, y en consecuencia, pudieron haber sido diferentes y pueden serlo aún; reconoce que las ideas no aparecen como estáticas, como representaciones imparciales de lo que las cosas son o han sido; no se ignora el diálogo y la crítica que crea la naturaleza tentativa del conocimiento; asume que las condiciones humanas no aparecen como predeterminadas y no se espera que el alumnado se acomode a la autoridad establecida y se ajuste a las interpretaciones de la realidad definidas oficialmente; no elimina la función del conflicto social para preservar la permanencia de las instituciones sociales existentes mediante presiones sobre las personas, su creatividad y su capacidad de innovación; plantea los contenidos en relación con la experiencia personal y social de quienes aprenden, y los contenidos no se legitiman únicamente a través de las definiciones con las que los profesionales -de la ciencia, del currículum y de la enseñanza- analizan los acontecimientos sociales.

La construcción de un currículum crítico permite pensarlo también como ámbito de espacio social, en el cual se entretajan trayectorias diversas con la intencionalidad de construir un proyecto colectivo; así,

“desde la Formación Docente es necesario formar para pensar una nueva escuela, en la que ese espacio material y ese conjunto de personas que caracterizan toda institución educativa, puedan generar un proyecto vinculado a un modelo de mundo y persona social valorados y expresados en un currículum, materializado a través de una tarea global que vehicule el logro de los fines, que pueden sintetizarse en: la construcción de una escuela pública, como espacio de lo público en la que todos ejerzan el derecho a la participación” (DC 2009, pp. 22⁸)

En este marco, concebir una revisión curricular para la formación docente en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo rionegrino posiciona a los Institutos de Formación Docente como ámbitos privilegiados de lectura crítica, interpretación y debate para problematizar situaciones, escenarios y sentidos educativos anclados en el criterio de justicia curricular (Connell, 1997⁹). Pensar la construcción de un currículum anclado en los principios de la justicia curricular implica pensar en estrategias que posibiliten la producción de marcos de igualdad educativa en el conjunto de relaciones sociales que atraviesan al sistema educativo en contextos de profunda desigualdad de género, de etnia, de cultura, de sexualidad, de clase. En este escenario, la formación docente se concibe como pieza clave para lograr sistemas educativos más justos y democráticos partiendo de prácticas reflexivas y críticas, que potencien el desarrollo de propuestas curriculares más inclusivas.

3.6 Acerca de la Enseñanza

La enseñanza es una práctica social especialmente compleja que se desenvuelve en un tiempo y espacio definido para tal fin. La enseñanza se considera como una actividad intencional, con una direccionalidad

⁸ Diseño Curricular para la formación docente de Nivel Inicial (2009) Ministerio de Educación de la provincia de Río Negro.

⁹ Connell, W. (1997) *Escuelas y justicia social*. Madrid, Morata ed.

política, producto de procesos históricos entre los docentes, los alumnos y los contextos que los atraviesan. Estas condiciones del contexto nos llevan a asumir que las proposiciones de la enseñanza, así como de la formación docente, se caracterizan por su historia y permanente resignificación.

Esta perspectiva, lejos de pensar la enseñanza como ritualidad prescriptiva, supone entenderla en el contexto institucional en la que está inserta y que la constituye como práctica pública cuya significación e importancia están individuales, sociales, histórica y políticamente construidas. Por ello, *“los procesos didácticos que guíen el aprendizaje de los estudiantes siempre deben ser abiertos y plurales, dando lugar a todas las perspectivas de análisis”* (DC, 2009¹⁰) para abrir la posibilidad de la construcción de un pensamiento epistémico y autónomo. Y cuando hablamos de pensamiento, no hacemos referencia a la mera teoría, sino a una forma de estar en el mundo, pues se entiende al pensamiento como *“una postura, como una actitud que cada persona es capaz de construirse a sí misma frente a las circunstancias que quiere conocer”* (Zemelman, 2001¹¹). Reflexión-acción-reflexión se tornan indispensables en la formación docente, no sólo para modificar la práctica a partir del pensamiento, sino para generar nuevos pensamientos a partir de la práctica.

En este marco, la enseñanza se concibe a su vez como el eje de una propuesta didáctica tanto del docente que la elabora como de las instituciones educativas en las que se ponen en marcha. Así, la construcción metodológica que contempla una propuesta didáctica *“implica una articulación entre el conocimiento como producción objetiva (lo epistemológico objetivo) y el conocimiento como problema de aprendizaje (lo epistemológico subjetivo)”* (Díaz Barriga, 1985 en Edelstein, 1996, pp. 81)¹². Sobre estas articulaciones, una propuesta didáctica se conforma a partir de la base conceptual de las disciplinas en relación íntima *“con la estructura cognitiva de los sujetos en situación de apropiarse de ella”* (Edelstein, 1996, pp. 82).

La construcción didáctica implica concebir entonces al docente como protagonista que asume la tarea de elaborar propuestas de enseñanza situadas articulando y poniendo en diálogo: la lógica disciplinar, los contextos y situaciones reales donde se llevará a cabo y las posibilidades de apropiación de los sujetos a los cuales va dirigida.

Asimismo, la enseñanza en los Institutos de Formación Docente tiene la particularidad de abordar la práctica docente como uno de los contenidos claves de la formación inicial planteándose la compleja paradoja de enseñar a enseñar con las especificidades y particularidades de cada nivel y modalidad del sistema educativo. Este conjunto especializado de saberes que se enseña en la formación docente inicial a su vez implica un proceso de reflexión continua sobre el propio quehacer docente. Es decir, la enseñanza en tanto práctica social situada, necesita de un proceso reflexivo sobre la práctica misma apoyado en marcos teóricos que posibiliten problematizar creencias y sentidos.

3.7 Acerca del Aprendizaje

El aprendizaje fundamentalmente está mediado por los procesos sociales y culturales de los que los sujetos participan, y a cuyo estudio contribuyen tanto las teorías psicológicas como sociológicas que

¹⁰ Diseño Curricular para la formación docente de Nivel Inicial (2009) Ministerio de Educación de la provincia de Río Negro.

¹¹ Zemelman, M.H. (2001) *Pensar teórico y pensar epistémico*. Universidad la Ciudad de México.

¹² Edelstein, G. (1996) *Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo*, en Camilloni, Davini, Edelstein, Litwin, Souto y Barco (1996) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós.

incluyen lo grupal y lo social como elementos intervinientes en el aprendizaje. Aprender implica construir nuevos sentidos sobre aquello construido previamente, definiéndose así como un proceso singular, entramado en la multiplicidad de relaciones sociales que interpelan a los sujetos a lo largo de toda su vida. A su vez, el aprendizaje como acción mediada por otros tiene como finalidad construir sentidos colectivos mediante procesos de internalización – intersubjetividad.

Así como la enseñanza, para la formación docente inicial se considera acción y objeto de conocimiento, el aprendizaje, en tanto práctica social inherente a todos los individuos, se concibe en este marco como acción y como objeto de conocimiento necesario para pensar – se en ámbitos educativos.

En la formación docente inicial resulta indispensable conocer las formas de aprendizaje en tanto herramientas conceptuales que permitan luego la reflexión sobre la práctica docente. Es necesario que la formación se sostenga sobre el propio ejercicio de un trabajo intelectual que habilite a cuestionar la propia experiencia educativa, comprender la propia subjetividad y las representaciones construidas, formular interrogantes y juicios acerca de la construcción social del conocimiento, reflexionar sobre sus consecuencias éticas y políticas, así como la imaginación y creación de alternativas.

3.8 Acerca de la Evaluación

Desde una racionalidad práctica y crítica, la evaluación constituye un campo conflictivo que nos involucra intersubjetivamente en tanto excede las cuestiones técnicas-pedagógicas por estar vinculada a cuestiones éticas, políticas, sociales e ideológicas. De allí la importancia de analizar y comprender los usos y sentidos de la evaluación, la finalidad que persigue, los intereses a los que responde y principios a los que adscribe. En tal sentido, concebimos la evaluación como una práctica democrática y participativa abierta a la interrogación, la problematización, la búsqueda de entendimiento, la producción de conocimiento y la emancipación de todos los sujetos involucrados.

Esto nos lleva a afirmar la necesidad de revisar la definición de evaluación que suele sostenerse en los ámbitos educativos y que sólo la ligan a la constatación de conocimientos aprendidos. La evaluación debe concebirse integralmente, en una inclusión permanente en el aula y en términos de una responsabilidad compartida entre los actores implicados. Así, la evaluación como práctica de enseñanza y aprendizaje promueve instancias de auto, co y hetero evaluación generando situaciones de reflexión y toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y puestos en relación con otros.

En síntesis, la evaluación como parte del proceso didáctico implica para los estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y, para los docentes, una interpretación de las implicancias de la enseñanza en esos aprendizajes (Litwin, 1998¹³). De este modo retroalimenta el proceso de enseñanza e informa a los estudiantes los progresos en sus aprendizajes. Será siempre formativa, motivadora, orientadora y al servicio de los protagonistas.

¹³ Litwin, Ed. (1998) *La tecnología y sus desafíos en las nuevas propuestas para el aula. En Enseñanza e innovaciones en las aulas para el nuevo siglo*. El Ateneo, Buenos, Aires.

CAPÍTULO IV

4. ORGANIZACIÓN CURRICULAR

El Plan de Estudios se organiza en torno a tres Campos de Conocimiento¹⁴:

4.1 Definición y caracterización de los campos de formación y sus relaciones.

Campo de la Formación General:

Dirigido a desarrollar una sólida formación humanística y al dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y el contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, y a la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socio-culturales diferentes.

Se orienta, no sólo a la comprensión de los macro-contextos históricos, políticos, sociales y culturales de los procesos educativos, sino también a sentar bases en torno a las problemáticas de la enseñanza propias del campo de la Formación Específica.

Campo de la Formación Específica:

Dirigido al estudio de la/s disciplina/s específicas para la enseñanza en la especialidad en que se forma, la didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como de las características y necesidades de los estudiantes a nivel individual y colectivo, en el nivel del Sistema Educativo, especialidad o modalidad educativa para la que se forma.

Constituye, por lo tanto, un aspecto decisivo de la formación inicial de los futuros docentes, ya que aporta herramientas conceptuales y metodológicas fundamentales en el tratamiento de los saberes que integran el currículo de la educación secundaria.

Campo de la Formación en la Práctica Profesional:

Orientado 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.

Implica entre otras cosas poner en juego saberes integrados que derivan de los otros campos formativos, por ello, la Formación en la Práctica Profesional es el ámbito donde se materializan recomposiciones interpretativas desde el comienzo de la formación, aumentando progresivamente su presencia, hasta culminar en las Residencias Pedagógicas en el último año.

¹⁴ Consejo Federal de Educación. *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Documento Aprobado Resolución N° 24/07.*

4.2 Carga horaria por campo

Carga horaria por año académico		Carga horaria por campo formativo			
		F. G.	F. E.	F. P. P.	EDI fuera campo
1°	780	432	256	92	
2°	818	208	496	114	
3°	800	112	544	144	
4°	456	32	128	296	
EDI fuera año					
Total carrera	2914 hs reloj	784 hs reloj	1424 hs reloj	646 hs reloj	60hs reloj
Porcentaje	100%	27 %	49 %	22%	2%

4.3 Definición de los Formatos Curriculares que integran la propuesta

- **Unidades Curriculares.** Se entiende por “unidad curricular” a aquellas instancias curriculares que, adoptando distintas modalidades o formatos pedagógicos, forman parte constitutiva del plan, organizan la enseñanza y los distintos contenidos de la formación y deben ser acreditadas por los estudiantes¹⁵. Las mismas se distribuyen de la siguiente manera:

- **Las Asignaturas** son unidades curriculares definidas por la enseñanza de marcos disciplinares o multidisciplinares y sus derivaciones metodológicas para la intervención educativa. Son de valor troncal para la formación y se caracterizan por brindar conocimientos, modos de pensamiento y modelos explicativos. Permiten el análisis de problemas, la investigación documental, la preparación de informes, el desarrollo de la comunicación oral y escrita y la aproximación a métodos de trabajo intelectual transferibles a la acción profesional. En cuanto al tiempo y ritmo, pueden adoptar la periodización anual o cuatrimestral, incluyendo su secuencia en cuatrimestres sucesivos.

- **El Trabajo de campo:** propone un acercamiento real al contexto, a la cultura de la comunidad, a las instituciones y los sujetos en los que acontecen las experiencias de práctica. Los Trabajos de campo constituyen espacios sistemáticos de: indagación en terreno, intervenciones en ámbitos acotados, desarrollo de micro experiencias, prácticas sistemáticas en contextos específicos y diversos.

- **Los Talleres** son unidades curriculares que promueven la resolución práctica de situaciones de alto valor para la formación docente, requieren de un hacer creativo y reflexivo, poniendo en juego marcos conceptuales disponibles, también posibilita la búsqueda de otros marcos necesarios para orientar, resolver o interpretar los desafíos de la producción. Como modalidad pedagógica, el taller apunta al desarrollo de capacidades para el análisis de casos y de alternativas de acción, la toma de decisiones y la producción de soluciones e innovaciones. En este proceso, se estimula la capacidad de intercambio, la

¹⁵ Consejo Federal de Educación. *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial* Documento Aprobado Resolución N° 24/07. Artículo 79.

búsqueda de soluciones originales y la autonomía del grupo. Su organización es adaptable a los tiempos cuatrimestrales.

Este formato incluye a las **prácticas docentes** que implican trabajos de participación progresiva en el ámbito de la práctica docente en las escuelas (ateneos, espacios institucionales, grupos de reflexión, etc.) 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.

- **Los seminarios** son unidades que se organizan en torno a casos, problemas, temas o corrientes de pensamientos para cuyo análisis se requiere de una producción específica, la contrastación de enfoques, posiciones y debate. Implican instancias académicas de estudio de problemas relevantes para la formación profesional, a través de la reflexión crítica de las concepciones o supuestos previos sobre tales problemas, que los estudiantes tienen incorporados como resultado de su propia experiencia, para luego profundizar su comprensión a través de la lectura y el debate de materiales bibliográficos o de investigación. Estas unidades permiten el cuestionamiento del "pensamiento práctico" y ejercitan en el trabajo reflexivo y el manejo de literatura específica, como usuarios activos de la producción del conocimiento. Los seminarios se adaptan bien a la organización cuatrimestral, atendiendo a la necesidad de organizarlos por temas/ problemas.

Asimismo estos espacios incluyen dispositivos que enriquecen el proceso formativo, como propuestas de opcionalidad académica que supondrán la articulación entre diferentes instituciones (sociales, académicas, políticas, etc.):

- **Conferencias y coloquios** conforman encuentros de aprendizaje con especialistas especialmente invitados, sobre temáticas relativas a los contenidos que se están desarrollando en los distintos cursos para resignificar, ampliar y profundizar los marcos interpretativos.

- **Seminarios de intercambio y debate de experiencias:** encuentros de presentación de experiencias, de informes de estudios de campo, de trabajos monográficos, posters, proyectos didácticos y otras modalidades, con debate de sus desarrollos y conclusiones con el propósito de valorizar, producir, sistematizar y socializar conocimientos, experiencias pedagógicas e investigaciones operativas llevadas a cabo por los estudiantes durante su proceso de formación.

- **Congresos, Jornadas, Talleres:** actividades académicas sistematizadas que organizadas por los Institutos Superiores y/o las escuelas asociadas o por otro tipo de instituciones reconocidas permiten, aún antes del egreso, vincular a los estudiantes con el mundo académico y la producción original y vivenciar de manera temprana los actuales desafíos del desarrollo profesional.

-**Espacios de Definición Institucional:** son actividades académicas de abordaje de temáticas y/o problemáticas definidas por los IFDC en relación a las necesidades requeridas institucionalmente. Cada IFD elabora sus propuestas y/o reconoce experiencias formativas en otros espacios o instituciones a través de la evaluación y reconocimiento desde el Consejo Directivo.

CAPÍTULO V

5. ESTRUCTURA CURRICULAR

5.1 Mapa curricular

PROFESORADO DE EDUCACIÓN ESPECIAL CON ORIENTACIÓN EN DISCAPACIDAD INTELECTUAL - Estructura curricular por año y campos de formación en horas reloj					
Año	Formación General		Formación Específica		Formación Práctica Profesional
	1er Cuatrimestre	2do Cuatrimestre	1er Cuatrimestre	2do Cuatrimestre	Anual
Primer año	Alfabetización Académica (Taller 2 hs / 64)		Sujetos de la Educación Especial (Asig. 3 hs / 96 hs)		Práctica Docente I (92hs) Taller de Prácticas (64 hs anuales), Trabajo de Campo (20hs anuales) Taller Integrador –Interdisciplinar (8hs anuales).
	Didáctica General (Asig. 3 hs / 96 hs)		Problemáticas contemporáneas de la Educación Especial (Asig. 3 hs 96 hs)		
	Lenguajes Estético- Expresivos (Asig. 3 hs / 96)			Bases neuropsicobiológicas del aprendizaje (Asig. 4 hs / 64hs)	
	Pedagogía (Asig.4/64 hs)	Historia de la Educación Argentina (Asig. 4hs / 64 hs)			
		Antropología Sociocultural (Asig. 3hs / 48 hs)			
Segundo Año	Psicología Educacional (Asig.5 hs /80 hs)	Filosofía (Asig. 4 hs / 64 hs)	Ciencias Sociales y su Didáctica (Asig. 3 hs / 96 hs)		Práctica Docente II (114hs) Taller de Prácticas (64hs.anuales) Trabajo de Campo (40hs anuales) Taller Integrador-Interdisciplinar (10hs anuales)
		Sociología de la Educación (Asig. 4 hs / 64 hs)	Lengua y Literatura y su Didáctica (Asig. 3 hs / 96 hs)		
			Matemática y su Didáctica (Asig.3 hs / 96hs)		
			Ciencias Naturales y su Didáctica (Asig. 3 hs / 96 hs)	Problemática de la Subjetividad y la Discapacidad intelectual (Asig. 4 hs. 64 hs.)	
Tercer Año	Educación y TIC (Taller 3 hs / 48 hs)	Política Educativa y Legislación (Asig. 4 hs / 64 hs)	Taller de Lenguajes Estético Expresivos (Taller 3 hs/ 96 hs)		Práctica Docente III (144hs) Taller de Prácticas 2hs (64hs anuales) Trabajo de Campo (63 hs anuales) Taller Integrador-Interdisciplinar (12hs anuales) Tutorías/Ateneos (5 hs anuales)
			Abordajes Pedagógicos Didácticos en sujetos con discapacidad intelectual (Asig. 4 hs / 128 hs)		
			Alfabetización Inicial (Seminario 4 hs / 64 hs)	TIC en Educación Especial (Seminario 2 hs / 32 hs)	
			Comunicación y Trastornos del Lenguaje (Asig. 4 hs / 64 hs)	Educación Psicomotriz (Asig. 4 hs / 64 hs)	
			Bases neuropsicobiológicas del aprendizaje en sujetos con discapacidad intelectual (Asig. 4 hs / 64 hs)	Atención Temprana (Seminario 2 hs / 32 hs)	
Cuarto Año	Taller de la Voz (Taller 2 hs / 32 hs)		Abordajes pedagógicos de la discapacidad múltiple (Seminario 2 hs / 32 hs)	ESI y su enseñanza (Seminario 2 hs / 32 hs)	Práctica Docente IV y Residencia Pedagógica (296hs) Taller de Prácticas (64hs anuales) Trabajo de Campo (200hs anuales) Taller Integrador-Interdisciplinar (12 hs) Ateneos/Tutorías (20 hs anuales)
			Problemáticas socioeducativas relativas a la modalidad de Educación Especial (Seminario 2 hs / 32 hs)	Perspectiva Social y vida adulta en sujetos con discapacidad intelectual (Seminario 2 hs / 32 hs)	

5.2 Cantidad de Unidades Curriculares por año según su régimen de cursada

Cantidad de UC por año			
Años		Total	
1°		10	
2°		10	
3°		11	
4°		6	
EDI fuera de año			
Total		37	
Cantidad UC por año y por campo			
F. G.	F. E.	F. P. P.	EDI fuera de campo
6	3	1	
3	6	1	
2	8	1	
1	4	1	

Cantidad UC por año y régimen de cursada	
Anuales	Cuatrimestrales
6	4
5	5
3	8
1	5
15	22

CAPÍTULO VI

6. UNIDADES CURRICULARES POR CAMPO.

6.1 Presentación de las unidades curriculares. Componentes básicos de las unidades curriculares por campo de la Formación.

En la presentación de las unidades curriculares se explicitan los siguientes componentes: formato, finalidades formativas de la unidad curricular, ejes de contenidos: descriptores y bibliografía básica.

- **Formatos.** Implican no solo un determinado modo de transmisión del conocimiento, sino también una forma particular de intervención en los modos de pensamiento, en las formas de indagación, en los hábitos que se construyen para definir la vinculación con un objeto de conocimiento. (Resolución CFEN° 24/07).

- **Finalidades formativas de una unidad curricular.** Las finalidades formativas de la unidad curricular son un componente del Encuadre Didáctico de los Diseños Curriculares Provinciales. Son un tipo particular de propósitos que refieren a aquellos saberes que los estudiantes deben acreditar al finalizar el curso y que están vinculados a las prácticas educativas y a las condiciones institucionales que facilitaron su aprendizaje. Expresan el aporte que esa unidad hace a la formación del futuro docente y constituyen un marco general de sentido que habilita el ejercicio del pensamiento crítico del profesorado en la democratización de la distribución del conocimiento.

- **Ejes de contenidos: descriptores.** Adscribiendo a la concepción de los diseños curriculares como un “marco de organización y de actuación y no un esquema rígido de desarrollo”¹⁶, el presente diseño curricular incorpora criterios de apertura y flexibilidad para que “el currículum en acción” adquiera una fluida dinámica, sin que sea una rígida e irreflexiva aplicación del diseño curricular o un requerimiento burocrático a ser evitado.”¹⁷. En ese encuadre, se presentan los ejes de contenidos, concebidos como las nociones más generales y abarcadoras que constituirán la unidad curricular con la función de delimitar, definir y especificar los campos conceptuales que la integran.

- **Bibliografía Básica.** Para cada unidad curricular se presentan algunos referentes bibliográficos de relevancia académica para el tratamiento de los contenidos sugeridos.

¹⁶ Consejo Federal de Educación, *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*, Documento Aprobado Resolución CFE N° 24/07

¹⁷ *Ibídem.*

6.2 CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL.

Dirigida a desarrollar una sólida formación humanística y al dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, y a la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socio- culturales diferentes. Res. CFE N° 24/07.

6.2.1 PRIMER AÑO

▪ 6.2.1.1 Alfabetización académica:

Formato: Taller

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño curricular: 1° año

Cantidad de horas semanales: 2 hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj.

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

Analizar a los géneros discursivos como producciones sociales que se generan en función de las propias necesidades comunicativas, del tipo de lector previsto, los temas, los propósitos que se persiguen.

Desarrollar competencias discursivas que permitan desenvolverse con mayor eficacia en la lectura y escritura propias del nivel.

Vivenciar y dimensionar la importancia que tiene el ejercicio de la escritura y la lectura en las prácticas pedagógico-didácticas.

Adquirir estrategias para intervenir adecuadamente en los procesos de los estudiantes vinculados a prácticas de lectura y escritura tanto en la formación docente inicial como en la futura práctica profesional.

Analizar crítica y reflexivamente, las propiedades del sistema de escritura, las propiedades de los textos y las características de los procesos enunciativos determinados por los modelos de situación.

Ejes de contenidos. Descriptores

La lectura y la escritura. Conceptos, estrategias y características. Lectura y escritura como prácticas socioculturales contextualizadas. Lectura y escritura como proceso.

El discurso académico. Concepto y características. Competencias. Diferentes tipologías de textos académicos.

La producción de textos. Reflexión metalingüística. Uso de estrategias explicativas. Oralidad y escritura. La oralidad formal.

El texto explicativo-expositivo. Concepto y características. Proceso de elaboración. La reformulación. El resumen. Revisión y corrección..

Texto argumentativo. La dimensión polémica de los textos académicos como central para poder leer posicionamientos, recortes de objeto, etc. Contrastación de fuentes. La contra argumentación.

Géneros de la Formación docente. Lectura y escritura en el contexto de la formación docente. La narración pedagógica. Diarios y relatos de formación. Planificaciones y guión conjetural.

Bibliografía básica

Bajtín, Mijaíl (1998) *El problema de los géneros discursivos*. En: Estética de la creación verbal. México: Siglo XXI. 1ra edición: 1979.

Carlino, P. (2005), *Escribir, leer y prender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, FCE.

Castelló, M. (coord.) y otros (2007), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias*, Barcelona, GRAÓ.

Cubo de Severino, L. (coord.)(2005), *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*, Córdoba, Comunic-arte Editorial.

Desinano, N. B. (2009), *Los alumnos universitarios y la escritura académica. Análisis de un problema*, Rosario, Homo Sapiens.

García Negroni, M. M. y otros (2004), *El arte de escribir bien en español: Manual de corrección de estilo*, Buenos Aires, Santiago Arcos Editor.

Klein, I, (coord.), (2007), *El taller del escritor universitario*, Buenos Aires. Prometeo

Perelman, Charles y Lucie Olbrechts-Tyteca (1989) *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.

Sánchez Miguel, E. (1995), *Los textos expositivos: estrategias para mejorar su comprensión*, Buenos Aires, Santillana.

▪ **6.2.1.2 Didáctica General**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: anual

Ubicación en el Diseño Curricular: 1° año

Cantidad de horas semanales: 3 horas

Total de horas: 96 horas

Finalidades formativas de cada unidad curricular

La Didáctica General, se constituye en un espacio de formación fundamental para el desempeño de la tarea docente, en tanto sujeto del discurso didáctico.

En este sentido, se concibe a la Didáctica General como disciplina teórica que estudia las prácticas de enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben y, teoriza desde su posicionamiento el vínculo conocimiento – realidad, las relaciones entre la teoría y la práctica y las relaciones Saber-Poder. Para ello aporta marcos conceptuales, criterios generales y principios de

acción para la enseñanza, entendida ésta como práctica ética y política de intervención situada social e históricamente sostenida en la defensa de la Escuela Pública como proyecto emancipador y, a los sujetos de la enseñanza como intelectuales con posibilidades instituyentes de transformación.

Este espacio curricular propone categorías de análisis para el estudio de las prácticas de la enseñanza y, se ocupa de formular criterios para la mejor resolución de los problemas que la misma plantea a los docentes; desde una visión general independientemente del nivel de la educación y campo disciplinar específico. Ello implica posicionarse no sólo en el campo disciplinar desde lo conceptual sino también desde el campo de la investigación, a fin de tener una mirada más comprensiva y situada que permita al docente resignificar la vida en el aula, como así también su implicancia en la práctica como campo de intervención a través de políticas curriculares, institucionales y áulicas.

Se propone generar un pensamiento didáctico crítico que recupere en la enseñanza la conciencia histórica y el potencial transformador de los sujetos.

Ejes de contenidos. Descriptores

La Didáctica como campo de conocimiento: El objeto de estudio de la didáctica. Corrientes didácticas: agenda clásica y nueva agenda. Concepciones de enseñanza. Sujetos del discurso didáctico.

La didáctica y el campo curricular: Teorías y concepciones curriculares. Tipos de currículum. Niveles de concreción curricular. Justicia curricular.

La didáctica como campo de intervención: La transposición didáctica. La clase escolar. La intervención didáctica: planificación de la enseñanza. El conocimiento en la escuela: los contenidos escolares y los propósitos de las prácticas de enseñanza. Construcción metodológica y estrategias de enseñanza. La evaluación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Las prácticas docentes en el contexto de la institución educativa.

Bibliografía Básica

Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.

Camillioni, A. a. Et al. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

Connell, R. (1997). *Escuela y justicia Social*. Madrid: Morata.

Contreras, J. D. (1990). *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid: Akal.

Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aique.

Fenstermacher, G. D. (1989). *Tres aspectos de la Filosofía de la Investigación sobre la Enseñanza*. En M. C.

Wittrock, La investigación de la Enseñanza, I (págs. 150-176). Madrid: Paidós.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires, Paidós.

Pogré, P.; Lombardi, G. (2004). *Escuelas que enseñan a pensar*. Buenos Aires. Papers.

Rivilla, A. M. y Mata, F. S. (2005). *Didáctica General*. Madrid: Pearson Prentice Hall.

Terigi, F. (1999). *Curriculum: Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.

Sanjurjo, L. (2009). *Volver a pensar la clase*. Buenos Aires, Homo Sapiens.

Steiman, J. (2009) *Más didáctica, en la educación superior*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

▪ **6.2.1.3 Lenguajes Estético – Expresivos**

Formato: Asignatura

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño Curricular: 1º Año

Cantidad de horas semanales: 3 hs

Total de horas: 96 hs

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

La Educación Artística tiene un papel fundamental en el proceso de formar docentes, pues brinda los espacios necesarios para recuperar la capacidad de pensar nuevos horizontes: más humanos, cooperativos, solidarios y comprometidos, siendo en sí misma una forma profunda y compleja de conocimiento que integra la sensibilidad, la inteligencia, la imaginación, la experiencia y el sentimiento como estrategia para lograr una mayor calidad de vida para todos.

Permite, además, la comprensión de diferentes lenguajes, su exploración y análisis enmarcados en procesos de apreciación, apropiación y reflexión, a la vez que favorece el reconocimiento de las propias posibilidades expresivas y comunicativas, fortaleciendo así la práctica profesional.

Los espacios artísticos buscan potenciar en el individuo el deseo de descubrir, conocer y hacer uso de sus aptitudes creativas, teniéndose a sí mismo como herramienta fundamental a través de la cual expresar su interioridad, siendo campos de acción “sin riesgos”, donde se tiende a estimular la autoestima y a fomentar la autonomía.

Este nuevo espacio curricular que comprende los lenguajes *Plástica, Música, Teatro y Expresión Corporal* no debe perder de vista las especificidades disciplinares y pedagógicas de cada uno, ya que cada campo de desarrollo presentan complejidades propias que deberán ser abordadas adecuadamente.

Estas tres orientaciones estarán organizadas en torno a los siguientes ejes:

Sensibilización:

Cada una de las experiencias realizadas en relación a los lenguajes expresivos deberá partir de la sensibilización, abriendo canales hacia la percepción e imaginación.

Apreciación:

La relación con el hecho artístico permite vincular al sujeto con el conocimiento.

Contextualización:

Se promueve la reflexión sobre las dimensiones culturales y subjetivas del arte en sí mismo en general y sobre la educación en particular.

Producción:

Se promueve la elaboración y ejecución de producciones que integren los distintos lenguajes, poniendo en juego la propia sensibilidad, el conocimiento adquirido y la creatividad en un marco de socialización.

Ejes de Contenidos. Descriptores:

Plástica:

Organización del campo visual a través de los códigos del Lenguaje Plástico Visual.
Forma, color, textura, espacio en la bidimensión, en la tridimensión, virtual, fija o en movimiento.
Composición figurativa y abstracta.
Dinámica del espacio: presencia, tensión, equilibrio, ritmos, direcciones, oposiciones.
Materiales, herramientas, soportes y recursos para la producción.
La construcción de la mirada.

Música:

Sonido, silencio, ruido, características del sonido: altura, intensidad, duración y timbre. Dinámica del sonido. Procedencia y Dirección
Elementos del lenguaje musical: Ritmo, Melodía, Armonía,
Apreciación Musical: Géneros y Estilos, Instrumentos Musicales. Textura musical.
Juego musical: componentes y características. Clasificación. Lenguaje musical y juego.

Teatro y Expresión Corporal:

Sensopercepción
Cuerpo, imagen y movimiento:
Calidades y frases de movimiento
Dimensiones espaciales y temporales
Juego dramático, juego teatral e improvisación
La estructura dramática.

Bibliografía Básica

- Akoschky, J.; Brandt, E., Calvo, M. (1999) *Artes y Escuela* – Buenos Aires, Paidós
- Arnheim, R. (1993) *Consideraciones sobre la Educación Artística*. Barcelona, Paidós.
- Astrosky, D.; Holovatuck, J. (2005) *“Manual de juegos y ejercicios teatrales”*
- Buenos Aires, .Editorial del Instituto Nacional de Teatro.
- Beetlestone, F. (2000) *Niños Creativos, enseñanza imaginativa*. Madrid, Ed. La Muralla.
- Boal, A. (2004) *“El arco iris del deseo”*. España, Alba Editorial.
- Buchbinder, M. y Matoso, E. (1994) *Las Máscaras de las Máscaras*. Eudeba. Buenos Aires. Calmet, H. (2003) *Escenografía*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- Deladande, F. (1995) *La música es un juego de niños*. Ed. Ricordi
- Dewey, John. (2008) *El arte como experiencia*. Barcelona Ed. Paidós.
- Eisner, Elliot (2000) *Educación la visión artística*. Buenos Aires, Paidós.
- Filloux, J. C. (2004). *Intersubjetividad y Formación*. Buenos Aires, UBA – Noveduc.

Gardner, H. (1998) *Inteligencias Múltiples – La teoría en la práctica*. Buenos Aires, Paidós. Hernandez, F. (2000) *Educación y cultura visual*. Re Pensar la Educación. Ed. Octaedro.

Kalmar, D. (2005). *“Qué es la Expresión Corporal”*. Editorial Lumen. Buenos Aires.

Pescetti, L. (1994) *Taller de Animación y Juegos musicales*. Ed.Guadalupe. Bs Aires.

Vygostki, L.S. (1997) *La imaginación y el arte en la infancia*. D.Fontamara – Mexico

▪ **6.2.1.4 Pedagogía**

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 1° año - 1er cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4 hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj.

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

La problematización de la educación y su reflexión teórico – pedagógica constituyen aspectos centrales en la formación docente ya que incorporan una lectura social, política y crítica de la situación educativa.

Se requiere comprender la educación como una práctica situada que permita recuperar su sentido ético y político y, por ende, su potencial transformador.

Comprender a la Pedagogía como una praxis política y ética y una construcción social situada, cuyo campo incluye los modos en que se construyen y producen conocimientos e identidades sociales, en los que significan proyectos históricos, políticos y culturales del campo educativo.

Esta problematización sobre la educación permite analizar la producción, reproducción, distribución y transformación del conocimiento y sus complejas relaciones de poder. Implica entonces, una intervención teórica sobre los problemas de la realidad educativa situada social, política e históricamente.

Así, la Pedagogía, en tanto una de las Ciencias de la Educación, puede ser pensada como una “proveedora” de herramientas teóricas que permiten pensar críticamente problemas y resolver situaciones, insertas en las prácticas diarias que interpelan a las instituciones educativas, los docentes, los estudiantes y el contexto que los atraviesa.

En este sentido, resulta necesario tener en cuenta las interpelaciones de las cuales hoy es objeto de la Pedagogía, que exigen que la misma sea problematizada a la luz de la realidad social, haciendo visible su constitución como discurso hegemónico de la modernidad, para dar lugar a otros discursos que históricamente quedaron por fuera del debate pedagógico.

Desde esta perspectiva, se entiende a la formación docente en toda su complejidad y con toda la potencialidad que trae aparejada la idea de comprender que cualquier transformación que se construya en esta dimensión seguirá siendo incompleta e inacabada.

Ejes de contenidos. Descriptores

La Pedagogía como campo de conocimiento: El objeto de estudio de la Pedagogía. Corrientes pedagógicas: positivistas, escolanovistas y críticas. Pedagogías alternativas. Pedagogías Latinoamericanas. Concepciones de educación y escolarización. Sujetos pedagógicos.

La educación como proceso histórico y social. La educación como praxis. La Educación como práctica social, cultural y política. La educación frente al problema de la transmisión de la cultura. Cultura y poder. El proyecto educativo moderno: El sistema educativo como sistema social. Escolarización y normalización: escolarización y formación de cuerpos e identidades.

La escuela como construcción política y social: la institución escolar, dispositivos escolares hegemónicos y contrahegemónicos. Cultura, estilos y dimensiones institucionales. El docente como actor institucional.

Bibliografía Básica

Antelo, E. y otros (2014). *Padres nuestros que están en las escuelas y otros ensayos*. Rosario: Homo Sapiens.

Bourdieu, P. (2004). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.

Carli, S. (2012). *Niñez, Pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina 1880-1955*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Dubet, F. (2008). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?*. Barcelona: Gedisa.

Freire, Paulo (1999). *“Pedagogía del Oprimido”*, Siglo XXI, Bs. As.

Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) (2005). *Educación: ese acto político*, Buenos Aires: Del Estante.

Gentili, P. (2012). *Pedagogía de la igualdad. Ensayo contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores argentina.

Gvirtz, S.; Grimbreg, S.; Abregú V. (2007). *La educación ayer, hoy y mañana*. El ABC de la Pedagogía. Buenos Aires: Aique.

Pineau, P. y otros (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Bs. As: Paidós.

Serra, S., Fattore, N., Caldo, P. (Comps.) (2009), *La pedagogía en el pensamiento contemporáneo. Debates, encuentros y desafíos*. Rosario: Laborde Editor.

Varela, J., Álvarez Uría, F. (2002) *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.

▪ **6.2.1.5 Historia de la Educación Argentina**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 1° año – 2do cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4 hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj.

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

Desde la perspectiva histórica se plantea la comprensión de la educación como producto de múltiples luchas, contingencias, arbitrariedades, legados y determinaciones.

Relacionar los procesos educativos y pedagógicos con los proyectos políticos y sociales de la historia Argentina en el contexto Latinoamericano.

Permitirá comprender como el sistema educativo y los actores han ido acompañando o resistiendo los distintos proyectos políticos pedagógicos.

Se plantea un recorrido por la historia del pensamiento pedagógico que encuadra los escenarios en los distintos niveles formativos, los procesos y matrices de origen y constitución de los sistemas educativos. Las historias escolares, locales y biográficas, fortaleciendo el lugar del docente como sujeto de conocimiento, como parte y hacedor de culturas.

En la idea que la definición de los contenidos de enseñanza, métodos, tipos de vínculos docente-estudiante, la concepción de conocimiento, las prácticas institucionales, la valoración del trabajo docente, siempre estuvieron asentadas en alguna definición de la función social asignada a la educación.

Ejes de contenidos. Descriptores

Pueblos originarios y agencia educadora. Orden religioso / orden secular.

La formación del sistema educativo argentino. La consolidación de un proyecto educativo nacional en el marco del Estado oligárquico liberal. La organización del sistema educativo nacional.

La consolidación del poder estatal y las luchas por la educación en Argentina y el contexto Latinoamericano.

Los inicios del gremialismo docente.

El surgimiento de propuestas alternativas, movimientos reformistas.

Formación docente: políticas de formación docente: matrices de origen, propuestas alternativas y reformas educativas.

Sujetos de la educación: maestros, maestras, alumnos y alumnas. Agentes estatales.

Escuelas: públicas y escuelas particulares / privadas. Relación escuela – sociedad civil.

Gobiernos militares y democráticos. Autoritarismo educativo en los golpes militares. La descentralización educativa y la transferencia de servicios a las provincias.

Procesos, prácticas y discursos educativos en los escenarios latinoamericanos, nacional y regional desde los 80 a la actualidad.

Escenario educativo provincial. Perspectiva histórica y actual.

Bibliografía básica

Alliaud, A. (1993). *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Braslavsky, C. (1980), *La educación argentina (1955-80). El País de los Argentinos*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Carli, S. (2002) *Niñez, pedagogía y política*. Bs.As. Miño y Dávila.

Cucuzza, H. R. (comp) (1996), *Historia de la educación en debate*, Buenos Aires Miño y Dávila.

Dussel, Inés; Caruso, Marcelo (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Santillana.

Pineau, P; Mariño, M; Arata, N y Mercado, B (2006): *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Buenos Aires. Colihue.

Puiggrós, A (Dir.), *Discurso pedagógico e imaginarios sociales durante el peronismo*, Buenos Aires, Galena.

Puiggrós, A. (1997), *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina*, Buenos Aires, Galena.

----- (2003), *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*, Buenos Aires, Galena.

Tedesco, J.C. (1984), *Educación y sociedad en la Argentina, 1800-1900*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Teobaldo, M. (dir.), García, A. (coord.) (2000), *Sobre maestros y escuelas. Una mirada a la Educación desde la Historia. Neuquén, 1884-1957*, Rosario, Santa Fe, Arca Sur.

▪ **6.2.1.6 Antropología Sociocultural**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 1° año –2do. Cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 3 hs. reloj.

Total de horas: 48 hs. reloj.

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

Esta unidad curricular brinda la posibilidad de reflexionar acerca de los conceptos y las categorías de pensamiento que entran en juego en los procesos de construcción del otro como sujeto social, configurado por discursos culturales e históricos.

Los principales temas y nudos problemáticos que estructuran la antropología socio-cultural y que se re significan en la formación docente son centrales para reflexionar sobre las características de las relaciones que se establecen entre las personas, los grupos y los sectores sociales destinatarios de la acción educativa.

En este marco, es preciso problematizar las dos categorías centrales que han dado lugar a la reflexión antropológica de la modernidad: la cultura y la identidad, entendiéndolas como construcciones sociales e históricas y tratando de descubrir los complejos entramados sociales que las han configurado.

El método de investigación en antropología sociocultural o enfoque etnográfico aplicado al análisis de la realidad escolar, abre preguntas y cuestionamientos que favorecen la desnaturalización de sentidos y la reflexión sobre las propias representaciones y prácticas, ampliando asimismo a nuevas y diferentes perspectivas que se vuelven centrales en el marco de la educación como derecho y de las políticas de inclusión educativa.

Ejes de contenidos / Descriptores

Constitución de la Antropología como disciplina social: objeto y método.

El proyecto de comprender y explicar la diversidad humana: la construcción de la alteridad como diferencia, como diversidad, como desigualdad.

Lo universal y lo particular. Naturaleza y cultura. Problematización de la categoría de cultura – Evolucionismo y Relativismo – La cultura desde las posturas críticas: vínculos cultura, poder, saber – Reproducción y transformación - Cultura escolar – Identidades y diferencias – Las identidades y la identificación – Las identidades y el poder – Construcción de identidades diversas – Tratamiento de las identidades en la institución escolar. Interculturalidad en educación.

El enfoque etnográfico: la observación participante y el punto de vista del actor. Lo extraño y lo familiar: la construcción de la mirada etnográfica.

Bibliografía básica

Augé, M. y Colleyn, J. P. (2006), *Qué es la antropología*. Paidós, Buenos Aires.

Bovin, M., Rosato, A., Arribas, V. (2007) *Constructores de Otridad. Una introducción a la Antropología Social y Cultural*. Buenos Aires, Antropofagia

Díaz, R. y otros (2010) *Caminos interculturales y educación: aportes al debate desde la provincia de Neuquén* en: La educación intercultural bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas, Noveduc, Buenos Aires.

Guber, R. (2001) *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma, Bogotá

Kaplan, Carina y Llomovatte, Silvia, (2005) *Desigualdad educativa. La Naturaleza como pretexto*. Noveduc, Buenos Aires

Kuper, Adam (2001) *Cultura. La versión de los antropólogos*. Paidós, España

Lischetti, M. (comp.), (2006) *Antropología*, Eudeba, Buenos Aires.

Novaro, G. (coord.) (2011) *La interculturalidad en debate*. Buenos Aires, Biblos.

Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós, Argentina

Thisted, S. y otros (2007) *Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa*. Dirección de Modalidad de Educación Intercultural. Dirección General de cultura y Educación. Subsecretaría de Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Agosto

Todorov (2005) *Nosotros y los otros. Reflexión sobre la diversidad humana*. Siglo XXI editores, México.

6.2.2 SEGUNDO AÑO

▪ **6.2.2.1 Psicología Educativa**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 2° año - 1er cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 5 hs. reloj.

Total de horas: 80 hs. reloj.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

Esta Unidad Curricular constituye uno de los fundamentos sustantivos de las prácticas profesionales en educación, en la medida que explica los distintos tipos y modalidades de aprender; las condiciones y los contextos en que las mismas se desarrollan; los obstáculos que las impiden; los procesos que la favorecen; lo que puede entenderse como común para todos los sujetos así como lo personal e idiosincrático.

Tiene por finalidad comprender las prácticas escolares situadas, partiendo del reconocimiento de las conexiones, de las complementariedades, de los puntos de diálogo que existen entre los aportes de las distintas teorías y enfoques de la psicología y de la educación, como así también integrando los aportes de otras disciplinas. Focaliza en la necesidad de atender a la variedad de relaciones que puede guardar la producción psicológica y las prácticas educativas. Vincula al futuro docente con la problemática educativa desde aportes teóricos epistemológicos que promueven el análisis crítico y la contextualización de los nuevos conocimientos, a fin de contribuir a la construcción de hipótesis psico-educativas y no meramente extrapolaciones, reduccionismos o aplicaciones de las teorías.

Brinda herramientas conceptuales que permitan pensar a la escuela como dispositivo y comprender al alumno como parte de un proceso de construcción de subjetividad, superando los enfoques exclusivamente psico- evolutivos e incluyendo los enfoques culturalistas del desarrollo. Analiza al aprendizaje y al sujeto que aprende en el contexto educativo escolar, aportando a la comprensión de su dinámica, riqueza, complejidad, dimensiones y a la relación entre el conocimiento cotidiano, el escolar y científico.

Ejes de contenidos. Descriptores

Psicología y Educación: Relaciones entre Psicología y Educación. Aplicacionismos y reduccionismos, límites y aportes. Procesos educativos escolares como especificidad.

Aprendizaje y Aprendizaje Escolar: El aprendizaje como proceso complejo. Sistema de aprendizaje. Aprendizaje y construcción de conocimiento en la escuela. Conocimiento cotidiano, escolar y científico. Problemáticas del conocimiento escolar. El conocimiento escolar en diversos dominios y el aprendizaje. Los procesos de aprendizaje escolar como experiencia cognitiva y social. Deseos de aprender y de enseñar, vínculos con el conocimiento.

Desarrollo, Aprendizaje y enseñanza: Problemas y perspectivas teóricas sobre las relaciones entre desarrollo, aprendizaje y enseñanza. Aprendizaje por asociación y por reestructuración. La perspectiva psicogenética, La perspectiva cognitiva del aprendizaje. Los enfoques socio- culturales sobre el desarrollo y el aprendizaje.

Desafíos de la escuela: inclusión y alteridad.

Bibliografía básica

Baquero R. (1996), *Vygotsky y el aprendizaje escolar*, Buenos Aires, Aique.

Baquero, R. y Limón, M. (2001), *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar*, Bernal, UNQ.

Castorina, J. A. y Dubrovski, S. (comps.) (2004), *Psicología, cultura y educación. Perspectiva desde la obra de Vigotski*, Buenos Aires, Noveduc.

Elichiry, N. (2000), *Aprendizaje de niños y maestros. Hacia la construcción del sujeto educativo*, Buenos Aires, Manantial.

Fernández, A (2002) *Poner en juego el saber*. Nueva Visión. Buenos Aires

Frigerio, G. Poggi, M., Korinfeld, D. (comps.) (1999), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, Buenos Aires, CEM-Novedades Educativas.

Hernández Rojas, G. (2002), *Paradigmas en Psicología de la Educación*, Buenos Aires, Paidós.

Pozo, J. I. (1994), *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Madrid, Morata.

Pozo, Juan Ignacio (1996) *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Alianza Editorial.

Schlemenson, S. (1998), *El aprendizaje: Un encuentro de sentidos*, Buenos Aires, Kapelusz.

Ziperovich, Cecilia (2004) *Comprender la complejidad del aprendizaje*. Educando Ediciones Colección Universidad.

▪ **6.2.2.2 Filosofía**

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 2° año 2do cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4 hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj.

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

La Filosofía pertenece al campo del pensamiento y la reflexión y, como tal tiene como propósito colaborar con la enseñanza del arte de preguntar; interrogar acerca de los sentidos del presente para promover experiencias concretas del preguntar, que devengan en pensamiento filosófico.

En la actividad propia de la filosofía interviene el diálogo motivado por la curiosidad, el asombro, por la duda y la sospecha que permite construir una mirada diferente a partir de los interrogantes que surgieron a lo largo del pensamiento filosófico en sus dimensiones ontológicas, éticas, gnoseológicas y epistemológicas.

El cuestionamiento, la interrogación, poder dar razones, distinguir razones de opiniones o excusas, clarificar conceptos, sentidos, entender y evaluar argumentos, ser sensibles al contexto a fin de desarrollar un pensamiento autónomo y libre. De esta manera, se propone una unidad curricular que propicie la interrogación de las prácticas naturalizadas, así como la reflexión en torno a los supuestos implícitos en las prácticas educativas.

El desarrollo del pensamiento crítico y la creatividad son acciones que permiten pensar en otras formas de lo dado, proponer valores distintos para la construcción de la sociedad y del acto educativo.

Desde marcos conceptuales de la disciplina es prioritario brindar herramientas que colaboren en “alterar la continuidad de lo que se dice” y a través de la actitud interrogativa favorecer la comprensión de los principales debates filosóficos actuales.

Ejes de Contenidos. Descriptores.

La filosofía como interpelación: Mito, ciencia y filosofía. Problemas filosóficos. Ramas o disciplinas filosóficas. El sujeto de la Modernidad y sus vinculaciones con la verdad. La cuestión del sujeto moral.

Problemas gnoseológicos: El conocimiento. Tipos y condiciones de conocimiento. Fuentes de conocimiento: los sentidos, la razón, la intuición. Racionalismo y empirismo. Relativismo y dogmatismo. El surgimiento de las ciencias. Clasificación. Debates epistemológicos contemporáneos.

El mundo actual como problema. Posmodernidad como categoría filosófica. Cuestionamiento del sujeto moderno. Poder y saber: disciplinamiento y producción de subjetividad. La caída de los grandes relatos. La educación, lo político y la emancipación. Filosofía con niños.

Ética: Definiciones y problemas. Distinciones con la moral. Conflictos y dilemas éticos. Los valores de la ética pública democrática. El debate ético en el orden escolar. Ética y estética en el orden escolar.

Bibliografía básica:

Arendt, H. (2008) *La condición humana*. Bs.As. Paidós

Badiou, A. (2005) *Filosofía del Presente*. Buenos aires. Libros del Zorzal

Bachelard , G. (1979) *La formación del espíritu científico* México. Siglo XXI.

Cullen, C. (2009) *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires. La crujía.

Fernández Mouján, I. Quintana M. Dilling,A.(2014). *Problemas Contemporáneos en Filosofía de la Educación*. Edic Novedades Educativas. Bs. As.

Follari, R. (1987). *Filosofía y Educación. Nuevas Modalidades de una vieja relación*. En: Revista Argentina de Educación. N°9. AGCE.

Gentili, P. (coord) (2000). *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*, Buenos Aires. Santillana

Guariglia , O; Vidiela G. (2011). *Breviario de ética*. B.A. Edhasa.

Lobosco, M. (2003). *La resignificación de la Ética, la Ciudadanía y los Derechos Humanos en el siglo XXI*, Buenos Aires, Eudeba.

Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, repensar el pensamiento*. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión

Ranciere, J (2007) *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*-1a ed. Buenos Aires. Libros del Zorzal.

Santiago G. (2004) *El desafío de los valores una propuesta de la filosofía con niños*. Buenos Aires. Noveduc

Siede, Schujman (comp): (2007). *Ciudadanía para armar. Aporte para la formación ética y política*. Aique. BA.

▪ **6.2.2.3 Sociología de la Educación**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el Diseño Curricular: 2° año – 2do cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4 hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj.

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

El conocimiento sociológico nos permite pensar qué lugar tiene –hoy- la educación para sociedades democráticas. Posibilita el análisis crítico de las instituciones y prácticas que conforman el sistema educativo. Problematicar quiénes son los alumnos que se están formando en las escuelas y la responsabilidad de la tarea docente en la formación de esos sujetos. Tener acceso al conocimiento, o no, es de relevancia política, porque esto tiene implicancia directa con la posición que ocupen los sujetos en la estructura social, por ello las teorías sociológicas permiten analizar críticamente las relaciones de poder, de clase social, hegemonías e ideologías que desde las políticas educativas, económicas, llevan adelante los Estados y que impactan en la vida de los ciudadanos.

Las teorías sociológicas son instrumentos que permiten construir problemas de investigación y generar nuevos conocimientos. Aportan complejidad a la hora de problematizar la educación y su relación con la desigualdad socioeconómica, el fracaso escolar, la constitución de espacios escolares, el aula, los vínculos y las trayectorias educativas

Desde el lugar que tiene el docente en la formación de formadores se hace necesario comprender no sólo procesos de aprendizaje sino reflexionar acerca de las condiciones materiales y sociales que tienen sus alumnos y en los que suceden las transferencias pedagógicas ya que la realidad no es independiente del contexto educativo, es social, económica y política, es decir la educación es histórica se construye socialmente mediante un proceso de producción y reproducción.

Es en las instituciones educativas donde se manifiestan características de una parte de la sociedad en esto radica su importancia a la hora de entender el tejido donde se construye la práctica docente. La educación es un campo para disputar el sentido común y la hegemonía cultural.

Desde la Sociología de la Educación se pretende:

Analizar las representaciones que se han construido en torno a la escuela poniendo especial énfasis en visualizar conflictos, develando relaciones de desigualdad, poder, subjetividades, estigmas, valores y normas que decantan en el aula, pero que son generados más allá del contexto educativo.

Generar y propiciar espacios de debate sobre los aspectos a transformar y a fortalecer de la realidad educativa.

Ejes de Contenidos. Descriptores

Sociología de la educación. Posicionamientos teóricos y desafíos actuales. Pensamiento sociológico en educación. La educación y la escuela en la sociología de la educación: cuestiones históricas – sociales a partir de su conformación. Preocupaciones actuales.

Educación, Estado y sociedad. Relaciones entre Estado, Educación y sociedad. Hegemonía y control social. La escuela como institución educativa y organismo del Estado.

Sujetos e instituciones. La crisis de orden, la pérdida de sentido de las instituciones. Socialización y procesos de apropiación institucional. Sociedad y construcción social. La educación y la escolarización como dispositivos de producción de subjetividades.

Procesos de reproducción y producción social y cultural. Modos de Producción y reproducción social. Función social del conocimiento. Campo de poder, educación y violencia simbólica. Relación de los cuerpos con el poder, normas códigos, libertad, equidad, igualdad.

La problematización de lo socioeducativo: Escuela y vida cotidiana. Prácticas escolares: imaginario, sentido común y conciencia práctica. Procesos educativos, transformación y cambios sociales. Inclusión – Exclusión social, Igualdad – Equidad – Libertad. El malestar docente.

Bibliografía básica

Bourdieu. P y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a una sociología reflexiva*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Bourdieu, P. (1998). *Capital Cultural, escuela y espacio social*, México, Siglo veintiuno.

Castel, R. (1999), *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salario*, Buenos Aires, Paidós.

Dubet, Francois (2003). *La escuela: Sociología de la experiencia escolar*.

Elías, N. (1999), *Sociología fundamental*, Madrid, Gedisa.

Feldfeber (comp.) (2009) *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*. Bs.As. Noveduc.

Foucault, M. (1989) *Vigilar y Castigar. Bs. As: SXXI ed.*

Gentili, P. Levy, B. (2005) *Espacio público y privatización del conocimiento*. Bs.As. Clacso

Gentili, P. (2007) *Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. Bs.As. Homo Sapiens ed.

Kaplan, C. (2008). (coord.), *La Civilización en Cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elías*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

----- (2005), *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*, Buenos Aires, Noveduc.

Perrenoud, P.(1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Madrid, Morata.

Southwell, M. y Romano, A. (comps.) (2013) *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible* Bs.As.: Ed. Unipe.

6.2.3 TERCER AÑO

▪ 6.2.3.1 Educación y TIC

Formato: Asignatura

Régimen de Cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el Diseño Curricular: 3° Año 1° Cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 3 hs

Total de horas: 48 hs.

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

La presencia de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) en los distintos espacios sociales, entre los cuales se destaca la escuela, plantea el desafío de abordar, articular e integrar saberes pedagógicos, disciplinares y conocimientos tecnológicos. Esta omnipresencia, característica de una sociedad del conocimiento y la información, implica la necesidad de que los estudiantes de la formación docente adquieran competencias TIC a partir del uso, la apropiación, la reflexión y el análisis crítico.

Abordar las nuevas tecnologías en la formación posibilita formar usuarios competentes que puedan pensar las nuevas tecnologías desde distintos marcos conceptuales construyendo criterios y sentidos de apropiación. Se trata de nuevas alfabetizaciones que permitan concebir a las TIC como facilitadoras de distintas formas de acceso a la información, potenciadoras de la comunicación y favorecedoras de la democratización del conocimiento.

En este sentido, esta unidad curricular busca comprender las relaciones que se establecen entre las condiciones socio-político-económicas y las tecnologías de la información y la comunicación, a partir de construcciones histórico-culturales epocales, asumir posicionamientos críticos respecto a la inclusión de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje, a partir de marcos conceptuales que den sentido a las prácticas de enseñanza y del aprendizaje, concebir a las TIC y los procesos de circulación, consumo y producción de información y comunicación como objeto de problematización constante, adquirir competencias TIC que permitan dominar dispositivos y aplicaciones que posibilitan nuevas formas para la enseñanza y el aprendizaje.

Los estudiantes de nivel superior acceden a las TIC para desarrollar marcos conceptuales que dan sentido a las herramientas y aplicaciones que sirven de apoyos a sus trayectorias formativas en el desarrollo de competencias básicas para el dominio de dispositivos con distintos entornos operativos, con herramientas y aplicaciones para la producción y publicación de saberes y con el uso de redes para potenciar el trabajo colaborativo y la apropiación de las nuevas tecnologías.

Ejes de Contenidos. Descriptores:

Conceptos y procedimientos de las TIC para aprender nuevos lenguajes que posibiliten leer, escribir, comunicarse y lograr la autonomía digital. Correo electrónico, documentos locales y compartidos, búsqueda y validación de la información, redes sociales y participación en entornos virtuales de aprendizaje.

Identidad digital tanto en las redes sociales, trabajo colaborativo, publicación de contenidos educativos y los entornos virtuales de aprendizaje.

Web 2.0 y sus sucesoras en el contexto de los entornos personales de aprendizaje, el aprendizaje ubicuo, la cultura digital y la innovación pedagógica mediada por las TIC.

Bibliografía Básica

Área Moreira, M. Martín, A. Vidal Fernández, A. (2012) *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Fundación Telefónica. Editorial Ariel. S.A.

Buckingham, D. (2005) *Educación en medios: Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Bs. As.: Editorial Paidós.

Cabello, R. (2013) *Migraciones digitales Comunicación, educación y tecnologías digitales interactivas*. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Castañeda, L. Y Adell, J. (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el Ecosistema Educativo en Red*. Editorial Marfil.

Cuervo Sanchez, S. y Medrano Samaniego, C. (2013) *Alfabetizar en medios de comunicación: más allá del desarrollo de competencias* Ediciones Universidad de Salamanca.

Dussel, I. (2010) *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Bs.As.: Santillana

Lugo, MT (2011) *El modelo 1 a 1: un compromiso por la calidad y la igualdad educativa*. Conectar Igualdad. Presidencia de la Nación.

Neri, C.Fernández Zalazar, D. (2008) *Telarañas de conocimiento Educando en tiempos de la Web 2.0*. Libros & Bytes.

▪ **6.2.3.2 Política Educativa y Legislación**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 3° año - 2do cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4 hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj.

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

Interpretar y analizar la relación entre Políticas Públicas, Políticas Educativas y medidas concretas, desde la legislación educativa, que encuadran a las instituciones escolares y el trabajo de los docentes.

Comprender las tendencias políticas educativas y las bases legales que configuraron el sistema educativo argentino en el contexto histórico que las promueve y su relación con los problemas estructurales y coyunturales que afectan el pleno ejercicio del derecho a la educación de las mayorías.

Situar al docente como trabajador de la educación, en pleno conocimiento de sus derechos y las modalidades de inserción en los distintos ámbitos educacionales.

Ejes de Contenidos/Descriptoros

Relación Estado- Educación- Sociedad Civil. Políticas públicas. Rol de Estado. Derecho a la Educación. Principios y concepciones político educativas:

Subsidiariedad de la Educación. Educación como derecho personal natural.

Centralidad del Estado: Educación como Derecho Social y Bien público.

Marco normativo histórico y vigente del sistema educativo argentino.

Organización del gobierno escolar.

Centralización/ Federalismo. El S.I.P.C.E. (Sistema de Instrucción Pública Centralizado Estatal) en los orígenes del sistema educativo nacional

Distribución de funciones entre Nación y Provincias. Antecedentes históricos. Organización y estructura del Sistema Educativo formal.

Prelación y estructura del aparato legal administrativo: leyes, resoluciones.

Constitución Nacional y de la provincia de Río Negro.

Ley Orgánica de educación de la provincia de Río Negro N°4819.

Creación y organización del Consejo Provincial de Educación y Ministerio de Educación de la provincia de Río Negro.

El/la docente como trabajador/a: itinerarios históricos y situación actual. Legislación del ámbito educativo. Regulación del trabajo docente, legislación nacional y provincial. Deberes y derechos. Participación en las decisiones educativas. Organización gremial de los trabajadores. Normativa provincial. Estatuto docente Ley 391, Res.233/98, Res.90/87, Res 100/95. Res1233/92, Res.893/06.

Bibliografía Básica

Barco, S. (2008). *El Derecho a la Educación. Concepciones y medidas político educativas en el pasado reciente y en el presente de la República Argentina*. Buenos Aires: CLACSO.

Cavarozzi, M. (2008). *América Latina y la encrucijada democrática de principios del siglo XXI*. Conferencia Inaugural. Seminario UNESCO / IPE. Buenos Aires.

Feldfeber, M. (comp) (2009). *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones*. Buenos Aires: Aique.

Imen, P. (2005). *La escuela pública sitiada. Crítica de la Transformación educativa*. Buenos Aires: Ediciones Centro Cultural de la Cooperación.

Maldonado, S. (2003) *La educación es un derecho, no es una mercancía y no está a la venta*. Revista Apuntes Informativo. UTE, Año 4. Nro. 25.

Rigal, L. (2004). *El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco latinoamericano*. Argentina: Miño y Dávila.

Roncillo, H. (2015) *Río Negro: Legislación básica para los trabajadores de la educación*. Río Negro, UNTER.

Sader, E. (2008). *Refundar el Estado. Posneoliberalismo en América Latina*. Buenos Aires: Ediciones CTA-CLACSO, Sept. Pp. 3 a 30. Disponible en:

Saforcada, F. y Vassiliades, A. (2011) *“Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América del Sur”*. En: Revista Educación & Sociedad. Vol. 32, N° 115. Campinas, Abr./Jun.

Southwell, M. (2013). *El papel del Estado: esa es la cuestión*. En: *30 años de educación en democracia* (versión electrónica) UNICEF. Disponible

Vior, S. (1999). *Estado y Educación en las provincias*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Normativas Vigentes: Ley Nacional de Educación N° 26206, Ley Nacional de Financiamiento Educativo N° 26075, Ley Orgánica de Educación de la Prov. de Río Negro N° 4819.

6.2.4 CUARTO AÑO

▪ 6.2.4.1 Taller de la Voz

Formato: taller

Régimen de cursada: cuatrimestral

Ubicación en el Diseño Curricular: 4° año – 1° cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 2 hs

Total de horas: 32 hs

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular:

La voz se constituye como un vehículo de expresión esencial de la práctica docente y su cuidado debe ser permanente.

La palabra y la voz configuran los aspectos indispensables de la práctica de enseñar y le otorgan al docente su lugar en el proceso formativo dialógico. Por tanto, es una herramienta fundamental de la tarea profesional.

El exceso de uso de la voz hablada es una característica predominante en la actividad docente, recién a fines del siglo XX las alteraciones de la voz en docentes pasaron a considerarse dentro de los trastornos ocupacionales y son reconocidas como enfermedades profesionales, según la Ley de Riesgos de Trabajo N° 24.557.

Conocer el funcionamiento del sistema fonador y su vinculación con otras funciones corporales tales como respiración y relajación, además de las patologías que se podrían presentar debido al mal uso y abuso de la misma, como así también los aspectos ambientales que promueven o limitan las posibilidades expresivas, le permitirán al estudiante, volverse protagonista en el cuidado y enriquecimiento de su propia voz para el mejor desarrollo de sus potencialidades.

A través de ejercitación técnica y expresiva se llegan a reconocer las particularidades de este instrumento, sus tendencias, limitaciones y posibilidades. Disponer de recursos, permite enriquecer la voz y volverla más apta para la expresión y comunicación.

Debido a que el docente de Educación Especial se enfrenta a patologías relacionadas con disminuciones sensoriales, cognitivas y del lenguaje, es fundamental que utilice su voz con el mayor rendimiento y el menor esfuerzo, ubicándola correctamente, trabajando la articulación y las variaciones expresivas, enriqueciendo el acto comunicativo en todas sus dimensiones.

Las consecuencias del mal uso y abuso vocal instalado por la falta de conciencia y formación al respecto, como así también la ausencia de un marco profiláctico, terminan propiciando el altísimo índice de disfonías laborales existentes en nuestro sistema educativo. Se abordará entonces, simultáneamente esta problemática y, por lo tanto, propiciando la disminución de la casuística.

Ejes de contenidos. Descriptores

Mecanismo fonorespiratorio. Nociones básicas de anatomía y fisiología de los órganos de la fonación y audición. Niveles que intervienen en la producción vocal.

Postura. Control Postural. Verticalidad del cuerpo.

Relajación. Registro de tonicidad muscular. Técnicas de relajación general.

Respiración. La respiración: su importancia como soporte en la comunicación. Respiración costo-diafragmática como herramienta.

Sonido, voz y palabra. La voz como proyección del cuerpo en el espacio. Cualidades acústicas de la voz, cualidades expresivas, particularidad del discurso.

Patologías. La voz normal y patológica. Características. Diferentes perturbaciones vocales.

Profilaxis de la voz. Causas principales de los trastornos de la voz en el docente. Factores de riesgo. Sugerencias para reducir el desgaste fonatorio del docente. Higiene vocal.

Bibliografía

Anderson, Bob, (1980). *Estirándose*. Colombia. Editorial Troquel S.A.

Barmant de Mines y otros, (2011) *El poder creativo de la Voz en el uso profesional*. Buenos Aires. Librería Editorial Akadia.

Bustos Sánchez, I. (2002) *La voz. La técnica y la expresión*. España. Editorial Paidotribo.

Farias, Patricia, (2007). *Ejercicios para restaurar la función vocal – Observaciones clínicas*. Buenos Aires. Librería Akadia Editorial.

Fariás, P. (2012). *La disfonía ocupacional*. Buenos Aires. Librería Akadia Editorial.

Neira, L. (2009). *Teoría y Técnica de la Voz*. Buenos Aires. Librería Editorial Akadia.

Rot, D., (2006), *Vivir la Voz*. Buenos Aires. Editorial Lumen.

6.3 CAMPO DE FORMACIÓN ESPECÍFICA.

Dirigida al estudio de la/s disciplina/s específicas para la enseñanza en la especialidad en que se forma, la didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como de las características y necesidades de los estudiantes a nivel individual y colectivo, en el nivel del Sistema Educativo, especialidad o modalidad educativa para la que se forma.

6.3.1 PRIMER AÑO

▪ 6.3.1.1 Sujetos de la Educación Especial

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: anual

Ubicación en el diseño curricular: 1° año

Cantidad de horas semanales: 3 hs. reloj.

Total de horas: 96 hs. reloj.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

Sabemos que no existe un sujeto dado desde los orígenes, y que debemos atravesar un complejo proceso para constituirnos como sujetos psíquicos, donde el Otro ocupa un lugar primordial. Los contenidos abordados en esta unidad curricular brindan las herramientas conceptuales para la comprensión de dicho proceso de constitución subjetiva. Revisando y superando las perspectivas reduccionistas, este proceso será contemplado desde un paradigma ecológico, considerando la interacción entre factores biológicos, relacionales y contextuales (escolar, familiar, socio-histórico-cultural) que hacen al mismo.

Estas herramientas permitirán conocer con mayor profundidad el particular entramado de desarrollo del Sujeto de la Educación Especial, quien será abordado, a su vez, desde una perspectiva histórico – epistemológica recuperando los aportes de los diferentes paradigmas que han contribuido a conformar a ese sujeto a lo largo de la historia. Esta instancia permitirá integrar los discursos referidos a la infancia en general y, en particular los referidos al Sujeto portador de una discapacidad, con sus múltiples y complejas relaciones.

Considerando que el estudiante del profesorado en Educación Especial podrá trabajar en su futuro profesional con sujetos de una franja etaria amplia, contemplamos no sólo los orígenes o etapas primarias del desarrollo, sino también su devenir histórico, atravesando la singularidad de todo el ciclo vital, desde la primera infancia hasta la adultez.

Sabemos que la escuela, dentro del campo social, ocupa un lugar privilegiado en su función de transmisión y resignificación simbólica, y constituye, como tal, uno de los elementos fundantes de la constitución psíquica. Es así como la inclusión de esta unidad curricular en el marco de la formación docente en Educación Especial establece entonces, como propósito, que el futuro docente conozca y comprenda las implicancias de su rol en dicho proceso de constitución subjetiva, así como también alcance una comprensión acabada de la singularidad del sujeto de Educación Especial y las construcciones subjetivas e históricas que lo interpelan para poder adaptar su práctica.

Ejes de contenidos – Descriptores

Devenir psíquico y contexto socio-histórico. La infancia como construcción socio-histórica y cultural. Paradigmas del sujeto en Educación Especial. Del sujeto adiestrable al ciudadano. Diversidad y Singularidad.

El enfoque ecológico como marco interpretativo del devenir subjetivo. Aspectos estructurales e instrumentales del desarrollo. Diacronía y sincronía.

Proceso de constitución subjetiva. El psiquismo incipiente. Las funciones parentales y la función del campo social como elementos fundantes de la función simbólica. Acercamiento a las distintas teorías acerca del desarrollo emocional temprano, psicosexual y cognitivo. Especificidades de la constitución subjetiva y el vínculo materno-filial del niño con discapacidad intelectual.

Aproximaciones teóricas a la comprensión de la adolescencia, juventud y adultez de las personas con discapacidad intelectual.

Bibliografía Básica

Aznar, A., Gonzalez, Castañon, D. (2008) *Son o se hacen*, Buenos Aires, NOVEDUC.

Bowlby, J. (1993) *Discapacidad, edad adulta y vida independiente. Un estudio de casos. El Apego*. Bs.As. Paidós.

Bronfenbrenner, U. (1987) *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.

De La Vega, E. (2010) *Anormales, deficientes, especiales (Genealogía de la Educación Especial)*, Buenos Aires, Noveduc.

Freud, S. (1997) *Obras completas*. Selección de textos. Ed. Amorrortu.

Goffman, E. (2001) *Internados*, Buenos Aires, Amorrortu.

Griffa, M.C.; Moreno, J. *Claves para una psicología del Desarrollo*. Volumen 1. Ed. Lugar. 2001.

Karol, M. (1999) *De la familiar a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. BsAs.: Santillana.

Levin, E. (2003) *Discapacidad. Clínica y Educación. Los niños del otro espejo*. Ed. Nueva Visión. Bs. As.

Malher, M. (2002) *El nacimiento psicológico del infante humano. Simbiosis e individuación*. Madrid: Enlace editorial.

Nuñez, B. (1998) *El niño discapacitado, su familia y su docente*, Buenos Aires, Grupo Editor Multimedial.

Pérez de Lara, N. (1998) *La capacidad de ser sujeto*, Barcelona, Laertes.

Pérez Gil, Rosa. *Hacia una cálida vejez: Calidad de vida para la persona mayor con retraso mental*. Colección Feaps. N°3. Madrid. Feaps, 2002.

Piaget, J. Inhelder, B. (1972) *Psicología del niño*. Ed. Morata. Madrid.

Silverkasten. (2006) *La construcción imaginaria de la discapacidad*. Ed. Topía. Bs. As.

Skliar, C. (2005), "Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad", en: VAIN, P. y

Spitz, *El primer año de vida del niño*. Fondo de Cultura económica. España. 1999

Vigotski, L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica. México.

▪ **6.3.1.2 Problemáticas Contemporáneas de la Educación Especial**

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: anual

Ubicación en el diseño curricular: 1° año

Cantidad de horas semanales: 3 hs. reloj.

Total de horas: 96 hs. reloj.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

Esta unidad curricular introducirá al estudiante en el conocimiento de la educación especial en tanto campo profesional, problematizando su historia, sus concepciones, enfoques y paradigmas en función de aportar las bases para su comprensión y para generar una actitud de constante revisión y actualización de las nociones comprometidas.

En el primer año de la formación, este espacio constituirá una oportunidad para conocer, analizar y replantear los objetivos y funciones de la educación especial.

Brindará las herramientas para reflexionar sobre las categorías centrales del campo de la educación especial en función de poder analizar sus problemáticas desde perspectivas diversas (epistemológica, antropológica, histórica, social, pedagógica, etc.).

Analizará las distintas concepciones de la educación especial, históricas y actuales, revisando los marcos teóricos y metodológicos que aporten a la reflexión sobre las instancias implicadas en el acto educativo. Pondrá especial atención a la concepción de inclusión educativa que rige la modalidad de educación especial bajo las normativas internacionales, nacionales y provinciales vigentes.

Ejes de contenidos. Descriptores

Concepciones sociales de la discapacidad en la historia: caracterización y respuestas sociales históricamente producidas.

Problemáticas de la Educación Especial como campo profesional: Origen. Fundamentos. Definiciones. Multidimensionalidad. Reduccionismos. Educabilidad. Normalidad. Anormalidad. Contrato fundacional. Mandato social de la escuela especial. Objetivos. Funciones. Roles del educador. Normativa.

Concepciones educativas de la educación especial: médica-terapéutica, integración, inclusión. Relaciones y tensiones.

Derechos Humanos y discapacidad: tratados y legislaciones vigentes.

Bibliografía básica

Alvarez-Uria, Fernando (1997) *La configuración del campo de la infancia anormal*. En B. Frankllin (Comp) *Interpretación de la discapacidad-Teoría e historia de la Educación Especial*. Barcelona: Ediciones Pomares – Corredor

Arnaiz Sánchez, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Blanco Rosa G. (2006) *La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy*. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación Vol. 4, No. 3

De la Vega, E. (2010) *Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la Educación Especial*. Argentina: Noveduc

Documento Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales-Salamanca, España, impreso por Unesco, 1994. Páginas: 1-23.

Palacios, A. (2008) *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Colección Cermi.es N° 36. Grupo Editorial Cinca

Pérez de Lara, Nuria (1998) *La Capacidad de Ser Sujeto- Más allá de las técnicas en Educación Especial*. Barcelona: Editorial Laertes.

Resolución N° 3438. Lineamientos para la Inclusión de los alumno/as con discapacidad en establecimientos educativos de nivel inicial, primario y medio. Diciembre 2011. Ministerio de Educación. Provincia de Río Negro, Argentina.

▪ **6.3.1.3 Bases Neuropsicobiológicas del Aprendizaje**

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: cuatrimestral

Ubicación en el Diseño Curricular: 1er. Año-2do cuatrimestre.

Cantidad de horas semanales: 4

Total de horas: 64 hs

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

La intención de este espacio es preguntarse qué es el aprendizaje y cuál es su vinculación con el conocimiento. Para ello es inevitable preguntarnos qué es conocer, y no podemos contestar a esta pregunta sin aludir a lo que somos: el reflejo de nuestra estructura biológica y nuestra historia vivida, en un ambiente o entorno natural y social particular. Para responder a este interrogante, las neurociencias se constituyen en un modo de responder pertinente ya que se trata de un conjunto de disciplinas científicas que comparten un interés común: la conducta y su relevancia para la experiencia de lo humano. En este sentido, los aportes de esta unidad curricular buscan servir de fundamentos básicos para pensar, en este campo específico de la formación docente en Educación Especial con orientación en Discapacidad Intelectual, acerca del aprendizaje humano en general y de las personas con discapacidad intelectual en particular desde una mirada multidimensional (en relación a las múltiples dimensiones del ser humano) y multirreferencial (referido a los múltiples aspectos del ambiente entendido como el contexto sociocultural).

Este aporte apunta a formar docentes con una sólida preparación que garantice el ejercicio de una práctica profesional responsable, ética, pertinente, creativa y esencialmente humana, a partir de una lectura integral de la síntesis de los procesos de desarrollo, maduración y aprendizaje de cada persona, según las diferencias de los momentos evolutivos y en relación a su medio y momento histórico propios. Se espera que facilite la comprensión del normal funcionamiento del organismo para reinterpretar causas o etiologías de distintos trastornos, sin perder de vista la interacción permanente con el entorno.

A partir de estos análisis se espera aportar parte de las competencias necesarias para que el futuro docente reconozca qué puede estar sucediendo mientras los niños/as aprenden, y en función de esto, hacer intervenciones adecuadas.

Ejes de contenidos. Descriptores

El ser humano: organismo y ambiente. Concepto multidimensional de Salud. Homeostasis. Seres vivos como sistemas. Multideterminación. Genética. Ambiente. Evolución humana. Co-determinación. Relación entre evolución (filogenia) y desarrollo individual (ontogenia) del comportamiento.

Anatomía y fisiología de sistemas: Sistema nervioso. Desarrollo onto y filogenético del SN. SNC y SNP. Organización anatomo-funcional del SNC. Reflejos. Funciones vegetativas. Cerebro. Sistema límbico. Neocortex. Plasticidad. Neurona. Sistemas, mapas, redes locales, niveles neuronal,

sináptico y molecular. Mente y cerebro. Bases neuropsicológicas del comportamiento. Resiliencia. Conducta y neurotransmisores. Sistema endócrino. Hormonas. Retroalimentación. Bases iónicas del potencial de acción. Mielina: función. Nutrición y desarrollo intelectual. Sinapsis. Neurotransmisores y neuropéptidos. Los sentidos. Percepción. Extero y propiocepción.

Soportes biológicos del aprendizaje. Períodos críticos del desarrollo y ventanas de oportunidad. Cerebro y aprendizaje. Memoria y atención: su importancia en el aprendizaje. Escuela y aprendizaje. Juego y aprendizaje. Motivación. Creatividad. Sociabilidad. Funciones cerebrales en el ser humano, dos clasificaciones. A) Funciones cerebrales superiores: lenguaje, gnosis y praxias. B) Funciones encefálicas complejas: cognición, lenguaje, emociones, memoria (entre otras). Inteligencia: Aspectos múltiples de la inteligencia. Eugenesia y ética en relación a las mediciones de la inteligencia.

Relaciones entre Educación Especial y Neurociencias: Aportes actuales de las neurociencias a la Educación Especial.

Bibliografía básica

Azcoaga, J. (1979), *Aprendizaje fisiológico y aprendizaje pedagógico*, El Ateneo, Buenos Aires.

Curtis, H. et al (2015), *Invitación a la Biología en contexto social*, 7ª edición, Panamericana, Buenos Aires.

Damasio, A. (2007), *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Crítica. Madrid.

Dehaene, S. (2015), *La conciencia en el cerebro*, Siglo XXI, Buenos Aires.

Golombek, D. (2008), *Cavernas y palacios. En busca de la conciencia en el cerebro*. Siglo XXI, Buenos Aires.

Gould, S. J. (1994). *La selección natural y el cerebro humano: Darwin versus Wallace*. En *El pulgar del panda* (pp. 47-58). Barcelona, España: Crítica. (Trabajo original, en inglés de 1980)

Maturana, H.; Varela, F. (1984). *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*, Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Lewontin, R. (2009), *Genes, organismos y ambiente*. Gedisa. Barcelona.

Lipina, S. y Sigman, M. eds. (2011), *La pizarra de Babel. Puentes entre neurociencia, psicología y educación*, Libros del Zorzal, Buenos Aires.

Purves, Dale y otros, (2004), *Invitación a la Neurociencia*, Panamericana, Buenos Aires.

Sagan, Carl, (1982), *Los dragones del Edén, especulaciones sobre la evolución de la inteligencia humana*; Grijalbo, Barcelona.

Sigman, M. (2015), *La vida secreta de la mente*. Buenos Aires: Debate.

Varela, F. (2000). *El fenómeno de la vida*, Santiago de Chile: Editorial Dolmen.

Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Grijalbo.

6.3.2 SEGUNDO AÑO

▪ 6.3.2.1 Ciencias Sociales y su Didáctica

Formato: asignatura

Régimen de cursada: anual

Ubicación en el diseño curricular: 2do año

Cantidad de horas semanales: 3

Total de horas: 96 hs. reloj.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

El cursado de las Didácticas Específicas interpela al estudiante del profesorado de Educación Especial con discapacidad intelectual en un trabajo de anticipación de su futura tarea ya que supone: conocer los sustentos teóricos didácticos de cada campo y también habilitar espacios para el encuentro con el otro, desde las singularidades de cada uno, desplegando un saber Pedagógico relacional y situado.

De esta manera, se parte de la idea que aquello que se enseña a los sujetos con barreras al aprendizaje y a la participación supondrá construcciones particulares en función de la potencialidad educativa de nociones y habilidades, en tanto favorezcan el desarrollo personal, el bienestar y la inclusión social. Asimismo, estas Unidades Curriculares promoverán en el futuro profesor la construcción de una mirada sensible a las diferencias individuales en el proceso de aprendizaje. Siguiendo esta línea, sostenemos que el Modelo de Calidad de Vida (Shalock y Verdugo, 2002) aplicado a la educación será una referencia para la orientación de la enseñanza, ya que favorecerá el desarrollo de enfoques con abordaje multidimensional del alumno centrado en la persona, como así también la definición y planificación de un sistema de apoyos necesarios para el diseño de propuestas didácticas dirigidas a las personas con discapacidad intelectual.

La enseñanza a personas con discapacidad también articula el saber propio de las didácticas específicas con las herramientas y aplicaciones que brindan las TIC. Estas pueden favorecer tanto el acceso a la comunicación y la información, como en los procesos de mediación, comprensión y apropiación de los conocimientos. En tal sentido, se han desarrollado distintos modelos de aplicación didáctica con las TIC, que deben ser articulados con los saberes propios didácticas específicas, como modo de identificar en distintas propuestas educativas los contenidos para la enseñanza que pueden ser potenciados con las TIC. Así, la formación de los profesores plantea hoy una concepción del educador como profesional experto en un saber y un saber hacer, en permanente tarea de innovación, investigación y formación; un profesional con espíritu crítico y reflexivo.

En este marco, a modo de introducir un abordaje al interior de la modalidad de Educación Especial, se parte de la idea de que la ciencia social que se enseña en las escuelas supone una construcción particular que se realiza en función de la relevancia y potencialidad educativa de aspectos del mundo social, en tanto los mismos favorezcan la autonomía, la identidad, la autodeterminación y la integración del sujeto al mundo social.

De este modo, y tomando como referencia las fundamentaciones curriculares que sostienen la inclusión de las Ciencias Sociales en los distintos niveles de enseñanza obligatoria se procurará atender a una formación didáctica que esté atravesada por el propósito de contribuir a la formación de sujetos sociales, autónomos y críticos, programando acciones de enseñanza que

guíen a la toma de conciencia de que es la sociedad la que a través de sus acciones en el mundo construye la realidad social, tomando a todo sujeto como co-constructor de la misma quién debe procurar apropiarse para ello de conceptos que hacen al conocimiento social.

Ejes de contenidos. Descriptores

- **La didáctica de las ciencias sociales:** Campo y objeto de estudio. Revisión histórica de enfoques y abordajes didácticos. Fundamentos curriculares. La Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación docente de Educación Especial

- **Conceptos básicos estructurantes de los diseños curriculares:** Espacio, Tiempo y realidad social. Tiempo cronológico y tiempo histórico. Periodización, sucesión, duración, simultaneidad y ritmos. El espacio como entidad cognitiva. El espacio geográfico. Cartografías. Esquemas de orientación espacial. Lo lejano y lo cercano en el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Conducta adaptativa: habilidades conceptuales, sociales y prácticas. Autonomía, identidad y autodeterminación. La enseñanza de las Ciencias Sociales: concepciones constructivistas. Encuadre didáctico curricular. Consideraciones metodológicas. Ejes y categorías de análisis propuestos en los diversos niveles de enseñanza. Abordaje conceptual y didáctico de objetos de enseñanza del área.

- **Programación de la enseñanza:** Indicadores de calidad de vida como eje transversal a las propuestas de enseñanza. Orientadores para construir una caracterización pedagógica. El diseño curricular como instrumento de trabajo. Análisis y diseño de secuencias didácticas.

- **Propuestas educativas con TIC:** Software y aplicaciones para potenciar la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. La exploración de múltiples fuentes de información. La organización y representación de la información y el conocimiento en distintos soportes y formatos digitales. La producción de contenidos a través de la interacción y trabajo colaborativo mediados por las TIC.

Bibliografía básica

Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (1994) *Didáctica de las ciencias sociales*. Bs.As.: PAIDOS.

Alderoqui, S., Penchansky, P. (comps). (2002) *Ciudad y ciudadanos. Aportes para la enseñanza del mundo urbano*. Bs.As.: Paidós

Calvo, S., Serulnicoff, A., Siede, I., (comps.) (1998) *Retratos de familia en la escuela*. Bs.As.: Paidós

Carretero, M. (1998) *Constructivismo y Educación*". Bs.As.: Aique,

CPE, Diseños curriculares de Nivel Inicial, Primaria y Media. Rio Negro.

GAVALDÁ – SANTISTEBAN (1998) "La Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial del Profesorado de Educación Especial" en Boletín del Grupo de Investigación en Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Los Andes. Mérida: Facultad de Humanidades y Educación.

ONU (2001), *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, Naciones Unidas. En Argentina Ley Nacional 26378/0

SCHALOCK / VERDUGO ALONSO (2010) "Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual" Revista española de discapacidad y educación. Vol. 41. N° 236.

Siede, I. (2004) "El aporte de las ciencias sociales a la educación en la paz y los derechos humanos" en Boletín del Grupo de Investigación en Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Los Andes. Mérida: Facultad de Humanidades y Educación.

Soletic, MA y otros (2014). *Ciencias Sociales y TIC: orientaciones para la enseñanza*. Bs.As. ANSES.

VERDUGO ALONSO (2009) *El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida*. Revista de educación N. 349 Mayo – Agosto de 2009, pág. 23-43

VERDUGO ALONSO, M. (2000) *“Educación y calidad de vida: la autodeterminación de alumnos con necesidades especiales”* III Congreso "La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo" organizado por el Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO) en colaboración con la Asociación de Intercambio Cultural de Uruguay (AICU)

▪ **6.3.2.2 Lengua y Literatura y su Didáctica**

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: anual

Ubicación en el diseño curricular: 2° año

Cantidad de horas semanales: 3 hs. reloj.

Total de horas: 96 hs. reloj.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

El cursado de las Didácticas Específicas interpela al estudiante del profesorado de Educación Especial con discapacidad intelectual en un trabajo de anticipación de su futura tarea ya que supone: conocer los sustentos teóricos didácticos de cada campo y también habilitar espacios para el encuentro con el otro, desde las singularidades de cada uno, desplegando un saber pedagógico relacional y situado. De esta manera, se parte de la idea que aquello que se enseña a los sujetos con barreras al aprendizaje y a la participación supondrá construcciones particulares en función de la potencialidad educativa de nociones y habilidades, en tanto favorezcan el desarrollo personal, el bienestar y la inclusión social. Asimismo, estas Unidades Curriculares promoverán en el futuro profesor la construcción de una mirada sensible a las diferencias individuales en el proceso de aprendizaje. Siguiendo esta línea, sostenemos que el Modelo de Calidad de Vida (Shalock y Verdugo, 2002) aplicado a la educación será una referencia para la orientación de la enseñanza, ya que favorecerá el desarrollo de enfoques con abordaje multidimensional del alumno centrado en la persona, como así también la definición y planificación de un sistema de apoyos necesarios para el diseño de propuestas didácticas dirigidas a las personas con discapacidad intelectual.

La enseñanza a personas con discapacidad también articula el saber propio de las didácticas específicas con las herramientas y aplicaciones que brindan las TIC. Estas pueden favorecer tanto el acceso a la comunicación y la información, como en los procesos de mediación, comprensión y apropiación de los conocimientos. En tal sentido, se han desarrollado distintos modelos de aplicación didáctica con las TIC, que deben ser articulados con los saberes propios didácticas específicas, como modo de identificar en distintas propuestas educativas los contenidos para la enseñanza que pueden ser potenciados con las TIC. Así, la formación de los profesores plantea hoy una concepción del educador como profesional experto en un saber y un saber hacer, en permanente tarea de innovación, investigación y formación; un profesional con espíritu crítico y reflexivo.

En este marco, la didáctica de la lengua y la literatura, debe ser entendida, no como una tecnología de la enseñanza, sino como una cuidadosa selección de un marco referencial interdisciplinario que orientará la tarea de la enseñanza. Asimismo, debe caracterizar a su objeto

de estudio y reconocer la complejidad del mismo. Se propone desarrollar en los futuros docentes conocimientos vinculados al orden de la construcción epistemológica del campo de la didáctica de la lengua así como también la construcción de competencias comunicativas y literarias. Se propiciará la formación de un profesional docente que se asuma como mediador entre la literatura y los alumnos. Para el logro de esta finalidad se debe apelar a un trabajo íntimo de reflexión sobre la construcción de la propia identidad lectora para luego ver el significado que adquiere en esa persona su relación con la construcción de su rol docente.

Se propiciará el trabajo desde una postura cimentada en el respeto por el sujeto alumno, sus necesidades y la certeza de aceptar que todos somos capaces de aprender más allá de las particularidades, los diferentes modos y los canales que cada uno desarrolla para lograrlo.

Los seres humanos están dotados de capacidades expresivo-comunicativas más allá de los matices diferenciales individuales. Al estar inmersos en una cultura se tiene la posibilidad de imbuirse de sus manifestaciones artísticas, creativas, comunicativas y expresivas, lo central es contar con la posibilidad para su desarrollo. El sistema educativo, en todos sus niveles, debe brindar múltiples y variadas oportunidades para que los alumnos se apropien del sistema de escritura y del lenguaje escrito, desarrollen formas expresivas y comunicativas adecuadas, disfruten de lo literario como fuente de lo imaginario, lo fantástico y lo creativo de la palabra. Para lograr estos marcos de acción, es necesario un docente que andamine el proceso de construcción y pueda pensar la práctica a la luz de los aportes de diferentes investigaciones y de la propia experiencia reflexiva.

Ejes de contenidos. Descriptores

- **Campo disciplinar de la didáctica de la Lengua y de la Literatura.** Aportes de la psicolingüística y la sociolingüística. Conceptualizaciones en torno a oralidad, lectura, escritura y alfabetización.

- **La enseñanza de la lengua y de la literatura.** Estrategias pedagógicas para el desarrollo del lenguaje y la comunicación en alumnos con Discapacidad Intelectual (DI). Enfoques metodológicos para la intervención pedagógica. Los indicadores del modelo conceptual de Calidad de Vida como eje transversal de las propuestas de enseñanza del área de Lengua y de Literatura en alumnos con DI. Conducta adaptativa: habilidades conceptuales, sociales y prácticas.

- **Literatura.** Concepto. Literatura infanto-juvenil. Lenguaje e imagen. Promoción de la lectura. Narración. Los géneros en la literatura infantil.

- **Conceptos básicos estructurantes del área Lengua-Literatura:** Lengua oral: el habla y la escucha, Lengua escrita: lectura y escritura, Reflexiones sobre el lenguaje. Reflexión y recreación en torno a lo literario.

- **Propuestas educativas con TIC:** Las TIC y las prácticas del lenguaje: lectura, escritura, oralidad y reflexión sobre el lenguaje mediadas por las TIC. Los soportes multimodales y la multialfabetización. La hipertextualidad y la multimedia como nuevas formas de acceso a la Lengua y a la Literatura. La edición y el procesamiento de los textos como herramientas para apropiarse del acto de escribir.

Bibliografía básica

Alisedo, G. y otros (1999) *Didáctica de las ciencias del lenguaje: aportes y reflexiones*. Editorial Paidós, Bs. As.

Anijovich R, Malbergier M y Sigal C (2007) *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Fondo de Cultura Económica de Argentina S. A. Bs. As.

CPE, Diseños curriculares de de Nivel Inicial, Primario y Media. Rio Negro

Devetach, L. (2008) *La construcción del camino lector*. Córdoba, Comunic-arte.

- Ferreiro, E. (1999) *Cultura escrita y educación*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Montes, G.(1999) *La frontera indómita*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Juárez Sánchez A. y otro (s/f) *Estimulación del Lenguaje oral: un modelo interactivo para niños con dificultades*. Colección Aula XXI Editorial. Santillana.
- Linuesa; MC (2010) *La formación docente en Alfabetización Inicial*. Ministerio de educación de la Nación
- Marín, Marta (1999), *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Editorial Aique, Bs. As.
- Ortiz D y Robino A (2006) *Cap 3 Enseñanza de la lengua escrita*, en *Cómo se aprende y cómo se enseña la lengua escrita*. Lugar Editorial Bs. As.
- Petit, Michele (1999)_*Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Reyzabal, V. (1997) *La comunicación oral y su didáctica*. Editorial La Muralla SA Madrid.
- Verdugo Alonso (2009) *El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida*. Revista de educación Nº 349 mayo- agosto.
- Siro, Ana y otros. *“Lengua y literatura y TIC: orientaciones para la enseñanza”*. Buenos Aires. ANSES, 2014.

▪ **6.3.2.3 Matemática y su Didáctica**

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: anual

Ubicación en el diseño curricular: 2do año

Cantidad de horas semanales: 3

Total de horas: 96 hs. reloj.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

El cursado de las Didácticas Específicas interpela al estudiante del profesorado de Educación Especial con discapacidad intelectual en un trabajo de anticipación de su futura tarea ya que supone: conocer los sustentos teóricos didácticos de cada campo y también habilitar espacios para el encuentro con el otro, desde las singularidades de cada uno, desplegando un saber pedagógico relacional y situado. De esta manera, se parte de la idea que aquello que se enseña a los sujetos con barreras al aprendizaje y a la participación supondrá construcciones particulares en función de la potencialidad educativa de nociones y habilidades, en tanto favorezcan el desarrollo personal, el bienestar y la inclusión social. Asimismo, estas Unidades Curriculares promoverán en el futuro profesor la construcción de una mirada sensible a las diferencias individuales en el proceso de aprendizaje. Siguiendo esta línea, sostenemos que el Modelo de Calidad de Vida (Shalock y Verdugo, 2002) aplicado a la educación será una referencia para la orientación de la enseñanza, ya que favorecerá el desarrollo de enfoques con abordaje multidimensional del alumno centrado en la persona, como así también la definición y planificación de un sistema de apoyos necesarios para el diseño de propuestas didácticas dirigidas a las personas con discapacidad intelectual.

La enseñanza a personas con discapacidad también articula el saber propio de las didácticas específicas con las herramientas y aplicaciones que brindan las TIC. Estas pueden favorecer tanto el acceso a la comunicación y la información, como en los procesos de mediación, comprensión y apropiación de los conocimientos. En tal sentido, se han desarrollado distintos modelos de aplicación didáctica con las TIC, que deben ser articulados con los saberes propios didácticas específicas, como modo de identificar en distintas propuestas educativas los contenidos para la enseñanza que pueden ser potenciados con las TIC. Así, la formación de los profesores plantea hoy una concepción del educador como profesional experto en un saber y un saber hacer, en permanente tarea de innovación, investigación y formación; un profesional con espíritu crítico y reflexivo.

Este espacio se propone reflexionar sobre el valor del hacer y del pensar matemático y sobre cuestiones de su enseñanza. Reconocer los conocimientos matemáticos como aquellas herramientas que permiten resolver problemas, desarrollando un pensamiento cada vez más flexible y funcional, puede posibilitar a los futuros docentes encontrar el sentido de aquellos aprendizajes que deberán promover.

La formación matemática, busca desarrollar en los sujetos habilidades para organizar la realidad, situarse, interpretarla y tomar decisiones orientadas. El despliegue de las mismas persigue vincular los conocimientos más intuitivos e informales con aquellos más elaborados y generales que se pretenden construir. Cabe destacar entonces tanto el valor formativo de la educación matemática, ya que contribuye a desarrollar procesos de pensamiento, como su valor instrumental, por su utilidad para resolver variados problemas de la vida diaria.

En este sentido, la formación docente inicial debe generar propuestas educativas que permitan develar los supuestos subyacentes a toda práctica pedagógica, para resignificarlas reflexivamente como una estrategia fundamental en la formación de docentes críticos.

Ejes de contenidos. Descriptores

- **La didáctica de la matemática:** Concepciones de la Matemática y sus implicancias en la enseñanza. El lugar de los contextos y el problema para la enseñanza y el aprendizaje. La situación didáctica. Fundamentos curriculares: una “matemática para todos”. Variables didácticas.
- **Conceptos básicos estructurantes de los diseños curriculares:** sus fundamentos y necesaria interconexión. Contextos que les otorgan significatividad. El número. Las operaciones. Geometría. Magnitudes y medida. Modelos y recursos para la enseñanza.
- **Programación de la enseñanza:** Indicadores de calidad de vida como eje transversal a las propuestas de enseñanza. Orientadores para construir una caracterización pedagógica. El diseño curricular como instrumento de trabajo. Análisis y diseño de secuencias didácticas.
- **Propuestas educativas con TIC:** Software y aplicaciones para potenciar la enseñanza y el aprendizaje de la Matemática. La exploración, las representaciones gráficas, la interacción con los objetos matemáticos y el trabajo colaborativo mediados por las TIC.

Bibliografía básica

Baroody: *El pensamiento matemático de los niños. Un marco evolutivo para maestros de preescolar, ciclo inicial y educación especial* –Ed Visor-1994

Bressan A. y Yaksich (coord.) (2001): *“La enseñanza de las fracciones en 2do ciclo de EGB”* Serie aportes al proyecto curricular institucional: Obra colectiva de la Red de Escuelas de Campana. IIPE. OIE. UNESCO.

Bressan A. y Yaksich (coord.) (2001) *“La medida, propuestas para repensar su enseñanza en EGB”* Serie aportes al proyecto curricular institucional: Obra colectiva de la Red de Escuelas de Campana. IIPE. OIE. UNESCO.

Carraher T; Carraher D; Schlieman A: *“En la vida 10, en la escuela 0-los contextos culturales del aprendizaje de la matemática”* en Cuadernos de pesquisa, nº42-1982-

Chemello, Graciela y otros (2004) *“Juegos en Matemática EGB1 –El juego como recurso para aprender-Material para docentes-Ministerio de Ciencia y Tecnología - CPE, Diseños curriculares de Nivel Inicial, Primario y Media. Rio Negro.*

Fernandez Bravo J.A (2005) *“Avatares y estereotipos sobre la enseñanza de los algoritmos en matemáticas”* Rev. Unión nro4 pags.31 a 46-dic.

Panizza Comp. (2003) *“Enseñar matemática en Nivel Inicial y Primer Ciclo”-Análisis y propuestas- Bs.As.*

Parra C. y Saiz. (Comps) (1997) *“Didáctica de matemáticas .Aportes y reflexiones”- Bs.As., Paidós.*

▪ **6.3.2.4 Ciencias Naturales y su Didáctica**

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: anual

Ubicación en el diseño curricular: 2° año

Cantidad de horas semanales: 3 hs. reloj.

Total de horas: 96 hs. reloj.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

El cursado de las Didácticas Específicas interpela al estudiante del profesorado de Educación Especial con discapacidad intelectual en un trabajo de anticipación de su futura tarea ya que supone: conocer los sustentos teóricos didácticos de cada campo y también habilitar espacios para el encuentro con el otro, desde las singularidades de cada uno, desplegando un saber pedagógico relacional y situado. De esta manera, se parte de la idea que aquello que se enseña a los sujetos con barreras al aprendizaje y a la participación supondrá construcciones particulares en función de la potencialidad educativa de nociones y habilidades, en tanto favorezcan el desarrollo personal, el bienestar y la inclusión social. Asimismo, estas Unidades Curriculares promoverán en el futuro profesor la construcción de una mirada sensible a las diferencias individuales en el proceso de aprendizaje. Siguiendo esta línea, sostenemos que el Modelo de Calidad de Vida (Shalock y Verdugo, 2002) aplicado a la educación será una referencia para la orientación de la enseñanza, ya que favorecerá el desarrollo de enfoques con abordaje multidimensional del alumno centrado en la persona, como así también la definición y planificación de un sistema de apoyos necesarios para el diseño de propuestas didácticas dirigidas a las personas con discapacidad intelectual.

La enseñanza a personas con discapacidad también articula el saber propio de las didácticas específicas con las herramientas y aplicaciones que brindan las TIC. Estas pueden favorecer tanto el acceso a la comunicación y la información, como en los procesos de mediación, comprensión y

apropiación de los conocimientos. En tal sentido, se han desarrollado distintos modelos de aplicación didáctica con las TIC, que deben ser articulados con los saberes propios didácticas específicas, como modo de identificar en distintas propuestas educativas los contenidos para la enseñanza que pueden ser potenciados con las TIC. Así, la formación de los profesores plantea hoy una concepción del educador como profesional experto en un saber y un saber hacer, en permanente tarea de innovación, investigación y formación; un profesional con espíritu crítico y reflexivo.

En este marco, las ciencias naturales sirven para explicar lo cotidiano, lo habitual, en tanto significativo, superándolo. Esta selección de los contenidos promueve en los futuros docentes competencias para planificar actividades que resulten significativas para la promoción de la independencia personal, la adaptación social y la integración de las personas con discapacidad intelectual de sus futuros alumnos.

La concepción epistemológica de ciencia actual es la de una ciencia cambiante, dinámica, comprometida con el contexto, lejos de posturas neutras o asépticas. En ese sentido, se concibe a la enseñanza de las ciencias naturales desde una dimensión cultural, ideológica, económica, política, etc., atravesada por valores, normas y actitudes que cobran importancia como contenidos en sí mismos desde esta propuesta de Didáctica de las Ciencias Naturales.

Se considera a la realidad como algo que se construye y se modeliza para comprenderla, y a la alfabetización científica como un modo más de acceder a dicha construcción.

Ejes de contenidos / Descriptores

- **La didáctica de las ciencias naturales:** Concepción de ciencia y sus implicancias en la enseñanza. El lugar de los contextos y el problema para la enseñanza y el aprendizaje. La situación didáctica. Fundamentos curriculares: ciencias para todos, alfabetización científica. Variables didácticas. Modelización en ciencias. Modelos de enseñanza de las ciencias naturales. Fundamentación de los DC en ciencias naturales. Implicancias metodológicas en los distintos niveles de enseñanza.

- **Conceptos básicos estructurantes de los diseños curriculares:** Conceptos que estructuran el pensamiento científico: unidad/diversidad, cambio/permanencia, relación/interacción. Selección de contenidos. Método científico y ciencia escolar. Enfoque sistémico. Enfoque CTSA (Ciencia, Tecnología, Sociedad, Ambiente).

- **Programación de la enseñanza:** Indicadores de calidad de vida como eje transversal a las propuestas de enseñanza. Orientadores para construir una caracterización pedagógica. El diseño curricular como instrumento de trabajo. Análisis y diseño de secuencias didácticas.

- **Propuestas educativas con TIC:** Software y aplicaciones para potenciar la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Naturales. Simulaciones y representaciones de los modelos científicos mediados por las TIC. Propuestas educativas con TIC: búsqueda de información, uso de imágenes y videos, trabajo colaborativo, modelo TPACK.

Bibliografía

Adúriz Bravo, A. (2000). *La didáctica de las ciencias como disciplina*. En *Enseñanza*. Ediciones Universidad de Salamanca.

Adúriz Bravo, A. (2005). *Una introducción a la Naturaleza de la Ciencia*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

Bahamonde, N. et al (2006), *Ciencias Naturales 1: Cuaderno para el Aula*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires.

Benlloch, M., (1984) *Por un aprendizaje constructivista de las ciencias*, Aprendizaje Visor. Madrid.

- Benlloch, M., (1992) *Ciencias en el parvulario*, Ed. Paidós, Barcelona.
- Boggino, N. (1999), *Obstáculos en el aprendizaje de las ciencias naturales. Indicadores didácticos para prevenir problemas en el aprendizaje*. Revista electrónica Educacao e filosofia.
- Consejo Federal de Cultura y Educación (2004). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires.
- CPE, Diseños curriculares de de Nivel Inicial, Primario y Media. Rio Negro.
- Furman, M. y de Podestá, M. (2010), *La aventura de enseñar ciencias naturales*, Aique, Buenos Aires.
- Haskell, D. (S/D), *Construyendo puentes entre la ciencia y la Educación Especial: La inclusión en el aula de ciencias*, Clemson University. Mimeo.
- Joselevich, María. 2014. *Ciencias Naturales y TIC. Orientaciones para la enseñanza*. CABA. ANSES.
- Valdez, D. (2009), *Ayudas para aprender, trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas*, Paidós, Buenos Aires.
- Veglia, S. (2007), *Ciencias Naturales y aprendizaje significativo*, Novedades Educativas. Buenos Aires.
- VERDUGO ALONSO (2009) *El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida*. Revista de educación N. 349 Mayo – Agosto de 2009, pág. 23-43.

▪ **6.3.2.5 Problemáticas de la Evaluación Educativa en la Educación Especial**

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: cuatrimestral

Ubicación en el Diseño Curricular: 2° año-1er cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 3 hs

Total de horas: 48 hs

Finalidades formativas de la Unidad Curricular:

Esta instancia aborda las cuestiones generales referidas a la evaluación educativa (funciones, objetos, instrumentos, criterios) como también la dificultad y la ambigüedad de las respuestas actualmente disponibles en educación especial, asumidas principalmente en enfoques de psicodiagnóstico y en referencia a la evaluación para acreditación en los procesos de aprendizaje. Será importante generar espacios de debate sobre la evaluación como proceso multidimensional y de permanente tensión en todo acto educativo haciendo foco en la Educación Especial; a la vez de conocer los criterios para la elaboración de instrumentos de evaluación y de interpretación significativa de los resultados, que potencien la comprensión de los procesos implicados en el aprendizaje y de las condiciones reales de enseñanza. Además se promoverá aportar desde la evaluación educativa elementos que den sentido a la identidad docente como intelectuales críticos y comprometidos desde la reflexión de la propia enseñanza en el campo de la educación especial en tanto modalidad del sistema educativo.

Entonces, este proceso de cargar de sentidos la evaluación educativa en la educación especial, por un lado esto implica pensar en cómo esta ha sido y sigue siendo, un dispositivo de normalización y homogeneización en un contexto de constantes cambios. Y por otro lado, implica asumir que las biografías de los y las estudiantes de los profesorados están impregnadas de las huellas que deja la evaluación educativa, con lo cual se torna necesario problematizar el proceso de construcción mismo del rol docente. En este contexto, las herramientas para evaluar en la diversidad se constituyen en un pilar importante para poder pensar en prácticas superadoras.

Ejes de contenidos. Descriptores.

La evaluación educativa y la educación especial: Problemática sociopolítica: la evaluación como dispositivo de normalización. El capital cultural como base para la comprensión de procesos de aprendizaje e implicancias en la enseñanza. CI y test. Evaluación educativa y psicodiagnóstico. Evaluación auténtica.

La problemática de las biografías escolares y la educación especial: rol docente y funciones de la evaluación. Conceptos asociados: medición, acreditación en la evaluación de aprendizaje. Evaluación como reflexión sobre la práctica para la comprensión de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La problemática en las formas de evaluar. Construcción de procesos evaluativos: objetos, criterios, recolección de información, juicio, comunicación y toma de decisiones. Técnicas e instrumentos cualitativos. Teorías de estilos cognitivos diversos para la propuesta evaluativa y la interpretación de lo visibilizado desde los procesos evaluativos.

Bibliografía

Alliaud, A (2010) *La experiencia escolar de los maestros inexpertos: Biografías, trayectorias y práctica profesional.*

Armstrong, T. (1999) *Las inteligencias múltiples en el aula.* Manantial. Bs. As.

Bourdieu, P Passeron, J (1995) *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza* México DF, Ed. Fontamara.

Dussel, I Southwell, M.(2008) *Sobre la evaluación, la responsabilidad y la enseñanza. Revista El monitor de la educación.* Nro 17. Bs. As Julio/agosto.

Eisner, E. (1998) *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa.* Barcelona, Paidós.

Esporza Escudero, T. (2003) *Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Revista de Investigación y Evaluación Educativa.* Madrid.

Perrenoud, P (2008) *La construcción del éxito y del fracaso escolar* Ed.Morata. España.

Postic, M De Ketelé, J. (1998) *Observar las situaciones educativas.* Narcea. España.

Puigdellivol, I. (1998) *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad* España, Ed Graó.

Resolución provincial N° 3438 (2011) *Lineamientos para la Inclusión de los alumno/as con discapacidad en Establecimientos Educativos de Nivel Inicial, Primario y Medio.* Gobierno de la provincia de Río Negro.

Rosales, C. (1990) *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza.* Narcea. España, 1990

Sacristán, G. Pérez Gómez, A. (1998) *Comprender y transformar la enseñanza.* Morata. España.

Simons, M Masschelein, J (2013) *“Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad: ironías sobre el dispositivo de aprendizaje”* Revista Pedagogía y Saberes nro 38. Universidad Pedagógica Nacional.

Valdez, D. (2010) *Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas*. Buenos Aires, Ed. Paidós.

▪ **6.3.2.6 Problemática de la subjetividad y la discapacidad intelectual**

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 2° año - 2do cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4 hs. reloj

Total de horas: 64 hs. reloj

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

El sujeto con discapacidad se estructura psíquicamente de manera única y singular al igual que cualquier otro sujeto. Sin embargo, la presencia de una discapacidad y las significaciones que el sujeto y su entorno le otorguen a la misma, tendrán implicancias en la construcción de la subjetividad, pudiendo generar una situación de mayor vulnerabilidad y la instalación de distintos trastornos del desarrollo.

Asimismo se deberá tener en cuenta que la Educación Especial incluye también a sujetos que presentan trastornos emocionales severos acompañados de importantes alteraciones en el desarrollo. En función de ello el docente de esta modalidad deberá contar con instrumentos que le permitan detectar la presencia de trastornos psicopatológicos para poder actuar tempranamente. Esta instancia permitirá profundizar aspectos ligados al desarrollo cognitivo de las personas con discapacidad intelectual, desde un enfoque multidimensional, considerando las características biológicas, socio-culturales y personales que permiten entender los modos particulares de comprender la realidad de los sujetos con discapacidad intelectual.

Un espacio curricular que aborde estas temáticas, proporcionará herramientas para reflexionar sobre los supuestos teóricos que intervienen en la definición de discapacidad desde un enfoque multidimensional y entendiendo que la discapacidad no es sólo una cuestión médico-biológica, sino fundamentalmente socio-cultural, que implica una manera particular de vivir en el mundo.

Ejes de contenidos. Descriptores

Abordaje multidimensional de la subjetividad y la discapacidad: relaciones entre funciones, estructuras corporales y actividades sociales / participación. Conocimiento y uso de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) y la producción de la subjetividad en personas con discapacidad intelectual. Implicancias en lo educativo.

Las problemáticas de la subjetividad y la Discapacidad Intelectual en la Educación Especial: El problema de la normalidad y la patología en la infancia. El problema de la rotulación diagnóstica y la estigmatización. Reflexión sobre el rol del educador frente a la singularidad.

Desarrollo y Aprendizaje en sujetos con discapacidad intelectual. Desarrollo y Aprendizaje en la Discapacidad intelectual. Desorganización psicobiológica en el niño. Trastornos Generalizados del Desarrollo y Psicosis Infantiles. Clasificaciones actuales en psicopatología. Manifestaciones clínicas de los trastornos y aspectos del desarrollo cognitivo. Aportes teóricos acerca de las causas de los

trastornos. Diferencia entre estructura neurótica y estructura psicótica. Patologías graves en la infancia.

Discapacidad intelectual y retraso mental: Dimensiones. Definiciones y tensiones actuales. Etiología y factores de riesgo. Constitución psíquica y desarrollo cognitivo. RM y trastornos del desarrollo.

Bibliografía básica

Hormigo, A.K. (2006) *Retraso Mental en niños y adolescentes*. Bs.As. Ed. Noveduc.

Nuñez, B. (1998) *El niño discapacitado, su familia y su docente*, Buenos Aires, Grupo Editor Multimedial.

----- (2007) *Familia y discapacidad. De la vida cotidiana a la teoría*, Buenos Aires, Lugar ed.

Organización Mundial de la Salud (2001) *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: CIF*.

Pérez de Lara, N. (1998) *La Capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en la educación especial*. Barcelona, Laertes, 1998.

Riviere, A. (2001) *AUTISMO: ORIENTACIONES PARA LA INTERVENCION EDUCATIVA*, Madrid, TROTTA.

Riviere, A. IDEA. *Inventario de Espectro Autista*. Fundec.

Valdéz, D. (2010) *Ayudas para aprender*. Bs.As. Ed. Paidós.

Wehmeyer, M., Wil, H., Buntinx, Y., Luckasson, R., Schalock, R. (2008) *El constructo de discapacidad intelectual y su relación con el funcionamiento humano*, en: Siglo Cero - Revista Española de Discapacidad Intelectual. Vol. 39 (3). Núm. 227. Pps. 5 a 18.

6.3.3 TERCER AÑO

▪ 6.3.3.1 Taller de Lenguajes Estético - Expresivos

Formato: Taller

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño curricular: 3° año

Cantidad de horas semanales: 3 hs. reloj

Total de horas: 96 hs. reloj

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

La educación especial tiene como destinataria, una población muy diversa. Cada sujeto es una singularidad única desde sus capacidades y discapacidades. El hecho de reconocer una

discapacidad o patología no brinda recetas exactas que aseguren el éxito de procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por esto es de vital importancia que el docente adquiera la mayor plasticidad posible en idear estrategias y recursos.

La presencia de esta propuesta dentro del marco de la formación de docentes de Educación Especial puede enfocarse desde dos puntos de vista: uno personal, de autoconocimiento, profundización en la propia expresión y desarrollo de la comunicación, y otro social, que aportará a la comprensión, la tolerancia y el respeto. Es aquí donde interviene el Taller de Lenguajes Expresivos, aportando el ejercicio de interrelacionar el mundo, la vida (contenidos curriculares), con la sensibilidad, la imaginación, el juego y la creatividad.

Se plantea este espacio con una metodología dinámica de taller, puesto que deberán confluír los aprendizajes y experiencias de las distintas unidades curriculares y de sus trayectos de práctica junto a los lenguajes expresivos.

La progresión del **Taller de Lenguajes Estético - Expresivos**, consta en valorizar el aporte del área artística en la educación y en particular en la educación especial, puesto que fortalece la subjetividad, los vínculos y la comunicación mediante las diferentes expresiones artísticas que conforman este taller. El estudiante podrá, idear recursos, dispositivos y estrategias de enseñanza y aprendizaje poniendo en juego estos lenguajes.

Se busca entonces, promover la capacidad de articular conocimientos y recrearlos en una práctica creativa, dándole lugar a los lenguajes expresivos en la práctica docente para que actúen como mediadores y ayudes a la participación social y el aprendizaje de las personas con discapacidad intelectual.

Ejes de Contenidos. Descriptores.

Lenguajes estético expresivos y educación especial: Aportes de la música, la plástica, la expresión corporal y el teatro en el abordaje pedagógico didáctico de una propuesta de enseñanza en la Educación Especial.

Lenguajes estético expresivos como recurso didáctico: Configuraciones de apoyo, propuestas de enseñanza a personas con discapacidad intelectual. Indicadores de calidad de vida como eje transversal a las propuestas de enseñanza.

Bibliografía

Finkel, Berta: *“El títere y lo titiritesco en la vida del niño”*– Buenos Aires, Ed. Plus Ultra

Lowenfeld, V., Lambert W. (1976): *“El desarrollo de la capacidad creadora”* –Buenos Aires, Kapeluz

Tellería Perez, D. (1998)- *“El taller de educación artística en Educación Especial”* -Edit. Homo Sapiens.

----- (2003): *“Títeres y máscaras en la educación, una alternativa para la construcción del conocimiento”* Buenos Aires, Homo sapiens

Tullet, Hervé (2011) *“La cocina de dibujos”*. Phaidon

Mehl, R. (1987): *“Estudio crítico para la Colección Telones y Entretelones”*. Bs.As. Libros del Quirquincho

ONU (2001), *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Naciones Unidas*. En Argentina Ley Nacional 26378/0

Shalock y Verdugo (2007) *El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para las personas con discapacidad intelectual* en Revista Española sobre discapacidad intelectual. Vol. 38 – Año 4, págs. 21 – 36.

Rogozinsky, Viviana (2002): *“Títeres en la Escuela”*- Ed. Novedades Educativas

Vega, R. (1981) *El teatro en la educación*, Buenos Aires, Editorial Plus Ultra.

Villaruel, Anahí (2007): *“Educación Plástica 1, Guía de Aprendizaje y Evaluación”* – Kapelusz

▪ **6.3.3.2 Abordajes Pedagógico Didácticos en sujetos con discapacidad intelectual**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: 3° Año.

Cantidad de horas semanales: 4 hs reloj.

Total de horas: 128 horas reloj.

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

Esta unidad curricular aporta un conjunto de saberes específicos para la enseñanza a personas con discapacidad intelectual tanto en los contextos de educación formal como no formal. Los abordajes pedagógico-didácticos trabajados en esta unidad curricular se orientarán al trabajo en las diferentes unidades pedagógicas específicas de la modalidad así como en contextos de educación común orientada a niños, adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad intelectual.

En este espacio formativo se procura la reelaboración de saberes didácticos que promuevan en los futuros docentes de Educación Especial una práctica reflexiva de decisión y actuación profesional. El aporte de herramientas conceptuales y metodológicas brindadas por los campos de conocimiento que integran las didácticas específicas permitirá el diseño, puesta en práctica, evaluación y ajuste de intervenciones pedagógicas para las personas con discapacidad intelectual. De tal manera, se facilitará el diseño y evaluación de perfiles de apoyo a la inclusión que tiendan a promover espacios educativos inclusivos para las personas con discapacidad intelectual en diversos contextos socioculturales.

Se promoverá entonces, acciones orientadas al desarrollo de una mentalidad curricular ya que, se considera al modelo conceptual de Calidad de Vida como el eje para el diseño de perfiles de apoyo que permitan la disminución de barreras al aprendizaje y a la participación de las personas con discapacidad en diferentes contextos.

Ejes de contenidos / Descriptores.

Roles y funciones del docente de Educación Especial: en unidades pedagógicas específicas de la modalidad así como en contextos de educación común orientada a niños, adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad intelectual.

La intervención pedagógico - didáctica del docente ante la singularidad individual y/o grupal de los alumnos con discapacidad intelectual: la planificación centrada en la persona para la conformación de trayectorias educativas individuales; Proyectos de intervención didáctica enmarcados en la trayectoria educativa integral de los alumnos con discapacidad intelectual; diseño de perfiles de apoyo a la inclusión en unidades pedagógicas específicas de la modalidad así como en contextos de educación común orientada a niños, adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad intelectual; aportes de las didácticas específicas en la elaboración de perfiles de

apoyo; el trabajo en pareja pedagógica y en colaboración con otros docentes. Intervenciones pedagógicas enmarcadas en el modelo de Calidad de Vida.

Los materiales didácticos en el abordaje pedagógico didáctico: los materiales didácticos como mediadores de acceso al aprendizaje por parte de los alumnos con discapacidad intelectual.

Bibliografía

Arnaiz Sánchez, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Bassedas, E. (2010). *Alumnado con discapacidad intelectual y retraso del desarrollo*. Barcelona: Graó.

Barton, L. (2009) *Superar las barreras de la discapacidad*, Madrid, Morata.

Belgich, H. (1998) *Niños en integración escolar*. Rosario, Homo Sapiens.

Borsani, M. (2011). *Construir un aula inclusiva*. Buenos Aires: Paidós.

ONU (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.

Pérez de Lara, N. (1998) *La Capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en la educación especial*. Barcelona, Laertes.

Shalock y Verdugo (2007) *El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para las personas con discapacidad intelectual* en Revista Española sobre discapacidad intelectual. Vol. 38 – Año 4, págs. 21 – 36.

Skliar, C. *De la razón jurídica a la pasión ética. A propósito del Informe Mundial sobre el derecho a la Educación de personas con discapacidad*.

Resolución provincial N° 3438 (2011) *Lineamientos para la Inclusión de los alumno/as con discapacidad en Establecimientos Educativos de Nivel Inicial, Primario y Medio*. Gobierno de la provincia de Río Negro.

Terigi, F. (2011) *Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires, Paidós.

Valdez, D. (2010) *Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas*. Buenos Aires, Ed. Paidós.

Verdugo Alonso, MA (2009) *“El cambio educativo desde una perspectiva de la calidad de vida”* Revista electrónica de Educación.

▪ **6.3.3.3 Alfabetización Inicial**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: cuatrimestral

Ubicación en el Diseño Curricular: 3° Año 1° cuatrimestre.

Cantidad de horas semanales: 4 hs. reloj.

Total de horas: 64 horas reloj.

Finalidades Formativas de la unidad curricular

La escuela debe contribuir sobre todo en los primeros años de su escolaridad a que los niños se apropien del sistema de escritura y del lenguaje escrito. Para lo cual es necesario un docente que

andamie los procesos de construcción y apropiación de la lectura y la escritura y pueda pensar la práctica de estos procesos a la luz de las investigaciones psicolingüísticas realizadas sobre el tema desde el marco conceptual de la Psicología Genética, la Teoría Sociolingüística y Sociohistórica.

Asimismo, esta unidad curricular permite profundizar la reflexión y construcción de conocimientos en torno a la alfabetización inicial de las personas con discapacidad intelectual. Se busca entonces, profundizar el análisis acerca del proceso de alfabetización inicial asumiendo la diversidad de trayectorias y contextos de las personas con discapacidad intelectual en unidades pedagógicas específicas de la modalidad o en contextos de educación común orientada a niños, adolescentes, jóvenes y adultos así como también comprender el proceso de construcción que el alumno realiza de la lengua, a partir de la observación, investigación y análisis teórico para construir estrategias pedagógicas didácticas, diseñar estrategias que favorezcan la alfabetización de los niños y jóvenes con discapacidad intelectual reconociendo sus posibilidades de construcción y propiciando el acercamiento al mundo de la escritura.

Ejes de contenidos. Descriptores

Alfabetización: historia del concepto. Alfabetización y diversidad. Alfabetización emergente y temprana.

Los conocimientos de la alfabetización inicial: sobre la lengua escrita, sobre el sistema de escritura, sobre el estilo del lenguaje escrito. La interacción de la lectura y la escritura con la oralidad para el logro de los objetivos alfabetizadores. La doble articulación del lenguaje y la adquisición de conocimientos sobre el sistema.

Metodologías de la Alfabetización Inicial: El sujeto como constructor de lecto-escritura. Psicogénesis de la lengua escrita. La enseñanza de la lectura y la escritura inicial a partir del desarrollo de la competencia comunicativa. El error en el proceso de adquisición de la lengua. Conciencia lingüística y principio alfabético. La lectura como construcción de significados. Palabra, oración y texto comunicativo.

Producción escrita: Planificación del texto escrito. El encuadre didáctico propuesto por el diseño curricular nivel inicial y primario. Organización y selección de contenidos.

Rol docente: Intervención y estrategias didácticas para el desarrollo de la adquisición de la lengua escrita.

Planificación: Planificación de secuencias didácticas. Proyectos de intervención didáctica enmarcados en la trayectoria educativa integral de los alumnos con discapacidad intelectual para la adquisición de la lengua escrita.

Evaluación: criterios e instrumentos.

Bibliografía Básica

Anijovich R, Malbergier M y Sigal C (2007) *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Fondo de Cultura Económica de Argentina S. A. Bs. As.

Braslavsky, B. y Dussel, I. (2004) *¿Primeras letras o primeras lecturas?: una introducción a la alfabetización temprana*. Buenos Aires: FCE

Braslavsky, B. (2002) *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina : del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*. Madrid : Miño y Dávila, 2002

Braslavsky, B. y Natale, L. (2006) *Adquisición inicial de la lectura y la escritura en escuelas para la diversidad*. Buenos Aires, Fundación Pérez Companc.

Daviña Lila (2003), *Adquisición de la lecto escritura*. Editorial Homo Sapiens, Bs. As.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*.

México: Siglo XXI

Linuesa; María Clemente (2010) *La formación docente en Alfabetización Inicial*. Ministerio de educación de la Nación

Teberosky, A. (1992) *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE/Horsori

Valdez, D. (2010) *Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas*. Buenos Aires, Ed. Paidós.

Vigotsky, L. (1997) *Obras Escogidas V: Fundamentos de Defectología*. Madrid, Visor.

Vigotsky, L. (2010) *Pensamiento y Lenguaje*. Madrid, Paidós

▪ **6.3.3.4 Comunicación y Trastornos del Lenguaje**

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 3° año - 1er cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4 hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj.

Finalidad formativa de la Unidad Curricular

Dada la íntima y compleja relación que existe entre lenguaje y pensamiento y la inseparable participación de uno en la génesis del otro, resulta frecuente que el sujeto con discapacidad intelectual presente también alteraciones en la comunicación, adquisición y desarrollo del lenguaje.

El objetivo central de esta asignatura es analizar las diferentes variables que intervienen en esta problemática, e instrumentar a los futuros docentes de educación especial con las herramientas necesarias para que los sujetos con discapacidad intelectual puedan ampliar su comprensión del mundo, en interacción con otros, hacia la transición a la vida autónoma.

Por lo tanto para que el docente de Educación Especial logre una comunicación significativa con sus alumnos, debe construir competencias comunicacionales sólidas y para ello en principio, es indispensable que comprenda las generalidades sobre la comunicación, la adquisición y desarrollo del lenguaje; para luego poder comprender sus posibles alteraciones en los diferentes cuadros clínicos que cursan con ausencia o compromiso del lenguaje, teniendo en cuenta siempre que lenguaje y cognición avanzan de manera interdependiente; promoviendo una actitud analítica y crítica que les permita reflexionar sobre las posibles estrategias de intervención en el ámbito educativo.

Ejes de contenidos. Descriptores

Adquisición y Desarrollo del lenguaje. Habla, lengua, lenguaje y comunicación. Propiedades del lenguaje. Componentes del Sistema Lingüístico. Las funciones cognitivas y su importancia en la

adquisición del lenguaje. Relación lenguaje-cognición. Ontogenia del lenguaje: etapas de comunicación.

Trastornos del habla y de la voz. Las perturbaciones del habla. Trastornos en la producción vocal.

Trastornos del lenguaje y la Comunicación. Trastornos específicos y no específicos del desarrollo del lenguaje. Trastornos del lenguaje asociados a discapacidad intelectual. Trastornos de la comunicación.

Trastornos del lenguaje lecto-escrito.

Intervención educativa en personas con dificultades del lenguaje. Principios básicos que sostienen las intervenciones en el lenguaje desde la acción en el aula. Intervenciones en problemas de lenguaje y comunicación y dificultades del habla en el aula.

Bibliografía básica

Acosta Rodríguez, V. M., (2004) *Las prácticas educativas ante las dificultades del lenguaje. Una propuesta desde la acción, La colaboración entre logopedas, psicopedagogos, profesores y padres.* Barcelona. Ars Medica.

Aizpún, A M., (2013) *Enfoque neurolingüístico en los trastornos del lenguaje infantil. Semiología, evaluación y terapéutica aplicada.* Buenos Aires. Librería Akadia Editorial.

Buckley, S., (2007) *Habla, lenguaje y comunicación en alumnos con síndrome de Down, Una visión de conjunto.* Madrid. CEPE. Vol. I.

Cuetos Vega, F. y otros, (2012) *Neurociencia del lenguaje. Bases neurológicas e implicaciones clínicas.* Madrid. Editorial Médica Panamericana.

Desinano, N. y Avendaño, F., (2009) *Didáctica de la Ciencias del Lenguaje. Enseñar Ciencias del Lenguaje.* Rosario. Homo Sapiens Ediciones.

Moreno Manso, J. M. y García-Baamonde Sánchez, M. E. (Coord.), (2012) *Estimulación del Lenguaje Oral. Talleres para la prevención.* Madrid. Editorial EOS.

Moreno Manso, J: M: y otros. (2004) *Retrasos en la Adquisición y Desarrollo del Lenguaje – Estudio de Casos –* Madrid. Editorial EOS.

Owens, Jr., R., (2003) *Desarrollo del Lenguaje.* Madrid. Pearson Educación/Prentice Hall.

Rodríguez de la Cruz, R, (2004) *Guía para la Atención Educativa del Alumnado con Trastornos del Lenguaje Oral y Escrito.* España.

Narbona J. y Chevrie-Muller, C., (2001) *El lenguaje del niño, Desarrollo normal, evaluación y trastornos.* Barcelona. Masson.

Soprano, A. M., (2003) *La hora de juego lingüística. Disfasias. Afasias. Autismo. Evaluación. Orientación.* Buenos Aires. Ediciones Lumiere.

▪ **6.3.3.5 Bases Neuropsicobiológicas del aprendizaje en sujetos con discapacidad intelectual**

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 3° año 1° cuatrimestre.

Cantidad de horas semanales: 4 hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj.

Finalidades Formativas de la Unidad Curricular

La presente propuesta contiene elementos básicos de la Neurología Clínica tanto infantil como del adulto en cuanto a su observación y exploración a partir de los cuales se infieren sus variantes, desviaciones y patología, aspectos de suma importancia para comprender acabadamente cuestiones referidas al desarrollo de los individuos con discapacidad intelectual y el resultado funcional del “rearmado” de los circuitos que harán posible los aprendizajes formales e informales. Se desarrollarán las principales explicaciones que dan cuenta de cómo distintos agentes físicos y emocionales pueden provocar alteraciones transitorias o definitivas en el Sistema Nervioso Central.

Esta unidad curricular a su vez se preocupa por problematizar los aportes que brindan los informes y diagnósticos médicos en el marco de la Educación Especial. El enfoque de estos temas, multidimensionales, será práctico, accesible y enriquecedor de la práctica docente desde una perspectiva que potencie la inclusión educativa de las personas con discapacidad intelectual.

Serán objetivos del espacio acercar a los/as estudiantes, desde el paradigma de la complejidad, a la construcción de una mirada multidisciplinar en el encuentro con el otro, brindando herramientas metodológicas que le permitan construir una mirada más acabada (multidisciplinaria) de la conducta de niños y adultos (tanto en el ámbito escolar como extraescolar) con enfermedad neurológica, sobre todo a la luz de las nuevas implicancias tanto de la genética como de la epigenética así como de los nuevos modelos conceptuales de remodelación/plasticidad/homeostasis.

Ejes de contenidos. Descriptores

Nociones de Epidemiología: Conceptos de Incidencia y Prevalencia. Epidemiología de las Enfermedades del Sistema Nervioso (SN) según la edad. Etiología de las enfermedades del SN más frecuentes según la edad. Enfoque de Riesgo y de Resiliencia.

Desarrollo Infantil y sus variaciones: Variaciones normales del Neurodesarrollo Infantil y cómo reconocer las Desviaciones Tempranas como indicadores de patología del SN.

Enfermedades más frecuentes del encéfalo y médula. Enfermedades más frecuentes del sistema nervioso autónomo. Enfermedades más frecuentes del sistema neuromotor periférico. Comorbilidad.

Enfermedades de los órganos de los sentidos.

Métodos de Exploración Funcional y Anatómica en el estudio de las Enfermedades Neurológicas. Utilidad e indicaciones. Evolución y Pronóstico de las enfermedades neurológicas más frecuentes. Uso de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF).

Intervenciones posibles desde la Educación Especial en cualquiera de sus modalidades. El/la docente y la escuela frente a informes diagnósticos neurológicos, psicopedagógicos y psicológicos. Diagnósticos Médicos y Docencia. Interpretaciones y problematizaciones de informes médicos y técnicos.

Bibliografía básica

Dehaene S. (2014): *El Cerebro Lector*. Ed Siglo XXI.

Dehaene S. (2015): *La Conciencia en el Cerebro*. S. Ed Siglo XXI.

OMS (2001) *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: CIF*.

Fejerman N. (comp) (2010) *Trastornos del desarrollo en niños y adolescentes: conducta, motricidad, aprendizaje, lenguaje y comunicación*. BSAS, Paidós.

Fejerman N. y Arroyo H. (comp) (2013): *Trastornos motores crónicos en niños y adolescentes*. Bs.As. Eds. Panamericana.

Fejerman N. y Fernández Álvarez E. (2007): *Neurología Pediátrica*; 3era Edición. Bs.As. Ed Panamericana.

Grañana N. (Comp) (2014): *Manual de intervención para trastornos del desarrollo en el espectro autista: enfoque neuropsicológico*. Bs.As. Ed Paidós.

Greenspan S. y col. (2006): *El niño con Necesidades Especiales*. Bs.As. Ed Rincón Especial.

Lipina S.; Sigman M. (2011): *La Pizarra de Babel*. Bs.As. Eds. Libros del Zorzal.

Varios

Terzaghi, M. (2011) *Diagnósticos en la infancia: entre médicos y maestros. El fenómeno de la patologización y medicalización de la infancia*. En: BENASAYAG, León y DUEÑAS, Gabriela. (Comps.) *Invencción de enfermedades. Traiciones a la salud y a la educación. La medicalización de la vida contemporánea*. Noveduc. Buenos Aires.

Valdez, D. (2010) *Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas*. Buenos Aires, Ed. Paidós.

▪ **6.3.3.6 TIC en Educación Especial**

Formato: Seminario

Régimen de Cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el Diseño Curricular: 3° Año 2° Cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 2 hs.

Total de horas: 32 hs

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

Las TIC aportan herramientas y aplicaciones que permiten proyectar prácticas de enseñanza y de aprendizaje, incluso pensando a éstas como configuraciones de apoyo. Cuando enseñamos a personas con discapacidad, estas herramientas pueden ayudar en el proceso de mediación del conocimiento, en la comprensión y la apropiación de saberes. Para ello, los futuros docentes deben familiarizarse con el uso de la computadora y las aplicaciones relacionadas con el acceso, la producción y la publicación de la información; deben conocer y desarrollar criterios para adaptar dispositivos estándares y/o para seleccionar e implementar los recursos que las tecnologías de apoyo ofrecen, en función de las barreras al aprendizaje y la participación que se presenten en los niños, adolescentes y adultos con discapacidad intelectual.

En este sentido, se tenderá a concebir los objetos tecnológicos, los dispositivos y aplicaciones TIC desde una mirada que propicia la inclusión educativa y el desarrollo de configuraciones de apoyo

de personas con discapacidad intelectual. Asimismo, se buscará también en esta instancia: valorar los aportes de las TIC para el abordaje de saberes disciplinares a través de distintos modelos de aplicación, reconocer la importancia de la accesibilidad tecnológica y del diseño universal como facilitadoras de configuraciones de apoyo y construcción de rampas digitales y también abordar las implicancias de las tecnologías de apoyo y sus potencialidades en la enseñanza y el aprendizaje de las personas con discapacidad intelectual.

Ejes de contenidos. Descriptores

La construcción de propuestas pedagógicas a partir de los modelos de aplicación de las TIC en el aula: perfiles de apoyo a la inclusión mediados por TICS y barreras a la participación y al aprendizaje.

La accesibilidad y el diseño universal de dispositivos tecnológicos y/o mediados por dispositivos tecnológicos mediados por computadora: Desarrollo de propuestas de enseñanza mediadas por las TIC para alumnos con discapacidad intelectual. Softwares, aplicaciones y dispositivos tecnológicos para abordar Sistemas de Comunicación Aumentativa – Alternativa para la comunicación y el aprendizaje.

Bibliografía

CUESTA GÓMEZ, J. (2012) *Tecnologías de la información y la comunicación: aplicaciones en el ámbito de los trastornos del espectro del autismo*. Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual. Vol 43 (2), Núm. 242, 6 - 25.

KÖPPEL, A., Suchodolski, M. y Zappalá, D. (2012) *“Material de lectura: Uso pedagógico de las TIC desde la perspectiva de las multialfabetizaciones”* Especialización docente de nivel superior en educación y TIC. Ministerio de Educación de la Nación, Rep. Argentina.

LEO, V. (2013) *Propuestas educativas con TIC para alumnos con discapacidad intelectual*. Clase Nro 1: Las TIC como Herramienta de Inclusión. Módulo Discapacidad Intelectual. Especialización docente de nivel superior en educación y TIC. 2013. Ministerio de Educación de la Nación.

ZAPPALÁ, D.; KÖPPEL, A. y SUCHODOLSKI, A. (2011) *Tecnologías de apoyo para la inclusión. Inclusión de TIC en escuelas para alumnos con discapacidad intelectual*. Ministerio de Educación de la Nación, Re. Argentina.

▪ **6.3.3.7 Educación Psicomotriz**

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: cuatrimestral anual

Ubicación en el diseño curricular: 3 año – 2do. Cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4 hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj.

Finalidades Formativas de la unidad curricular

Desde el marco fundacional esta disciplina surge como dilemática, su palabra es de origen compuesto por dos términos psico - motriz ¿Por qué esta dualidad? ¿Que intenta relacionar? Las disfunciones, torpezas, desorganización tiempo espacio. Los llamados trastornos psicomotrices o

síntomas psicomotrices abren el camino a esta búsqueda muchas veces errática, con más preguntas que respuestas. Este podría ser el acto fundacional de su historia disciplinar; todavía con incógnitas acerca de su especificidad. En esta búsqueda epistémica Esteban Levin (1983) plantea tres cortes epistemológicos interrogando el axioma “no hay una psicomotricidad”.

Primer corte epistemológico: la “reeducación psicomotriz”; una práctica que se basa en una intervención instrumental intentando superar del dualismo cartesiano, influenciado por la neuropsiquiatría pero con una concepción de cuerpo instrumental que el “reeducador” se propone arreglarlo.

Segundo corte epistemológico: comienzan los aportes de la psicología genética, donde la transformación se produce de lo motor al cuerpo y es instrumento de la construcción de la inteligencia humana; definiendo un enfoque global del cuerpo con la mirada puesta en: una dimensión cognitiva, una instrumental y otra tónico emocional.

Tercer corte epistemológico: la psicomotricidad clínica con los aportes del psicoanálisis, planteando una diferencia entre organismo y cuerpo. Del primero se ocupa el saber de la medicina, en el caso del cuerpo es una conquista de cada sujeto, no es algo “dado” estrictamente por procesos de maduración y desarrollo. En un compleja relación por efecto del lenguaje, se puede constituir o no. En los sujetos con discapacidad intelectual muchas veces se observa esta compleja problemática. Es a partir de este recorrido que se intenta plantear que puede aportar la psicomotricidad al saber de la educación especial.

Ejes de contenidos. Descriptores

La Psicomotricidad: Reseña histórica de la psicomotricidad. Teoría de los organizadores del desarrollo psicomotor. Los principales paradigmas de la psicomotricidad.

La estructura: Lo sensorio – motriz, una revisión sobre las funciones actuales. Los tiempos instituyentes de la primera infancia. Maduración, Desarrollo y Estructura.

El Cuerpo: El cuerpo como construcción subjetiva. El estadio del espejo. Esquema corporal e imagen corporal. Síntomas actuales, su irrupción en el espacio escolar. El encuentro, el asombro el des – encuentro. Las estereotipias, la gestualidad. Posibles intervenciones en el espacio educativo.

El universo simbólico: Del cuerpo a la representación. La representación los trazos, el dibujo, las marcas. Lo real, lo imaginario y lo simbólico.

El juego: La creación infantil una ficción a escuchar. Ausencias de ficciones presencias de estereotipias. La construcción de imágenes como soportes a la estructura simbólica. El juego como lazo al otro.

La discapacidad: Cuando el nacimiento cuestiona el ideal. Los hijos de la discapacidad. El síndrome de atención como respuesta a la modernidad. La reiteración errática del estereotipar. El síntoma psicomotriz Abordaje psicomotor del autismo y la psicosis.

Bibliografía básica.

LEVIN, E. (1983) *La clínica psicomotriz* . Nueva Visión. Bs. As.

LEVIN, E. (2000) *Discapacidad Clínica y Educación. Los niños del otro espejo*. Nueva Visión. Bs. As.

PIKLER, E. (1985) *Los grandes movimientos y estructura del entorno* Revista La Hamaca. Fundari.

MAGÁN de Cid, I.. D ANGELO A. (2003) *El estadio del espejo*. Lonseller. Bs. As.

CHOKLER, M. (1988) *Los organizadores del desarrollo psicomotor*. Ediciones cinco. Bs. As.

▪ **6.3.3.8 Atención Temprana**

Formato: Seminario

Régimen de cursada: cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 3° año 2do. Cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 2 hs. reloj.

Total de horas: 32 hs. reloj.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

El desarrollo infantil es un proceso complejo en el que intervienen factores biológicos, psicológicos y socioambientales. Las experiencias tempranas tienen efecto y persistencia, aun a largo plazo, en la salud y bienestar en general.

La Atención Temprana tiene por objetivo que los niños reciban todo aquello que desde la vertiente preventiva y asistencial pueda potenciar su capacidad de desarrollo y de bienestar, posibilitando de la forma más completa su integración en el medio familiar, escolar y social, así como su autonomía personal. En este campo, las intervenciones que se plantean para la formación docente tenderán entonces a considerar la globalidad del niño promoviendo acciones planificadas recurriendo a los aportes de múltiples campos disciplinares: salud, neurobiología, educación, psicoanálisis, psicomotricidad.

La Atención Temprana constituye una práctica social y profesional, requiriendo la intervención de la familia, la sociedad, las instituciones y los educadores. Su práctica hace necesario además

Ejes de contenidos – Descriptores

Definición de Atención Temprana. Niveles de prevención. Corrientes teóricas.

Educación, salud y crianza: Determinantes histórico-culturales en relación a las infancias, modos de atención y crianza. Relaciones entre educación, crianza, cuidado infantil y salud. Nutrición infantil.

Concepción multidimensional y praxis de la atención temprana en el desarrollo infantil: Factores de riesgo biológicos, psicológicos y socioambientales en el desarrollo infantil. Detección precoz de comorbilidades de la discapacidad intelectual.

El rol del docente de Educación Especial en el marco de la ATDI. Estrategias docentes, configuraciones de apoyos.

Bibliografía

AA. VV., (2000); *Libro blanco de la estimulación temprana*, Madrid, Real patronato de prevención y de atención a personas con minusvalía.

Chokler, M (1998), *Neuropsicosociología del Desarrollo – Marco conceptual para la práctica de la Atención Temprana*, La Hamaca, N° 9. Buenos Aires, FUNDARI.

Pereira, M. et al, (2005), *Intervenciones en la primera infancia*, Buenos Aires, Noveduc.

Tallis, J. et al (1999), *Estimulación Temprana e intervención oportuna: un enfoque interdisciplinario biosicosocial*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

6.3.4 CUARTO AÑO

▪ 6.3.4.1 Abordajes Pedagógicos de la discapacidad múltiple

Formato: Seminario

Régimen de cursada: cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 4° año - 1er. Cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 32 hs. reloj.

Total de horas: 2 hs. reloj.

Finalidades Formativas de la unidad curricular

Para desarrollar este seminario partimos de la definición de personas con multidiscapacidad como aquellas que presentan dos o más discapacidades entendidas éstas no como una simple suma o adición, sino como una unidad donde cada variable discapacitante interactúa constituyendo un modelo específico de discapacidad. Por lo tanto se necesita formar docentes capaces de conocer esta forma de discapacidad y que logren diseñar y poner en juego estrategias de intervención pedagógicas eficaces para crear entornos educativos significativos.

Las nuevas políticas de inclusión han propiciado el pase a la escolaridad común de un buen número de personas discapacitadas que anteriormente eran atendidas en escuelas de educación especial. Este proceso ha generado que tales instituciones ahora reciban a aquellas personas con discapacidades múltiples que antes eran ingresadas en centros terapéuticos/asistenciales. Por lo tanto es necesario tratar la temática del abordaje de alumnos con multidiscapacidad en un seminario en el profesorado de educación especial, tomando en cuenta la mirada psicobiosocial establecida en la Clasificación Internacional del Funcionamiento (CIF), de la discapacidad y de la salud.

Enseñar a personas con multidiscapacidad es un trabajo desafiante, que requiere flexibilidad, creatividad, sensibilidad y gran cantidad de sentido común. No existen guías curriculares predeterminadas o técnicas de enseñanza garantizadas. La interacción o combinación entre dos o más deficiencias influye en el aprendizaje y desarrollo de la persona, requiriendo una enseñanza especializada acorde a las características individuales del sujeto. Necesitará perfiles de apoyo específicos para desarrollar una comprensión de las actividades diarias y adquirir un sistema de comunicación propio que le permita llegar a controlar su entorno. Asimismo, será indispensable conocer y valorar las funciones de los equipos transdisciplinarios para lograr dar las respuestas adecuadas a las necesidades de cada sujeto y del contexto, para poder "trabajar" todos aquellos interrogantes que la multidiscapacidad presenta.

Ejes de contenidos. Descriptores

Discapacidad Múltiple: Caracterización de la persona con multidiscapacidad (incluyendo Sordoceguera). Etiología de la discapacidad múltiple. Definición de discapacidad múltiple. La Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF).

Tecnologías asistivas y software educativos y de accesibilidad: Aprendizajes asistidos por programas informáticos. Comunicación. Comunicación Aumentativa y Alternativa. Comunicación total. Evaluación funcional de la comunicación. Diversos métodos de comunicación (incluye los de sordoceguera)

Enfoque ecológico y funcional. Currículum funcional y ecológico. Planificación de actividades. Configuraciones de apoyo, ayudas para aprender. Elaboración de propuestas de enseñanza de niños con patologías severas. Integración sensorial. Trabajo en equipo. Transdisciplina. Trabajo con la familia. Evaluación funcional conjunta.

Bibliografía básica

Circular técnica N 8 /12 (2012) *Orientaciones para la elaboración de propuestas pedagógicas para alumnos con necesidades educativas derivadas de la discapacidad que requieran el uso de Sistemas de Comunicación Alternativos y Aumentativos*. DGCyE, Prov. de Buenos Aires.

Documento de Apoyo N 1/10 (2010) *La sordoceguera y multidiscapacidad en la adolescencia*. DGCyE, Prov. de Buenos Aires.

Documento de Apoyo N 5 Prov. de Bs As. *Introducción a la comunicación Aumentativa-Alternativa*. DGCyE, Prov. de Buenos Aires.

Legislaciones vigentes: Ley Nacional de Educación N° 26206, Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Río Negro N 4.819, Ley Nacional 26378/08, Resolución provincial N° 3438 (2011) *Lineamientos para la Inclusión de los alumno/as con discapacidad en Establecimientos Educativos de Nivel Inicial, Primario y Medio*. Gobierno de la provincia de Río Negro.

Martínez, G. (2015) *Reconocimiento y atención de las personas con discapacidad múltiple en Argentina y en Río Negro*. IFDC Villa Regina.

OMS (2001) *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*: CIF.

Shalock y Verdugo (2007) *El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para las personas con discapacidad intelectual* en Revista Española sobre discapacidad intelectual. Vol. 38 – Año 4, págs. 21 – 36.

Sinópoli Nora, *Comunicación en discapacidad múltiple*. 2do congreso Argentino de Discapacidad en Pediatría 2012

Valdez, D. (2010) *Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas*. Buenos Aires, Ed. Paidós.

▪ **6.3.4.2 Problemáticas socioeducativas relativas a la modalidad de Educación Especial**

Formato: Seminario

Régimen de cursada: cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 4° año, 1er. Cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 2 hs. reloj.

Total de horas: 32 hs. reloj.

Finalidades Formativas de la unidad curricular

La educación especial constituye una modalidad del sistema educativo caracterizada por su complejidad. Esta se profundiza en el marco de las actuales políticas de inclusión.

Este seminario se propone abordar las problemáticas centrales del campo de la Educación Especial y caracterizar los contextos específicos de esta modalidad desde la perspectiva de la investigación socioeducativa.

Problematizar las políticas, los procesos, los discursos, los contextos, las instituciones, la gestión, las prácticas y los actores propios de la modalidad de Educación Especial constituye el eje articulador de la propuesta del seminario.

Mediante el conocimiento y la puesta en marcha de procesos tendientes al cuestionamiento, a la desnaturalización, a la reflexión y a la crítica, propios de la investigación socioeducativa, se promueve la producción de conocimientos y de saberes que enriquezcan la modalidad de educación especial y que incentiven experiencias innovadoras que renueven y resignifiquen las prácticas educativas de este campo.

En este sentido, el seminario permitirá profundizar el análisis de las problemáticas actuales de la modalidad de Educación Especial y construir conocimiento en torno a las mismas. Dichas problemáticas estarán situadas en el contexto territorial donde realizan las prácticas, por lo que variarán de acuerdo al tiempo, al espacio y a las características específicas de los contextos en donde se desarrolle la práctica de enseñanza, a modo de ejemplo: gestión escolar, culturas inclusivas, concepción de Discapacidad Intelectual, perfil de la población de escuelas especiales, entre otras.

Ejes de contenidos. Descriptores

Problemáticas presentes en la cotidianeidad de las unidades pedagógicas específicas de la modalidad y / o en contextos de educación común. Problemáticas vinculadas con las políticas, los procesos, los discursos, los contextos, las instituciones, la gestión, las prácticas y los actores propios de la modalidad de educación especial.

La investigación socioeducativa y el profesor de Educación Especial. El campo actual de la investigación socioeducativa en educación especial La investigación sobre la educación especial y la investigación desde la educación especial. El profesor de educación especial como productor de conocimiento. Los momentos de una investigación socioeducativa. Elaboración de diseños de investigación sobre problemáticas socioeducativas presentes en el campo de la educación especial.

Bibliografía básica

Achilli, E. (2000). *Investigación y Formación Docente*. Buenos Aires: Ed. Laborde.

Castilla, M. I. (2003). *Una mirada a las investigaciones en educación especial. Su influencia en la formación del docente de educación especial*. En *Educere*, Año 7, N° 22, julio, agosto, septiembre, pp. 159-164.

Imbernón, F. (2007). *La investigación educativa como estrategia de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Editorial Grao.

Sánchez Palomino, A. y Carrión Martínez, J. (2002) *Una aproximación a la investigación en educación especial*. En *Revista de Educación*, núm. 327 (2002), pp. 225.247.

Sirvent, M. T. (2006) *El proceso de investigación educativa*. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires.

▪ **6.3.4.3 Educación Sexual Integral (ESI) y su enseñanza**

Formato: Seminario

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 4° año – 2do. Cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 2 hs. reloj.

Total de horas: 32 hs. reloj.

Finalidades Formativas de la unidad curricular

La propuesta de este seminario es desandar los caminos de poder-saber que instituyeron como norma una supuesta unidad de experiencia entre sexo, género y deseo dentro de los regímenes de la Norma heterosexual. De este modo podemos transitar del reconocimiento de la diferencia a reconocer la manera en que la diferencia es construida y mantenida. Si conceptualizamos al “cuerpo” como una construcción social de una materialidad, es necesario desnaturalizar y revisar las diferentes expresiones escolares en las cuales ese cuerpo se constituye como “diferencia sexual”. Así, la educación sexual *“se relaciona con la vida de las personas y con su forma de estar en el mundo...es un tipo de formación que busca transmitir herramientas de cuidado antes que modelar comportamientos.”* (E. Faur, El Monitor N° 11, M.E.N).

De este modo, en la Educación Especial, aunque históricamente ha negado o excluido su participación en la formación de la identidad sexual, ha regulado conductas esperables para niñas y niños; ha prescrito ciertas estéticas señalándolas como las “normales”; ha dirigido expectativas y gustos de y para unos y otros; ha indicado cuáles ámbitos del saber son más propicios para uno y otro género o sexo. Es claro que la educación de la sexualidad no solo atañe a las escuelas, pero tampoco es exclusividad de las familias; la interacción en espacios sociales diferentes, las relaciones interpersonales, la mención u omisión de temas vinculados a la sexualidad están formando en cada uno y permanentemente nuestra sexualidad.

Focalizar la relación escuela, género y sexualidad en la modalidad de Educación Especial nos remite a desnaturalizar y poner en debate la consideración del cuerpo, presente en los discursos, las prácticas y el currículum escolar, sus formas de regulación y procesos de invisibilización o control. Es decir, se considera imprescindible indagar en el desarrollo histórico y la conformación vigente del dispositivo de la sexualidad, y de los procesos de generización expresados en los planes y programas curriculares.

Una gran variedad de herramientas teóricas nos permiten actualmente profundizar el conocimiento y la interpretación de los modos en que la experiencia escolar puede vivirse como un espacio de construcción de autonomía o de subordinación, según el contexto y la situación de la que se trate. Los aportes desde el movimiento social de mujeres en lo educativo, por ejemplo, nos permiten problematizar los premisas de la sociología de la educación que solo consideraba a la "reproducción" y a la "resistencia" como problemas de desigualdad de clase y pensar la función de la escuela, en tanto instancia estatal, “cumpliendo” su función de transmisión, no sólo de relaciones económicas de poder, sino también patriarcales.

Es en este sentido que decimos que en la escuela y el aula sostienen modos de subjetivación sexogenéricos atravesados por relaciones de poder que operan de forma dinámica. Pero creemos que el aula no sólo vehiculiza las representaciones sociales dominantes sobre lo masculino y lo femenino, sino que también permite la emergencia de tensiones, resistencias y contradiscursos que expresan conflictos, contradicciones o reinterpretaciones de la tendencia dominante, que es necesario saber/poder leer.

Detenernos a reflexionar en la relación entre escuela, género y sexualidad en la Educación Especial, implica hacer más democrática la escuela, para que tenga más sentido para la vida de quienes asisten a ella; y para darle cabida, orientación y cuidado a una parte significativa de la experiencia humana. Es así que futuros y actuales profesores/as deberíamos pensar que el

aprendizaje en este campo es también un *desaprendizaje*; de mandatos, estereotipo y tabúes, para hacer uso del pleno derecho a una sexualidad placentera y responsable, como un derecho de ciudadanía. Esto implica desaprender que la sexualidad es privada; que se trata, por lo contrario, de una cuestión indiscutiblemente pública y profundamente política, que la escuela como institución estatal no puede desatender.

En este marco, la hegemonía que se ubica tanto en las "mentes" como en "los cuerpos" está presente en las prácticas y los discursos escolares. Docentes y estudiantes pueden visibilizarse como sujetos con cuerpo, cuerpos enseñados por medio de mediaciones discursivas que operan de modo particular en las instituciones escolares. Las indagaciones de los "modelos" en que estos discursos hegemónicos se expresan, nos muestran... *"la presencia del modelo biólogo, que reduce la sexualidad a las cuestiones anatómicas y fisiológicas vinculadas con la reproducción; el modelo biomédico, que tiende a tomar a la sexualidad enfatizando las cuestiones de la prevención de la transmisión de las enfermedades o el embarazo, y el denominado "moralizante" o "ascético", que tiende a enfatizar el trabajo sobre preceptos morales -generalmente vinculados con un marco moral religioso. Asimismo, hemos detectado rasgos de otros modelos, menos presentes y vigentes: los aportes de la sexología, generalmente vinculada con la propuesta de consultorías en sexualidad y los enfoques que llamamos "judicializantes", que son aquellos que centran el tratamiento de temas de sexualidad en las cuestiones amenazantes como el abuso, la violación o la trata. (...) Extremadamente cerca en el plano simbólico a las adicciones, la sexualidad aparece como una función de un cuerpo desenfrenado a "contener".* (MORGAGE, G., 2006).

En este contexto, la ley constituye un verdadero avance legislativo, que podrá ser vivenciado como conquista de derechos si su implementación se realiza desde enfoques que dejen de considerar a los/as estudiantes como objeto de información para considerarlos/as como sujetos/as de la educación sexual. Siguiendo a Morgage y Alonso (2008), *"la esperada educación sexual"*, puede implicar *"disciplinamiento de la sexualidad"* si no se complementa con un enfoque que problematice las relaciones de poder en las que la sexualidad se inscribe. También es posible que la hegemonía del enfoque de la prevención tienda a medicalizar los cuerpos sexuados y que, aun adoptando el enfoque de género, se lo sobreimprima al de la prevención, victimizando a las mujeres y sobre culpabilizando a los varones. La direccionalidad de la aplicación de las leyes estará dada por los enfoques según los cuales quienes estamos día a día en los espacios educativos resignifiquemos sus textos."¹⁸ De este modo, la educación sexual integral desde una perspectiva de género y en el marco de los derechos humanos, nos habilita a visualizar y pensar el espacio social/escolar desde una lectura compleja en la cual se ponen en juego primordialmente diferentes relaciones sociales marcadas por la desigualdad de género.

Ejes de contenidos. Descriptores.

Sexualidad y género: Debates teóricos. Género, Sexualidad y Educación: los modelos dominantes de educación sexual, enfoques moralistas, normativos, biologicistas – médicos, sexológicos y de género. Relaciones entre sexualidad, género y discapacidad.

Ley de Educación Sexual Integral (ESI): La implementación de la ESI como desafío político pedagógico en la Educación Especial. Pensar la diversidad en la escuela. Ejes conceptuales de la ESI, análisis teórico y didáctico. Escuela, educación sexual y discapacidad.

¹⁸ Morgage, G. y Alonso, G. (Comps.) (2008), *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia*, Prefacio, Paidós, Buenos Aires, p. 15.

La corporalidad a debate: El cuerpo como territorio. La incidencia de los medios de comunicación, las publicidades y el consumo en el cuidado del cuerpo y la salud. La prevención y la patologización. El afecto y la amorosidad en las relaciones sociales.

Derechos humanos y vulneración de derechos: El reconocimiento y ejercicio de los derechos humanos. Derechos sexuales, reproductivos y discapacidad. Maltrato infantil y su abordaje institucional. Trabajo en red con otras instituciones. Violencia de género y femicidio. Trata de personas. Leyes vigentes y Guía Federal de Orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar.

Bibliografía

Alonso G.y Morgade G. (comps.) (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la - normalidad - a la disidencia*: Paidós. Buenos Aires.

Citro, S. (Coord.) *Cuerpos plurales. Antropología de y desde de los cuerpos*. Editorial Biblos. Bs. As.

Díaz, R. (2011) *Discapacidad y mirada colonial. Reflexiones desde perspectivas feministas y descoloniales*. Ponencia presentada en Encuentro Latinoamericano de Investigadores en Discapacidad y Seminario Latinoamericano "Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina", jueves 30 y 1 y 2 de julio de 2011. Paraná – Entre Ríos, Argentina.

Elizalde, S. (2013) *Normalizar ante todo. Ideologías prácticas sobre la identidad sexual y de género de los/as jóvenes en la dinámica de las instituciones orientadas a la juventud*. LES Online, Vol. 5, No 1.

Ferreira, M.(2009). *Discapacidad, corporalidad y dominación: la lógica de las imposiciones clínicas*. Ponencia presentada en el XXVII Congreso de la Asociación Latino Americana de Sociología (ALAS) (Buenos Aires, 31 de agosto - 4 de septiembre de 2009). Disponible en http://www.um.es/discatif/TEORIA/ALAS09_Ferreira.pdf. Acceso en Agosto 2014.

Ministerio de Educación de la Nación (2009) *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*. Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Ley Nacional No 26.150

Lopes Louro G. (2001) *La construcción escolar de las diferencias sexuales y de género*, en Gentili, Pablo (coord.): "Códigos para la ciudadanía". Bs. As., Santillana.

Maffía, D. (Comp.) (2003) *Sexualidades migrantes. Género y transgénero*. Buenos Aires. Feminaria editora.

Martinez, ME y Cobeñas, P. (2014). *Jóvenes mujeres con discapacidad en la escuela: interrogantes y reflexiones desde una perspectiva intercultural*; en VILLA, MARTÍNEZ y Morgade, G. (2001) "Aprender a ser mujer, aprender a ser varón". Ediciones Novedades Educativas. Bs. As.

ONU (2001), *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, Naciones Unidas. En Argentina Ley Nacional 26378/08

Pauluzzi, L. (2006). "Educación sexual y prevención de la violencia": Hipólita Ediciones. Rosario.

Sklar Carlos: 2006. "Palabras de la normalidad. Imágenes de la anormalidad". En "Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen". Buenos Aires. Manantial.

▪ **6.3.4.4 Perspectiva Social y vida adulta en jóvenes y adultos con discapacidad intelectual.**

Formato: Seminario

Régimen de cursada: cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 4° año – 2do. Cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 2 hs. reloj.

Total de horas: 32hs. reloj.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

La problemática social que afecta a las personas con discapacidad intelectual se acrecienta y se complejiza a medida que su edad avanza y los miembros de sus familias y responsables van envejeciendo, desapareciendo o asumiendo responsabilidades que les impiden hacerse cargo de las necesidades que ellos plantean. En muchos casos son las instituciones públicas o las organizaciones no gubernamentales las que llevan adelante el cuidado, el control y la protección de la vida y los intereses de los adultos mayores y gerontes que han quedado solos sin haber alcanzado la autonomía que les permita valerse por sí mismos.

En este contexto, muchas personas con discapacidad intelectual pueden lograr un próspero desarrollo de su autonomía, ejerciendo una verdadera inclusión social a través de: formar una nueva familia, ejercer su derecho al trabajo, integrarse a espacios socio-comunitarios y recreativos, entre otras.

Esta instancia formativa buscará ampliar, enmarcada en el paradigma de la Calidad de Vida, el panorama de inclusión social para las personas con discapacidad intelectual a medida que van avanzando en edad y rever aquellos espacios que la ley habilita y que quizás aún no han sido del todo explicitados.

Es fundamental que los estudiantes puedan verse inmersos en estos contextos desde una mirada interdisciplinar y en red con otras instituciones, en pos de un efectivo apoyo para el desarrollo de la autonomía y socialización de personas con discapacidad intelectual. Será importante profundizar el análisis no solo en el ámbito laboral, sino también a los ámbitos cultural-comunitario, artístico-deportivo, reproductivo-familiar y cívico-político. A la luz de los derechos Civiles, Laborales, de Seguridad Social, entre otros que los respaldan. Teniendo en cuenta que la formación de los docentes de Educación especial se propone ampliar el campo de acción para desempeñarse en un variado tipo de actividades e instituciones, es pertinente incluir el estudio y actualización de esta perspectiva.

Se considera fundamental que los futuros profesores puedan comprender la importancia del establecimiento de redes de trabajo interinstitucionales e intersectoriales para este campo de acción, y elaborar criterios para el diseño de proyectos y estrategias para el abordaje individual y grupal en la atención de los adultos mayores y gerontes con discapacidad intelectual, respetando su singularidad y reconociendo como posible una vida autónoma con apoyos, para quienes han logrado la capacidad de dirigir su propia vida y elegir ámbitos convencionales para vivir.

Ejes de Contenidos. Descriptores.

Perspectiva Social y vida adulta en jóvenes y adultos con discapacidad intelectual / Marco Epistemológico: Calidad de Vida, Inclusión social y Educación Permanente.

Perspectiva Social y vida adulta en jóvenes y adultos con discapacidad intelectual / Marco Legal: Normativas y Tratados internacionales, Nacionales y jurisdiccionales de ampliación de derechos en la vida adulta en torno a las dimensiones de Seguridad Social y Derechos Civiles.

Perspectiva Social y vida adulta en jóvenes y adultos con discapacidad intelectual / Redes interinstitucionales: Formación de redes de trabajo interinstitucional e intersectorial, roles y

funciones. Estudio y actualización de redes a nivel local, jurisdiccional, nacional, internacional. Roles y funciones del maestro de Educación Especial en las redes de trabajo interinstitucional.

Perspectiva Social y vida adulta en jóvenes y adultos con discapacidad intelectual / elaboración de estrategias y proyectos de acción: Estrategias y apoyos tendientes a la autonomía de la vida adulta de las personas con discapacidad. Indicadores de calidad de vida.

Bibliografía básica

Bueno, L y otros (2012) *“El envejecimiento de las personas con discapacidad”* CERMI Telefónica

Caton, S y otros (2013) *“Estilos sanos de vida en adultos con discapacidad intelectual: qué conocen, factores que los benefician y dificultan”* revista Síndrome de Down (30)

Corbella, M y otros (2011) *“el inventario de evaluación del ocio en jóvenes y adultos con discapacidad intelectual”* Revista Siglo Cero, 42(3)

Córdoba y otros (2007) *“Familias de Adultos con Discapacidad Intelectual en Cali, Colombia”* Universidad de Salamanca

Etxeberria ,X. (2012) *“Maternidad – paternidad en personas con Discapacidad Intelectual”* FEAPS

Millanclenti, J.C y otros (2006) *“Personas mayores con discapacidad intelectual”* Revista Siglo Cero, 37(2)

Muñoz, A (2006) *“Envejecimiento de las Personas con Discapacidad Intelectual.”* Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales español.

Navas, P. y otros (2013) *“Envejecimiento activo y discapacidad intelectual”* CI Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gob de España.

Rambo Ronai, C (2003) *“Sobre mi amor y odio a mi madre con retraso mental”* Revista Siglo Cero, 34(3)

Rosato, A. y Vain, P. (2005) *La construcción social de la normalidad Alteridades, diferencias y diversidad.* Bs. As. Noveduc.

Seoane, J (2012) *“Es parte de la vida”* Material de apoyo sobre educación sexual y discapacidad para compartir en familia. IIDI-UNFPA-UNICEF

Shalock y Verdugo (2007) *El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para las personas con discapacidad intelectual* en Revista Española sobre discapacidad intelectual. Vol. 38 – Año 4, págs. 21 – 36.

LEGISLACIONES: Convención de Derechos de Personas con Discapacidad. / Ley 26.657 (Salud Mental) / Nuevo Código Civil y Comercial / Asignación Universal por Hijo / Ley 22.431 y 25.635 (Sistema de protección integral) / Ley 24.901 (Prestaciones Básicas) / Ley 25.504 (Certificado Único de Discapacidad) / Ley 25.689 (porcentaje de empleo en la administración Pública) / Ley 24.308 (concesión de pequeños comercios) / Ley 26.150 (Educación Sexual Integral). Res. 3438/11.

6.4. CAMPO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

El Campo de la Práctica como trayecto formativo vertebrado y articula el Campo de la Formación General, el Campo de la Formación Específica y remite a la Formación en la Práctica Profesional.

La construcción de la práctica profesional es un proceso continuo y gradual que posibilita el aprendizaje de las capacidades específicas que definen la tarea de enseñar. Requiere de la

inserción en contextos diversos, asumiendo paulatinamente funciones que un docente desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales. Para ello es necesario proponer experiencias formativas en diferentes ámbitos sociales y educativos tanto en unidades pedagógicas específicas de la modalidad o en contextos de educación común. Es necesario priorizar las articulaciones con los Campos de la Formación General y Específica con la intención de encontrar un equilibrio en los saberes y capacidades del oficio de enseñar.

Se definen núcleos de sentido que acompañan el trayecto formativo durante los cuatro años, el cual está caracterizado por la circularidad, progresión y complejidad en el abordaje de los contextos y tareas específicas de la práctica docente y de la práctica de la enseñanza. Algunos de estos núcleos de sentido se refieren: a) La práctica docente y de enseñanza como objeto de análisis y comprensión en su contexto de producción, b) la apropiación de herramientas metodológicas desde la investigación educativa para su abordaje y c) el sujeto de estas prácticas en relación al propio proceso de formación en el que se inscribe una historia personal e institucional y que requiere del aprendizaje de una formación para el análisis que permita la objetivación de la realidad representada desde una posición reflexiva y crítica.

La reflexividad como perspectiva en el Campo de la Práctica orienta la construcción de una práctica habitual que trascienda a las modas y lo esporádico para sistematizarse y posibilitar nuevas miradas a las prácticas desempeñadas desde todos los sujetos que participan en la formación de los estudiantes. En este sentido el trabajo con las narrativas desde los inicios de la formación a través del cuaderno de formación, promueve en los sujetos el aprendizaje de una práctica reflexiva que permita la de-construcción y reconstrucción crítica de modelos, huellas vividas acerca del ser docente, con la intención de generar prácticas reflexivas, conformadoras de habitus profesionales.

La investigación educativa en la formación docente inicial, en expresiones de Sanjurjo (2009), contribuye a un conocimiento crítico de la realidad educativa, además de presentarse como un trabajo posibilitador de las modificaciones de las prácticas docentes. La investigación etnográfica pone de manifiesto la comprensión del contexto social en relación con la educación a partir de entender los vínculos e interacciones a través de la observación participante.

En el Campo de la Práctica el trabajo formativo tiene la particularidad de estar vinculado con otras instituciones y profesores que participan como co - formadores en ese proceso, son los "formadores de terreno". Se designa co - formador al docente que recibe practicantes y residentes en los grupos-clase que tiene a su cargo en las instituciones educativas y realiza el seguimiento individualizado de la formación en terreno de los futuros docentes. El término co - formador es utilizado para significar la actividad colaborativa que llevan juntos maestros y profesores en el itinerario formativo. (Sanjurjo, 2009: 223).

La relación entre Instituto Formador y las Instituciones Educativas se visualiza como un espacio de debate y construcción colectiva que interpela permanentemente a los sujetos, las culturas institucionales y los saberes, enfoque que explicita la concepción de formación y práctica concebida como una problemática y responsabilidad compartida desde una cultura colaborativa de abordaje de la Formación de la Práctica Profesional. Este modo de asumir el trabajo con las Escuelas Asociadas requiere de una actitud de diálogo permanente para compartir argumentaciones y posicionamientos diversos con la intencionalidad de construir respuestas

pertinentes y creativas que se alejen de prácticas estereotipadas / ritualizadas por la cultura hegemónica. Esto promueve el aprendizaje de una práctica reflexiva compartida con otros en un proceso dialéctico de generación de práctica a partir de teoría y de teoría a partir de la práctica comprometida con el conocimiento a transmitir y con los problemas sociales que requieren la intervención de los mismos para su transformación.

El Campo de la Práctica se organiza en cuatro unidades curriculares que enseñan los desempeños prácticos del oficio y resignifican los aportes teóricos y metodológicos abordados en los otros Campos de la Formación y los insumos relevados de la práctica en terreno. Se propone el abordaje para los cuatro años de actividades en las dos instituciones formadoras (Escuelas Asociadas/Instituto Formador). En cada Unidad curricular; Práctica I, II, III y IV se desarrollan: Talleres de Práctica, Trabajos de Campo en diferentes contextos institucionales y socioeducativos, Talleres Integradores/interdisciplinarios, Tutorías, Ateneos. Estos dispositivos constituyen alternativas diversas para la compleja organización de la tarea pedagógica del Campo de la Práctica Profesional. Permiten comprender el potencial formativo de las prácticas reconociéndolas como fuente de conocimiento y de aprendizaje, concebir a los estudiantes como sujetos activos en la problematización de las prácticas y en simultáneo sostener la convicción de que los estudiantes pueden aprender a enseñar. (Davini, 2014)

Los formatos mencionados anteriormente se caracterizan de la siguiente manera:

- **Taller:** está orientado a la constitución de un espacio que promueve la integración del saber y saber hacer a través del trabajo colectivo, la reflexión y el intercambio. Se focaliza en la problematización de la práctica, los procesos meta-cognitivos que se ponen en juego en el intercambio reflexivo y en una formación para el análisis.

- **Trabajo de Campo:** formato pedagógico que posibilita la inserción en el terreno, la descripción de prácticas en contextos reales que promueven la contrastación, comprensión desde los marcos conceptuales. Identificando las particularidades de la práctica situada, interpelada por dimensiones micro institucionales y macro contextuales. Generando la apropiación de herramientas procedimentales como observar, registrar, entrevistar, documentar y sistematizar información. Además será el ámbito de intervención de experiencias pedagógicas, institucionales, áulicas y de enseñanza.

- **Ateneo:** espacio de reflexión que permite profundizar en el conocimiento y análisis de casos vinculados con experiencias, situaciones y problemas de enseñanza de la práctica en el nivel. Propicia el intercambio de posicionamientos y debate. Este modo de abordaje favorece la ampliación de las perspectivas desde estudiantes, profesores y expertos. La instancia se propone para IV y potencia la actualización, revisión, e integración de análisis y reflexión a situaciones problemáticas (institucionales/áulicas), análisis de casos, producción de narrativas.

- **Taller Integrador/interdisciplinar:** espacio en el que se transversalizan temas y/o problemáticas específicas vinculadas a la formación docente y a la enseñanza en la modalidad. Estas son definidas por los sujetos que participan en cada año de la Práctica y su abordaje trasciende a una orientación o disciplina. Es el ámbito de construcción colectivo desde primer año. De segundo a cuarto año el docente co-formador, de la escuela asociada, participa en este espacio en el proceso de formación.

- **Tutorías:** encuentros que posibilitan la circulación de la palabra entre los estudiantes y los tutores, favorece la explicitación de los constructos acerca del conocimiento construido, la

práctica que se desempeña y su reflexión en y sobre la acción con el objeto de reconocerla para su mejora en las intervenciones.

PRIMER AÑO

▪ **6.4.1 Unidad Curricular: Práctica Docente I.**

Eje: *“Los contextos de producción de la práctica docente y los procesos subjetivos de construcción de la identidad profesional.”*

Formato: Práctica Docente

Régimen de cursada: Anual

Cantidad de horas semanales: Taller de Práctica 2hs semanales (64hs); Trabajo de Campo (20hs);

Taller Integrador (8hs)

Total de horas: 92 hs. reloj.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

La Unidad Curricular de la Práctica I, inicia a los estudiantes en el primer acercamiento a las Instituciones Socio-educativas, tiene la intencionalidad de proporcionar conocimientos que permitan el análisis de las representaciones sociales acerca del ser docente de la modalidad en educación especial. Tiene por finalidades: Comprender los contextos institucionales como ámbitos en el cual se desarrolla la Educación Especial y los rasgos que lo particularizan para posibilitar el acercamiento progresivo a las actividades que definen la tarea de educar. Promover la apropiación de herramientas conceptuales y metodológicas que favorezcan la comprensión de los contextos en los que se realizan las prácticas docentes en sentido amplio y las prácticas pedagógicas con personas con discapacidad. Potenciar el desarrollo de la capacidad para la problematización de las prácticas educativas y de enseñanza desde una mirada multidimensional y compleja.

Este trabajo requiere de la construcción de herramientas que posibiliten la interpretación, el reconocimiento de las situaciones educativas que son específicas de la práctica docente, del contexto en el que éstas se producen y de las trayectorias personales y escolares que las interpelan.

Esta unidad curricular pretende aportar a la construcción del rol docente mediante la apropiación de herramientas metodológicas como la observación, los registros, las descripciones, diario de formación, las entrevistas, sistematizaciones, así como también la interpretación y producción de informes que permitan objetivar, reconstruir y reflexionar acerca del eje que recorre transversalmente a la unidad curricular de práctica docente 1: *los contextos de producción de la práctica docente y los procesos subjetivos de construcción de la identidad profesional.*

Ejes de contenidos / Descriptores

Formación docente, Práctica Docente, institucionales y de Investigación. Relación sistema educativo – contexto sociopolítico – práctica docente. El sujeto de la formación docente como sujeto histórico y social. La formación docente como proceso intersubjetivo.

Práctica docente. Representaciones sociales acerca del rol del maestro especial. Representaciones sociales acerca del sujeto con discapacidad y del sujeto con discapacidad intelectual. La complejidad de la práctica docente en la modalidad de Educación Especial.

Investigación y Formación. Aportes teórico-metodológicos de la Investigación Socio-antropológica, aportes de la etnografía. Instrumentos de recolección de información. Construcción de categorías, sistematización de datos. Informes. Las narrativas y documentación pedagógicas. El diario de Formación.

Para el desarrollo de esta Unidad Curricular se sugiere: actividades en el IFDC a través de: Taller de Práctica 2 hs. semanales (64 hs. anuales), encuentros de Taller Integrador distribuidas en función de las definiciones institucionales (8 hs anuales) y Trabajo de campo en las Instituciones Asociadas distribuidas a lo largo del año en períodos de inserción en la Escuela Asociada (20 hs. anuales). Los tres formatos que se proponen organizan el trabajo al interior del Campo de la Práctica y deben articularse entre sí y con otros espacios curriculares a los fines de promover los aprendizajes propuestos en esta unidad curricular.

El *Trabajo de Campo* en primer año debe posibilitar al estudiante el acercamiento a diversos escenarios de producción de la práctica docente en unidades pedagógicas específicas de la modalidad y en contextos de educación común orientada a niños, adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad intelectual. Se propone para el trabajo de campo el aprendizaje de herramientas para la recolección y análisis de datos desde los aportes de la investigación etnográfica. Actividades como observación, registro y análisis de situaciones cotidianas en las instituciones, entrevistas a diferentes actores institucionales.

En este formato también se incorpora la construcción de narrativas, documentación pedagógica. Producción de informes.

El *Taller Integrador* coordinado por el docente del Campo de la Práctica es una instancia de trabajo y tiempo compartido, un escenario donde se construye conocimiento a partir de la interacción entre diferentes saberes y desde diferentes sujetos, los estudiantes y profesores del Instituto Formador. Implica la definición de problemáticas y/o temáticas que se vinculen al eje de la práctica en el primer año. Promueve la relación entre teoría y práctica, el análisis de las experiencias en terreno sistematizadas y el aporte de desarrollos conceptuales de otras unidades curriculares. Posibilita el análisis y la comprensión de las experiencias formativas, realidad social, prácticas educativas formales, no formales e informales, contextos socioeducativos y sus relaciones/vinculaciones con las instituciones educativas. Participan las siguientes unidades curriculares: Pedagogía, Antropología Sociocultural, Problemática contemporánea de la Educación Especial, Sujetos de la Educación Especial y Didáctica General.

Bibliografía Básica

Achilli, L. E. (2000), *Investigación y formación docente*, Rosario, Laborde Editor.

Alliaud, Andrea; Duscharzky, Laura (comp.) (2003), *Maestros: formación, práctica y transformación escolar*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores.

Anijovich, R – Cappelletti, G – Mora, S – Sabelli, M (2010) *Transitar la Formación Pedagógica Dispositivos y estrategias* Buenos Aires, Paidós.

Aznar, A., Gonzalez, Castañon, D. (2008) *Son o se hacen*, Buenos Aires, NOVEDUC.

- Birgin, A. (1999), *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*, Buenos Aires, Ediciones Troquel.
- De La Vega, E. (2010) *Anormales, deficientes, especiales (Genealogía de la Educación Especial)*, Buenos Aires, Noveduc.
- Ferry, G. (1997), *Pedagogía de la Formación*, Buenos Aires, UBA – Ediciones Novedades Educativas.
- Filloux, J. (2004), *Intersubjetividad y formación*, Buenos Aires, UBA - Ediciones Novedades Educativas.
- Foucault, M. (200) *Los anormales*, Buenos Aires, FCE.
- Freire, Paulo (1993) *Cartas a quien pretende enseñar* Buenos Aires, Siglo XXI editores.
- Goffman, E. (2001) *Internados*, Buenos Aires, Amorrortu.
- (2006) *Estigma*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Guber, R. (2002) *La etnografía. Método, campo y reflexividad*, Buenos Aires, Norma ed.
- Larrosa, J. (1995), *Escuela, Poder y Subjetivación*, Madrid, La Piqueta.
- Mc. Ewan, H. & Egan, K (Comp.) (1998), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Pérez de Lara, N. (1998) *La capacidad de ser sujeto*, Barcelona, Laertes.
- Rockwell E. (2009) *La experiencia etnográfica historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós.
- Schön, D. (1992), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós.
- Slkiar, Carlos (2002) *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia* – Miño y Dávila Editores – Buenos Aires.
- Urbano C. y Yuni J. (2005), *Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e investigación-acción*, Córdoba, Editorial Brujas.
- Rosato, A. y Vain, P. (coords.) (2005) *Comunidad, discapacidad y exclusión social La construcción social de la normalidad Alteridades, diferencias y diversidad*, Buenos Aires, Noveduc.
- VANONI, E. (2006) *Cartografías de la discapacidad*, Córdoba, Editorial BRUJAS
- Wittrock, M.C. (1989), *La investigación de la enseñanza I Enfoques, teorías y métodos*, Barcelona, Paidós.

SEGUNDO AÑO

▪ **6.4.2 Unidad Curricular: Práctica Docente II.**

Eje: “La historia, organización y dinámica de las instituciones de educación especial.”

Formato: Práctica Docente.

Régimen de cursada: Anual

Cantidad de horas semanales: Taller de Práctica 2hs. semanales (64hs); Trabajo de Campo (40hs);
Taller Integrador (10hs).

Total de horas: 114 hs. Reloj.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular:

Esta Unidad Curricular profundiza el abordaje de las *Instituciones Educativas de Educación Especial poniendo el énfasis en su historia, organización y dinámicas* que la particularizan con el fin de poder desentrañar las redes de significados que los sujetos sostienen a través de la cultura escolar para proyectar espacios escolares acordes con las exigencias y demandas de la sociedad actual.

Tiene por finalidades: Favorecer la construcción de herramientas conceptuales y metodológicas para la interpretación de las culturas institucionales/áulicas. La caracterización organizativa cultural-social-pedagógica de las Instituciones Asociadas y el relevamiento de los proyectos institucionales en contexto. Comprender las unidades pedagógicas propias de la modalidad de Educación Especial así como su transversalidad en los diferentes niveles del sistema educativo desde su estructura, particularidades y dinámica cotidiana. Favorecer el análisis de los documentos e instrumentos que sostienen las prácticas de enseñanza en la educación especial, desde una mirada crítica – reflexiva, comprendiendo sentidos y significados de los mismos.

Se sugiere para el trabajo de Campo un acercamiento a aspectos organizacionales y de la micro-política institucional. En este sentido, se propone conocer el desarrollo de actividades relacionadas con la práctica de la enseñanza, diseños de intervención educativa, producción de planificaciones en distintos contextos. Se propone realizar prácticas colaborativas en proyectos institucionales/áulicos en las Instituciones Asociadas de escolaridad común y especial. Asimismo, resulta de relevancia la participación de los estudiantes en espacios de socialización y debate sobre producciones colectivas que favorezca procesos de formación intersubjetiva y metacognición. Para el análisis de la micro política de la escuela se promueve la documentación de experiencias pedagógicas que generen instancias de escritura y objetivación de la práctica.

Ejes de contenidos. Descriptores

Instituciones de Educación Especial. La cultura institucional. Historias institucionales. Lectura micro política institucional. Relaciones de Poder/conflicto y negociación. Las Instituciones educativas conceptualización en el tiempo. Las dimensiones de la estructura formal institucional. Las relaciones informales y la dinámica de la vida institucional. Las relaciones entre Educación Especial y familia. Concepciones acerca de la Educación Especial, cuestiones epistemológicas, culturales y políticas.

La Institución como espacio de circulación de saberes. La autoridad pedagógica el análisis de los dispositivos disciplinarios y de convivencia. El discurso normalizador y las políticas de educación inclusiva. Educabilidad: rol de la familia, de la escuela y del Estado. La dimensión pedagógico-didáctica. Los procesos y documentaciones institucionales organizadores de las prácticas: sentidos, alcances, dimensiones. Producción colectiva de proyectos institucionales y áulicos.

Abordaje Institucional y áulico a través de la investigación educativa, análisis de documentos institucionales, registros de la vida cotidiana institucional/áulica. La observación participante, elaboración de registros etnográficos documentación de experiencias.

Para el desarrollo de esta Unidad Curricular Práctica Docente II se definen: actividades en el IFDC, 2hs. de Taller de la Práctica, (64 hs. anuales), Taller Integrador (10 hs. anuales) distribuidas en encuentros distribuidos en función de las definiciones institucionales. Trabajo de campo en las

Instituciones Asociadas a lo largo del año en períodos de inserción en la Escuela Asociada (40 hs. anuales). Los tres formatos que se proponen organizan el trabajo al interior de la Unidad Curricular, los mismos deben articularse entre sí y con otros espacios curriculares formadores a los fines de promover los aprendizajes propuestos.

El trabajo de Campo en Práctica II propone la inserción institucional a través de observación, observación participante, ayudantías, participación en actividades institucionales, proyectos, salidas didácticas, elaboración y producción colectiva de propuestas contextualizadas con parejas pedagógica, docentes del aula y profesores de las disciplinas y didácticas específicas. Se prioriza la inserción de los estudiantes a través de ayudantías y trabajo colaborativo en todas las instancias previendo un acompañamiento permanente in situ de las tareas que realiza un docente cotidianamente.

El Taller Integrador coordinado por el docente del Campo de la Práctica tiene la intención de generar un ámbito de interacción entre las instituciones sociales/educativas y los sujetos involucrados a través de la definición de problemáticas y/o temáticas que se vinculen al eje de la práctica en el segundo año. Promueve la relación entre teoría y práctica, el análisis de las experiencias en terreno sistematizadas y el aporte de desarrollos conceptuales de otras unidades curriculares. Se sugiere prioritariamente la participación de: Didáctica General, Psicología Educativa, Sociología de la Educación, Problemáticas de la Evaluación Educativa en la Educación Especial y las didácticas específicas: Ciencias Naturales y su Didáctica, Ciencias Sociales y su didáctica, Matemática y su didáctica, Lengua y Literatura y su didáctica.

Bibliografía Básica:

Almeida, ME y Angelino, MA (comp.)(2012) *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*. Paraná, Universidad Nacional de Entre Ríos. Facultad de Trabajo Social.

Anijovich, R y otros (2009), *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*, Bs. As, Paidós.

Aznar, A., Gonzalez, Castañon, D. (2008) *Son o se hacen*, Buenos Aires, NOVEDUC.

Baquero, R.; Diker, G. & Frigerio, G. (comp.) (2007), *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires, Del estante editorial.

Belgich H. (2006), *Orden y Desorden escolar*, Rosario, Editorial Homosapiens.

Bolivar, A. (1995), *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación del curriculum*, FORCE, Universidad de Granada.

Butelman, I. (comp.) (1996), *Pensando las instituciones, Sobre teorías y prácticas en educación*, Buenos Aires, Paidós.

P. Vain (Comp.). (2003) *Educación Especial. Inclusión educativa, nuevas formas de exclusión*. Buenos Aires, Noveduc.

Chaiklin, S. & Lave, J. (comp.) (2001), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires, Amorrortu.

De La Vega, E. (2008) *Las trampas de la escuela integradora. La intervención posible*, Buenos Aires, Noveduc.

Fernández, L. (1994), *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*, Buenos Aires, Paidós.

----- (1998), *El análisis de lo institucional en la escuela*, Buenos Aires, Paidós.

- Ferry, G. (1997), *Pedagogía de la Formación*, Buenos Aires, UBA – Ediciones Novedades Educativas.
- Filloux, J. (2004), *Intersubjetividad y formación*, Buenos Aires, UBA - Ediciones Novedades Educativas.
- Foucault, M. (1998) *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: SXXI.
- (2000) *Los anormales*, Buenos Aires, FCE.
- García Pastor, C. (2005) *Educación y diversidad*. Málaga, Aljibe.
- Goffman, E. (2001) *Internados*, Buenos Aires, Amorrortu.
- (2006) *Estigma*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Frigerio G., y otros (1996), *Las Instituciones Educativas Cara y Ceca*, Buenos Aires, Troquel.
- Llomovatte, S. Kaplan, C. (2003) *Desigualdad Educativa. La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires, Noveduc.
- Nicastro, S. (2006), *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones sobre lo ya sabido*, Rosario, Homo Sapiens.
- Núñez, B. (1998) *El niño discapacitado, su familia y su docente*, Buenos Aires, Grupo Editor Multimedial.
- (2007) *Familia y discapacidad. De la vida cotidiana a la teoría*, Buenos Aires, Lugar ed.
- Núñez, B. y Rodríguez, L. (2004) *Los hermanos de las personas con discapacidad: una asignatura pendiente*, Buenos Aires, Editorial AMAR.
- Pérez de Lara, N. (1998) *La capacidad de ser sujeto*, Barcelona, Laertes.
- (2002) *Identidad, diferencia y diversidad, en Políticas y poéticas de la diferencia*, en Larrosa J. y Skliar C. (comps.) Barcelona, Laertes .
- Puigdemívol, I. (1998) *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad* España, Ed Graó.
- Rosato A. y Angelino MA (coords.) (2009) *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires, Noveduc.
- Santos Guerra, M. (1994) *Entre Bastidores el lado oculto de la organización escolar*, Málaga, Aljibe.
- (1999), *Para comprender las organizaciones educativas*, Málaga, Aljibe.
- Skliar, C. (2007) *La educación que es del otro*, Buenos Aires, Noveduc.
- Woods P. (1986), *La escuela por dentro*, Barcelona, Paidós.
- (1989) *Investigar el arte de la enseñanza uso de la etnografía en la Educación*, Bs. As., Paidós.
- Zardel Jacobo, B. (2012) *Las paradojas de la integración/exclusión en las prácticas educativas. Efectos de discriminación o lazo social*, Buenos Aires, Noveduc.

TERCER AÑO

▪ **6.4.3 Unidad Curricular: Práctica Docente III.**

Eje: “*Prácticas de enseñanza contextualizadas*”

Formato: Práctica Docente.

Régimen de cursada: Anual

Cantidad de horas semanales: Taller de Práctica 2 hs. semanales (64hs.); Trabajo de Campo (60hs.); Taller Integrador (12hs.). Ateneos/Tutorías (5hs.)

Total de horas: 144 hs. reloj.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular:

En esta Unidad Curricular la práctica de la enseñanza adquiere significación desde la compleja paradoja de enseñar a enseñar. La práctica de la enseñanza como actividad intencional entrama dimensiones epistemológicas, políticas, sociales y psicológicas en una construcción elaborada como inter juego necesario entre teoría y práctica.

Este espacio formativo se plantea poner en juego *prácticas de enseñanza* en diferentes espacios de la Educación Especial. La inserción en contextos educativos, escolares y áulicos diversos permite: analizar problemáticas cotidianas a partir de la reflexión colectiva, producir diseños e intervenciones didácticas desde una perspectiva colaborativa, participar en diferentes instancias educativas institucionales. Tiene por finalidades: analizar y comprender las prácticas de enseñanza en el contexto del aula/sala/ en diálogo permanente con los saberes conceptuales y metodológicos construidos y la toma de decisiones que respondan a la justicia curricular, posibilitar la producción de propuestas personales de intervención pedagógica contextualizadas en relación al qué, cómo y para qué enseñar. Valorar la investigación educativa como herramienta que permite la producción de conocimientos contextualizados de las instituciones educativas.

Eje de Contenidos. Descriptores.

El aula/sala en la modalidad de Educación Especial como espacio material, simbólico y de circulación de saberes. Trayectorias e itinerarios escolares. Los procesos de interacción en el aula y la sala. La singularidad sociocultural, la producción y el intercambio en el proceso de construcción del conocimiento escolar. La clase escolar, construcción de categorías didácticas para su análisis y comprensión.

La intervención del docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las tareas del maestro de Educación Especial en la práctica cotidiana. Las relaciones que se inscriben saber-poder en la clase. Análisis de práctica docente en Educación Especial. El docente de Educación Especial como productor de espacios que tiendan a la inclusión educativa y social.

Las prácticas de enseñanza: el diseño de perfiles de apoyo, la planificación como hipótesis de trabajo, la construcción metodológica, la evaluación del proceso y la acreditación. Criterios para la construcción del diseño y evaluación de propuestas de intervención educativa que tiendan a la inclusión. Elaboración e implementación de propuestas de enseñanza en función del diseño curricular de Nivel Inicial, Primaria o Media y de las barreras al aprendizaje y la participación que operen sobre los sujetos con discapacidad intelectual.

Producción, análisis y reflexión de medios y materiales didácticos, elaboración de recursos digitales. Documentos, videos, actividades de simulación y otros desarrollos específicos de las tecnologías de la información.

La investigación como práctica social. Investigación-Acción. Dimensión epistemológica y Metodológica. Elaboración de instrumentos de recolección y análisis de datos. Análisis de registros de clases.

Para el desarrollo de esta Unidad Curricular de la Práctica III, se define: actividades en el IFDC (Taller de la Práctica 64 hs. anuales y Taller Integrador 12 hs. anuales distribuidas en función de las definiciones institucionales) y Trabajo de campo en las Instituciones (60 hs. anuales). Se propone incorporar otros formatos como Tutorías y Ateneos (5hs.). Los tres formatos que se proponen organizan el trabajo al interior de la Unidad Curricular, los mismos deben articularse entre sí y con otros espacios curriculares a los fines de promover los aprendizajes propuestos.

El trabajo de Campo en Práctica III propone la inserción institucional a través de: observaciones, ayudantías, participación en actividades institucionales, proyectos pedagógico-didácticos, prácticas de evaluación individual y grupal en el aula/sala, elaboración y producción colectiva de propuestas de intervención institucional / áulica en unidades pedagógicas específicas de la modalidad, en instituciones de educación común y en instituciones de educación no formal, proyectos de intervención didáctica enmarcados en la trayectoria educativa integral de los alumnos con discapacidad intelectual.

El taller Integrador coordinado por el docente del Campo de la Práctica tiene la intención de generar un ámbito de interacción entre las instituciones formadoras. Promueve la relación entre teoría y práctica, el análisis de las experiencias en terreno sistematizadas y el aporte de desarrollos conceptuales de otras unidades curriculares. Se sugiere prioritariamente la participación de co-formadores y de los profesores a cargo de las unidades curriculares de: Abordajes pedagógicos didácticos en sujetos con discapacidad intelectual, Tics y Educación Especial, Lenguajes Expresivos, Bases neuropsicobiológicas del aprendizaje en sujetos con discapacidad intelectual, Comunicación y Trastornos del Lenguaje, Educación Psicomotriz, Problemáticas de la subjetividad y la discapacidad intelectual

Bibliografía Básica

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

Alonso T. y Sanjurjo L. (2008), *Didáctica para profesores de a pie*, Rosario, Homo Sapiens.

Aran, P. (1998), *Materiales Curriculares*, Barcelona, Graó.

Barton, L. (1998) *Discapacidad y sociedad*, Madrid, Morata.

----- (2009) *Superar las barreras de la discapacidad*, Madrid, Morata.

Belgich, H. (1998) *Niños en integración escolar*. Rosario, Homo Sapiens.

Bixio, C. (2004), *Cómo planificar y evaluar en el aula*, Rosario, Homo Sapiens.

Booth, T. y Ainscow, M. (2000) *Index for inclusion*. Traducción castellana: Guía para la Evaluación y mejora de la educación inclusiva. Disponible en: http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/8Indice_de_Inclusion.pdf

Camilloni A, Davini M, Edelstein G, Litwin E, Souto M, Barco M. (1998), *Corrientes didácticas contemporáneas*, Bs. As., Paidós.

- Cardona, M (2005) *Diversidad y educación inclusiva*. España, Pearson Educación.
- Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (2008) Naciones Unidas. Disponible en: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tcccconvs.pdf>
- Dorado, M. (2004) *Otra forma de mirar*. Madrid: Minor.
- Dubrovsky, S. (2005) *La integración escolar como problemática profesional*. Buenos Aires, Noveduc.
- Franklin (1996) *La Interpretación de la discapacidad* Madrid, Pomares - Corredor
- Gvirtz S. y Palamidessi, M. (1998), *El ABC de la tarea docente. Currículo y enseñanza*, Bs. As., Aique.
- Gvirtz, S. (comp.) (2000), *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*, Buenos Aires, Santillana.
- Jackson, P. (1992), *La vida en las aulas*, Madrid, Morata.
- Jacobo, Z. (XXX) Las paradojas de integración – exclusión en las prácticas educativas
- Litwin, E. (1997), *Las Configuraciones Didácticas. Una nueva agenda para la Enseñanza Superior*, Buenos Aires, Paidós.
- (2008), *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, Buenos Aires, Paidós.
- Pérez de Lara, N. (1998) *La Capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en la educación especial*. Barcelona, Laertes, 1998.
- Perrenoud, P. (1990) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid. Morata
- Perez de Lara, N. y Contreras, J. (Comp.) (2010) *Investigar la experiencia educativa*. Madrid, Morata.
- Resolución provincial N° 3438 (2011) *Lineamientos para la Inclusión de los alumno/as con discapacidad en Establecimientos Educativos de Nivel Inicial, Primario y Medio*. Gobierno de la provincia de Río Negro.
- Schön, D. (1992), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós.
- Skliar, C (XXX) *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía*.
- Terigi, F. (1999), *Curriculum*, Buenos Aires, Santillana.
- Verdugo Alonso, MA (2009) “El cambio educativo desde una perspectiva de la calidad de vida” *Revista electrónica de Educación*.
- Shalock y Verdugo (2007) *El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para las personas con discapacidad intelectual* en *Revista Española sobre discapacidad intelectual*. Vol. 38 – Año 4, págs. 21 – 36.
- Valdez, D. *Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas*. Buenos Aires, Ed. Paidós. 2010.
- Wasermann, S. (1999), *El estudio de casos como método de enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu.

CUARTO AÑO

▪ 6.4.4 Unidad Curricular: Práctica Docente IV y Residencia Pedagógica.

Eje: “La práctica profesional como práctica ética- política comprometida con intervenciones que asuman la justicia curricular”.

Formato: Práctica Docente

Régimen de cursada: Anual

Cantidad de horas semanales: Taller de Práctica IV (64hs.); Trabajo de Campo (200hs.); Taller Integrador- Interdisciplinar (12hs.); Ateneos y Tutorías (20hs.).

Total de horas: 296 hs. reloj.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

En esta Unidad Curricular se profundizan y complejizan los abordajes de saberes disciplinares y didácticos apprehendidos en instancias formativas de cursadas, espacios informales, y las experiencias pedagógico-didácticas de inserción progresiva en terreno en cada unidad curricular de la práctica. La finalidad pedagógica de esta unidad curricular se orienta a que los estudiantes se *inserten en experiencias formativas propias del campo de la Educación Especial mediante el diseño y puesta en juego de estrategias didácticas enmarcadas en una práctica docente comprometida ética y políticamente con intervenciones que asuman la puesta en acción de los principios de la justicia curricular.*

La Residencia se constituye en el período en el que el residente realiza la práctica profesional en escenarios reales asumiendo la experiencia de vivenciar la tarea docente en toda su complejidad. Se presenta como un lugar de transición que da cuenta del carácter dinámico, dialéctico, y complejo de la formación en el que participan de modo articulado las Instituciones Asociadas y el IFDC. La práctica profesional en las Instituciones Asociadas se configura como una práctica comprometida con la realidad educativa desde una visión política del ejercicio de esa práctica profesional. Requiere de la re-significación de supuestos básicos acerca del enseñar y el aprender en la producción de proyectos didácticos contextualizados y personales que promueve el desempeño de una práctica reflexiva en cada contexto de producción con la intencionalidad de generar y transformar las prácticas de enseñanza.

La Residencia se considera como ámbito de acompañamiento a los residentes desde los profesores co-formadores, formadores del IFDC pares y profesores de práctica en el desarrollo de un habitus profesional que permita la reflexión-acción de sus prácticas. Propicia el diseño de propuestas educativas acordes a una valoración global del sujeto destinatario y a las particularidades de las instituciones de referencia. Articular el trabajo teórico con las tareas propias del campo promoviendo la construcción de marcos de interpretación rigurosa de la realidad educativa.

Eje de contenidos. Descriptores

La residencia pedagógica ámbito de debate, diálogo y construcción colectiva. Como espacio de profundización que recupera los propios procesos formativos de los estudiantes y la interacción y mediación con todos los sujetos que intervienen en el proceso.

La planificación como hipótesis de trabajo y producción personal, la construcción metodológica de la enseñanza y la elaboración de proyectos de intervención didáctica enmarcados en la

trayectoria educativa integral de los alumnos con discapacidad intelectual. La evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El docente profesional, intelectual comprometido con una práctica política de transformación social-cultural. La tarea docente en la Educación Especial y el compromiso con la educación. El docente de Educación Especial como productor de espacios que tiendan a la inclusión educativa y social.

La producción de conocimiento en la práctica docente. El conocimiento de los ámbitos de desempeño institucional/áulico a través de herramientas de investigación etnográfica para construir categorías que posibiliten su interpretación y orienten la producción contextualizada de hipótesis de intervención didáctica. La escritura de experiencias didácticas en la Residencia como insumo de reflexión crítica acerca de la propia práctica.

Para el desarrollo de la Unidad Curricular Práctica Docente IV y Residencia Pedagógica se sugieren actividades en el IFDC a través del Taller de Prácticas (64 hs. anuales) y el Taller Integrador-Interdisciplinar (12 hs. anuales), Trabajo de Campo en las Instituciones (200 hs. anuales). Se propone además incorporar espacios de Tutorías y Ateneos (20hs.). Los formatos que se proponen organizan el trabajo al interior del Campo de la Práctica deben articularse entre sí y con otros espacios curriculares a los fines de promover los aprendizajes propuestos en esta Unidad Curricular.

El trabajo de Campo en Práctica IV

Se sugiere organizar la experiencia de Residencia Pedagógica como ámbito de intervención en los distintos niveles de escolaridad inicial, primaria, media y unidades pedagógicas específicas de la modalidad.

La Residencia en las escuelas asociadas requiere de una mayor permanencia en las aulas asumiendo las tareas que hacen a la función del docente de la modalidad de educación especial. Realiza tareas de observación, registro, caracterización pedagógica de grupos y de los sujetos; construye instrumentos para la evaluación pedagógica así como también la producción de proyectos de intervención didáctica enmarcados en la trayectoria educativa integral de los alumnos con discapacidad intelectual. Se propone la escritura pedagógica y reconstrucción de las experiencias realizadas, el análisis colaborativo de las producciones.

El Taller Integrador-Interdisciplinar coordinado por el docente del Campo de la Práctica tiene la intención de generar un ámbito de interacción entre las instituciones educativas y los sujetos. Promueve la relación entre teoría y práctica, el análisis de las experiencias en terreno sistematizadas y el aporte de desarrollos conceptuales de otras unidades curriculares. Se sugiere prioritariamente la participación de las unidades curriculares de: Didácticas Específicas, abordajes pedagógicos didáctico en sujetos con discapacidad intelectual, Tic y EE, Lenguajes Expresivos, Comunicación y trastornos del lenguaje, problemáticas socioeducativas relativas a la modalidad de EE, educación psicomotriz y los seminarios específicos de la modalidad.

Bibliografía Básica

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

Alonso T. y Sanjurjo L. (2008), *Didáctica para profesores de a pie*, Rosario, Homo Sapiens.

Aran, P. (1998), *Materiales Curriculares*, Barcelona, Graó.

Barton, L. (1998) *Discapacidad y sociedad*, Madrid, Morata.

- (2009) *Superar las barreras de la discapacidad*, Madrid, Morata.
- Belgich, H. (1998) *Niños en integración escolar*. Rosario, Homo Sapiens.
- Bixio, C. (2004), *Cómo planificar y evaluar en el aula*, Rosario, Homo Sapiens.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000) *Index for inclusion*. Traducción castellana: Guía para la Evaluación y mejora de la educación inclusiva. Disponible en: http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/8Indice_de_Inclusion.pdf
- Camilloni A, Davini M, Edelstein G, Litwin E, Souto M, Barco M. (1998), *Corrientes didácticas contemporáneas*, Bs. As., Paidós.
- Cardona, M (2005) *Diversidad y educación inclusiva*. España, Pearson Educación.
- Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (2008) Naciones Unidas. Disponible en: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tcccconvs.pdf>
- Dorado, M. (2004) *Otra forma de mirar*. Madrid: Minor.
- Dubrovsky, S. (2005) *La integración escolar como problemática profesional*. Buenos Aires, Noveduc.
- Edelstein, G. (1996) *Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo*, en Camilloni, Davini, Edelstein, Litwin, Souto y Barco (1996) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós.
- Franklin (1996) *La Interpretación de la discapacidad* Madrid, Pomares - Corredor
- Gvirtz S. y Palamidessi, M. (1998), *El ABC de la tarea docente. Currículo y enseñanza*, Bs. As., Aique.
- Gvirtz, S. (comp.) (2000), *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*, Buenos Aires, Santillana.
- Jackson, P. (1992), *La vida en las aulas*, Madrid, Morata.
- Jacobo, Z. (XXX) *Las paradojas de integración – exclusión en las prácticas educativas*
- Litwin, E. (1997), *Las Configuraciones Didácticas. Una nueva agenda para la Enseñanza Superior*, Buenos Aires, Paidós.
- (2008), *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, Buenos Aires, Paidós.
- Pérez de Lara, N. (1998) *La Capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en la educación especial*. Barcelona, Laertes, 1998.
- Perrenoud, P. (1990) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid. Morata
- Perez de Lara, N. y Contreras, J. (Comp.) (2010) *Investigar la experiencia educativa*. Madrid, Morata.
- Resolución provincial N° 3438 (2011) *Lineamientos para la Inclusión de los alumno/as con discapacidad en Establecimientos Educativos de Nivel Inicial, Primario y Medio*. Gobierno de la provincia de Río Negro.
- Schön, D. (1992), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós.
- Skliar, C (XXX) *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía*.
- Terigi, F. (1999), *Curriculum*, Buenos Aires, Santillana.

Verdugo Alonso, MA (2009) "El cambio educativo desde una perspectiva de la calidad de vida" Revista electrónica de Educación.

Shalock y Verdugo (2007) *El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para las personas con discapacidad intelectual* en Revista Española sobre discapacidad intelectual. Vol. 38 – Año 4, págs. 21 – 36.

Valdez, D. *Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas*. Buenos Aires, Ed. Paidós. 2010.

Wasermann, S. (1999), *El estudio de casos como método de enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu.

